

## Metodika lekcí informačního vzdělávání na Masarykově univerzitě v Brně (s akcentem pedagogického konstruktivismu)

Knihovny jsou v současné době stále více vnímány jako instituce aktivně vzdělávací, což zvyšuje nároky na úroveň pedagogických kompetencí lektorů. Příspěvek prezentuje metodické řešení informačního vzdělávání ve vysokoškolských knihovnách, reflektující Přejímový model informační gramotnosti, který společně s metodikou vznikl v Centru informačního vzdělávání na Masarykově univerzitě v Brně. Metodika akcentuje jako pedagogické paradigma využitelné v lekcích informačního vzdělávání didaktický konstruktivismus a další prvky a přístupy aktivizační výuky podporující učení zaměřené na studenta. V příspěvku je představen rovněž aplikační nástroj metodiky informačního vzdělávání – Karta semináře.

**Klíčová slova:** informační vzdělávání, konstruktivismus, pedagogika, CEINVE

### Úvodem

Informační vzdělávání na vysokých školách v ČR je tématem aktuálním v kontextu informační společnosti a nároků, jež na vysokoškolské studenty klade. V českém prostředí jsou aktivity týkající se informačního vzdělávání v terciárním sektoru školství vyvíjeny plošněji od prvních let nového tisíciletí, především prostřednictvím komise IVIG.<sup>1</sup> V průběhu minulého desetiletí se díky její činnosti i díky převážně projektovým aktivitám dalších institucí, např. Kabinetu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a jeho projektovým pracovištím NAKLIV, PARTSIP a CEINVE, informační vzdělávání postupně dostává do širšího povědomí i zájmu nejen vysokoškolských knihovníků a studentů, ale také akademiků, kteří na formách a míře rozvoje informačního vzdělávání v systému kurikula i mimo kurikulum participují.

Obsahový diskurz informační gramotnosti doznává revizí a dílčích změn v kontextu toho, jak potřeby vysokoškolských studentů v interakci s informacemi reflektují impakt nároků informační společnosti jak při samotném studiu, tak podmínkách následného profesního života. Nelze opominout ani to, do jaké míry přichází na vysokou školu student informačně gramotný ze střední školy. Studenti především na začátku vysokoškolského studia vykazují velmi rozdílnou mírou kompetencí v oblasti práce s informacemi, což může být způsobeno nedostatečným ukotvením informačního vzdělávání v současných kurikulárních dokumentech primárního a sekundárního školství – v rámcových vzdělávacích programech. V kontextu českého vzdělávacího prostředí lze aktuálně velmi pozitivně vnímat tu skutečnost, že v listopadu 2014 byla přijata na vládní úrovni Strategie digitálního vzdělávání v ČR do roku 2020<sup>2</sup>, která v krátkém období výrazně zasáhne do podoby kurikulárních dokumentů – rámcových vzdělávacích programů s cílem kvalitativně posunout kompetenční dostatečnost / míru znalostí a dovedností informační a digitální gramotnosti.

---

<sup>1</sup> Zásadní kroky týkající se odborného zájmu o problematiku informační gramotnosti vysokoškoláků přináší článek DOMBROVSKÁ, M., H. LANDOVÁ a L. TICHÁ. *Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR*. Národní knihovna. 2004, roč. 15, č. 1, 2004. Str. 7-18. ISSN 1214-0678. [online] Dostupné z: <http://knihovna.nkp.cz/pdf/0401/0401007.pdf>.

<sup>2</sup> Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 je součástí Komplexního strategického záměru Digitální vzdělávání - Touch your Future. Text Strategie digitálního vzdělávání je k dispozici v elektronické podobě na <http://www.msmt.cz/file/34429/>

S vědomím stavu (ne)kompetentnosti studentů v informační gramotnosti Komise IVIG vyvinula pro potřeby ukotvení informačního vzdělávání na vysokých školách standart informačně gramotného vysokoškolského studenta<sup>3</sup> poskytující jednotný a obecně akceptovatelný rámec vzdělávacímu obsahu informačního vzdělávání. Jeho teoretickými východisky jsou mezinárodně akceptované modely informační gramotnosti, především procesní model Big6<sup>4</sup> nebo model s názvem Sedm pilířů informační gramotnosti<sup>5</sup>.

