

Jakub Fázik

INFORMAČNÁ GRAMOTNOSŤ GENERÁCIE Z

**Rozbor problematiky
a výsledky fenomenografického výskumu
začínajúcich študentov učiteľských programov
Univerzity Komenského v Bratislave**

2020

SLOVENSKÁ PEDAGOGICKÁ KNIŽNICA

Autor	Mgr. Jakub Fázik, PhD.
Recenzenti	PhDr. Ludmila Hrdináková, PhD. Mgr. Lenka Duchoňová, PhD. Mgr. Františka Nováková, PhD.
Jazyková redakcia	PhDr. Alžbeta Holecová Mgr. Miroslava Hajtmánková
Technická redakcia	autor

Publikácia bola vypracovaná v rámci riešenia projektu APVV–15–0508 HIBER Informačné správanie sa človeka v digitálnom priestore. Publikácia predstavuje prepracovanú a doplnenú verziu pôvodnej autorovej dizertačnej práce „Informačná gramotnosť študentov vysokých škôl v SR” vedenej prof. PhDr. Jelou Steinerovou, PhD. a obhájenej dňa 26.6.2019 na pôde Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Oponentmi práce boli prof. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc., doc. PhDr. Richard Papík, Ph.D. a Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D.

The publication was developed within the project APVV–15–0508 HIBER Human information behavior in the digital space. The publication is based on the author's dissertation “Information Literacy of Newcoming University Students in Slovakia” led by prof. PhDr. Jela Steinerová, PhD. and defended on 26th June 2019 at the Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava.

© Slovenská pedagogická knižnica, Bratislava, 2020

© Jakub Fázik, 2020

Nepredajné. Požiadavky na výmenu adresujte na:

Unsaleable. All correspondence and exchange requests should be addressed to:

Slovenská pedagogická knižnica
Hálova 6
851 01 Bratislava
Slovenská republika

Slovak Pedagogical Library
Hálova 6
SK–851 01 Bratislava
Slovak Republic

Print ISBN 978-80-972668-5-1

PDF ISBN 978-80-972668-6-8

DOI 10.5281/zenodo.4055198

OBSAH

Predhovor.....	4
Zoznam použitých akronymov.....	5
Úvod.....	6
1. Ciele práce.....	8
2. Analýza kľúčových pojmov.....	10
3. Konceptualizácia informačnej gramotnosti.....	20
4. Prieniky informačnej gramotnosti.....	34
5. Prehľad relevantných výskumov v oblasti informačnej gramotnosti.....	43
6. Metodológia a dizajn výskumu.....	62
7. Výsledky empirického výskumu.....	77
8. Doplnujúce zistenia.....	131
9. Návrh odporúčaní pre prax informačného vzdelávania.....	138
Záver.....	140
Zoznam bibliografických odkazov.....	145
PRÍLOHA A: Vzor dotazníka.....	164
PRÍLOHA B: Podklady pre rozhovory.....	165
PRÍLOHA C: Overovacia štúdia.....	166

Predhovor

Informačná gramotnosť je jednou z kľúčových kompetencií života v 21. storočí. V našich podmienkach je mnohokrát mylne chápaná verejnosťou len ako schopnosť pracovať s počítačom či schopnosť využívať služby knižnice. Tieto značne redukované až extrémne interpretácie sú tak ochudobnené o jej skutočnú podstatu – prácu s najrozmanitejšími typmi informačných zdrojov a s informáciami ako intelektuálnym obsahom. Téma informačnej gramotnosti v jej skutočnom význame sa, paradoxne, v ére informačnej spoločnosti venovalo na Slovensku málo pozornosti. Som rád, že môžem svojimi poznatkami prezentovanými v predkladanej publikácii prispieť k jej osвете.

Na tomto mieste sa chcem preto poďakovať všetkým, ktorí prispeli k jej vzniku. V prvom rade je to prof. PhDr. **Jela Steinerová**, PhD., školiteľka pôvodnej dizertačnej práce, ktorej ďakujem za vedenie a odbornú profiláciu počas môjho doktorandského štúdia a za metodologické i obsahové usmernenia v priebehu príprav, realizácie a vyhodnocovania výskumu.

Za cenné rady a podnetné pripomienky vedúce k skvalitneniu predkladaného textu ďakujem jednak oponentom pôvodnej dizertačnej práce – prof. PhDr. **Olge Zápotočnej**, CSc., Mgr. **Pavline Mazáčovej**, Ph.D. a doc. PhDr. **Richardovi Papíkovi**, Ph.D., – ako aj recenzentom tejto prepracovanej a doplnenej verzie – PhDr. **Ľudmile Hrdinákovej**, Ph.D., Mgr. **Lenke Duchoňovej**, Ph.D. a Mgr. **Františke Novákovej**, Ph.D.

Realizácia empirického výskumu bola umožnená aj vďaka ústretovosti Mgr. **Marty Španiovej**, PhD. z Katedry knižničnej a informačnej vedy Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, Mgr. **Diany Demkaninovej**, PhD. z Katedry psychológie Filozofickej fakulty UK, ďalej vďaka Mgr. **Petrovi Schickhoferovi**, PhD. a PaedDr. **Liborovi Duchoslavovi** z Katedry športovej kinantropológie Fakulty telesnej výchovy a športu UK a Mgr. **Adriane Nagovej**, PhD. z Katedry pedagogiky a sociálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty UK v Bratislave.

V neposlednom rade moje poďakovanie patrí tiež PhDr. **Alžbete Holecovej** a Mgr. **Miroslave Hajtmánkovej** za jazykovú redakciu textu a kolektívu vedenia Slovenskej pedagogickej knižnice v Bratislave na čele s jej riaditeľom PhDr. **Vladimírom Grigarom** za možnosť vydania publikácie.

POZNÁMKY AUTORA

Úryvky z prepisov rozhovorov realizovaných v rámci empirického výskumu, ktoré v práci citujem, som úmyselne ponechal bez zásadných štylistických a gramatických úprav v originálnom znení z dôvodu zachovania autenticity výpovedí respondentov a ich dobového jazykového štýlu.

Článok z predkladaného výskumu vyšiel aj v časopise *Journal of Documentation* pod názvom: „*Technologies, Knowledge, and Truth: The Three Dimensions of Information Literacy of University Students in Slovakia*” (DOI: 10.1108/JD-05-2020-0086).

Zoznam použitých akronymov

- **AASL** American Association of School Librarians (organizácia)
- **ACARA** Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (organizácia)
- **ACRL** Association of College & Research Libraries (organizácia)
- **AECT** The Association for Educational Communications and Technology (organizácia)
- **ALA** American Library Association (organizácia)
- **ANZIIL** The Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.(organizácia)
- **CILIP** The Chartered Institute of Library and Information Professionals (organizácia)
- **ECIL** European Conference on Information Literacy (konferencia)
- **ETS** Educational Testing Service (organizácia)
- **GIDP** Guided Inquiry Design Process (model)
- **IBSA** Innovation & Business Skills Australia (organizácia)
- **IEA** International Association for the Evaluation of Educational Achievement (organizácia)
- **IFLA** The International Federation of Library Associations and Institutions (organizácia)
- **IIA** Information Industry Association (organizácia)
- **IKT** informačné a komunikačné technológie (angl. ICT)
- **ISIC** Information Seeking in Context (konferencia)
- **ISP** Information Search Process (model)
- **JISC** Joint Information Systems Committee (organizácia)
- **KIV** knižničná a informačná veda (vedný odbor, angl. LIS)
- **LILAC** The Information Literacy Conference (konferencia)
- **MIG** mediálna a informačná gramotnosť (angl. MIL)
- **NFIL** National Forum of Information Literacy (organizácia)
- **OECD** Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (organizácia)
- **PIL** Project Information Literacy (organizácia)
- **PIRLS** Progress in International Reading Literacy Study (štúdiá)
- **PISA** Programme for International Student Assessment (štúdiá)
- **SCONUL** The Society of College, National and University Libraries (organizácia)
- **SOČ** stredoškolská odborná činnosť
- **UNESCO** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (organizácia)
- **USNCLIS** The U. S. National Commission on Libraries and Information Science (organizácia)

Úvod

Druhú polovicu dvadsiateho storočia môžeme charakterizovať aj ako obrat ku gramotnosti. Gramotnosť sa vo svojom pôvodnom, úzkom poňatí – ako kompetencia písania a čítania s porozumením – stala dôležitým objektom výskumov v lingvistiky, literárnej vede i v sociológii, výnimkou nie sú ani pedagogické vedné disciplíny či knižničná a informačná veda. Popularitu pojmu gramotnosti potvrdzuje aj skutočnosť, že rok 1990 bol organizáciou UNESCO označený za „*medzinárodný rok gramotnosti*“ (Wooliscroft 1997). Z dôvodu pretrvávajúcej vysokej miery analfabetizmu vo svete pripomína UNESCO každoročne od roku 1966 *Medzinárodný deň gramotnosti*, pripadajúci na 8. september. V roku 2003 zas Valné zhromaždenie OSN z rovnakého dôvodu vyhlásilo *Dekádu gramotnosti*.

Pojem gramotnosti, pôvodne vo svojom úzkom chápaní posudzovaný ako súbor zručností v oblasti kódovania a dekódovania myšlienok prostredníctvom písaného textu, sa (zrejme pre svoj značný výskumný rozmach) čoskoro rozšíril v novom chápaní do takmer všetkých odvetví v rámci prírodných, technických, spoločenských a humanitných vied a ľudských aktivít. Postupne vznikali koncepcie rôznych typov gramotností, z nespočetného množstva uveďme príklad matematickej, finančnej, technickej či prírodovednej. Spoločným menovateľom tohto nového rozšíreného konceptu je vždy súbor určitých kompetencií – vedomostí, schopností, zručností a postojov v predmetnej oblasti. Aj v oblasti práce s informáciami možno identifikovať niekoľko z nich, napríklad počítačovú, internetovú, digitálnu, sieťovú či bibliografickú gramotnosť a iné. Ich spoločným prienikom je **koncept informačnej gramotnosti**; termín prvýkrát použil Paul G. Zurkowski v r. 1974, teda v čase masívnych výskumov gramotnosti v jej pôvodnom chápaní. V ére informačnej spoločnosti predstavuje informačná gramotnosť tému aktuálnu v širokom spektre odvetví. Prudký nárast informačných zdrojov čoraz viac sťažuje orientáciu vo svete informácií a práve informačná gramotnosť predstavuje nástroj efektívneho zvládnutia problému. Hoci s rozvojom digitálnych technológií a nových médií sa zvykne táto problematika spájať s konceptom mediálnej gramotnosti či nahrádzať konceptom digitálnej gramotnosti, informačná gramotnosť má svoje opodstatnenie aj v súčasnosti, čo chceme dokázať aj touto prácou. Najviac pozornosti sa venuje téme informačnej gramotnosti v kontexte vysokoškolského vzdelávania (Whitworth 2014). Vysokoškolské štúdium však predpokladá určité kompetencie práce s informáciami, ktoré by mali mať študenti osvojené už na stredných školách, a práve touto problematikou sa zaoberáme aj my.

