

Informacijsko opismenjavanje u osnovnoškolskim knjižnicama u ruralnim područjima: primjer Vukovarsko-srijemske županije

Vladislavljević, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:422965>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-18**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za informacijske znanosti
Diplomski sveučilišni studij Informacijske znanosti (jednopedmetni)

Martina Vladisavljević

**Informacijsko opismenjavanje u osnovnoškolskim
knjižnicama u ruralnim područjima: primjer
Vukovarsko-srijemske županije**

Diplomski rad

Zadar, 2020.

Sveučilište u Zadru

Odjel za informacijske znanosti

Diplomski sveučilišni studij Informacijske znanosti (jednopedmetni)

Informacijsko opismenjavanje u osnovnoškolskim knjižnicama u ruralnim područjima: primjer
Vukovarsko-srijemske županije

izaberite

Student/ica:

Martina Vladislavljević

Mentor/ica:

prof. dr. sc. Ivanka Stričević

Komentor/ica:

dr. sc. Mate Juric

Zadar, 2020.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Martina Vladislavljević**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Informacijsko opismenjavanje u osnovnoškolskim knjižnicama u ruralnim područjima: primjer Vukovarsko-srijemske županije** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 11. veljača 2020.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Školska knjižnica: zadaća i uloga	2
3. Informacijska pismenost	4
3.1. Određenje i razvoj koncepta informacijske pismenosti.....	4
3.2. Srodne pismenosti i metapismenost	9
4. Informacijska pismenost u obrazovnom okruženju	11
4.1. Važnost informacijske pismenosti u današnjem obrazovnom okruženju.	11
4.2. Standardi i okviri za informacijsku pismenost	15
4.3. Uloga školske knjižnice u informacijskom opismenjavanju	18
4.4. Informacijska pismenost kao dio kurikuluma	23
5. Specifičnosti informacijskog opismenjavanja u ruralnim sredinama	29
5.1. Školske knjižnice u ruralnim područjima	30
5.2. Stanje u Vukovarsko-srijemskoj županiji.....	32
6. Istraživanje	34
6.1. Cilj istraživanja.....	34
6.2. Istraživačka pitanja	34
6.3. Metodologija	34
6.3.1. Metoda i uzorak	34
6.3.2. Upitnik.....	35
6.4. Rezultati anketiranja učenika i knjižničara	36
6.4.1. Percepcija kvalitete informacijskog opismenjavanja i školskog okruženja	36
6.4.2. Termini i aktivnosti	45
6.4.3. Školsko okruženje u provedbi programa informacijske pismenosti ..	45
7. Rasprava.....	48

8. Zaključak	55
Literatura	56
Prilozi	60
Prilog 1. Upitnik za učenike	60
Prilog 2. Upitnik za knjižničare	62

Informacijsko opismenjavanje u osnovnoškolskim knjižnicama u ruralnim područjima: primjer Vukovarsko-srijemske županije

Sažetak

Cilj je ovoga rada bio istražiti specifičnosti informacijskog opismenjavanja u osnovnoškolskim knjižnicama u ruralnom području. U današnjem obrazovnom okruženju vještine informacijske pismenosti nužne su za školsko, ali i cjeloživotno učenje, a za njihov razvoj u odgojno-obrazovnom sustavu ključnu ulogu imaju školske knjižnice. Međutim, nije dovoljno da informacijska pismenost bude dio kurikuluma školske knjižnice, već je potrebno međupredmetno povezivanje vještina informacijske pismenosti s nastavnim sadržajima te suradnja na razini cijele škole. Osim planiranja kurikuluma i suradnje, za uspješno provođenje programa informacijskog opismenjavanja nužno je osigurati i odgovarajuću tehnološku infrastrukturu, što je problem s kojim se mogu susresti osnovne škole u ruralnim područjima, gdje je česta prepreka nedostatak financija. Osim financija, dislociranost osnovnoškolskih knjižnica u ruralnim područjima otežava suradnju s drugim ustanovama i povezivanje programa s izvannastavnim sadržajima, a za školske knjižnice u ruralnim područjima karakteristično je i kratko radno vrijeme, što je još jedan čimbenik koji može negativno utjecati na kvalitetu informacijskog opismenjavanja. Istraživanje kako učenici i knjižničari percipiraju način provođenja i uspješnost informacijskog opismenjavanja u osnovnim školama Vukovarsko-srijemske županije pokazalo je da postoje specifičnosti informacijskog opismenjavanja u školskoj knjižnici u ruralnim područjima. Za detaljnije razumijevanje fenomena trebalo bi provesti dodatna istraživanja koja bi dala usporedne podatke za ruralne i urbane sredine.

Ključne riječi: informacijska pismenost, informacijsko opismenjavanje, ruralna područja, osnovnoškolske knjižnice, Vukovarsko-srijemska županija

Teaching information literacy in primary school libraries in rural areas: Vukovar-Srijem County case

Abstract

The goal of this research was to explore the specificities of teaching information literacy in primary school libraries in rural areas. In today's educational environment, information literacy skills are necessary for school and lifelong education. In the educational system, these skills are primarily developed through school libraries. However, it is not sufficient that information literacy is only a part of the school library curriculum. Instead, it is necessary to link information literacy skills and subject content in a cross-curricular way and to establish a school-wide collaboration. In addition to curriculum planning and collaboration, adequate technical infrastructure is needed for successful information literacy programs, which is potentially an issue for primary schools in rural areas, where lack of funds is often a hindrance. In addition to finances, the dislocation of primary school libraries in rural areas negatively impacts collaboration with other institutions and linking programs with extracurricular activities. Shorter working hours are also characteristic for rural school libraries which is an additional factor that can negatively influence the quality of information literacy teaching. This research on how students and librarians perceive the way and successfulness of teaching information literacy in primary schools in the Vukovar-Srijem County showed that there are specificities of teaching information literacy in primary school libraries in rural areas. For a more detailed understanding of this phenomenon additional research should be carried out to compare rural and urban areas.

Key words: information literacy, teaching information literacy, rural areas, primary school libraries, Vukovar-Srijem County

1. Uvod

Porastom dostupnosti informacijsko-komunikacijskih tehnologija i raširenosti informacija obrazovanje doživljava značajne promjene koje se odražavaju na znanja i vještine koje učenici danas trebaju posjedovati, te na sam način učenja. Obrazovanje postaje sve više određeno konstruktivističkom paradigmom aktivnog stjecanja znanja, a naglasak se stavlja na vještine koje osposobljavaju učenike za cjeloživotno učenje.¹ Kao temelj takvog načina obrazovanja sve više se prepoznaje važnost informacijske pismenosti, a samim time raste i važnost školske knjižnice u obrazovanju, kao najvažnijeg čimbenika u razvoju informacijske pismenosti kod učenika.² Kako bi se provodilo kvalitetno informacijsko opismenjavanje nužna je uključenost informacijske pismenosti u kurikulum, te uspješna suradnja školskog knjižničara s nastavnim osobljem, ali i odgovarajuća opremljenost škole zbog povećane potrebe za informacijsko-komunikacijskim tehnologijama.³ S druge strane, ubrzana primjena digitalnih tehnologija koja se odvija posljednjih godina često nije u tolikoj mjeri izražena u ruralnim područjima, zbog čega se sve više javlja digitalni rascjep između ruralnih i urbanih područja unutar zemalja⁴, što potencijalno može utjecati na informacijsko opismenjavanje. Stoga je cilj ovog rada bio dati pregled zastupljenosti informacijske pismenosti u kurikulumu i nastavnim predmetnima u osnovnim školama u Hrvatskoj, ali i ispitati učeničku i knjižničarsku percepciju provođenja informacijskog opismenjavanja u osnovnim školama u ruralnim područjima. Za istraživački dio rada odabrana je Vukovarsko-srijemska županija zbog pretežne ruralnosti i slabije razvijenosti u odnosu na ostatak Hrvatske, što su čimbenici koji mogu utjecati na informacijsko opismenjavanje. Kombinacijom kvantitativne i kvalitativne metode na uzorku učenika osmih razreda osnovnih škola u ruralnim područjima i knjižničara u istim školama ispitan je način provođenja informacijskog opismenjavanja, zadovoljstvo znanjima stečenim kroz program, te prepreke koje mogu otežavati provođenje

¹ Lasić-Lazić, Jadranka; Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeni u informacijskom opismenjavanju. // *Medijska istraživanja* 18, 1(2012), str. 125-142.

² Jacobson Harris, Frances. Information Literacy in School Libraries: It Takes a Community. // *Reference & User Services Quarterly* 42, 3(2003), 215-216.

³ Rojtas-Milliner, M. C. Hey, this school library isn't what it used to be: the change process and the socio-political realities of implementing a curricular integrated high school information literacy programme (neobjavljeni doktorski rad). Pittsburgh, Pennsylvania: University of Pittsburg School of Education, 2006. Citirano prema Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. *Informacijska pismenost: Teorijski okvir i polazišta*. Zagreb: Zavod za informacijske studije, 2008. Str. 117.

⁴ International Telecommunication Union. *Measuring the Information Society Report: Volume 1*. Geneva: 16th World Telecommunication/ICT Indicators Symposium (WTIS), 2018.

opismenjavanja uz poseban naglasak na percepciju razlika između ruralnih i urbanih područja od strane knjižničara.

2. Školska knjižnica: zadaća i uloga

Kako navodi Mira Zovko⁵, ulogu školske knjižnice treba odrediti u odnosu na ciljeve suvremene škole. Suvremena škola je ona "koja uči", odnosno u kojoj je naglasak na sposobnostima rješavanja problema, aktivnom radu i cjeloživotnom učenju. Nadalje, kako navode autorice Lovrinčević, Kovačević, Lasić-Lazić i Banek Zorica⁶, suvremena škola temelji se na načelu da je učenik subjekt u odgojno-obrazovnom procesu. Iz toga proizlazi kako se pri provođenju aktivnosti u školskoj knjižnici fokus treba staviti na učenike. Učenici danas susreću širok raspon informacija u raznim formatima koje su trenutno dostupne, što se odražava i na njihovo učenje, ali i na kompetencije koje moraju imati za ostvarivanje osobnog razvoja i sudjelovanje u društvu. Upravo školske knjižnice kroz programe usmjerene na učenike mogu utjecati na usvajanje tih sposobnosti. U skladu s tim je i uloga školske knjižnice koja je navedena u IFLA-inom i UNESCO-vom manifestu za školske knjižnice.⁷ Ta uloga obuhvaća pružanje informacija i poticanje razvoja vještina učenika koje su nužne za uključivanje u suvremeno društvo i za cjeloživotno učenje te za razvoj učenika kako bi postali odgovorni građani. Na temelju toga, neki od ciljeva školske knjižnice navedeni u istom manifestu su: biti potpora obrazovnim ciljevima škole, poticanje čitateljskih navika, pomoć pri učenju, razvoj vještina pronalazjenja i vrednovanja informacija, pružanje pristupa izvorima i promicanje knjižnice u školi, ali i široj zajednici. Iz navedenog manifesta vidljivo je kako se uloga i ciljevi školske knjižnice primarno određuju kroz korist koju treba imati za korisnike, odnosno prvenstveno učenike u njihovom obrazovanju, ali i nadilazeći formalno obrazovanje, za njihov osobni razvoj.

Školska knjižnica navedene ciljeve ostvaruje kroz tri međusobno neodvojive djelatnosti: stručnu, kulturno-javnu i odgojno-obrazovnu. Stručna djelatnost obuhvaća

⁵ Zovko, Mira. Školska knjižnica u novom tisućljeću. // Senjski zbornik : prilozi za geografiju, etnologiju, gospodarstvo, povijest i kulturu 36(2009), 43-44.

⁶ Lovrinčević, Jasmina; Kovačević, Dinka; Lasić-Lazić, Jadranka; Banek Zorica, Mihaela. Znanjem do znanja : prilog metodici rada školskog knjižničara. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2005. Str 45-46.

⁷ Schultz-Jones, Barbara; Oberg, Dianne. IFLA-ine smjernice za školske knjižnice. 2. prerađeno izdanje. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2016. Str. 70.

organizaciju i vođenje rada u školskoj knjižnici te brigu o fondu.⁸ Širok izbor kvalitetne građe temelj je školske knjižnice, stoga fond treba graditi tako da se korisnicima omogući ostvarivanje osobnih i obrazovnih potreba, te je nužno kontinuirano raditi na fondu kako bi građa bila recentna i kako bi izbor bio što širi. Osim tiskanoj građi, školska knjižnica mora pružati i pristup elektroničkim izvorima, što podrazumijeva i posjedovanje elektroničke opreme, čiju je nabavu također potrebno planirati unutar stručne djelatnosti knjižnice.⁹

Kulturna djelatnost odnosi se na organiziranje kulturnih sadržaja za učenike i suradnju s drugim kulturnim ustanovama u društvenoj zajednici.¹⁰ Posebno se to odnosi na suradnju s narodnim knjižnicama, s kojima školske knjižnice izrazito blisko surađuju, a posebice je to slučaj sa županijskom matičnom knjižnicom koja ima zadaću nadzirati rad školskih knjižnica u svojoj nadležnosti i podnositi izvještaje i preporuke za poboljšanje rada tih školskih knjižnica.¹¹

Iako su i prethodne dvije djelatnosti neophodne za postizanje prethodno navedenih ciljeva knjižnice, djelatnost kroz koju knjižnice najizravnije utječu na učenike je odgojno-obrazovna djelatnost, zbog čega se često stavlja u fokus kad je riječ o određivanju uloge suvremene školske knjižnice. Školska knjižnica svoju odgojno-obrazovnu ulogu ostvaruje na dva načina: izravno, putem komunikacije između korisnika i knjižničara, te neizravno, kroz suradnju s nastavnicima i stručnim suradnicima kada je ona izvor znanja za organizaciju nastavnih sadržaja¹², pri čemu se još jednom vidi neodvojivost od stručne djelatnosti kroz koju se izgrađuje fond. Neposredna odgojno-obrazovna djelatnost uključuje čitav raspon aktivnosti i zadaća, od upoznavanja učenika s knjižnicom, razvijanja čitalačkih sposobnosti, pomoć pri izboru literature, organizacije rada s učenicima u dopunskom, dodatnom, izvannastavnom, ali i redovnom nastavnom obliku, poučavanje pretraživanja izvora znanja i informacijskim vještinama te poučavanje za samostalno učenje.¹³ Kako bi učenici postigli napredak u učenju, važno je da programi namijenjeni njima budu provedeni logičkim

⁸ Ministarstvo prosvjete i športa. Standard za školske knjižnice. Zagreb, 2000. URL: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/272719.html> (2019-07-01)

⁹ Schultz-Jones, Barbara; Oberg, Dianne. IFLA-ine smjernice za školske knjižnice. 2. prerađeno izdanje. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2016. Str. 39-42.

¹⁰ Ministarstvo prosvjete i športa. Standard za školske knjižnice. Zagreb, 2000. URL: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/272719.html> (2019-07-01)

¹¹ Zubac, Andreja; Tufekčić, Anita. Informacijska pismenost u svijetu i Hrvatskoj – rad školskoga knjižničara u osnovnoj školi. // Vjesnik bibliotekara Hrvatske 57, 4(2014), 229-230.

¹² Kovačević, Dinka; Lasić-Lazić, Jadranka; Lovrinčević, Jasmina. Školska knjižnica – korak dalje. Zagreb: Altagama, 2004. Str. 53-54.

¹³ Ministarstvo prosvjete i športa. Standard za školske knjižnice. Zagreb, 2000. URL: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/272719.html> (2019-07-01)

redosljedom, što znači da je optimalno provoditi ih u nekoliko etapa.¹⁴ Upravo stoga nužno je učinkovito planiranje programa školske knjižnice. Kako navode Lovrinčević, Kovačević, Lasić-Lazić i Banek Zorica¹⁵, kvalitetan program školske knjižnice doprinosi kvaliteti obrazovanja na razini cijele škole, jer se kvalitetnim programom stvaraju uvjeti u kojima učenici znaju i žele tražiti spoznaje unutar i izvan formalnog kurikuluma. Osim što program školske knjižnice promovira suradničko planiranje, promovira i suradničko poučavanje kao izvor kvalitete školskog programa. Program školske knjižnice uključuje i pristup nizu različitih informacijskih izvora, kao i različitim tehnološkim alatima, čime se omogućava kvalitetno učenje i potiče čitanje, naročito čitanje s razumijevanjem. Individualni pristup također je odlika programa školske knjižnice kojim se podupiru učenici različitih sposobnosti i potreba, te se potiču njihova samostalna i grupna istraživanja u raznim područjima interesa. Upravo je istraživački pristup karakterističan za školsku knjižnicu. Najvažnije vještine koju učenici mogu usvojiti kroz školsku knjižnicu su vještine informacijske pismenosti, kao temelj učenja u 21. stoljeću.

3. Informacijska pismenost

3.1. Određenje i razvoj koncepta informacijske pismenosti

Pismenost se najjednostavnije može odrediti kao sposobnost čitanja i pisanja.¹⁶ Iako je određenje na prvi pogled jednostavno, postoje brojni čimbenici koje valja uzeti u obzir prilikom određivanja i korištenja ovog termina. Prije svega važno je naglasiti relativnost pismenosti, odnosno kontekstualnu specifičnost, jer set simbola koje je potrebno naučiti i način reprodukcije nisu jednaki s obzirom na geografsku lokaciju i kontekst. Nadalje, sposobnost čitanja i pisanja podrazumijeva i određeno razumijevanje pročitano i sposobnost reprodukcije ideja na način koji je sugovorniku moguće dekodirati tako da puko dekodiranje simbola nije pismenost u punom smislu. Ako se uzme u obzir funkcija pismenosti, moguće je

¹⁴ Schultz-Jones, Barbara; Oberg, Dianne. IFLA-ine smjernice za školske knjižnice. 2. prerađeno izdanje. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2016. Str. 45-46.

¹⁵ Lovrinčević, Jasmina; Kovačević, Dinka; Lasić-Lazić, Jadranka; Banek Zorica, Mihaela. Navedeno djelo, str. 89-91.

¹⁶ Bawden, David. Information and digital literacies; a review of concepts. // Journal of Documentation 57, 2(2001), 218-222.

još detaljnije odrediti pismenost kao sposobnost uspješnog snalaženja u društvu.¹⁷ Za to je potrebna još viša razina razumijevanja u smislu korištenja pročitanih informacija u svrhu rješavanja konkretnog svakodnevnog problema (kao što je primjerice doziranje lijeka na temelju uputstava). Kako bi se preciznije razlikovalo navedene stupnjeve složenosti, UNESCO uvodi termin "funkcionalna pismenost" da bi se opisali aspekti više razine razumijevanja i produktivnosti u pismenosti. Stoga se razlikuje osnovno pismena osoba koja s razumijevanjem može pročitati i napisati rečenicu o svakodnevnom životu i funkcionalno pismena osoba koja može sudjelovati u svim aktivnostima za koje je potrebna pismenost te koristiti pisanje, čitanje i računanje za osobnu dobrobit i dobrobit i razvoj zajednice.¹⁸ Međutim, pojam pismenosti može se koristiti uz specifično područje kako bi se iskazala kompetencija u tom području, kao što su primjerice pravna ili kinematografska pismenost, gdje se jednaki koncepti razumijevanja i sposobnosti učinkovite produkcije relevantnog sadržaja preslikavaju na usko područje. U skladu s tim, razvio se i pojam informacijske pismenosti, koja se odnosi na kompetencije u radu s informacijama uzimajući u obzir sve složenosti procesa informacijskog pretraživanja.

Traženje informacija bilo je predmetom interesa velikog broja istraživača pa su u skladu s tim nastali i brojni modeli traženja informacija, koji su svojevrsan temelj određenja informacijske pismenosti. S obzirom na to da se u ovom radu primarno proučava osnovnoškolsko okruženje, bit će ukratko predstavljen samo model procesa traženja informacija (engl. Model of the Information Search Process – ISP model) autorice Kuhlthau.¹⁹ Fokus njezinog modela je informacijsko ponašanje tijekom istraživačkog rada učenika, što je njima najbliži i najrelevantniji način informacijskog ponašanja. Prema navedenom modelu, proces istraživanja sastoji se od šest faza: upoznavanje sa zadatkom, odabir teme, istraživanje šireg područja i usmjeravanje istraživanja, određivanje žarišta, prikupljanje informacija, te zaključivanje pretraživanja i početak pisanja ili prezentiranja. U prve tri faze karakteristična je nesigurnost učenika jer se prvi put susreće sa širokim područjem istraživanja koje treba suziti, a može naići i na kontradiktorne informacije te stoga treba pomoć u tim fazama. Nakon određivanja fokusa istraživanja, slijedi prikupljanje informacija iz raznih izvora pri čemu raste samopouzdanje, ali je pomoć potrebna za strukturiranje informacija te pripremu za izlaganje

¹⁷ Isto.

¹⁸ UNESCO. Revised recommendations concerning the international standardization of educational statistics, UNESCO's standard-setting instruments. Paris: UNESCO, 1986. Citirano prema Bawden, David. Information and digital literacies; a review of concepts. // *Journal of Documentation* 57, 2(2001), 218-222.

¹⁹ Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. *Informacijska pismenost: Teorijski okvir i polazišta*. Zagreb: Zavod za informacijske studije, 2008. Str. 50-52.

tih informacija, nakon čega slijedi samoprocjena naučenog iz istraživačkog procesa. Iz modela je vidljivo da postoji čitav niz kompetencija koje su nužne za učinkovito traženje informacija te koje predstavljaju osnovu informacijske pismenosti u brojnim određenjima. Određenje informacijske pismenosti osnova je za provođenje informacijskog opismenjavanja, što znači da su i sami modeli traženja informacija indirektno temelj za opismenjavanje. To je vidljivo i na primjeru prikazanog procesa, kroz koji se ističe nekoliko žarišnih točaka u kojima školski knjižničar treba učeniku pomoći pri traženju informacija. Prije svega, učeniku je potrebno pomoći oko strukturiranja pravilnih istraživačkih pitanja i teme. Nakon toga, potrebno ga je uputiti na odgovarajuće izvore i naučiti ga koristiti ih, poslije čega slijedi edukacija o sintezi i sažimanju informacija kao priprema za izradu cjelovitog i samostalnog rada. Konačno, školski knjižničar trebao bi imati i uvid u konačni ishod i s učenikom sudjelovati u procjeni kako bi se istaknula područja u kojima je moguće poboljšanje te procijenile usvojene vještine.