### **Přechodový model informační gramotnosti v tématech informačního vzdělávání**

Tým Centra informačního vzdělávání na Masarykově univerzitě,<sup>6</sup> které vzniklo v roce 2012, se intenzivně věnuje především implementaci komplexní informačního vzdělávání směřujícího k informační gramotnosti vysokoškolských studentů prostřednictvím vzdělávacích aktivit a osvětové činnosti. Platformou této činnosti je spolupráce Centra s fakultními knihovnami a knihovnicí se zájmem o vzdělávací aktivity. Přestože se jedná o pracoviště finančně podporované OPVK, a tedy především rozvojové, projekt je součástí Kabinetu informačních studií a knihovnictví, a tak projektový tým využil svých výzkumných kapacit a podmínek akademického pracoviště a rozhodl se postavit pro informační vzdělávání novou teoretickou a aplikační platformu – Přechodový model informační gramotnosti<sup>7</sup>, který by ještě pregnantněji saturoval vzdělávací potřeby komplexní práce s informacemi v prostředí Masarykovy univerzity. Při vytváření modelu informační gramotnosti bylo záměrem i to, aby se stal aplikovatelným jak na akademických pracovištích mimo Masarykovu univerzitu, tak v institucích realizujících informační vzdělávání na úrovni krajů a níže – v krajských městských i obecních knihovnách i v prostředí institucí primárního a sekundárního školství.<sup>8</sup>

---

<sup>3</sup> Text standardu viz <http://www.ivig.cz/standardy-student.html>.

<sup>4</sup> Big6 Skills Overview. *The Big6* [online]. 2013 [2015-04-04]. Dostupné z: <http://big6.com/pages/about/big6-skills-overview.php>

<sup>5</sup> The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model For Higher Education. *SCONUL: Society of College, National and University Libraries* [online]. SCOUNL Working Group on Information Literacy, 2011 [cit. 2013-10-31]. Dostupné z: <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>

<sup>6</sup> Více informací o činnosti Centra informačního vzdělávání na MU lze získat především prostřednictvím projektového webu <http://www.ceinve.cz/#!o-ceinve/c1erv>.

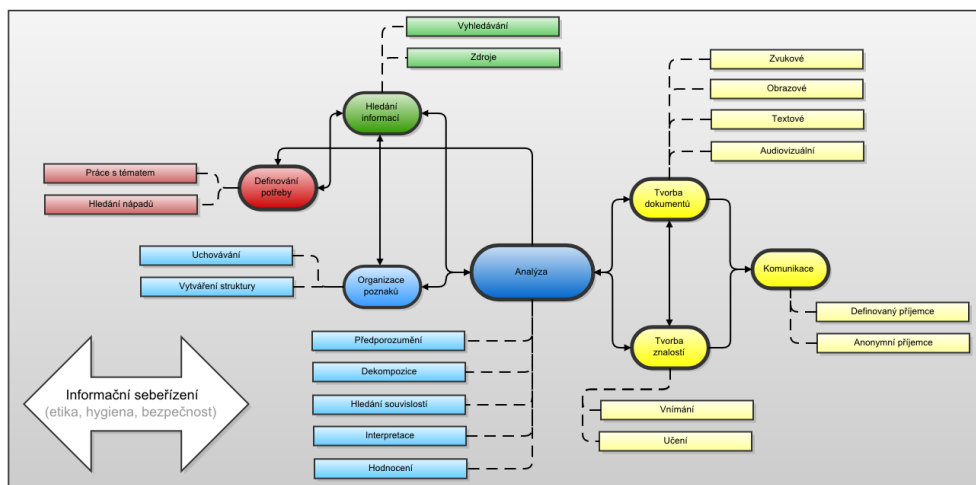
<sup>7</sup> Zásadní odborné texty týkající se Přechodového modelu informační gramotnosti byly publikovány v časopise *ITlib Informačné technológie a knižnice*. Jedná se např. o odborný článek MAZÁČOVÁ, Pavlína. Projekt CEINVE – Informační vzdělávání (nejen) pro studenty na Masarykově univerzitě v Brně.

- , 2013, č. 2 [cit. 2015-04-05]. Dostupné z: [http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2013/2/projekt-ceinve-informacni-vzdelavani-nejen-pro-studenty-na-masarykove-univerzite-v-brne.html?page\\_id=2475](http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2013/2/projekt-ceinve-informacni-vzdelavani-nejen-pro-studenty-na-masarykove-univerzite-v-brne.html?page_id=2475), dále o text ČERNÝ, Michal a Dagmar CHYTKOVÁ. Přechodový model informační gramotnosti. *ITlib: informačné technológie a knižnice* [online]. 2013, č. 4 [cit. 2015-04-05]. Dostupné z: [http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2013/4/prechodovy-model-informacni-gramotnosti-i.html?page\\_id=2551](http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2013/4/prechodovy-model-informacni-gramotnosti-i.html?page_id=2551)