Predkladaná publikácia predstavuje prepracovanú a doplnenú verziu pôvodnej autorovej **dizertácie** venovanej problematike informačnej gramotnosti absolventov stredných škôl, ktorí začínajú svoje vysokoškolské štúdium s cieľom vykonávať v budúcnosti učiteľskú profesiu. Prax ukazuje, že na vysoké školy prichádzajú absolventi stredných škôl s nedostatočnou prípravou na samostatnú prácu s informačnými zdrojmi a informáciami. Pomerne veľká kapacita bakalárskeho štúdia sa tak musí vyčerpať na vyrovnanie rozličnej úrovne v základných študijných zručnostiach a na nadobudnutie potrebných kompetencií informačnej gramotnosti vysokoškolského študenta. Výber vzorky nášho empirického výskumu bol motivovaný práve touto kritickou skutočnosťou. Druhým výrazným stimulom pre výber študentov z radov učiteľských študijných programov bola skutočnosť, že práve oni budú v budúcnosti pripravovať ďalšie generácie na vysokoškolské štúdium.

V úvodnej **prvej kapitole** je prezentovaný ústredný výskumný problém, na ktorý osem zvyšných kapitol jadra práce – rozdelených do dvoch ucelených častí – ponúka odpoveď.

Prvá ucelená časť, pozostávajúca z druhej až piatej kapitoly, predstavuje stručný teoretický rozbor či exkurz do riešenej problematiky, korigovaný v intenciách hlavného výskumného problému. Keďže koncept informačnej gramotnosti spadá do širšej kategórie knižničnej a informačnej vedy nazývanej informačným správaním, v **druhej kapitole** sme oba pojmy analyzovali s cieľom identifikovať ich vzájomné vzťahy. Tradičnému chápaniu informačnej gramotnosti, reprezentovanému kompetenčnými štandardmi a vzdelávacími modelmi, ako aj vybraným alternatívnym prístupom k problematike, ktoré sme uplatnili aj vo vlastnom výskume – psychologickému a sociálno-psychologickému prístupu – sme sa podrobnejšie venovali v **tretej kapitole**. Otázkou vzájomných vzťahov informačnej gramotnosti na jednej strane a digitálnej, mediálnej či čitateľskej gramotnosti na strane druhej, ktorej sa venujeme vo **štvrtjej kapitole**, môžeme tiež interpretovať ako rôzne perspektívy toho istého problému, prípadne ako dve stránky tej istej mince – samozrejme, vždy v relevantných kontextoch špecifikovaných predmetom jednotlivých typov gramotností. Množinu možných metodologických prístupov k skúmaniu problematiky sme sa pokúsili zosumarizovať v **piatej kapitole**, ktorej súčasťou je aj prehľad metodologicky alebo obsahovo relevantných zrealizovaných výskumov v tejto oblasti.

Šiesta až deviata kapitola predstavujú **druhú ucelenú časť** publikácie, prezentujúcu vlastný empirický kvalitatívny výskum na vzorke štyridsiatich začínajúcich vysokoškolských študentov učiteľských študijných programov pre sekundárne vzdelávanie piatich fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave, uskutočnený v r. 2018. Dizajn výskumu, pozostávajúci z jeho metodologickej špecifikácie a opisu výskumnej vzorky, je opísaný v **šiestej kapitole**. Obsahom **siedmej a ôsmej kapitoly** práce sú výsledky fenomenografickej a obsahovej analýzy výskumných dát, pričom najdôležitejšie zistenia a odporúčania pre prax sme formulovali v **deviatej kapitole**. Všetky podstatné poznatky predošlých kapitol sú sumarizované v závere práce.

Súčasťou práce sú aj tri **pojmové mapy**¹ riešenej problematiky a tri **prílohy**. Prvé dve z nich (*Príloha A* a *Príloha B*) prezentujú vzor dotazníka s formuláciou písomných úloh pre účastníkov výskumu a podklady pre rozhovory s nimi. Tretia príloha (*Príloha C*) približuje priebeh a výsledky **overovacej štúdie**, realizovanej rok po hlavnom výskume, ktorou sa potvrdili jeho výsledky a bola doplnená škála vybraných analyzovaných aspektov informačnej gramotnosti a informačného správania príslušníkov *Generácie Z* pri prechode zo strednej školy na univerzitu.

¹ Pri návrhu pojmových máp sme vychádzali z metodológie ich tvorby podľa Jely Steinerovej, Lucie Lichnerovej a Miriam Ondrišovej (2012).

1. CIELE PRÁCE

Výskumy gramotnosti v oblasti práce s informáciami v čase takzvanej informačnej, znalostnej či vedomostnej spoločnosti majú svoje opodstatnenie. Z bibliometrických analýz Andrewa Whitwortha (2014) vyplýva, že až 64,7 % publikácií na tému informačnej gramotnosti indexovaných v databáze *Web of Science* do r. 2012 sa venuje oblasti vysokoškolského vzdelávania. Hneď na druhom mieste (10,2 % publikácií) sa umiestnil takzvaný sektor *K-12*, súhrnne označujúci v anglofónnych krajinách oblasť predprimárneho, primárneho a sekundárneho vzdelávania. Len zhruba štvrtina publikácií sa venuje iným odvetviám než vzdelávaniu.

Futurológ informačnej spoločnosti Alvin Toffler¹ sa vo svojom diele *Šok z budúcnosti* stotožňuje s myšlienkou amerického psychológa a informačného vedca Herberta Georgea Gerjuoyho, podľa ktorého by nový vzdelávací systém mal upustiť od tradičného memorovania žiakov a študentov a mal by ich skôr naučiť klasifikovať a reklasifikovať informácie, **zhodnotiť pravdivosť informácií**, prechádzať od konkrétneho k abstraktnému a späť, dívať sa na problémy novým pohľadom a predovšetkým vzdelávať seba samého: „*Negramotný v budúcnosti nebude človek, ktorý nevie čítať, bude to človek, ktorý sa nenaučil, ako sa má učiť*“ (Toffler 1992, s. 199).

K otázke edukácie v informačnej spoločnosti sa vyjadril aj jej ďalší teoretik a vizionár, Peter F. Drucker (1993), ktorý vo svojom diele *Postkapitalistická spoločnosť* – podobne ako Toffler – vyzdvihuje na jednej strane význam kompetencie vzdelávania sa jednotlivca a na druhej strane zdôrazňuje potrebu transformácie získaných informácií na znalosti.²

Koncept informačnej gramotnosti od zavedenia predmetného pojmu Paulom Zurkowskim (1974) za necelé dve desaťročia postupne nabral rôzne interpretácie. Preto v polovici deväťdesiatych rokov 20. storočia realizovala austrálska autorka Christine S. Bruceová (Bruce 1997) v prostredí vysokoškolských pedagógov a knihovníkov výskum s cieľom identifikovať jednotlivé významové roviny informačnej gramotnosti. Na základe série rozhovorov a písomných vyjadrení o skúsenostiach respondentov s prácou s informáciami a ich predstavách o efektívnom či zručnom používateľovi informácií stanovila sedem samostatných kategórií chápania daného pojmu, ktorým sa podrobnejšie venujeme v kapitole 3.2.

Ďalšou významnou osobnosťou na poli informačnej gramotnosti je americká autorka Carol C. Kuhlthauová, ktorá v osemdesiatych rokoch 20. storočia realizovala sériu kvalitatívnych a kvantitatívnych výskumov informačného správania stredoškolských a neskôr vysokoškolských študentov. Okrem postupov práce s informáciami Kuhlthauová skúmala emócie a myšlienky, ktoré v tomto procese mladých ľudí sprevádzali, rovnako sa snažila identifikovať najzávažnejšie prekážky, s ktorými sa pri práci s informáciami mladí ľudia stretli a osobitnú pozornosť venovala otázke neistoty (Kuhlthau 2004). Na základe výsledných zistení Kuhlthauová vypracovala najskôr vlastný model informačného správania študentov, neskôr ho pretransformovala na kompetenčný model informačnej gramotnosti; oba modely približujeme v kapitole 3.5.2.

Uvedené zistenia, názory či výskumné otázky v kontexte bibliometrických analýz Andrewa Whitwortha (kapitola 3.4) predstavujú silné argumenty v prospech realizácie výskumu

¹ Toffler (1992) ju označuje termínom „*superindustriálna spoločnosť*“.

² Drucker (1993, s. 185) doslovne píše: „*Znalosti nesídlia v knihách, databázach, počítačových programoch [...] Znalosti sú vždy stelesnené v určitej osobe, určitou osobou sú vyučované i študované, využívané i zneužívané.*“

informačnej gramotnosti v kontexte edukačného procesu. Za výskumnú vzorku sme si vybrali začínajúcich študentov učiteľských študijných programov pre sekundárne vzdelávanie z viacerých fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave, a to z dvojakého dôvodu:

- väčšina z nich – ako aktuálnych študentov prvého ročníka – má ešte dostatočne intenzívne spomienky na skúsenosti s prácou s informáciami počas ich stredoškolského štúdia. Výskumom chceme zistiť, s akými vedomosťami, schopnosťami, zručnosťami a osvojenými metódami v oblasti práce s informáciami prichádzajú na vysokú školu;
- keďže sú študentmi učiteľských študijných programov, je vysoká pravdepodobnosť, že mnohí z nich sa po dokončení štúdia uplatnia práve ako učitelia sekundárneho vzdelávania. Preto považujeme za dôležité spoznať ich názory a postoje k danej problematike, ktoré pramenia z ich vlastnej skúsenosti.

Inšpirovaní podnetmi vyššie uvedených autorov sme sa rozhodli stanoviť nasledovné ciele nášho výskumu:

- zmapovať **predstavy** začínajúcich vysokoškolákov o efektívnom používateľovi informácií;
- spoznať ich **názory a postoje** ohľadom práce s informáciami na základe ich vlastných **skúseností** zo stredoškolského štúdia;
- identifikovať **prekážky**, s ktorými sa pri práci s informáciami na stredných školách stretli;
- dozvedieť sa, aké **emócie a myšlienky** prežívali pri práci s informáciami;
- identifikovať a kategorizovať faktory spôsobujúce **neistotu** pri práci s informáciami;
- oboznámiť sa s predstavami mladých ľudí o ideálnej informácii;
- spoznať **meradlá pravdivosti** informácií budúcich učiteľov;
- na základe uvedených zistení pokúsiť sa vytvoriť **vlastné kategórie informačnej gramotnosti**.

