

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Kristýna Kukrálová

Využívání informačních zdrojů ve vyučování

The Use of Information Resources in Teaching

Praha 2009

Vedoucí práce: PhDr. Markéta Dvořáková, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne

Kristýna Kukrálová

.....

Poděkování

Děkuji PhDr. Markétě Dvořákové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, věnovaný čas a za cenné rady, které mi poskytovala. Taktéž bych ráda poděkovala panu Brejchovi za pomoc při realizaci výzkumu a ostatním, kteří se na něm podíleli.

Anotace

Tato diplomová práce se věnuje práci s informačními zdroji ve vyučování. Jejím cílem je zmapovat problematiku z teoretického i empirického hlediska. V práci je zaměřena pozornost na vědomosti, dovednosti a návyky, které by měl jedinec získat v rámci vzdělávání k práci s informačními zdroji, potažmo informacemi. Také jsou zde nastíněny formy a metody výuky uplatňované při vedení k práci s informacemi. Teoretická část je zakončena analýzou začlenění práce s informacemi do současných dokumentů vzdělávací politiky. Cílem empirické části bylo zjistit, jaké informační zdroje studenti znají a užívají a zda probíhá práce s informačními zdroji během vyučování.

Klíčová slova

informace, zdroje informací, vzdělávání k práci s informacemi, využívání informačních zdrojů, odkazování, vyhledávání

Citace

KUKRÁLOVÁ, KRISTÝNA. *Využívání informačních zdrojů ve vyučování*. Praha, 2009. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na Katedře pedagogiky. Vedoucí diplomové práce PhDr. Markéta Dvořáková, Ph.D.

Annotation

The degree thesis deals with the use of information resources in teaching. The purpose is to map out both theoretical and empirical aspects. The main focus is on knowledge, skills and habits to be acquired during education for work with information resources, or information as such. Moreover, it outlines teaching forms and methods applied when guiding to work with information. An analysis of integration of work with information in the current documents covering the education policies can be found at the end of the theoretical part. The goal of the empirical part was to find out what information resources are known and used by students and whether or not information resources are used during teaching activities.

Key words

information, information resources, learning to work with information, using information resources, referring, searching

Quotation

KUKRÁLOVÁ, KRISTÝNA. *The Use of Information Resources in Teaching*. Praha, 2009. Dissertation work at Charles University in Prague, Faculty of Philosophy, Department of Education. Supervisor of the dissertation work PhDr. Markéta Dvořáková, Ph.D.

Obsah:

Úvod	8
Teoretická část	10
1. Člověk a informace	11
2. Informační gramotnost.....	13
3. Vzdělávání k práci s informacemi	17
3.1 Vzdělávání k práci s informacemi a nástin vývoje	17
3.2 Informační zdroje a práce s nimi	19
3.3 Oblasti vzdělávání k práci s informacemi	22
3.3.1 Pedagogické požadavky při vedení žáků k práci s informacemi	22
3.3.2 Obsah vzdělávání k práci s informacemi	24
3.3.3 Proces vyhledávání	27
3.3.4 Didaktická stránka vzdělávání k práci s informacemi	30
4. Práce s informacemi v kontextu vzdělávací politiky a dokumentů České republiky.....	34
4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	36
4.2 Klíčové kompetence	38
4.3 Vzdělávací oblasti.....	40
Empirická část.....	45
1. Cíl výzkumu.....	46
2. Formulace výzkumného problému.....	46
3. Popis využitých výzkumných metod	47
3.1 Dotazník.....	47
3.2 Rozhovor.....	47
3.3 Pozorování	49
3.4 Analýza školních vzdělávacích programů	49
4. Popis výzkumného vzorku	50
5. Prezentace výsledků výzkumu	52
5.1 Dotazníky pro studenty	52
5.1.1 Výsledky otázek.....	52
5.2 Výsledky rozhovorů a pozorování.....	72

5.2.1 Rozhovory a pozorování výuky na Gymnáziu Sázavská.....	72
5.2.2 Rozhovory a pozorování výuky na Gymnáziu Litoměřická.....	79
5.3 Analýza školních vzdělávacích programů	87
5.4 Porovnání výsledků.....	89
6. Závěry výzkumu	90
7. Diskuze.....	92
Závěr	93
Použitá literatura	95
Přílohy.....	98

Úvod

Tato práce se zabývá využíváním informačních zdrojů v procesu vyučování, potažmo vzdělávání

Neustálý růst množství informací a rozvoj techniky jejich ukládání, přenášení a zpřístupňování s sebou nese i zvýšené nároky na člověka. Jedinec by se měl umět přizpůsobit neustálému pokroku a tato myšlenka se promítla i do přístupu ke vzdělávání. Cílem vzdělávání je vybavit člověka strategiemi samostatného celoživotního učení, do nichž řadíme i vědomosti, dovednosti a návyky spojené s prací s informačními zdroji, resp. informacemi.

Současná kurikulární reforma se snaží, aby se idea celoživotního vzdělávání odrazila v praxi a vzdělání připravovalo jedince na život spíše než sumou vědomostí dovednostmi, které mu pomohou udržet krok s vývojem společnosti. Dovednosti spojené s využíváním informačních zdrojů jsou v této souvislosti podle mého neopomenutelné a během vzdělávání by je člověk měl získat. Z tohoto důvodu jsem se soustředila právě na téma využívání informačních zdrojů při vyučování.

V první, teoretické části bych se ráda zabývala pojmem informace, jeho definicí a vlivem vzrůstajícího množství informací na společnost. Dále se chci věnovat informační gramotnosti a to ve vztahu k práci s informačními zdroji, která je součástí její struktury.

K teoretickému ukotvení empirické části práce je důležité osvětlit obsah vzdělávání k práci s informacemi a provést analýzu strategických dokumentů vzdělávací politiky.

V kapitole o vzdělávání k práci s informacemi nastíním jeho vývoj a formuluji obsah práce s informačními zdroji a rozliším druhy informačních zdrojů. V neposlední řadě svou pozornost soustředím na oblasti vzdělávání k práci s informacemi na základní škole. Tuto oblast rozčlením na pedagogické požadavky, jakými je vedení k vědomí potřeby informací a rozvíjení vědomostí, dovedností a návyků a na samotný obsah zmíněného vzdělávání. Uvedením popisu procesu vyhledávání chci poskytnout lepší představu, jak propojena práce s informačními zdroji s dalšími vědomostmi, dovednostmi a návyky, které by si jedinec měl osvojit. Do této kapitoly začlením také didaktický pohled na vedení k práci s informačními zdroji.

Teoretická část práce bude ukončena kapitolou, jež se bude zabývat prací s informacemi v kontextu vzdělávací politiky a strategických dokumentů. V této

souvislosti uvedu i analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání z pohledu práce s informačními zdroji.

Obsahem empirické části bude popis výzkumu, ve kterém se budu věnovat mapování znalostí a oblíbenosti informačních zdrojů a zjišťování, zda pedagogové začleňují práci s informačními zdroji do výuky.

Teoretická část

1. Člověk a informace

Dnešní informační a komunikační technologie umožňují lidem přístup k nesmírnému množství informací. Díky tomu se mění společnost a existence člověka v ní.

Samotný pojem informace však nemá jednotnou definici. Můžeme jej posuzovat z mnoha pohledů. Jak uvádí Vladimír Smetáček, „pojem informace je jedním ze základních pojmů tří disciplín.“¹ V kybernetice se tento pojem chápe jako signál nebo skupina signálů, které umožňují rozhodování systému. Teorie informace jím označuje sdělení, které snižuje neurčitost náhodného souboru jevů a nakonec informatika informacemi označuje obsahy dokumentů.²

V rámci své diplomové práce budu pojem informace chápat tak, jak ho definoval Vladimír Smetáček společně s V. Vozničkou ve výkladovém slovníku: „Informace je zpráva, sdělení, údaj, poznatek – část obsahu vědomě vyjádřená a sdělitelná prostřednictvím jazyka nebo jiného znakového systému.“³

Dnes již k základním dovednostem jedince patří orientace v informacích a technologiích, které k nim příslušejí. Bez dovednosti jako je nalezení potřebné informace, její analýzy a efektivního využití je člověk vystavován neustálému tlaku. Tento tlak definoval již v roce 1989 Richard Saul Wurman a nazval jej informačním stresem.⁴

Jeho příčiny ve zkratce vysvětluje takto: „čteme bez porozumění; díváme se, aniž bychom viděli; slyšíme, aniž bychom poslouchali /naslouchali/“.⁵

Informační stres je následkem informačního přesycení, které Wurman charakterizuje jako „neschopnost nalézt v obrovském množství potřebnou informaci a pochopit ji (z různých důvodů). Nastává tehdy, když člověk nerozumí dostupné informaci; když se cítí zahlcen množstvím informací, kterým by měl rozumět; když

¹ SMETÁČEK, Vladimír. *Informatická výchova*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984.s.19

² Tamtéž.

³ SMETÁČEK, Vladimír, VOZNIČKA, Vladimír. *Práce s informacemi na základních školách : Výkladový slovník*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985. s 89.

⁴ WURMAN, Richard, Saul. *Information Anxiety*. New York: Doubleday. 1989. In: SEDLÁČKOVÁ, Eva. *Informační gramotnost : sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2002 v Moravské zemské knihovně*. 1. vyd. Brno : Moravská zemská knihovna, 2003. ISBN 80-7051-151-6. Informační gramotnost - cesta k učící se společnosti, s. 36.

⁵ SEDLÁČKOVÁ, Eva. *Informační gramotnost : sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2002 v Moravské zemské knihovně*. 1. vyd. Brno : Moravská zemská knihovna, 2003. ISBN 80-7051-151-6. Informační gramotnost - cesta k učící se společnosti, s. 36-44.

neví, zda daná informace vůbec existuje; když neví, kde informaci hledat; nebo když sice ví, kde informaci hledat, ale nemá /nezná klíč/ nástroj k jejímu získání.“⁶ Nacházíme-li se v takové společnosti, je možné očekávat, že překonání informačního přesytení a stresu se stane prioritou vzdělávání.

Právě další směr vzdělávání má předurčit publikace „Učení je skryté bohatství: zpráva mezinárodní komise UNESCO „vzdělávání pro 21. století“ z roku 1997, jež pojednává o učící se společnosti.⁷ Prioritou se tak stávají čtyři pilíře, jež mají učící se společnost charakterizovat. Těmito pilíři jsou: učit se žít společně, učit se poznávat, učit se jednat a učit se být.⁸ Díky nim máme být připraveni na život v tomto století.

Tato vize Komise byla posléze i pramenem dalšího dokumentu a to Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice. Učící se společnost by měla vzdělávání zaměřit k celé lidské osobnosti a jejím vztahům s ostatními lidmi bez ohledu na rasu, národnost, věk či hendikep.

Vzdělání směřuje nejen k vědění, ale také k učení se dovednostem jak jednat v sociálním prostředí. Cílem vzdělávání již není nevstřebatelná suma vědění, ale snaha o vyvážený poměr znalostí a dovedností. Právě určité dovednosti mají jedinci pomoci, aby si v budoucnu mohl potřebné informace najít, přetavit je na znalosti, ty pak užít v praxi, čímž se stanou zkušeností, kterou jedinec nabyl díky vlastnímu učení.

⁶ SEDLÁČKOVÁ, Eva. *Vývojové trendy v oblasti informační výchovy dětí a mládeže*. Praha, 2003. 122 s. Univerzita Karlova. Ústav informačních studií a knihovnictví. Diplomová práce.

⁷ *Učení je skryté bohatství : zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"* . 1. vyd. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 125 s.

⁸ Tamtéž s. 6.

2. Informační gramotnost

Informační gramotnost není, jak by se mohlo zdát, zcela novým pojmem. Je to ovšem pojem, jehož definice se vyvíjela a zpočátku měla jiný obsah, než-li má dnes. A protože je tento termín použit v několika strategických dokumentech a má tedy přímou souvislost se vzděláváním a vedením k práci s informacemi, rozhodla jsem se, že se pojmem informační gramotnost budu hlouběji zabývat.

V současnosti je „pravděpodobně nejpoužívanější definicí informační gramotnosti definice zveřejněná roku 1989 ve zprávě Komise pro informační gramotnost (Presidential Committee on Information Literacy – součást American Library Association): Informačně gramotní lidé se naučili, jak se učit. Vědí, jak se učit, protože vědí, jak jsou znalosti pořádány, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich mohli učit i ostatní. Jsou to lidé připravení pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k určitému rozhodnutí či k vyřešení daného úkolu.“⁹

Jako termín byla informační gramotnost použita poprvé již v 70. letech 20. století. Definice z této doby se shodují na tom, že informace jsou pro společnost nezbytné a je nutné získávat stále více znalostí a dovedností k zacházení s nimi. Jinak se ovšem vyznačovaly určitou obecností.

S prudkým rozvojem informačních technologií, vyvstává ale nutnost přesnějších definic. V 80. letech vzniká definice, která je pro vývoj tohoto pojmu klíčová a na niž se navazovalo i v následujících letech.

V roce 1986 William Demo rozvinul definici, kterou původně vyslovil Martin Tessmer a to, že „informační gramotnost je schopnost efektivně vyhledávat a hodnotit informace vztahující se k určité potřebě.“¹⁰

Rozvinutí definice spočívalo v konkretizaci jednotlivých složek informační gramotnosti. William Demo považoval za složky informační gramotnosti: vyhledávání informací, jejich porozumění a hodnocení, ale i přesnou identifikaci potřebných schopností (vyhledávací strategie, hodnocení).¹¹

⁹ DOMBROVSKÁ, Michaela. Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna : knihovnická revue*. 2004, roč. 15, č. 1, s. 2. Dostupný z WWW: <<http://knihovna.nkp.cz/NKKR0401/0401007.html>>.

¹⁰ BEHRENS, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*. 1994, vol. 35, no. 4, s. 310. In: DOMBROVSKÁ, Michaela. Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna : knihovnická revue*. 2004, roč. 15, č. 1, s. 3. Dostupný z WWW: <<http://knihovna.nkp.cz/NKKR0401/0401007.html>>.

¹¹ Tamtéž.

Velký podíl na neustálém redefinování informační gramotnosti mají knihovníci. To naznačuje již definice uvedená v úvodu. Ovšem toto definování nevystihuje pojem informační gramotnost zcela úplně. Důvodem je především již zmíněný rozvoj informačních a komunikačních technologií a také vzdělávací reformy, které neustále probíhají.

Vymezením informační gramotnosti se zabývá také státní informační politika České republiky, protože jedním z cílů této politiky je, abychom určitého stupně informační gramotnosti dosáhli. Informační gramotnost chápe jako dovednosti práce s informačními a komunikačními technologiemi. Úroveň, které bychom měli dosáhnout popisuje takto:¹²

- používání počítače a jeho periferie jako pracovní nástroj pro psaní textů, provádění matematických operací pro řešení jednoduchých praktických problémů s použitím běžného aplikačního programového vybavení (zhruba na úrovni základního zvládnutí kancelářských systémů); schopnost vytisknout připravené nebo získané texty;
- pochopení struktury textu a vytvoření jednoduchého multimediálního dokumentu, tj. dokumentu, v němž je spojen textový, grafický (statický či pohyblivý) a zvukový záznam;
- používání počítače zapojeného do počítačové sítě, především pro posílání a přijímání elektronické pošty (včetně výměny multimediálních dokumentů) a pro vyhledávání informací na Internetu;
- částečně i orientace se ve vlastním výpočetním systému, tj. práce se soubory, uchovávání dat, základy práce s operačním systémem apod.

Právě tomuto poněkud zjednodušenému chápání informační gramotnosti se brání Eva Sedláčková ve svém příspěvku *Informační gramotnost – cesta k učící se společnosti* pro sborník *Informační gramotnost: sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2002 v Moravské zemské knihovně*.¹³

¹² SEDLÁČKOVÁ, Eva. *Informační gramotnost – cesta k učící se společnosti*. In NEJEZCHLEBOVÁ, Jana. *Informační gramotnost : sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2002 v Moravské zemské knihovně*. Brno : [s.n.], 2003. s. 37-38. ISBN 80-7051-151-6.

¹³ Tamtéž.

Za základ informační gramotnosti považuje tzv. funkční gramotnost, která je schopností pochopení sdílené zprávy, vyjmutí z ní relevantních informací a jejich následné vhodné užití. Proto také chápe informační gramotnost „jako komplex vědomostí, dovedností a návyků, které umožňují efektivní práci s informacemi.“¹⁴ Tento komplex „zahrnuje vedle využívání služeb knihovnických a informačních systémů a komunikace s moderními informačními systémy také budování osobního informačního systému, metody a technologie prezentace dokumentů a informací a aplikace metod transformace informací v tvořivých poznávacích procesech.“¹⁵

Myšlenku informační gramotnosti jako určitého komplexu vědomostí, dovedností a návyků rozvádí také Michaela Dombrovská v článku *Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR* v knihovnické revue *Národní knihovna* z roku 2004. Dle jejího názoru je informační gramotnost struktura, jež se skládá ze dvou gramotností.

První gramotností je gramotnost funkční¹⁶, jež byla definována v rámci výzkumů IALS/SIALS a zahrnuje literární gramotnost jako schopnost nalézt a porozumět informaci z textu, gramotnost dokumentovou jako schopnost vyhledat a využít přesně definovanou informaci a gramotnost numerickou, která je charakterizována jako dovednost manipulace s čísly.¹⁷ V současnosti neopomenutelnou součástí funkční gramotnosti je také dovednost dorozumět se v cizím jazyce, proto ji Michaela Dombrovská přiřazuje k již zmíněným gramotnostem a nazývá ji jazykovou.

Za druhou polovinu informační gramotnosti považuje autorka tzv. ICT gramotnost. Jedná se o dovednost používat informační a komunikační technologie.

Pro lepší pochopení uvádím i grafické vyjádření struktury informační gramotnosti podle Michaely Dombrovské.¹⁸

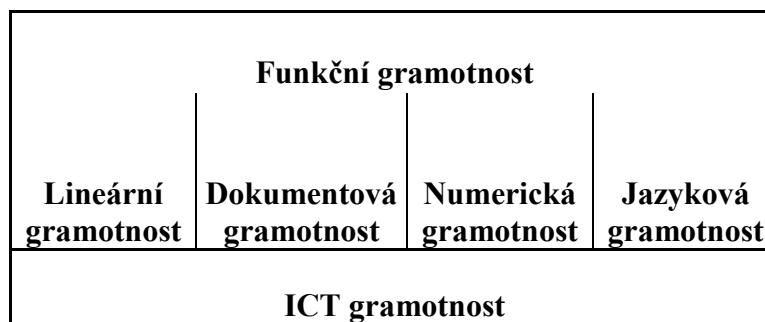
¹⁴ SEDLÁČKOVÁ, Eva. *Informační gramotnost – cesta k učící se společnosti*. In NEJEZCHLEBOVÁ, Jana. *Informační gramotnost : sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2002 v Moravské zemské knihovně*. Brno : [s.n.], 2003. s. 37-38. ISBN 80-7051-151-6.

¹⁵ Tamtéž.

¹⁶ Problematikou funkční gramotnosti se zabývá Průcha In: PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4. s. 164-167. a také Rabušicová In: RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita FF & Georgetown, 2002. 199 s. ISBN 80-210-2858-0.

¹⁷ *Lidské zdroje v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání a Národní vzdělávací fond, 1999. ISBN 80-211-0325-6. s. 89.

¹⁸ DOMBROVSKÁ, Michaela. *Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR*. *Národní knihovna : knihovnická revue*. 2004, roč. 15, č. 1, s. 2. Dostupný z WWW: <<http://knihovna.nkp.cz/NKKR0401/0401007.html>>.



Obrázek 1: Informační gramotnost jako struktura

Já osobně se přikláním k definici informační gramotnosti jako struktury. Myslím si, že všechny její složky jsou neopomenutelné, ale není jisté, zda se nebudou ještě rozšiřovat. Do této struktury spadá mj. i práce s informačními zdroji. Informační gramotnost považuji za klíčový pojem pro další vývoj vzdělávání ve světě.

Strategické dokumenty vzdělávací politiky České republiky se o informační gramotnosti zmiňují a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ji dokonce definuje a začleňuje do obsahu vzdělávací oblasti. Docílit informační gramotnosti považuji za nutné. Je ovšem otázkou, zda by vedení k informační gramotnosti mělo zcela nahradit vzdělávání k práci s informacemi, na něž se zaměřím v další části práce.

3. Vzdělávání k práci s informacemi

3.1 Vzdělávání k práci s informacemi a nástin vývoje

Obsah základního vzdělání má svoje základní a neměnné složky, ale je neustále obohacován o další rozměr, který s sebou přináší vývoj společnosti. Vědomosti, dovednosti a návyky, které souvisí s prací s informacemi, patří dnes do obsahu vzdělávání, které má jedinec získat již během povinné školní docházky. Toto získávání vědomostí, dovedností a návyků, které umožňují práci s informacemi, budu dále nazývat vzděláváním či vedením k práci s informacemi, do něhož mj. spadá i práce s informačními zdroji.

Momentálně nejmodernější definici vzdělávání k práci s informacemi obsahuje kniha *Pedagogika pro učitele*, kde ho Alena Vališová pojímá jako vzdělávání uživatelů pro práci s informačními prameny a jejímž výsledkem má být soubor vědomostí, dovedností a návyků, které uživateli umožňují orientovat se v informačních pramenech a s informacemi pracovat.¹⁹

Do této doby byla nejvíce užívána definice Vladimíra Smetáčka a Vladimíra Vozničky, kteří se problematice informací a práci s nimi věnovali v osmdesátých letech minulého století. Vzdělávání k práci s informacemi chápe jako „vzdělávání uživatelů informací pro využívání služeb informačních institucí včetně využívání automatizovaných informačních systémů.“²⁰ O vedení k práci s informacemi takto definovaném, se začalo uvažovat již v 60. letech 20. století v tehdejší ČSSR, kdy došlo k rychlému vývoji informačních systémů. Ovšem představy o vzdělávání k práci s informacemi se zpočátku týkaly pouze dospělých uživatelů – odborníků.