<sup>8</sup> Směřování Přechodového modelu do aktivit informačního vzdělávání mimo univerzitní prostředí reflektuje v základních aspektech odborný článek ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. Přechodový model informační gramotnosti II. *ITlib: Informačné technológie a knižnice*, Bratislava: Centrum vedecko-technických informací SR, 2014, roč. 2014, č. 1, s. 65-72. ISSN 1336-0779. V elektronické podobě je tento text dostupný z: [http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2014/1/prechodovy-model-informacni-gramotnosti-ii.html?page\\_id=2576](http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2014/1/prechodovy-model-informacni-gramotnosti-ii.html?page_id=2576).

# Model informační gramotnosti

Michal Černý, Dagmar Chytková, Pavlína Mazáčová, Gabriela Šimková, Jan Zikuška



Obrázek č. 1 - Model informační gramotnosti dle KISK, zdroj: CEINVE 2012

Model koncipovaný jako přechodový se sedmi základními pilíři – definování potřeby, hledání informací, organizace poznatků, analýza, tvorba dokumentů, tvorba znalostí, komunikace – komplexně řeší interakci jedince s informační potřebou. Pro každý ze sedmi pilířů modelu vybrána témata lekcí<sup>9</sup> (ve formátu přednášky, semináře nebo workshopu) takovým způsobem, aby bylo jak pro lektory, tak pro účastníky vzdělávacích aktivit jednoznačné a pochopitelné, proč jsou jednotlivá témata v průběhu semestru nabízena a jaký edukační cíl bude v jejich vzdělávacím obsahu ukotven se zřetelem ke kompetencím informačně gramotného studenta.

Přechodový Model informační gramotnosti dle KISKu vyhověl nárokům Centra informačního vzdělávání jak z teoretického pohledu na informační gramotnost vysokoškolského studenta, tak z hlediska cílů vzdělávacích aktivit, které Centrum poskytuje, a stal se stěžejním východiskem koncipování strategie vzdělávacích aktivit pro studenty všech stupňů vysokoškolského studia i pro začínající akademiky.

<sup>9</sup> V průběhu projektu CEINVE byla témata generována prostřednictvím nepravidelně zařazovaných dotazníkových šetření mezi studenty všech typů studia na Masarykově univerzitě, některá témata vzešla z poptávky knihoven jednotlivých fakult nebo z poptávky konkrétních pracovišť univerzity, další témata byla zařazena samotnými lektory jako zajímavá a obohacující stávající nabídka.

Pilíře Přejchodového modelu informační gramotnosti dle KISK							
	Definování potřeby	Hledání informací	Organizace informací	Analýza	Tvorba dokumentů	Tvorba znalostí	Komunikace
Typy témat lekcí informačního vzdělávání v jednotlivých pilířích Přejchodového modelu informační gramotnosti dle KISK MU	Myšlenkové mapy	Cesta tvorbou dotazníku	Myšlenkové mapy	Hodnocení a posudky kvalifikačních prací	Chcete umět psát odborný text?	Kreativní paměťové techniky	Konference - prezentační dovednosti
	Techniky kreativní práce s informacemi	Vyhledávání informací na internetu	Užitečné online nástroje	Jak hledat kvalitní zdroje a správně je citovat	Tvorba a publikace odborného článku	Využití nových technologií ve vzdělávání	Užitečné online nástroje
		Sociální sítě jako zdroj informací	Citace specifických médií	Vyhledávání informací na internetu	Využití nových technologií ve vzdělávání	Jak vést webinář	Jak vést webinář
			Vykazování výsledků vědecké práce	Hodnocení vlastního odborného textu: Myšlenkové klobouky	Jak hledat kvalitní zdroje a správně je citovat		Využití nových technologií ve vzdělávání
				Cesta tvorbou dotazníku	Webináře o češtině		
				Sociální sítě jako zdroj informací	Jak vést webinář		
					PREZI		
					Užitečné online nástroje		

Obrázek č. 2: Témata lekcí informačního vzdělávání reflektující Přejchodový model informační gramotnosti dle KISK, zdroj: CEINVE, 2015

### Pedagogické aspekty informačního vzdělávání

V konceptu ve vysokoškolském prostředí není stále dostatečně akcentována a systematicky rozvíjena didaktická a pedagogická oblast informačního vzdělávání, což může být limitující pro impakt samotného informačního vzdělávání na cílovou skupinu. Koncepte strategie informačního vzdělávání v projektu Centra informačního vzdělávání je proto postavena na kvalitním pedagogickém a didaktickém rámci.