2. ANALÝZA KĹÚČOVÝCH POJMOV

Popredná autorka v oblasti informačnej gramotnosti, Christine S. Bruceová, píše, že k vytvoreniu predstavy o jasnom a koherentnom rámci **informačnej gramotnosti** je potrebné podrobiť analýze oba jeho komponenty – pojmy informácie a gramotnosti (Bruce 1997). Rovnako potrebu analýzy oboch fundamentálnych pojmov zdôrazňujú vo svojom článku aj Louise Limbergová, Olof Sundin a Sanna Talja (Limberg, Sundin a Talja 2012).

O analytický pohľad na informačnú gramotnosť prostredníctvom pojmov gramotnosti a informácie s dôrazom na previazanosť s informačným správaním sa pokúsili Mark Hepworth a Geoff Walton (2009), Annemaree Lloydová (Lloyd 2010) či Teresa Welshová s Melissou Wrightovou (Welsh a Wright 2010).

Bill Johnston a Sheila Webberová (Johnston a Webber 2005) zas vo svojej definícii informačnej gramotnosti poukazujú na jej silné prepojenie s konceptom **informačného správania**, ktorý vo svojich prácach potvrdzujú aj ďalší autori, z nich najznámejšie asi Carol C. Kuhlthauová (Kuhlthau 2004).

Ďalším kľúčovým pojmom tejto práce je **fenomenografia** (osobitne sa jej venujeme v kapitole 6.2) ako zvolená metodológia nášho vlastného výskumu začínajúcich vysokoškolákov – aktuálne príslušníkov takzvanej **Generácie Z**.

2.1 Informačná gramotnosť

Informačná gramotnosť ako súbor potencialít a disponibilít človeka v oblasti práce s informáciami predstavuje logický súčin (prienik pojmov) informácie a gramotnosti.

Podľa *Americkéj asociácie knižníc* – ALA – predstavuje informačná gramotnosť „**schopnosť primeranej interakcie s informáciou so zámerom rozpoznať informačnú potrebu a potrebnú informáciu vyhľadať, vyhodnotiť a efektívne využiť**“ (Levine-Clark a Carter 2013, s. 135). Autori definície dodávajú, že je nevyhnutnosťou v otázke celoživotného vzdelávania. V explikácii svojej definície z r. 1989 ALA dodáva, že informačne gramotný človek má byť schopný vymedziť rozsah svojej informačnej potreby, efektívne vyhľadať potrebné informácie, kriticky vyhodnotiť zdroje a informácie v nich obsiahnuté, integrovať (zakomponovať) vybrané informácie do svojej vedomostnej bázy, efektívne využiť informácie na dosiahnutie špecifického účelu a porozumieť ekonomickým, právnym a sociálnym aspektom informácií a využívať ich eticky a legálne (ALA 2000).

Popri definícii z dielne ALA patrí k najznámejším aj definícia austrálskej autorky **Christiny Doyleovej**, podľa ktorej informačná gramotnosť predstavuje schopnosť rozpoznať potrebu informácií potrebných k vykonaniu rozhodnutia, formulovať informačnú potrebu, identifikovať a lokalizovať potenciálne vhodné informačné zdroje, zvoliť vhodnú vyhľadávaciu stratégiu, získať prístup k informáciám obsiahnutých v týchto zdrojoch, hodnotiť kvalitu získaných informácií, organizovať ich, integrovať ich do existujúcej vedomostnej bázy a využívať informácie kriticky na riešenie problémov (Doyle 1994).

Britský *Inštitút knižničných a informačných profesionálov* – CILIP definuje informačnú gramotnosť ako „schopnosť kritického myslenia a vykonávania vyvážených úsudkov o informáciách, ktoré nájdeme a použijeme“ (CILIP 2018).

IFLA – *Medzinárodná federácia asociácií knižníc* – vo vyhlásení takzvanej **Alexandrijskej proklamácie** z roku 2005 definuje informačnú gramotnosť ako „súhrn kompetencií na

rozoznanie informačných potrieb a na vyhľadanie, vyhodnotenie, použitie a vytváranie informácií v rámci kultúrnych a sociálnych kontextov“ (IFLA 2008). Vyhlásenie ďalej zdôrazňuje kompetencie kritického myslenia a interpretačných zručností presahujúcich rámec súčasných informačno-komunikačných technológií (IFLA 2008).

V rámci vyhlásenia **Pražskej deklarácie** z roku 2004 ako výsledku medzinárodnej konferencie organizovanej americkou *Národnou komisiou pre knižnice a informačnú vedu* – US-NCLIS a americkým *Národným fórom pre informačnú gramotnosť* – NFIL pod patronátom UNESCO sú predmetom informačnej gramotnosti znalosti jednotlivca v oblasti informačných potrieb a záujmov. Samotný pojem je definovaný ako schopnosť „identifikovať, vyhľadať, hodnotiť, organizovať a efektívne vytvárať informácie; je jednou z podmienok pre efektívne uplatnenie sa v informačnej spoločnosti a patrí k základným ľudským právam na celoživotné vzdelávanie“ (Pražská 2004). Dokument v treťom bode explicitne oddeľuje otázku informačnej gramotnosti od objektívnej možnosti prístupu k informačným zdrojom a schopnosti „efektívneho využívania informačných a komunikačných technológií,“ čím zdôrazňuje jej nezávislosť od konkrétneho formátu nosiča, komunikačného kanálu či informačno-komunikačnej technológie (Pražská 2004).

Podľa Ludmily Hrdinákovej (2011) informačná gramotnosť predstavuje **komplex vedomostí, schopností** (kognitívnych aj nonkognitívnych), **zručností**, ale aj **motivácie, postojev, preferencií, návykov a celkových osvojených metód a techník** v oblasti práce s informáciami. K problematike motivácie priraduje tiež otázku etiky a sociálnej zodpovednosti v informačnom prostredí. Autorka týmto prístupom zdôraznila význam ďalších psychologických a filozofických dimenzií informačnej gramotnosti, predovšetkým rozmer nonkognitívny a axiologický.³ Požiadavky na konkrétne kompetencie (vedomosti, schopnosti, zručnosti) špecifikujú jednotlivé kompetenčné modely a štandardy informačnej gramotnosti, ktorým sa podrobnejšie venujeme v kapitole 3.5.

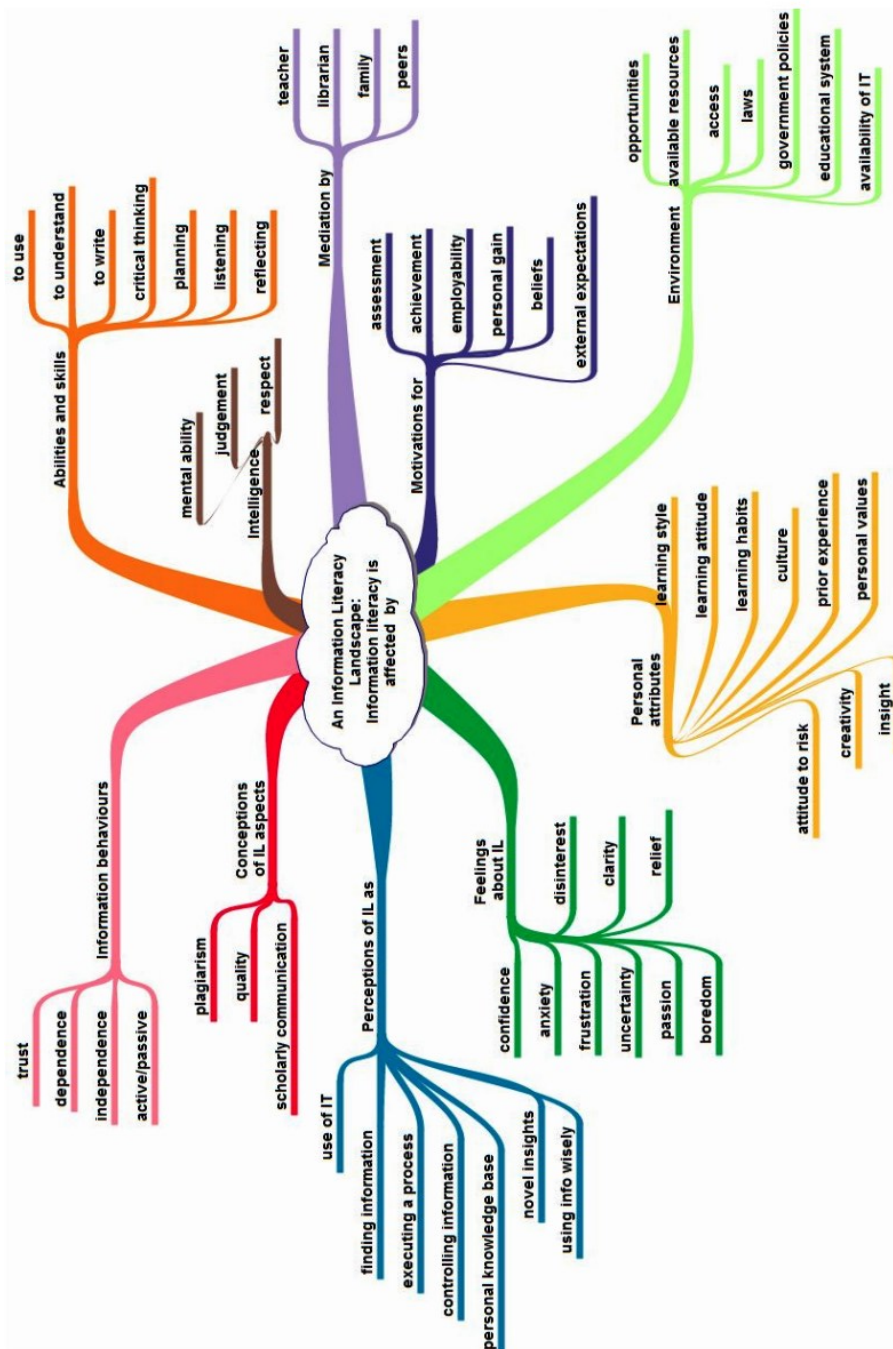
O vytvorení komplexného obrazu informačnej gramotnosti ako individuálneho konštruktú jednotlivca v kontexte informačného prostredia sa pokúsila Moira Bentová (Bent 2008) formou metafory *krajiny informačnej gramotnosti* (obr.1).⁴ Bentovej holistický prístup integruje na jednej strane obsahovú náplň kompetenčných štandardov informačnej gramotnosti (kapitola 3.5), na druhej strane ním autorka zdôrazňuje ďalšie sociálne, psychologické a filozofické dimenzie informačnej gramotnosti, rovnako poukazuje aj na význam externého prostredia a na silný súvis s konceptom informačného správania. Explicitne v ňom môžeme identifikovať ako parciálne komponenty relačný model *Sedem tvári informačnej gramotnosti* autorky Christiny Bruceovej (kapitoly 3.2 a 5.2.1) a psychologický afektívno-kognitívny prístup k problematike autorky Carol Kuhlthauovej (kapitoly 3.5.2 a 5.3).