V 70. letech byl dokonce vypracován na katedře knihovnictví a vědeckých informací projekt, který poprvé zahrnoval jako svoji integrální a podstatnou součást vzdělávání a vedení k práci s informacemi žáků a studentů všech škol. V rámci projektu se předpokládalo zavedení práce s informacemi alespoň na všeobecně vzdělávacích školách druhého cyklu v rámci mateřského jazyka nebo občanské výchovy a jako samostatného předmětu na středních odborných školách. Tento záměr se nepodařilo

¹⁹ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. s 212. ISBN 978-80-247-1734-0.

²⁰ SMETÁČEK, Vladimír, VOZNIČKA, Vladimír. *Práce s informacemi na základních školách : Výkladový slovník*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985. s 106.

prosadit a práce s informacemi takto definovaná do základních ani středních škol nepronikla.²¹

V průběhu 80. let převzaly vedoucí úlohu v přípravě dětí a mládeže na práci s informacemi veřejné knihovny. I když se dalo očekávat, že s dalším růstem informačních zdrojů a vůbec vývojem technologií a systémů jejich zpracování nastane ve školách změna v přístupu k práci s informacemi, jednalo se bohužel pouze o jejich ojedinělou aktivitu.

Devadesátá léta bych mohla nazvat obdobím hledání. Odborná literatura, která se věnovala vzdělávání k práci s informacemi začala být zastaralá a nová se neobjevovala. Je ovšem pravdou, že toto desetiletí bylo kritické a přelomové pro mnoho dalších odvětví. Pokud školy měly zájem o vzdělávání tohoto směru, musely si vytvořit komplexní obsah víceméně samy z dostupné literatury.

Nové tisíciletí přineslo mnoho nároků. Škola se pouze pokouší být v souladu s technickým a technologickým pokrokem. Je to nesmírně náročný úkol, který ale nesnese odkladu. Největší zájem je o vzdělávání a výuku práce s počítačem a internetem. Tento předmět se vyučuje alespoň hodinu týdně na základních školách a v dalších stupních vzdělávání roste její podíl. Zbylý obsah vzdělávání k práci s informacemi se většinou implementuje do jiných předmětů. Určitou změnou by mohl být Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, kde je vedení k práci s informacemi začleněno do několika vzdělávacích oborů.

Aktuálním tématem získávání informační gramotnosti se zabývá hlavně knihovnická obec. Pořádá konference, kde jsou přednášeny příspěvky o informační gramotnosti a způsobech jejího získávání ve školních knihovnách. Knihovníci nabízejí v tomto směru svoje služby, ale k tomu, aby byly využity musí jedinec přijít do knihovny. Takové vedení k práci s informacemi nazýváme mimoškolním a je závislé na zájmu každého jednotlivce.

Dalším způsobem, jak děti v tomto ohledu vzdělávat, jsou přednášky o práci s informacemi v knihovně. Takto realizované vzdělávání k práci s informacemi řadíme mezi mimotřídní vzdělávání. Přednášky se ale konají v různém časovém rozmezí a nejsou spolehlivě začleněny do školního každodenního života žáků. Zde je na místě rčení o opakování a moudrosti.

²¹ SMETÁČEK, Vladimír. *Informatická výchova*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984.s 59.

V neposlední řadě vznikají na školách informační a knihovnická centra, která se zaměřují i na vedení k práci s informacemi. Jedná se ovšem o nesystematické zavádění těchto center do škol a rozhodně je tato volba pro školu finanční zátěží. Proto je nelze očekávat v každé základní škole v České republice.

3.2 Informační zdroje a práce s nimi

Empirická část mé práce se zaměřuje na využívání informačních zdrojů ve vyučování. Jedná se pouze o dílčí část vzdělávání k práci s informacemi, ale dle mého mínění podstatnou, proto jsem na ni zaměřila svoji pozornost. Prostřednictvím práce s informačními zdroji během výuky probíhá přirozeně vzdělávání k práci s informacemi. Považuji za důležité, aby se žáci již od útlého věku dozvídali o informačních zdrojích co nejvíce. Díky tomu dochází k lepšímu utřídění získaných poznatků, učení se pro ně stane smysluplnějším a navíc mohou rozvíjet svůj zájem o předmět. Jako synonymum pro informační zdroje budu v práci využívat informační prameny.

Informační zdroje jsou v odborné literatuře pojímány z užšího a širšího pohledu. Z užšího pohledu jde o informace nějakým způsobem uspořádané a publikované v nějaké formě. Z širšího pohledu jde o systém, který je reálným nebo potencionálním nositelem, zprostředkovatelem nebo šířitelem informací.²²

Současná společnost je závislá na přístupu k poznání lidstva, tedy informačně transformovaným do poznatků. Tyto poznatky mohou být fixovány na pevné nosiče, sdělovány pomocí sítě (internet), přenášeny elektromagnetickými vlnami (rozhlas, TV) nebo předávány ústním podáním.²³

Při práci s informačními zdroji je nutné vzít v potaz vývoj společnosti, na který má vliv i vývoj informačních technologií. Moderní technologie ovlivnily vstup, ukládání a přenášení poznatků a tím rozšiřují i typologii informačních zdrojů.

V současné době asi nejmodernějším členěním informačních zdrojů je dělení

²² KRKOŠKOVÁ, Jarmila. *Informační zdroje*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. s 31. ISBN 80-7042-980-1.

²³ Tamtéž.

J. Krkoškové, protože bere v úvahu moderní technologie. Z hlediska přístupu ke zdrojovým informacím lze informační zdroje zásadně rozlišit na primární, sekundární a terciární.²⁴

1. Primární informační zdroje:

- knihy (monografie, sborníky, příručky, učebnice, slovníky)
- periodika (časopisy, noviny)
- speciálně informační prameny (normy, patenty, firemní literatura, tzv. „šedá literatura“, tj. diplomové, doktorské rigorózní práce, habilitační práce)

2. Sekundární informační zdroje:

- katalogy knihoven (soubory katalogizačních záznamů uspořádané podle formálních údajů)
- bibliografie (soupisy primárních dokumentů, např. bibliografická citace jako seznamy přečtených nebo doporučených dokumentů uváděné na konci odborných a vědeckých publikací)
- referátové časopisy (periodika obsahových záznamů publikací vydaných za určité časové období v určitém oboru)
- bibliografické a faktografické databáze (báze dat s vyhledávacím systémem)
- current contents (tištěné nebo naskenované přehledy obsahu primárního časopisu)
- nakladatelské katalogy

3. Terciární informační zdroje:

- soupisy sekundárních metadat
- bibliografie bibliografií
- soupisy referátových časopisů
- katalogy katalogů
- databáze katalogů
- rozcestníky na webu
- informační brány

²⁴ KRKOŠKOVÁ, Jarmila. *Informační zdroje*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. s 32-34. ISBN 80-7042-980-1

Ve svém výzkumu se soustředím na využití především primárních informačních zdrojů žáky, ale i pedagogy, přičemž do výběru zdrojů začlením další, které považuji za neméně důležité. Jedná se o:

- vlastní zkušenost;
- spolužáky;
- rodinu.

Při zařazení těchto personálních informačních zdrojů jsem se vycházela z vědomí, že byly Radou Evropy vymezeny soubory klíčových kompetencí pro Evropu, jimiž by měli mladí Evropané disponovat. Součástí těchto kompetencí je, aby byli jedinci schopni zvažovat různé zdroje dat, radit se s lidmi ve svém okolí, konzultovat s experty, získávat informace a využívali informační a komunikační techniku.²⁵

Zdrojem informací se může stát kdokoliv, kdo je schopen je poskytnout a koho informaci dokážeme dešifrovat. Hodnocení důvěryhodnosti a relevantnosti poskytnuté informace bychom měli provádět na základě získaných vědomostí a dovedností o práci s informacemi.

Dále v textu pracuji s pojmem práce s informačními zdroji. Za práci s informačními zdroji považuji záměrné a cílené získávání informací v souvislosti s uspokojením informační potřeby jedince, kdy čerpá informace ve vybraných informačních pramenech, aktivně uplatňuje strategie vyhledávání informací, následně je třídí, hodnotí, srovnává a zařazuje je do svých poznatkových struktur.

Srovnáváním různých informačních zdrojů rozumím vyhledávání a následné aktivní porovnávání informací žákem z hlediska jejich pravdivosti, kvality a objektivity.

Pro hodnocení informačních zdrojů se přikláním k charakteristikám, které podle J. Krkoškové by měly být brány při hodnocení v úvahu:²⁶

- typ informací: zda jde o primární či sekundární informační zdroje;
- rozsah zdroje: kolik záznamů nebo jiných jednotek zdroj obsahuje;
- úplnost zdroje;
- retrospektiva: jak daleko do minulosti uchovávané informace sahají;
- perioda aktualizace: jak často jsou do zdroje ukládány nové informace;

²⁵ KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. s. 418-420.

²⁶ KRKOŠKOVÁ, Jarmila. *Informační zdroje*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-980-1. s. 33.

- producent: spoluurčuje spolehlivost zdroje;
- dostupnost zdroje: zda je zdroj volně dostupný .

Hodnocení pramenů informací probíhá z různých hledisek a uvedené charakteristiky by měly využity jako základní východiska pro tento proces.

3.3 Oblasti vzdělávání k práci s informacemi na základní škole

I když nelze popřít, že se témata výuky práce s informacemi mění a vyvíjí, zůstávají pořád určité základy, které si musíme osvojit, abychom se mohli přizpůsobit informačnímu pokroku.

Jde především o racionální práci s textem, která je právě oním základem pro veškerou budoucí práci s informacemi. I v době rozmachu televize a audiovizuální techniky je text nejpoužívanější formou předávání informací.

Další oblastí práce s informacemi je práce s informačními systémy. Důležitý je především nácvik využívání informačních systémů, jež by měl být žákům na základní škole poskytnut.

Proto, aby byl jedinec informačně gramotný, musí také ovládat práci s informační a komunikační technikou. Tyto dovednosti jsou podstatné nejen pro práci s informacemi, ale i pro celou budoucí profesionální vybavenost jedince.

3.3.1 Pedagogické požadavky při vedení žáků k práci s informacemi

Vedení k vědomí potřeby informací

Vedení či vzdělávání k práci s informacemi lze chápat jako optimální uspokojování informační potřeby. Informační potřeby vznikají v důsledku řešení úkolů a jejich konkrétní podoba je ovlivněna řadou skutečností jako jsou např. znalosti uživatele, temperament, invence, časové podmínky řešení úkolu aj. Podle V. Smetáčka „jsou informační potřeby žáků velmi omezené a v nižších třídách nelze o odborných informačních potřebách dokonce vůbec hovořit, jde spíše o to, aby učitelé dokázali v mladších žácích zájem o informace vzbudit.“²⁷ Motivace potřeb je v tomto období

²⁷ SMETÁČEK, Vladimír. *Informatická výchova*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984.s 47.

života dítěte klíčová, protože podmiňuje touhu dítěte znát víc, než je nutné k dobré známce nebo pochvale.

Podle Miroslavy Filipové hlavním prostředkem pěstování této zvědavosti u dětí je např. maximální samostatnost, kterou dětem umožňujeme při vyhledávání informací; položení důkazu o užitečnosti určitého teoretického poznatku jeho praktickým užitím nebo srovnáváním informací z různých zdrojů.²⁸

Ve vyšších ročnících už se situace mění a žáci začínají projevovat zájem o nejrůznější obory lidské činnosti. V posledních ročnících základní školy jsou navíc informační potřeby ovlivňovány nutností profesní orientace a škola by měla tedy zajišťovat dostatek materiálů z této oblasti.²⁹ Informační potřeby jsou tedy obzvlášť ovlivněny vývojem jedince a to především intelektuálním. Biologicko-psychické předpoklady podmiňují zvládnutí informačních znalostí a dovedností. Vzhledem k tomu, že člověk musí od nejútlejšího věku řešit problémy, pomáhá práce s informacemi vést jedince k tomu, aby problémy řešil rychle a efektivně.

Podle Sedláka je vedení k práci s informacemi „považováno za tu stránku vzdělávacího procesu, v níž učitelé vedou žáky a studenty k osvojení všech informačních vědomostí, metod, dovedností a návyků k práci s informacemi, tj. ke styku s informačními institucemi, k exploataci terciárních, sekundárních a primárních dokumentů, k racionálnímu studiu a zpracování informací včetně založení a vedení osobní dokumentace (i pořízení osobní knihovničky) a k využívání všeho toho v tvůrčí práci.“³⁰ K tomuto bych ráda dodala, že právě učitelé základních škol pokládají základy budoucího informačního chování a je tedy žádoucí, aby k tomuto aspektu přihlédli.

²⁸ FILIPOVÁ, Miloslava. *Výchova k práci s informacemi na základních školách*. Praha : SPN, 1989. s. 15.

²⁹ SMETÁČEK, Vladimír. *Informatická výchova*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. s. 47.

³⁰ SEDLÁK, Jiří. *Úvod do práce s informacemi*. 1. vyd. Brno : Masarykovy univerzity, 1996. s. 43. ISBN 80-210-1282-X.

Rozvíjení vědomostí, dovedností a návyků

Jedinec by měl díky vzdělávání nabýt určité vědomosti, jakožto soustavy informací (představ a pojmů), které si člověk osvojil; dovednosti, které jsou učením získané předpoklady pro vykonávání určité činnosti nebo její části a návyky, jež jsou učením získané předpoklady, které pobízí člověka v určité situaci k určitému chování, obsahují tedy motivační moment.³¹

K vědomostem o práci s informacemi patří osvojené, pochopené a zapamatované poznatky o teorii a praxi informační činnosti, které jsou na základní škole považovány za prostředky k získání potřebných dovedností a návyků k práci s informacemi. Těmito dovednostmi jsou cvikem zautomatizované úkony, jež umožňují variabilní řešení různých úkolů nebo vykonávání různých činností v různých situacích, vázaných na práci s informacemi. Při učení by tedy mělo dojít k rozvíjení jedince, přičemž platí zásada, čím je dítě mladší, tím více převyšuje učení se dovednostem a návykům nad učením se teoretickým vědomostem. Návyky jsou naopak charakterizovány jako automatické provádění některých úkonů ve stabilizovaných podmínkách; tj. např. citace pramenů, využívání hesel v záhlaví stránek u slovníků atd.³²

Ideálním se při dalším upevňování, rozšiřování a prohlubování informačních vědomostí, dovedností a návyků jeví kroskurikulární přístup k výuce práce s informacemi.

3.3.2 Obsah vzdělávání k práci s informacemi

V podkapitole o vývoji vzdělávání k práci s informacemi jsem se zmínila, že chybí současná odborná literatura, věnující se tomuto tématu. Tato oblast vzdělávání se ocitla v bodu, kdy se doposud nikdo nezabýval rozšířením obsahu vzdělávání o současnou techniku. Je pravdou, že o vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií je zájem. Dle mého názoru by mělo dojít k propojení základů práce s informacemi a práce s informačními a komunikačními technologiemi v jeden vzdělávací obor. Tato vize je ovšem v nedohlednu, ale samozřejmě existují způsoby, jak i bez uceleného vzdělávacího oboru vést žáky, studenty i dospělé k práci s informacemi.

³¹ ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007.s. 81. ISBN 978-80-7367-273-7.

³² FILIPOVÁ, Miloslava. *Výchova k práci s informacemi na základních školách*. Praha : SPN, 1989. s. 18.

Vladimír Smetáček, jež se intenzivně zabýval prací s informacemi, vytvořil také soubor vědomostí a dovedností, které by podle něj měl každý člověk získat. Ačkoliv je tento soubor z roku 1984, citují ho i další autoři v později vydaných publikacích.

Vědomosti

Vědomostí, kterých bychom měli dosáhnout, není v tomto případě málo, ale musíme si uvědomit, že dnes jsou požadavky na žáky, studenty a posléze dospělé jiné. Ovšem i v tomto směru nejsou požadavky na soubor vědomostí, které by měl jedinec znát natolik zastaralé. Pouze se modernizuje obsah jednotlivých bodů.

Soubor vědomostí podle Vladimíra Smetáčka.³³

- teoretické poznatky o metodách poznávání, teorie učení a pamatování, teorie tvořivého myšlení;
- teoretické poznatky o komunikaci odborných informací;
- teoretické poznatky o teorii informace;
- obecné poznatky o práci informačních systémů a knihoven;
- obecné poznatky o informačních soustavách;
- obecné poznatky o pramenech;
- obecné poznatky o organizaci vlastní informační práce;
- obecné poznatky o vytváření komunikátů, a to písemných, tak ústních;
- obecné poznatky o práci s reprografickou, komunikační a výpočetní technikou.

Uvedený soubor vědomostí by měl ovšem být výsledkem až po absolvování několika stupňů vzdělávání. Jeho obsah by měl být přizpůsoben věku a vývoji člověka a neklást na něj přehnané nároky.

Obecným vědomostem, které by žáci měli získat při vzdělávání k práci s informacemi především na základní škole se věnovala Miloslava Filipová.³⁴ Ve své metodické příručce pro učitele se zabývala vedením k práci s informacemi.

³³ SMETÁČEK, Vladimír. *Informatická výchova*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. s. 66.

³⁴ FILIPOVÁ, Miloslava. *Výchova k práci s informacemi na základních školách*. Praha : SPN, 1989. 64s

Podle Miloslavy Filipové by si žáci měli osvojit na základní škole tyto vědomosti:³⁵

- základní poznatky o primárních pramenech a o jejich informačním vybavení;
- základní poznatky o sekundárních pramenech;
- základní poznatky o knihovnách a jejich hlavních službách;
- základní poznatky z teorie učení
- obecné poznatky o informační technice.

V těchto výčtech panuje určitá shoda, kterou bychom dle mého názoru našli i v dnešním chápání potřebných vědomostí pro práci s informacemi. Je ale jisté, že se prohloubily poznatky o informační technice. V současnosti není neobvyklé, že žáci nastupují do škol již s jistými poznatky o informačních a komunikačních technologiích a je tedy snazší jejich vědomosti rozšiřovat. Naopak velký rozdíl ve vědomostech panuje podle mého mínění ve vědomostech o knihách, časopisech, slovnících, naučné literatuře atd. Informační a komunikační technologie ze života dětí často vytlačují zájem o primární prameny v tištěné formě. Děje se tak na úkor jazykových i čtenářských dovedností, které má dítě získat již v rodině. Těžko si jen představím, že matka či otec čte dítěti na dobrou noc z notebooku. Není proto důvod, aby tyto poznatky ustoupily vzdělávání o informačních a komunikačních technologiích. Je pravda, že je velmi pravděpodobné, že za několik desítek let bude knih v tištěné formě jen omezené množství a převáží jejich elektronická podoba, ale pořád je to text, který musíme umět dešifrovat a tudíž přečíst. Dešifrování textu v různých formách by nám měly umožnit dovednosti a návyky, které bychom měli získat během vzdělávání.

Dovednosti a návyky

V průběhu docházky do základní školy by žáci měli být vedeni k určitým dovednostem a návykům, které neodmyslitelně patří k práci s informačními zdroji. Na otázku, které informační dovednosti a návyky by měl žák osvojit, odpovídá Vladimír Smetáček vypracováním tohoto souboru:³⁶

- technika čtení textu;

³⁵ FILIPOVÁ, Miloslava. *Výchova k práci s informacemi na základních školách*. Praha : SPN, 1989. s.20.

³⁶ SMETÁČEK, Vladimír. *Informatická výchova*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984. s. 67.

- chápání odborného textu;
- orientace v pramenech;
- orientace v sekundárních pramenech;
- orientace v knihovně obecně;
- orientace v katalogu;
- práce s encyklopediemi a výkladovými slovníky, práce s cizojazyčnými slovníky;
- citování pramenů;
- diskuse s odborníkem na dané téma ;
- sepsání a přednesení odborného komunikátu;
- práce s komunikační a reprografickou technikou;
- práce s organizační a výpočetní technikou; řešení jednoduchých rešeršních úloh a úloh textového charakteru.

O těchto informačních dovednostech a návycích si myslím, že by měly zůstat součástí všeobecného vzdělávání, jež se žákům základních škol dostává. Možná bod o práci s organizační a výpočetní technikou by se přeměnil na práci s moderními informačními a komunikačními technologiemi, aby byl přizpůsoben současnému názvosloví.

Všechny uvedené vědomosti, dovednosti a návyky patří k těm, jež by měl člověk ovládat, aby byl schopen celoživotního vzdělávání a učení. Proto jsou nepostradatelnou součástí vzdělávání.

3.4. Proces vyhledávání

Proces vyhledávání zde uvádím, protože ho považuji za příklad protnutí práce s informačními zdroji, potažmo informační gramotnosti s dalšími vědomostmi, dovednostmi a návyky získanými v rámci vzdělávání k práci s informacemi. Procesu vyhledávání a jeho etapám se věnovala Sedláčková.³⁷

Pokud se zaměříme na tento proces zjistíme, že se skládá z několika fází a jsou v něm uplatněny různé dovednosti a návyky. Záměrně přitom opomím vývojové zvláštnosti jednotlivých věkových kategorií ve snaze popsat optimální stav, kterého by

³⁷ SEDLÁČKOVÁ, Eva. Informační gramotnost – cesta k učící se společnosti. In NEJEZCHLEBOVÁ, Jana. *Informační gramotnost : sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2002 v Moravské zemské knihovně*. Brno : [s.n.], 2003. ISBN 80-7051-151-6. s. 41-43.

děti měly dosáhnout, aby mohly s úspěchem čelit nárokům střední či vysoké školy a budoucího profesního života. Uvedené vědomosti, dovednosti a návyky k práci s informacemi jsou charakterizovány pouze obecně, zpravidla bez konkrétních příkladů a jsou zaměřeny jen na práci s textovými informacemi.

Na počátku procesu stojí uvědomění si informační potřeby, o které již bylo řečeno, že vyplývá z nedostatku informací při řešení nějakého problému (pracovního, studijního či zájmového). Jedinec se zaměří na její uspokojení, začne se tedy ptát, kriticky myslet a na základě toho zformuluje informační požadavek, dotaz.

