

VYBRANÉ TRENDY A METODY VÝUKY INFORMAČNÍ GRAMOTNOSTI

Václav Stůj

vaclavstuj@gmail.com

Abstrakt: Konferenční příspěvek nabídne vhled do problematiky informační gramotnosti v České republice. Podá přehled vybraných metod a trendů výuky informační gramotnosti. Jednotlivé trendy mají přiblížit problematiku výuky informační gramotnosti. Přehled nabízí inspiraci při navrhování kurzů a programů a zároveň zamyšlení nad dalším vývojem knihovníka jako učitele.

Úvod

Od prvního použití slova informační gramotnost uplynulo již na třicet let. V tom se shoduje většina odborníků. Od té doby se trend výuky informační gramotnosti dostal i k nám do České republiky. Je otázkou zda jde o trend nový a kolik nového nabízí českým knihovnám a knihovníkům. V následujících odstavcích uvádím některé vybrané momenty, se kterými se setkáváme při realizaci informační výuky v praxi. Zde se spojuje funkčnost legislativních dokumentů s jejich realizací na přednáškách a při výuce.

Úvodní definice

Bylo by zajímavé zjistit v kolika knihovnách a kolik knihovníků hovoří tzv. informační gramotnosti. A zda takoví knihovníci mají potřebu své uživatele vzdělávat. Nejprve se však pokusím nabídnout definici tohoto pojmu. Definice pochází z legislativního dokumentu Státní informační a komunikační politika, schválený vládou České republiky v roce 2004. Je to jeden ze strategických dokumentů vlády a tak má zásadní vliv na dění v České republice.

„Informační gramotností je míněna schopnost uvědomit si a formulovat své informační potřeby, orientovat se v informačních zdrojích, vyhledat informace prostřednictvím informačních a komunikačních technologií, tyto informace vyhodnotit a využít při řešení konkrétní životní situace či odborného úkolu. ... Získání informační gramotnosti (také není)

Studentská konference InfoKon
Filosofická fakulta Masarykovy univerzity
Brno, 24. 11. 2007

jednorázovou záležitostí, ale má kontinuální charakter. Proto musí být součástí systému průběžného celoživotního vzdělávání.“ [Česko 2004, s.12-13]

Nacházíme tak informační gramotnost jako souhrn několika schopností, znalostí a dovedností. Pokud se chceme zabývat definicí více do hloubky, můžeme přihlédnout k modelům informační gramotnosti. Ty dále tento pojem rozpracovávají do větších detailů. Jako model informační gramotnosti se v České republice ujal pojem „klíčové kompetence“. Najdeme ho v několika dalších legislativních dokumentech, jako jsou: Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání [Česko 1999], Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [Česko 2001] a Státní informační a komunikační politika [Česko 2004]. Vliv na rozpracování definice mají kromě vlády také další instituce. Mohou to být například vysoké školy, knihovny samotné a různá sdružení zabývajících se tímto problémem. V neposlední řadě také setkání na konferencích, články v časopisech a odborné publikace.

Výuka informační gramotnosti

Z takových různých zdrojů se pak inspirují jednotlivé programy a samotné kurzy informačního vzdělávání, o kterých tu bude převážně řeč. V našich zemích se sice jedná o novinku, v zahraničí je to už věc častěji zmiňovaná a známá. Můžeme to například vidět na webových stránkách SCONU (Sdružení vysokoškolských, národních a univerzitních knihoven - Society of College, National and University Libraries). Tam je informační gramotnost zařazena mezi „hot topics“. Tamější pracovní skupina pro informační gramotnost ji řeší jako jedno ze sedmi „žhavých témat“ současnosti. V zahraniční literatuře se potom můžeme dočíst, že by informační gramotnost mohla být jedním ze základních cílů univerzity [Rockman 2004, s.16 a s.32-34]. Některé práce jsou ještě dál. Zahraniční autoři Shapiro a Hughes například přikládají zásadní význam pro utváření povědomí o informační gramotnosti již osvícenství, ideovému směru osmnáctého století. Jean Antoine de Condorcet, filozof tehdejší doby, vystihuje problém rovnosti mezi lidmi ve svém díle Náčrt historického obrazu pokroků lidského ducha (Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain). V knize z roku 1795 se ptá: Může se každý člověk stát gramotným? Dnes by zněla otázka spíše takto: Může se každý člověk naučit zacházet s počítačem? [Shapiro 1996] I to je otázkou, na kterou jsem zatím nenašel odpověď. V dnešní demokratické společnosti se spíše přikláníme k

Studentská konference InfoKon
Filosofická fakulta Masarykovy univerzity
Brno, 24. 11. 2007

tomu, že má informační gramotnost určitý vliv na rozhodování a podporování aktivního občanství a následně i fungování demokracie.