2.1.1 Informácia

Na potrebu analýzy pojmu informácie v kontexte informačnej gramotnosti upozorňuje vo svojom diele popri už zmienených autoroch aj Andrew Whitworth (2014). Zároveň poukazuje na široké spektrum možností chápania konceptu informácie. Informáciu možno podľa neho vnímať napríklad technicky či biologicky. V kontexte informačnej gramotnosti podľa neho treba nahliadať na pojem informácie ako na „ľudské bohatstvo“ (Whitworth 2014, s. 11).

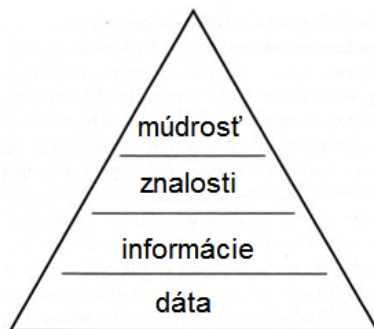
³ Štruktúrálly rámec informačnej gramotnosti je vybudovaný na princípoch psychológie osobnosti, čím ho môžeme zovšeobecniť na rámec akejkoľvek gramotnosti v jej širšom poňatí, zahŕňajúci súbor vedomostí, schopností, zručností, motivácie, preferencií, hodnôt, postojev a celkových osvojených metód a techník práce, ktoré sa dajú formovať u jednotlivca (Hrdináková 2011).

⁴ Metaforu krajiny informačnej gramotnosti používa napríklad aj Annemaree Lloydová (Lloyd 2006; Lloyd 2010).



Obz. 1 Model Krajiny informačneje gramotnosti (Bent 2008)

Informácia v danom kontexte podľa Whitwortha predstavuje medzistupeň premeny dát na vedomosti a silno súvisí s ľudskou kogníciou. Jeho chápanie úzko korešponduje s transformačným prístupom k informačnej gramotnosti, ktorému sa podrobnejšie venujeme v kapitole 3.6 a ktorého princípom je takzvaná *DIKW pyramída* alebo znalostná pyramída (obr. 2), kde informácia predstavuje medzistupeň premeny dát na vedomosti a ďalej až na múdrosť; niektoré prístupy kladú nad znalosti alebo múdrosť ešte kategóriu rozhodnutí a hodnôt. Za priekopníkov tohto konceptu sa považuje jednak Russell L. Ackoff alebo Milan Zeleny, už pred nimi ale predstavil trojvrstvovú hierarchiu *informácie – znalosti – múdrosť* Harlan Cleveland (Frické 2009; Rankov 2014; Welsh a Wright 2010).



Obr. 2 Tradičné znázornenie DIKW pyramídy

Koncept informačnej gramotnosti je motivovaný práve tým, ako človek dokáže efektívne, zručne, kompetentne, vynaliezavo a tvorivo pracovať s **informáciami** a informačným bohatstvom. V kapitole 3.6.1 približujeme transformačné perspektívy informácie, ktoré sú determinované úrovňou informačnej gramotnosti jej používateľa. Aj v empirickom výskume druhej časti tejto monografie sa preto pojem informácie dostáva do predmetu výskumu.

Na problematiku *informácie* možno podľa Luciana Floridiho (2010) nahliadať perspektívou matematickou, logicko-sémantickou, fyzikálnou, biologickou, ekonomickou či etickou. Z množstva definícií predmetného pojmu pre účely našej práce uvádzame práve Floridiho definíciu informácie, podľa ktorého „ σ predstavuje informáciu chápanú ako sémantický obsah vtedy a len vtedy, keď:

- „ σ pozostáva z n dát, kde $n \geq 1$;
- dáta sú usporiadané;
- usporiadané dáta nesú význam“ (Floridi 2010, s. 21).

Floridi vo svojej definícii kladie dôraz ako na syntaktickú, tak aj na sémantickú stránku informácie a samotná informácia pozostáva z usporiadaných dát a obsahu (zmyslu), ktorý usporiadané dáta prenášajú. Floridi zvlášť poukazuje aj na definíciu filozofa Gregoryho Batesona, podľa ktorého základnou jednotkou informácie je „**rozdiel, ktorý spôsobuje rozdiel**“ (Floridi 2010, s. 23). Informácia určená ako činiteľ (faktor) spôsobujúci rozdiel našich vedomostí (angl. *knowledge base*) pred jej prijatím a po jej prijatí je predmetom definícií tiež mnohých ďalších autorov. Aj Donald Owen Case a Lisa Mae Givenová definujú informáciu len ako „rozdiel, ktorý pociťujeme v okolitom prostredí alebo vo svojom vnútri“ (Case a Given 2016, s. 6).

Warren Weaver (1949) vo svojom príspevku spopularizoval verejnosti matematickú teóriu informácie Clauda E. Shannona (1948) tým, že poukázal na príklady jej aplikácie

v bežnej sociálnej komunikácii na všetkých troch úrovniach – syntaktickej, sémantickej a pragmatickej. Princípom tejto teórie – veľmi zjednodušené – je skutočnosť, že hodnota informácie je tým vyššia, čím je správa, ktorú dostaneme, alebo jav, ktorý nastal, menej pravdepodobný, alebo čím viac možných správ, respektíve javov môže nastať.⁵

Napokon, podľa odborového slovníka knižničnej a informačnej vedy *ALA Glossary* pojem informácie zahŕňa všetky „komunikované, zaznamenané, publikované a formálne či neformálne distribuované myšlienky, fakty a predstavy mysle v akomkoľvek formáte“ (Levine-Clark a Carter 2013, s. 134).

2.1.2 Gramotnosť

V praxi sa stretávame s dvojakým chápaním pojmu gramotnosti, na ktorý upozorňujú napríklad aj autori predmetného hesla v *Slovníku súčasného slovenského jazyka* (Buzássyová a Jarošová 2006). Tí priradujú k termínu *gramotnosť* dve definície – širšiu a užšiu.

V užšom význame predstavuje gramotnosť „znalosť čítania a písania,“⁶ v širšom význame je gramotnosť definovaná ako „**základná znalosť al. ovládanie niečoho, primeraná vzdelanosť, zručnosť v istom odbore**“ (Buzássyová a Jarošová 2006, s. 1088). *Akademický slovník cudzích slov* (Kraus et al. 2005) zase odkazuje zo substantíva *gramotnosť* na jeho adjektívnu formu – *gramotný*, no rovnako ponúka jeho dvojité interpretácie v užšom a širšom význame. Ani kodifikačný *Krátky slovník slovenského jazyka* definíciu substantíva *gramotnosť* neuvádza, rovnako odkazuje na adjektívum *gramotný* s jediným stručným výkladom: „kto vie písať a čítať“ (Kačala a Pisárčiková 2003, s. 175).⁷

Významový posun pojmu gramotnosti naznačil aj Richard Lanham (1995 cit. podľa Lank-shear a Knobel 2006, s. 12), podľa ktorého pojem gramotnosti v súčasnom vnímaní zahŕňa schopnosť „rozumieť informáciám akokoľvek prezentovaným“ – nielen v písomnej forme.

ALA – *Americká asociácia knižníc* v rámci odborového slovníka *ALA Glossary* (Levine-Clark a Carter 2013, s. 157) gramotnosť definuje najprv v úzkom chápaní ako „schopnosť čítať a písať,“ definícia následne prechádza do širšej významovej roviny tvrdiac, že „často v kombinácii s ďalšími termínmi predstavuje súbor zručností“ a ako príklad autori uvádzajú vizuálnu, počítačovú či informačnú gramotnosť.

Pre potreby našej práce uvádzame aj dve ďalšie definície gramotnosti v jej širšom zmysle. Austrálska ACARA – *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* definuje gramotnosť ako „vedomosti a zručnosti nevyhnutné k prístupu, porozumeniu, analýze a hodnoteniu informácií, tvorbe významu, vyjadrovaniu myšlienok a emócií, prezentácii

⁵ Hodnota informácie podľa Shannonovej-Hartleyovej formuly predstavuje hodnotu záporného logaritmu pri základe dva z pravdepodobnosti javu, ktorý nastal. V ideálnom prípade – ak majú všetky možné javy rovnakú pravdepodobnosť – množstvo informácie korešponduje s entropiou, t. j. neurčitou systému. Entropia je tým väčšia, čím je viac možností javov, ktoré môžu nastať. Teda čím je jav, ktorý nastal, menej pravdepodobný alebo čím viac možných javov môže nastať, tým je hodnota informácie vyššia (Floridi 2010; Palúch 2008). Základ logaritmu vychádza z binárnej logickej sústavy, v ktorom sú definované iba dva stavy, v podmienkach sociálnej komunikácie by mal podľa nášho názoru byť určite vyšší. Rovnako podľa nášho názoru v podmienkach sociálnej komunikácie môžeme kategóriu entropie dať do ekvivalencie s konceptom neistoty v informačnom správaní.

⁶ Sakálová (1998, s. 109) upozorňuje, že v tomto prípade musí ísť o schopnosť **čítania s porozumením**.

⁷ Termín *gramotnosť* (angl. *literacy*) vznikol zrejme až druhotne, spodstatnením latinského adjektíva *gramotný* (lat. *litteratus / litteratus*) (Welsh a Wright 2010). Prídavné meno *litteratus*, resp. *litteratus* znamená pôvodne *vzdelaný* alebo *naucený* (v angličtine *educated, learned*) – jeho vznik sa datuje na začiatok 15. storočia a je pravdepodobne odvodené od latinského *littera/litera*. Latinský výraz *littera/litera* ako podstatné meno, okrem základného významu *písmo abecedy*, znamená *dokument*, v pluráli (*litterae*) nadobúda tiež význam *listy, epistoľy, knihy* alebo aj *literatúra*; ako sloveso znamená *písať* a v prenesenom význame *i učiť, vzdelávať sa* (sprac. podľa Harper ©2001-2020). Latinský výraz *gramotný* tak naznačuje veľmi silný súvis s písaním a čítaním.

ideí a názorov, interakcii s inými ľuďmi a k participácii na školskom živote i živote mimo školy“ (ACARA [bez dátumu]).