Postoje dva osnovna pristupa određivanju informacijske pismenosti: određenje kao popis kompetencija ili kao sociotehnički fenomen.²⁰ Određenja informacijske pismenosti su se kroz vrijeme mijenjala u smjeru određivanja iste kao sociotehničkog fenomena, a u skladu s tim, mijenjali su se i pristupi informacijskom opismenjavanju. Ipak, ne može se ni u jednom ni u drugom slučaju govoriti o izravnom kronološkom slijedu s obzirom na način određivanja ili poučavanja, već se pristupi međusobno prožimaju te su često uključeni elementi iz različitih pristupa.²¹

Paul G. Zurkowski prvi uvodi termin "informacijska pismenost" 1974. godine, a informacijski pismene osobe određuje kao pojedince koji znaju koristiti širok raspon informacijskih alata kako bi upravljali informacijama u svrhu rješavanja problema te navodi kako se samo mali dio populacije prema tome može smatrati informacijski pismenim, unatoč posjedovanju osnovne pismenosti.²² Ovo određenje stavlja u fokus informacijske alate, čime odgovara prvom i drugom stadiju informacijskog opismenjavanja, odnosno resursnom i biheviorističkom stadiju.²³ Resursni stadij u fokus stavlja informacijske izvore i njihovo poznavanje, a bihevioristički zadržava usmjerenost na izvore, ali uz naglasak na strategije i redoslijed korištenja različitih izvora kako bi se optimiziralo njihovo korištenje.

²⁰ Isto, str. 21-29.

²¹ Isto, str. 21-29.

²² Zurkowski, Paul G. The information service environment: relationships and priorities. Washington, D.C.: National Commission on Libraries and Information Science: National Program on Library and Information Services, 1974. Str. 1-7

²³ Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. Navedeno djelo, str. 33.

1980-ih godina javljaju se nastojanja da se informacijska pismenost uključi u školske kurikulume, te da se uskladi s konstruktivističkim pristupom obrazovanju koji je povezan s istraživačkim pristupom i aktivnim korištenjem informacija.²⁴ Uz to, razvoj tehnologije sredinom 80-ih godina prošlog stoljeća iznjedrio je pojavu novih vrsta informacijskih izvora poput elektroničkih izvora. Sama upotreba alata potrebnih za pristupanje novim izvorima iziskivala je kod pojedinaca posjedovanje novih vještina kako bi iskoristili prednosti koje nude informacijske tehnologije. Stoga je fokus određenja i dalje bio na kompetencijama, ali su proširene kompetencijama korištenja novih tehnologija, kao i sofisticiranim vještinama karakterističnim za konstruktivizam. Kuhlthau je autorica koja se znatno bavila uvođenjem informacijske pismenosti u kurikulum, a 1987. navodi da informacijska pismenost nije puko pronalaženje informacija, kao što se tradicionalno povezivalo s knjižničnim vještinama, nego i razumijevanje istih, što uključuje razmišljanje o informacijama, nadovezivanje na njih i prezentiranje informacija.²⁵ Kroz ovo određenje jasno je vidljiv konstruktivistički pristup, a kao temelj za informacijsko opismenjavanje najviše odgovara procesnom stadiju.²⁶ Procesni stadij karakterizira usmjerenost na korisnika, te poticanje korisnika da prepozna i analizira vlastite informacijske potrebe i proces pretraživanja.

Najkorištenije određenje informacijske pismenosti je ono ALA-ino (American Library Association) iz 1989. godine. Za informacijski pismenu osobu ALA navodi da ..."biti informacijski pismena osoba podrazumijeva sposobnost prepoznavanja potrebe za informacijom, pronalaženje, vrednovanje i učinkovito korištenje informacije".²⁷ Te sposobnosti vode do shvaćanja toga kako je znanje organizirano te kako koristiti informacije na korist sebi i drugim pojedincima, što su obilježja osobe koja je naučila kako učiti te se stoga može smatrati informacijski pismenom. I ovo određenje popisuje kompetencije koje pojedinac treba imati, ali navedene kompetencije znatno su šire od samog korištenja informacijskih alata te uključuju sve korake procesa traženja informacija i pokrivaju pojedine konkretne vještine, ali i sposobnosti mišljenja višeg reda, čime je ovo određenje

²⁴ Irving, A. *Study and Information Skills Across the Curriculum*. London: Heinemann Educational Books, 1985. Citirano prema: Kuhlthau, Carol Collier. *Information Skills for an Information Society: A Review of Research*. An ERIC Information Analysis Product. Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information Resources, 1987. Str. 12

²⁵ Kuhlthau, Carol Collier. *Information Skills for an Information Society: A Review of Research*. An ERIC Information Analysis Product. Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information Resources, 1987. Str. 2-3, 6.

²⁶ Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. Navedeno djelo, str. 33-34.

²⁷ American Library Association. *Information Literacy, Evaluating Information: Information Literacy*. URL: <https://libguides.ala.org/InformationEvaluation/Infolit> (2019-6-20) (prevela Martina Vladisavljević)

najusklađenije s trećim stadijem informacijskog opismenjavanja, odnosno procesnim stadijem.

Devedesetih godina prošlog stoljeća, javljaju se kritike na taksativni pristup informacijskoj pismenosti, te se sve više autora okreće tumačenjima informacijske pismenosti koja idu dalje od vještina. Prema Johnstonu i Webberu, informacijska pismenost je usvajanje odgovarajućeg informacijskog ponašanja kako bi se kroz određeni kanal ili medij došlo do informacija koje odgovaraju informacijskim potrebama, ali i posjedovanje kritičke svijesti o važnosti etične primjene informacija u društvu.²⁸ Značajka ovog određenja informacijske pismenosti je naglasak na važnost konteksta, što uključuje specifični i širi kontekst korištenja informacija. Specifični kontekst očituje se u tome da je potrebno pronaći odgovarajuću informaciju s obzirom na specifičnu informacijsku potrebu, a širi kontekst odnosi se na etično korištenje informacija u društvu.

Shapiro i Hughes idu i korak dalje te navode kako na informacijsku pismenost treba gledati kao na posebno područje humanistike.²⁹ Informacijska pismenost nadilazi znanje o korištenju računala i pristupu informacijama te uključuje i kritičko promišljanje o prirodi informacija i njihovom društvenom, kulturnom i filozofskom kontekstu i utjecaju. Prema autorima Shapiro i Hughes, takvo prošireno shvaćanje informacijske pismenosti je od iznimne važnosti za budućnost demokracije, ako se očekuje da građani budu inteligentni sudionici informacijskog društva i humanističke kulture.

Kao i desetljeće ranije kod Kuhlthau, i kod Shapiro i Hughes vidljive su težnje integracije informacijske pismenosti u kurikulum³⁰, ali ne kao niz izoliranih kompetencija koje valja usvojiti, već kao opsežno, slojevito područje. Kurikulum informacijske pismenosti u takvom proširenom izdanju sadržavao bi sedam različitih područja. Pismenost za alate odnosila bi se na razumijevanje informacijskih alata te je najbliža konceptu računalne pismenosti. Ponešto različito, ali konceptualno slično područje je pismenost nadolazećih tehnologija koja podrazumijeva sposobnost prilagođavanja novim informacijskim tehnologijama. Pismenost za izvore uključuje razumijevanje oblika, lokacije i pristupa informacijskim izvorima, što odgovara tradicionalnom konceptu informacijske pismenosti u području knjižničarstva. Istraživačka pismenost usko se nadovezuje na prethodnu, ali

²⁸ Webber, Sheila. Johnston, Bill. Information literacy: conceptions, context and the formation of a discipline. // Journal of Information Literacy 11, 1 (2017), 159-160.

²⁹ Shapiro, Jeremy J.; Hughes, Shelley K. Information Literacy as a Liberal Art: enlightenment proposals for a new curriculum. // Educom Review 31, 2(1996), 1-6.

³⁰ Isto.

fokusirana je na alate za istraživanje dostupne istraživačima danas, te različite metode analize informacija. Socijalno-strukturalna pismenost područje je koje uključuje razumijevanje socijalnog položaja i statusa informacija te kako informacije nastaju kroz grupne procese i mijenjaju ih. Sastavni dio informacijske pismenosti u ovakvom kurikulumu je i izdavačka pismenost koja obuhvaća sposobnost prikladnog objavljivanja i dijeljenja informacija kako bi došle do željene publike. Konačno, najopsežnije i najsloženije područje je kritička pismenost, koja ne podrazumijeva samo sposobnost evaluacije informacija, već i intelektualnih, ljudskih i socijalnih prednosti i ograničenja informacijskih tehnologija. Kako bi se to postiglo nužno je ujediniti povijesnu, filozofsku, sociopolitičku i kulturalnu perspektivu informacijskih tehnologija u cjelovit kurikulum.

Naglašavanje društvenog i komunikacijskog aspekta informacijske pismenosti u konačnici je postalo vidljivo i u samom poučavanju, pa se najrecentniji stadij naziva komunikacijskim stadijem³¹, u kojem je jasan odmak od dotadašnjeg individualističkog pristupa prema kojem pojedinac u vakuumu traži informacije, a ni sama informacija ne sagledava se bez konteksta te je nužno kritičko vrednovanje i procjena prikladnosti informacije za socijalni kontekst. Kroz ovakav pristup integraciji informacijske pismenosti u kurikulum i nove pristupe informacijskog opismenjavanja najbolje se vidi evolucija određenja informacijske pismenosti i složenost koncepta informacijske pismenosti prema suvremenim shvaćanjima. Osim što uzimaju u obzir širi društveni kontekst, suvremeni pristupi proučavanju i određivanju informacijske pismenosti uzimaju u obzir i druge oblike pismenosti koji su usko vezani uz informacijsku.

3.2. Srodne pismenosti i metapismenost

Osim osnovne i funkcionalne pismenosti koje su preduvjet funkcioniranja u modernom društvu te su konceptualno preteča informacijske pismenosti, postoji niz konceptualno povezanih pismenosti koje su se u istraživačkom smislu razvijale uz informacijsku pismenost.

Medijska pismenost određena je 1992. godine kao sposobnost pristupa, analiziranja i produciranja informacija za specifične ishode³², a kasnije je određenje prošireno da uključuje i

³¹ Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. Navedeno djelo, str. 33-34.

³² Aspen Institute. Aspen Institute Report of the National Leadership Conference on Media Literacy, 1992. Citirano prema Mackey, Thomas P.; Jacobson, Trudi E. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. / College & Research Libraries 72, 1(2011), 64-65.

evaluiranje i demokratsko sudjelovanje, te razumijevanje medija u društvu.³³ Tim proširenjima više se približava pojmu informacijske pismenosti za koji je karakteristična evaluacija, a smješta se u širi društveni kontekst što je trend i s novijim određenjima informacijske pismenosti.

Novi društveni kontekst uvelike je digitalno uvjetovan, stoga je kao koncept uvedena digitalna pismenost koja se očituje u znanju korištenja računalnih i mrežnih resursa. Kao i ostale pismenosti, i digitalna pismenost u novije vrijeme nadopunjena je aspektima evaluacije sadržaja pronađenih online, odnosno digitalnim putem ili digitalnim manipulacijama (kao što je obrada podataka) te učinkovito korištenje znanja stečenih na ovaj način.³⁴ Stoga ne samo da digitalna pismenost zahvaća komponentu informacijske pismenosti koja se odnosi na pristup informacijama, već i komponentu koja se odnosi na kritičku evaluaciju, iako je fokusirana na sadržaje iz specifičnih izvora, pa je stoga manje općenita od informacijske pismenosti.

Vizualna pismenost još jedna je u nizu pismenosti koje doživljavaju znatne promjene uslijed razvoja digitalnih tehnologija, jer one omogućavaju većem rasponu ljudi sudjelovanje u kreiranju vizualnih sadržaja, a istovremeno olakšavaju njihovo dijeljenje. Vizualna pismenost odnosi se na učinkovito komuniciranje putem slika i simbola, odnosno na razumijevanje, produciranje i dijeljenje kulturalno značajnih vizualnih sadržaja³⁵, po čemu uvelike korelira s informacijskom pismenošću baš kao i digitalna pismenost, ali se za razliku od digitalne pismenosti, od informacijske razlikuje po vrsti, a ne po izvoru sadržaja koji je u fokusu.

S obzirom na veliki komunikacijski potencijal Interneta, Laura J. Gurak uvodi termin cyberpismenost kako bi opisala pojedince koji postaju aktivni sudionici, te koji posjeduju razumijevanje etičnosti, privatnosti, različitosti i pristupa na Internetu te kritički konzumiraju Web sadržaje.³⁶

Iako je na prvi pogled cyberpismenost specifična s obzirom na sadržaj, kad se uzme u obzir digitalni kontekst u kojem je Internet primarni medij istraživanja i komunikacije, može se zaključiti kako je cyberpismenost određena na ovaj način preduvjet određenih aspekata medijske i informacijske pismenosti. Konkretno se to odnosi na aspekt dijeljenja informacija

³³ Mackey, Thomas P.; Jacobson, Trudi E. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. / *College & Research Libraries* 72, 1(2011), 64-65.

³⁴ Isto, str. 65.

³⁵ Isto, str. 65-66.

³⁶ Isto, str. 66.

koji postaje sastavni dio suvremenih određenja, jer bez znanja o etičnosti i privatnosti, te ostalim značajkama komunikacije na Internetu, ne može se reći kako je pojedinac potpuno osposobljen za dijeljenje informacija na društveno odgovoran način.

Zbog navedenih sličnosti među različitim oblicima pismenosti, predloženo je objedinjavanje različitih oblika pismenosti u metapismenost, a s obzirom na obuhvatnost informacijske pismenosti u odnosu na ostale oblike pismenosti upravo se informacijska pismenost smatra krovnom pismenosti digitalnog doba. Koncept informacijske pismenosti već uključuje vještine mišljenja višeg reda potrebne za interakciju s više tipova dokumenata u različitim formatima pa je stoga logičan korak uvažavanje dinamičnosti informacija i trenda suradničkog stvaranja, mijenjanja i dijeljenja informacija. U praktičnom smislu to znači kako bi od konkretnih vještina novi okvir informacijske pismenosti uključivao razumijevanje formata i konteksta informacija, evaluiranje dinamičnih informacija, ali i korisničkih povratnih informacija te dijeljenje sadržaja u suradničkim okruženjima i razumijevanje specifičnosti takvih digitalnih prostora, uključujući privatnost, autorska prava i zaštitu informacija. Na taj način se osim objedinjavanja različitih pismenosti pojačava naglasak na cjeloživotno učenje za koje je nužna spremnost na brze promjene u informacijskim izvorima.³⁷ S obzirom na konceptualizaciju informacijske pismenosti kao metapismenosti u suvremenom diskursu, neporeciva je njezina važnost u društvenom kontekstu, a samim time i u obrazovnom okruženju u kojem informacijska pismenost postaje sve istaknutija.

4. Informacijska pismenost u obrazovnom okruženju

4.1. Važnost informacijske pismenosti u današnjem obrazovnom okruženju

Da bi se bolje razumjela važnost informacijske pismenosti, potrebno je sagledati kontekst obrazovanja danas. Tehnološki razvoj, globalizacija i eksponencijalno širenje informacija putem Interneta mijenjaju današnje obrazovno okruženje na više načina - ono postaje hipermedijsko, elektroničko i mrežno u znatno većoj mjeri nego ikad prije, a sve te pojave dovode do preplavljenosti informacijama i do novih izazova u korištenju informacija,

³⁷ Isto, str. 67-76.

ponajviše u aspektu kritičkog vrednovanja.³⁸ Takva nova obrazovna okolina dovela je do potrebe za postavljanjem novih zahtjeva i ishoda koji se očekuju od učenika³⁹, a koji uključuju povećani naglasak na kritičko mišljenje, suradnju, te kao ključan aspekt - informacijsku pismenost.

Porast važnosti informacijske pismenosti u obrazovnom diskursu logičan je i s obzirom na sve prisutniju paradigmu konstruktivizma u obrazovanju, prema kojoj se veći naglasak stavlja na stvaranje novog znanja, kritičko mišljenje i interpretaciju informacija, a kroz istraživačke i problemske metode pristup informacijama konstruktivizam potiče aktivnost u većoj mjeri u odnosu na tradicionalne metode poučavanja koje su se temeljile većinom na prijenosu informacija.⁴⁰ Konstruktivistički pristup najčešće se u literaturi razlaže na pet faza koje uključuju 1) sumnju ili zbunjenost zbog nedostatka znanja ili susretanja novih znanja, 2) konceptualiziranje problema, 3) postavljanje hipoteze ili smjera istraživanja; 4) interpretaciju temeljenu na činjenicama koja uključuje prikupljanje i grupiranje informacija i izradu predikcija i novog znanja na temelju tako obrađenih informacija, te 5) testiranje hipoteze i procjenjivanje ispravnosti što u konačnici dovodi do rekonstrukcije znanja.⁴¹ Kuhlthau navodi kako faze konstruktivizma dijele sličnosti s fazama informacijskog procesa: inicijacijom, selekcijom, istraživanjem, formulacijom, prikupljanjem i prezentacijom.⁴² Usporedbom faza sličnosti se lako pronalaze. Primjerice, na samom početku procesa prisutna je nesigurnost i zbunjenost zbog novosti zadatka, kao i u fazi istraživanja kad se naiđe na prve inkonzistencije. Faza selekcije teme odgovara fazi konceptualiziranja problema, a faza formulacije perspektive u istraživačkom procesu može se poistovjetiti s konstruktivističkim postavljanjem hipoteze. Nadalje, faza prikupljanja informacija odgovara jednom dijelu faze interpretacije, dok bi se faza prezentacije s obzirom na to da uključuje i povezivanje i prezentiranje informacija u konstruktivizmu nalazila između faza interpretacije i rekonstrukcije znanja. Ova paralela između istraživačkog procesa i konstruktivizma zapravo je pokazatelj kako je konstruktivizam idealan temelj za informacijsko opismenjavanje i obratno, odnosno kako je učenje informacijskih procesa nužno za učinkovito konstruktivističko obrazovanje.

³⁸ Lasić-Lazić, Jadranka; Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. Navedeno djelo, str. 125-142.

³⁹ American Association of School Librarians. Standards for the 21st century learner in action. Chicago, Illinois: AASL, 2009. Str. 8-9.

⁴⁰ Lasić-Lazić, Jadranka; Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. Navedeno djelo, str. 125-142.

⁴¹ Kuhlthau, Carol. Implementing a Process Approach to Information Skills: A Study Identifying Indicators of Success in Library Media Programs. // School Library Media Quarterly 22, 1(1993), 11-18.

⁴² Kuhlthau, Carol. Implementing a Process Approach to Information Skills: A Study Identifying Indicators of Success in Library Media Programs. // School Library Media Quarterly 22, 1(1993), 11-18.

Uz nove zahtjeve i pristupe, javlja se i povećani naglasak na cjeloživotno učenje zbog dva paralelna procesa: znanje sve brže zastarijeva, a sve brže se i umnaža i širi.⁴³ To daje dodatnu vrijednost navedenim vještinama jer omogućavaju kvalitetno usavršavanje, te se ne temelje na određenoj bazi znanja, koja će kroz vrijeme neophodno postati zastarjela, već na vještinama koje omogućavaju najbolji mogući samostalan razvoj vlastite baze znanja, koja je relevantna za pojedinu osobu.

Informacijska pismenost i cjeloživotno učenje nalaze se u međudodnosu. Oba koncepta ovise o motiviranosti i očekivanjima pojedinca, dok se drugi pojedinci i sustavi koriste kao podrška. Nadalje, oba koncepta omogućuju samoosposobljavanje te samoostvarivanje pojedinaca, neovisno o njihovom podrijetlu i društvenom položaju.⁴⁴ Iako postoji razlika između ova dva koncepta u vidu naglaska na kompetencije (informacijska pismenost) ili na stavove (cjeloživotno učenje), za uspjeh je najučinkovitija kombinacija dvaju koncepata. Naime, informacijski pismeni pojedinci bez motivacije za cjeloživotno učenje neće ostvariti puni potencijal na temelju svojih vještina, a pojedincima motiviranima za cjeloživotno učenje taj proces bit će znatno otežan ukoliko ne posjeduju vještine informacijske pismenosti. U konačnici, kako navodi Lau⁴⁵, usvajanje vještina informacijske pismenosti i stavova cjeloživotnog učenja pridonosi većim mogućnostima izbora pojedinaca, kvaliteti i korisnosti obrazovanja, što vodi i kvalitetnom zapošljavanju i obavljanju radnih dužnosti, a u konačnici kulminira uspješnim sudjelovanjem pojedinaca u društvu.

Kad je riječ o utjecaju tehnoloških promjena društva na proces traženja informacija i na obrazovne procese, ključno je uzeti u obzir i promjene u samim sudionicima tih procesa – učenicima. Današnji učenici dio su takozvane "Google generacije", odnosno za njih se učestalo koristi izraz "digitalni domoroci", što znači da su odrasli u digitalnom svijetu te posljedično prilikom ulaska u obrazovni proces imaju "a priori" razvijeno znanje korištenja tehnologija. Prožetost digitalnim medijima i sadržajima u novijim generacijama dovela je i do određenih promjena u samom korištenju informacijskih tehnologija te se sve češće postavlja pitanje kakva je poveznica naprednijih tehnoloških vještina novih generacija i njihove sposobnosti učenja. Postoji li pozitivan transfer tehnološke pismenosti na informacijsku pismenost, ili je preplavljenost digitalnim sadržajima zapravo smanjila njihov kapacitet pažnje i dovela do neučinkovitih strategija pretraživanja informacija? Pregled meta-analize koje su

⁴³ Zovko, Mira. Navedeno djelo, str. 43-44.

⁴⁴ Lau, Jesus. Smjernice za informacijsku pismenost u cjeloživotnom učenju. Zagreb : Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2011. Str. 24-25.