Tento rámec ohraničuje dvě stěžejní složky – jednak propracovaná strategie témat informačního vzdělávání reflektující Přejchodový model informační gramotnosti, jednak metodická podpora vzdělávacích lekcí akceptující důležité principy designování edukačního procesu. Stěžejním prvkem metodické podpory lekcí informačního vzdělávání a zároveň nástrojem aplikace pedagogických a didaktických principů je Karta semináře. Cílem je ukotvit metodickou podporu tak, aby nabízela prostřednictvím Karty seminářů komplexní edukační strategie pro zvládnutí každého jednotlivého tématu v rámci informačního vzdělávání ve vysokoškolském prostředí.

## Metodická podpora informačního vzdělávání v CEINVE

Při tvorbě strategie pedagogicko-didaktických východisek lekcí informačního vzdělávání jsme pracovali s aplikovatelným kontextem výzkumů a odborných prací vzniklých na toto téma v českém pedagogickém diskurzu<sup>10</sup>, ale také jsme reflektovali vlastní pedagogické a lektorské zkušenosti. Informační vzdělávání je vzdělávacím procesem podobně jako jiné srovnatelné aktivity a tak jako jiné edukační aktivity v sobě zahrnuje nejen dimenzi vzdělávacího obsahu - *co je třeba učit*, ale rovněž dimenzi didaktického a pedagogického zprostředkování vzdělávacího obsahu cílové skupině - *jaká je role lektor, jaká je role studenta informačního vzdělávání, jak se má motivovat, jak se má učit, jak mají vypadat učební materiály, jak mají být definovány edukační cíle*. V takto viděném informačním vzdělávání se na jeho průběhu i dosazování edukačních cílů informačního vzdělávání podílí několik stěžejních strukturních prvků neboli proměnných<sup>11</sup>:

- osobnost samotného lektora – jeho kompetenční model zahrnující odbornost, komunikační kompetence, osobnostní kompetence a kompetence „vzdělavelské“ ,
- každý jednotlivý účastníka lekce – jeho jedinečnou osobnost, míru jeho motivace k učení, míru jeho motivace k aktivnímu přístupu k učení,
- studijní skupina – jedinečná složením a neopakovatelná v čase, z toho plynoucí průběh edukace, cesta ke splnění edukačních cílů a uchopení tématu společně lektorem i účastníky.

Lektorem informačního vzdělávání je v prostředí vysokoškolském obvykle knihovník s relevantní oborovou erudicí, ovšem bez formálního pedagogického vzdělání, a tedy bez znalostí didaktiky, psychodidaktiky, pedagogiky a metodiky edukace. Se zřetelem k těmto východiskům byla koncipována metodická podpora informačního vzdělávání v Centru informačního vzdělávání na MU tak, aby obsahovala níže uvedené záměry postihujícími nejen rovinu lektorskou, ale také například obsahově vzdělávací:

1. Provázat smysluplně a funkčním způsobem dimenze Přejížděcího modelu informační gramotnosti s tematickými oblastmi nabídky informačního vzdělávání.
2. Přinést informačnímu vzdělávání kvalitní pedagogické a didaktické ukotvení.
3. Umožnit lektorům – knihovníkům, aby se s metodikou seznámili a sami ji začali využívat při realizaci informačního vzdělávání i s omezenými vstupními pedagogickými a lektorskými kompetencemi. Snahou tvůrců metodiky tedy bylo postavit metodiku dostatečně srozumitelně, pojmoslovně jasně, se zřetelem k tomu, že pedagogické a didaktické kompetence lektorů informačního vzdělávání nejsou obecně na adekvátní teoretické úrovni.
4. Vytvořit koncepci informačního vzdělávání jako hodnotu trvalejší platnosti, ale také jako pevné východisko pro úpravu, rozšíření, rozvoj, ještě větší teoretickou provázanost pedagogických teorií a přístupů s oblastí informačního vzdělávání a otevřít tuto stěžejní oblast zájmu i výzkumné činnosti.
5. Získat relevantní argumentaci pro to, aby pedagogické a didaktické vzdělávání knihovníků bylo podporováno na úrovni univerzit i knihovnických institucí a aby se stalo relevantní součástí strategie rozvoje lidských zdrojů.

---

<sup>10</sup> Pro nahlížení pedagogicko-psychologických aspektů informačního vzdělávání se jako vhodná analogie nabízí koncept zkušenostního učení, prezentovaný v monografii Krajínou zkušenostně reflektivního učení – viz MOON, Jennifer A. a kol. . Brno: Masarykova univerzita, 2013, 118 str. ISBN 80-210-6296-7.