Louise Limbergová, Olof Sundin a Sanna Talja (2012, s. 97) uvádzajú definíciu organizácie UNESCO, podľa ktorej je gramotnosť považovaná za schopnosť „identifikácie, porozumenia, interpretácie, tvorby, komunikácie a výpočtov, využívajúc tlačené a písané materiály v rozličných kontextoch.“ Gramotný jednotlivec podľa danej definície by mal dokázať dosiahnuť svoje ciele v určitej oblasti, pričom by mal byť schopný rozvíjať svoje vedomosti a potenciality, a tak aktívne participovať na živote v občianskej spoločnosti. Predmetná definícia explicitne naznačuje spojitosť oboch významových rovín a aktuálne ju uvádza aj ALA na svojom webovom sídle *Ala.org*.

Pojem gramotnosti v pôvodnom, užšom chápaní je ekvivalentný k pojmu čitateľskej gramotnosti, ktorý má s informačnou gramotnosťou významný prienik, a preto sa mu podrobnejšie venujeme v kapitole 4.6.

V širšom význame predmetný pojem chápeme ako komplex disponibilít a potencialít človeka v určitej oblasti a práve v danej významovej rovine ho považujeme aj za komponent konceptu informačnej gramotnosti. Pojem gramotnosti sa v tomto prípade neviaže striktné len na schopnosť čítania a písania, hoci obe schopnosti sú nevyhnutné pre nadobudnutie kompetencií v ďalších typoch rôznych gramotností.

2.2 Informačné správanie

Informačné správanie (angl. *information behavior* alebo *information behaviour*) definujeme ako „**komplexné správanie človeka, systému či organizmu vo vzťahu k informačným zdrojom a informáciám**“ (Steinerová 2005, s. 10), ktorého cieľom je uspokojenie informačnej potreby či vyriešenie informačného problému. Podľa Jely Steinerovej (2005) sa informačné správanie prejavuje v šiestich zložkách – neurofyziologickej, kognitívnej, senzomotorickej, hodnotovej, afektívnej a integratívnej ako súčasť nevyhnutného elementu pre porozumenie a využívanie informácií.

Podobne definuje informačné správanie aj Jaroslav Šušol (2008, s. 3), podľa ktorého daný pojem predstavuje „komplexné ľudské správanie vo vzťahu k informačným zdrojom a kanálom vrátane aktívneho i pasívneho vyhľadávania informácií, organizácie informácií a ich využívania.“

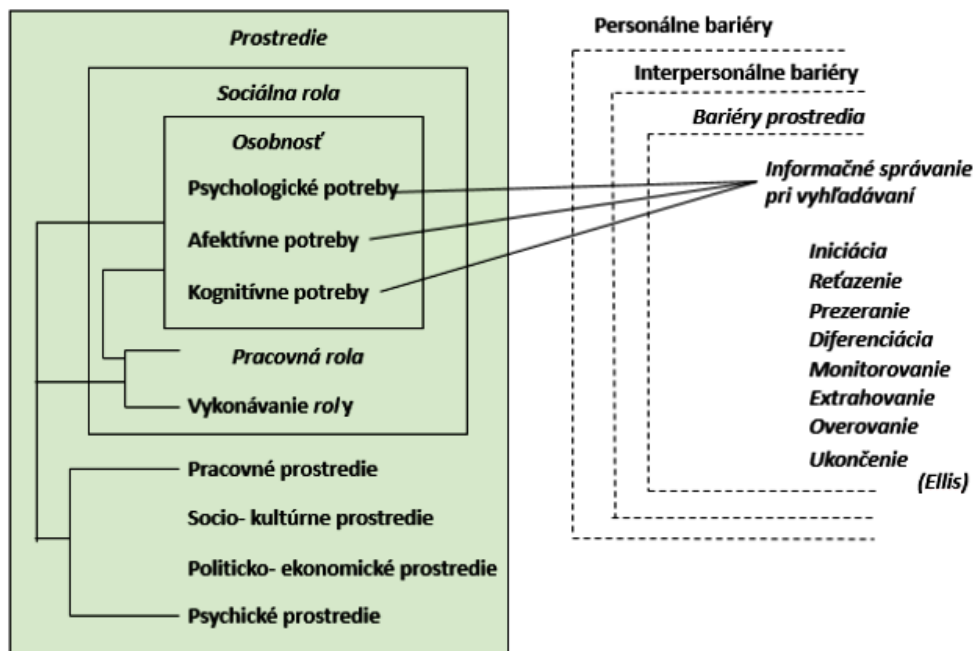
Autori výkladu predmetného hesla v *ALA Glossary* (Levine-Clark a Carter 2013, s. 135) v rámci konceptu informačného správania rozlišujú kategórie takzvaného *information-seeking behavior* ako „metódy, ktorou jednotlivec vyhľadáva informácie,“ a *information processing behavior*, definovaného ako „spôsob, ktorým jednotlivec využíva informácie.“

Základným princípom väčšiny klasických modelov informačného správania, ktoré zosumarizovali napríklad Donald O. Case a Lisa M. Givenová (Case a Given 2016) či Tom Wilson (1999) je **informačný proces**⁸ vedúci od identifikácie informačnej potreby cez výber vhodnej vyhľadávacej stratégie, samotné vyhľadávanie a zber informácií, ich analyticko-syntetické spracovanie až po výsledné uspokojenie či naplnenie informačnej potreby.

Kľúčovými elementmi v systéme informačného správania sú kategórie **informačnej potreby a vyhľadávania informácií** (Case a Given 2016). Viacerí autori, napríklad Nils Pharo

⁸ Anna Čabrunová (1998, s. 144) definuje **informačný proces** ako „proces, ktorý zahŕňa získavanie, spracovávanie, uchovávanie, prenos a využívanie informácií vo fyzikálnych, biologických a sociálnych systémoch.“ Jela Steinerová (2005, s. 142) ho zas definuje ako „interaktívny, adaptívny a postupný proces prepojenia človeka a informácií v spoločenských a komunikačných štruktúrach“.

(2004), Reijo Savolainen (2012), Tefko Saracević (Wilson 1999) či Kalervo Järvelin s Tomom D. Wilsonom (2003) zdôrazňujú aj význam ďalších faktorov – napríklad **kontextu** situácie, prostredia či zložitosti úlohy.⁹ Wilson (1999) sa v jednom zo svojich modelov obzvlášť venuje aj kategóriám **prekážok** (bariér) a **prostredia** (obr. 3).



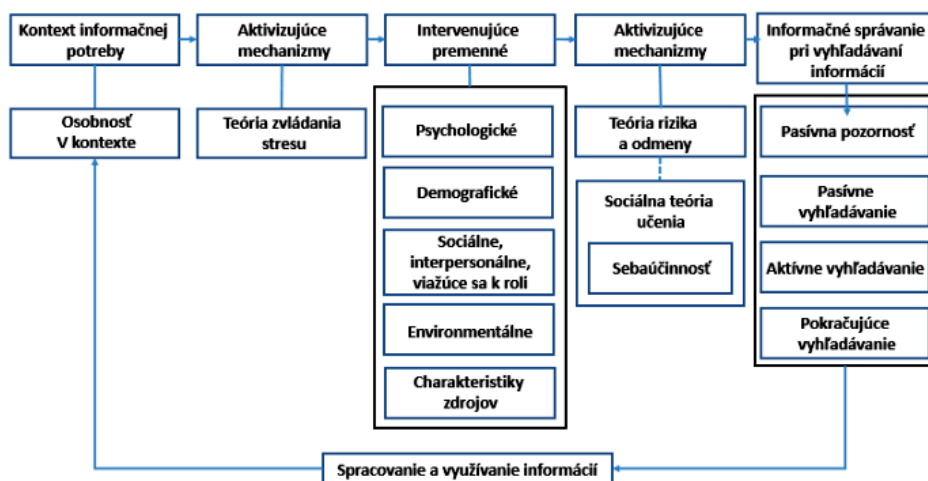
Obr. 3 Prekreslený starší Wilsonov model informačného správania (podľa Wilson 1999)

Bariéry v informačnom správaní rozdeľuje na personálne, interpersonálne a bariéry prostredia. V rámci kategórie prostredia rozlišuje pracovné, socio-kultúrne, politicko-ekonomické a psychické prostredia (Wilson 1999). Vo svojom novšom modeli Wilson (1999) rozširuje škálu bariér a zdôrazňuje kategóriu kontextu a aktivizujúcich mechanizmov informačného správania, ktoré rozdeľuje na pasívne a aktívne (obr. 4).

Ďalšou významnou zložkou konceptu informačného správania je oblasť afektívnej a kognitívnej domény. Otázke interferencie myšlienok a emócií v kontexte vyhľadávania informácií sa venovali Carol Kuhlthauová (Kuhlthau 2004), Diane Nahlová (Nahl 2001) alebo Reijo Savolainen (2015), ktorý podrobne zosumarizoval aj ďalších autorov a publikácie venujúce sa danej téme.¹⁰

⁹ Problematike **kontextu** ako významnej kategórii v rámci informačného správania bola venovaná konferencia *ISIC 1998* (Gaslikova 1999; Wilson a Allen 1999). Téma sa venoval tiež Isto Huvila s ďalšími autormi na konferencii *ASIS&T SIG-USE Symposium 2014* (Huvila 2014), rovnako aj Reijo Savolainen (2012) a iní.

¹⁰ Prehľad literatúry venujúcej sa interakcii kognitívnej a afektívnej domény v procese vyhľadávania informácií publikovali aj Carol Kuhlthauová, Jannica Heinströmová a Ross J. Todd (Kuhlthau, Heinström a Todd 2008).



Obr. 4 Prekreslený novší Wilsonov model informačného správanie (podľa Wilson 1999)

2.3 Generácia Z

Generáciou Z označujeme populáciu ľudí narodených na prelome druhého a tretieho milénia, preto sa v literatúre môžeme stretnúť aj s jej označením ako **postmiléniová generácia**, hoci presné vymedzenie tejto generácie rokmi narodenia sa u jednotlivých autorov líši.

Kým Corey Seemillerová s Meghan Graceovou ohraničujú túto generáciu rokmi narodenia 1995 až 2010 (Seemiller a Grace 2019), Caroline Gecková, ktorá ju pomenovala aj **Net generáciou**, jej nástup spája so vznikom internetu, a preto ho datuje už na začiatok deväťdesiatych rokov (Geck 2006). Jeff Fromm s Angie Readovou stanovili rozmedzie *Generácie Z* rokmi 1996 až 2010 (Fromm a Read 2018), Jonah Stillman a David Stillman (2017) ju ohraničujú rokmi narodenia 1995 až 2012.