⁴⁵ Isto.

napravile Lasić-Lazić, Špiranec i Banek Zorica⁴⁶ upućuju na nekoliko ključnih karakteristika informacijskog pretraživanja ispitanika u digitalnom okruženju. Rješavanje problema kreće od Google-a, a preferira se korištenje Weba u odnosu na tradicionalne izvore. Informacije se pretražuju horizontalno, odnosno stranice se brzo mijenjaju bez dubljeg ulaženja u sadržaj, informacije se prikupljaju u što većim količinama, te se biraju s obzirom na to u kojoj mjeri odgovaraju doslovnoj formulaciji istraživačkog pitanja, bez pretjeranog kritičkog promišljanja i selekcije informacija. Kad se vrednovanje i provodi, temelji se na lako vidljivim kriterijima poput dizajna koji ne zahtijevaju dodatne provjere. Također se pokazalo kako su učenici neuspješni u formulaciji informacijskih upita na temelju istraživačkih problema i izradi strategije pretraživanja. Iz dobivenih rezultata vidljivo je kako je informacijsko opismenjavanje nužno za digitalnu generaciju, unatoč povećanju tehnološke pismenosti, kako bi se u potpunosti zadovoljili zahtjevi konstruktivističkog pristupa obrazovanja danas. Lasić-Lazić, Špiranec i Banek Zorica posebno naglašavaju važnost informacijskog opismenjavanja od samog početka formalnog obrazovanja, jer je riječ o rizičnoj skupini za razvoj nefunkcionalnih obrazaca informacijskog pretraživanja, a i učenja, s obzirom na njihov kognitivni i emocionalni razvoj.⁴⁷

Dakle, unatoč tome što su informacije danas dostupnije nego ikad te što današnji učenici dolaze u sustav s tehnološkim predznanjima koje olakšavaju pretraživanje informacija, to nije dovoljno za kvalitetno učenje i uspješno obrazovanje. Upravo dostupnost velike količine informacija zahtijeva vještine vrednovanja, a postojeće tehničke vještine pretraživanja nužno je obogatiti strategijama postavljanja upita kako bi učenici bili sposobni doći do relevantnih informacija, što je u konačnici nužno ne samo za formalno obrazovanje, već i za cjeloživotno učenje koje je uvjet uspješnog sudjelovanja u svijetu rada. S obzirom na porast važnosti informacijske pismenosti u obrazovanju danas, dolazi i do porasta važnosti školske knjižnice u obrazovanju kao najvažnijeg čimbenika u razvoju informacijske pismenosti. Pritom je, kako bi se osigurala kvaliteta informacijskog opismenjavanja i uspješno uvođenje u kurikulum, nužna izrada različitih okvira i standarda kojima se određuju postupci i ishodi informacijskog opismenjavanja te jasno određuju očekivane kompetencije učenika. Osim za procjenu uspješnosti obrazovnih programa ovakvi standardi i okviri služe i za usporedbu razine informacijske pismenosti između škola, regija i zemalja na temelju čega se mogu izdvojiti čimbenici koji doprinose razvoju informacijske pismenosti.

⁴⁶Lasić-Lazić, Jadranka; Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. Navedeno djelo, str. 125-142.

⁴⁷ Isto.

4.2. Standardi i okviri za informacijsku pismenost

4.2.1. ALA/AASL (American Library Association/ American Association of School Librarians) standardi za školske knjižničare

Prvi standardi koji će biti predstavljeni zapravo nisu kao većina usmjereni na učenike i njihove propisane kompetencije, već na školske knjižničare. ALA/AASL propisuje pet standarda za djelatnike školskih knjižnica koji bi trebali biti zadovoljeni: poučavanje za učenje, pismenost i čitanje, informacije i znanje, zastupanje i vodstvo te upravljanje programima i administracija.⁴⁸ Većina ovih standarda usko je povezana s konceptom informacijske pismenosti. Prema prvom standardu, knjižničari moraju poznavati obilježja sudionika procesa učenja kao i sam proces učenja, znati koristiti učinkovite metode poučavanja, biti partner učenicima u učenju, ali i nastavnicima u izradi kurikuluma te slijediti standarde za učenike 21. stoljeća, koji će biti predstavljeni u idućoj sekciji, a čiji je sastavni dio i informacijska pismenost učenika. Drugi standard odnosi se na poticanje čitanja i stvaranja značenja iz raznovrsnih tekstova, uvažavajući pritom različitosti učenika i građe. Treći standard najuže je vezan uz informacijsku pismenost, kako i samo ime navodi, a uključuje poučavanje o učinkovitim i etičnim načinima pretraživanja informacija, osiguravanje neometanog pristupa informacijama, demonstriranje novih informacijskih tehnologija te stvaranje znanja na temelju istraživanja. Četvrti standard vezan je uglavnom uz profesionalni razvoj samog knjižničara, dok se posljednji standard odnosi na samo vođenje školske knjižnice, što uključuju planiranje i izradu zbirke, slijeđenje etičkih principa, sudjelovanje u planiranju budžeta i izradu programa školske knjižnice, za što je uz kurikulum također neophodna suradnja s nastavnim osobljem, te neizravno utječe na samu kvalitetu informacijskog opismenjavanja. Iz navedenih standarda vidljivo je koliki se naglasak u suvremenom djelovanju školskih knjižnica stavlja upravo na odgojno-obrazovnu ulogu školske knjižnice te koliko je u okviru te djelatnosti u središtu informacijska pismenost. Nadalje, standardi dobro prikazuju širinu potrebnih znanja i vještina školskog knjižničara koje su potrebne u suvremenom dobu te pokazuju važnost školskog knjižničara koji kvalitetno obavlja svoju djelatnost u obrazovanju učenika.

⁴⁸ ALA. ALA/AASL Standards for Initial Preparation of School Librarians, 2010. URL: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aasleducation/schoollibrary/2010_standards_with_rubrics_and_statements_1-31-11.pdf (11-05-2019)

4.2.2. AASL (American Association of School Librarians) standard za učenike 21. stoljeća

AASL standardi za učenike nastali su kao odgovor na društvene promjene, a usmjereni su na proces učenja u školskoj knjižnici, pri čemu je naglasak upravo na vještinama informacijske pismenosti. AASL standardi za učenike temelje se na devet osnovnih vjerovanja: čitanje je prozor u svijet; istraživanje pruža okvir za učenje; etično ponašanje u korištenju informacija mora se podučiti; tehnološke vještine su nužne za buduće zapošljavanje; jednak pristup informacijama je ključna komponenta obrazovanja; određenje informacijske pismenosti postalo je složenije s promjenom građe i tehnologija; kontinuirano širenje informacija zahtijeva učenje vještina mišljenja koje omogućavaju samostalno učenje; učenje ima socijalni kontekst; školske knjižnice ključne su za razvoj vještina učenja.⁴⁹ Ukratko, AASL standardi temelje se na vjerovanju da sudjelovanje u suvremenom društvu ovisi o usvojenosti tehnoloških vještina, vještinama suradnje, kritičkog mišljenja i etičnog dijeljenja informacija, a da upravo školske knjižnice kroz njegovanje istraživačkog pristupa i poticanje razvoja vještina informacijske pismenosti mogu oblikovati učenike u učenike 21. stoljeća.

Standardi su organizirani hijerarhijski, na način da unutar svakog standarda postoje četiri domene: vještine, dispozicije za djelovanje, odgovornosti i strategije samoevaluacije. Treća razina hijerarhije su indikatori, odnosno načini na koji učenici pokazuju kompetencije u navedenim domenama, te su oni zajednički za sve uzraste, ali se iskazuju različito s obzirom na dob. Upravo indikatori služe kao temelj za izradu programa školske knjižnice. Kao najspecifičnija razina AASL standarda nalaze se mjerila i primjeri radnji, koji su dobno specifični, te predstavljaju specifične vještine za određenu dob, te modele situacija poučavanja koje se mogu koristiti za postizanje tih vještina. Kao najviša razina hijerarhije, standardi su izrazito općeniti, što dozvoljava široko grananje kroz navedene domene. AASL standardi su: 1) Stvaranje upita, kritičko mišljenje i prikupljanje znanja, 2) donošenje zaključaka i informiranih odluka, primjenjivanje znanja na nove situacije i stvaranje novog znanja, 3) dijeljenje znanja i etično i produktivno sudjelovanje kao član demokratskog društva, 4) težnja osobnom i estetskom rastu.⁵⁰ Dijeljenjem svakog standarda na navedene četiri domene osigurava se da naglasak nije isključivo na vještinama, već se uzimaju u obzir i stavovi koje je nužno usvojiti, a važna komponenta je i razvoj samoevaluacije kod učenika. Upravo samoevaluacija potencijalno predstavlja preduvjet za cjeloživotno učenje jer omogućava ostvarivanje napretka u vlastitim znanjima i vještinama, naročito u društvu u

⁴⁹ American Association of School Librarians. Navedeno djelo, str. 10-12, 21-23.

⁵⁰ Isto.

kojem znanje sve brže zastarijeva te u kojem se potrebne vještine brzo izmjenjuju. Na nižim razinama, indikatori i mjerila omogućavaju kvalitetno planiranje programa školskih knjižnica i olakšavaju uvođenje informacijske pismenosti u obrazovne kurikulume.

4.2.3. ICILS (International Computer and Information Literacy Study) okvir računalne informacijske pismenosti i računalnog mišljenja

Osim u svrhu ispitivanja uspješnosti obrazovnih programa, standardi i okviri mogu se koristiti i za uspoređivanje kompetencija na međunarodnoj razini što može dovesti do određivanja čimbenika koji utječu na razinu informacijske pismenosti na nacionalnoj razini.

Jedan od takvih primjera je i ICILS okvir koji je kreiran specifično za provođenje međunarodne procjene razine računalne i informacijske pismenosti od strane IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) u sklopu ICILS studije.⁵¹ Sama studija odgovor je na izniman porast korištenja informacijsko-komunikacijskih tehnologija te je rezultat tridesetogodišnjeg praćenja utjecaja informacijsko-komunikacijskih tehnologija na obrazovanje. Zbog orijentacije na tehnologije, u ICILS okviru računalna i informacijska pismenost nisu razdvojene, već zajedno čine konstrukt računalne informacijske pismenosti, koja se određuje kao sposobnost korištenja računala za istraživanje, stvaranje i komuniciranje u svrhu uspješnog sudjelovanja kod kuće, u školi, na radnom mjestu i u društvu. Uz računalnu informacijsku pismenost, studija ispituje i računalno mišljenje, koje se određuje kao sposobnost prepoznavanja stvarnih problema koji su prikladni za računalnu formulaciju i razvoj algoritamskih rješenja za prepoznate probleme.

Koncept računalne informacijske pismenosti prilikom ICILS studije 2013. godine razložen je na dvije domene koje se sastoje od nekoliko aspekata. Domena prikupljanja i upravljanja informacijama sadržavala je aspekte razumijevanja korištenja računala, pristupanja i evaluiranja informacija, te upravljanja informacijama, a domena produciranja i razmjene informacija sastojala se od aspekata transformiranja informacija, kreiranja informacija, dijeljenja informacija i sigurnog korištenja informacija. Međutim, na temelju iskustava iz prvotne studije te u svrhu pojašnjavanja konceptualnih razlika između domena, okvir je izmijenjen da sadrži četiri domene s po dva aspekta u svakoj. U novoj verziji okvira, domene su razumijevanje korištenja računala, prikupljanje informacija, produkcija informacija i digitalna komunikacija. Razumijevanje korištenja računala uključuje osnove korištenja i konvencije korištenja, prikupljanje informacija sastoji se od pristupa i evaluacije

⁵¹ Fraillon, Julian; Ainley, John; Schulz, Wolfram; Duckworth, Daniel; Friedman, Tim. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 Assessment Framework. Amsterdam: IEA, 2018.

informacija te upravljanja informacijama, produkcija informacija sadrži aspekt transformiranja i aspekt kreiranja informacija, a digitalna komunikacija odnosi se na dijeljenje informacija te na sigurno i odgovorno korištenje informacija.⁵² Iz navedenih promjena u domenama i aspektima vidljivo je kako je unutar okvira prepoznato da su tehnološke vještine pretraživanja odvojene od strategija pretraživanja i evaluacije informacija te se ne mogu svesti pod jednu domenu. Jednako tako i dijeljenje informacija u digitalnom dobu izdvaja se kao zasebna domena odvojiva od stvaranja novog znanja čime se naglašava važnost poučavanja za etično korištenje informacija kao što je to primjerice slučaj i u AASL standardima.⁵³

Osim samih vještina, u ICILS okvir uključeni su i kontekstualni čimbenici⁵⁴, koji se prema izvoru dijele na širu zajednicu, školu, kućno okruženje i samog pojedinca, a mogu biti antecedenti koji uvjetuju okruženje u kojem se učenje odvija ili procesi koji izravno djeluju na učenje. Kontekstualni čimbenici na razini šire zajednice koji mogu utjecati na poučavanje računalne informacijske pismenosti uključuju dostupnost digitalnih tehnologija, brzinu interneta, kurikulum, općenite socio-ekonomske čimbenike, pa čak i opći napredak informacijsko-komunikacijskih tehnologija na svjetskoj razini. Najbolje istraženi su čimbenici na nacionalnoj razini, jer podaci pokazuju kako postoje jasne razlike u dostupnosti digitalnih tehnologija među europskim zemljama, kao i u zastupljenosti računalne i informacijske pismenosti u nacionalnim kurikulumima. Međutim, ne treba zanemariti ni regionalne i lokalne čimbenike, naročito uzimajući u obzir dislociranost, kvalitetu mrežnih usluga, ali i ekonomske čimbenike kao što je to primjerice slučaj ako uspoređujemo ruralna i urbana područja. Od navedenih kontekstualnih čimbenika, za kvalitetu informacijskog opismenjavanja u osnovnoškolskom obrazovanju može se izdvojiti zastupljenost informacijske pismenosti u kurikulumima, ali i ruralnost ili urbanost kao čimbenik koji objedinjuje ekonomske čimbenike te dostupnost i kvalitetu informacijsko-komunikacijskih tehnologija.

4.3. Uloga školske knjižnice u informacijskom opismenjavanju

Istraživanje provedeno na više od trinaest tisuća učenika u osnovnim školama u Ohiju izvrsno ilustrira doprinose školske knjižnice obrazovanju učenika. Gotovo svi učenici izjavili su kako im je školska knjižnica bila korisna u učenju, a neke od vrsta pomoći koje učenici navode su ušteda vremena i povećanje učinkovitosti, pružanje pogodnog i sigurnog okruženja za učenje,

⁵² Isto.

⁵³ American Association of School Librarians. Navedeno djelo, str. 21-23.

⁵⁴ Fraillon, Julian; Ainley, John; Schulz, Wolfram; Duckworth, Daniel; Friedman, Tim. Navedeno djelo.

smanjenje stresa te pomoć u postavljanju ciljeva.⁵⁵ Istraživanjem je potvrđena dinamična uloga školskih knjižnica, ne samo kao izvora informacija, već kao aktivnog čimbenika u stjecanju novih znanja i osobnom razvoju učenika. Dobra školska knjižnica pruža pristup građi za obrazovanje i osobne interese učenika, osigurava tehnološku infrastrukturu potrebnu za pristup informacijama, ali i razvija vještine informacijske i tehnološke pismenosti te potiče učenike na čitanje i cjeloživotno učenje. Upravo kroz informacijsko opismenjavanje školska knjižnica učenicima olakšava usvajanje, korištenje, stvaranje i dijeljenje znanja te usvajanje vrijednosti etičnog korištenja znanja. Na temelju toga, preporuka ove studije je da treba poticati provođenje obrazovnih programa u školskoj knjižnici od strane stručnog školskog knjižničara koji osim izrade kurikuluma školske knjižnice mora sudjelovati i u izradi cjelokupnog školskog kurikuluma.⁵⁶ U usporedivom istraživanju u New Jerseyu, također su pronađene brojne sposobnosti koje se razvijaju uz školsku knjižnicu.⁵⁷ Sposobnosti koje su istaknute kroz New Jersey studiju su sposobnosti temeljene na građi, znanju, mišljenju, učenje čitanja, upravljanje učenjem te osobne i interpersonalne sposobnosti, a samom analizom sposobnosti i ostalih odgovora vidljivo je kako je informacijsko opismenjavanje upravo jedna od najvažnijih uloga školske knjižnice. Točnije, školska knjižnica pruža okruženje u kojem stručnjaci vode učenike pri korištenju informacijskih alata na siguran i etičan način, a sve to u višepredmetnom i multidisciplinarnom okruženju koje povezuje digitalne i tiskane izvore. Međutim, školska knjižnica ne pruža samo odgovarajuće okruženje, već je prema mišljenju učenika najvažniji doprinos školske knjižnice razvoj kapaciteta za kritičku obradu informacija, odnosno evaluaciju izvora te promišljanje i stvaranje novog znanja. Dakle, vidljivo je kako školska knjižnica ima brojne pozitivne učinke na kvalitetu obrazovanja, ali informacijska pismenost nameće se kao najvažniji aspekt, što i ne iznenađuje s obzirom na prethodno navedeno o važnosti informacijske pismenosti i cjeloživotnog učenja u današnjem obrazovnom okruženju, a nije sporno kako školske knjižnice imaju jedinstvenu ulogu u informacijskom opismenjavanju učenika.

Iako i narodne knjižnice mogu imati važnu ulogu u informacijskom opismenjavanju učenika, Frances J. Harris⁵⁸ navodi razlike u pristupu učenicima između školskih i narodnih

⁵⁵ Todd, Ross J.; Kuhlthau, Carol. Student Learning Through Ohio School Libraries, Part 1: How Effective School Libraries Help Students. // *School Libraries Worldwide* 11, 1(2005), 63-88.

⁵⁶ Isto.

⁵⁷ Todd, Ross J.; Gordon, Carol A.; Ya-Ling, Lu. One Common Goal: Student Learning: Report of Findings and Recommendations of the New Jersey School Library Survey, Phase 2. Center for International Scholarship in School Libraries, 2011. URL: http://www.njasl.info/wp-content/NJ_study/2011_Phase2Report.pdf (2019-07-12)

⁵⁸ Jacobson Harris, Frances. Navedeno djelo, str. 215-216.

knjižnica koje prednost daju školskim knjižnicama u ovom procesu. Naime, u narodnim knjižnicama, korisnik se uzima kao odrednica toga koliko informacija i pomoći je potrebno, te se pažnja usmjerava na to kako pronaći informacije, dok je u školskim knjižnicama odlazak knjižničaru za pomoć ujedno i transakcija učenja, pa se više vremena posvećuje kontekstu i određivanju informacijskog problema, a ne samo pretraživanju. Ove razlike u pristupu posljedica su većeg naglaska na obrazovnu komponentu prilikom određivanja uloge školskog knjižničara, što je u školstvu često popraćeno nizom standarda⁵⁹ koji moraju biti zadovoljeni. Od školskih knjižničara očekuje se da posjeduju znanja o dječjem razvoju, razvoju kurikulumu i vođenju nastave, stoga je njihov pristup uvjetovan navedenim čimbenicima.

Međutim, unatoč postojanju različitih standarda, teško je procijeniti na kojoj razini su učenici (što je još jedan problem knjižničarima u narodnim knjižnicama) jer se standardi često ne uvode u potpunosti zbog brojnih čimbenika. Harris⁶⁰ navodi kako spomenuti čimbenici uključuju nedovoljnu obrazovanost knjižničara, ali i nedostatak financija, naročito s obzirom na povećane troškove tehnološke modernizacije u školama do kojih je došlo uslijed ubrzanog tehnološkog razvoja u ovom stoljeću. Primjetno je i kako učenici često zaborave stečene vještine između školskih godina ili nisu sposobni prenijeti stečena znanja na nova okruženja, uključujući i ostale vrste knjižnica. Razlog tome leži u svojstvima same informacijske pismenosti, koja nije set proceduralnih vještina koje se jednostavno usvoje i primjenjuju po potrebi. Harris soluciju ovakvih problema vidi u načinu podučavanja⁶¹, koje mora promatrati informacijsku pismenost kao strateški, a ne proceduralni alat, a izrazito je važno vještine informacijske pismenosti razvijati u različitim kontekstima na različite načine.

Takav pristup drugi autori nazivaju i procesnim pristupom informacijskim vještinama, a temelji se na konstruktivističkom pristupu učenju.⁶² Iz procesnog pristupa informacijskim vještinama proizlaze određene smjernice za informacijsko opismenjavanje.⁶³ Potrebno je započeti s otvorenim problemima za koje je potrebno više izvora kroz određeni vremenski period, a koji moraju proizlaziti iz kurikulumu, a ne biti umjetno izrađeni što bi smanjilo uključenost učenika zbog izdvojenosti od konteksta. Nadalje, potrebno je učenike na zanimljiv način uvesti u istraživački problem kako bi se postavile osnove istraživačkog

⁵⁹ ALA. ALA/AASL Standards for Initial Preparation of School Librarians, 2010. URL: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aasleducation/schoollibrary/2010_standards_with_rubrics_and_statements_1-31-11.pdf (11-05-2019)

⁶⁰ Jacobson Harris, Frances. Navedeno djelo, str. 216-219.

⁶¹ Jacobson Harris, Frances. Navedeno djelo, str. 216-219.

⁶² Kuhlthau, Carol. Implementing a Process Approach to Information Skills: A Study Identifying Indicators of Success in Library Media Programs. // School Library Media Quarterly 22, 1(1993), 11-18.

⁶³ Isto.

procesa, a nakon toga slijedi procjena toga što učenici već znaju i početak međusobne suradnje kroz procese poput "oluje ideja". Učenike treba osvijestiti o fazama informacijskog procesa, a korisno je i da vode dnevnik rada kako bi pratili svoju poziciju u informacijskom procesu, ali i teme koje je potrebno istražiti. Nakon toga treba učenike pažljivo voditi kroz proces prikupljanja informacija, naročito jer će vjerojatno naići na informacije koje proturječe njihovim prijašnjim znanjima i vjerovanjima, a i u ovoj fazi koristan je dnevnik koji olakšava povezivanje različitih informacija što umanjuje izravno kopiranje velikog broja informacija iz jednog izvora i tako umanjuje plagiranje. Učenike zatim treba potaknuti da odrede jasan fokus na temelju prvih prikupljenih informacija, te da taj fokus zatim obogate i prošire relevantnim informacijama. Nakon toga ostaje samo prezentacija, gdje učenicima treba pomoći oko izbora načina prezentacije i gdje je naglasak na suradnji i prezentiranju široj skupini, a ne samo nastavniku ili knjižničaru. Konačno, nakon cijelog procesa, korisno se osvrnuti na cijeli proces i evaluirati ga, što učenicima može pomoći da shvate kako je proces moguće prenijeti i na druge kontekste.

Iz prikaza procesnog pristupa informacijskim vještinama vidljiv je i naglasak na otvorene probleme kao najprikladniju metodu poučavanja što se često naziva i problemskim pristupom ili pristupom temeljenim na upitima.⁶⁴ Kako opisuju autori Kai Wah Chu, Tse i Chow⁶⁵, učenje temeljeno na upitima aktivno uključuje učenike u proces učenja (u odnosu na tradicionalni pristup) i na taj se način bolje razvijaju vještine mišljenja višeg reda, rezoniranje i primjena znanja, a jedan od učinkovitijih načina uvođenja učenja temeljenog na upitima je takozvano projektno učenje koje uključuje dubinsko istraživanje tema bez unaprijed određenih odgovora. Osim što je ovakav način učenja pogodniji za usvajanje predmetnog znanja, učinkovitije razvija i vještine informacijske pismenosti i vještine korištenja informacijskih tehnologija. Ključno je pritom osigurati dovoljno vremena za provođenje ovakvog projekta, te je nužna suradnja nastavnika (kako predmetnih, tako i nastavnika informatike) i knjižničara, s jasno određenim ulogama i dovoljno nastavnih sati za informacijsko i informatičko opismenjavanje. Važno je napomenuti kako su veći učinci ovakvih programa na učenike s prethodno boljim školskim uspjehom, što je možda posljedica njihove veće samoefikasnosti i motivacije, stoga bi bilo korisno posebnu pažnju usmjeriti na

⁶⁴ Kai Wah Chu, Samuel; Tse, S.K.; Chow, Ken. Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information literacy and information skills. // *Library & Information Science Research* 33(2011), 132-143.