<sup>11</sup> Termín proměnné v tomto kontextu používá Jan Kolář v modelu vedení skupiny reflektivního sezení – viz MOON, Jennifer A. a kol. . Brno: Masarykova univerzita, 2013, str. 29-32. ISBN 80-210-6296-7.

## Pedagogický konstruktivismus v metodice lekcí CEINVE

Strategie metodiky informačního vzdělávání v Centru informačního vzdělávání bere analogicky v potaz tu skutečnost, že má-li současné vzdělávání v nejširším možném kontextu reflektovat potřeby rozdílných cílových skupin, k naplnění vzdělávacích cílů jsou k dispozici různorodé pedagogické přístupy a metody. Konkrétně v kontextu terciárního sektoru vzdělávání je naléhavou potřebou odklon od tradiční transmisivní výuky k pedagogickým paradigmatům akcentujícím studenta jako centrální bod procesu učení s využitím principů např. edukace konstruktivistické nebo konektivistické a jejich konkrétních metod. Pro koncepci metodiky informačního vzdělávání byly jako vhodně využitelné a lektorsky uchopitelné zvoleny dva koncepty – konstruktivistický a konektivistický, přičemž autorka tohoto textu akcentuje východiska pedagogického konstruktivismu.<sup>12</sup>

Současní vysokoškolští studenti zahajují své studium s velmi rozdílnými prekoncepty<sup>13</sup> týkajícími se informační gramotnosti. Konkrétní informační potřeby a chování studentů také v rámci jedné studijní skupiny při konkrétní lekcí informačního vzdělávání mohou být a bývají běžně rozdílné, nejen proto, že vzdělávání je nabízeno napříč věkovými skupinami i oborovými zaměřenými studentů. Vše výše uvedené vytváří systematickému informačnímu vzdělávání na vysoké škole optimální podmínky a dostatečný prostor pro „inspirativní a přirozený způsob práce se studenty“<sup>14</sup>, tedy aplikování relevantních prvků pedagogického konstruktivismu, jako je individualizovaná výuka nebo možnost pracovat při edukaci s prekoncepty (zjednodušeně s dosavadními zkušenostmi) studentů.

Oblast didaktiky informačního vzdělávání je pro aplikaci konstruktivistického přístupu vhodná právě proto, že student může „svět informační gramotnosti“ samostatně objevovat, kritickým přístupem a použitím kritického myšlení může rozvinout schopnost samostatně se rozhodovat při řešení informační potřeby, je schopen posuzovat to, co je v danou chvíli pro jeho informační potřebu v kontextu edukace přínosné a důležité, a co nikoli. Oblast práce s informacemi je oblastí zkušeností, které jedinec získává po celý život, a tak může být konstruktivistický přístup k edukaci relevantním nástrojem celoživotního učení.

V zorném úhlu pohledu lektora informačního vzdělávání byly v souvislosti s koncipováním metodické podpory a implementací konstruktivistického paradigmatu do lekcí informačního vzdělávání na Masarykově univerzitě položeny některé důležité otázky, jako např. *jak přemýšlet o výuce, jak reflektovat výuku, jak zlepšit proces poznávání studentů*. V konstruktivistickém pojetí je výuková činnost lektora postavena jako činnost facilitátora, koordinátora řídicího spolupráci studentů, ale také jedince participujícího na procesu učení jednotlivých studentů. Lektor je garantem metody (ne pravdy), zajišťuje to, aby každý student mohl dosáhnout co možná nejvyšší úroveň rozvoje. Student ví, tedy má vědomost, a do výuky přichází proto, aby nad tím, co ví, přemýšlel, aby rozvíjel své

<sup>12</sup> Výzkumně i teoreticky se ve Slovenské republice pedagogickému konstruktivismu věnuje práce vzniklá na platformě projektu EU – TÓTHOVÁ, Renáta. *Konstruktivistický přístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-565-0004-0. Dostupné z: [http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user\\_upload/editors/Tomanek/Nagyova/TothovaR\\_Konstruktivizmus\\_2014.pdf](http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/Tomanek/Nagyova/TothovaR_Konstruktivizmus_2014.pdf). Práce obsahuje přehled základní a aktuální odborné literatury domácí i zahraniční provenience k tématu.