Formulace dotazu je velmi důležitou fází, protože se jedinec snaží co nejpřesněji určit, jakou informaci potřebuje. Pro mnoho dětí je jeho formulace tou nejnepřesnější částí procesu, kterou si ovšem mohou usnadnit, pokud si nejprve ujasní, co už o problému znají, nebo je obecně známo. Vyústěním této fáze je dotaz zformulovaný v přirozeném jazyce s případným bližším vymezením, například časovým, jazykovým, druhovým či zeměpisným, což předpokládá jistou úroveň vyjadřovacích schopností. Nejen v této fázi, ale v průběhu celého procesu by děti měly být schopny používat základní příručkové materiály, ať už tištěné nebo elektronické (encyklopedie, všeobecné či oborové slovníky, životopisné příručky, mapy, atlasy apod.) pro všeobecnou informaci a zasazení problému do kontextu.

Další fáze je tvořena několika důležitými kroky a lze ji označit jako strategii vyhledávání. Prvním krokem je volba vhodného, odpovídajícího informačního zdroje, kterým může být informační systém (knihovna či elektronická databáze), nebo přímo primární pramen. Je účelné promyslet, jaké jsou dostupné zdroje, jaké jsou jejich vlastnosti a zda jsou relevantní dané potřebě a stanovit prioritu jejich využití. Volba nejvýhodnějšího z dostupných informačních zdrojů záleží především na zkušenostech. Předpokládá znalost různých druhů informačních systémů, porozumění jejich funkci a pořádání.

Druhým krokem je volba vyhledávací strategie ve vztahu k vybranému informačnímu zdroji. Předpokládá znalost daného informačního systému, stejně jako krok třetí. Třetím krokem je vlastní vyhledání informace. Vyhledávání informace často vyžaduje znalost pořádání informačního systému a dotazovacího jazyka. V souvislosti s tímto krokem přicházejí ke slovu dovednosti používání informačních a komunikačních technologií. Poté následuje hodnocení výsledků vyhledávání a případná modifikace dotazu. Bylo-li nalezeno příliš mnoho informací, byl dotaz formulován široce a je nutné jej zúžit použitím nějakého z výše uvedených hledisek (např. času či jazyka). Naopak

v okamžiku, kdy bylo vyhledáno malé množství informací je řešením jeho rozšíření. Pokud jde o lokaci zdrojů, vybírají děti zpravidla mezi školní knihovnou, veřejnými knihovnami, elektronickými nebo lidskými zdroji. Zajímavým zdrojem informací může být vlastní výzkum. V případě, že jde o získání primárního dokumentu z fondu knihovny, předpokládá znalost výpůjčního systému knihoven, resp. dané knihovny. V případě, že se jedná o získání elektronického textu je třeba, aby děti uměly použít nejhodnější způsob jeho získání v plném znění. Získání dokumentu je posledním krokem strategie vyhledávání.

Další fází, která v sobě skrývá několik kroků je zpracování informace, což je práce s informacemi v širším slova smyslu. Na počátku se odehrává opět hodnocení, tj. posouzení relevance a reálné užitečnosti získaného dokumentu ve vztahu i informačnímu problému. Kritérii pro výběr materiálů by měla být jejich přesnost, směrodatnost, aktuálnost, srozumitelnost, důvěryhodnost a přiměřenost věku a dosaženým dovednostem. Základem pro stanovení důvěryhodnosti informačního zdroje je zpracování více zdrojů. Znalosti různých druhů dokumentů i jednotlivých žánrů či literárních forem a dovednost zběžného členění jsou těmi, které děti budou potřebovat nejvíce. Dále by děti měly vědět, že většina informačních pramenů ať už v tištěné nebo elektronické podobě má vlastní pořadací systém umožňující orientaci – rejstříky, obsahy, uživatelské návody, průběžné záhlaví, grafická vodítka, hypertextové odkazy apod.

Po hodnocení následuje analýza dokumentu, jež se zaměřuje na vybírání podstatných informací přímo z textu a jejich myšlenkové zpracování. Závěrečným krokem této fáze je syntéza. Syntéza představuje smysluplnou odpověď na prvotní informační problém, potřebu. Mohou se zde uplatnit dovednosti a schopnosti, k nimž patří kritické myšlení, schopnost klást otázky, rozeznat názor od potvrzeného fakta, úhel pohledu autora, odhalit nedostatky či nepřesnosti, logické chyby, racionální čtení, psaní a organizace poznámek či konspektů, vedení vlastní informační kartotéky či databáze apod.

Důležitou fází je prezentace výsledků. Děti by měly být vedeny k prezentaci výsledků své práce a to i veřejné, neboť nejlépe se učíme tím, že učíme druhé. Text prezentace musí obsahovat všechny náležitosti (včetně citací použitých informačních pramenů) a lze jej doplnit o grafy či tabulky, obrázky, fotografie apod. Oblíbené jsou i prezentace v nějaké počítačové programu, kde najdou své uplatnění dovednosti,

spojené s prací s výpočetní technikou, textovými a jinými editory, prezentačními programy, multimédií, dataprojektory aj.

Konečnou fází celého procesu práce s informacemi by měla být reflexe a hodnocení provedené samotným dítětem. Dovednost reflexe by měla postupovat všemi činnostmi dítěte, po jejichž ukončení by mělo umět zformulovat, jak při své práci postupovalo, zda byla např. zvolená strategie účinná a jak informaci zpracovalo. Vhodná k tomuto účelu je také diskuze s pedagogem nebo dětmi o jejich názoru na efektivitu odvedené práce. Tato fáze má charakter zpětné vazby, jež by měla být pro dítě východiskem pro jeho další počínání.

Cílem práce s informacemi, potažmo vzdělávání k práci s informacemi, není pouze najít informaci, ale učit se ji vyhledat a zároveň se vyhledáváním informací učit. Podstatné je dosáhnout integrace získané informace (případně dovednosti, návyku) do stávajícího znalostního systému dítěte. Jde o proces, na jehož počátku stojí uvědomění informační potřeby a jehož výsledkem je dosažení trvalého poznatku, vědomosti. Navíc může dojít k ověření této vědomosti, čímž se prohloubí proces učení a výsledkem je poté zkušenost dítěte.

3.5. Didaktická stránka vzdělávání k práci s informacemi

Do nedávné doby byla školní výuka zaměřena spíše na informace jako takové, než na práci s nimi. Cílem dnešního vzdělávání je vybavit jedince takovými vědomostmi, dovednostmi, návyky apod., aby se mohl přizpůsobovat neustálému rozvoji v různých odvětvích lidské činnosti. Díky tomuto vývoji se již žáci na základní škole vzdělávají k práci s informacemi.

Všichni pedagogové se ocitli pod tlakem, jelikož vědí, že nároky doby jsou vysoké a připravit žáky na proces celoživotního vzdělávání není lehký úkol. Pedagog by měl vzbudit u žáků zájem, motivovat je, podpořit jejich zvědavost, tvořivost a zvýšit jejich adaptabilitu a tím žákům dopomoci k lepší orientaci v různých pracovních i životních situacích.³⁸

³⁸ KRELOVÁ, K. Zavedenie predmetu „Kvalita školy“ do učebného plánu DPŠ. In *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů : sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2006, s. 3-7. ISSN 1214-0554. In: MEDKOVÁ, Milena. Didaktika informační výchovy na středních školách. *Ikaros* [online]. 2009, roč. 3, č. 2 [cit. 2009-11-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.ikaros.cz/didaktika-informacni-vychovy-na-strednich-skolach>>.

Dalo by se očekávat, že v ruku v ruce s vývojem se odborníci budou zajímat o koncepci obsahu vzdělávání k práci s informacemi a o určité didaktické zásady, konkrétní metody a formy, jimiž by se pedagogové při výuce měli řídit.

V současné době ale jedině, čím se mohou pedagogové nechat inspirovat jsou publikace, které jsou staré minimálně třináct let. Ty samozřejmě nesplňují nároky dnešní doby a o moderních informačních a komunikačních technologiích zde nemůže být řeč. Jedinou možností jsou odborné publikace k vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie. Ty jsou na druhou stranu zaměřeny jen na svůj obor, čili nezohledňují některé jiné aspekty vzdělávání k práci s informacemi.

Jako jediný přijatelný výsledek mého pátrání po teoretické práci orientované na vzdělávání k práci s informacemi je článek Mileny Medkové³⁹, který se zabývá didaktickými zásadami, metodami a formami výuky, jež by mohly být užity v souvislosti s výukou informačním dovednostem, vědomostem a návykům.

Dříve, než se budu věnovat formám a metodám výuky bych se ráda zmínila o didaktických zásadách. Ty chápeme jako obecné požadavky vztahující se k základním zákonitostem výuky i k výchovným a vzdělávacím cílům, jež podmiňují efektivnost pedagogické práce.⁴⁰ Ráda bych zde zdůraznila některé zásady, které se více než jiné týkají problematiky vzdělávání k práci s informacemi. Právě obsah zásady vědeckosti jasně stanovuje, že nejen pedagog by se měl celoživotně vzdělávat ve vědeckých disciplínách, jež tvoří základ jeho oboru, ale měl by také vhodnými výukovými metodami vědecké informace předávat, provázet žáky procesem jejich vyhledávání, zpracovávání a využívání.⁴¹ Uplatnění zásady spojení teorie s praxí můžeme vnímat ze dvou úhlů. Pokud mj. chápeme tuto zásadu jako vedení žáků k vědomí smysluplnosti vzdělávání k práci s informacemi, není podle mne obtížné prokázat, jak moc jsou tyto nabyté vědomosti, dovednosti a návyky použitelné v praxi a kde je můžeme zhodnotit. To mne přivádí k druhému úhlu pohledu, kdy je právě ono získané vzdělání využitelné pro demonstraci smysluplnosti jiných oborů, např. nahlédnutím do informačních zdrojů lze žákům přiblížit, v jakých povoláních a zaměstnáních se určitý vědecký obor uplatňuje.

³⁹ MEDKOVÁ, Milena. Didaktika informační výchovy na středních školách. *Ikaros* [online]. 2009, roč. 3, č. 2 [cit. 2009-11-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.ikaros.cz/didaktika-informacni-vychovy-na-strednich-skolach>>.

⁴⁰ KALHOUS, Zdeněk., OBST, Otto. *Didaktika sekundární školy*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. s. 268. ISBN 80-244-0599-7.

⁴¹ Tamtéž. s. 270.

Podle Medkové vyučovací proces může probíhat v různých formách, z nichž ale nejdůležitější jsou:⁴²

- individuální práce žáků, individuální práce učitele s jednotlivými žáky (např. samostatné studium, konzultace) mimo soustavu vyučovacích hodin;
- soustava vyučovacích hodin ve školním vzdělávání v nedělených i dělených třídách, zejména v odborných učebnách;
- spojení s hospodářskou realitou (např. ve formě exkurzí do provozů podniků, návštěvy výstav a veletrhů);
- působením masově sdělovacích (komunikačních) prostředků.

Domnívám se, že autorka zde za organizační formy vyučování považuje samostatné studium žáků v domácím i jiném prostředí, různé typy výuky v rámci školy, mimotřídní výuku a upřímně řečeno nevím, pod jakou organizační formu mám zařadit působení masově sdělovacích prostředků.

Já osobně si myslím, že z organizačních forem výuky, kterým se věnuje např. Skalková⁴³, lze použít všechny k výuce práce s informacemi. Jedná se o frontální vyučování v systému vyučovacích hodin, skupinové a kooperativní vyučování, individualizované a diferencované vyučování, systém různých organizačních forem uplatňovaný při realizaci projektů a integrovaných učebních celků i domácí učební práce žáků.⁴⁴ Jaký typ organizační formy vyučující zvolí, záleží na cíli práce, charakteru látky a dalších specifikách, která je nutná při výběru zohlednit.

Z hlediska vyučovacích metod se Medková přidrží klasifikace Mojžíška na metody expoziční, fixační, motivační, diagnostické, kontrolní a klasifikační.⁴⁵ V této souvislosti bych ráda uvedla, že mě udivilo, z jakého zdroje autorka čerpala, přestože si mohla vybrat z několika aktuálnějších klasifikací vyučovacích metod.

Z expozičních metod zdůrazňuje Medková metody mluvené verbální komunikace, kdy při vedení žáků k práci s informacemi bychom měli užívat zejména předcítání, popis, vyprávění, vysvětlování, instrukci a referáty. Z fixačních metod

⁴² MEDKOVÁ, Milena. Didaktika informační výchovy na středních školách. *Ikaros* [online]. 2009, roč. 3, č. 2 [cit. 2009-11-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.ikaros.cz/didaktika-informacni-vychovy-na-strednich-skolach>>.

⁴³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha : Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

⁴⁴ Tamtéž. s. 220

⁴⁵ MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 3. uprav. vyd. Praha : SPN, 1988. 341 s. In: MEDKOVÁ, Milena. Didaktika informační výchovy na středních školách. *Ikaros* [online]. 2009, roč. 3, č. 2 [cit. 2009-11-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.ikaros.cz/didaktika-informacni-vychovy-na-strednich-skolach>>.

můžeme použít různá cvičení, opakování pro upevnění, prohloubení vědomostí a zautomatizování různých dovedností.⁴⁶ Zmíněné metody jsou jistě určitým vodítkem pro pedagogy, kteří vedou žáky k práci s informacemi.

Jiný náhled nabízí Sakálová⁴⁷, ačkoliv je do určité míry zastaralý. Doporučuje při práci s informacemi využívat především aktivizující metody. Tyto metody dělí na:

- metody interakce žáka s informačním médiem, tzn. studium a vzdělávání z učebnic, knih, časopisů, novin, poznámek, masmédií, kdy je možné zvýšit jejich aktivizační hodnotu zajímavým podáním látky, stylizací úloh a poukázáním na využitelnost při studiu i v praxi;
- případové studie, hraní úloh, přičemž tyto metody je vhodné používat v nižších ročnících základní školy;
- metody tvořivých úkolů, tj. úkolů, které umožní žákům hledat, uspořádat, třídit informace a objevovat řešení; vyučovací strategie napomáhající rozvoji aktivity a tvořivosti žáků, např. organizování hledání a objevování informací, nácvik zručnosti a návyků hledání informací, nácvik tvořivého čtení apod.;
- koncepce komplexního rozvoje kognitivních funkcí ve vyučování, tj. rozvíjení myšlenkových operací jako jsou generalizace, syntéza, analýza, hodnocení, kreativní myšlení. Uplatňování této koncepce je doporučena až od osmého ročníku základní školy.

K výuce práce s informacemi patří i didaktická stránka tohoto procesu. V souvislosti s tím, že neexistuje na školách předmět, jenž by vycházel z tohoto obsahu vzdělávání k práci s informacemi, nemůžeme očekávat, že by existovala učebnice. Otázkou je, zda trend mezipředmětových vztahů a propojení v tomto směru nenabývá nového rozměru. Vzdělávání k práci s informačními zdroji by se mělo víceméně uplatňovat ve většině oborů, o nichž hovoří Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

⁴⁶ MEDKOVÁ, Milena. Didaktika informační výchovy na středních školách. *Ikaros* [online]. 2009, roč. 3, č. 2 [cit. 2009-11-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.ikaros.cz/didaktika-informacni-vychovy-na-strednich-skolach>>.

⁴⁷ SAKÁLOVÁ, Elena. *Práca s informáciami na základných a stredných školách*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00441-X. s. 8.

4. Práce s informacemi v kontextu vzdělávací politiky a dokumentů České republiky

Pro pochopení problému využití informačních zdrojů ve vyučování jej musím zasadit do kontextu několika dokumentů, pojmů a souvislostí, které jsou neopomenutelné. Jedním z hlavních hledisek je hledisko vzdělávací politiky České republiky a analýza jejích dokumentů.

Státní vzdělávací politika se na mezinárodní úrovni mj. opírá o dokument Evropské unie tzv. Lisabonskou strategii⁴⁸, která je programem komplexního ekonomického, sociálního a ekologického rozvoje Evropy.

V textu Lisabonské strategie je akcentována společnost založená na znalostech, dále je zde kladen důraz na zvyšování úrovně vzdělání a přípravy pro život v informační společnosti, jakož i na význam celoživotního vzdělávání a důležitost investic do lidských zdrojů.

Pro potřeby naší země byl Národním vzdělávacím fondem vytvořen dokument Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku.⁴⁹ V tomto dokumentu je obsaženo vymezení strategických směrů, doporučení pro jejich realizaci a to i v oblasti vzdělávání. Z hlediska mého tématu je důležité, že pro charakteristiku různých oblastí vzdělávání člověka v učící se společnosti užívá pojem gramotnost. Soustředí se především právě na gramotnost informační, dále pak na občanskou, ekonomickou, jazykovou a gramotnost udržitelného rozvoje.

Na formální vzdělávání, jež je ve Strategii rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku charakterizováno jako „realizované ve vzdělávacích institucích, jejich funkce, cíl, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny“⁵⁰, se zaměřuje další z dokumentů vzdělávací politiky. Jedná se o Národní program rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky (Bílou knihu).⁵¹

Bílá kniha je základním školským dokumentem, jež analyzuje kategorii obecných cílů vzdělávání a výchovy v kontextu celoživotního vzdělávání v globalizující se společnosti. V části věnované obecným cílům vzdělávání a výchovy se můžeme

⁴⁸ *Lisabonská strategie*. Dostupný z WWW: <<http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=4575>>. [2009-11-28].

⁴⁹ *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. 1. vyd. Praha : Úřad vlády ČR, 2003. ISBN 80-86734-02-1. 72 s.

⁵⁰ Tamtéž. s. 5.

⁵¹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8. 98 s.

mimo jiné dočíst, že zvyšování zaměstnatelnosti „souvisí především se zabezpečením dostatečné úrovně vzdělání v oborech, které globální trh práce upřednostňuje, což znamená pro 21. století zejména vzdělávání zaměřené na uplatnění v informační společnosti, na schopnost práce s moderními informačními a komunikačními technologiemi, schopnost vyhledávat informace, kriticky myslet.“⁵² Dále se v Bílé knize v podkapitole o principech demokratické vzdělávací politiky hovoří o proměně tradiční školy „jejímž hlavním úkolem se stává vytvořit pevné základy pro celoživotní učení, vybavit žáky nezbytnými nástroji, aby to uměli, a motivovat je k němu. Škola musí usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam. To vyžaduje nejen změny obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale i změnu klimatu a prostředí školy.“⁵³

Ústředním termínem pro nové pojetí výchovy a vzdělávání v Bílé knize je kompetence. Očekává se, že v nové koncepci vzdělávání bude kladen důraz na „rozvoj klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání.“⁵⁴ 11

Asi nejkonkrétnější a školám nejbližší listinou vzdělávací politiky České republiky je Rámcový vzdělávací program, který byl vyvinut Výzkumným ústavem pedagogickým pro předškolní, základní, gymnaziální a speciální vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání, jež je výsledkem práce Národního ústavu odborného vzdělávání. Vzhledem k tomu, že stát již nevytváří učební osnovy, které by každá škola mechanicky převzala, vymezuje rámcový vzdělávací program pouze rámec vzdělávání, v němž jsou uvedeny závazné cíle a předpokládané výsledky vzdělávání, doporučené učivo, rámcový učební plán, pravidla pro práci se žáky se zdravotními a sociálními problémy, i pro žáky mimořádně nadané apod.

Na základě příslušného rámcového vzdělávacího programu si každá škola na určitém stupni vzdělávání vytvoří vlastní školní vzdělávací program, který bude vystihovat záměry a orientaci jednotlivých škol.

Proto, abych mohla zkoumat využívání informačních zdrojů ve vyučování, musím provést určitý rozbor Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.⁵⁵

Ráda bych v něm ukázala, jakým způsobem jsou v programu zastoupeny principy

⁵² *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. 1. vyd. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8. s. 15.

⁵³ Tamtéž. s. 18.

⁵⁴ Tamtéž. s. 39.

⁵⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. 126 s.

vzdělávání ve vztahu k práci s informacemi, informačními zdroji a informačními a komunikačními technologiemi, které již byly uvedeny v kapitole o dokumentech vzdělávací politiky. Až doposud se jednalo o velmi obecné charakteristiky, jak by měl být člověk vzděláván, aby splňoval nároky kladené společností.

V tomto rozboru se soustředím na pojetí a cíle základního vzdělávání, na klíčové kompetence a také na obsah vzdělávacích oblastí. Pro analýzu jsem si vybrala Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, jelikož základní vzdělávání je dětem zaručeno a např. Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání na něj navazuje a hovoří především o rozšiřování a prohlubování vědomostí, dovedností a návyků získaných na základní škole.

4.1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) základní vzdělání pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky umožňující jim samostatné učení a pomáhají utvářet takové postoje, jež vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana České republiky i Evropské unie.⁵⁶

Dále pak „v průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti.“⁵⁷ Zde je patrné, že RVP ZV se snaží zohlednit především vzdělávání jedince v kontextu budoucí profese, celoživotního vzdělávání a jeho života v Evropské společnosti.

Hlavním cílem základního vzdělávání je, aby žáci budovali a rozvíjeli klíčové kompetence a byl jim poskytnutý základ všeobecného vzdělávání, orientovaný na situace blízké životu.⁵⁸

⁵⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. s. 12.

⁵⁷ Tamtéž.

⁵⁸ Tamtéž.

Cíle základního vzdělávání tedy jsou:⁵⁹

- „ Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a prožívání životních situací;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali povinnosti;
- rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi, a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“.

Při celosvětovém tlaku na celoživotní učení je jistě možné očekávat, že cílem základního vzdělání bude získání vědomostí, dovedností a návyků, které k němu povedou. Součástí celoživotního učení budou i strategie získání, hodnocení a práce s informacemi. Navíc se budou zdroje informací stále měnit a rozšiřovat, čili je nutné, aby si žáci v této situaci uměli poradit.

Řešení problémů také se neobejde bez práce s informacemi. Není podstatné, je-li zdrojem vrstevník, kniha nebo internet, důležité je vědět, jakým způsobem se dají problémy řešit a kde informace hledat.

Ve vztahu k práci s informacemi je z mého pohledu důležitý každý cíl základního vzdělávání. Nejsou podstatné pouze dovednosti a návyky, které nám

⁵⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. s. 12 - 13.

pomohou při vyhledávání, třídění a evaluaci informací, ale i to, jak se budeme v rámci společnosti chovat.

Zachovávání určitých pravidel a norem ve vztahu k informacím je nedílnou součástí fungování jedince ve společnosti a taková pravidla existují i pro práci s informacemi. Dle mého názoru se právě vedení k určitému informačnímu chování stává palčivým problémem. Myslím si, že vyvíjet programy na odhalování plagiátů je méně smysluplné než učit děti, aby se plagiátorství nedopouštěly.