Cílové skupiny informačního vzdělávání

S výukou informační gramotnosti se setkáváme převážně na vysokých školách. Nejdříve mne proto napadne, že typickým návštěvníkem těchto kurzů bude asi student vysoké školy. Při přípravě výuky však není radno zapomenout na rozdílné potřeby různých druhů studentů. Mám na mysli například zahraniční studenty. Někteří studenti jsou také z nižších a někteří z vyšších ročníků. Proto se může z výuky stát pouhá instruktáž v prvních počátcích studia na vysoké škole, nebo se z takových kurzů může stát odborně zaměřený volitelný předmět. Specifický servis poté vyžadují studenti, kteří piší své závěreční práce. Pedagogové a doktorandi většinou žádný druh výuky od knihoven nepotřebují. U nich bývá nutné vzbudit zájem o problematiku informačního vzdělávání. Pokud zastávají ještě nějaké další funkce na své fakultě, mohou výuku podpořit. Vzhledem k tomu, že by se i učitel měl dále vzdělávat, nelze zapomenout i na jejich celoživotní vzdělávání. Kurzy informační gramotnosti zprostředkovává knihovník v rámci zpřístupňování služeb knihovny jejím uživatelům. Před několika lety se tak objevil pojem „smíchaný knihovník“ neboli „blended librarian“ [Bell 2004]. Nakonec se tak i knihovník potřebuje vzdělávat. Existují různé možnosti kurzů pro zaměstnance (např. kurz lektorských dovedností v rámci Sekce vzdělávání Svazu knihovníků a informačních pracovníků České republiky) nebo výuka pomocí e-learningových kurzů. Nevím, zda nakonec knihovníkovi zbývá čas na to, aby vyhledal nějakou jinou formu dalšího vzdělávání jako např. studium učitelského oboru vyšší odborné školy.

Forma výuky

Vyhnout se problémům při zavádění kurzů řeší kurzy, které stojí samostatně a vlastně skoro nemění běžný systém výuky na univerzitě. Přesto se neobejdou bez nějaké podpory, nebo alespoň schválení „ze shora“. Jsou to úvodní lekce informační gramotnosti. Mezi ně mohou patřit i krátké prezentace služeb knihovny v rámci menších exkurzí do knihovny nebo přednášek pro nové studenty (v angličtině se mluví o tzv. „library instruction“). Suverénnější formou je poskytování obsáhlejších volitelných přednášek o používání informací. Takové

Studentská konference InfoKon
Filosofická fakulta Masarykovy univerzity
Brno, 24. 11. 2007

kurzy už bývají hodnoceny kredity. Většinou se jedná o volitelné předměty. Konkrétní příklady najdeme na několika univerzitách (např. ČVUT - <http://knihovny.cvut.cz/vychova/index.html>, ČZU - <http://www.sic.czu.cz/?r=1587>, MUNI - <http://www.sci.muni.cz/main.php?stranka=319840&podtext=Q3>, <http://www.ped.muni.cz/wlib/vyuka/vyuka.htm>, UK - <http://ukn-kurzy.cuni.cz/kurz.php?num=4>). Velmi často do výuky vstupuje také internet. Při jeho použití ve výuce se nejčastěji zmiňují e-learningové kurzy, ty jsou často zaměřeny pouze na jednotlivá témata [Eisenberg 2004, s.134-135]. Oblíbeným kompromisem je tzv. „blended learning“. Výuka odehrávající se v osobních setkáních na přednáškách, kde doplňkem výuky a nástroj pro zvýšení komunikace ve třídě poskytuje výuka po internetu.

Některými dalšími možnostmi výuky jsou tzv. kurzy „na vyžádání“ („on demand“). Ty jsou žádány jednotlivými vyučujícími na katedrách. Může jít o občasné návštěvy hodin nebo o jednotlivé lekce, například před zadáním výzkumného projektu. Takové krátké prezentace poskytnou studentům vhled do problematiky zpracovávání informací a jsou vhodným doplňkem běžné výuky [Rockman 2004, s.41]. V další rovině se mohou objevit prezentace konkrétního informačního produktu nebo odborněji zaměřené specializované semináře, které se zabývají určitými tématy (např. vyhledávání periodik z 2. sv. války), jsou brány jako způsob zasvětit tematicky zaměřené skupině studentů základní strategie práce se specifickými informačními zdroji [Eisenberg 2004, s.133-138]. Zde se objevují oborově zaměřené knihovnici.