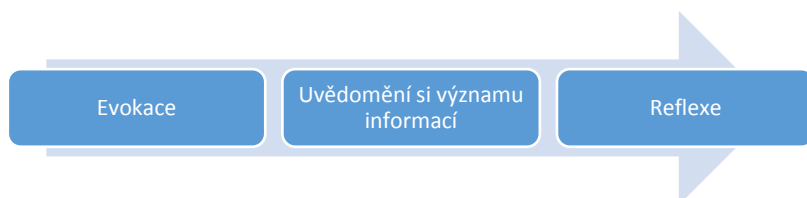
<sup>13</sup> K pochopení významu pojmu prekoncept v kontextu konstruktivistického pedagogického paradigmatu viz např. GAVORA, Peter. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 1992, roč. 42, č. 1, str. 95-103. ISSN 0031-3815

<sup>14</sup> Citace odkazuje na úvodní slova e-learningového kurzu Konstruktivismus v praxi vysokých škol, jehož autory jsou Lucie Rohlíková, Jana Vejvodová a Roman Černík. Kurz byl vytvořen jako součást projektu Konstruktivismus v praxi vysokých škol – reg. č. projektu: CZ.1.07/2.2.00/07.0261, <http://www.konstruktiv.zcu.cz/menu.php> Projekt i jeho výstupy jsou dílčím dokladem aktuálního všeobecného zájmu o změny ve způsobu edukace, především v oblasti didaktiky výuky na českých vysokých školách.

poznání, které se tvoří jako jeho subjektivní schéma, jako poznávací struktura, která se v procesu učení mění a obohacuje. Z pohledu lektora lze tedy za konstruktivistické principy považovat respektování přirozených procesů poznávání a učení, budování učení na vnitřním zájmu studentů, aktivizaci studentů, podporu většího zapojení četby odborného textu i psaných výstupů do edukačního procesu – tedy podporu produktivního učení. Jinými slovy v pojetí didaktického konstruktivismu se záměrem metodického ukotvení informačního vzdělávání CEINVE to, aby lektor vytvořil studentovi pro „objevování světa informační gramotnosti“ vhodné podmínky prostřednictvím nabídky edukačních nástrojů, metod či postupů.

### Přístupy a prvky konstruktivismu v informačním vzdělávání CEINVE

Nároky na edukaci v pojetí konstruktivistického paradigmatu jsou v lekcích a připravované metodice saturovány využitím třífázového modelu učení, který vychází z filozofie kritického myšlení<sup>15</sup> a ve vysokoškolském v prostředí zatím nenašel tolik didaktických příznivců, kolik by mohl mít.<sup>16</sup> Právě třífázový model učení se v informačním vzdělávání jeví jako velmi dobře akceptovatelný především proto, že jeho principy jsou pro lektory-knihovníky bez formálního pedagogického vzdělání srozumitelné a edukačně dobře uchopitelné<sup>17</sup>.



Obrázek č. 3: Schéma edukace s využitím třífázového modelu učení, zdroj: autorka

Třífázový model učení umožňuje koncipovat edukační schéma vzdělávací jednotky (semináře, přednášky, workshopu) jako kontinuální sled různých učebních aktivit a činností, v nichž student rekonstruuje vlastní poznání, uvědomuje si vztahy v poznaném, hledá vlastní řešení problému, zpracovává poznané či nalezené informace, vyjadřuje se, porovnává a hodnotí dosaženou změnu. Lektor volí metody edukace a poznávacích procesů podle vzdělávacích cílů, charakteru tématu a předpokladů studentů.<sup>18</sup>

Ve fázi evokace si student vybavuje, co tuší o tématu lekce, domnívá se, ví, začíná aktivně evidovat vlastní zkušenosti s tématem neboli prekoncepty a uspořádá je do určité vědomostní struktury. Ve fázi uvědomění si významu informací probíhá konfrontace studentova konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí. Ve fázi reflexe student

<sup>15</sup> Společnost Kritické myšlení – více informací [http://www.kritickemysleni.cz/facelift\\_index.php](http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php)

<sup>16</sup> V prostředí vysokých škol ČR s pedagogickým zaměřením se čas od času objevují vzdělávací moduly pracující s třífázovým modelem učení, viz např. TOMANOVÁ, D. Využití některých strategií modelu EUR ve výuce studentů pedagogických oborů. In *Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitná disciplína: Sborník příspěvků z I. mezinárodní konference*. Brno: Institut mezioborových studií Brno 2000. s. 316-321. ISBN 80-902936-0-3

<sup>17</sup> K významu a interpretaci třífázového modelu učení v aktivizační výuce viz ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-000.