4.2. Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou ústředním pojmem RVP ZV a představují souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají, musí mít za cíl utváření a rozvíjení těchto klíčových kompetencí.⁶⁰

Žáci mají v průběhu vzdělávání získat kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.

Zaměřím-li se pouze na vědomosti, dovednosti a postoje, které jsou nezbytné pro práci s informacemi a informačními zdroji, můžeme v kompetenci k učení najít tyto:

- „vybírání a využívání pro efektivní učení vhodné způsoby, metody, strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení;
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě“.⁶¹

Při řešení problému; určité obtíže, musíme většinou získat nějakou informaci, která nám problém pomůže eliminovat. V kompetenci k řešení problémů se proto uvádí, že žák:

- „vyhledává informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému“.⁶²

⁶⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. s. 14.

⁶¹ Tamtéž.

⁶² Tamtéž. s. 15.

Právě při procesu řešení problému se často uplatňuje vyhledávání informací z různých zdrojů. Informace by měla být porovnána s jinými a hodnocena podle již zmíněných kritérií v kapitole o informačních zdrojích a práci s nimi.

Považuji-li ve své diplomové práci za informační zdroj i vrstevníky nebo rodiče, nabízí se, abych do svého výčtu zahrnula i kompetenci komunikativní a z jejího obsahu především, že žák:

- „rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.“⁶³

Obsah sociální a personální kompetence určitým způsobem vyústěním komunikativní kompetence.

Z mého hlediska je nesmírně důležité, aby došlo k prolnutí těchto kompetencí tak, aby měl žák větší možnosti např. při využívání různých informačních zdrojů, případně se stát zdrojem sám. Ne vždy si totiž žáci dostatečně uvědomují, že jedním z nejpřístupnějších zdrojů informací je jejich sociální okolí. Tuto myšlenku vystihuje situace kdy žák:

- „přispívá k diskuzi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhým lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.“⁶⁴

Abychom správně nakládali s informacemi, musíme ctít určitá pravidla. Ta si má žák osvojit a zabudovat je do svého chování v rámci občanské kompetence, tzn. kompetentní žák:

- „chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo ni.“⁶⁵

Žák by se měl po dobu svého pracovního života dále vzdělávat. Dosažení pracovní kompetence je způsobem, jakým má možnost se nadále vyrovnávat s nároky a

⁶³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. s. 15.

⁶⁴ Tamtéž. s. 16.

⁶⁵ Tamtéž. s. 16.

vývojem společnosti ve všech odvětvích vědění. Pracovní kompetence tedy znamená, že žák mimo jiné:

- „využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.“⁶⁶

Vezmeme-li v úvahu, jakými směry jsou klíčové kompetence zaměřené, je z mého pohledu uspokojující, jak byl zohledněn požadavek vedení k vyhledávání, využívání, zpracování informací a užití informačních a komunikačních technologií.

4.3. Vzdělávací oblasti

Na problematiku klíčových kompetencí přímo v RVP ZV navazuje část, která se týká tzv. vzdělávacích oblastí. RVP ZV má celkem devět vzdělávacích oblastí, z nichž dvě se týkají zaměření mé diplomové práce.

V úvodu je každá vzdělávací oblast vymezena charakteristikou, následuje cílové zaměření a obsah vzdělávací oblasti, který je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Učivo je v zde považováno za prostředek k dosažení očekávaných výstupů, přičemž výstupy jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Očekávané výstupy jsou označeny za závazné, naopak učivo je chápáno jako doporučené a závazným se stává až v konkrétním školním vzdělávacím programu.

První vzdělávací oblastí, které se budu věnovat je Jazyk a jazyková komunikace. Tato vzdělávací oblast podle autorů RVP ZV „zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu“⁶⁷ i z toho důvodu, že „jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání“.⁶⁸

Součástí této vzdělávací oblasti jsou obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Obor Český jazyk a literatura je prvním z oborů, který se věnuje vzdělávání k práci s informacemi. Cílem vzdělávání je zde vytvoření vztahu žáka

⁶⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. s. 17.

⁶⁷ Tamtéž. s. 20.

⁶⁸ Tamtéž.

k jazyku. Žák by měl vnímat jazyk jako nástroj k celoživotnímu vzdělávání, k předávání a získávání informací a tyto informace umět samostatně vyhledávat a zpracovávat.⁶⁹

Každá vzdělávací oblast má své vzdělávací obory, jež obsahují výstupy, které jsou spíše činnostního či dovednostního charakteru a učivo. Učivo tematizuje cíle každého oboru.

Vzdělávacími obory oblasti Český jazyk a literatura je např. Komunikační a slohová výchova a Literární výchova. Tyto obory se ve vztahu k práci s informačními zdroji soustředí na dovednosti např. ověřování faktů otázkami či porovnáním s dostupným informačním zdrojem a vyhledávání informací v různých zdrojích.⁷⁰

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk je stěžejní pro získávání vědomostí, dovedností a návyků k práci s informacemi. Ve výuce tohoto oboru se žáci často setkávají s různými informačními zdroji, mají možnost je srovnávat a hodnotit.

Díky cizím jazykům se rozšiřují jejich možnosti, kde mohou informace hledat a v této souvislosti si mohou svoji znalost dalšího jazyka vyzkoušet. Není také důvod, proč nevyužít různé informační dovednosti k praktické výuce jazyka.

Vhodným se jeví i propojení tohoto vzdělávacího oboru s průřezovým tématem Mediální výchova.

V dnešní době jsou informační a komunikační technologie neodmyslitelně spjaté s životem ve vyspělém světě. Technika a technologie začaly ovládat veškeré oblasti našeho života a tomu je nutné se přizpůsobit. Přibýlo informačních zdrojů, další zdroje zvětšily svoji dostupnost díky internetu a dovednosti spojené s prací s komunikačními a informačními technologiemi se staly součástí základního vzdělávání.

Proto je další vzdělávací oblastí, o kterou se zajímám, oblast Informační a komunikační technologie. Zde je pro mne zásadní fakt, že je zde užít pojem informační gramotnost, kterému jsem se již věnovala. Vzdělávací oblast „umožňuje všem žákům dosáhnout základní úrovně informační gramotnosti – získat elementární dovednosti v ovládnutí výpočetní techniky a moderních informačních technologií, orientovat se ve světě informací, tvořivě pracovat s informacemi a využívat je při dalším vzdělávání i v praktickém životě.“⁷¹

⁶⁹ Tamtéž. s.21.

⁷⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. s. 21.

⁷¹ Tamtéž. s. 34.

Informační a komunikační technologie by žákům měla otevřít cestu ke „zvládnutí výpočetní techniky, zejména rychlého vyhledávání a zpracování potřebných informací pomocí internetu a jiných digitálních médií, umožňuje realizovat metodu „učení kdekoliv a kdykoliv“, vede k žádoucímu odlehčení paměti při současné možnosti využít mnohonásobně většího počtu dat a informací než dosud, urychluje aktualizaci poznatků a vhodně doplňuje standardní učební pomůcky.“⁷² Právě rychlost, dostupnost a množství informací, je to, co činí internet tak atraktivním. Zároveň se díky jeho existenci stupňují nároky na člověka a jeho dovednosti. To může vyvolat již zmiňovaný informační stres.

Empirická část mé práce se bude věnovat práci s informačními zdroji ve vyučování a z tohoto pohledu je podstatné, že mohu říci, že vědomosti, dovednosti a návyky, které žáci získají v rámci vzdělávání v oblasti Informační a komunikační technologie, mohou uplatnit ve většině zbývajících oblastech celého základního vzdělávání.

Cíle vzdělávací oblasti směřují k vytváření klíčových kompetencí a obecně jde v této oblasti především o základy práce s informacemi a informačními a komunikačními technologiemi. Práce s informacemi spočívá např. v porozumění jejich toku, v dovednosti pracovat s různými zdroji informací, v porovnávání informací zjištěných z různých zdrojů, jejich hodnocení, v následném zpracování a respektování práv k duševnímu vlastnictví.⁷³

Hlavní výstupy z pohledu práce s informacemi tvoří např. vyhledávání informací na internetu, jejich ověřování, vyhodnocování vztahu mezi nimi a to vše při respektování zákonů a práv. Učivo, které konkretizuje cíle oblasti obsahuje zejména základní pojmy informační vědy, metody a nástroje vyhledávání, internet, formulaci požadavku při vyhledávání a učivo týkající se zákonných a etických norem spojených s duševním vlastnictvím a informační vědou.⁷⁴

Poslední oblastí RVP ZV, kterou se chci zabývat je tzv. průřezové téma a to Mediální výchova. Průřezové téma reprezentují „okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání.“⁷⁵

⁷² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. s. 34.

⁷³ Tamtéž. s. 35.

⁷⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. s. 35-36.

⁷⁵ Tamtéž. s. 101.

Průřezová témata obsahují charakteristiku průřezového tématu, jejich přínos k rozvoji osobnosti žáka a tématické okruhy, které jsou ještě rozděleny do dílčích témat.

Sama průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání, avšak tématické okruhy procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a proto mohou být realizovány v různých ročnících, v různém rozsahu a různým způsobem. Povinností školy pouze zůstává žákům nabídnout postupně všechny tématické okruhy průřezových témat.

Jedním z informačních zdrojů jsou média. Média je souhrnný název pro několik zdrojů, ze kterých můžeme informace získávat. Při dnešním množství mediálních produktů bychom jedince měli vybavit kompetencemi, které jim pomohou zorientovat se, naučit se zpracovávat, vyhodnocovat a využívat podněty, jež přicházejí z prostředí, resp. z médií.

„Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti.....především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními. Dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.“⁷⁶

Koncipování průřezových témat v RVP ZV je poněkud odlišné od vzdělávacích oblastí. Autoři spíše navrhnou, jak může to či ono průřezové téma žáka obohatit. Takovým obohacením míní např. rozvíjení schopností analýzy a kritického myšlení ve vztahu k mediálním obsahům a vedení žáků k využívání medií jako mj. informačního zdroje. Dále stanovuje tematické okruhy, jež se zabývají kupříkladu interpretací vztahu mezi mediálními sděleními a realitou. Tento vybraný okruh považuji za důležitou součást práce s informačními zdroji, jelikož žákům umožňuje jistý nadhled při hodnocení informace i zdroje informací a učí kritickému odstupu.⁷⁷

Shrnu-li postoj tvůrců RVP ZV k práci s informacemi, mohu je považovat za kladný. Problematika práce s informacemi se objevila v cílech základního vzdělávání, je součástí kompetencí, které by žák měl získat a je zahrnuta do vzdělávacích oblastí.

⁷⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. s. 101.

⁷⁷ Tamtéž.

Je ovšem věci samotné analýzy jednotlivých školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), jak dalece je učivo některých oblastí pro danou školu důležité, ale samozřejmě tu zůstává určitá jistota závaznosti vzdělávacích výstupů.

Empirická část

1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je provést mapování znalostí a oblíbenosti informačních zdrojů a zjistit, zda pedagogové začleňují práci s informačními zdroji do výuky a to v podobě odkazů na informační zdroje a vyhledávání v nich.

2. Formulace výzkumného problému

Teoretické mapování tématu využívání informačních zdrojů při vyučování ukázalo, že se pohybuji v oblasti, o níž teoretici ani badatelé nejeví příliš velký zájem. Je s podivem, že nebyly dosud provedeny žádné výzkumy, které by zjišťovaly, jaké mají žáci vědomosti o informačních zdrojích a zda jsou k práci s nimi vedeni. Má analýza RVP ZV prokázala, že jsou stanovené vědomosti, dovednosti a návyky, které by absolvent základní školy měl mít osvojeny. RVP ZV však není v platnosti dostatečně dlouho, abych mohla ověřovat výstupy, jím stanovené. Absence jiných aktuálních odborných publikací mě ale donutila, přidržovat se jeho obsahu.

Při formulaci výzkumných otázek jsem vycházela mj. i z myšlenky, že pokud se chci věnovat využívání informačních zdrojů ve výuce, musím nejdříve zjistit, jaké zdroje studenti již znají.

Jako hlavní výzkumné otázky jsem stanovila tyto:

- „Jaké zdroje informací absolventi základních škol znají?“
- „Které informační zdroje jsou oblíbené u absolventů základních škol?“
- „S jakými informačními zdroji absolventi základních škol pracují ve škole a ve svém volném čase?“
- „S jakými zdroji informací pracují pedagogové při výuce?“
- „Odkazují pedagogové při výuce studentů na zdroje informací?“

3. Popis využitých výzkumných metod

3.1 Dotazník

Hlavní metodou, kterou jsem použila ve výzkumu byl dotazník pro studenty. Dotazník obsahoval deset položek, z nichž první čtyři a poslední čtyři položky byly zadány formou tabulky. První tabulka obsahovala v levém sloupci výčet informačních zdrojů, k němuž se vztahovaly otázky. Informační zdroje byly vybrány jako základní a byly to tyto: vlastní zkušenost, spolužáci, rodina, učebnice, sešit, encyklopedie, slovníky, odborné knihy, internet, televize rozhlas, denní tisk a časopisy.

První tabulka obsahovala vždy otázku a instrukci k jejímu zaznamenání:

- 1) Odkud se dají čerpat informace? Křížkem v řádku uveď svoji odpověď.
- 2) Odkud nejvíce čerpáš informace ve škole? Křížkem v řádku uveď svoji odpověď.
- 3) Odkud nejvíce získáváš informace mimo školu? Křížkem v řádku uveď svoji odpověď.
- 4) Jak moc ti vyhovuje zdroj, ze kterého získáváš informace? Na škále 1 – 5 (když 1 je nejméně a 5 nejvíce) zakroužkuješ svoji odpověď.

V další otázce jsem se ptala na oblibu nějakého informačního zdroje a důvod této obliby.

- 5) Odkud nejraději získáváš informace a proč?

Sedmou otázkou jsem chtěla zjistit, zda srovnávají studenti informace z různých zdrojů a uvést příklad tohoto srovnávání.

- 6) Srovnáváš informace k jednomu tématu, které získáš z různých zdrojů? Uveď prosím příklad.

Po této otázce následovala tabulka, která v levém sloupci obsahovala zkratky předmětů a otázky, které se k těmto zkratkám vztahovaly. Odpověď na otázky měla znít ano/ne. Cílem bylo zjistit z odpovědí studentů, zda pedagogové využívají práci s různými informačními zdroji při výuce.

- 7) Říká vám pan/í profesor/ka během hodiny, kde jinde hledat informace k probíranému tématu?

- 8) Dostáváš za úkol samostatně vyhledávat informace k tématu, které probíráte v hodině?
- 9) Pokud sám/sama vyhledáš informace k určenému tématu, máš možnost je během hodiny sdělit ostatním?
- 10) Pokud profesor/ka během hodiny nepoužívá učebnici, dozvíš se, odkud čerpal/a informace?

3.2 Rozhovor

Jako další metodu jsem si vybrala rozhovor. Tuto metodu jsem užila ve vztahu k pedagogům, protože jsme počítala s omezeným časem, který mi budou moci věnovat. Rozhovor jsem volila polostrukturovaný, jelikož jsem mohla obtížně předvídat, jaký kontakt se mi s vyučujícími podaří navázat.

První otázka byla pokládána za účelem zjištění, zda mají pedagogové nějakou představu o tom, s jakým zdrojem studenti nejvíce pracují. Tvorba dalších otázek a výběr vyučujících byl odvozen od faktu, že práce s informačními zdroji nemá dle mého názoru dostatečnou teoretickou základnu, tudíž vyučující pracují na základě požadavku RVP ZV, resp. ŠVP, které práci s informačními zdroji uvádí v rámci klíčových kompetencí, výstupů a učiva některých oborů Vzdělávacích oblastí.

Z uvedených důvodů byla provedeny rozhovory v první řadě s vyučujícími a to vzdělávacích oborů Český jazyk a literatura, Informační a komunikační technologie a popř. průřezového tématu Mediální výchova. Zbylé rozhovory se týkaly pedagogů vyučujících odborné předměty jako Zeměpis, Dějepis, Biologie a Základy společenských věd.

Rozhovory byly uskutečněny na Gymnáziu Sázavská čtyři a na Gymnáziu Litoměřická proběhlo rozhovorů šest.

Pro strukturovanou část rozhovoru jsem měla připraveny tyto otázky:

- 2) Odkud si myslíte, že studenti nejvíce čerpají informace?
- 3) Odkud nejraději čerpáte informace pro výuku?
- 4) Zmiňujete v hodinách, kde hledat více informací k probíranému tématu?
- 5) Mají studenti možnost v hodinách hledat informace v jiných zdrojích?
- 6) Sdělujete studentům, kde jste čerpal/a informace k probíranému tématu?

3.3 Pozorování

Dotazník studentům a rozhovor s vyučujícími jsem chtěla podpořit další metodou, jež by mi pomohla ověřit tvrzení, která jsem získala z uskutečněných rozhovorů. Pozorování se tedy mělo týkat především vyučujících, kteří se mnou vedli rozhovor, a na jejichž předmět jsem se zaměřila.

Nezúčastněné pozorování ve výuce bylo zaměřeno především na tyto jevy:

- 1) Odkazování žáků na informační zdroje, z nichž mohou získat více informací k tématu probíranému v hodině.
- 2) Práce s informačními zdroji v rámci výuky.
- 3) Informování studentů o tom, z jakého zdroje, popř. zdrojů vyučují pro výuku čerpal, pokud se nejedná o učebnici.

3.4 Analýza školního vzdělávacího programu

Poslední metodou, kterou jsem zvolila, byla analýza školního vzdělávacího programu škol, kde jsem prováděla výzkum. Šlo o zjištění, jakým způsobem konkrétní škola začlenila práci s informačními zdroji do svého programu vzdělávání a to ve vzdělávacích oblastech Český jazyk a literatura, Informační a komunikační technologie a průřezového tématu Mediální výchova.

V teoretické části práce jsem se věnovala rozboru RVP ZV, protože je v něm podle mého názoru hlavní těžiště vzdělávání k práci s informačními zdroji a cílem Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání tyto vědomosti, dovednosti a návyky rozšiřovat a prohlubovat.

4. Popis výzkumného vzorku

Z formulace výzkumného problému jasně vyplynulo, že respondenty pro dotazník by měli být absolventi základních škol. Výzkum jsem plánovala uskutečnit v úvodu školního roku, proto jsem raději zvolila 2. ročníky gymnázií, jelikož jsem nechtěla nabourat přechod jedinců na další stupeň vzdělávání.

Na doporučení jsem se obrátila na dvě pražská gymnázia s dotazem, zda bych v 2. ročnících mohla realizovat svůj výzkum, přičemž jsem vysvětlila svůj záměr a zamýšlené metody výzkumu.

Prvním gymnáziem bylo Gymnázium Sázavská s.r.o., sídlící na adrese Sázavská 5/830 v Praze 2. Ve školním roce 2009/2010 je ve škole sedm tříd a počet studentů ve třídě se pohybuje mezi 24 - 28 jedinci. Pedagogický sbor tvoří 32 pedagogů s věkovým průměrem cca 36 let. Gymnázium je soukromé a na svých internetových stránkách uvádí, že ve výuce klade důraz na základy všeobecného vzdělání, a to nejen z hlediska poznatků, ale hlavně z hlediska rozvíjení kompetencí a dovedností (práce s poznatky, spolupráce s kolektivem, řešení problémů, vytváření projektů), výuku cizích jazyků a na počítačovou gramotnost. Součástí gymnázia je i školní knihovna, která sice nemá rozsáhlý knižní fond, ale je pro studenty nejdostupnější. Studenti mají k dispozici počítačovou učebnu s připojením na internet, která je volně přístupná studentům i v odpoledních hodinách.⁷⁸ Gymnázium Sázavská má dvě třídy 2. ročníků - 2.A a 2.B. Při prezentaci výsledků budu pro Gymnázium Sázavská užívat zkratku GS.

Na tomto gymnáziu jsem mohla realizovat výzkum především díky laskavosti jednoho z pedagogů, který se mne ujal a společně jsme naplánovali, kdy provedeme dotazníkovou část výzkumu, informoval vyučující o tom, že bych s nimi ráda provedla rozhovor a pozorování v jejich hodinách. Jediná komplikace vznikla s analýzou ŠVP, protože byl v rekonstrukci a vzhledem ke špatným zkušenostem jej nezveřejňují. Nakonec mi ale bylo povoleno nahlédnutí s tím, že jsem se zavázala, že při jeho analýze ve své práci nebudu příliš konkretizovat a především citovat jeho obsah.

Postupně jsem se domluvila se čtyřmi vyučujícími na termínech rozhovorů a pozorování ve výuce. Tito pedagogové vyučovali Český jazyk a literaturu, Informační technologie, Zeměpis, Biologii a Enviromentální výchovu.

Ředitelka druhého gymnázia, které mi bylo doporučeno na moji emailovou korespondenci neodpovídala. V mém snažení mi nepomohl ani telefonický rozhovor a

⁷⁸ Gymnázium Sázavská [online]. 2009 [cit. 2009-12-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.sazavska.cz/>>.

proto jsem usoudila, že musím najít jiné gymnázium, které mi povolí výzkum. Již jsem věděla, že pokud by šlo jen o dotazník pro studenty, bylo by hledání snazší, ale ze svého záměru jsem nechtěla slevit. Obrátila jsem se na ředitele gymnázia ve Vysočanech, kde mi byla částečně přislíbena spolupráce a pan ředitel byl výzkumem zaujat. Bohužel se pedagogický sbor vyjádřil proti uskutečnění rozhovorů a pozorování. Ani na tomto gymnáziu jsem neuspěla.

Nakonec jsem navštívila Gymnázium Litoměřická, kde jsem se domluvila se zástupkyní školy, že proti výzkumu v zásadě nic nemají, ale musím získat svolení vyučujících k jeho provedení. Zástupkyně školy mi předala seznam vyučujících, jež bych měla kontaktovat. K mému překvapení proběhla domluva bezproblémově a hladce.