Výsledky sociologického výskumu začínajúcich vysokoškolákov Seemillerovej a Graceovej z roku 2014 charakterizujú túto generáciu ako generáciu oddaných, ohľaduplných, empatických, otvorených a zodpovedných ľudí, ktorí sú zároveň súťaživí, spontánni, odvážni a zvedaví; ďalšie výskumy ich vykreslili ako dychtivých, usilovných, kreatívnych, motivovaných, tolerantných a spolupracujúcich (Seemiller a Grace 2019). Podľa autoriek uvedeného výskumu príslušníci *Generácie Z* očakávajú od vysokoškolského štúdia predovšetkým **nadobudnutie poznatkov a zručností uplatniteľných v praxi** – obzvlášť v ich pracovnej kariére, majú **zmysel pre inovácie** a preferujú **učenie z videozáznamov** (Seemiller a Grace 2017).

Viaceri autori sa zhodujú, že *Generácia Z* je zlomovou generáciou, pretože jej príslušníci sa narodili priamo do digitálneho prostredia a internetovej infraštruktúry, čo ovplyvňuje aj ich ďalšie charakteristické znaky, ktorými sú **mediálny multitasking** a využívanie **virtuálnych (internetových) sociálnych médií** (Fromm a Read 2018). Vivek Pandit (2015) priraduje k charakteristikám danej generácie aj pojem **digitálnej stopy** a dichotómiu **on-line** verzus **off-line identity**. Podľa Stillmana a Stillmana (2017) sú príslušníci *Generácie Z* prispôsobiví, realistickí a hnaní vpred (angl. *driven*), no zároveň je pre nich typický **syndróm FOMO** (z angl. *fear of missing out*), charakteristická **metóda práce DIY** (z angl. *do it yourself*), vedú sa dokonale orientovať **vo virtuálnom prostredí** a majú zmysel pre **spoločnú**, respektíve

„zdieľanú“ ekonomiku (angl. *shared economy*). Hoci príslušníci takzvanej Generácie Z (a nasledujúcich generácií), do ktorej patrí aj nami skúmaná vzorka študentov, majú skúsenosti s využívaním digitálnych technológií už od raného detstva, podľa Geckovej sú „oboznámení len so špičkou internetového ľadovca“ (Geck 2006). Autorka tým naráža na zaužívané intuitívne a neprofesionálne narábanie s vyhľadávacími nástrojmi internetu (v mladšom veku) spojené s rizikom nedostatočných kompetencií v oblasti hodnotenia webového obsahu. Uvedené i ďalšie generačné charakteristiky sú významnými determinantmi informačného správania predmetnej generácie.

2.4 Vzťah kľúčových pojmov výskumu

Vzájomný vzťah informačnej gramotnosti a informačného správania výstižne objasňuje napríklad definícia Billa Johnstona a Sheily Webberovej, podľa ktorých informačná gramotnosť predstavuje „adaptáciu vhodného informačného správania za účelom naplnenia informačnej potreby prostredníctvom akéhokoľvek kanála či média, vedúca **k múdreému a etickému využitiu informácií** v spoločnosti“ (Johnston a Webber 2005, s. 113).

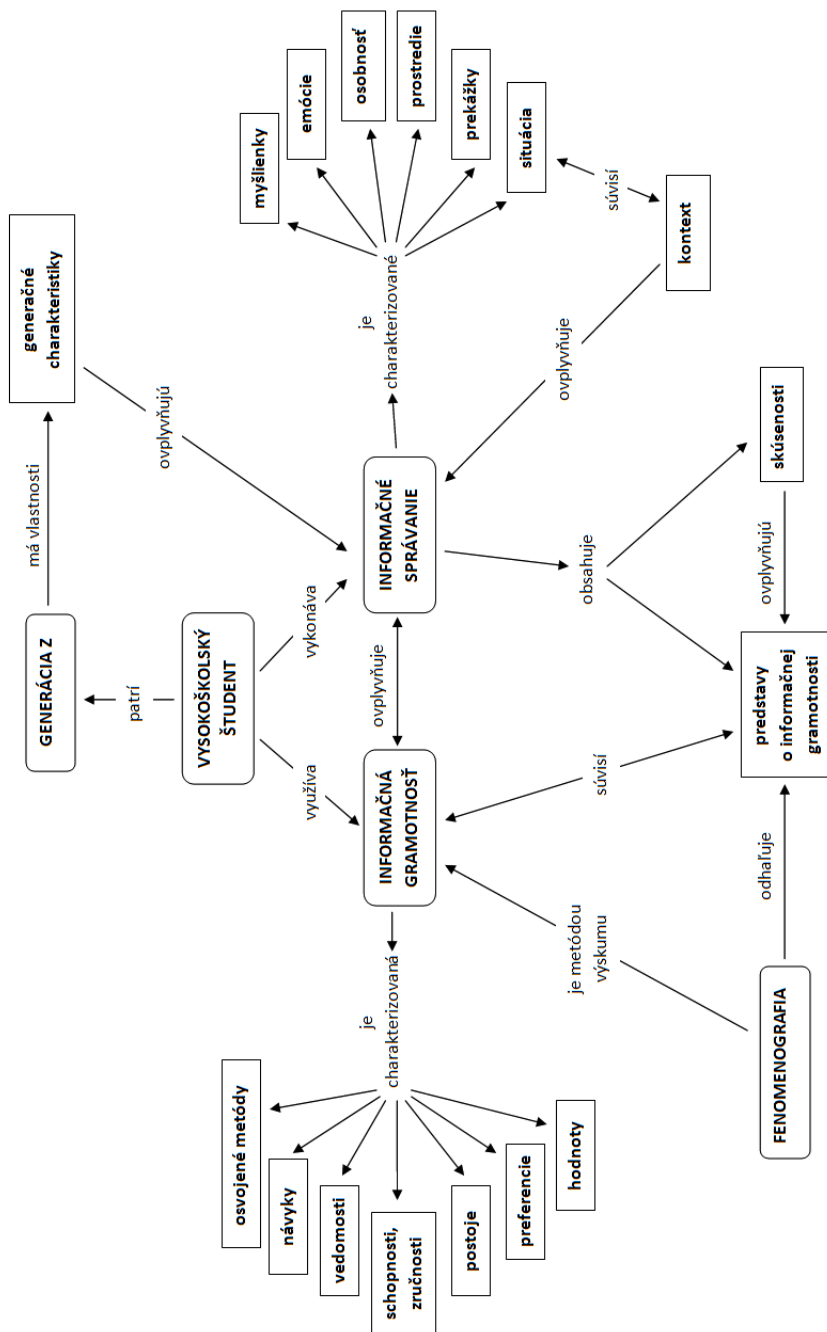
Informačná gramotnosť podľa Marka Hepwortha a Geoffa Waltona (2013) podmieňuje informačné správanie. Kým praktické výstupy výskumov informačnej gramotnosti sú orientované na rozvoj informačných schopností a zručností používateľov s cieľom formovania informačného správania, výsledky výskumov informačného správania, odhaľujúce jeho príčiny, umožňujú dizajnovat' informačné systémy a služby (Hepworth a Walton 2013). Steinerová (2016) popri Hepworthovej a Waltonovej interpretácii vzťahu vidí rozdiel aj v metodologickej rovine oboch typov výskumov. Problematika informačného správania je podľa nej zakotvená v sociokognitívnej a sociálno-psychologickej metodologickej tradícii, kým oblasť informačnej gramotnosti je spájaná s metodológiou pedagogického výskumu (Steinerová 2016).

Vyhľadávanie informácií – ako jedna z etáp informačného správania – a informačná gramotnosť sú podľa Louise Limbergovej a Olofa Sundina „*dve strany tej istej mince*.“ Výskumy informačného správania poskytujú teoretickú základňu pre oblasť informačnej gramotnosti, výskumy informačnej gramotnosti zas vytvárajú teoretický rámec pre návrh vyhľadávacích stratégií a postupov (Limberg a Sundin 2006).

Informačné správanie môžeme zjednodušene – na základe vyššie uvedených prístupov – charakterizovať aj ako realizáciu informačnej gramotnosti v praxi (ako súboru vedomostí, schopností, zručností a ďalších komponentov uvedených v kapitole 2.1) v kontexte externých faktorov situácie, prostredia, prekážok a ďalších vnútorných (kognitívnych a afektívnych) premenných jednotlivca, na ktoré upozorňujú viaceré modely informačného správania.

Osobné skúsenosti z práce s informáciami zároveň formujú predstavy jednotlivca o pojme informačnej gramotnosti. A práve individuálne predstavy používateľa o fenoméne informačnej gramotnosti pomáha odhaľovať **fenomenografia** – výskumná metodológia pôvodne z pedagogického prostredia, ktorá sa hojne uplatňuje aj vo výskumoch informačnej gramotnosti (kapitoly 5.2 a 6.2).

Pretože objektom nášho výskumu sú vzťahy medzi informačnou gramotnosťou a vysokoškolskými študentmi, v centre pojmovej mapy je umiestnený subjekt vysokoškolského študenta. Daný subjekt používateľa disponuje jednak individuálnou úrovňou kompetencií informačnej gramotnosti a ďalšími vlastnosťami ovplyvňujúcimi jeho informačné správanie, zároveň významný vplyv na informačné správanie a informačnú gramotnosť zohrávajú aj generačné charakteristiky **Generácie Z**, do ktorej spadajú respondenti nášho výskumu. Vzťah informačnej gramotnosti a informačného správania v kontexte fenomenografického výskumu vysokoškolských študentov sme napokon znázornili aj pojmovou mapou (obr. 5).



Obr. 5 Vzťah informačnej gramotnosti a informačného správania v kontexte fenomenografického prístupu.

3. KONCEPTUALIZÁCIA INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI

Termín *informačná gramotnosť* ako prvý použil v roku 1974 Paul Zurkovski, v tom čase vo funkcii prezidenta *Information Industry Association* – IIA, pričom koncept vnímal v kontexte pracovného prostredia a zdôraznil jeho účel, ktorým je riešenie problémov prostredníctvom informačných zdrojov a nástrojov (Zurkovski 1974).¹¹ Samotný fenomén je podľa Michaela Wooliscrofta (1997) alebo Ann Grafsteinovej (Grafstein 2002) omnoho starší, predchádzali mu staršie koncepty informačného vzdelávania používateľov knižníc, označované napríklad ako *library skills*, *bibliographic skills*, *library literacy*, *bibliographic paradigm*, *bibliographic instruction* (Kuhlthau 2004, Eisenberg a Berkowitz 1988; Bruce 1997; Bawden 2001 a i.).