⁶⁵ Kai Wah Chu, Samuel; Tse, S.K.; Chow, Ken. Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information literacy and information skills. // *Library & Information Science Research* 33(2011), 132-143.

učenike slabijeg uspjeha te dizajnirati projekte tako da mogu uspješno sudjelovati u grupi kako bi dobili što više od projekta.

Harris navodi pozitivne primjere inicijativa koje su osigurale dodatne financije školskim knjižnicama, uz uvjet da škola ispuni ciljeve određene programom koji su uključivali suradničko planiranje, fleksibilan raspored, razvoj zbirke i profesionalni razvoj.⁶⁶ Time se dvojako poboljšava rad školskih knjižnica jer se rješava i vrlo čest problem financija, a i problem isključenosti školske knjižnice od ostatka škole i neodgovarajuće ponuđenih sadržaja i osoblja. Evaluacije tih inicijativa pokazale su kako uistinu postoji pozitivan učinak ovakvih inicijativa⁶⁷, jer knjižnice postaju poželjnije mjesto koje je više uključeno u kurikulum, a koje zatim i učenici krenu drugačije percipirati i u njima provoditi više vremena što vodi i boljim obrazovnim ishodima. Posebice je to slučaj u kombinaciji s drugim inicijativama, primjerice poticanjem konstruktivističkih načela učenja poput učenja temeljenog na upitima, za koje je knjižnica posebno pogodna, što dovodi i do povećane razine informacijske pismenosti.

Međutim, prilikom uvođenja procesnog pristupa može doći do poteškoća koje vode neuspjehu, a kako navodi Kuhlthau najčešće su to nedostatak vremena, konfuzija uloga i loše dizajnirani zadaci.⁶⁸ Nedostatak vremena očituje se u tome da učenici ne provode dovoljno vremena pod vodstvom nastavnika i knjižničara, ali i u tome da nastavnik i knjižničar nemaju dovoljno vremena za zajedničko planiranje i usklađivanje, što često dovodi i do druge poteškoće a to je konfuzija uloga. Točnije, umjesto da budu suradnici i istražuju načine na koje mogu učenicima jedinstveno približiti zadatak, nastavnici i knjižničari često se povuku u tradicionalne uloge davatelja zadatka (nastavnik) i izvora informacija (knjižničar). Posljednji razlog neuspjeha su loše dizajnirani zadaci, odnosno oni koji nisu utemeljeni na kurikulumu već su nadodani u svrhu provođenja projekta uvođenja procesnog pristupa. Rješavanjem takvih zadataka učenici ne stječu potrebna znanja kroz projekt, već se on percipira kao nešto dodatno, što zasigurno smanjuje usvajanje i korištenje vještina na međupredmetan način, u različitim obrazovnim zadacima i okruženjima. Implicitno je iz ovih rezultata i načina na koji su inicijative formirane, kako dodatno financiranje može riješiti određene poteškoće informacijskog opismenjavanja, ali je ključna suradnja knjižničara i nastavnika. Najučinkovitiji programi su temeljeni na cjelovitim kurikularnim reformama temeljenim na

⁶⁶ Jacobson Harris, Frances. Navedeno djelo, str. 219.

⁶⁷ Jacobson Harris, Frances. Navedeno djelo, str. 219.

⁶⁸ Kuhlthau, Carol. Implementing a Process Approach to Information Skills: A Study Identifying Indicators of Success in Library Media Programs. // *School Library Media Quarterly* 22, 1(1993), 11-18.

konstruktivističkim načelima, kojih informacijska pismenost, kao i njeno podučavanje unutar školske knjižnice na međupredmetan način, mora biti sastavni dio.

4.4. Informacijska pismenost kao dio kurikuluma

Prilikom uvođenja informacijskog opismenjavanja u škole nužno je planirati na tri razine: sadržajnoj, izvedbenoj i organizacijskoj.⁶⁹ Sadržajna razina odnosi se na vještine i znanja koje bi učenik trebao usvojiti, primjerice poznavanje alata i tehnika pretraživanja, ali i stavova poput etičnog korištenja informacija. Na metodičkoj razini planira se način poučavanja, koji bi kod informacijske pismenosti trebao biti u obliku problemskog učenja, te alati, što se odnosi na pojačanu upotrebu informacijsko-komunikacijskih tehnologija prilikom poučavanja. Organizacijska razina ključna je za ostvarivanje prethodne dvije, a ovisi o sredini u kojoj se opismenjavanje provodi, što bi u školskom okruženju značilo integraciju u kurikulum i nastavne predmete. Pritom je poželjno da informacijska pismenost bude ravnopravna predmetnom gradivu, a potrebno je i osigurati mogućnost vertikalnog i horizontalnog povezivanja. Vertikalno povezivanje je u ovom smislu nadograđivanje znanja kroz razvojne stupnjeve, odnosno razrede, a horizontalno se odnosi na usuglašavanje informacijskog opismenjavanja s ostalim nastavnim sadržajima, ali i suradnju s drugim tipovima knjižnica.

Iako se može različito odrediti, pod pojmom kurikulum najčešće se podrazumijeva niz planiranih postupaka koji za cilj imaju razvoj kompetencija učenika, a u skladu s time uključuje ciljeve i ishode učenja, metode i oblike rada, sadržaj, vrednovanje i osiguravanje kvalitete.⁷⁰ Na razini općenitosti može se razlikovati nacionalni kurikulum koji sadrži osnovne sastavnice predškolskoga, općega obveznoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja, te školski kurikulum koji je određen za pojedinu školu. Školski kurikulum je dakle ukupan proces odgoja i obrazovanja koja jedna specifična škola planira za svoje učenike, a kao takav mora biti utemeljen na nacionalnom kurikulumu.⁷¹ Osim samih odgojno-obrazovnih ciljeva za učenike školski kurikulum obuhvaća i školsku klimu, upravljanje školom, uspjeh i status škole i profesionalnost i razvoj osoblja. Sam kurikulum izvedbeni je dokument, što znači da planove donesene kurikulumom treba realizirati, a sastavljanje

⁶⁹ Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. Navedeno djelo, str. 159-161.

⁷⁰ Jozić, Ruža; Pavin Banović, Alta. Od knjige do oblaka: informacijsko-medijski odgoj i obrazovanje učenika. Zagreb:Alfa, 2019. Str. 15-18.

⁷¹ Isto.

školskog kurikuluma pruža slobodu prilagodbe sadržaja mogućnostima i potrebama škole, kao i motivaciji i angažiranosti nastavnika. Za obradu nekih sadržaja iznimno je važna izrada školskog kurikuluma, kao što je to slučaj s međupredmetnim temama. Svi stručni suradnici, uključujući i školskog knjižničara uključeni su u izradu kurikuluma, a izrađuje se i kurikulum školske knjižnice koji uključuje okvirni i izvedbeni program rada školskog knjižničara, kurikulum kulturne i javne djelatnosti školske knjižnice i program kulturnih aktivnosti, te najvažnije, program odgojno-obrazovnog rada s učenicima, odnosno knjižnično-informacijski i medijski odgoj i obrazovanje. Pri izradi cijelog školskog kurikuluma važna je suradnja i međupredmetno povezivanje sadržaja, a naročito je to važno pri planiranju odgojno-obrazovnog rada knjižničara, jer bez usklađenosti s nastavnim sadržajima, knjižničar teško može ostvariti odgojno-obrazovne ciljeve.

Međutim, postoje brojne prepreke koje mogu stajati na putu učinkovitog uvođenja programa informacijskog opismenjavanja u škole.⁷² Neke od prepreka odnose se na suradnju, pa tako uključuju nedostatak potpore i/ili nerazumijevanje koncepta informacijske pismenosti, želju za zadržavanjem samostalnosti ili manjak uvjerenosti u prednosti suradnje (od strane nastavnika ili knjižničara). S druge strane, u školama u kojima se osjeća potreba za promjenama, u kojima postoji vizija pozitivnih ishoda promjene i potpora uprave i nastavnog osoblja, lakše će se i kvalitetnije provesti programi informacijskog opismenjavanja. Kod širenja ideje izrazito je važna administrativna potpora, naročito od strane ravnatelja koji mora podupirati aktivnu ulogu knjižničara u nastavi. Kako bi se potpora osigurala, potrebno je dobro upoznati ravnatelja sa svrhom informacijskog opismenjavanja, kao i nastavnike s tim konceptom, te ponuditi pomoć u uvođenju novih metoda i modela učenja. Problem mogu predstavljati i nedovoljna pedagoška znanja knjižničara ili nepoznavanje istraživačkog procesa. Neke od prepreka mogu biti resursne, kao što je manjak osoblja, prostora, vremena ili znanja (usavršavanja) o informacijskoj pismenosti, kao i preopterećenost drugim zadacima. Konačno, na najširoj razini, problem može predstavljati i nedostatak smjernica i strategija za uvođenje takvog programa. U skladu s tim, kako bi se postiglo veće prihvaćanje programa informacijskog opismenjavanja u instituciji, koje je nužno za uspjeh takvog programa, nužno je poduzeti niz postupaka i obratiti pažnju na različite čimbenike.⁷³ Kako navodi Lau, od općenitih postupaka može se izdvojiti planiranje takvog programa koji je

⁷² Rojtas-Milliner, M. C. Hey, this school library isn't what it used to be: the change process and the socio-political realities of implementing a curricular integrated high school information literacy programme (neobjavljeni doktorski rad). Pittsburgh, Pennsylvania: University of Pittsburg School of Education, 2006. prema Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. Navedeno djelo, str. 117.

⁷³ Lau, Jesus. Navedeno djelo, str. 32-34.

prikladan za vlastitu ustanovu, ali se temelji na međunarodnim standardima i primjerima dobre prakse, te u planiranje uključiti sve značajne sudionike, s kojima je potrebno razraditi detaljni strateški plan. Kad je riječ o samom sadržaju, potrebno je fokus prebaciti s informacijskih resursa na učenike, te uvažiti one postupke koji se već koriste, jer će program biti uspješniji što je manja promjena u načinu poučavanja nastavnika potrebna. Stoga je nužno postepeno nadograđivati program, jer će nagla promjena načina poučavanja koja stvara mnogo dodatnih obaveza nastavnicima vjerojatno naići na otpor. Istovremeno je potrebno jasno istaknuti prednosti programa informacijskog opismenjavanja i ustrajati u zagovaranju svojih programa te preuzeti veći dio obaveza dok nastavnici ne uvide prednosti suradnje. U cijelom procesu nužno je pripremiti se na razne izazove, kako one financijske i prostorne, tako i na osobne, odnosno na nerazumijevanje i izostanak suradnje. Stoga je nužna i samosvijest, ali i pozitivnost i uvjerenost te motivacija da se program uvede u instituciju, a u konačnici i u sam kurikulum.

U prethodnom pregledu prepreka navodi se kako jedna od prepreka može biti nedostatak strategija i smjernica na nacionalnoj razini, stoga je korisno sagledati situaciju u hrvatskom obrazovanju kad je riječ o uključenosti informacijske pismenosti u kurikulum te kako to utječe na uvođenje programa informacijskog opismenjavanja u praksi. Za vrijeme provođenja ovog istraživanja (listopad 2018.), dva aktualna dokumenta odnosila su se na temu informacijskog opismenjavanja u osnovnim školama: Nacionalni okvirni kurikulum i Nastavni plan i program za osnovnu školu. Početkom 2019. godine izlaze novi kurikulumi nastavnih predmeta i međupredmetnih tema koji detaljnije opisuju svaku međupredmetnu temu, što ima implikacije i na zastupljenost informacijske pismenosti.

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu za vrijeme provođenja ovog istraživanja informacijska pismenost ponajviše je bila zastupljena kroz međupredmetnu temu "Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije".⁷⁴ Ova međupredmetna tema osim samog korištenja tehnologija uključivala je i segmente prepoznavanja i izbora informacija potrebnih za konkretne situacije, vrednovanje informacije, analizu, sintezu i prikazivanje informacija na sažet i jasan način, kao i stvaranje i dijeljenje vlastitih ideja. Iako je i međupredmetna tema "Učiti kako učiti"⁷⁵ po svojim namjerama razvoja cjeloživotnog učenja bila bliska informacijskoj pismenosti, u Nacionalnom okvirnom kurikulumu ova tema ipak je bila više

⁷⁴ Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb, 2010. Str. 23-26.

⁷⁵ Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb, 2010. Str. 23-26.

usmjerena na stjecanje pozitivnih stavova prema cjeloživotnom učenju i na razvoj vještina planiranja i strategija učenja. U ovoj međupredmetnoj temi informacijska pismenost bila je integrirana uglavnom kroz aspekt postavljanja relevantnih pitanja i traženje informacija iz različitih izvora među kojima se ističe i referentna građa. Kod međupredmetnih tema kako su razrađene u Nacionalnom okvirnom kurikulumu iz 2010. godine cilj je povezati različita odgojno-obrazovna područja i potaknuti suradnju nastavnika i stručnog osoblja, te se realizacija međupredmetnih tema prepušta školama na individualno planiranje, odnosno nema razrađenog plana s obzirom na razred ili razvojni ciklus, kao što je to slučaj s jezgrenom kurikulumom. Iako takav pristup ima velik potencijal kreativnog izvođenja nastavnih sadržaja, može biti i ograničavajući čimbenik zbog manjka strukture i poticanja organiziranja nastavnih sadržaja koji na odgovarajući način obuhvaćaju međupredmetne teme.

Konkretni ciljevi i teme informacijskog opismenjavanja u osnovnim školama ipak su bili navedeni kroz Nastavni plan i program za osnovnu školu iz 2006. godine koji je temeljen na Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu, a koji je propisivao informacijsko opismenjavanje i poticanje čitanja kao temeljnu odgojno-obrazovnu djelatnost u školskoj knjižnici.⁷⁶ Zanimljivo je kako je informacijsko opismenjavanje ovim planom i programom bilo sastavni dio osnovnoškolskog obrazovanja, dok za srednjoškolsko obrazovanje nije postojao formalno određen plan i program. Prema navedenom planu i programu, školska knjižnica kroz odgojno-obrazovno djelovanje trebala je privikavati učenike na knjižnični prostor, poticati pozitivne stavove o knjižnici i građi, razvijati čitateljske navike i istraživačke vještine, uključujući i izvanškolsko čitanje i istraživanje, osposobiti učenike za korištenje različitih informacijskih izvora i korištenje svih vrsta knjižnica kao vrijednih izvora informacija u svim formatima. Poseban naglasak pritom se stavlja na vještine potrebne za problemske zadatke i istraživačke projekte kao što su citiranje, pretraživanje kataloga na temelju različitih bibliografskih podataka i pisanje sažetaka. Kako bi se pratio razvoj vještina čitanja i pisanja koji se postiže kroz nastavne predmete u prva četiri razreda osnovne škole, konkretne teme koje su se obrađivale u tom periodu su upoznavanje knjižnice, dječji časopisi i jednostavni književni oblici, put od autora do čitatelja, narodne knjižnice, referentna zbirka i razlikovanje književnih od znanstvenih djela. Od 5. do 8. razreda fokus se s knjižnice i književnih djela premještao na informacije i njihovo korištenje kao temelj cjeloživotnog učenja. Primjerice, teme za 6. razred su bile "samostalno pronalaženje informacija" i

⁷⁶ Nastavni plan i program za osnovnu školu / uredili Dijana Vican, Ivan Milanović Litre. Zagreb : Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006. Str. 19-22.

"predmetnica – put do informacije". Uz to, obrađivale su se teme poput organizacije i poslovanja školske knjižnice i časopisa kao izvora novih informacija u 5. razredu, a časopisa na različitim medijima i mrežnih kataloga u 7. razredu. Završni razred osnovne škole bio je posvećen sustavu i ulogama različitih vrsta knjižnica, ali i primjeni stečenih znanja što predstavlja završnicu cjelokupnog programa. Tako je za osmi razred bilo predviđeno povezivanje knjižnično-informacijskih znanja s drugim predmetima, izrada bilješki i sažetaka i analiza i sinteza različitih informacija. Za realizaciju navedenog plana i programa nije predviđen određen broj sati, već se odluka o tome prepušta pojedinom knjižničaru, a pri realizaciji se potiče suradnja i korelacijski pristup planiranju.⁷⁷

Iskustva iz prakse upozoravaju na manjkavosti ovakvog pristupa uvođenju informacijske pismenosti u kurikulum i nastavni plan i program. Bedeković Dejana na sljedeći način sumira osobna iskustva provođenja navedenog programa:

"Realizacija knjižnično-informacijske pismenosti uvelike ovisi o dva važna čimbenika: o volji i znanju stručnog suradnika školskog knjižničara u njenoj provedbi i o volji i suradnji predmetnog učitelja da surađuje s tim istim stručnim suradnikom knjižničarem na navedenim temama. Njihova suradnja bila bi lakša, jednostavnija i ostvarljivija da se navedene nastavne jedinice i teme sustavno nalaze i u nastavnim planovima i programima i u propisanim udžbenicima pojedinih nastavnih predmeta. Tako bi knjižničar mogao ostvariti korelaciju i uspješnu međupredmetnu suradnju sa svojim kolegama i informacijski opismeniti učenika za cjeloživotno učenje."⁷⁸

Sa stavom da je u tadašnjem obrazovnom sustavu unutar predviđenog plana i programa bilo problematično provoditi informacijsko opismenjavanje slaže se i Bernardica Šeligo, koja se također zalaže za integraciju sadržaja informacijske pismenosti u nastavni sadržaj pojedinih predmeta. Na taj način informacijsko opismenjavanje ne bi ovisilo isključivo o mogućnosti suradnje knjižničara s nastavnim osobljem u pojedinoj školi, ali poboljšala bi se i kvaliteta samog informacijskog opismenjavanja. Uvođenjem informacijske pismenosti u gradivo šire se i mogućnosti vrednovanja usvojenosti, odnosno postizanja predviđenih ishoda učenja.⁷⁹ Pristup prema kojem je informacijska pismenost isključivo u domeni školskog knjižničara, a realizacija njenog poučavanja ovisi o ostatku nastavnog osoblja također je u izravnom sukobu s konstruktivističkim načinom poučavanja, prema

⁷⁷ Nastavni plan i program za osnovnu školu / uredili Dijana Vican, Ivan Milanović Litre. Zagreb : Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006. Str. 19-22.

⁷⁸ Bedeković, Dejana. Knjižnično-informacijska pismenost u osnovnoškolskoj praksi. // 29. proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske / uredila Ana Saulačić. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 2017. Str. 81.

⁷⁹ Šeligo, Bernardica. Lekcije iz informacijske pismenosti u kurikulumu živog nastavnog procesa. // 29. proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske / uredila Ana Saulačić. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 2017. Str 146-150.

kojem bi vještine informacijske pismenosti trebale biti esencijalni alat za provođenje nastave, a samim time biti uključene i u vrednovanje. Nažalost, kako je vidljivo iz navedenih iskustava iz prakse, u mnogim školama zbog nerazumijevanja načela konstruktivizma nisu prelazila iz nacionalnog kurikuluma u školski, čime su se zanemarivale postavljene smjernice za kvalitetno obrazovanje učenika.

Međutim, nastavni predmeti i međupredmetne teme dobile su nove kurikulume, koji su detaljno razrađeni s odgojno-obrazovnim ciljevima i očekivanjima, čime bi se trebali ispraviti prethodno spomenuti nedostaci provođenja informacijskog opismenjavanja u praksi. Informacijska pismenost i dalje je sastavni dio međupredmetne teme "Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije" koja se sastoji od četiri domene: funkcionalna i odgovorna uporaba IKT-a, komunikacija i suradnja u digitalnome okružju, istraživanje i kritičko vrednovanje u digitalnome okružju i stvaralaštvo i inovativnost u digitalnome okružju.⁸⁰ Pritom je informacijska pismenost najzastupljenija kroz odgojno-obrazovne ciljeve i očekivanja domene istraživanja i kritičkog vrednovanja u digitalnom okruženju. Za navedena očekivanja navedene su i preporuke za njihovo ostvarivanje koje često uključuju suradnju sa školskim knjižničarem ili provođenje aktivnosti u školskoj knjižnici, čime se izravno potiče suradnja nastavnika i knjižničara. Slične preporuke i očekivanja sadrži i međupredmetna tema "Učiti kako učiti"⁸¹ koja je prema novim kurikulumima međupredmetnih tema znatno bolje povezana s međupredmetnom temom "Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije", što se očituje upravo kroz navedene preporuke za ostvarivanje ciljeva i očekivanja. Informacijska pismenost na ovaj način opravdano je zastupljena i kroz ovu međupredmetnu temu, naročito kroz domenu "primjena strategija učenja i upravljanja informacijama". Osim u kurikulumima međupredmetnih tema, informacijska pismenost novim kurikulumima ulazi i u pojedine nastavne predmete, te je zastupljena u kurikulumu predmeta Hrvatski jezik⁸², što se prvenstveno odnosi na domenu A – Hrvatski jezik i komunikacija. Unutar te domene zastupljeno je učinkovito korištenje različitih izvora informacija, vrednovanje tih izvora i upotreba informacijskih izvora u svrhu stvaranja novog znanja uz etično korištenje, odnosno

⁸⁰ Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. Zagreb, 2019. URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_150.html (15-11-2019)

⁸¹ Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. Zagreb, 2019. URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_154.html (15-11-2019)

⁸² Ministarstvo znanosti i obrazovanja. 2019. Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. Narodne novine 10/2019. URL: https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (08-12-2019)

poštivanje autorskih prava i intelektualnog vlasništva. Informacijskoj pismenosti srodna medijska pismenost također je zastupljena u kurikulumu predmeta Hrvatski jezik u domeni C – Kultura i mediji⁸³, a poseban naglasak pritom je stavljen upravo na kritičko korištenje izvora, što je upravo jedna od ključnih dodirnih točaka medijske i informacijske pismenosti. Unatoč preporukama, očekivanjima i ciljevima iz navedenih kurikulumu, ostaje pitanje kako će se novi kurikulumi odraziti na informacijsko opismenjavanje u osnovnim školama u praksi, te su potrebna dodatna istraživanja kako bi se utvrdile promjene u odnosu na trenutno stanje prikazano u ovom istraživanju i prethodno navedenim iskustvima iz prakse. Posebice je to potrebno s obzirom na usku povezanost informacijske pismenosti i informacijsko-komunikacijskih tehnologija u navedenim kurikulumima, zbog čega postoji mogućnost postojanja specifičnosti informacijskog opismenjavanja u područjima s lošijom informacijsko-komunikacijskom infrastrukturom, što su prvenstveno ruralna područja.