<sup>18</sup> Zpracováno podle Tomanová, Dana. Zkušenosti studentů učitelství s metodami z RWCT, dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek05.htm>



přeformuluje své chápání tématu pod vlivem nových informací a v diskusi s ostatními účastníky vzdělávání, uvědomí si, co nového se naučil, které původní představy se mu potvrdily, které naopak vyvrátily, reflektuje názory ostatních účastníků vzdělávání.

Konstruktivistické pojetí edukace umožňuje vhodně včleňovat do procesu učení jednak metody kritického myšlení,<sup>19</sup> tak další aktivizační metody, zaměřené například na kooperaci a kolaboraci. Právě díky kooperativním činnostem se v lekcích informačního vzdělávání vytvářejí podmínky pozitivních sociálních vztahů umožňující studentům optimální proces učení. Impakt tohoto způsobu edukace je prokazatelný jednak v motivaci k učení, jednak například v rozvoji sociálních dovedností a v pozitivní atmosféře pro učení.<sup>20</sup> V konstruktivistickém pojetí informačního vzdělávání je dále možné věnovat pozornost činnostnímu a zkušenostnímu učení, kooperativnímu učení, badatelským přístupům studentů k problémům, které jsou vzdělávacím obsahem jednotlivých témat lekcí informačního vzdělávání.

Metodická podpora v teoretické rovině i osobní mentorská spolupráce lektorek informačního vzdělávání Centra informačního vzdělávání s lektory-knihovníky má za cíl kvalitativně zlepšit pedagogickou a didaktickou dimenzi informačního vzdělávání. Je třeba posílit vědomí a význam toho, že v kontextu konstruktivismu představuje učení proces, během něhož má učící se jedinec na konkrétní edukační situaci osobní zájem a dostatečnou vnitřní motivaci, a že si poznatky neosvojuje izolovaně a v abstraktní podobě, nýbrž pokud možno přímou zkušeností, která je reflektována a transformována ve znalost, ale také tvořivě.

### **Karta lekce informačního vzdělávání**

Metodická podpora komplexně pokrývá všechny dimenze vzdělávacího procesu, které jsou ukotveny právě v Kartě lekce jakožto jejím aplikačním nástroji. Lektor tak má k dispozici nástroj, který umožňuje kvalitní přípravu, vedení i evaluaci jednotlivé vzdělávací aktivity. Za tím účelem jsou součástí metodického návodu, jak pracovat s Kartou lekce, všechny důležité edukační kategorie, které by měla kvalitní edukační jednotka (seminář, workshop) obsahovat - cílová skupina edukace, „vstupní“ kompetence lektora, „cílové“ kompetence studenta, vzdělávací cíle, fázování edukace v blocích třífázového modelu učení s časovým rozvržením, metody vhodné pro aktivizaci cílové skupiny, reflexe lektora po skončení edukace, využití studijních materiálů a vhodné didaktické využití moderních technologií. Karta lekce je „živý“ materiál umožňující lektorovi-knihovníkovi po skončení vzdělávací činnosti naplánovanou a realizovanou edukaci revidovat, například s mentorskou podporou lektorek informačního vzdělávání projektu CEINVE, a to za podmínky, že lektor bezprostředně po skončení lekce provádí její písemnou reflexi.

Jaký význam tedy má metodická podpora informačního vzdělávání konkretizovaná zkušeností z projektu CEINVE na Masarykově univerzitě? Lze jej vnímat v několika směrech – jednak jako odbornou pedagogicko-didaktickou pomůcku pro začínající knihovníky-lektory, dále jako nástroj kontinua vzdělávacích aktivit při personálních změnách na pozici knihovníka-lektora, také pro sdílení kompetencí a reflexí inovativních návrhů edukačního uchopení jednotlivých témat informačního vzdělávání, konečně také pro další evaluaci a případné změny v teoretickém pojetí celé metodiky.

<sup>19</sup> K využití vhodných metod kritického myšlení v lekcích informačního vzdělávání není k dispozici relevantní zdroj informací, pro edukační potřeby je však možné vycházet např. z přehledu metod kritického myšlení, který poskytuje projekt Respekt neboli – viz <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod>.

<sup>20</sup> K tématu kooperativní edukace a jejího impaktu aktuálně viz např. MOON, Jennifer A. a kol.