Snahy o ukotvenie a sumarizáciu problematiky informačnej gramotnosti sa objavovali už v osemdesiatych rokoch 20. storočia, keď napríklad Carol Kuhlthauová (Kuhlthau 1987) vypracovala rozsiahlu bibliografiu na predmetnú tému. Otázke spracovania prehľadu konceptu informačnej gramotnosti sa podrobne venovali v deväťdesiatych rokoch napríklad Mary Ochsová et al. (Ochs et al. 1991), Shirley J. Behrensová (Behrens 1994), Christina S. Doyleová (Doyle 1994), Charles R. McClure (1994), Christine Bruceová (Bruce 1997), Alistair Mutch (1997), Loanne Snavelyová a Natasha Cooperová (Snavely a Cooper 1997) či Michael Wooliscroft (1997) a mnohí iní.

Na začiatku nového milénia podrobný prehľad prístupov, definícií a literatúry publikovali napríklad Sheila Webberová a Bill Johnston (Webber a Johnston 2000; Johnston a Webber 2005), Robin Angeley a Jeff Purdue (2000), David Bawden (2001), Ann Grafsteinová (Grafstein 2002), David Loertscher a Blanche Woollsová (Loertscher a Woolls 2002), Hannelore B. Raderová (Rader 2002), Sirje Virkusová (Virkus 2003; 2013), Michael Eisenberg, Carrie A. Loweová a Kathleen L. Spitzerová (Eisenberg, Lowe a Spitzer 2004), Susie Andrettová (Andretta 2005), Ola Pilerot (2006), Noa Aharonyová (Aharony 2010), Maria Pintová, José Antonio Cordón a Raquel Gómez Díazová (Pinto, Cordón a Díaz 2010), Maria Pintová, Isabel Escalona-Fernándezová a Antonio Pulagrín (Pinto, Escalona-Fernández a Pulagrín 2013), Andrew Whitworth (2014) a ďalší.

Prehľadný priebeh vývoja implementácie informačnej gramotnosti v USA s bibliografiou k problematike publikovala aj americká *Národná komisia pre knižnice a informačnú vedu* – USNCLIS (2008). Celosvetovú výberovú bibliografiu na tému informačnej gramotnosti podľa provenienčného hľadiska publikovalo UNESCO (Horton 2014). Komplexný vývoj národných politík v oblasti informačnej gramotnosti v USA, Austrálii, Veľkej Británii a Nemecku prehľadne zosumarizovali John Crawford a Christine Irvingová (Crawford a Irving 2013). Podrobný historický prehľad vývoja a medzníkov implementácie informačného vzdelávania do edukácie na politickej úrovni v USA publikovali napríklad Blanche Woollsová, Ann C. Weeksová a Sharon Coatneyová (Woolls, Weeks a Coatney 2014), vo Veľkej Británii David Streatfield et al. (2011).

¹¹ Myšlienke informačnej gramotnosti predchádzali už v 60. rokoch 20. storočia myšlienky o informačnej spoločnosti. Podľa Pavla Rankova (Šušol, Hrdináková a Rankov 2005) historicky prvýkrát použil pojem informačnej spoločnosti zrejme Tadao Umesao v Japonsku, v Európe bol zrejme prvým Karl Steinbuch v r. 1963. Následne sa teoreticky tejto myšlienke venovali vo svojich prácach napríklad Peter Drucker či Alvin Toffler a ďalší, oficiálne politické dokumenty podporujúce myšlienku informačnej spoločnosti však začali vznikať až v 90. rokoch 20. storočia (Šušol, Hrdináková a Rankov 2005).

3.1 Predmet informačnej gramotnosti

Hoci sa už v sedemdesiatych rokoch pokúsili po zavedení pojmu Zurkowskim o ďalšie definície informačnej gramotnosti v USA napríklad aj Lee Burchinal, Cees Hamelink či Major R. Owens a ďalší, podľa Shirley J. Behrensovej (Behrens 1994, s. 311) žiadna z nich nedokázala špecifikovať konkrétne nároky na vedomosti a zručnosti potrebné pre prácu s informáciami v danej dobe.

Školy a knižnice naďalej využívali staršie prístupy k informačnému vzdelávaniu, ktorých princípom bol len fyzický prístup k dokumentom v knižniciach, čo viacerí autori, napríklad Carol Kuhlthauová (2004) či Michael Eisenberg a Robert Berkowitz (1988), kritizovali.

Kritika zdrojovo orientovaného informačného vzdelávania založeného na takzvaných bibliografických inštrukciách (angl. *bibliographic instruction*) (Bawden 2001) či *bibliographic paradigm* (Kuhlthau 2004) vyústila v osemdesiatych rokoch do tvorby nových štandardov, osnov a modelov informačnej výchovy predovšetkým pre oblasť sekundárneho a vysokoškolského vzdelávania.

Rozvoj myšlienky informačnej gramotnosti súvisel s takzvaným používateľským paradigmatickým obratom v informačnej vede v osemdesiatych rokoch 20. storočia, v rámci ktorého sa pôvodne zdrojovo orientovaný záujem informačnej vedy a jej profesionálov presúva aj na záujem o používateľa a jeho kognitívne a sociálne procesy (Steinerová 2011).

3.2 Kategórie informačnej gramotnosti

Nejednoznačné interpretácie informačnej gramotnosti viedli začiatkom deväťdesiatych rokov Christine Bruceovú (Bruce 1997) k myšlienke sumarizácie jeho jednotlivých poňatí v snahe o odhalenie podstaty predmetného konceptu. Analýzou dovtedajšej literatúry autorka identifikovala až desať rôznych významov chápania podstaty informačnej gramotnosti.¹²

Vlastným fenomenografickým výskumom v prostredí vysokoškolských pedagógov a akademických knihovníkov (kapitola 5.2.1)¹³ Bruceová identifikovala až sedem samostatných koncepcií informačnej gramotnosti, z ktorých každá je zároveň samostatnou kategóriou. Na základe výsledkov výskumu autorka skoncipovala model **The Seven Faces of Information Literacy – Sedem tváří informačnej gramotnosti**, v rámci ktorého sú jednotlivé kategórie (konceptie) usporiadané hierarchicky (obr. 6 a obr. 7). Každá koncepcia opisuje informačnú gramotnosť, ako je chápaná, videná alebo pociťovaná respondentmi výskumu a akú s ňou majú respondenti skúsenosť:

- **konceptia informačných technológií** (1. kategória) – informačná gramotnosť je vnímaná ako využívanie IKT pre účely informačného prieskumu a komunikácie;
- **konceptia informačných zdrojov** (2. kategória) – informačná gramotnosť je vnímaná ako vyhľadávanie informácií umiestnených v informačných zdrojoch;

¹² Podľa Bruceovej ide o nasledovné významy: a) kompetencia využívania informačno-komunikačných technológií; b) zastrešujúci koncept tzv. *Library Literacy* a *Computer Literacy*; c) osvojenie si mentálneho modelu informačného systému; d) kombinácia informačných a technologických zručností; e) kompetencie pre informačný proces; f) kombináciu zručností, postojov a vedomostí v oblasti práce s informáciami; g) aktívne zamestnanie sa informáciami; h) kompetencia učiť sa; i) prvý komponent konceptu (kontinua) kritického myslenia; j) súčasť konceptu (kontinua) univerzálnej gramotnosti, resp. metagramotnosti (Bruce 1997).

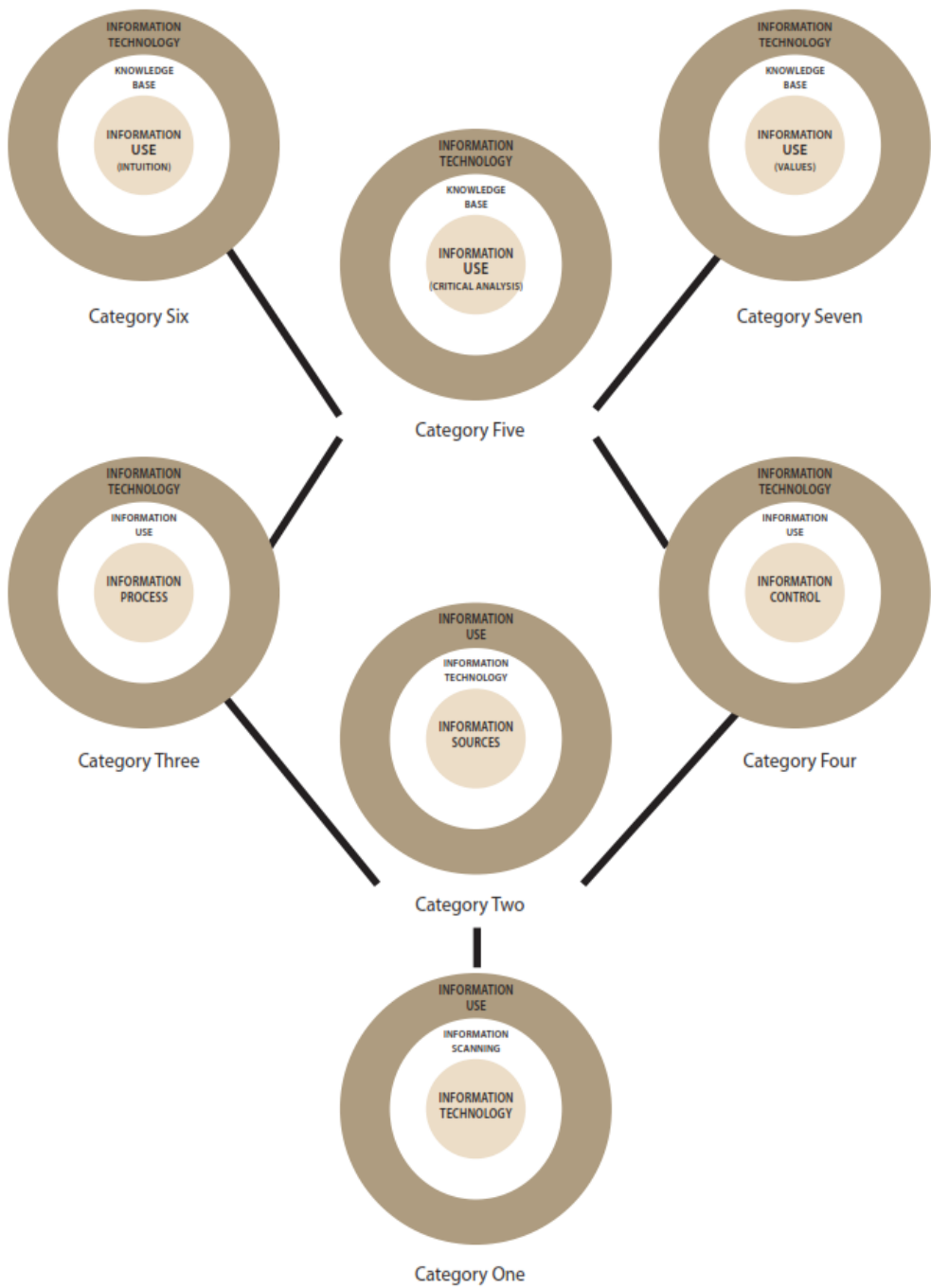
¹³ Otázke fenomenografie ako výskumnej metodológii sa podrobnejšie venujeme v kapitole 6.2.