Gymnázium sídlí v Litoměřické ulici 726, Praha 9. Gymnázium je státní institucí a zájemci zde mohou studovat v rámci čtyřletého studia s všeobecným zaměřením, dobíhajícího osmiletého studia se zaměřením na přírodní vědy a osmiletého studia, které se již řídí Školním vzdělávacím programem. Kapacita školy je 660 studentů a učitelský sbor čítá 60 členů. Věkový průměr pedagogů je 48 let. Gymnázium považuje za svůj prvořadý úkol připravit studenty na studium na vysoké škole a v souladu s požadavky současné i budoucí praxe věnuje zvláštní pozornost kvalitní výuce důležitých světových jazyků, informačních technologií a přírodovědných předmětů. Pro výuku Informatiky jsou využívány dvě specializované učebny. Škola má také vlastní knihovnu. Cenným zdrojem informací týkajících se studia je tzv. „úložiště“, které slouží k ukládání různých materiálů pro studenty v centrální informační síti školy.⁷⁹

Pro potřeby mého výzkumu byli mými respondenty studenti dvou 2. ročníků čtyřletého studia – 2.B a 2.C. Pro Gymnázium Litoměřická budu při prezentaci výsledků výzkumu využívat zkratku GL.

Pedagogů, kteří mi poskytli rozhovor a umožnili pozorování výuky, bylo šest. Byli to vyučující předmětů Český jazyk a literatura, Angličtina, Informační technologie, Zeměpis, Dějepis a Základy společenských věd. Školní vzdělávací program je zveřejněn na internetových stránkách školy, tudíž v tomto směru již žádné komplikace nevznikly.

⁷⁹ Gymnázium Litoměřická [online]. 2009 [cit. 2009-12-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.gymlit.cz/>>.

5. Prezentace výsledků výzkumu

5.1 Dotazníky pro studenty

Dotazníková část výzkumu probíhala na GS i GL po domluvě s pedagogy, kteří poskytli potřebný čas pro vyplnění dotazníku v hodinách své výuky. návratnost dotazníků byla stoprocentní, což ale neznamenalo, že všichni studenti odpověděli na všechny otázky. Výsledky se vztahují vždy k celkovému počtu studentů, kteří dotazník vyplnili dle svého uvážení. U položek 1 - 3 doplňovali respondenti do řádek křížky, které znamenaly odpověď ano. Proto jsou v tabulkách uvedeny jako kladné odpovědi. Dotazník byl dobrovolný a anonymní. Výsledky uvádím zvlášť z každé školy, jelikož se v dotazníku respondenti vyjadřují k jednotlivým vyučujícím a s některými z nich jsem vedla rozhovor. Tento způsob mi dává možnost srovnat výpovědi studentů s tvrzeními pedagoga.

5.1.1 Výsledky otázek

1. otázka: Odkud se dají čerpat informace?

Tabulka č. 1 - GS

Informační zdroje	Počet kladných odpovědí / celkový počet odpovídajících	Výsledek vyjádřený v procentech
Vlastní zkušenost	32/34	94,12%
Spolužáci	25/34	73,53%
Rodina	30/34	88,24%
Učebnice	32/34	94,12%
Sešit	22/34	64,71%
Encyklopedie	25/34	73,53%
Slovníky	23/34	67,65%
Odborné knihy	26/34	76,47%
Internet	34/34	100,00%
Televize	28/34	82,35%
Rozhlas	19/34	55,88%
Denní tisk	28/34	82,35%
Časopisy	27/34	79,41%

Tabulka obsahuje v levém sloupci seznam informačních zdrojů, z nichž mohli respondenti vybírat. V prostředním sloupci uvádím počet studentů, kteří v dotazníku křížkem označili, že s daného informační zdroje se dle jejich názoru dají čerpat informace. Tento výsledek jsem vyjádřila i procentuelně v pravém sloupci tabulky.

Z uvedených výsledků vyplývá, že vždy minimálně nadpoloviční většina daný zdroj zná a považuje jej za zdroj informací. Všichni studenti považují za informační zdroj internet a 94,12% vlastní zkušenost. Naopak rozhlas skoro v polovině případů respondenti nepovažují za informační pramen. Zbylé prameny se pohybují v rozmezí mezi 70 – 90% a např. sešit je studenty GS za zdroj považován v 64,71 %. Z mého pohledu je toto procento poměrně nízké, ale tento výsledek může být zkreslen faktem, že studenti GS si v některých předmětech sešit nevedou. K tomuto závěru mě přivedlo pozorování výuky na GS.

Tabulka č. 2 – GL

Informační zdroje	Počet kladných odpovědí / celkový počet odpovídajících	Výsledek vyjádřený v procentech
Vlastní zkušenost	44/51	86,27%
Spolužáci	45/51	88,24%
Rodina	48/51	94,12%
Učebnice	50/51	98,04%
Sešit	51/51	100,00%
Encyklopedie	45/51	88,24%
Slovníky	43/51	84,31%
Odborné knihy	45/51	88,24%
Internet	50/51	98,04%
Televize	50/51	98,04%
Rozhlas	32/51	62,75%
Denní tisk	44/51	86,27%
Časopisy	45/51	88,24%

V tabulce č. 2, která je koncipována stejně, jako tabulka č. 1. označilo každý uvedený pramen informací více než 60% respondentů a odpovědělo tak, že si myslí, že z tohoto zdroje se dají čerpat informace. Všichni respondenti GL uvedli, že zdrojem informací je sešit. Internet, televize, stejně jako učebnice jsou považovány za zdroje z 98,04%. Kladná odpověď u dalších zdrojů se pohybovala mezi 80 – 90%.

2. otázka: Odkud nejvíce čerpáš informace ve škole?

Tabulka č. 3 – GS

Informační zdroje	Počet kladných odpovědí / celkový počet odpovídajících	Výsledek vyjádřený v procentech
Vlastní zkušenost	14/34	41,18%
Spolužáci	28/34	82,35%
Rodina	0/34	0,00%
Učebnice	28/34	82,35%
Sešit	25/34	73,53%
Encyklopedie	5/34	14,71%
Slovníky	15/34	44,12%
Odborné knihy	12/34	35,29%
Internet	20/34	58,82%
Televize	1/34	2,94%
Rozhlas	0/34	0,00%
Denní tisk	10/34	29,41%
Časopisy	3/34	8,82%

Tato otázka se zaměřovala na využívání informačních pramenů ve škole a respondenti z GS uvedli, že nejvíce získávají informace od spolužáků a z učebnice a to z 82,35%. Dalším nejvíce užívaným zdrojem je sešit a výsledek je o 10% vyšší než tomu bylo u 1. otázky. Internet se v užívání ve škole umístil v pásmu lehkého nadprůměru. Naopak na posledních místech se umístila rodina a rozhlas s žádným využitím a televize s 2,94%. Podprůměrně užívanými prameny jsou slovníky, vlastní zkušenost, odborné knihy, denní tisk, encyklopedie a časopisy.

Tabulka č. 4 - GL

Informační zdroje	Počet kladných odpovědí / celkový počet odpovídajících	Výsledek vyjádřený v procentech
Vlastní zkušenost	25	49,02%
Spolužáci	41	80,39%
Rodina	6	11,76%

Učebnice	50	98,04%
Sešit	43	84,31%
Encyklopedie	9	17,65%
Slovníky	22	43,14%
Odborné knihy	13	25,49%
Internet	33	64,71%
Televize	6	11,76%
Rozhlas	2	3,92%
Denní tisk	10	19,61%
Časopisy	7	13,73%

Respondenti z Gymnázia Litoměřická v 98,04% uvedli, že informace ve škole získávají z učebnic, z 84,31% ze sešitu a na třetím místě se s 80,39% umístili spolužáci. Internet je využíván v 64,71 %. Průměru se přibližují jen vlastní zkušenost a slovníky. Nejhorší výsledek připadá rozhlasu se 3,92%. Zbylé prameny se pohybují v pásmu mezi 12 – 26%. Odborné knihy s 25,49% jsou méně užívaným zdrojem.

Z těchto výsledků by se dalo usuzovat, že při výuce vyučující na GL nejvíce využívají učebnice a sešity.

3. otázka: Odkud nejvíce získáváš informace mimo školu?

Tabulka č. 5 – GS

Informační zdroje	Počet kladných odpovědí / celkový počet odpovídajících	Výsledek vyjádřený v procentech
Vlastní zkušenost	24/34	70,59%
Spolužáci	5/34	14,71%
Rodina	27/34	79,41%
Učebnice	9/34	26,47%
Sešit	9/34	26,47%
Encyklopedie	12/34	35,29%
Slovníky	11/34	32,35%
Odborné knihy	16/34	47,06%
Internet	33/34	97,06%
Televize	23/34	67,65%
Rozhlas	11/34	32,35%
Denní tisk	22/34	64,71%
Časopisy	25/34	73,53%

Výsledky této otázky jasně ukazují, že studenti mimo školu nejvíce užívají internet k získávání informací a to z 97,06% . V pořadí druhým nejužívanějším zdrojem je rodina s 79,41%, následována časopisy s 73,53%, vlastní zkušeností s 70,59% a denním tiskem s 64,71%. K průměru se ještě blíží odborné knihy. Zajímavé je, že encyklopedie, slovníky a rozhlas jsou používány ve více než 30%, kdežto učebnice a sešit jen z 26,47%. Nejméně se respondenti obrací na své kolegy ze studia.

Tabulka č.6 - GL

Informační zdroje	Počet kladných odpovědí / celkový počet odpovídajících	Výsledek vyjádřený v procentech
Vlastní zkušenost	34/51	66,67%
Spolužáci	19/51	37,25%
Rodina	42/51	82,35%
Učebnice	15/51	29,41%
Sešit	17/51	33,33%
Encyklopedie	21/51	41,18%
Slovníky	18/51	35,29%
Odborné knihy	23/51	45,10%
Internet	46/51	90,20%
Televize	35/51	68,63%
Rozhlas	15/51	29,41%
Denní tisk	27/51	52,94%
Časopisy	24/51	47,06%

Studenti GL uvedli, že informace mimo školu získávají z internetu a od rodiny. Internet využívá 90,20% a rodinu 82,35% respondentů. Následuje televize se 68,63%, vlastní zkušenost s 66,67% a denní tisk s 52,94%. Časopisy studenti z GL užívají ze 47,06%. V oblasti lehkého podprůměru se dále nachází odborné knihy a encyklopedie. Pod 40% najdeme spolužáky, slovníky a sešit. Nejméně využívanými zdroji jsou učebnice a rozhlas.

4. otázka: Jak moc ti vyhovuje zdroj, ze kterého získáváš informace?

Tato otázka byla škálovací a obsahovala hodnocení mezi 1 – 5 body, kdy 1 znamenala nejméně a 5 nejvíce. Výsledkem je průměrné ohodnocení zdroje respondenty vypočítané z této škály.

Tabulka č. 7 – GS

Zdroje informací	Průměrné hodnocení informačního zdroje na škále řazené sestupně
Internet	4,00
Rodina	3,51
Časopisy	3,47
Vlastní zkušenost	3,38
Odborné knihy	3,25
Denní tisk	3,19
Učebnice	3,09
Televize	3,09
Encyklopedie	3,06
Slovníky	3,00
Spolužáci	2,94
Sešit	2,91
Rozhlas	2,37

Zdroj informací, který respondentům z GS vyhovuje nejvíce je internet s průměrným ohodnocením na škále 4,00 a ačkoliv jsou kritéria pro toto hodnocení čistě subjektivní ukazuje se, že pro tyto studenty je velmi vyhovující. Nadprůměrně vyhovujícími zdroji byla drtivá většina zdrojů. Jen rozhlas byl podprůměrně hodnocen.

Zajímavý je ale údaj o sešitu, jelikož je druhým nejhůře hodnoceným zdrojem. Sešit je jeden z mála zdrojů, které si studenti mají možnost utvářet sami a tedy sestavovat podle svých vlastních představ.

Tabulka č. 8 – GL

Zdroje informací	Průměrné hodnocení informačního zdroje na škále řazené sestupně
Internet	4,08
Vlastní zkušenost	3,83
Rodina	3,70
Učebnice	3,45
Odborné knihy	3,31
Encyklopedie	3,28
Spolužáci	3,25
Sešit	3,22
Slovníky	3,15
Televize	3,06
Časopisy	2,76
Denní tisk	2,62
Rozhlas	2,36

V hodnocení na GL byl internet s průměrem 4,08 označen za nejvíce vyhovující a dále druhý nejvyšší průměr připadl vlastní zkušenosti. Následuje rodina a přibližně na stejné úrovni se pohybují zdroje jako učebnice, odborné knihy, encyklopedie, spolužáci, sešit a slovníky. Mezi hůře hodnocené zdroje respondenty GL spadají zejména média.

5. otázka: Odkud nejraději získáváš informace a proč?

Tabulka č. 9 – GS

Zdroje informací, ze kterých nejraději respondenti získávají informace	Počet respondentů, kteří uvedli zdroj jako oblíbený/ celkový počet respondentů	Výsledek vyjádřený v procentech	Důvody oblíbenosti informačního zdroje
Internet	20/34	58,82%	Dostupný, jednoduché vyhledávání, rychlý, obsáhlý, ale ne vždy spolehlivý.
Rodina	5/34	14,71%	Informace jsou reálné.
Knihy- všeobecně	3/34	8,82%	

Spolužáci	3/34	8,82%	Zábavné, spolehlivé.
Učebnice	2/34	5,88%	
Sešit	2/34	5,88%	
Vlastní zkušenost	2/34	5,88%	Na nic jiného se nemohu spolehnout.
Denní tisk	2/34	5,88%	
Odborná literatura	1/34	2,94%	
Encyklopedie	1/34	2,94%	
Slovníky	1/34	2,94%	
Časopisy	1/34	2,94%	

Pro respondenty z GS je nejoblíbenějším zdrojem internet a to z 58,82%. Oblíben je pro svojí rychlost, dostupnost, snadnou orientaci. Jeden/na respondent/ka uvedl/a, že internet není vždy spolehlivým zdrojem informací. Druhým nejoblíbenějším zdrojem je rodina se 14,71%, následují knihy a spolužáci s 8,82%. Zbylémi zdroji, které studenti zmiňovali jsou učebnice, sešit, vlastní zkušenost, denní tisk, odborná literatura, encyklopedie, slovníky a časopisy. Tyto zdroje se pohybovaly pod 6%.

Tabulka č. 10 – GL

Zdroje informací, ze kterých nejraději respondenti získávají informace	Počet respondentů, kteří uvedli zdroj jako oblíbený/ celkový počet respondentů	Výsledek vyjádřený v procentech	Důvody oblíbenosti informačního zdroje
Internet	40/51	78,43%	Je dostupný, obsahuje více zdrojů, rychlý, zábavný.
Rodina	9/51	17,65%	Jsou důvěryhodní.
Sešit	5/51	9,80%	Přehledný zdroj.
Televize	5/51	9,80%	Je to pohodlné.
Vlastní zkušenost	4/51	7,84%	

Encyklopedie	4/51	7,84%	
Učebnice	4/51	7,84%	Přehlednost.
Knihy- všeobecně	4/51	7,84%	Jsou věrohodné.
Spolužáci	3/51	5,88%	
Denní tisk	3/51	5,88%	
Přátelé	2/51	3,92%	Mohou mi ledacos vysvětlit.
Slovníky	2/51	3,92%	
Časopisy	1/51	1,96%	Je to zajímavé.
Učitelé	1/51	1,96%	
Škola	1/51	1,96%	Je k tomu určená.

Nejoblíbenějším zdrojem respondentů GL je ze 78,43% je internet z důvodu svojí dostupnosti, rychlosti a rozsahu dat. Rodina zaujala i u těchto respondentů následující místo v oblíbě a získala 17,65%. Sešit, jako zdroj poskytující informace je nejoblíbenějším pro 9,80% respondentů, přičemž stejně je oblíbená i televize. Vlastní zkušenost, encyklopedie, učebnice a knihy má oblíbeno 7,84%. Pro 5,88% respondentů jsou nejoblíbenějším zdrojem spolužáci a denní tisk. Slovníky a přátele mají za svůj oblíbený zdroj 3,92%. Dalšími oblíbenými zdroji jsou časopisy, učitelé a škola, ale pouze u 1,96% respondentů.

**6. otázka: Srovnáváš informace k jednomu tématu, které získáš z různých zdrojů?
Uveď prosím příklad.**

Tabulky obsahují vyhodnocení otázky, zda student srovnává informace získané z jiných zdrojů s tím, že v tabulkách č. 11 a 13 jsou v levém sloupci formy odpovědí, jež studenti uvedli, v prostředním sloupci počet respondentů, kteří touto formou odpověděli a v pravém sloupci je tento počet vyjádřen procenty. Tabulky č. 12 a 14 uvádějí počet studentů z daného vzorku, kteří uvedli příklad a znění tohoto příkladu.

Tabulka č. 11 – GS

	Počet respondentů, kteří odpověděli /celkový počet respondentů	Výsledek vyjádřený v procentech
Ano srovnávám	25/34	73,53%
Spíše srovnávám	4/34	11,76%
Občas srovnávám	1/34	2,94%
Nesrovnávám	2/34	5,88%

V této tabulce je jasně zřetelné, že většina, tedy 73,53% srovnává informace získané z různých zdrojů informací k jednomu tématu. Spíše srovnává 11,76% a občas 2,94% respondentů. Naopak nesrovnává 5,88% studentů druhých ročníků GS.

Tabulka č. 12 – GS

Počet respondentů, kteří uvedli žádaný příklad	Počet respondentů v procentech	Příklady uvedené studenty k otázce srovnávání informačních zdrojů
6/34	17,65%	Internet vs. Knihy
4/34	11,76%	Internet vs. Internet
2/34	5,88%	Učebnice vs. Internet
1/34	2,94%	Slovníky vs. Internet
1/34	2,94%	Internet vs. Internet vs. Knihy
1/34	2,94%	Internet vs. Učebnice vs. Učitel
1/34	2,94%	Internet vs. Jiný zdroj

Nejčastěji respondenti GS srovnávají informace zjištěné z internetu s těmi z knih a to v 17,65%. V 11,76% porovnávají informace získané z různých internetových zdrojů a v 5,88% učebnice s internetem. Zbylé příklady tvoří jen malé procento a je nutné říci, že příklady uvedlo pouze 47,05% respondentů z Gymnázia Sázavská.

Tabulka č. 13 – GL

	Počet respondentů, kteří odpověděli /celkový počet respondentů	Výsledek vyjádřený v procentech
Ano srovnávám	23/51	45,10%
Většinou srovnávám	1/51	1,96%
Většinou nesrovnávám	3/51	5,88%
Nesrovnávám	13/51	25,49%

Studenti dvou tříd 2. ročníků GL srovnávají informace zjištěné z různých zdrojů jen ve 45,10%. Studenti také jasně uvedli, že ve 25,49% informace nesrovnávají vůbec, což je pro mne zarážející. Domnívám se tedy, že nejsou navyklí informace porovnávat a v souvislosti s tím, že cílem vzdělávání tohoto gymnázia je příprava na vysokou školu soudím, že tuto činnost přeci jen musí začlenit mezi své návyky.

Tabulka č. 14 – GL

Počet respondentů, kteří uvedli daný příklad	Počet respondentů v procentech	Příklady uvedené studenty k otázce srovnávání informačních zdrojů
4/51	7,84%	Internet vs. Odborné knihy
2/51	3,92%	Výklad vs. Učebnice
1/51	1,96%	Učivo vs. Internet
1/51	1,96%	Atlas vs. Učebnice
1/51	1,96%	Vlastní zkušenost vs. Internet
1/51	1,96%	Škola vs. Internet
1/51	1,96%	Předměty ve škole vs. Jiné předměty ve škole
1/51	1,96%	Internet vs. Encyklopedie vs. Slovníky
1/51	1,96%	Internet vs. Knihy vs. Sešit
1/51	1,96%	Internet vs. Slovník vs. Sešit
1/51	1,96%	Internet vs. Učebnice vs. Sešit vs. Odborné knihy

Respondenti z řad studentů GL uvedli příklady v pouhých 29,41%. V 7,84% porovnávají internet a odborné knihy. Také se zde poprvé objevuje příklad porovnávání výkladu s učebnicí a to ve 3,92%. Zbylé příklady vedlo jen 1,96% respondentů, ale zajímavý je příklad srovnávání informací získaných v různých předmětech. Právě k tématu mezipředmětových vztahů se věnují někteří odborníci.

7. otázka: Říká vám pan/í profesor/ka během hodiny, kde jinde hledat informace k probíranému tématu? Odpovídej ano / ne.

Záznam odpovědi na tuto otázku jsem koncipovala tak, aby si studenti představili každého svého vyučujícího a odpověděli ve vztahu k jeho předmětu, proto jsou v levém sloupci tabulky uvedeny zkratky předmětů, které na dané škole v druhých ročnících vyučovány. Další sloupce zleva obsahují odpověď „ano“ s jejím procentuálním vyjádřením a „ne“, jehož procentuální vyjádření je umístěno ve sloupci úplně vpravo.

Při analýze RVP ZV jsem se zaměřila na předměty Český jazyk a literatura, Informační a komunikační technologie a průřezové téma Mediální výchova, proto se vyhodnocení bude zaměřovat především na tyto obory.

Legenda k následujícím tabulkám výsledků z GS:

Název předmětu	Zkratka
Český jazyk - pravidla	PČJ
Český jazyk - literatura	ČJL
Anglický jazyk	AJ
Německý jazyk	NJ
Španělský jazyk	ŠJ
Francouzský jazyk	FJ
Matematika	MAT
Dějepis	DEJ
Zeměpis	ZEM
Chemie	CHE
Biologie	BIO
Fyzika	FYZ
Enviromentální výchova	EMV
Filozofie	FLZ
Základy společenských věd	ZSV
Informační technologie	IVT
Hudební výchova	VV
Výtvarná výchova	HV

Tabulka č. 15 – GS

Zkratky předmětů	Počet respondentů, kteří uvedli „ano“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech	Počet respondentů, kteří uvedli „ne“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech
PČJ	26/34	76,47%	4/34	11,76%
ČJL	25/34	73,53%	12/34	35,29%
AJ	7/34	20,59%	27/34	79,41%
NJ	2/34	5,88%	9/34	26,47%
ŠJ	0/34	0,00%	4/34	11,76%
FJ	3/34	8,82%	8/34	23,53%
MAT	3/34	8,82%	31/34	91,18%
DEJ	13/34	38,24%	21/34	61,76%
ZEM	30/34	88,24%	4/34	11,76%
CHE	14/34	41,18%	20/34	58,82%
BIO	28/34	82,35%	6/34	17,65%
FYZ	15/34	44,12%	19/34	55,88%
EMV	29/34	85,29%	5/34	14,71%
FLZ	10/34	29,41%	22/34	64,71%
ZSV	29/34	85,29%	5/34	14,71%
IVT	4/34	11,76%	30/34	88,24%
VV	2/34	5,88%	8/34	23,53%
HV	3/34	8,82%	7/34	20,59%

Z odpovědí respondentů GS vyplývá, že ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura ve více než 70 - 80% odkazují vyučující na další zdroje, kde mohou studenti hledat další informace k tématu. Ještě více respondentů, tj. 85-89% uvedlo, že jsou na jiné informační zdroje odkazováni v Zeměpisu, Biologii, Enviromentální výchově a Základech společenských věd. Naopak ve výuce informačních technologií se vyskytla v 88,24% odpověď „ne“, tudíž že profesor/ka neodkazuje na jiné informační zdroje.