Pro rozvinutější formu výuky musíme nejdříve pochopit hodnotu informační gramotnosti, až potom je možné ji zahrnovat do základních schopností studenta univerzity. Na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, je v rámci tzv. společného základu vyučována filozofie. Na University of The Pacific je vyučován tří semestrový seminář povinný pro první ročníky, který zahrnuje filosofii, kritické myšlení a vědeckou etiku. Právě kritické myšlení vyučují především knihovnici [Knight 2002, s.17]. Celofakultní výuka ale vyžaduje zahrnutí informační gramotnosti do cílů fakulty. Pokud se vedení fakulty k tomuto kroku rozhodne, nabízí se zde prostor pro užší spolupráci mezi knihovnou a fakultou. Lektoři poté s knihovnou sdílí společnou odpovědnost za rozvoj vzdělání. Nic se ale nemění na tom, že výuka poskytovaná knihovnicí jen doplňuje paletu vzdělání studentů [Rockman 2004, s.1-23].

Metody a trendy výuky

Tradičně se setkáváme s materiály v tištěné podobě. Například Temple University z Filadelfie požaduje vyplnit všemi novými studenty pracovní sešit Library Skills Workbook [Eisenberg 2004, s.136]. Některé podstatné výhody však najdeme pouze u internetu. Na hlavní výhody tištěných letáků dostupných na papíru, ale také online, upozorňuje Galvinův článek [Galvin 2005]. Jsou to potom webové stránky knihovny, které by měly být pro uživatele hodnotným zdrojem informací. I na dalších webových stránkách lze proto nalézt řadu hodnotných projektů na podporu informačního vzdělávání. Zajímavým projektem je výukový Internet Detective v rámci projektu Intute: Virtual Training Suite (<http://www.vts.intute.ac.uk>), který nabízí také výuku na internetu zaměřenou pro jednotlivé obory. Internet potom může plnit i další funkci ve výuce. Pro to existují různé druhy asistence internetu na přednáškách. Asi nejdříve se objevuje CAL (computer assisted learning). V další fázi se objevuje e-learning, kde nalezneme různé druhy programů poskytujících možnosti této výuky na internetu (Moodle, WebCT apod.) Zdá se proto, že internet skoro přehlušil řádové výukové programy, zdá se že toto odvětví zřejmě nestíhá dostatečně zareagovat na rychlé změny. Tak se zatím nabízejí pouze výukové programy především pro střední školy a výuku jazyků. Zatím také na okraji multimediálních komunikačních cest najdeme příklad používání videa, jako cesty k prezentaci knihovny. V Sidwellově článku bylo zmíněno, že jde o extrémně efektivní komunikační cestu [Sidwell 2004], ale rozvíjení opravdového dialogu pro mne zůstává v osobním setkávání. Zatím se proto hovoří o spojení několika metod výuky. Abychom si udělali obraz o náplni výuky „na živo“ na přednáškách, při návštěvách odborných předmětů, na exkurzích do knihovny nebo při různých prezentacích, přistoupíme teď k další kapitole, pojednávající o tomto tématu.

Obsah výuky

V úvodu byli zmíněny definice a modely informační gramotnosti, které samotný pojem rozpracovávají do hlubších detailů. Z těchto koncepcí poté vycházejí vlastní kurzy informační gramotnosti. Přes zkoumání těchto detailů může někdy uniknout skutečnost, že by

Studentská konference InfoKon
Filosofická fakulta Masarykovy univerzity
Brno, 24. 11. 2007