5. Specifičnosti informacijskog opismenjavanja u ruralnim sredinama

Kako kaže Hindman, nejednakosti u usvajanju i korištenju informacijskih tehnologija imaju ozbiljne posljedice, jer u današnjem društvu usmjerenom na digitalizaciju, manjak korištenja informacijskih tehnologija može dovesti do tržišne i komunikacijske nevidljivosti. Pritom su na taj način često pogođena ruralna područja, zbog neisplativosti gradnje infrastrukture s obzirom na raspršenost populacije, naročito u odnosu na gusto naseljene gradove. Problem je to jer upravo poduzetnici u ruralnim područjima imaju najveće dobiti od korištenja informacijskih tehnologija, čime se smanjuju prostorni i vremenski nedostaci koji proizlaze iz geografske lokacije, odnosno takozvani "ruralni penali". Informacijske tehnologije kako navodi Hindman, mogu smanjiti "ruralne penale" u izboru trgovina, informacijskih izvora, obrazovanja i poslova.⁸⁴

⁸³ Stričević, Ivanka; Perić, Ivana. Značenje informacijske pismenosti u digitalnom dobu: kontekstualizacija u nastavnom satu stručnog suradnika knjižničara. // XXXI. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske / uredile Ivana Perić i Ana Saulačić. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 2019. Str. 13-15.

⁸⁴ Hindman, Douglas Banks. The rural-urban digital divide. // *Journalism and Mass Communication Quarterly* 77, 3(2000), 549-552.

Da ruralne sredine imaju slabije razvijenu informacijsko-komunikacijsku infrastrukturu pokazuje i istraživanje Međunarodne Telekomunikacijske Unije, koje je pokazalo i da stanovnici ruralnih područja imaju i slabije razvijene digitalne vještine⁸⁵, što se može odraziti i na informacijsku pismenost. Pokazuje to i ICILS istraživanje u kojem je razina informacijske pismenosti bila povezana s dostupnošću informacijsko-komunikacijskih tehnologija.⁸⁶

Iz navedenog je vidljivo kako su dostupnost informacijsko-komunikacijskih tehnologija i informacijska pismenost važne za stanovnike ruralnih područja zbog smanjivanja "ruralnih penala", ali i da postoje ograničenja koja mogu otežati usvajanje digitalnih vještina i informacijsko opismenjavanje. S obzirom na važnost knjižnica za informacijsko opismenjavanje, potrebno je proučiti njihovo djelovanje u ruralnim sredinama.

5.1. Školske knjižnice u ruralnim područjima

Školske knjižnice u ruralnim područjima imaju potencijal imati izniman učinak na postignuće učenika i na njihov osobni razvoj. Istraživanje provedeno u ruralnim područjima Ugande⁸⁷ pokazalo je kako se školske knjižnice koriste ne samo za materijale za učenje, već i za rekreaciju i čitanje u slobodno vrijeme. Učenici percipiraju knjižnicu izrazito važnom za svoje obrazovanje, iz čega proizlazi zaključak kako je potrebno postojanje istih jer je riječ o području s niskim stopama pismenosti i pohađanja viših razreda osnovne škole. Naime, istraživanja pokazuju da djeca iz ruralnih područja s razvijenim čitalačkim navikama postižu bolje rezultate od one koja ne čitaju u slobodno vrijeme, a istraživanje Denta pokazalo je kako je školski uspjeh bolji u školi koja posjeduje školsku knjižnicu u odnosu na obližnju školu bez školske knjižnice.⁸⁸ Iako se ta razlika ne može zasigurno pripisati prisustvu školske knjižnice, rezultati impliciraju izrazitu važnost školske knjižnice, što se odražava i u percepciji korisnika. I u poznatoj Ohio studiji dobiven je veći učinak školskih knjižnica na postignuće u ruralnim, u odnosu na urbana područja, što se objašnjava time da su u ruralnim područjima

⁸⁵ International Telecommunication Union. Navedeno djelo.

⁸⁶ Braš Roth, Michelle; Markočić Dekanić, Ana; Ružić, Danica. ICILS 2013. Priprema za život u digitalnom dobu: Međunarodno istraživanje računalne i informacijske pismenosti. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar, 2014. Str. 204-207.

⁸⁷ Dent, Valeda. Observations of School Library Impact at Two Rural Ugandan Schools. // *New Library World* 107, 9/10(2006), 403-421.

⁸⁸ Dent, Valeda. Observations of School Library Impact at Two Rural Ugandan Schools. // *New Library World* 107, 9/10(2006), 403-421.

školske knjižnice učenicima često jedino mjesto za istraživanje i izvor informacijsko-komunikacijskih tehnologija pa imaju veći utjecaj u odnosu na urbana područja.⁸⁹

Raspršenost populacije po ruralnim područjima vodi do povećanja broja manjih osnovnih škola, što može postaviti resursna ograničenja unutar kojih je potrebno organizirati nastavu, te posljedično može utjecati na kvalitetu nastave, kao i na zastupljenost i funkcioniranje školskih knjižnica. Istraživanje provedeno u Grčkoj pokazuje jasne razlike vezane uz školsku knjižnicu između osnovnih škola u ruralnim i urbanim područjima.⁹⁰ Naime, dok trećina škola u urbanim područjima ima odvojenu prostoriju za knjižnicu, za svega 13.7% ruralnih škola vrijedi isto, dok u ostalim školama uglavnom uredi ravnatelja ili učitelja imaju i funkciju knjižnice. Iako su i za ruralne i urbane knjižnice u istraživanju navedeni podjednaki nedostaci tiskane građe, urbane knjižnice su bolje opremljene elektroničkom opremom. Kad je riječ o samom korištenju knjižnice, ona se koristi podjednako u obje sredine, iako nešto više u urbanim sredinama. S druge strane, učenici više posuđuju u ruralnim područjima, vjerojatno zbog nedostatka drugih sadržaja i dislociranosti od narodnih knjižnica. Oslanjanje na školsku knjižnicu za rekreativne potrebe dodatno daje na važnosti školskim knjižnicama u ruralnim područjima, ali nažalost radno vrijeme knjižnica najčešće nije u skladu s tim potrebama jer knjižnice rade prekratko, što je posebice slučaj u ruralnim sredinama gdje je najpotrebnije, a što negativno utječe i na suradnju s lokalnom zajednicom. U skladu s nalazima, Saitis i Saiti predlažu povećanje financija školskim knjižnicama, selekciju stručnog kadra i rad školskih knjižnica nakon nastave.⁹¹

Još jedan aspekt važnosti školske knjižnice u ruralnim područjima je usko povezan s informacijskim opismenjavanjem, a odnosi se na pristup informacijsko-komunikacijskim tehnologijama. Digitalni jaz nije prisutan samo između razvijenih i nerazvijenih zemalja, već i između različito razvijenih regija unutar zemalja, što se najčešće odnosi na slabiju zastupljenost informacijsko-komunikacijskih alata u ruralnim područjima. Kako navode Binti Ismail, Binti Ahmad i Bin Affandy⁹², upravo školske knjižnice, kao medijski i informacijski centar škole mogu učenicima pružiti pristup tehnologijama i educirati ih o njihovom

⁸⁹ Todd, Ross J.; Kuhlthau, Carol. Navedeno djelo, str. 63-88.

⁹⁰ Saitis, Christos; Saiti, Anna. School libraries in Greece: A comparative study of public primary schools in rural and urban areas. // *Library & Information Science Research* 26(2004), 202, 206-213, 217-218.

⁹¹ Saitis, Christos; Saiti, Anna. School libraries in Greece: A comparative study of public primary schools in rural and urban areas. // *Library & Information Science Research* 26(2004), 202, 206-213, 217-218.

⁹² Binti Ismail, Adila; Binti Ahmad, Nor'izah; Bin Affandy, Habee Bullah. The use of ICT in rural school libraries. // *Journal of Asian Scientific Research* 3, 6(2013), 587-599.

korištenju, pružajući tako vještine nužne za svijet rada i smanjujući barem u nekoj mjeri digitalni jaz.

Dakle, školske knjižnice u ruralnim područjima suočene su s jedinstvenim problemom: s jedne strane su najčešće najvažnije medijsko i informacijsko središte u zajednici u kojoj se nalaze, a s druge strane vrlo često imaju ograničene resurse i manjak vremena potrebnog za ostvarivanje svoje funkcije. Upravo ta ograničenja čimbenik su koji može utjecati i na informacijsko opismenjavanje, te se na taj način produbljuje digitalni jaz između ruralnih i urbanih područja.

5.2. Stanje u Vukovarsko-srijemskoj županiji

Vukovarsko-srijemska županija nalazi se na krajnjem istoku Republike Hrvatske, a u 5 gradova i 26 općina prema posljednjem popisu stanovništva živi 179.521 stanovnik. Gospodarstvo Vukovarsko-srijemske županije temelji se na prirodnim resursima, a ponajviše na poljoprivredno obradivim površinama koje zauzimaju 61% površine Županije.⁹³ Unatoč bogatom prirodnom potencijalu, kao što je to često slučaj s ruralnim područjima koja se oslanjaju na poljoprivredu, Županija zaostaje za ostatkom Hrvatske po pokazateljima razvijenosti te se prema indeksu razvijenosti nalazi na 19. mjestu (od 21).⁹⁴ Nerazvijenost Županije očituje se u brojnim pokazateljima, kao što je udio stanovništva bez škole koji je dvostruko veći od hrvatskog prosjeka te iznosi 3.5% (u odnosu na prosjek od 1.7%). Slična zaostajanja prisutna su i kod udjela stanovništva sa završenom srednjom školom (49.7% naspram prosječnih 52.7%) te s visokim obrazovanjem (9.5% naspram 16.4% u ostatku države), kao i stope nepismenosti koja je ponovno dvostruko veća od prosjeka (1.6% naprema 0.8%).⁹⁵

Kad je riječ o razvijenosti unutar Županije, prema indeksima razvijenosti vidljivo je kako su ruralna područja očekivano znatno slabije razvijena od urbanih područja Županije. Primjerice, Vukovar i Županja spadaju u 4. skupinu po razvijenosti (273. i 260. Pozicija u državi), Otok u 2., Ilok u 3., a Vinkovci čak u 6. Skupinu (146. U državi), dok je od 26 općina

⁹³ Vukovarsko-srijemska županija: upravni odjel za gospodarstvo i regionalni razvoj. Informacija o stanju gospodarstva Vukovarsko-srijemske županije. Vukovar, 2018.

⁹⁴ Ministarstvo regionalnoga razvoja i fondova Europske unije. Vrijednosti indeksa razvijenosti i pokazatelja za izračun indeksa razvijenosti prema novom modelu izračuna na županijskoj razini (razdoblje 2014.-2016.). URL: <https://razvoj.gov.hr/o-ministarstvu/djelokrug-1939/regionalni-razvoj/indeks-razvijenosti/vrijednosti-indeksa-razvijenosti-i-pokazatelja-za-izracun-indeksa-razvijenosti-2018/3740> (2019-08-07)

⁹⁵ Vukovarsko-srijemska županija: upravni odjel za gospodarstvo i regionalni razvoj. Navedeno djelo.

čak 15 u prvoj ili drugoj skupini, a najbolje pozicionirane općine su Nuštar i Tovarnik u 4. Skupini (327. i 328. u državi), ujedno i jedine općine ove Županije u navedenoj skupini.⁹⁶ Razlike u razvijenosti urbanih i ruralnih područja odražavaju se i na školske knjižnice, koje u ruralnim područjima ponajviše zaostaju s obzirom na prostor, čitaonička mjesta, opremljenost računalima, nabavu građe te radno vrijeme knjižnice.⁹⁷

⁹⁶ Ministarstvo regionalnoga razvoja i fondova Europske unije. Vrijednosti indeksa razvijenosti i pokazatelja za izračun indeksa razvijenosti prema novom modelu izračuna na lokalnoj razini (razdoblje 2014.-2016.). URL: <https://razvoj.gov.hr/o-ministarstvu/djelokrug-1939/regionalni-razvoj/indeks-razvijenosti/vrijednosti-indeksa-razvijenosti-i-pokazatelja-za-izracun-indeksa-razvijenosti-2018/3740> (2019-08-07)

⁹⁷ Vladislavljević, Martina. Specifičnosti djelovanja osnovnoškolskih knjižnica Vukovarsko-srijemske županije: analiza stanja i komparacija s Istarskom županijom. Završni rad. Zadar: Sveučilište u Zadru, 2016. URL: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:247804> (2019-08-08)

6. Istraživanje

6.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati na koji način se provodi informacijsko opismenjavanje u osnovnoškolskim knjižnicama u ruralnim područjima Vukovarsko-srijemske županije, te postižu li se prema mišljenju knjižničara i učenika odgovarajući rezultati. Uz to, cilj je ispitati percepciju knjižničara o mogućim ograničenjima vezanim uz provođenje informacijskog opismenjavanja u osnovnoškolskim knjižnicama u ruralnoj sredini, te jesu li i u kojoj mjeri ta ograničenja vezana upravo uz ruralnu sredinu u kojoj se nalazi knjižnica.

6.2. Istraživačka pitanja

Sukladno cilju istraživanja postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

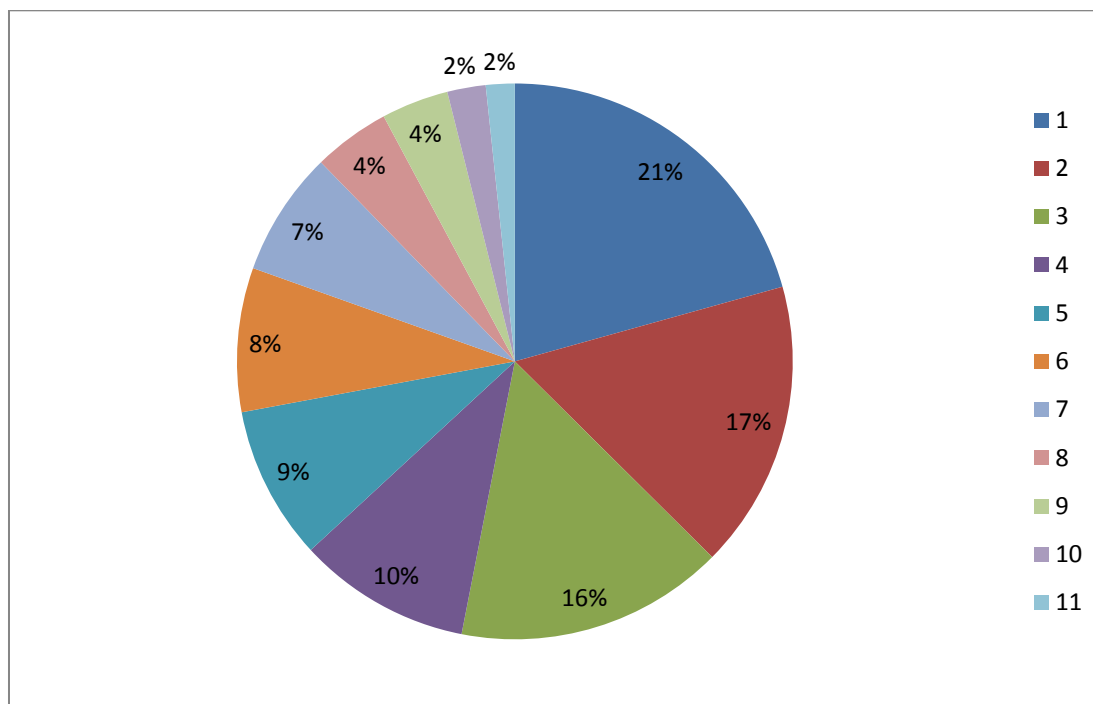
1. Kako učenici i knjižničari vide vještine i znanja usvojena kroz proces knjižnično-informacijskog opismenjavanja u osnovnoj školi?
2. Jesu li procjene knjižničara o kvaliteti školskog okruženja povezane s percipiranim uspjehom informacijskog opismenjavanja?
3. Na koji način školski knjižničari percipiraju razlike u informacijskom opismenjavanju u osnovnoškolskim knjižnicama u ruralnom i urbanom području.

6.3. Metodologija

6.3.1. Metoda i uzorak

Za uzorak su odabrani učenici i knjižničari osnovnih škola u ruralnim područjima Vukovarsko-srijemske županije. Odabrana su ruralna područja jer je osnovnoškolska knjižnica u tim područjima često prvo i jedino mjesto na kojem se učenici susreću s knjižnicom općenito, a postoji mogućnost da određeni aspekti djelovanja škola i školskih knjižnica u ruralnim područjima (koji proizlaze iz same društvene i ekonomske situacije u ruralnim područjima) mogu utjecati na proces informacijskog opismenjavanja. Vukovarsko-srijemska županija odabrana je kao pretežno ruralna županija, te jedna od najslabije razvijenih županija unutar Republike Hrvatske. Nakon ishoda odobrenja resornog ministarstva, zamolba za istraživanje poslana je svim osnovnim školama u županiji, a u konačnici je pristanak za sudjelovanje dalo 11 osnovnih škola te je ispitano 11 knjižničara i 179 učenika (raspodjela prema mjestima prikazana je u tablici 1). Svi učenici bili su učenici 8. razreda, jer

su učenici u toj fazi obrazovanja već prošli kroz cijeli propisani proces informacijskog opismenjavanja u školskoj knjižnici te su ujedno i najzreliji za ispunjavanje upitnika koji zahtijeva izražavanje (ne)slaganja s tvrdnjama.



Slika 1. Zastupljenost ispitanih učenika (N=179) s obzirom na mjesto u kojem se nalazi škola.

Oznake na slici 1 su anonimizirane, a uzorkom su obuhvaćeni učenici iz sljedećih 11 mjesta: Drenovci, Gradište, Gunja, Ilača, Ivankovo, Lipovac, Podgajci Posavski, Račinovci, Slakovci, Soljani i Vrbanja.

Cjelokupno istraživanje provedeno je u listopadu 2018., osobnim odlascima u odabrane škole, te primjenom upitnika uživo kako bi se nastojala spriječiti mogućnost davanja odgovora na temelju vanjskih utjecaja na učenike i/ili knjižničare. Kako bi se podaci mogli korelirati, izračunati su prosjeci učeničkih odgovora po školama za svaku pojedinu procjenu usvojenosti kompetencija informacijske pismenosti te su stavljeni u odnos s procjenama knjižničara iz odgovarajuće škole.

6.3.2. Upitnik

Za potrebe istraživanja konstruirana su dva upitnika – jedan namijenjen učenicima, a jedan knjižničarima.

Prilikom sastavljanja upitnika za učenike, namjera je bila da bude kratak i razumljiv učenicima, a da zahvaća ključne aspekte informacijske pismenosti. Upitnik je u obliku skale

procjene od pet stupnjeva, a pitanjima u upitniku obuhvaćene su teme pretraživanja informacija u tradicionalnim izvorima i na Internetu, korištenje školske knjižnice u svrhu pronalazanja informacija, evaluacija informacija, pravilno citiranje, prepoznavanje važnosti citiranja i parafraziranja, suradničko pretraživanje, kritičko promišljanje o podacima i njihovoj korisnosti, sinteza informacija iz više izvora, pisanje vlastitim riječima, te izrada i predstavljanje istraživačkog rada (vidi Prilog 1).

Upitnik za knjižničare je u dijelu koji se odnosi na procjene razine informacijske pismenosti učenika uglavnom sukladan upitniku za učenike, kako bi se rezultati mogli uspoređivati. Osim tog dijela, upitnik za knjižničare sadrži još jednu skalu procjene od pet stupnjeva, koja ispituje zadovoljstvo uvjetima za provođenje informacijskog opismenjavanja u vlastitoj knjižnici. Nadalje, upitnik sadrži i općenita pitanja poput godina staža, te broja termina predviđenih za informacijsko opismenjavanje. Na kraju upitnika nalaze se pitanja otvorenog tipa kojima se ispituje situacija i ograničenja vezana za informacijsko opismenjavanje, te percipirane razlike u informacijskom opismenjavanju u osnovnoškolskim knjižnicama u ruralnim i urbanim sredinama (vidi Prilog 2).

6.4. Rezultati anketiranja učenika i knjižničara

6.4.1. Percepcija kvalitete informacijskog opismenjavanja i školskog okruženja

U svrhu ispitivanja percepcije kvalitete informacijskog opismenjavanja od strane učenika i knjižničara, ali i percepcije kvalitete školskog okruženja za informacijsko opismenjavanje, izračunati su ukupni prosjeci za primijenjene skale, kao i prosjeci za svako pitanje pojedinačno, te povezanost odgovora učenika i knjižničara. Iz ukupnih procjena kompetencija učenika od strane učenika i knjižničara (tablica 1) izuzeti su podaci o procjenama uspješnosti korištenja školske knjižnice (Varijable UC3 i UC_k3). Odgovori knjižničara na tom pitanju nisu povezani s odgovorima na ostala pitanja i postoji tendencija prema negativnim korelacijama s ukupnim procjenama kompetencija (tablica 3). Dakle, ne radi se o procjeni učeničkih kompetencija nego o tome smatraju li knjižničari da učenici prepoznaju knjižnicu kao vrijedan izvor informacija.

Kako bi se dobio prosječni rezultat učenika za pojedino anketno pitanje prvo su izračunati prosjeci učenika iz svake škole zasebno, a onda je od dobivenih 11 prosječnih vrijednosti izračunata konačna prosječna vrijednost koja se nalazi u tablici 1. To je napravljeno kako bi se rezultate učenika moglo što lakše usporediti s rezultatima knjižničara.

Tablica 1. Prikaz prosječnih vrijednosti i raspršenja rezultata na upitnicima procjene informacijske pismenosti i uvjeta za provođenje informacijskog opismenjavanja (N=11).

	M	Minimum	Maksimum	SD
Samoprocjena učenika	3,99	3,06	4,64	0,41
Procjena knjižničara o kompetencijama učenika	3,79	3,27	4,46	0,40
Procjena okruženja	3,73	2,10	4,80	0,79

Legenda:

- Samoprocjena učenika – o usvojenosti znanja, vještina i stavova kroz program informacijskog opismenjavanja
- Procjena knjižničara o kompetencijama učenika – o stupnju usvojenosti znanja, vještina i stavova kroz program informacijskog opismenjavanja kod učenika
- Procjena okruženja – procjena knjižničara o mogućnosti ostvarivanja uvjeta bitnih za informacijsko opismenjavanje u trenutnom lokalnom školskom okruženju

Iz tablice 1 je vidljivo kako su prosječne procjene usvojenosti sadržaja od strane učenika zadovoljavajuće, a najlošija procjena unutar jedne škole iznosi 3,06 na skali od 1 do 5, što sugerira kako se i učenici osjećaju relativno zadovoljni svojom informacijskom pismenošću, a jednako zadovoljstvo pokazuju i njihovi knjižničari. Kod procjena prikladnosti školskog okruženja za provođenje informacijskog opismenjavanja dobiven je nešto veći varijabilitet, te znatno niži minimalni rezultat od 2,10, što je i očekivano s obzirom na specifičnost uzorka iz ruralnog okruženja.

