

výuky vícekrát do měsíce, ale méně než polovinu hodin, případně jednou měsíčně nebo jen několikrát za pololetí. Navíc bylo zaznamenáno převládající využití digitálních technologií, které spíše jen doplňují nebo jinými prostředky nahrazují klasickou výuku. Nejméně často používají žáci digitální technologie ve prospěch výuky v oboru gymnázium a ve zdravotnických oborech. Naproti tomu častější využití je v technických a uměleckých oborech vzdělání.

Jen přibližně každý pátý učitel ZŠ se definoval jako producent i konzument v online prostředí. Své e-portfolio pravidelně vytváří a doplňuje 40 % učitelů. A pouze jedna třetina pedagogů uvádí, že své žáky k vytváření e-portfolio vede. Jen 7 % učitelů konstatovalo, že aktivně a pravidelně sdílí a předává své zdroje a zkušenosti s využitím digitálních technologií pro vlastní učení a vzdělávání (ať už online nebo offline) nejen svým žákům, ale i ostatním mimo školu (např. prostřednictvím webu). Méně než polovina učitelů uvedla mezi prioritami využití digitálních technologií ve svém předmětu změnu pojetí výuky a vzdělávání. Využívání digitálních technologií pro hodnocení a získání zpětné vazby potvrdilo mezi prioritami pro svou výuku 17 % učitelů a pro svou školu 31 % ICT koordinátorů. Necelá polovina ICT koordinátorů (46 %) kolegům radí jen tehdy, když o to sami požádají.

Téměř dvě třetiny učitelů (64 %) ZŠ využívají samy nebo se žáky digitální technologie i mimo výuku pro účely daného předmětu. Nejčastěji (v 49 %) pro svou přípravu nebo přípravu žáků, dále pro zjišťování informací (v 35 %) nebo tvorbu prezentací (v 24 %). Sdílení dokumentů se žáky využívali učitelé jen v 5 % případů. Jedna pětina učitelů uvedla, že své žáky vůbec neučí využívat elektronické komunikační nástroje pro další vzdělávání.

Jen u třech čtvrtin učitelů ZŠ, kteří ve svých hodinách vytvářeli výstupy vyžadující práci s informacemi nebo řešení problémových úloh, byly tyto výstupy dostatečně kvalitní ve vztahu k danému cíli a účelu. U více než poloviny (53 %) byla zvolena vhodná forma odpovídající zamýšlenému záměru, a také lze s těmito výstupy znovu pracovat.

Vzhledem k výraznému využívání digitálních technologií a častému pohybu v online prostředí je u podstatné skupiny učitelů znalost nebezpečí v tomto prostoru velmi nízká. Pouze v 12 % škol byla pravidla jasně i srozumitelně definována, pokrývala kybernetickou bezpečnost a ochranu zdraví žáků, zabývala se i etickými pravidly i ochranou duševního vlastnictví a byla vyvážená (postihovala činnost jak žáků, tak učitelů).

3 Informační gramotnost

3.1

Obecné vymezení informační gramotnosti a vztah ke kurikulu

Při sledování rozvoje informační gramotnosti Česká školní inspekce vychází z definice informační gramotnosti formulované nově v rámci projektu NIQES, která odráží potřebu navázat jednotlivé součásti definice informační gramotnosti na konkrétní pozorovatelné aspekty výuky a projevů žáků.

Informační gramotnost je schopnost:

- identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci,
- najít, získat, posoudit a vhodně použít informace s přihlédnutím k jejich charakteru a obsahu,
- zpracovat informace a využít je k znázornění (modelování) problému,
- používat vhodné pracovní postupy (algoritmy) při efektivním řešení problémů,
- účinně spolupracovat v procesu získávání a zpracování informací s ostatními,