knihovna měla být jedním z nejcennějších zdrojů uspořádaných informací. Kurzy informační výchovy by potom měli „...studentům pomoci duševně spojit různé obory dohromady, pomoci řešit problémy a hlouběji přemýšlet. A to nezávisle a kriticky z vnějšího pohledu na hlavní předmět jejich studijního zájmu.“ [Rockman 2004, s.17] I proto se v úvodních hodinách informační výuky setkáváme s tím, že je publiku představeno prostředí a poloha knihovny, představeny i další základní znalosti potřebné k dobré orientaci ve studiu. To potvrzují i výsledky Dotazníkového šetření informační vzdělávání na vysokých školách [Landová 2006, s.9-10]. Podle tohoto průzkumu se v hodinách vyučuje především vyhledávání v katalogích (26%), služby knihovny obecně (25%), vyhledávání v databázích (24%) a správný způsob citování (20%). A to asi také proto, že jde o nejčastější požadavky uživatelů. Za těmito se nacházejí další kurzy zabývající se vyhledáváním na internetu (16%) nebo psaním odborných textů (10%). Landová uvádí také soupis dalších možných kurzů, které pojednávají spíše o doplňkových službách knihoven. Některé uživatele tak může zajímat práce s ostatními informačními zdroji (e-books, multimediální CD a DVD ap.), objevuje se i nutnost poskytnout prostor pro dotazy týkající se zpracování závěrečných prací, nebo dokonce rešerší. Tady je nutná znalost norem pro citování a norem standardizujících výstupy z rešerší. A tak se znovu dostáváme k otázce citování, k otázce vědecké etiky. Některé uživatele nakonec zajímá i definice autorství, autorský zákon. Informační gramotnost se znovu objevuje jako soubor několika schopností a dovedností. Ty se každým rokem proměňují, v závislosti na požadavcích uživatelů a vlastně celé společnosti. Ukázali jsme, že „informační gramotnost může být vyučována různými způsoby, musí tak poskytnout specifické informace pro specifické informační potřeby.“ [Galvin 2005]

Vztah mezi knihovnou a fakultou

Předpokládáme, že chápání podstaty informační gramotnosti ovlivňuje celá společnost. Od národních koncepcí rozvoje se přesuneme k univerzitnímu prostředí a nakonec i k jednotlivým fakultám či katedrám. Knihovna a její zaměstnanci poté spolupracují s jednotlivci z kateder a celé fakulty. Při zavádění informační výuky v praxi tak hrají vztahy mezi knihovníkem a fakultou důležitou roli. Právě proto se mezi prvními problémy uvádí nesprávné pochopení hodnoty informačního vzdělávání vedoucími fakulty. Od nich „může podpora přijít jen tehdy, když bude fakulta vědět co to informační gramotnost je, proč je tak

Studentská konference InfoKon
Filosofická fakulta Masarykovy univerzity
Brno, 24. 11. 2007

důležitá a jaký problém řeší.“ [Rockman 2004, s.32] V tomto kontextu najdeme také zmínku o tzv. zájmových skupinách. Tedy o všech jedincích, kterých se dané téma týká. V zahraniční literatuře se tento pojem objevuje pod označením „stakeholders“, což se dá přeložit jako podílník nebo účastník nějaké organizované skupiny. Slovo „stakeholder“ objevíme také v současné knihovnické literatuře zkoumající měření výkonu knihoven: „Jména, kterými je označován uživatel knihovny - původně čtenář, se čas od času mění podle módy. Jedno z takových módních jmen je “stakeholder” - člověk, který má osobní vklad v tom, co knihovna dělá, i když sám třeba nečte.“ [Šimsová 2000] Je proto třeba přihlídnout ke všem tzv. zainteresovaným stranám, ke všem „stakeholders“. Těmi mohou být jak knihovníci a uživatelé, tak i zřizovatelé knihoven. Jako by to tedy znamenalo, že se problém přesouvá mimo zdi knihoven. Odpovědnost k informační výuce se může přenechat na uvážení vedoucích kateder či ústavů, což by mohlo znamenat nerovnoměrné rozdělení schopností studentů různých oborů na jedné fakultě. Pokud odpovědnost převezme fakulta, můžeme výhledově uvažovat o přijetí informační výuky do univerzitních cílů. Na popud ministerstva potom lze například zahrnout test z informační gramotnosti do přijímacích zkoušek. Dokonce se můžeme rozhodnout zda vyžadovat takový test na konci studia. Tento způsob se však zdá vhodný pouze s kombinací s informační výukou [Rockman 2004, s.40]. Pokud informační gramotnost opustí zdi univerzity, rozvíjení této schopnosti se může rozšířit i na další (středoškolský) stupeň naší vzdělávací soustavy.

Hodnocení výuky a schopností studentů

Pro zjištění požadavků a současných znalostí uživatelů, se používají jako vhodný nástroj různé systémy hodnocení. I v českých legislativních dokumentech najdeme pasáže připisující významnou pozici rozvoje hodnocení výuky [Česko 1999; Česko 2001, s.92-93; Česko 2004, s.13]. Kromě mezinárodních průzkumů gramotnosti (IALS, SIALS a PISA) se i v České republice realizovaly některé výzkumy s cílem zjistit stav informační gramotnosti obyvatel. Například zmiňme Pilotní průzkum stavu informační gramotnosti na vysokých školách. Jeho výsledky nabídlly zajímavé srovnání úrovně znalostí studentů různých škol. Pro možnost takového srovnání je nutné, aby byl průzkum kvalitní. Je se třeba ptát na to, zda je průzkum spolehlivý. „Pojem spolehlivosti potom znamená, že měření může být opakováno. To potom potvrzuje, že neměříme náhodný jev, ale něco co může být zkoumáno v průběhu