Zbog premalog broja anketiranih knjižničara ograničene su mogućnosti za provjeru statističkih značajnosti razlika između percepcija knjižničara i učenika. Izravna usporedba odgovora 11 knjižničara nasuprot 179 učenika nije primjerena jer svaki knjižničar procjenjuje kompetencije svojih učenika, a ne svih 179 anketiranih učenika. Reduciranje podataka na način da se odgovori učenika svedu na 11 prosječnih vrijednosti rješava taj problem, ali smanjuje mogućnost otkrivanja razlika koje su zapravo prisutne. Ipak, primjenom takve metode, pomoću provedenih 12 Welch t-testova utvrđene su statistički značajne razlike između učenika i knjižničara u procjenama triju kompetencija učenika.

Tablica 2. Prikaz razlika između procjena 11 knjižničara o usvojenosti znanja i vještina kod učenika i 11 prosječnih učeničkih samoprocjena.

	M (UC)	M (UC_k)	t	df	p
UC1 učinkovito pretraživanje fizičkih izvora informacija	3.68	4.27	-2.1	16.5	0.05
UC2 pronalaženje podataka za šk. zadatak na internetu	4.25	4.00	1.27	19.9	0.22
UC3 korištenje školske knjižnice za pretraživanje informacija	3.67	4.27	-2.5	18.2	0.02
UC4 procijeniti kojim informacijama vjerovati	3.86	3.55	1.10	15.9	0.29
UC5 pravilno citiranje izvora	3.85	3.55	1.06	19.9	0.30
UC6 prepoznavanje važnosti citiranja i parafraziranja	3.91	3.45	1.66	14.6	0.12
UC7 grupno pronalaženje informacija	4.23	4.18	0.17	17.4	0.87
UC8 sinteza informacija	4.04	3.45	2.18	13.8	0.05
UC9 pisanje vlastitim riječima na temelju pronađenih informacija	4.04	3.73	1.23	19.4	0.23
UC10 izrada istraživačkog rada na temelju više izvora	4.04	3.82	1.12	19.2	0.28
UC11 kritičko promišljanje o podacima i njihovoj korisnosti	3.99	3.73	1.01	19.8	0.33
UC12 predstavljanje vlastitog istraživačkog rada ili zadatka	4.01	4.00	0.03	19.5	0.98

M – aritmetičke sredine; UC – učenici; UC_k – knjižničari

Vidljivo je kako učenici općenito u svim ispitivanim segmentima smatraju kako su uglavnom ili u potpunosti usvojili kompetencije informacijske pismenosti (3,5-4,5, tablica 2). Knjižničari na sličan način procjenjuju učenike, ali su ipak nešto kritičniji po pitanju sinteze informacija (UC8, tablica 2). Učenici svoje kompetencije sinteze informacija procjenjuju vrlo dobrim, za razliku od knjižničara koji smatraju kako učenici imaju malo slabije, ali ipak dobro razvijene takve kompetencije. Nadalje, učenici smatraju kako umjereno učinkovito pronalaze podatke za školski zadatak u tiskanim izvorima (UC1). S druge strane, knjižničari smatraju kako su učenici bolji u pretrazi fizičkih izvora. Također, knjižničari smatraju kako učenici u relativno visokom stupnju prepoznaju koristi od knjižnice kao vrijednog izvora informacija, dok učenici smatraju kako umjereno do vrlo uspješno koriste školsku knjižnicu (UC3, tablica 2) za pronalaženje informacija.

Procjene knjižničara o kompetencijama učenika za grupno pronalaženje informacija UC7k, tablica3) su povezane s gotovo svim samoprocjenama učenika. Jedini izuzetak su samoprocjene vještina samostalnog pretraživanja i pronalaženja (UC1, UC2, tablica 3). Slično je s procjenama knjižničara o tome koliko su učenici sposobni primijeniti informacije za

rješavanje konkretnih problema (UC10k), koje su također povezane s nizom učeničkih samoprocjena.

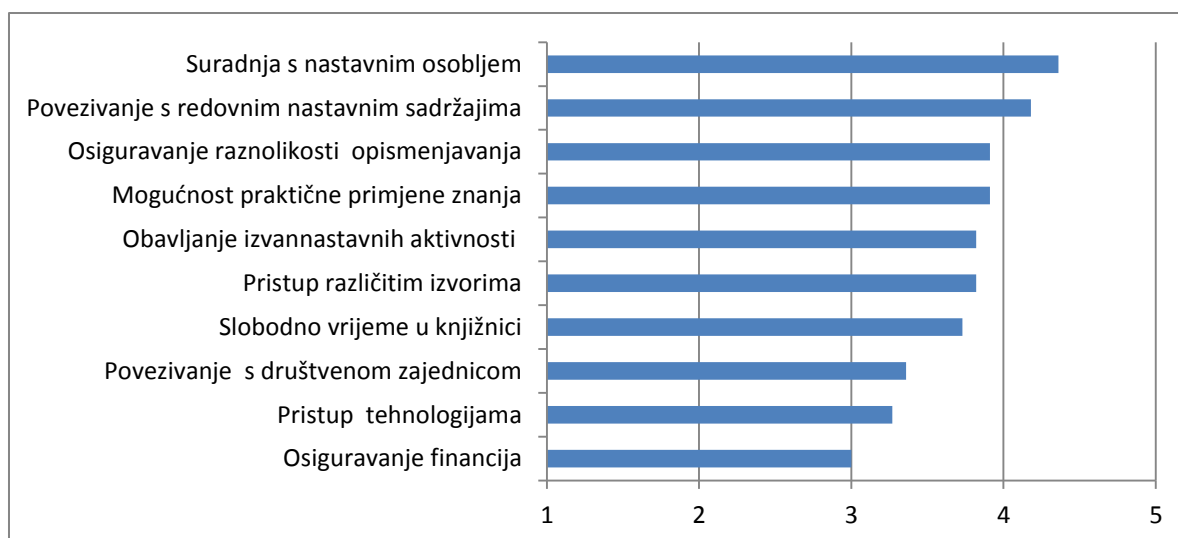
Tablica 3. Prikaz korelacija između procjena učenika i procjena knjižničara, za svaku pojedinu učeničku kompetenciju (N=11).

	UC1 _k	UC2 _k	UC3 _k	UC4 _k	UC5 _k	UC6 _k	UC7 _k	UC8 _k	UC9 _k	UC10 _k	UC11 _k	UC12 _k
UC1	,24	,25	-,27	,05	,32	,43	,59	,11	,46	,42	-,42	,14
UC2	,37	,35	,00	-,29	,08	,19	,29	-,21	,28	,54	-,27	,33
UC3	,49	,38	-,06	,01	,15	,58	,65	,03	,66	,64	,00	,52
UC4	,13	,09	-,39	,18	,39	,26	,75	,53	,39	,54	-,19	-,05
UC5	,30	,20	-,42	,43	,28	,31	,62	,34	,48	,36	-,10	,20
UC6	,19	,05	-,45	-,01	,44	,02	,69	,49	,29	,69	-,37	-,00
UC7	,40	,24	-,11	-,06	,49	,17	,66	,23	,42	,75	-,23	,22
UC8	,55	,29	-,18	,09	,32	,38	,63	,08	,63	,65	-,15	,56
UC9	,49	,11	-,19	-,01	,02	,36	,69	,37	,53	,77	,40	,49
UC10	,60	,29	-,28	,28	,25	,35	,72	,35	,54	,68	,30	,53
UC11	,40	,22	-,36	,32	,26	,55	,72	,31	,59	,44	,03	,37
UC12	,55	,39	-,42	,41	,09	,55	,68	,16	,64	,46	,03	,49

UC_k – oznaka za procjene knjižničara; UC_ oznaka za samoprocjene učenika
Cjeloviti nazivi varijabli nalaze se u priloženim anketnim upitnicima

Grupni rad (UC7 i UC7k, $r=,66$, tablica 3) i primjena naučenog u rješavanju problema pri izradi istraživačkog rada (UC10 i UC10k, $r=,68$) su kompetencije koje sukladno procjenjuju učenici i knjižničari. U školama u kojima knjižničari slabije procjenjuju te kompetencije učenika ujedno učenici i sami procjenjuju te vlastite kompetencije kao slabije razvijene, ali i općenito slabije procjenjuju većinu svojih kompetencija informacijske pismenosti.

Mnoge korelacije nisu značajne, što je i očekivano s obzirom na mali uzorak (N=11 mjesta). Iako nisu značajne, primjetne su negativne korelacije većine učeničkih procjena s procjenama knjižničara na pitanju o prepoznavanju školske knjižnice kao vrijednog izvora (UC3). Dakle, u slučaju formiranja zbirne varijable koja bi predstavljala prosječnu procjenu općih kompetencija učenika (kao što je slučaj u tablici 1), potrebno je isključiti varijablu UC3k. Radi usporedivosti s učeničkim samoprocjenama, također je potrebno isključiti varijablu UC3 iz takve zbirne varijable koja predstavlja opću samoefikasnost informacijske pismenosti. S tako konstruiranim zbirnim varijablama može se provesti i dodatna usporedba prosječnih procjena sveukupne informacijske pismenosti. Međutim, rezultat takve analize nije značajan. Na razini sveukupnog prosjeka informacijske pismenosti učenici i knjižničari podjednako procjenjuju učenike ($t=1,14$, $df=20$, $p=0,27$).



Slika 2. Prikaz prosječnih procjena knjižničara o mogućnosti ostvarivanja različitih uvjeta bitnih za informacijsko opismenjavanje u trenutnom lokalnom školskom okruženju (N=11).

Na slici 2 vidljivo je da knjižničari smatraju kako su u mogućnosti surađivati s nastavnicima ($M_{OKR5}=4,36$) i povezivati IP s redovnim nastavnim sadržajem (OKR6, slika 2, tablica 4).

Tablica 4. Testiranje značajnosti razlika među percipiranim stupnjevima ostvarenosti uvjeta za informacijsko opismenjavanje

	OKR	M	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}	{7}	{8}	{9}	{10}
{1}	Pristup informacijskim tehnologijama	3,27	0.46	0.25	0.25	0.00	0.01	0.71	0.46	0.98	1.00
{2}	Pristup različitim izvorima	3,82		1.00	1.00	0.46	0.90	1.00	1.00	0.04	0.71
{3}	Pružanje mogućnosti praktične primjene znanja	3,91			1.00	0.71	0.98	1.00	1.00	0.01	0.46
{4}	Osiguravanje raznolikosti in. opismenjavanja	3,91				0.71	0.98	1.00	1.00	0.01	0.46
{5}	Suradnja s nastavnim osobljem	4,36					1.00	0.25	0.46	0.00	0.00
{6}	Povezivanje s redovnim nastavnim sadržajima	4,18						0.71	0.90	0.00	0.04
{7}	Mogućnost provođenja slobodnog vremena u knjižnici	3,73							1.00	0.11	0.90
{8}	Obavljanje izvannastavnih aktivnosti u knjižnici	3,82								0.04	0.71
{9}	Osiguravanje financija za in. opismenjavanje	3,00									0.90
{10}	Povezivanje programa s društvenom zajednicom	3,36									

M – aritmetičke sredine; ANOVA $F(9,90)=5,66$, $p<0,01$; U tablici su navedene razine statističkih značajnosti razlika (HSD test)

Statistički značajno slabije procjenjuju mogućnosti osiguravanja financija za informacijsko opismenjavanje (OKR9), osiguravanje pristupa tehnologijama (OKR1) i mogućnosti povezivanja s društvenom zajednicom (OKR10, tablica 4).

Tablica 5. Prikaz povezanosti učeničkih procjena usvojenosti sadržaja informacijskog opismenjavanja s procjenama usvojenosti sadržaja i prikladnosti okruženja od strane knjižničara (N=11)

	Samoprocjene IP	Knjižničarske procjene IP
Knjižničarske procjene IP	0.66*	
Procjene okruženja	0.49	0.73*

IP – informacijska pismenost učenika; *p<0,05

Iz tablice 5 je vidljivo slaganje procjena učenika i knjižničara o znanjima i vještinama usvojenim kroz program informacijskog opismenjavanja u školskoj knjižnici. Nadalje, nije dobivena statistički značajna povezanost samoprocjene učenika i procjene okruženja od strane knjižničara, ali dobivena je pozitivna povezanost procjene usvojenosti znanja i procjene okruženja od strane knjižničara, što može upućivati na to da je povezanost učeničkih samoprocjena i procjena knjižničara o okruženju možda neznčajna zbog metodoloških ograničenja uzorka, te je svakako područje koje bi trebalo istražiti na većem uzorku.

Moguće je svesti sve procjene o okruženju na jedan prosjek (kao što je napravljeno iznad) s obzirom na to da su gotovo procjene sve međusobno umjereno povezane kao što je vidljivo u tablici 6.

Tablica 6. Prikaz međusobnih povezanosti procjena knjižničara o školskom okruženju (N=11).

	OKR 1	OKR 2	OKR 3	OKR 4	OKR 5	OKR 6	OKR 7	OKR 8	OKR 9	OKR 10
OKR1		,70	,30	,30	,47	,45	,38	,46	,44	,42
OKR2	,69		,25	,53	,46	,64	,57	,66	,57	,42
OKR3	,23	,22		,71	,57	,63	,73	,62	,60	,63
OKR4	,27	,49	,71		,44	,83	,84	,71	,60	,63
OKR5	,37	,52	,61	,39		,77	,69	,79	,87	,79
OKR6	,40	,65	,64	,84	,69		,83	,79	,83	,69
OKR7	,38	,57	,71	,84	,69	,83		,92	,91	,89
OKR8	,41	,68	,62	,74	,66	,75	,95		,90	,93
OKR9	,37	,57	,64	,64	,83	,81	,93	,88		,88
OKR10	,37	,49	,63	,73	,60	,66	,96	,95	,87	

Iznad dijagonale nalaze se Pearsonovi koeficijenti korelacije, a ispod dijagonale Spearmanovi koeficijenti korelacije. Istaknute su statistički značajne korelacije (p<0,05)

Pristup tehnologijama i pristup izvorima informacija knjižničari doživljavaju kao vrlo usko povezane koncepte ($r=0,70$, tablica 6), tj. oni koji imaju manje tehnologija proporcionalno tome imaju i manje pristupa izvorima informacija. Pristup izvorima (OKR2) osim s pristupom tehnologijama (OKR1) povezan je i s povezivanjem informacijskog opismenjavanja s nastavnim sadržajem (OKR6) i s obavljanjem izvannastavnih aktivnosti u knjižnici (OKR8). Ostali aspekti okruženja uglavnom su visoko međusobno povezani. Iznimka su osiguravanje raznolikosti aktivnosti (OKR4) i mogućnosti praktične primjene znanja (OKR3) koji nisu povezani sa suradnjom s nastavnim osobljem (OKR5) i osiguravanjem financija (OKR9).

S druge strane, svega nekoliko korelacija između procjena učeničkih kompetencija od strane knjižničara (tablica 7) je značajno pa je upitno koliko je opravdano proučavati tu varijablu kao skupnu varijablu, unatoč značajnosti korelacija s procjenama okruženja i s učeničkim samoprocjenama.

Tablica 7. Prikaz međusobnih povezanosti procjena učeničkih kompetencija od strane knjižničara.

	UC2	UC3	UC4	UC5	UC6	UC7	UC8	UC9	UC10	UC11	UC12
UC1	,57	-,36	,52	,07	,41	,59	,10	,36	,49	,55	,60
UC2		-,00	,55	,00	,55	,30	-,27	-,00	,00	,35	-,00
UC3			-,31	,08	,12	-,32	-,45	,20	-,17	-,04	,00
UC4				,31	,19	,47	,34	,12	,03	,50	,00
UC5					-,13	,56	,58	,14	,39	-,08	-,23
UC6						,34	-,34	,45	-,03	,26	,39
UC7							,66	,52	,78	,32	,21
UC8								,07	,58	,26	-,19
UC9									,56	,04	,73
UC10										,17	,39
UC11											,24

Značajna je korelacija između procjena knjižničara o tome koliko su učenici usvojili vještine grupnog rada (UC7) i procjena o tome koliko su osposobljeni za sintezu (UC8) i primjenu informacija za rješavanje konkretnih problema (UC10). Također, percipirane vještine izrade istraživačkog rada (UC12) povezane su s procjenama vještina pretraživanja fizičkih izvora (UC1) i pretvaranja informacija u novo znanje (UC9). Osim na razini prosječnih vrijednosti, analize povezanosti okruženja i kompetencija učenika mogu se provesti za svaku pojedinu tvrdnju obuhvaćenu u upitniku za knjižničare.

Tablica 8. Prikaz povezanosti procjena pojedinih kompetencija učenika s procjenama okruženja od strane knjižničara.

	OKR 1	OKR 2	OKR 3	OKR 4	OKR 5	OKR 6	OKR 7	OKR 8	OKR 9	OKR 10
UC7k - grupni rad na pretraživanju i korištenju informacija	,66	,51	,67	,51	,76	,58	,67	,64	,67	,68
UC8k - sintetiziranje informacija iz više izvora	,49	,55	,21	,21	,82	,62	,37	,45	,61	,38
UC9k - pretvaranje informacije u novo znanje	,31	,43	,69	,88	,35	,65	,73	,64	,46	,62
UC10k - primjena informacija za rješavanje konkretnih problema	,42	,46	,54	,54	,73	,56	,55	,68	,49	,66
UC11k - kritičko promišljanje o različitim izvorima informacija	,65	,61	-,05	-,05	,35	,14	,31	,52	,46	,47

Korelacije s ostalim procjenama kompetencija nisu prikazane jer nisu statistički značajne.

Knjižničari koji svoje učenike procjenjuju kompetentnijima ujedno procjenjuju da su trenutno u mogućnosti osigurati pristup tehnologiji i izvorima, da mogu pružiti prostor i izvannastavne aktivnosti u knjižnici, te da mogu povezati informacijsko opismenjavanje s društvenom zajednicom (tablica 8). S druge strane, knjižničari koji smatraju da njihovi učenici imaju slabije kompetencije informacijske pismenosti procjenjuju kako nisu u mogućnosti osigurati tehnologiju, izvore, prostor, aktivnosti i povezivanje sa zajednicom.

Pristup tehnologiji smatraju važnim za grupni rad ($r=,66$) i kritičko promišljanje o različitim izvorima ($r=,65$), dok je za promišljanje važan i pristup samim izvorima ($r=,61$). Mogućnosti praktične primjene znanja knjižničari povezuju s grupnim radom i stvaranjem znanja, a sa stvaranjem znanja vezuje se i osiguravanje raznolikosti aktivnosti informacijskog opismenjavanja. Osiguravanje financija vezuje se uz grupni rad i sintezu informacija, baš kao i mogućnost suradnje s nastavnim osobljem, koja je povezana i s primjenom informacija za rješavanje konkretnih problema. Obavljanje izvannastavnih aktivnosti i mogućnost povezivanja programa s društvenom zajednicom vezuju se uz iste ishode: grupni rad, stvaranje novog znanja i rješavanje konkretnih problema. Konačno, povezivanje informacijskog opismenjavanja s redovnim nastavnim sadržajima veže se uz sintezu

informacija i stvaranje novog znanja, a osiguravanje mogućnosti provođenja slobodnog vremena u knjižnici uz grupni rad i stvaranje novog znanja.

Iako korelacija skupnih varijabli procjena okruženja i učeničkih samoprocjena nije bila značajna izračunate su korelacije između pojedinih pitanja na upitnicima, kako bi se utvrdilo jesu li određene vještine povezane s određenim aspektima školskog okruženja kao što je slučaj kod procjena učeničkih kompetencija od strane knjižničara.

Tablica 9. Prikaz povezanosti učeničkih samoprocjena usvojenosti znanja i procjena školskog okruženja od strane knjižničara.

	OKR 1	OKR 2	OKR 3	OKR 4	OKR 5	OKR 6	OKR 7	OKR 8	OKR 9	OKR 10	Broj termina
UC1	-,02	-,10	,66	,45	,22	,22	,39	,15	,19	,26	,43
UC2	-,17	-,25	,30	,12	-,01	-,22	,01	,03	-,21	,14	,26
UC3	,08	,11	,57	,49	,29	,19	,52	,44	,29	,55	,58
UC4	,13	,11	,65	,48	,62	,51	,59	,41	,56	,51	,63
UC5	,11	,15	,65	,40	,42	,39	,47	,31	,43	,35	,36
UC6	-,00	-,01	,58	,35	,52	,33	,35	,25	,29	,32	,60
UC7	,18	,01	,52	,36	,33	,17	,26	,22	,08	,31	,44
UC8	,09	,13	,56	,42	,20	,13	,32	,25	,09	,29	,45
UC9	,32	,51	,45	,54	,61	,48	,72	,79	,64	,78	,75
UC10	,27	,40	,43	,34	,45	,26	,47	,50	,39	,51	,55
UC11	,19	,31	,62	,52	,40	,41	,62	,43	,49	,46	,56
UC12	,11	,21	,75	,48	,39	,33	,59	,45	,45	,49	,42

Od vještina koje su povezane sa školskim okruženjem ističu se dvije: (1) evaluiranje vjerodostojnosti i točnosti informacija što je povezano s mogućnostima praktične primjene znanja, suradnjom s nastavnim osobljem i brojem termina predviđenih za informacijsko opismenjavanje; (2) pretvaranje informacija u novo znanje, koje se veže uz suradnju s nastavnim osobljem, mogućnost provođenja slobodnog vremena u knjižnici, obavljanje izvannastavnih aktivnosti u knjižnici, osiguravanje financija i povezivanje informacijskog opismenjavanja s društvenom zajednicom. Osim navedenih povezanosti valja istaknuti pružanje mogućnosti praktične primjene znanja kao aspekt okruženja koji je uz evaluiranje vjerodostojnosti povezan i s vještinama pretraživanja fizičkih izvora, citiranjem izvora, kritičkim promišljanjem i izradom istraživačkog rada, kao i osiguravanje mogućnosti provođenja slobodnog vremena u knjižnici koje je uz spomenuto stvaranje novog znanja povezano i s kritičkim promišljanjem o informacijama. Dakle, učeničke samoprocjene usvajanja pojedinih kompetencija ipak jesu povezane s knjižničarskim procjenama okruženja podučavanja informacijske pismenosti, ali to vrijedi samo za određene vještine i aspekte školskog okruženja koji su upravo navedeni.