. Brno: Masarykova univerzita, 2013, str. 72-73. ISBN 80-210-6296-



## Závěr

Informační vzdělávání ve vysokoškolském prostředí je oblastí, které se věnuje pozornost především z hlediska témat a jejich aktuálnosti v kontextu informační společnosti. V tomto článku byla prezentována druhá ze stěžejních dimenzí informačního vzdělávání – pedagogicko-didaktická, a to teoreticky i ve zkušenostech lektorky informačního vzdělávání projektu CEINVE. Byl představen využitelný koncept konstruktivistické didaktiky, reflektující třífázový model učení a prvky aktivizační výuky netradičně pro informační vzdělávání na vysoké škole. Dále byla nastíněna metodická podpora designování edukačního procesu, v projektu CEINVE na Masarykově univerzitě konkretizovaná Kartou lekce jakožto aplikačním nástrojem edukačního konceptu. V článku byly výše uvedené směry především nastíněny s vědomím toho, že si na pozadí strategií vzdělávání a celoživotního učení zaslouží intenzivnější výzkumnou pozornost.

*Příspěvek byl napsán v rámci řešení operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost: Centrum informačního vzdělávání: rozvoj informační gramotnosti na MU (CEINVE), Reg. č.: CZ.1.07/2.2.00/28.0241*

## Seznam použité literatury

1. Big6 Skills Overview. *The Big6* [online]. 2013 [2015-04-04]. Dostupné z: <http://big6.com/pages/about/big6-skills-overview.php>
2. ČERNÝ, Michal a Dagmar CHYTKOVÁ. Přechodový model informační gramotnosti. *IT lib: informačné technológie a knižnice* [online]. 2013, č. 4 [cit. 2015-04-05]. Dostupné z: [http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2013/4/prechodovy-model-informacni-gramotnosti-i..html?page\\_id=2551](http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2013/4/prechodovy-model-informacni-gramotnosti-i..html?page_id=2551)
3. ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. Přechodový model informační gramotnosti II. *ITlib: Informačné technológie a knižnice*, Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR, 2014, roč. 2014, č. 1, s. 65-72. ISSN 1336-0779. V elektronické podobě je tento text dostupný z: [http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2014/1/prechodovy-model-informacni-gramotnosti-ii..html?page\\_id=2576](http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2014/1/prechodovy-model-informacni-gramotnosti-ii..html?page_id=2576).
4. DOMBROVSKÁ, M., H. LANDOVÁ a L. TICHÁ. *Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR*. Národní knihovna. 2004, roč. 15, č. 1, 2004. Str. 7-18. ISSN 1214-0678. [online] Dostupné z: <http://knihovna.nkp.cz/pdf/0401/0401007.pdf>.
5. GAVOR, Peter. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 1992, roč. 42, č. 1, str. 95-103. ISSN 0031-3815
6. MAZÁČOVÁ, Pavlína. Projekt CEINVE – Informační vzdělávání (nejen) pro studenty na Masarykově univerzitě v Brně. - , 2013, č. 2 [cit. 2015-04-05]. Dostupné z: [http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2013/2/projekt-ceinve-informacni-vzdelavani-nejen-pro-studenty-na-masarykove-univerzite-v-brne.html?page\\_id=2475](http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2013/2/projekt-ceinve-informacni-vzdelavani-nejen-pro-studenty-na-masarykove-univerzite-v-brne.html?page_id=2475),
7. MOON, Jennifer A. a kol. - . Brno: Masarykova univerzita, 2013, 118 str. ISBN 80-210-6296-7.
8. ROHLÍKOVÁ, Lucie, Jana VEJVODOVÁ a Roman ČERNÍK. Konstruktivismus v praxi vysokých škol [online]. 2013 [2015-04-04]. Dostupné z : <http://www.konstruktiv.zcu.cz/menu.php>
9. TOMANOVÁ, Dana. Využití některých strategií modelu EUR ve výuce studentů pedagogických oborů. In *Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitečná disciplína: Sborník příspěvků z I. mezinárodní konference*. Brno: Institut mezipředmětových studií Brno 2000. s. 316-321. ISBN 80-902936-0-3
10. TOMANOVÁ, Dana. Zkušenosti studentů učitelství s metodami z RWCT [online]. [2015-04-04]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek05.htm>
11. TÓTHOVÁ, Renáta. *Konstruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-565-0004-0. Dostupné z: [http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user\\_upload/editors/Tomanek/Nagyova/TothovaR\\_Konstruktivizmus\\_2014.pdf](http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/Tomanek/Nagyova/TothovaR_Konstruktivizmus_2014.pdf)
12. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-000.

13. The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model For Higher Education. *SCONUL: Society of College, National and University Libraries* [online]. SCONUL Working Group on Information Literacy, 2011 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>
14. Touch your Future [online]. 2014 [2015-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/34429/>