U předmětů jako chemie a fyzika se odpovědi „ano“ i „ne“ v rozmezí 40-60%, což je z mého pohledu možné přičíst subjektivnosti vnímání. Průřezové téma Mediální výchova je součástí českého jazyka a literatury, což jsem zjistila z rozhovoru s vyučující tohoto průřezového tématu a oficiálně je do vzdělávacího programu zařazeno až letošních prvních ročníků.

Legenda k tabulkám výsledků GL:

Název předmětu	Zkratka
Český jazyk	ČJ
Anglický jazyk	AJ
Německý jazyk	NJ
Francouzský jazyk	FJ
Španělský jazyk	ŠJ
Matematika	MAT
Dějepis	DEJ
Zeměpis	ZEM
Chemie	CHE
Biologie	BIO
Fyzika	FYZ
Základy společenských věd	ZSV
Informatika	IVT
Hudební výchova	HV
Výtvarná výchova	VV

Tabulka č. 16 – GL

Zkratky předmětů	Počet respondentů, kteří uvedli „ano“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech	Počet respondentů, kteří uvedli „ne“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech
ČJ	34/51	66,67%	13/51	25,49%
AJ	13/51	25,49%	27/51	52,94%
NJ	7/51	13,73%	16/51	31,37%
FJ	4/51	7,84%	8/51	15,69%
ŠJ	5/51	9,80%	8/51	15,69%
MAT	17/51	33,33%	33/51	64,71%
DEJ	38/51	74,51%	19/51	37,25%
ZEM	21/51	41,18%	30/51	58,82%
CHE	11/51	21,57%	39/51	76,47%
BIO	12/51	23,53%	39/51	76,47%
FYZ	15/51	29,41%	36/51	70,59%
ZSV	18/51	35,29%	33/51	64,71%
IVT	42/51	82,35%	9/51	17,65%
HV	11/51	21,57%	15/51	29,41%
VV	10/51	19,61%	23/51	45,10%

Podle 66,67% respondentů GL je vyučující Českého jazyka a literatury odkazuje na jiné informační zdroje. V Informatice jsou sdělovány zdroje, které poskytují další informace k tématu v 82,35%. Vysoké zastoupení odpovědi „ano“ má také dějepis –

74,51%. Naopak v pásmu mezi 70-77% při odpovědi „ne“ se pohybují předměty fyzika, chemie a biologie. Průřezové téma Mediální výchova je implementováno do různých předmětů, tudíž jako předmět v dotazníku nefigurovalo.

8. otázka: Dostáváš za úkol samostatně vyhledávat informace k tématu, které probíráte v hodině? Odpovídej ano / ne.

Tabulka č. 17 – GS

Zkratky předmětů	Počet respondentů, kteří uvedli „ano“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech	Počet respondentů, kteří uvedli „ne“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech
PČJ	26/34	76,47%	8/34	23,53%
ČJL	27/34	79,41%	17/34	50,00%
AJ	13/34	38,24%	21/34	61,76%
NJ	2/34	5,88%	9/34	26,47%
ŠJ	1/34	2,94%	3/34	8,82%
FJ	7/34	20,59%	7/34	20,59%
MAT	3/34	8,82%	21/34	61,76%
DEJ	19/34	55,88%	15/34	44,12%
ZEM	21/34	61,76%	13/34	38,24%
CHE	2/34	5,88%	22/34	64,71%
BIO	16/34	47,06%	18/34	52,94%
FYZ	6/34	17,65%	28/34	82,35%
EMV	25/34	73,53%	4/34	11,76%
FLZ	6/34	17,65%	28/34	82,35%
ZSV	16/34	47,06%	18/34	52,94%
IVT	2/34	5,88%	31/34	91,18%
VV	0/34	0,00%	17/34	50,00%
HV	9/34	26,47%	10/34	29,41%

Vyhledávání informací považuji za jeden ze způsobů, jak se studenti mohou aktivně podílet na svém vzdělávání a zároveň uplatňovat již nabyté dovednosti tohoto zaměření. Respondenti GS ve více než 76% uvedli, že jsou jim zadávány v oboru Český jazyk a literatura úkoly tohoto druhu.

V souvislosti s uvedenými výsledky bych chtěla také upozornit, že ačkoliv vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologiích by mělo také rozvíjet dovednosti vyhledávání různých informačních zdrojů, probíhá zmíněné vyhledávání především na internetu a to pouze v omezeném rozsahu. Další výuka se zaměřuje na znalosti a dovednosti práce s počítačem a jeho programy. Myslím si, že z tohoto důvodu

91,18% respondentů GS uvedlo, že nedostávají úkoly týkající se samostatného vyhledávání informací souvisejících s tématem výuky.

Tabulka č. 18 – GL

Zkratky předmětů	Počet respondentů, kteří uvedli „ano“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech	Počet respondentů, kteří uvedli „ne“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech
ČJ	24/51	47,06%	27/51	52,94%
AJ	13/51	25,49%	38/51	74,51%
NJ	5/51	9,80%	19/51	37,25%
FJ	3/51	5,88%	11/51	21,57%
ŠJ	6/51	11,76%	7/51	13,73%
MAT	23/51	45,10%	29/51	56,86%
DEJ	34/51	66,67%	17/51	33,33%
ZEM	27/51	52,94%	24/51	47,06%
CHE	18/51	35,29%	33/51	64,71%
BIO	11/51	21,57%	40/51	78,43%
FYZ	13/51	25,49%	38/51	74,51%
ZSV	36/51	70,59%	15/51	29,41%
IVT	14/51	27,45%	37/51	72,55%
HV	13/51	25,49%	20/51	39,22%
VV	10/51	19,61%	23/51	45,10%

Popis výsledků oboru Český jazyk a literatura je poněkud obtížný, protože obě možnosti využili respondenti GL téměř shodně a jediné, co mohu konstatovat je, že vyšší procento, tj. 52,94% respondentů GL uvedlo, že jim není zadáváno v tomto oboru samostatné vyhledávání informací. Jedinými předměty, ve kterých se ve vyšší míře vyskytla kladná odpověď na tuto otázku byly Základy společenských věd a Dějepis. Záporně, tj. v 72,55% odpovídali respondenti GL na otázku ve vztahu k předmětu Informační technologie a při porovnání tohoto výsledku s otázkou č. 7, kdy nad 80% respondentů uvedlo, že jsou odkazováni na jiné zdroje informací související s tématem, nabízí se otázka, zda odkazování je dostačujícím způsobem vedení studentů k práci s informačními zdroji.

9. otázka: Pokud sám/sama vyhledáš informace k určenému tématu, máš možnost je během hodiny sdělit ostatním? Odpovídej ano / ne.

Vzhledem k tomu, že ve výzkumu považují za informační zdroje i spolužáky či rodinu, chtěla jsem otázkou č. 9 zjistit, zda mají studenti možnost se při výuce projevit, uvést informaci, která by mohla být hodnotná a stát se tudíž zdrojem informací pro své kolegy.

Tabulka č. 19 – GS

Zkratky předmětů	Počet respondentů, kteří uvedli „ano“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech	Počet respondentů, kteří uvedli „ne“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech
PČJ	26/34	76,47%	6/34	17,65%
ČJL	24/34	70,59%	8/34	23,53%
AJ	20/34	58,82%	12/34	35,29%
NJ	5/34	14,71%	5/34	14,71%
ŠJ	4/34	11,76%	0/34	0,00%
FJ	6/34	17,65%	10/34	29,41%
MAT	13/34	38,24%	19/34	55,88%
DEJ	23/34	67,65%	9/34	26,47%
ZEM	24/34	70,59%	7/34	20,59%
CHE	17/34	50,00%	14/34	41,18%
BIO	24/34	70,59%	7/34	20,59%
FYZ	17/34	50,00%	14/34	41,18%
EMV	25/34	73,53%	6/34	17,65%
FLZ	21/34	61,76%	10/34	29,41%
ZSV	25/34	73,53%	6/34	17,65%
IVT	20/34	58,82%	11/34	32,35%
VV	8/34	23,53%	9/34	26,47%
HV	15/34	44,12%	3/34	8,82%

Odpovědi respondentů GS byly ve většině předmětů kladné. V oboru Český jazyk a literatura se procento kladných odpovědí pohybovalo mezi 70-77% a 73,53% dosáhly předměty Enviromentální výchova a Základy společenských věd. Více než 50%, resp. 55,88% záporných odpovědí uvedli respondenti pouze u Matematiky.

Tabulka č. 20 – GL

Zkratky předmětů	Počet respondentů, kteří uvedli „ano“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech	Počet respondentů, kteří uvedli „ne“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech
ČJ	37/51	72,55%	14/51	27,45%
AJ	18/51	35,29%	23/51	45,10%
NJ	13/51	25,49%	10/51	19,61%
FJ	14/51	27,45%	7/51	13,73%
ŠJ	8/51	15,69%	5/51	9,80%
MAT	23/51	45,09%	28/51	54,90%
DEJ	32/51	62,75%	11/51	21,57%
ZEM	32/51	62,75%	19/51	37,25%
CHE	22/51	43,13%	29/51	56,86%
BIO	26/51	50,98%	25/51	49,02%
FYZ	24/51	47,06%	25/51	49,02%
ZSV	45/51	88,24%	6/51	11,76%
IVT	30/51	58,82%	21/51	41,18%
HV	22/51	43,14%	13/51	25,49%
VV	15/51	29,41%	10/51	19,61%

Podle respondentů GL mají možnost v 72,55% u oboru Český jazyk a literatura sdělit informaci týkající se tématu hodiny. Nejvíce kladných odpovědí se vyskytlo u předmětu Základy společenských věd a to 88,24%.

10. otázka: Pokud profesor/ka během hodiny nepoužívá učebnici, dozvíš se, odkud čerpal/a informace? Odpovídej ano / ne.

Tato otázka vychází z konstruktivistického pojetí výuky, kdy vyučující není garantem pravdy, ale metody.⁸⁰ S tím souvisí podle mého mínění i otázka sdělování pramenů informací, ze kterých vyučující čerpal. Zároveň může jít studentům příkladem při zachování zákonů a etických zásad ve vztahu k informacím.

80 TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. 2. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1994. 64 s.

Tabulka č. 21 – GS

Zkratky předmětů	Počet respondentů, kteří uvedli „ano“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech	Počet respondentů, kteří uvedli „ne“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech
PČJ	20/34	58,82%	13/34	38,24%
ČJL	14/34	41,18%	19/34	55,88%
AJ	4/34	11,76%	27/34	79,41%
NJ	4/34	11,76%	8/34	23,53%
ŠJ	1/34	2,94%	3/34	8,82%
FJ	2/34	5,88%	12/34	35,29%
MAT	2/34	5,88%	31/34	91,18%
DEJ	7/34	20,59%	26/34	76,47%
ZEM	18/34	52,94%	15/34	44,12%
CHE	3/34	8,82%	30/34	88,24%
BIO	18/34	52,94%	15/34	44,12%
FYZ	9/34	26,47%	24/34	70,59%
EMV	17/34	50,00%	16/34	47,06%
FLZ	8/34	23,53%	25/34	73,53%
ZSV	16/34	47,06%	19/34	55,88%
IVT	2/34	5,88%	30/34	88,24%
VV	5/34	14,71%	13/34	38,24%
HV	2/34	5,88%	17/34	50,00%

V případě odpovědí respondentů GS k vzdělávacímu oboru Český jazyk a literatura, který na GS rozdělen do dvou předmětů, mohou být výsledky matoucí. Je zde ale důvod, proč se výsledky liší. Každý z těchto předmětů na GS vyučuje jiný pedagog, tudíž ani jejich přístupy nemohou být zcela shodné. V rámci předmětu Český jazyk - pravidla respondenti GS odpověděli v 58,82%, že jim vyučující sděluje, odkud čerpal informace k danému tématu. Naproti tomu v předmětu Český jazyk a literatura odpovědělo záporně na otázku 55,88% respondentů. Taktéž předmět Informační technologie získal 88,24% záporných odpovědí. Jako možné vysvětlení takového výsledku se nabízí situace, kdy vyučující na začátku školního roku sdělí své prameny pro výuku a dále se k nim během jednotlivých hodin nevrací. Otázkou je, zda je takové počínání adekvátní vyspělosti studentů.

Tabulka č. 22 – GL

Zkratky předmětů	Počet respondentů, kteří uvedli „ano“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech	Počet respondentů, kteří uvedli „ne“/celkový počet respondentů	Výsledek uvedený v procentech
ČJ	18/51	35,29%	32/51	62,75%
AJ	10/51	19,61%	40/51	78,43%
NJ	4/51	7,84%	19/51	37,25%
FJ	5/51	9,80%	8/51	15,69%
ŠJ	5/51	9,80%	8/51	15,69%
MAT	10/51	19,61%	39/51	76,47%
DEJ	20/51	39,22%	31/51	60,78%
ZEM	13/51	25,49%	28/51	54,90%
CHE	10/51	19,61%	41/51	80,39%
BIO	14/51	27,45%	37/51	72,55%
FYZ	8/51	15,69%	43/51	84,31%
ZSV	24/51	47,06%	27/51	52,94%
IVT	14/51	27,45%	27/51	52,94%
HV	7/51	13,73%	27/51	52,94%
VV	10/51	19,61%	17/51	33,33%

V oboru Český jazyk a literatura byly odpovědi respondentů GL z 62,75% záporné. Více méně naprostá většina předmětů obdržela zápornou odpověď, pouze u Základů společenských věd je rozdíl mezi oběma možnostmi 5% a tedy podle mne nepřesvědčivý.

5.2. Výsledky rozhovorů a pozorování

Výsledky polostrukturovaného rozhovoru se skládají u některých pedagogů jedné části, tj, vyhodnocení předem připravených otázek, u jiných pedagogů dvou částí. Tato druhá část je věnována záznamu již nestrukturovaného rozhovoru na téma vzdělávání k práci s informačními zdroji, potažmo informacemi.

Vzhledem k tomu, že si myslím, že prezentovat výsledky pozorování odděleně od rozhovorů by působilo poněkud nepřehledně, uvádím je společně. Při pozorování jsem se zaměřila používané zdroje informací a práci s nimi.

5.2.1. Rozhovory a pozorování výuky na Gymnáziu Sázavská

1. rozhovor a vyhodnocení pozorování

Učitelka předmětů: Český jazyk – pravidla a Mediální výchova (dále učitelka A)

Tabulka č. 23

Otázky pro rozhovor	Odpověď pedagoga
Odkud si myslíte, že studenti nejvíce čerpají informace?	Z internetu.
Odkud vy nejraději získáváte informace pro výuku?	Z internetu a knih.
Zmiňujete v hodinách, kde hledat více informací k probíranému tématu?	Ano, je to nutnost.
Mají studenti možnost v hodinách hledat informace v jiných zdrojích?	Zadávám vyhledávání informací a učím správným citacím.
Sdělujete studentům, kde jste čerpal/a informace k probíranému tématu?	Na začátku roku zadám literaturu, kde se dozví, odkud čerpám informace.

Výsledky strukturované části rozhovoru byly kladné, přičemž se tato pedagožka domnívá, že nejvíce informací studenti získávají z internetu a jejími oblíbenými zdroji jsou internet a knihy.

V druhé části rozhovoru jsem zjistila, že se tato vyučující věnuje také průřezovému tématu Mediální výchova, který je při výuce 2. ročníků GS součástí předmětu Český jazyk – pravidla. Průřezové téma Mediální výchova považuje za nutnou součást vzdělávání a snaží se, aby studenti získali co nejkomplexnější obraz médií a učili se kriticky myslet ve vztahu k mediálním obsahům. Na dotaz, zda využívá také „úložiště“, učitelka A odpověděla, že málokdy, spíše jen v úvodu roku.

Pozorování jedné hodiny výuky potvrdilo začlenění průřezového tématu, protože tématem předmětu Český jazyk - pravopis bylo Kritéria výběru zpráv. Ihned v úvodu proběhlo opakování informačních zdrojů, ze kterých čerpají televizní stanice a vysvětlení, že prvotním zdrojem je Česká tisková kancelář. Díky tomuto přehledu získali studenti další vědomosti o informačních zdrojích a způsobech, jak s nimi média pracují. Takto byl studentům poskytnut vhled do procesu získávání a interpretace informací. Podkladem pro tuto hodinu bylo především CD, o kterém se studenti dozvěděli, že je součástí výukového materiálu pro Mediální výchovu. Vyučující tedy uvedla zdroj informací.

Vzdělávání k práci s informačními zdroji v této hodině proběhlo ve dvou směrech a to tak, že studenti získali určité informace o druzích zdrojů a dozvěděli se, z jakých materiálů bylo pro výuku čerpáno. Odkazování žáků na zdroje, z nich mohou získat více informace k probíranému tématu zaznamenáno nebylo.

Při pozorování nebylo možné některá tvrzení z rozhovoru ověřit. Důvodem byl podle mého mínění malý rozsah pozorovaných hodin a nemožnost provádět některé činnosti v každé hodině.

2. rozhovor a vyhodnocení pozorování

Učitelka předmětu: Český jazyk – literatura (dále učitelka B)

Tabulka č. 24

Otázky pro rozhovor	Odpověď pedagoga
Odkud si myslíte, že studenti nejvíce čerpají informace?	Z internetu, je to nejrychlejší.
Odkud vy nejraději získáváte informace pro výuku?	Z různých učebnic a knih.

Zmiňujete v hodinách, kde hledat více informací k probíranému tématu?	Jistě, v rámci možností. Snažím se je motivovat k samostatnému získávání informací.
Mají studenti možnost v hodinách hledat informace v jiných zdrojích?	Ano, nosím různé zdroje - publikace nebo ofoceně ukázky z děl a zadávám úkoly k vyhledávání.
Sděľujete studentům, kde jste čerpala/a informace k probíranému tématu?	Jak kdy - často vidí, odkud čerpám. Víceméně ano.

Obor Český jazyk a literatura je na GS rozdělen do dvou předmětů, přičemž předmět Český jazyk a literatura je vnitřně členěn na literaturu a interpretaci.

Učitelka B se domnívá, že studenti nejvíce čerpají informace z internetu, protože je to nejrychlejší. Ona sama ráda pro výuku čerpá z učebnic a knih. Na další otázky odpověděla kladně, i když u otázky, zda sděluje studentům, odkud čerpala pro výuku si nebyla jistá.

Při dalším rozhovoru učitelka B uvedla, že se snaží studenty motivovat k samostatnému získávání informací, upozorňuje je na různé publikace, jež si mohou zakoupit v antikvariátech, odkazuje při výuce na školní knihovnu a raději než „úložiště“ využívá k zaslání potřebných informací elektronickou poštu. Chce také u studentů prohlubovat vztah ke knihám.

V rámci pozorování předmětu jsem sledovala tři hodiny, z nichž jedna byl hodinou literatury a dvě interpretace. V hodině literatury v úvodu hodiny učitelka B zadala test, který zabral dvě třetiny vyučovacího času. Při tomto testu občas připomenula studentům, že ta či ona odpověď na otázku se nachází v jednom z využitých informačních zdrojů při výuce tématu (ukázka z díla, skripta). Poslední třetina hodiny proběhla částečně jako opakování již nabytých vědomostí o J.A. Komenském ze základní školy, kdy studenti skládali na tabuli názvy jeho děl. Dalo by se říci, že v tomto směru využívala učitelka studenty, jako zdroje informací. Dalším pramenem pro opakování byla skripta, která studenti vlastní. Studenti si mají také možnost prohlédnout dílo J. A. Komenského Labyrint světa a ráj srdce.

Zjeví, na které jsem svoje pozorování zaměřila, proběhla práce s více informačními zdroji ve vztahu k testu tím způsobem, že byly znovu připomenuty zdroje informací, odkud mohli studenti vědomosti pro test čerpat. Při opakování byly taktéž uplatňovány informace získané z různých zdrojů (spolužáci, učebnice, výklad učitelky). Informování studentů o dalších zdrojích informací, ze kterých k tématu mohou čerpat,

jsem nezaznamenala. Sdělení týkající se pramenů informací, ze kterých čerpala učitelka jsem taktéž nezaznamenala, ale domnívám se, že by mohlo proběhnout další hodinu, protože nešlo o hodinu, v níž by probíhal výklad.

Další dvě pozorovací hodiny byly interpretační. V souvislosti s náplní výuky byla třída rozdělena na dvě poloviny. Rozvrh je ovšem sestaven tak, že obě poloviny absolvují výuku v jeden den. Proto i náplň hodiny se nelišila tématem, jen specifiky jednotlivých skupin.

Výuka první skupiny začíná nejdříve hodnocením předešlých prací. Poté se jedna studentka táže na knihu a učitelka ji jde hledat do knihovny ve třídě a poté, co je nenalezne nabízí svoji k zapůjčení. V této souvislosti se baví o městských knihovnách a učitelka ještě doporučuje antikvariát, kde si mohou studentky zakoupit knihy. Pak se otevírá téma J. A. Komenského, vytvoří si pojmovou mapu z fakt, které už vědí. Dále učitelka ukazuje knihu, ze které má nakopírovanou ukázkou. Než si ukázkou přečtou, ptá se, zda dílo již někdo četl a podal stručný výklad. Po přečtení ukázkou provádí její rozbor.