Kvalitativni dio podataka služio je ispitivanju načina provođenja informacijskog opismenjavanja i detaljnijem uvidu u percepciju školskog okruženju, kao i ispitivanju percipiranih razlika u informacijskom opismenjavanju s obzirom na ruralnost.

6.4.2. Termini i aktivnosti

Kad je riječ o broju termina za provođenje informacijskog opismenjavanja, odgovori su bili raznoliki, što upućuje na izostanak kvalitetno određenog i obaveznog programa informacijskog opismenjavanja. Odgovor je u tri škole bio da su predviđena dva sata godišnje, što je izrazito malo za program ovakve važnosti. Troje knjižničara koji nisu odgovorili na pitanje o tome razlikuje li se učestalost provođenja opismenjavanja po razredima možda provode ujednačen broj termina s obzirom na razred, slično kao i troje knjižničara koji održavaju po 2 školska sata godišnje po razredu. Ostali odgovori upućivali su na veći stupanj fleksibilnosti te su naglašavali suradnju s nastavnim osobljem. Tako dvoje knjižničara navodi kako više termina imaju u razrednoj nastavi jer je lakše koordinirati se s učiteljima, a jedan knjižničar navodi kako više termina posveti višim razredima jer su teme složenije. Što se aktivnosti tiče, pokriven je širok raspon aktivnosti informacijskog opismenjavanja, od običnih predavanja i radionica, preko izrade plakata i sudjelovanja u određenim projektima, pa sve do pretraživanja weba, pisanja referata, korištenja web 2.0 alata ili čak izrade dječjeg časopisa. Uglavnom se u pojedinoj školi provodi 4-6 različitih vrsta aktivnosti, koje se dalje granaju na specifične projekte (primjerice Dan hrvatske knjige, Čitanje ne poznaje granice...).

6.4.3. Školsko okruženje u provedbi programa informacijske pismenosti

Na pitanje razgovara li se u školi o potrebama informacijskog opismenjavanja, približno svaki treći ispitan knjižničar (4/11) nije dao odgovor na pitanje. Samo jedan odgovor bio je da se o tome razgovara redovito, četiri ponekad, jedan odgovor bio je „uglavnom ne“ i jedan „ne“. Među odgovorima „ponekad“ dva se odnose na informatičko opismenjavanje, a ne na informacijsko. Što se tiče konkretnih tema o kojima se razgovara, izdvojile su se samo dvije: pretraživanje informacija (najčešće s nastavnicom informatike) koje je tema u dvije škole te kako obogatiti učenike znanjima nedostupnim kroz formalni program (ovo je slučaj upravo u školi u kojoj se redovito priča o informacijskom opismenjavanju). I ovdje je vidljivo kako se čak i kod govora o informacijskom opismenjavanju naglasak uglavnom stavlja na informatičku komponentu – samo pretraživanje informacija putem računala. Važno je

napomenuti kako dio knjižničara nije odgovorio na ovo pitanje zbog čega su rezultati poprilično inkonkluzivni. Pitanje je glasilo razgovarala li se i ako da o čemu konkretno, pa je moguće da odsustvo odgovora znači kako se u školi ne razgovara o potrebi informacijskog opismenjavanja.

Kao ograničenja, knjižničari očekivano navode prostor, financije i opremu, a ponajviše radno vrijeme knjižničara. Samo jedan knjižničar navodi da nema ograničenja te smatra da je ključ uspješna suradnja s nastavnicima.

Ova ograničenja dovode nas i do posljednjeg pitanja, onog postoje li razlike u informacijskom opismenjavanju u školama u ruralnim i urbanim područjima. Petero knjižničara smatraju da ne ovisi o tome. Oni navode da ovisi o dostupnim satima, knjižničaru, dogovoru s nastavnicima, te o opremljenosti škole i volji stručnjaka. Odgovor jednog knjižničara o dostupnim satima može biti interpretiran tako da ipak ovisi o ruralnoj sredini jer je veća vjerojatnost da će u ruralnom području knjižničar biti zaposlen na pola radnog vremena. Petero knjižničara koji smatraju da kvaliteta informacijskog opismenjavanja ovisi o ruralnom okruženju navode različite razloge za postojanje razlike između ruralnih i urbanih škola: financijska ograničenja, dostupnost sadržaja i same školske knjižnice tijekom dana i tijekom cijele godine, nepuno radno vrijeme knjižničara, lošije uvjete rada, opremljenost škole, nerazumijevanje okoline i manjak interesa te dislociranost. Jedan knjižničar nije odgovorio na pitanje.

Tablica 10. Testiranje razlika između knjižnica s obzirom na to smatra li knjižničar kako ruralna sredina utječe na kvalitetu informacijskog opismenjavanja

	M (Ne)	M (da)	t	df	p
UC9k - pretvaranje informacije u novo znanje	4.2	3.2	3.5	8	0.01
OKR3 - pružiti učenicima mogućnost za praktičnu primjenu stečenog znanja	4.6	3.4	3.5	8	0.01

Petero knjižničara koji smatraju da ruralna sredina utječe na kvalitetu opismenjavanja procjenjuju kako njihovi učenici imaju slabije usvojene kompetencije pretvaranja informacija u novo znanje, za razliku od pet knjižničara koji smatraju kako informacijsko opismenjavanje nije ovisno o ruralnom okruženju, već primarno o volji stručnjaka, dogovoru s nastavnicima, dostupnim satima i sl. Također, knjižničari koji smatraju da ruralna sredina utječe na kvalitetu opismenjavanja ujedno procjenjuju kako tek umjereno uspješno mogu pružiti učenicima mogućnosti za praktičnu primjenu stečenog znanja. S druge strane, knjižničari koji smatraju da gotovo u potpunosti mogu pružiti takve mogućnosti svojim učenicima ujedno smatraju da

opismenjavanje nije ovisno o tome jesu li u urbanom ili ruralnom području. Ovakve razlike mogu biti pokazatelj toga da neki knjižničari preuzimaju inicijativu, uspješno surađuju s nastavnicima i osiguravaju svojim učenicima informacijsko opismenjavanje bez obzira na nepovoljne uvjete u okruženju. Međutim, isto tako je moguće da u njihovim školama ima manje problema s lošijim radnim uvjetima, nepunim radnim vremenom, financijama i slično. Knjižničari iz drugih pet škola navode takve probleme koji svakako mogu biti objektivna ograničenja u njihovom radu.

7. Rasprava

Prvo istraživačko pitanje bilo je kako učenici i knjižničari vide vještine i znanja usvojena kroz proces informacijskog opismenjavanja na odabranom uzorku, a s tim se neizravno namjeravalo ispitati i kvalitetu informacijskog opismenjavanja. Prije svega, kad govorimo o načinu provedbe informacijskog opismenjavanja u osnovnim školama, potrebno se osvrnuti na broj predviđenih termina te na vrstu i raznolikost aktivnosti koje se provode. Raznolikost odgovora upućuje na problematiku provođenja ovog programa koja se sastoji od nedostatka propisane satnice⁹⁸, a posebice je zabrinjavajuće broj sati posvećenih informacijskom opismenjavanju u jednoj školskoj godini svesti na broj tema koje je potrebno obraditi, kao što je to slučaj u nekim školama unutar uzorka. Mali broj sati može se objasniti time što su pojedine teme jednostavne te ne zahtijevaju više od jednog termina, naročito u nižim razredima, ali kako Lasić-Lazić, Špiranec i Banek Zorica navode, informacijska pismenost ima izrazitu važnost od samog početka formalnog obrazovanja kako ne bi došlo do razvijanja nefunkcionalnih obrazaca korištenja izvora⁹⁹, stoga provođenje samo dva predviđena termina u jednoj školskoj godini potencijalno može negativno utjecati na kvalitetu informacijskog opismenjavanja. Ostatak odgovora pokazuje još jednu moguću manu trenutnog programa informacijskog opismenjavanja, a odnosi se na potrebu suradnje. Većina knjižničara navodi kako broj termina ovisi o suradnji, te da stoga najčešće više termina mogu organizirati u razrednoj nastavi, što je pohvalno zbog ranije navedene važnosti ranog početka informacijskog opismenjavanja, ali potencijalno vodi do drugog problema, a to su nejednakosti u informacijskom opismenjavanju. Naime, planom i programom predviđene su teme koje je potrebno odraditi u svakom razredu, ali kvaliteta obrade pojedine teme ovisi i o suradnji s nastavnicima. Uzmimo u obzir i odgovor jednog knjižničara koji nastoji više tema obraditi u višim razredima zbog složenosti tema. Logično je to, s obzirom na to da jedan kvalitetan istraživački projekt koji uključuje istraživanje brojnih izvora i izradu rada na temelju pronađenih informacija zahtijeva znatno veću količinu vremena od primjerice upoznavanja s dječjim i stručnim časopisima što su primjerice neke od tema predviđenih za niže razrede. Ipak, u više odgovora navedeno je kako je lakše veći broj termina odraditi u nižim razredima, što se dakle kosi s načelima projektnog pristupa koji se pokazao

⁹⁸ Nastavni plan i program za osnovnu školu / uredili Dijana Vican, Ivan Milanović Litre. Zagreb : Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006. Str. 19-22.

⁹⁹ Lasić-Lazić, Jadranka; Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. Navedeno djelo, str. 125-142.

najučinkovitijim za informacijsko opismenjavanje.¹⁰⁰ Očigledno je da se i u ispitanom uzorku javlja problem nedostatka vremena i manjka razumijevanja, koji su se pokazali otežavajućim čimbenicima u drugim istraživanjima,^{101 102} čime se detaljnije bavi i drugi istraživački zadatak ovog istraživanja. Ovakvi rezultati u skladu su i s ranije prikazanim istraživanjima u hrvatskoj praksi, u kojima se navodi problem obaveze suradnje koja nije dovoljno potpomognuta i utemeljena u nastavnom sadržaju, a koja otežava provođenje informacijskog opismenjavanja,^{103 104} ako ne izravno po pitanju kvalitete, onda barem po pitanju varijabilnosti te iste kvalitete, kako vertikalne (odnosno da se više sadržaja obrađuje u nekim razredima, a manje u drugim), tako i horizontalne (odnosno da se informacijska pismenost više povezuje uz određena područja gdje postoji dobra suradnja dok drugi predmeti koji mogu imati neke informacijske specifičnosti ostaju zanemareni zbog loše suradnje). Što se tiče raznolikosti provedenih aktivnosti, situacija je ipak zadovoljavajuća te su uključene i osnovne aktivnosti poput predavanja i radionica, ali i složenije poput izrade plakata ili referata, koje, pod uvjetom da se kvalitetno provedu, imaju obilježja projektnog pristupa. Prisutno je i dobro povezivanje s nacionalnim projektima (Dan hrvatske knjige, Čitanje ne poznaje granice...) čime se daje dodatan kontekst učeničkim zadaćama. Takvo povezivanje može potencijalno smanjiti osjećaj suvišnosti zadataka koji se može javiti pri informacijskom opismenjavanju koje nije usklađeno s nastavnim sadržajima.¹⁰⁵ Potrebno je napomenuti kako su potrebna daljnja istraživanja uslijed promjena kurikuluma nastavnih predmeta i međupredmetnih tema koje su aktualne od školske godine 2019./2020.¹⁰⁶, a koje mogu znatno utjecati na provođenje informacijskog opismenjavanja na razini države, pa tako i na ispitanom uzorku.

Zaključak je da unatoč dobrom odabiru aktivnosti i njihovoj relativnoj raznolikosti, prema mišljenju knjižničara informacijsko opismenjavanje na odabranom uzorku uglavnom ovisi o suradnji s nastavnicima, a s obzirom na broj termina dobiven u ovom istraživanju, može se zaključiti i kako može biti nedovoljno zastupljeno. Istraživačko pitanje koje proizlazi

¹⁰⁰ Jacobson Harris, Frances. Navedeno djelo, str. 219.

¹⁰¹ Kuhlthau, Carol. Implementing a Process Approach to Information Skills: A Study Identifying Indicators of Success in Library Media Programs. // *School Library Media Quarterly* 22, 1(1993), 11-18.

¹⁰² Rojtas-Milliner, M. C. Hey, this school library isn't what it used to be: the change process and the socio-political realities of implementing a curricular integrated high school information literacy programme (neobjavljeni doktorski rad). Pittsburgh, Pennsylvania: University of Pittsburg School of Education, 2006. prema Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. Navedeno djelo, str. 117.

¹⁰³ Bedeković, Dejana. Navedeno djelo, str. 81.

¹⁰⁴ Šeligo, Bernardica. Navedeno djelo, str 146-150.

¹⁰⁵ Kuhlthau, Carol. Implementing a Process Approach to Information Skills: A Study Identifying Indicators of Success in Library Media Programs. // *School Library Media Quarterly* 22, 1(1993), 11-18.

¹⁰⁶ Stričević, Ivanka; Perić, Ivana. Značenje informacijske pismenosti u digitalnom dobu: kontekstualizacija u nastavnom satu stručnog suradnika knjižničara. // XXXI. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske / uredile Ivana Perić i Ana Saulačić. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 2019. Str. 13-15.

iz toga jest koliko se to odražava na kvalitetu, te je u tu svrhu ispitana percepcija učenika i knjižničara o znanjima i vještinama stečenim kroz navedeni proces. Pokazalo se kako se i učenici i knjižničari slažu o usvojenosti vještina ($r=0.66$) te bi ih prosječno rangirali kao uglavnom usvojene (M -učenika=3,99; M -knjižničara=3,79) što upućuje na zadovoljstvo informacijskom pismenošću učenika. Štoviše, u prosjeku nema razlike između samoprocjena učenika i procjena knjižničara za većinu ispitanih znanja i vještina, osim za učinkovito pretraživanje fizičkih izvora informacija i korištenje školske knjižnice za koje veće procjene daju knjižničari, te za sintezu informacija koju pozitivnije procjenjuju učenici. Najveća slaganja u procjenama između učenika i knjižničara pokazala su se u vještinama grupnog rada ($r=0.66$) i izrade istraživačkog rada ($r=0.68$). Grupni rad također je vještina kod koje su više procjene od strane knjižničara povezane s višim procjenama gotovo svih ostalih vještina od strane učenika, a i sami knjižničari povezuju grupni rad s vještinama sinteze podataka i primjenom informacija za rješavanje konkretnih problema. Međutim, valja napomenuti kako dosadašnja istraživanja pokazuju kako ispitanici, naročito nižih sposobnosti, uglavnom precjenjuju svoje sposobnosti prilikom samoprocjene razine informacijske pismenosti, dok ispitanici viših sposobnosti realnije procjenjuju svoje vještine¹⁰⁷, stoga je dobivena procjena možda nepravilan odraz pravih sposobnosti. S druge strane, činjenica da se procjena knjižničara slaže s procjenom učenika sugerira kako su sposobnosti ipak relativno precizno procijenjene. Ipak, ne treba zanemariti teškoće pri procjenjivanju grupnog učinka s kojim su se susretali knjižničari u ovom istraživanju pri čemu su morali odrediti prosjek grupe ne uvažavajući raspršenje vještina i individualne razine.¹⁰⁸ Nadalje, prisutni su i metodološki nedostaci u ispitivanju koji otežavaju izravne usporedbe dobivenih vrijednosti, te samim time postoji potreba za oprezom pri analizi rezultata. Zbog svega navedenog, iz dobivenih rezultata ne može se zaključivati o stvarnoj kvaliteti informacijskog opismenjavanja, već su dopušteni samo ograničeni zaključci o percepciji te iste kvalitete, koja se pokazala zadovoljavajućom prema mišljenju oba segmenta uzorka, odnosno učenika i knjižničara. Nažalost, za ispitani uzorak nisu dostupni stvarni pokazatelji razine informacijske pismenosti, ali veliko istraživanje računalne informacijske pismenosti na razini cijele Hrvatske iz 2013. godine pokazalo je kako su hrvatski učenici osmih razreda na razini europskog prosjeka,¹⁰⁹ stoga je moguće da i dobiveni rezultati ocrtavaju realnu sliku. Iako, s obzirom na raspodjelu uzorka

¹⁰⁷ Gross, Melissa; Latham, Don. Attaining information literacy: An investigation of the relationship between skill level, self-estimates of skill, and library anxiety. // *Library & Information Science Research* 29(2007), 332-353.

¹⁰⁸ King, Paul E.; Behnke, Ralph R. Problems Associated with Evaluating Student Performance in Groups. // *College Teaching* 53, 2(2005), 57-61.

¹⁰⁹ Braš Roth, Michelle; Markočić Dekanić, Ana; Ružić, Danica. Navedeno djelo, str. 203-204.

učenika prema razinama pismenosti u navedenom ICILS istraživanju, ipak bi se očekivali nešto niži rezultati u ovom istraživanju. Za buduća ispitivanja kvalitete informacijskog opismenjavanja u osnovnim školama trebalo bi uključiti i objektivne mjere razine informacijske pismenosti zbog navedenih nedostataka prilikom ispitivanja (samo)percepcije.

Unatoč relativnom slaganju i dalje su dobivene razlike u pojedinim vještinama pa se postavlja pitanje iz čega proizlaze takve razlike u percepciji te je svakako područje koje bi se moglo pobliže istražiti u budućnosti.

Drugi istraživački zadatak bio je ispitati pogodnost okruženja za informacijsko opismenjavanje u pojedinoj školi te povezanost s kvalitetom opismenjavanja. Pokazalo se kako informacijsko opismenjavanje nije česta tema u ispitanim školama, a rasprave se uglavnom svode na informatičko opismenjavanje, što daje dodatan dokaz kako ne postoji razumijevanje u školama za provođenje ovakvog programa. Unatoč tome, mogućnosti suradnje i povezivanja informacijskog opismenjavanja s nastavnim sadržajem procjenjuju se visokim što ipak zasigurno olakšava provođenje programa. Najlošije se pritom procjenjuje osiguravanje financija, pristupa tehnologijama i povezivanje programa s društvenom zajednicom.

Iako se na skupnoj razini knjižničarska procjena okruženja nije pokazala povezanom s učeničkim samoprocjenama informacijske pismenosti, pokazalo se da knjižničari koji percipiraju da im je okruženje lošije procjenjuju i kako su učenici lošije usvojili znanja i vještine predviđene programom. Analizom pojedinih aspekata okruženja, vidljivo je da su određeni faktori vezani za školsko okruženje ipak povezani s pojedinim ishodima informacijskog opismenjavanja, i prema percepciji učenika i prema percepciji knjižničara. Točnije, percepcija lošijih mogućnosti za praktičnu primjenu usvojenih znanja povezana je s nižim učeničkim samoprocjenama pretraživanja fizičkih izvora, evaluiranja vjerodostojnosti izvora, citiranja, kritičkog promišljanja i predstavljanja istraživačkog rada. Još neki aspekti okruženja pokazali su se povezani s nekoliko vještina prema procjenama učenika i knjižničara kao što su mogućnost osiguravanja suradnje s nastavnicima i osiguravanje provođenja izvannastavnih aktivnosti, ali i slobodnog vremena u knjižnici. Od vještina, pretvaranje informacija u novo znanje je i prema percepciji učenika i knjižničara povezano s najviše aspekata školskog okruženja pa tako ovisi o broju termina, suradnji s nastavnicima, provođenju vremena u knjižnici i povezivanju informacijskog opismenjavanja s društvenom

zajednicom. Moguće je stoga da je riječ o složenoj vještini koja se teže razvija ako uvjeti nisu pogodni.

Kad je riječ o konkretnim ograničenjima provođenja informacijskog opismenjavanja knjižničari u skladu s tim navode prostor, financije i opremu, a ponajviše radno vrijeme knjižničara, čime kvantitativni podaci dobivaju detaljniju sliku. Naime, većina ispitanih škola ima knjižničara samo na pola radnog vremena, što ne ostavlja dovoljno vremena za aktivno provođenje programa informacijskog opismenjavanja te onemogućava djeci učestalo provođenje vremena u školskoj knjižnici. Nedostatak vremena jasno je prepoznat kao jedan od ograničavajućih čimbenika i u brojnim drugim istraživanjima,^{110 111} a ako uzmemo u obzir važnost provođenja slobodnog vremena i izvannastavnih aktivnosti u knjižnici za usvajanje pojedinih vještina kao što je stvaranje novog znanja ili kritičko promišljanje, vidljivo je kako nedostatak vremena može biti otežavajući faktor za provođenje informacijskog opismenjavanja. Ostali problemi indikator su lošeg materijalnog stanja škola u ovom području te su jasno vidljivi i iz objektivnih izvještaja o poslovanju školskih knjižnica,¹¹² a upravo se time može objasniti i prethodno navedena negativnija procjena učenika i knjižničara o korištenju školske knjižnice.

Posljednje pitanje na koje ovaj rad nastoji odgovoriti je percipiraju li knjižničari razliku u informacijskom opismenjavanju u svojoj sredini (ruralnoj) u odnosu na urbana područja unutar Županije. Pokazalo se kako je to slučaj u polovici uzorka, pri čemu se smatra kako je u urbanim sredinama moguće postići kvalitetnije opismenjavanje. Ostatak uzorka navodi kako ovisi o drugim faktorima poput suradnje s nastavnicima, dostupnom vremenu ili kvaliteti stručnog suradnika. Indikativno je kako knjižničari koji smatraju da nema razlike smatraju da lakše mogu osigurati učenicima mogućnosti za praktičnu primjenu stečenih znanja i vještina od knjižničara koji percipiraju razliku. Također procjenjuju kako su njihovi učenici u većoj mjeri usvojili kompetenciju pretvaranja informacija u novo znanje. Ove razlike mogu biti posljedica toga da su knjižničari koji ne percipiraju razlike motiviraniji i angažiraniji, te da samim time mogu pružiti učenicima bolje uvjete, na temelju čega i proizlazi njihovo mišljenje kako informacijsko opismenjavanje više ovisi o angažmanu

¹¹⁰ Kuhlthau, Carol. Implementing a Process Approach to Information Skills: A Study Identifying Indicators of Success in Library Media Programs. // *School Library Media Quarterly* 22, 1(1993), 11-18.

¹¹¹ Rojtas-Milliner, M. C. Hey, this school library isn't what it used to be: the change process and the socio-political realities of implementing a curricular integrated high school information literacy programme (neobjavljeni doktorski rad). Pittsburgh, Pennsylvania: University of Pittsburg School of Education, 2006. prema Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. *Informacijska pismenost: Teorijski okvir i polazišta*. Zagreb: Zavod za informacijske studije, 2008. Str. 117.