Studentská konference InfoKon
Filosofická fakulta Masarykovy univerzity
Brno, 24. 11. 2007

času.“ [Williams 2000, s.323] Test proto „musí být založený na odvážně postavených standardech a musí být porovnatelný rok od roku.“ [Eisenberg 2004, s.108] Hodnocení je běžně sestavováno podle složitých pravidel. Většinou se přihlíží k nějakým standardům informační gramotnosti nebo podobným materiálům. To umožňuje přesně určit, na jaké úrovni znalostí se student nachází. Při hodnocení výsledků studentů tak můžeme prozkoumat efekt naší výuky. Každý dotazník, každá poctivě vytvořená metoda zkoumání praxe, je proto velice cenným nástrojem. A tak se o ní jednotlivé instituce většinou nedělí (a to je škoda!). Mají ji však neustále při ruce. A většinou se při vyhodnocení dotazníků objeví další otázky, na které se můžeme pokusit najít odpověď.

Použitá literatura:

1. BELL, Steven J.; SHANK, John. 2004. The blended librarian : a blueprint for redefining the teaching and learning role of academic librarians. *College and Research Libraries News*. 2004, vol. 65, no. 7, s.372-375. ISSN 0099-0086.
2. Česko. Vláda. Usnesení Vlády České republiky ze dne 31. března 1999 č. 525 o Koncepci státní informační politiky ve vzdělávání. 80 s. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.earchiv.cz/download.php?id=%5Bsipvz09%5D>> nebo <<http://www.fi.muni.cz/~smid/sipvevz1.html>>.
3. Česko. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/files/pdf/BilaKniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.
4. Česko. Usnesení Vlády ČR č. 265 ze dne 24. března 2004. Státní informační a komunikační politika : e-Česko 2006. 35 s. Dostupný na World Wide Web: <http://www.micr.cz/files/275/SIKP_def.pdf>.
5. EISENBERG, Michael B.; LOWE, Carrie A.; SITZER, Kathleen L. 2004. *Information literacy : essential skills for the information age*. 2nd ed. Westport : Libraries Unlimited, 2004. 408 s. ISBN 1-59258-143-5.

Studentská konference InfoKon
Filosofická fakulta Masarykovy univerzity
Brno, 24. 11. 2007

6. GALVIN, Jeanne. 2005. Alternative strategies for promoting information literacy. *Journal of Academic Librarianship*. 2005, vol. 31, no. 4, s. 352-357. ISSN 0099-1333.
7. KNIGHT, Lorrie A. 2002. The role of assessment in library user education. *Reference Services Review*. 2002, vol. 30, no. 1, s. 15-24. ISSN 0090-7324.
8. LANDOVÁ, Hana; LIPTÁKOVÁ, Jana; DOHNÁLKOVÁ, Eva. 2006. Informační vzdělávání na VŠ : aktivity v roce 2005/2006 [online]. [cit. 2007-07-30]. Konferenční příspěvek přednesený na Odborném semináři IVIG v Praze dne 21. září 2006. Dostupný na World Wide Web: <<http://knihovny.cvut.cz/ivig/prezentace/landova2.ppt>>.
9. ROCKMAN, Ilene. c2004. *Integrating information literacy into the higher education curriculum : practical models for transformation*. San Francisco : Jossey-Bass, c2004. 260 s. ISBN 0-7879-6527-8.
10. SHAPIRO, Jeremy J.; HUGHES, Shelley K. 1996. Information literacy as a liberal art : enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review*. 1996, vol. 32, no. 2, s. 31-35. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewArticles/31231.html>>.
11. SIDWELL, Katy. 2004. Lights, camera, induction: using video at Leeds University Library. *Sconul Focus*. 2004, no. 31, s. 29-32.
12. ŠIMSOVÁ, Sylva. 2000. Měření výkonů v knihovnách. *Národní knihovna : knihovnická revue*. 2000, č. 2-3, s. 57-60. Dostupný na World Wide Web: <<http://full.nkp.cz/nkkr/Nkkr0002-3/0002-3057.html>> nebo <<http://full.nkp.cz/nkkr/pdf/002-3/nk0002-3057.pdf>>. ISSN 1214-0678.
13. WILLIAMS, Janet L. 2000. Creativity in assessment of library instruction. *Reference Services Review*. 2000, vol. 28, no. 4, s. 323-335. ISSN 0090-7324.