Při této hodině učitelka odkazovala na primární i sekundární zdroje. Studentky při výuce pracovaly se dvěma zdroji a s to dílem a vlastními vědomostmi (vlastní zkušeností). Bylo také učitelkou zmíněno, že zdrojem ukázkou bylo donesené dílo.

Poslední hodina mého pozorování v tomto předmětu proběhla více méně obdobně, s využitím stejných metod a zdrojů informací. Studentům této skupiny nebyla sdělena informace o antikvariátu, kterou jsem považovala za podstatnou ve vztahu k práci s informačními zdroji.

Celkově z pozorování vyplynulo, že učitelka B pracuje při výuce s více informačními prameny a sděluje studentům, odkud čerpá informace pro výuku.

3. rozhovor a vyhodnocení pozorování

Učitelka předmětu: Informační technologie (dále učitelka C)

Tabulka č. 25

Otázky pro rozhovor	Odpověď pedagoga
Odkud si myslíte, že studenti nejvíce čerpají informace?	Z internetu.
Odkud vy nejraději získáváte informace pro výuku?	Také z internetu.
Zmiňujete v hodinách, kde hledat více informací k probíranému tématu?	Ani ne.
Mají studenti možnost v hodinách hledat informace v jiných zdrojích?	Tento předmět není k tomu koncipován.
Sdělujete studentům, kde jste čerpal/a informace k probíranému tématu?	Ano, vědí, kde mohou informace hledat.

Učitelka C si myslí, že studenti nejvíce čerpají z internetu a sama také ráda čerpá z internetu. Z dalších odpovědí mohu jen usuzovat, že není přesvědčena o tom, že by se práce s informačními zdroji dala začlenit do výuky předmětu. Podle jejího názoru také studenti vědí, z kterých zdrojů pro výuku čerpá.

Nestrukturovaná část rozhovoru obsahovala pouze dotaz, zda učitelka C studenty učí vyhledávat informace. Odpovědí bylo tvrzení, že vyhledávat umí už ze Základní školy.

Průběh výuky předmětu Informační technologie jsem pozorovala dvě vyučovací hodiny, ale díky velikosti počítačové učebny to ve skutečnosti byla tatáž hodina ve dvou skupinách. V těchto hodinách bylo cílem, aby studenti získali vědomosti o programu Excel a naučili se s ním pracovat.

V hodině neproběhlo žádné odkazování na další informační zdroje, ze kterých mohou čerpat pro výuku, nebo ze kterých pro výuku čerpala učitelka C a ani nebyla do výuky zařazena práce s informačními zdroji.

4. rozhovor a vyhodnocení pozorování

Učitel předmětu: Biologie, Zeměpis a Enviromentální výchovy (dále učitel D)

Tabulka č. 26

Otázky pro rozhovor	Odpověď pedagoga
Odkud si myslíte, že studenti nejvíce čerpají informace?	Nejraději z elektronických a předem připravených zdrojů.
Odkud vy nejraději získáváte informace pro výuku?	Nejčastěji jsem na internetu, ale oblíbenými zdroji jsou časopisy a odborné knihy.
Zmiňujete v hodinách, kde hledat více informací k probíranému tématu?	Na začátku probíraného tématického celku zmiňuji, ze kterých zdrojů mohou čerpat.
Mají studenti možnost v hodinách hledat informace v jiných zdrojích?	Víceméně ne.
Sdělujete studentům, kde jste čerpal/a informace k probíranému tématu?	Na začátku probíraného tématického celku sděluji, odkud jsem čerpal.

Při svém několikaletém pedagogickém působení získal učitel D zkušenosti ohledně práce studentů s informačními zdroji. Je přesvědčen, že studenti preferují předem připravené zdroje informací, tj, ty, které jim zaručí, že obsahují vše potřebné k danému předmětu. Takovým zdrojem je podle něj i „úložiště“. Sám se snaží pracovat s primárními zdroji a internet využívá k čerpání např. obrazového materiálu k výuce. Studentům v úvodu probíraného tématického celku sdělí, odkud mohou čerpat informace a z jakých zdrojů získal informace on sám. Studenti nemají možnost vyhledávat informace v různých pramenech během výuky.

Nestrukturovaná část rozhovoru se týkala např. toho, že kromě internetu, často studenti čerpají informace z různých dokumentárních pořadů běžících v televizi. Často pokládají dotazy, týkající se shlédnutých pořadu, na něž učitel D nezná odpověď. Svoji neznalost přiznává a v tomto případě by se dalo hovořit o konstruktivistickém pojetí výuky.

Výuku učitele D jsem pozorovala jednu vyučovací hodinu v předmětech Biologie, Zeměpis a Enviromentální výchova. V hodině Biologie ukončoval učitel D se

studenty téma a cílem hodiny bylo zopakovat základní znalosti o tomto tématu a zjistit, zda studenti tyto znalosti mají. Opakování se uskutečnilo za pomoci promítané prezentace. U každého obrázku byl uveden zdroj, ze kterého učitel čerpal buď v textové podobě nebo učitel tuto informaci sděloval.

Během výuky jsem zaznamenala odkazování na informační zdroj, ze kterých vyučující pro opakování čerpal, přičemž vyzýval studenty, aby uvedený zdroj navštívili. Pokud jde o práci studentů s informačními zdroji, jediným byli oni sami.

Tématem hodiny Zeměpisu bylo bohatství a chudoba. Téma hodiny učitel D přibližoval studentům za pomoc prezentace dataprojektorem. U každého faktu, který studentům sděloval uvedl, odkud tuto informaci získal. Poté využil učitel D metody zosobnění tématu a zdroji informací k činnosti byli studenti.

Díky uvádění informačních zdrojů, ze kterých učitel D čerpal, mohl studentům i doporučit prameny, z nichž mohou získat více informací k tématu. V jiném ohledu jsem práci s informačními zdroji nezaznamenala.

V Enviromentální výchově jsem pozorovala výuku o programu Ekoškola. Nejdříve za pomoci svých předešlých znalostí studenti zjišťovali, jaká jsou kritéria pro školy účastnící se programu. Faktické údaje o programu učitel D uváděl přímo v hodině z internetových stránek, čili studenti mohli vidět, odkud mohou čerpat více informací i odkud je získává k tomuto tématu učitel D. Ani v této hodině neproběhla individuální práce studentů s informačními zdroji.

Porovná-li odpovědi z rozhovoru s pozorováním učitele D, zjištěné údaje ve vztahu k vzdělávání k práci s informačními zdroji se dle mého shodují.

5.2.2. Rozhovory a pozorování výuky na Gymnáziu Litoměřická

5. rozhovor a vyhodnocení pozorování

Učitelka předmětu: Český jazyk a literatura (dále učitelka E)

Tabulka č. 27

Otázky pro rozhovor	Odpověď pedagoga
Odkud si myslíte, že studenti nejvíce čerpají informace?	Z žádného zdroje, pokud musí tak z učebnice a z internetu.
Odkud vy nejraději získáváte informace pro výuku?	Ze zdrojů, se kterými mám zkušenosti ze studií, z primárních pramenů.
Zmiňujete v hodinách, kde hledat více informací k probíranému tématu?	Samozřejmě je odkazují, např. na slovníky, v literatuře na díla autorů.
Mají studenti možnost v hodinách hledat informace v jiných zdrojích?	Ano, nosím různé kopie, zdroj neuvádím. Vědí, z jakého díla čerpám.
Sdělujete studentům, kde jste čerpal/a informace k probíranému tématu?	Ne, resp. pokud nečerpám z učebnice, tak to neví.

Učitelka E je toho názoru, že studenti vůbec nečerpají informace, ale pokud musí, využijí učebnice nebo internetu. Sama čerpá informace ze zdrojů, které jsou pro ni důvěryhodné a pokud možno si vybírá autory, s nimiž se ztotožňuje. Při výuce literatury odkazuje nejvíce na díla autorů, nechce, aby studenti znali pouze údaje z učebnice. Do hodin nosí různé nakopírované materiály z děl, slovníky nebo učebnice. Studentům nezdůrazňuje, např. odkud úryvek čerpala, protože by měli vědět, o jaké dílo jde již z výkladu. V dalším ohledu prameny informací pro výuku neuvádí.

Nestrukturovaná část rozhovoru se týkala snahy učitelky E motivovat studenty, aby využívali školní knihovnu. Exkurze do jiných knihoven zatím se studenty neuskutečnila.

Pozorování výuky českého jazyka a literatury jsem provedla ve třech vyučovacích hodinách. Při první hodině, kterou jsem pozorovala probíhala výuka literatury. Tématem byl K. J. Erben, kdy si nezkoušení studenti měli přečíst ukázkou

z jeho díla a pracovat s učebnicí. Při následujícím výkladu byly využity poznatky studentů ze Základní školy.

Učitelka E ve vyučovací hodině jako zdroje informací využila dílo autora, učebnici a zkušenosti studentů. Během hodiny studenti samostatně pracovali s učebnicí, z níž měli získat určité informace.

Další vyučovací hodina literatury proběhla v jiné třídě druhého ročníku obdobně a s využitím stejných zdrojů informací.

Výuka v poslední pozorované hodině byla změřena na sémantiku. K práci využívali učebnici obsahující křížovku, k níž vymýšleli společně legendu a cvičebnici. Při práci s křížovkou učitelka E zjišťuje, zda studenti vědí, kde se s křížovkami mohou setkat. Při zodpovídání otázek čerpali studenti z vlastních znalostí. Dále se probírala cvičení, jejichž smyslem bylo připravovat studenty k přijímacím testům. Jako domácí úkol jim byla zadána práce se slovníkem (etymologickým, vlastních jmen či spisovného jazyka českého) k vypracování cvičení.

Učitelka E při výuce sémantiky využila více informačních zdrojů a práci s nimi vyžadovala i při plnění domácího úkolu. Studenti se dozvěděli, z jakých pramenů mohou získat další informace k tématu a odkud čerpala učitelka E podklady pro výuku, protože se jednalo o učebnici, kterou všichni vlastní. Cvičebnice byla stejná, jakou jsou zvyklí používat.

6. rozhovor a vyhodnocení pozorování

Učitelka předmětu: Anglický jazyk (dále učitelka F)

Tabulka č. 28

Otázky pro rozhovor	Odpověď pedagoga
Odkud si myslíte, že studenti nejvíce čerpají informace?	Z internetu.
Odkud vy nejraději získáváte informace pro výuku?	Z internetu a učebnic.
Zmiňujete v hodinách, kde hledat více informací k probíranému tématu?	Jde cizí o jazyk, takže....

Mají studenti možnost v hodinách hledat informace v jiných zdrojích?	Ano, nosím slovníky, učebnice, pracovní listy a mohou využít vlastní zkušenosti.
Sdělujete studentům, kde jste čerpali/a informace k probíranému tématu?	Většinou ano, navíc některé učebnice mají již na zadní straně desek uvedeny internetové stránky, kde je mohou najít.

Učitelka F uvedla, že studenti nejvíce čerpají informace z internetu a ona sama jej taktéž využívá, ale druhým oblíbeným zdrojem jsou učebnice. Odpověď na třetí otázku je nejednoznačná, ale podle mého názoru způsob odpovědi souvisí s tím, že pro výuku cizího jazyka na této úrovni není ještě zcela možné, poskytovat informace o dalších zdrojích, které předpokládají již určitou znalost jazyka. Studenti mají možnost v hodinách využívat slovníky, učebnice, pracovní listy a často pracují s vlastními zkušenostmi. Informaci o zdrojích, ze kterých učitelka F pro výuku čerpala většinou uvádí.

V nestrukturované části rozhovoru jsem se dozvěděla, jakým způsobem ulehčuje výuku internet. Učitelka F jej využívá jako inspiraci a k vyhledávání různých informací, které jí mohou pomoci při výuce.

Při pozorované výuce Anglického jazyka učitelka F se studenty procvičovala poslech a překlad. Tématem byl životní styl a příkladem pro rozdílný styl života byla podle učebnice anglická a americká kultura. V tomto směru začali studenti s učitelkou F diskutovat a vyústěním bylo popsání některých rozdílů mezi britskou a americkou angličtinou. Zdrojem těchto informací byla učitelka F.

Ve výuce nebyly využívány jiné zdroje informací než učebnice a učitelka F. Nezaznamenala jsem ani odkazování na další zdroje informací.

7. rozhovor a vyhodnocení pozorování

Učitelka předmětu: Informatika (dále učitelka G)

Tabulka č. 29

Otázky pro rozhovor	Odpověď pedagoga
Odkud si myslíte, že studenti nejvíce čerpají informace?	Z internetu.

Odkud vy nejraději získáváte informace pro výuku?	Z učebnice, odborné literatury a internetu.
Zmiňujete v hodinách, kde hledat více informací k probíranému tématu?	Pokud jsou zájemci, tak ano. Jinak vědět, z které učebnice čerpám.
Mají studenti možnost v hodinách hledat informace v jiných zdrojích?	Se zdroji studenti pracují hlavně doma. V mém předmětu jde hlavně o znalost a ovládnutí počítačových programů.
Sdělujete studentům, kde jste čerpal/a informace k probíranému tématu?	Ano.

Rozhovor s učitelkou G proběhl pouze ve strukturované formě. Učitelka G má za to, že studenti nejvíce užívají internet a jejich oblíbenými zdroji jsou učebnice, odborná literatura a internet. Více informačních zdrojů vztahující se k výuce zmiňuje v případě, že jsou zájemci a práci s informačními zdroji jakou je např. vyhledávání zadává spíše za domácí úkol. Pokud čerpá pro výuku z jiného zdroje, než je učebnice, sděluje tuto informaci studentům.

Pozorování v hodině proběhlo při výuce práce s Excelem a zaměřovala se tedy na práci s počítačem. Po procvičení některých dovedností, zadala učitelka G test. Tento test není vypracováván zcela samostatně a studenti si radí.

Z pozorovaných jevů ve vztahu k vyučujícímu nebyl žádný zaznamenán kromě toho, že si studenti radili a to mohu chápat jako umožnění studentům získat informace od spolužáků.

8. rozhovor a vyhodnocení pozorování

Učitel předmětu: Informatika (dále učitel H)

Tabulka č. 30

Otázky pro rozhovor	Odpověď pedagoga
Odkud si myslíte, že studenti nejvíce čerpají informace?	Myslím si, že z internetu.
Odkud vy nejraději získáváte informace pro výuku?	Z internetu.

Zmiňujete v hodinách, kde hledat více informací k probíranému tématu?	Ani ne, nemají zájem.
Mají studenti možnost v hodinách hledat informace v jiných zdrojích?	Ano, hledáme v různých zdrojích na internetu.
Sdělujete studentům, kde jste čerpal/a informace k probíranému tématu?	Pokud mám připravenou prezentaci, tak uvádím zdroj. Jinak ne.

Z rozhovoru s učitelem H vyplynulo, že podle jeho mínění studenti nejraději čerpají z internetu a on taktéž. V hodinách nezmiňuje, kde mohou studenti hledat více informací k tématu, protože neprojevují zájem. V hodinách vyhledávají v různých zdrojích na internetu a pokud učitel H využívá k výuce prezentace, uvádí zdroj. Delší rozhovor s učitelem H jsem neuskutečnila.

Výuku předmětu Informatika jsem u učitele H pozorovala jednu hodinu, kdy se blížilo ke konci probírání programu Word a studenti měli možnost se za pomoci učitele H připravit na test, který bude zadán v následující hodině. Opakují se předešlé znalosti a dovednosti. Na jednu otázku z testu nezná žádný student odpověď, proto učitel vyhlašuje soutěž v hledání na internetu nebo v programu. Vítěz má možnost získat jedničku. Při vypracovávání ostatních položek z „předtestu“ studenti spolupracují a radí si. Jako zdroj informací využívají především učitele H a spolužáky, někteří hledají pomoc na internetu.

Odkazování na další informační zdroje, ze kterých mohou studenti čerpat informace k práci s programem bylo do výuky začleněno pomocí problému, který měli studenti vyřešit. Dále se tímto způsobem učí vyhledávat informace z různých zdrojů v průběhu výuky. Prameny, ze kterých čerpal vyučující nebyly v této hodině zmíněny, ale lze předpokládat, že tato informace se ke studentům dostala již v předcházejících hodinách.

Myslím si, že právě problémy, které museli studenti během výuky byli přínosné pro práci s informačními zdroji a dá se říci, že učitel H považuje vyhledávání informací za důležitou dovednost, kterou by měli studenti mít.

9. rozhovor a vyhodnocení pozorování

Učitelka předmětu: Zeměpis (dále učitelka I)

Tabulka č. 31

Otázky pro rozhovor	Odpověď pedagoga
Odkud si myslíte, že studenti nejvíce čerpají informace?	Z internetu.
Odkud vy nejraději získáváte informace pro výuku?	Z internetu - wikipedie, mapy.
Zmiňujete v hodinách, kde hledat více informací k probíranému tématu?	Ne.
Mají studenti možnost v hodinách hledat informace v jiných zdrojích?	Používáme hlavně mapu a sešit, musí si zapisovat, jelikož čerpám z různých zdrojů.
Sdělujete studentům, kde jste čerpala/a informace k probíranému tématu?	Ani ne, nepovažuji to za důležité.

Jako svůj oblíbený zdroj uvádí učitelka J internet a považuje jej i za zdroj, ze kterého studenti nejvíce čerpají informace. Při výuce nezmiňuje, kde hledat více informací k tématu a studentům ani nesděluje, odkud čerpala informace ona sama. V jejích hodinách si studenti musí vést sešit, protože jde o záznam informací získaných z různých zdrojů.

Učitelka I využívá v úvodu výuky samostatné činnosti studentů, která spočívá ve sdělení aktuální zprávy týkající se učiva. Uvádí, že jsou vedeni k tomu, aby uvedli zdroj svých informací. Při delším rozhovoru se velmi zajímala, zda si myslím, že moje činnost má nějaký smysl. Po podání vysvětlení uznala, že smysl má.

Pozorovaná výuka Zeměpisu začínala aktualitami. Při první aktualitě studentka zdroj neuvedla, ale při debatě o její zprávě učitelka I sdělovala, kde ona sama zprávu četla. Taktéž další dvě aktuality neobsahovaly údaj o zdroji informací. Následuje krátký test a poté pokračuje výklad. Výklad probíhá z materiálu, který má učitelka I připravený, ale neuvádí, z jakých zdrojů informace čerpala. Ve výkladu uvádí příklady, které dokládá tím, že je čerpala z časopisu Lidé a země a odkazuje studenty na něj.

Ačkoliv učitelka I v rozhovoru uvádí, že studenty neodkazuje na jiné zdroje informací při výuce zmínila, že pokud je téma zajímavá, mohou k čerpání informací využít časopis. Během výuky se studenti nedozvěděli, odkud učitelka I čerpala informace k materiálu, o který opírala svůj výklad. Jedinou prací studentů s informačním zdrojem byl zápis do sešitu.

10. rozhovor a vyhodnocení pozorování

Učitelka předmětu: Základy společenských věd a Dějepis (dále učitelka J)

Tabulka č. 32

Otázky pro rozhovor	Odpověď pedagoga
Odkud si myslíte, že studenti nejvíce čerpají informace?	Podle mne neradi získávají informace; když už tak asi z internetu.
Odkud vy nejraději získáváte informace pro výuku?	Z různých: výukové programy, učebnice, odborná literatura, internet, zkušenosti ze studií.
Zmiňujete v hodinách, kde hledat více informací k probíranému tématu?	Ano.
Mají studenti možnost v hodinách hledat informace v jiných zdrojích?	Pokud je čas tak ano.
Sdělujete studentům, kde jste čerpala/a informace k probíranému tématu?	Ano, když vytvářím materiály pro výuku, uvádím, odkud jsem čerpala.

Podle učitelky J studenti v případě, že musí získat nějakou informaci, vyhledají si ji na internetu. Informačními zdroji učitelky J jsou výukové programy, učebnice, odborná literatura, internet a vlastní vědomosti získané při studiu na Vysoké škole a při vyučování studentům uvádí zdroje, ze kterých mohou informace čerpat. Samostatná práce studentů s různými zdroji informací v hodině je podmíněna dostatkem času. Pokud vytváří učitelka J materiály, které chce studentům v hodině poskytnout, uvádí zdroje, ze kterých informace získala.

Při rozhovoru učitelka J poznamenala, že pro výuku základů společenských věd musí čerpat z více zdrojů, protože s učebnicemi pro tento předmět není spokojena a často obsahují i faktické chyby.

Výuku učitelky J jsem pozorovala čtyři vyučovací hodiny. Nejprve šlo o dvě hodiny předmětu Základy společenských věd, které probíhaly obdobně. V úvodu učitelka J zadala samostatnou práci z ofocených materiálů z cvičebnice (byl zde uvedený zdroj) a některé studenty zkoušela. Poté začali společně zodpovídat otázky z cvičení a současně vyzývala studenty, aby vysvětlili, z jakého důvodu je správná odpověď ta či ona. Pokud si nebyli jistí, vysvětlení podala ona i s odkazy na další prameny informací. Studenti měli možnost vyjádřit svoje vlastní zkušenosti týkající se této tematiky.

Během výuky byla učitelka J hlavním zdrojem informací, i když studenti měli možnost sdělit své postřehy. Učitelka J odkazovala na informační zdroje, které mohou k tématu využít. Z průběhu výuky vyplynulo, že k tomuto tématu studentům byly rozdány materiály, které sama připravila a tudíž lze očekávat, že v nich uvedla i informační zdroje.

Další hodinu, kterou jsem navštívila probíhala výuka dějin. Tématem byl Středověk a šlo především o výkladovou hodinu. K výkladu byla využívána učebnice a sešit studentů.

Učitelka J odkazovala během hodiny na znalosti, které měli studenti mít z výuky základů společenských věd. Během hodiny studenti viděli, že informace čerpá z učebnice. V jiném ohledu práce s informačními zdroji neproběhla.

Dějepis byl i posledním předmětem, který jsem pozorovala. Byla to hodina, která následovala po té, kterou jsem popisovala. V této hodině bylo hlavní náplní zkoušení a samostatná práce studentů s učebnicí, z níž si dělali výpisky. Po zkoušení společně zodpovíдали otázky k textu s tím, že pokud učitelka J nestihne zodpovědět další dotazy, mají studenti vyhledat odpověď např. na internetu.