¹¹² Vladislavljević, Martina. Navedeno djelo.

stručnog suradnika ili drugim faktorima. Jednako tako, moguće je da je riječ o knjižničarima koji djeluju u školama koje imaju manje problema karakterističnih za ruralna područja s obzirom na to da knjižničari iz ostalih škola navode probleme koji mogu predstavljati objektivne prepreke za osiguravanje mogućnosti praktične primjene stečenih znanja. U dijelu uzorka koji percipira razlike, kao glavni čimbenik koji se ističe za navedene razlike su financijske mogućnosti, što ne iznenađuje s obzirom na razlike u razvijenosti ruralnih i urbanih područja¹¹³ koje se prenose i na same knjižnice.¹¹⁴ U prilog tome da ove razlike mogu utjecati na informacijsko opismenjavanje i rezultati ICILS istraživanja u kojem se pokazalo da su niži socioekonomski status, manji broj računala kod kuće i u školi i slabija dostupnost internetske veze povezani s nižim razinama informacijske pismenosti¹¹⁵, a i rezultati velikog međunarodnog istraživanja Međunarodne telekomunikacijske unije (ITU) u kojem su se ispitivale razlike u digitalnim vještinama. Pokazalo se kako je osim dobi, spola, statusa zaposlenosti i obrazovanja, ruralnost jedan od ključnih čimbenika razlika u razvijenosti digitalnih vještina unutar država. Za stanovnike ruralnih područja vjerojatnost posjedovanja određene digitalne vještine u prosjeku je niža za otprilike 10% u odnosu na stanovnike urbanih područja¹¹⁶, što se može objasniti upravo razlikama u razvijenosti. S druge strane, mogućnost osiguravanja financija, dostupnost izvora i tehnologija nisu se u ovom istraživanju istaknuli povezanima s mnogo znanja i vještina koje se usvajaju kroz program informacijskog opismenjavanja, što nije u skladu s ICILS istraživanjem. Ipak, takav nedostatak povezanosti se može objasniti time da se ispitivanjem percepcije mogućnosti osiguravanja financija prikrivaju objektivne razlike u financijama koje mogu utjecati na informacijsko opismenjavanje, jer bez obzira na objektivnu razinu financija može prevladavati nezadovoljstvo trenutnim stanjem.

Također se navodi i nedostupnost knjižnice, koja se prvenstveno odnosi na radno vrijeme, koje je u ruralnim područjima znatno skraćeno u odnosu na urbana područja. To je posebno problematično ako se uzme u obzir da je često školska knjižnica jedina knjižnica u pojedinim mjestima, te bi bilo najproduktivnije kad bi bila otvorena i nakon nastave kako bi mogla postati i središte društvene zajednice i tako u potpunosti ostvariti svoju ulogu, kako

¹¹³ Ministarstvo regionalnoga razvoja i fondova Europske unije. Vrijednosti indeksa razvijenosti i pokazatelja za izračun indeksa razvijenosti prema novom modelu izračuna na lokalnoj razini (razdoblje 2014.-2016.). URL: <https://razvoj.gov.hr/o-ministarstvu/djelokrug-1939/regionalni-razvoj/indeks-razvijenosti/vrijednosti-indeksa-razvijenosti-i-pokazatelja-za-izracun-indeksa-razvijenosti-2018/3740> (2019-08-07)

¹¹⁴ Vladislavljević, Martina. Navedeno djelo.

¹¹⁵ Braš Roth, Michelle; Markočić Dekanić, Ana; Ružić, Danica. Navedeno djelo, str. 204-207.

¹¹⁶ International Telecommunication Union. Navedeno djelo.

predlažu primjerice Saitis i Saiti.¹¹⁷ Veća dostupnost knjižnice mogla bi posredno utjecati i na još jedan nedostatak koji knjižničari u ruralnim područjima navode, a to je nerazumijevanje okoline i manjak interesa, jer bi povećanim kontaktima sa školskom knjižnicom možda porasla i podrška. Također bi se olakšalo povezivanje programa s lokalnom društvenom zajednicom što je jedan od aspekata koji je procijenjen negativnije od nekih drugih aspekata, a koji je povezan s pojedinim vještinama stečenim kroz program opismenjavanja. Posljednja razlika koja se navodi je dislociranost, što školskim knjižničarima u ruralnim područjima znatno otežava mogućnost povezivanja informacijskog opismenjavanja s različitim izvanškolskim sadržajima i drugim vrstama knjižnica. Time se gubi važna prednost suradnje s narodnim knjižnicama u informacijskom opismenjavanju, čime se postižu najbolji rezultati jer istraživanja pokazuju kako su pojedinci s najvišim razinama informacijske pismenosti imali iskustva s informacijskim opismenjavanjem i u školskoj i u narodnoj knjižnici.¹¹⁸ I autor Harris koji navodi specifičnosti školske knjižnice koji utječu na veću kvalitetu opismenjavanja u odnosu na narodne knjižnice zaključuje kako je ipak najučinkovitiji pristup suradnja školskih i narodnih knjižnica na različite načine, od programa čitanja i posjeta autora do uspostavljanja centra za domaću zadaću u narodnoj knjižnici.¹¹⁹

Međutim, sve navedene razlike samo su percepcija knjižničara u ruralnim područjima, iako mogu biti indikator stvarnih razlika, naročito ako se uzmu u obzir i ostala istraživanja koja podupiru navedene teze. U budućim istraživanjima valjalo bi ispitati razinu informacijske pismenosti učenika u ruralnim i urbanim sredinama u svrhu usporedbe, a ne samo percepciju usvojenosti tih kompetencija, te detaljnije ispitati razlike u provođenju informacijskog opismenjavanja uzimajući u obzir i iskustva knjižničara u urbanim područjima. Svakako se može pretpostaviti kako ruralne sredine imaju svoje specifičnosti koje mogu djelovati ograničavajuće što je istraživački problem koji je potrebno proučiti ako se želi osigurati što kvalitetnije obrazovanje učenicima iz tih područja. Posebice je to potrebno ako je cilj smanjiti negativne trendove slabije obrazovanosti populacije u ruralnim područjima i slabije razvijenim županijama koji se redovito pokazuju u nacionalnim statističkim analizama.

¹¹⁷ Saitis, Christos; Saiti, Anna. Navedeno djelo, str. 202, 206-213, 217-218.

¹¹⁸ Gross, Melissa; Latham, Don. Navedeno djelo, str. 332-353.

¹¹⁹ Jacobson Harris, Frances. Navedeno djelo, str. 215-223.

8. Zaključak

Unatoč važnosti informacijske pismenosti za obrazovanje danas, ona u Hrvatskoj nije u potpunosti integrirana u kurikulum i nastavne sadržaje, što može znatno utjecati na program informacijskog opismenjavanja u osnovnoškolskim knjižnicama, a što sugerira i provedeno istraživanje. Iako je za provođenje informacijskog opismenjavanja nužna i ključna suradnja s nastavnicima, ovisnost o suradnji u uvjetima gdje suradnja nije u potpunosti propisana nastavnim planom i programom može utjecati na broj termina koji je moguće odraditi, a time posredno i na kvalitetu informacijskog opismenjavanja. Ostaje za vidjeti kako će se nove promjene kurikuluma međupredmetnih tema odraziti na ovdje opisanu situaciju u praksi. Ipak, provedeno istraživanje pokazalo je da, unatoč određenim razlikama u percepciji pojedinih segmenata, i knjižničari i učenici dijele zadovoljstvo programom informacijskog opismenjavanja. Primijećeni su brojni nedostaci, koji se ponajviše odnose na radno vrijeme, prostor, opremljenost i financije, što su teškoće karakteristične za ruralno područje na kojem je istraživanje provedeno, a što se pokazuje i u međunarodnim istraživanjima. Navedeni nedostaci percipiraju se od strane pojedinih knjižničara kao ograničenja u provođenju informacijskog opismenjavanja u odnosu na urbane sredine u istoj regiji. Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da postoje određene specifičnosti informacijskog opismenjavanja u ruralnim područjima koje proizlaze iz neodgovarajuće razvijenosti, koje je potrebno uzeti u obzir prilikom planiranja programa, naročito ako se želi učenike poučiti vještinama koje su nužne za buduću društvenu i ekonomsku dobrobit, što posredno može utjecati i na smanjenje razlika u razvijenosti u budućnosti.

Literatura

1. American Library Association. Information Literacy, Evaluating Information: Information Literacy. URL: <https://libguides.ala.org/InformationEvaluation/Infolit> (2019-6-20)
2. American Association of School Librarians. ALA/AASL standards for initial preparation of school librarians. 2010. URL: (2019-07-20)
3. American Association of School Librarians. Standards for the 21st century learner in action. Chicago, Illinois: AASL, 2009.
4. Bawden, David. Information and digital literacies; a review of concepts. // Journal of Documentation 57, 2(2001), str. 218-259.
5. Bedeković, Dejana. Knjižnično-informacijska pismenost u osnovnoškolskoj praksi. // 29. proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske / uredila Ana Saulačić. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 2017. Str. 74-82.
6. Binti Ismail, Adila; Binti Ahmad, Nor'izah; Bin Affandy, Habee Bullah. The use of ICT in rural school libraries. Journal of Asian Scientific Research 3, 6(2013), str. 587-599.
7. Braš Roth, Michelle; Markočić Dekanić, Ana; Ružić, Danica. ICILS 2013. Priprema za život u digitalnom dobu: Međunarodno istraživanje računalne i informacijske pismenosti. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar, 2014.
8. Dent, Valeda. Observations of School Library Impact at Two Rural Ugandan Schools. // New Library World 107, 9/10(2006), str. 403-421.
9. Fraillon, Julian; Ainley, John; Schulz, Wolfram; Duckworth, Daniel; Friedman, Tim. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 Assessment Framework. Amsterdam: IEA, 2018.
10. Gross, Melissa; Latham, Don. Attaining information literacy: An investigation of the relationship between skill level, self-estimates of skill, and library anxiety. // Library & Information Science Research 29(2007), str. 332-353.
11. Hindman, Douglas Banks. The rural-urban digital divide. // Journalism and Mass Communication Quarterly 77, 3(2000), str. 549-560.
12. International Telecommunication Union. Measuring the Information Society Report: Volume 1. Geneva: 16th World Telecommunication/ICT Indicators Symposium (WTIS), 2018.
13. Jacobson Harris, Frances. Information Literacy in School Libraries: It Takes a Community. // Reference & User Services Quarterly 42, 3(2003), str. 215-223.
14. Jozić, Ruža; Pavin Banović, Alta. Od knjige do oblaka: informacijsko-medijski odgoj i obrazovanje učenika. Zagreb:Alfa, 2019.
15. Kai Wah Chu, Samuel; Tse, S.K.; Chow, Ken. Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information literacy and information skills. // Library & Information Science Research 33(2011), str. 132-143.

16. King, Paul E.; Behnke, Ralph R. Problems Associated with Evaluating Student Performance in Groups. // *College Teaching* 53, 2(2005), str. 57-61.
17. Kovačević, Dinka; Lasić-Lazić, Jadranka; Lovrinčević, Jasmina. Školska knjižnica – korak dalje. Zagreb: Altagama, 2004.
18. Kuhlthau, Carol Collier. Information Skills for an Information Society: A Review of Research. An ERIC Information Analysis Product. Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information Resources, 1987.
19. Kuhlthau, Carol. Implementing a Process Approach to Information Skills: A Study Identifying Indicators of Success in Library Media Programs. // *School Library Media Quarterly* 22, 1(1993), str. 11-18.
20. Lasić-Lazić, Jadranka; Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeni u informacijskom opismenjivanju. // *Medijska istraživanja* 18, 1(2012), str. 125-142.
21. Lau, Jesus. Smjernice za informacijsku pismenost u cjeloživotnom učenju. Zagreb : Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2011.
22. Lovrinčević, Jasmina; Kovačević, Dinka; Lasić-Lazić, Jadranka; Banek Zorica, Mihaela. Znanjem do znanja : prilog metodici rada školskog knjižničara. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2005.
23. Mackey, Thomas P.; Jacobson, Trudi E. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. / *College & Research Libraries* 72, 1(2011), str. 62-78.
24. Ministarstvo prosvjete i športa. Standard za školske knjižnice. Zagreb, 2000. URL: (2019-07-01)
25. Ministarstvo regionalnoga razvoja i fondova Europske unije. Vrijednosti indeksa razvijenosti i pokazatelja za izračun indeksa razvijenosti prema novom modelu izračuna na lokalnoj razini (razdoblje 2014.-2016.). URL: https://razvoj.gov.hr/UserDocsImages//O%20ministarstvu/Regionalni%20razvoj/index%20razvijenosti//Vrijednosti%20indeksa%20razvijenosti%20i%20pokazatelja%20za%20izra%C4%8Dun%20indeksa%20razvijenosti_jedinice%20lokalne%20samouprave.pdf (2019-08-07)
26. Ministarstvo regionalnoga razvoja i fondova Europske unije. Vrijednosti indeksa razvijenosti i pokazatelja za izračun indeksa razvijenosti prema novom modelu izračuna na županijskoj razini (razdoblje 2014.-2016.). URL: [https://razvoj.gov.hr/UserDocsImages//O%20ministarstvu/Regionalni%20razvoj/index%20razvijenosti//Vrijednosti%20indeksa%20razvijenosti%20i%20pokazatelja%20za%20izra%C4%8Dun%20indeksa%20razvijenosti_jedinice%20podru%C4%8Dne%20\(regionalne\)%20samouprave.pdf](https://razvoj.gov.hr/UserDocsImages//O%20ministarstvu/Regionalni%20razvoj/index%20razvijenosti//Vrijednosti%20indeksa%20razvijenosti%20i%20pokazatelja%20za%20izra%C4%8Dun%20indeksa%20razvijenosti_jedinice%20podru%C4%8Dne%20(regionalne)%20samouprave.pdf) (2019-08-07)
27. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb, 2010.
28. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. Narodne novine 10/2019. URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_154.html (15-11-2019)

29. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. Narodne novine 10/2019. URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_150.html (15-11-2019)
30. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. Narodne novine 10/2019. URL: https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (08-12-2019)
31. Nastavni plan i program za osnovnu školu / uredili Dijana Vican, Ivan Milanović Litre. Zagreb : Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006.
32. Saitis, Christos; Saiti, Anna. School libraries in Greece: A comparative study of public primary schools in rural and urban areas. // Library & Information Science Research 26(2004), str. 201-220.
33. Schultz-Jones, Barbara; Oberg, Dianne. IFLA-ine smjernice za školske knjižnice. 2. prerađeno izdanje. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2016.
34. Shapiro, Jeremy J.; Hughes, Shelley K. Information Literacy as a Liberal Art: enlightenment proposals for a new curriculum. // Educom Review 31, 2(1996), str. 1-6.
35. Stričević, Ivanka; Perić, Ivana. Značenje informacijske pismenosti u digitalnom dobu: kontekstualizacija u nastavnom satu stručnog suradnika knjižničara. // XXXI. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske / uredile Ivana Perić i Ana Saulačić. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 2019. Str. 9-21.
36. Šeligo, Bernardica. Lekcije iz informacijske pismenosti u kurikulumu živog nastavnog procesa. // 29. proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske / uredila Ana Saulačić. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 2017. Str 146-158.
37. Špiranec, Sonja; Banek Zorica, Mihaela. Informacijska pismenost: Teorijski okvir i polazišta. Zagreb: Zavod za informacijske studije, 2008.
38. Todd, Ross J.; Gordon, Carol A.; Ya-Ling, Lu. One Common Goal: Student Learning: Report of Findings and Recommendations of the New Jersey School Library Survey, Phase 2. Center for International Scholarship in School Libraries, 2011. URL: http://www.njasl.info/wp-content/NJ_study/2011_Phase2Report.pdf (2019-07-12)
39. Todd, Ross J.; Kuhlthau, Carol. Student Learning Through Ohio School Libraries, Part 1: How Effective School Libraries Help Students. // School Libraries Worldwide 11, 1(2005), str. 63-88.
40. Vladisavljević, Martina. Specifičnosti djelovanja osnovnoškolskih knjižnica Vukovarsko-srijemske županije: analiza stanja i komparacija s Istarskom županijom. Završni rad. Zadar: Sveučilište u Zadru, 2016. URL: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:247804> (2019-08-08)
41. Vukovarsko-srijemska županija: upravni odjel za gospodarstvo i regionalni razvoj. Informacija o stanju gospodarstva Vukovarsko-srijemske županije. Vukovar, 2018.
42. Webber, Sheila. Johnston, Bill. Information literacy: conceptions, context and the formation of a discipline. // Journal of Information Literacy 11, 1 (2017), str. 156-183.

43. Zovko, Mira. Školska knjižnica u novom tisućljeću. // Senjski zbornik: prilozi za geografiju, etnologiju, gospodarstvo, povijest i kulturu 36(2009), str. 43-50.
44. Zubac, Andreja; Tufekčić, Anita. Informacijska pismenost u svijetu i Hrvatskoj – rad školskoga knjižničara u osnovnoj školi. // Vjesnik bibliotekara Hrvatske 57, 4(2014), str. 221-238.
45. Zurkowski, Paul G. The information service environment: relationships and priorities. Washington, D.C.: National Commission on Libraries and Information Science: National Program on Library and Information Services, 1974.

Prilozi

Prilog 1. Upitnik za učenike

U kojoj mjeri smatraš da si u školskoj knjižnici i uz pomoć školskog knjižničara kroz cijelu osnovnu školu usvojio/la sljedeća znanja i vještine:

	Uopće nisam usvojio/la	Uglavnom nisam usvojio/la	Djelomično sam usvojio/la	Uglavnom sam usvojio/la	U potpunosti sam usvojio/la
pronalaziti podatke koji mi trebaju za školski zadatak u knjigama, časopisima i ostaloj tiskanim izvorima	1	2	3	4	5
pronalaziti podatke koji mi trebaju za školski zadatak na internetu	1	2	3	4	5
uspješno koristiti školsku knjižnicu kao mjesto na kojem se mogu pronaći informacije	1	2	3	4	5
procijeniti kojim informacijama koje pronađem mogu vjerovati, a kojim ne	1	2	3	4	5
pravilno navesti autora ili izvor (mjesto odakle je preuzeta informacija) za podatke i tekstove korištene za neki školski zadatak	1	2	3	4	5

	Uopće nisam usvojio/la	Uglavnom nisam usvojio/la	Djelomično sam usvojio/la	Uglavnom sam usvojio/la	U potpunosti sam usvojio/la
da je važno navoditi odakle su preuzete informacije i prepričati ih vlastitim riječima, a ne samo prepisati	1	2	3	4	5
raditi s drugima kako bi pronašao neki koristan tekst ili podatak	1	2	3	4	5
povezivati podatke pronađene u jednom izvoru s onima pronađenim u drugim izvorima	1	2	3	4	5
informacije pronađene u nekom izvoru sročiti svojim riječima	1	2	3	4	5
samostalno napraviti istraživački rad za koji je potrebno pronaći informacije iz različitih izvora	1	2	3	4	5
prosudivati o dobrim i lošim stranama nekih podataka i o tome koliko su ti podaci korisni za moj zadatak	1	2	3	4	5
izložiti istraživački rad ili neki drugi školski zadatak drugim učenicima	1	2	3	4	5

Prilog 2. Upitnik za knjižničare

1. Godine staža na trenutnom radnom mjestu:
2. Završeni studij:
3. Koliko je termina (školskih sati) godišnje predviđeno za informacijsko opismenjavanje učenika u Vašoj osnovnoj školi?
4. Razlikuje li se broj predviđenih termina s obzirom na razred? Ako da objasnite na koji način:
5. Koje su sve aktivnosti (npr. radionice, izrada plakata...) provedene u svrhu informacijskog opismenjavanja u Vašoj knjižnici ove školske godine?

6. Molimo procijenite u kojoj mjeri učenici nakon završenog programa informacijskog opismenjavanja (odnosno na kraju 8. razreda) usvoje sljedeća znanja, vještine i stavove:

Tvrđnja	Uopće ne usvoje	Uglavnom ne usvoje	Djelomično usvoje	Uglavnom usvoje	U potpunosti usvoje
učinkovito pretraživanje fizičkih izvora informacija	1	2	3	4	5
učinkovito pretraživanje elektroničkih izvora informacija	1	2	3	4	5
prepoznavanje školske knjižnice kao vrijednog izvora informacija	1	2	3	4	5
evaluiranje vjerodostojnosti i točnosti informacija	1	2	3	4	5
citiranje izvora	1	2	3	4	5
pozitivan stav prema etičnom korištenju informacija	1	2	3	4	5
grupni rad na pretraživanju i korištenju informacija	1	2	3	4	5
sintetiziranje informacija iz više izvora	1	2	3	4	5
pretvaranje informacije u novo znanje	1	2	3	4	5
primjena informacija za rješavanje konkretnih problema	1	2	3	4	5
kritičko promišljanje o različitim izvorima informacija	1	2	3	4	5
predstaviti i izložiti vlastiti istraživački uradak	1	2	3	4	5

7. Molimo procijenite u kojoj mjeri ste u trenutnom školskom okruženju u mogućnosti ostvariti sljedeće uvjete:

Tvrdnja	Uopće nisam u mogućnosti	Uglavnom nisam u mogućnosti	Djelomično sam u mogućnosti	Uglavnom sam u mogućnosti	U potpunosti sam u mogućnosti
osigurati pristup različitim informacijskim tehnologijama	1	2	3	4	5
osigurati pristup različitim izvorima informacija	1	2	3	4	5
pružiti učenicima mogućnost za praktičnu primjenu stečenog znanja	1	2	3	4	5
osigurati raznolikost aktivnosti koje se provode u svrhu informacijskog opismenjavanja	1	2	3	4	5
surađivati s nastavnim osobljem u provedbi informacijskog opismenjavanja	1	2	3	4	5
povezati informacijsko opismenjavanje s redovnim nastavnim sadržajima	1	2	3	4	5
osigurati učenicima mogućnost provođenja slobodnog vremena u knjižnici	1	2	3	4	5
omogućiti učenicima obavljanje izvannastavnih aktivnosti unutar školske knjižnice	1	2	3	4	5
osigurati dovoljno financija za provođenje programa informacijskog opismenjavanja	1	2	3	4	5
povezati program informacijskog opismenjavanja s društvenom zajednicom	1	2	3	4	5

8. Razgovara li se u Vašoj školi o potrebi informacijskog opismenjavanja učenika? Ako da, o čemu konkretno?

9. Koja su Vama osobno najveća ograničenja u provođenju informacijskog opismenjavanja u Vašoj osnovnoj školi?

10. Smatrate li da se kvaliteta informacijskog opismenjavanja u školskim knjižnicama u ruralnoj sredini razlikuje od urbane sredine i zašto?