V této hodině byly využitými zdroji informací učebnice a učitelka J a zaznamenala jsem odkaz na internet. V jiném ohledu práce s informačními zdroji nebyla uskutečněna.

5.3 Analýza školních vzdělávacích programů

Analýza školních vzdělávacích programů gymnázií byla zaměřena na začlenění práce s informačními zdroji do vzdělávání studentů a to zejména v předmětech Český jazyk a literatura a Informační technologie či Informatika a v průřezovém tématu Mediální výchova. Průřezové téma je na Gymnáziu Sázavská od tohoto roku zařazeno jako samostatný předmět a na Gymnáziu Litoměřická implementováno do jiných předmětů.

Na GS jsem se zavázala, že výsledky svého rozboru vzdělávacího programu uvedu v obecné rovině. Mohu zde tedy uvést, že vzdělávání k práci s informačními zdroji je zakotveno ve Školním vzdělávacím programu Gymnázia Sázavská (dále jen ŠVP GS) a to v oblasti vědomostí, dovedností a návyků. Studenti jsou vedeni k práci s primárními i sekundárními zdroji informací a prezentaci jejich výsledků a to různými organizačními formami a metodami práce.

Ve Školním vzdělávacím programu Gymnázia Litoměřická 1 (dále jen ŠVP GL) se dozvídáme při rozboru náplně předmětu Český jazyk 2, že hlavními mezi upřednostňovanými formami a metodami práce je mj. práce s texty, samostatná práce, práce s informačními zdroji a návštěvy např. knihoven. Tematickými celky jsou jazyková výchova, komunikační a slohová výchova a literární výchova.

Ve výstupech ŠVP GL se v prvním až čtvrtém ročníku uvádí, že student pracuje za pomoci jazykových příruček, vyhledává informace v různých typech katalogů v knihovně i dalších zdrojích informací, pracuje se Slovníkem spisovné češtiny, etymologickým a synonymickým slovníkem.

Předmět Informatika (234) obsahuje mj. tematické celky Zdroje a vyhledávání informací, komunikace a Zpracovávání a prezentace informací. Využívanými formami jsou frontální či individuální práce a metodami výklad, dialog a např. i problémové úlohy. V oblasti klíčových kompetencí k učení učitel žáky vede k systematickému třídění, zpracování a vyhodnocování informací a jejich využití k dalšímu učení. Do kompetencí k řešení problému spadá podněcování studentů k řešení problémů a směřování ke správným zdrojům informací. Výstupy předmětu jsou např. využívání informačních sítí, zejména internetu, k vyhledávání informací, ke komunikaci, k vlastnímu vzdělávání, využívá nabídku vzdělávacích portálů, encyklopedií, knihoven, databází a výukových programů. Student je schopen posoudit aktuálnost, relevanci a

věrohodnost informačních zdrojů a informací, využívá informační a komunikační služby v souladu s etickými, bezpečnostními a legislativními požadavky.

Průřezové téma Mediální výchova je implementována do jiných předmětů, zejména do Českého jazyka a literatury, Dějepisu a Základů společenských věd.

Studenti by se během studia měli seznámit s médii a mediální produkcí, tj. například kategoriemi mediálních produktů, s tématem vztahu mezi mediálními produkty a skutečností (mediální „reprezentace“ skutečnosti) a s účinky mediální produkce a vlivem médií.

Gymnaziální vzdělávání má navazovat na základní, které má rozšiřovat a prohlubovat. ŠVP GL je zaměřen především na rozšiřování znalostí o druzích informačních zdrojů a práci s nimi. Vyhledávání informací se soustředí v první řadě na internet, což je pochopitelné, ale zároveň z mého pohledu není kladen dostatečný důraz na práci s primárními zdroji informací při výuce českého jazyka.

5.4 Porovnání výsledků

Porovnání výsledků dotazníku, rozhovoru a pozorování ukázalo, že více než polovina učitelů během hodiny odkazuje na jiné zdroje informací, které studenti mohou použít.

Odpověď na otázku, zda učitelé uvádějí zdroje informací, ze kterých čerpali byla podmíněna více faktory. Pokud využívají k výuce především učebnici, nezmiňují, odkud čerpali, protože tak učinili na začátku roku či tematického celku. Často tedy spoléhají na fakt, že se tomuto sdělení již věnovali. Učitelé, kteří si připravují různé souhrny z více zdrojů k nějakému tématu, studentům sdělují, odkud informace získali. Objevil se ale i názor, že tuto informaci nepovažuje pedagog za důležitou a toto tvrzení potvrdil i dotazník, popř. pozorování.

Možnost vyhledávat informace v různých zdrojích dávají z deseti vyučujících prokazatelně čtyři, přičemž výsledek u učitelky češtiny na GL nebyl naprosto jednoznačný, jelikož ano i ne ta tuto otázku odpověděla přibližně polovina respondentů a sama učitelka odpověděla, že studenti možnost mají.

Při porovnání dotazníku a pozorování jsem zjistila, že často učitelé využívají jako zdroje informací studenty, což lze považovat za velmi přínosné.

Po srovnání výsledků získaných z dotazníků, rozhovorů a pozorování s analýzou školních vzdělávacích programů se dá do jisté míry říci, že výuka práce s informačními zdroji je na těchto školách začleňována do výuky s tím, že vyhledávání informací ve více zdrojích se soustředí zejména na internet.

6. Závěry výzkumu

Práce s informačními zdroji na gymnáziu předpokládá u studentů určité znalosti o informačních zdrojích a zkušenosti s prací s nimi. Právě na ně gymnaziální vzdělávání navazuje s cílem je rozšířit a prohloubit.

Vzdělávání k práci s informačními zdroji může probíhat různými formami, metodami a za využití různých didaktických pomůcek. Podle mého názoru za nejsnadnější můžeme ovšem považovat činnost, kdy učitel odkazuje studenty na další zdroje informací, zadává různé domácí úkoly nebo samostatnou práci, při níž mohou studenti čerpat z různých pramenů, využívá jejich vlastní zkušenosti a sám jde studentům příkladem. Využívání informačních zdrojů s sebou nese i určité chování, jehož obsahem je např. uvádění zdrojů, ze kterých jsem informaci čerpal/a.

Pokud mají učitelé zařazovat to výuky práci s různými zdroji informací, musí studenti tyto zdroje znát. Mapování znalostí a oblíbenosti zdrojů ukázalo, že většina respondentů běžné zdroje uvedené v dotazníku zná. Jako zdroje informací ve škole jsou podle studentů nejčastěji využívány učebnice, sešity a spolužáci. V domácím prostředí ale využívají nejvíce internet. Z rozhovorů s vyučujícími vyplynulo, že vědí o vysoké oblíbenosti internetu a většina učitelů z něj také čerpá.

Dovednost jako je např. srovnávání zdrojů informací uplatňuje pouze slabě nadpoloviční počet studentů. Z porovnání získaných výsledků vyplynulo, že méně než polovina pedagogů z výzkumného vzorku umožňuje studentům hledat informace v různých zdrojích, čímž by umožňovali i jejich srovnávání. Já sama jsem činnost, při níž by studenti měli možnost ověřovat či zjišťovat informaci z různých zdrojů během výuky pozorovala jen v předmětu Informatika na Gymnáziu Litoměřická.

Pokud jde o zdroje, se kterými při výuce pracují učitelé, není pravidlem užití učebnice. Někteří učitelé si připravují různé materiály v tištěné či elektronické podobě, což jim podle mého mínění umožňuje jít studentům příkladem. Při užívání takového materiálu by mělo být studentům zřejmé, odkud tyto informace učitel čerpal, protože tak respektuje zákonné a etické normy spojené s duševním vlastnictvím. Často svoje zdroje učitelé uváděli, ale ne vždy na něj upozorňovali.

Cílem výzkumu bylo mj. zjistit, zda pedagogové začleňují práci s informačními zdroji do výuky a to v podobě odkazů na informační zdroje a práci s nimi. Toto zjištění mělo vzejít z porovnání výsledků využitých metod. V tomto ohledu se ne vždy prokázaly jednoznačné výsledky a to mě přivádí k myšlence, že vzhledem k metodám

výzkumu byly výsledky ve vysoké míře subjektivního charakteru. Zjištění, jak se dívají respondenti na vzdělávání k práci s informačními zdroji konkrétního učitele, by mohlo být pro mnoho pedagogů zajímavé.

Výzkum ukázal, že většina pedagogů, na něž jsem se zaměřila, do své výuky začleňuje práci s informačními zdroji v podobě odkazů na zdroje informací, ale méně než polovina umožňuje během výuky vyhledávat informace v různých informačních zdrojích. Pokud chtějí k tématu v hodině získat informaci, využijí jeden zdroj.

Myslím si, že učitelé přistupují k práci s informačními zdroji víceméně intuitivně a vycházejí ze svých zkušeností a názorů, k čemuž jsou v důsledku absence didaktických materiálů nuceni.

7. Diskuze

Zjištění, která jsem ve výzkumu prezentovala s sebou přináší i nové otázky, které se nabízejí k zodpovězení. Jedna z podstatnějších je podle mého názoru ta, že pokud si vývoj společnosti žádá, abychom děti vedli k samostatnému celoživotnímu vzdělávání, jsou pedagogové na tuto situaci připravováni? Jsou vzdělávání k tomu, aby vedli děti k práci s informačními zdroji, resp. informacemi?

Vím, že na učitele je vyvíjen neustálý společenský tlak, který se snaží diktovat, čemu všemu by měli vyučovat, ale pravdou je, že i oni sami by se měli snažit celoživotně vzdělávat a přizpůsobovat se vývoji. Můžeme si tedy položit další otázku: Je nějaký vztah mezi věkem pedagogů a jejich přístupem k vzdělávání práci s informačními zdroji?

Ráda bych těmito svými úvahami dala podnět k tomu, aby se o téma získávání vědomostí, dovedností a návyků k práci s informačními zdroji, resp. informacemi nevěnovala pouze knihovnická obec, ale i odborníci z jiných oborů.

Závěr

Teoretické mapování problematiky využívání informačních zdrojů ukázalo, že vzdělávání k práci s informačními zdroji není teoretiky ani výzkumníky vyhledávaným tématem.

S vývojem společnosti roste i množství informací, které produkuje, a zdokonalují se formy jejich přenosu. Na jedince je vyvíjen tlak, aby se v informacích vyznal a uměl je získávat. Tento tlak se odráží v pojetí vzdělávání a současným trendem je mj. i samostatné celoživotní vzdělávání. Podle některých odborníků je předpokladem celoživotního vzdělání informační gramotnost, jejímž obsahem je i práce s informačními zdroji. Dosud ale není jednoznačně a přesně formulován obsah informační gramotnosti a možnosti jejího dosahování.

Zjistila jsem, že vzdělávání k práci s informacemi je oblastí, od níž se po vzniku nových informačních a komunikačních technologií odborníci odvrátili a namísto přizpůsobování obsahu vzdělávání k práci s informacemi současné době, začala tato oblast paradoxně stagnovat. I přes tato zjištění jsem se věnovala vědomostem, dovednostem a návykům, které nadále mohou jedinci využívat a jsou začleněny do obsahu vzdělávání k práci s informacemi.

Pokud jedinec chce získat informaci, započne proces o několika fázích. Při rozboru tohoto procesu bylo mým záměrem popsat, jaké všechny vědomosti, dovednosti a návyky by měl jedinec zvládnout, aby došel k cíli svého snažení.

Chceme-li, aby se jedinci naučili pracovat s informačními zdroji, resp. informacemi, existují formy a metody vyučování, které při tomto vzdělávání můžeme využít. Domnívám se, že z organizačních forem výuky lze využít víceméně všechny, přičemž metody jsou doporučeny zejména ty aktivizující.

Komplexní hledisko na problematiku využívání informačních zdrojů ve vyučování doplňuje pohled na práci s informacemi v kontextu vzdělávací politiky a jejích dokumentů. Součástí je i rozbor Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, protože z jeho obsahu školy vycházejí a výstupy v něm stanovené jsou závazné. Jsou zde vymezeny části klíčových kompetencí a vzdělávacích oborů, jež mají přímou souvislost s prací s informacemi a informačními zdroji.

Výsledky výzkumu ukázaly, že absolventi základních škol znají běžné informační zdroje a vysokou oblibu internetu. Na tyto znalosti mohou pedagogové navazovat a prohlubovat je. Dále bylo zjištěno, že většina pedagogů odkazuje na další

zdroje informací týkající se tématu a částečně i na ty, ze kterých informace čerpali oni sami. Naopak méně než polovina pedagogů zařazuje do vyučování vyhledávání informací v různých zdrojích.

Podle mého názoru existující teoretické práce neposkytují dostatečnou oporu pedagogům, kteří chtějí vzdělávat jedince k práci s informačními zdroji. Tím vzniká jistá nevyváženost mezi požadavky, které na pedagogy klade kurikulární reforma a praxí.

Seznam použité literatury

1. CEJPEK, Jiří. *Informace ; komunikace a myšlení : úvod do informační vědy*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 233 s. ISBN 80-246-1037-X.
2. ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. s. 81. ISBN 978-80-7367-273-7.
3. FILIPOVÁ, Miloslava. *Výchova k práci s informacemi na základních školách*. Praha : SPN, 1989. 64 s.
4. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
5. KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. s. 418-420.
6. KRKOŠKOVÁ, Jarmila. *Informační zdroje*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. s. 31. ISBN 80-7042-980-1.
7. *Lidské zdroje v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání a Národní vzdělávací fond, 1999. ISBN 80-211-0325-6. s. 89.
8. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8. 98 s.
9. NEJEZCHLEBOVÁ, Jana. *Informační gramotnost : sborník příspěvků z konference ; konané 27. listopadu 2002 v Moravské zemské knihovně*. 1. vyd. Brno : Moravská zemská knihovna, 2003. 133 s. ISBN 80-7051-151-6.
10. NEJEZCHLEBOVÁ, Jana. *Informační gramotnost : sborník příspěvků z konference, konané 27. listopadu 2003 v Moravské zemské knihovně*. 1. vyd. Brno : Moravská zemská knihovna, 2004. 148 s. ISBN 80-7051-155-9.
11. NEJEZCHLEBOVÁ, Jana. *Informační gramotnost : sborník příspěvků z konference ; konané 2. prosince 2004 v Moravské zemské knihovně*. 1. vyd. Brno : Moravská zemská knihovna, 2005. 155 s. ISBN 80-7051-160-5.
12. NEJEZCHLEBOVÁ, Jana. *Informační gramotnost : sborník příspěvků z konference ; konané 22. a 23. listopadu 2006 v Moravské zemské knihovně a Knihovnickém informačním centru FAST VUT*. 1. vyd. Brno : Moravská zemská knihovna, 2007. 127 s. ISBN 978-80-7051-172-5.
13. PROCHÁZKOVÁ, Hana. *Informace a učitel*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1985. 231 s.

14. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2004. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
15. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. 126 s.
16. SAK, Petr, et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 296 s. ISBN 987-80-7369-230-0.
17. SAKÁLOVÁ, Elena. *Práce s informacemi na základních a středních školách*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00441-X. s. 8.
18. SEDLÁČKOVÁ, Eva. *Vývojové trendy v oblasti informační výchovy dětí a mládeže*. Praha, 2003. 122 s. Univerzita Karlova. Ústav informačních studií a knihovnictví. Diplomová práce.
19. SEDLÁK, Jiří. *Úvod do práce s informacemi*. 1. vyd. Brno : Masarykovy univerzity, 1996. s. 43. ISBN 80-210-1282-X.
20. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha : Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
21. SMETÁČEK, Vladimír. *Lidé a informace*. 1. vyd. Praha : Albatros, 1981. 337 s.
22. SMETÁČEK, Vladimír. *Informační potřeby a jejich optimální uspokojování*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1990. 152 s.
23. SMETÁČEK, Vladimír. *Informatická výchova*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984.s.19
24. SMETÁČEK, Vladimír, VOZNIČKA, Vladimír. *Práce s informacemi na základních školách : Výkladový slovník*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 106 s.
25. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. 1. vyd. Praha : Úřad vlády ČR, 2003. ISBN 80-86734-02-1. 72 s.
26. TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. 2. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1994. 64 s.
27. *Učení je skryté bohatství : zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"* . 1. vyd. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 125 s.
28. VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. s 212. ISBN 978-80-247-1734-0.

Elektronické zdroje

29. DOMBROVSKÁ, Michaela. Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna : knihovnická revue*. 2004, roč. 15, č. 1, s. 2. Dostupný z WWW: <<http://knihovna.nkp.cz/NKKR0401/0401007.html>>.
30. Gymnázium Litoměřická [online]. 2009 [cit. 2009-12-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.gymlit.cz/>>.
31. Gymnázium Sázavská [online]. 2009 [cit. 2009-12-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.sazavska.cz/>>.
32. MEDKOVÁ, Milena. Didaktika informační výchovy na středních školách. *Ikaros* [online]. 2009, roč. 3, č. 2 [cit. 2009-11-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.ikaros.cz/didaktika-informacni-vychovy-na-strednich-skolach>>.
33. *Lisabonská strategie*. Dostupný z WWW: <<http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=4575>>. [2009-11-28].

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro studenty Sázavská

Příloha č. 2: Dotazník pro studenty Gymnázia Litoměřická

Příloha č. 3: Záznamový arch k rozhovoru

Příloha č. 4: Záznamový arch k pozorování

Příloha č. 1: Dotazník pro studenty Gymnázia Sázavská

Odkud získáváš nejvíce informací?

Využívání zdrojů informací

1. Vyplň prosím následující tabulku.

	Odkud se dají čerpat informace? Křížkem v řádku uveďš svoji odpověď.	Odkud nejvíce čerpáš informace ve škole? Křížkem v řádku uveďš svoji odpověď.	Odkud nejvíce získáváš informace mimo školu? Křížkem v řádku uveďš svoji odpověď.	Jak moc ti vyhovuje zdroj, ze kterého získáváš informace? Na škále 1 - 5 (1 nejméně, 5 nejvíce) zakroužkuješ odpověď.
Vlastní zkušenost				1 2 3 4 5
Spolužáci				1 2 3 4 5
Rodina				1 2 3 4 5
Učebnice				1 2 3 4 5
Sešit				1 2 3 4 5
Encyklopedie				1 2 3 4 5
Slovníky				1 2 3 4 5
Odborné knihy				1 2 3 4 5
Internet				1 2 3 4 5
Televize				1 2 3 4 5
Rozhlas				1 2 3 4 5
Denní tisk				1 2 3 4 5
Časopisy				1 2 3 4 5

2. Odkud nejraději získáváš informace a proč?

3. Srovnáváš informace k jednomu tématu, které získáš z různých zdrojů? Uveď prosím příklad.

4. Vyplň prosím i tuto tabulku. Odpovídej ano / ne.

Zkratky předmětů	Říká vám paní profesor/ka během hodiny, kde jinde hledat informace k probíranému tématu?	Dostáváš za úkol samostatně vyhledávat informace k tématu, které probíráte v hodině?	Pokud sám/sama vyhledáš informace k určenému tématu, máš možnost je během hodiny sdělit ostatním?	Pokud profesor/ka během hodiny nepoužívá učebnici, dozvíš se, odkud čerpal/a informace?
PCJ				
ČJL				
AJ				
NJ				
ŠPJ				
FRJ				
MAT				
DEJ				
ZEM				
CHE				
BIO				
FYZ				
EMV				
FLZ				
ZSV				
IVT				
HV				
VV				

Příloha č. 2: Dotazník pro studenty Gymnázia Litoměřická

Odkud získáváš nejvíce informací?

Využívání zdrojů informací

1. Vyplň prosím následující tabulku.

	Odkud se dají čerpat informace? Křížkem v řádku uveďeš svoji odpověď.	Odkud nejvíce čerpáš informace ve škole? Křížkem v řádku uveďeš svoji odpověď.	Odkud nejvíce získáváš informace mimo školu? Křížkem v řádku uveďeš svoji odpověď.	Jak moc ti vyhovuje zdroj, ze kterého získáváš informace? Na škále 1 - 5 (1 nejméně, 5 nejvíce) zakroužkuješ odpověď.				
Vlastní zkušenost				1	2	3	4	5
Spolužáci				1	2	3	4	5
Rodina				1	2	3	4	5
Učebnice				1	2	3	4	5
Sešit				1	2	3	4	5
Encyklopedie				1	2	3	4	5
Slovníky				1	2	3	4	5
Odborné knihy				1	2	3	4	5
Internet				1	2	3	4	5
Televize				1	2	3	4	5
Rozhlas				1	2	3	4	5
Denní tisk				1	2	3	4	5
Časopisy				1	2	3	4	5

2. Odkud nejraději získáváš informace a proč?

3. Srovnáváš informace k jednomu tématu, které získáš z různých zdrojů? Uveď prosím příklad.

4. Vyplň prosím i tuto tabulku. Odpovídej ano / ne.

Zkratky předmětů	Říká vám pan/í profesor/ka během hodiny, kde jinde hledat informace k probíranému tématu?	Dostáváš za úkol samostatně vyhledávat informace k tématu, které probíráte v hodině?	Pokud sám/sama vyhledáš informace k určenému tématu, máš možnost je během hodiny sdělit ostatním?	Pokud profesor/ka během hodiny nepoužívá učebnici, dozvíš se, odkud čerpal/a informace?
ČJ				
AJ				
NJ				
ŠPJ				
FRJ				
MAT				
DEJ				
ZEM				
CHE				
BIO				
FYZ				
ZSV				
IVT				
HV				
VV				

Příloha č. 2: Záznamový arch k rozhovoru

ZÁZNAMOVÝ ARCH K ROZHOVORU

ŠKOLA:	PŘEDMĚT:	VYUČUJÍCÍ:	DATUM:
Otázky pro rozhovor	Záznam rozhovoru	Poznámky	
Odkud si myslíte, že studenti nejvíce čerpají informace?			
Odkud Vy nejraději čepáte informace pro výuku?			
Zmiňujete v hodinách, kde hledat více informací k probíranému tématu?			
Mají studenti možnost v hodinách hledat informace v jiných zdrojích?			
Sdělujete studentům, kde jste čerpal/a informace k probíranému tématu?			