- **konceptia informačného procesu** (3. kategória) – informačná gramotnosť vnímaná ako proces identifikácie informačnej potreby a implementácie správnych procesov na jej vyriešenie;
- **konceptia riadenia (kontroly) informácií** (4. kategória) – informačná gramotnosť vnímaná ako kompetencia človeka kontrolovať, riadiť, uchovávať a organizovať nájdené dáta (informácie) v rozličných zdrojoch a formátoch;
- **konceptia konštrukcie vedomostí/znalostí** (5. kategória) – informačná gramotnosť vnímaná ako budovanie osobnej vedomostnej bázy;
- **konceptia rozšírenia (doterajších) vedomostí** (6. kategória) – informačná gramotnosť vnímaná ako rozširovanie osobnej vedomostnej (poznatkovej) bázy;
- **konceptia múdrosti** (7. kategória) – informačná gramotnosť vnímaná ako využívanie informácií múdro v prospech druhých ľudí (Bruce 1997).



Obr. 6 Model The Seven Faces of Information Literacy s hierarchickým usporiadaním jednotlivých kategórií – koncepcií informačnej gramotnosti (podľa Bruce 1997)

Prehľad ďalších fenomenografických výskumov v oblasti vyššieho sekundárneho (stredoškolského) a vysokoškolského vzdelávania a z nich plynúcich kategorizácií informačnej gramotnosti uvádzame v kapitole 5.2. Na základe viacerých z nich vypracovala Bruceová v spolupráci so Sylviou Edwardsovou a Mandy Luptonovou sumarizujúci šesťprvkový rámec prístupov k pojmu informačnej gramotnosti (Bruce, Edwards a Lupton 2006).



*Obr. 7 Originálna verzia modelu **The Seven Faces of Information Literacy** s vyznačením interného horizontu a jednotlivých vrstiev externého horizontu každej koncepcie (Bruce 1997 s použitím vizualizácie podľa Fázik 2017a)*

Informačná gramotnosť jednotlivca môže podľa zistení daných autoriek predstavovať:

- súbor vedomostí o svete informácií;
- súbor kompetencií a zručností pre prácu s informáciami;
- schopnosť celoživotného vzdelávania;
- osobný profit používateľa informácií;
- celospoločenský profit;
- relačný a komplexný pohľad integrujúci predošlých päť partikulárnych prístupov (Bruce, Edwards a Lupton 2006).

3.3 Informačná fluencia

S problematikou informačnej gramotnosti súvisí aj otázka konceptu informačnej fluencie. V praxi sa stretávame s nejednoznačnou interpretáciou pojmu. David Bawden (2014, s. 16) ju definuje ako „schopnosť porozumieť a prispôbiť sa meniacemu informačnému prostrediu.“

V *ALA Glossary* je informačná fluencia určená ako prienik informačnej a počítačovej gramotnosti, čo značne korešponduje aj s konceptom digitálnej gramotnosti. Konkrétne je tu pojem definovaný ako „schopnosť kriticky zhodnotiť informácie z rozličných formátov (napríklad tlačeneho, online a pod.) a aplikovať zručnosti informačnej gramotnosti, počítačovej gramotnosti a kritického myslenia na vyriešenie akéhokoľvek informačného problému“ (Levine-Clark a Carter 2013, s. 134).

Koncept ALA podporujú aj Carl Heine a Dennis O'Connor (2014, s. 4), keď hovoria v kontexte informačnej fluencie o **digitálnej informačnej fluencii**, ktorú definujú ako „schopnosť vyhľadať, ohodnotiť a využiť digitálne informácie efektívne a eticky.“ Tvrdia, že rozdiel medzi informačnou fluenciou a informačnou gramotnosťou nie je v tom, čo používateľ (prijemca informácie) robí, ale ako to robí. Argumentujú tým, že „fluentný používateľ má omnoho viac skúseností a vedomostí o *používanom jazyku* a že všetky úlohy vie vykonať omnoho ľahšie rozličnými spôsobmi“ (Heine a O'Connor 2014, s. 4). K ďalším rozdielom autori pričleňujú v prípade informačnej fluencie znalosť vyhľadávacích nástrojov, techník a metód, vedomostí o špecifikách printových a digitálnych informačných zdrojov a ďalšie.

Dôvodom Heineho a O'Connorovho (2014) prístupu k problematike je kontext digitálneho informačného prostredia, ktorý viackrát zdôrazňujú a do ktorého zasadzujú aj koncept informačnej fluencie. Pojem fluencie (angl. *fluency*) môžeme preložiť ako plynulosť. Samotná myšlienka informačnej fluencie, ktorú aj zmienení autori explicitne naznačili, nesúvisí s digitálnym prostredím – jej podstatou je určitá plynulosť, zbehosť a flexibilita v kompetenciách informačnej gramotnosti, ale aj tvorivosť.¹⁴

¹⁴ Český psychológ Milan Nakonečný (2009) síce termín *fluencia* nepoužíva, v kontexte psychologickéj štruktúry osobnosti ale spája plynulosť a flexibilitu s otázkou tvorivosti, respektíve kreativity osobnosti. To nás vedie k vlastnej myšlienke nazerať na *informačnú fluenciu* aj ako na schopnosť kreativity (tvorivosti) v rámci informačnej gramotnosti. Nakonečný (2009) vychádzajúc z diela J. P. Guilforda uvádza nasledujúce intelektové faktory tvorivosti: slovná plynulosť, ideálna plynulosť, spontánna obrazová flexibilita, spontánna sémantická flexibilita, asociálna plynulosť, expresívna plynulosť, obrazová adaptívna flexibilita, symbolická adaptívna flexibilita, originalita a napokon figurálna a sémantická elaborácia. Otázke tvorivosti v kontexte riešenia informačných problémov sa venovala napríklad aj Jela Steinerová (1998), ktorá zosumarizovala viaceré heuristické metódy a prístupy. Vo svojom novšom príspevku (Steinerová 2015) sa autorka zaoberá kreativitou v informačných stratégiách ako súčasťou informačnej gramotnosti.

3.4 Aplikácie informačnej gramotnosti

Podľa definície britského inštitútu knižničných a informačných profesionálov CILIP (2018) sa informačná gramotnosť najčastejšie uplatňuje v oblasti edukácie, v kontexte pracovného prostredia (angl. *workplace*) a zdravotníctva (angl. *health*).

Aj podľa bibliometrických analýz Whitwortha (2014) až tri štvrtiny literatúry indexovanej v databáze *Web of Science* na tému informačnej gramotnosti do roku 2012 spadajú do oblasti edukácie – konkrétne 64,7 % literatúry sa týka vysokoškolského vzdelávania a 10,2 % primárneho a sekundárneho vzdelávania. Ďalšími najčastejšími kontextami boli oblasti pracovného prostredia (7,2 % literatúry), zdravotníckych informácií (6,6 % literatúry) a komunít (5,7 % literatúry).¹⁵

Annemaree Lloydová (Lloyd 2010, s. 2) v rámci vlastnej metafory krajiny informačnej gramotnosti chápanej ako „komunikatívny priestor tvorený ľuďmi spoločne participujúcimi v určitej oblasti“ rozlišuje sektor vysokoškolskej edukácie a akademických knižníc, sektor pracovného prostredia a verejný sektor, v rámci ktorého sa osobitne venuje otázke komunít, verejných knižníc a zdravia – takzvanej *health information literacy*.

Špecifikám informačnej gramotnosti v jednotlivých kontextoch edukácie, pracovného prostredia, problematiky zdravia, ale aj voľného času či rôznych komunít sa podrobne venuje aj Geoff Walton a Alison Popeová (Walton a Pope 2011) či Mark Hepworth a Geoff Walton (2013) a i. John Crawford a Christine Irvingová (Crawford a Irving 2013) vyčleňujú popri oblastiach pracovného prostredia a zdravia ako samostatný sektor verejné knižnice.

Širokospektrálnosť aplikácie informačnej gramotnosti podporujú každoročne aj obsahy príspevkov medzinárodnej konferencie ECIL (*European Conference on Information Literacy*) pravidelne organizovanej od roku 2013 či konferencie LILAC (*The Information Literacy Conference*) organizovanej každoročne britskou asociáciou CILIP od roku 2005. Problematikou informačného správania v rôznych kontextoch sa tiež zaoberá medzinárodná konferencia ISIC (*Information Seeking in Context*) pravidelne organizovaná v dvojročných intervaloch od roku 1996.

3.5 Štandardy a vzdelávacie modely informačnej gramotnosti

Kompetenčné štandardy informačnej gramotnosti predpisujú požiadavky na súbor vedomostí, schopností, zručností a prípadne ďalších kompetencií pre prácu s informačnými zdrojmi a informáciami. Rámec či schéma takéhoto štandardu sa dá interpretovať aj ako **synchronický** (statický) model informačnej gramotnosti.¹⁶

Osobitnou skupinou v oblasti vzdelávania sú kompetenčné (procesuálne – diachronické) vzdelávacie modely s lineárnou, kruhovou či sieťovou štruktúrou mapujúce informačný proces (kapitola 2.2). Tieto modely plnia funkciu metodologickej opory bádateľsky alebo problémovo orientovaného informačného vzdelávania. Z metametodologického hľadiska ide o modely **normatívneho a diachronického charakteru** (Fázik 2017).

¹⁵ Whitworth (2014, s. 76) tiež kvantifikoval na základe údajov z databázy **WoS** vedné disciplíny, ktoré sa najviac zaoberajú témou informačnej gramotnosti: knižničná a informačná veda (54,6 %), informatika (21,8 %), pedagogika a vzdelávanie (9,9 %), zdravotníctvo (5,8 %), manažment (2,3 %), prírodné vedy (2,0 %), teória komunikácie (1,2 %), spoločenské vedy (1,1 %), lingvistiká (0,6 %) a hudobná veda (0,7 %).

¹⁶ Podrobnejšie sme sa problematike **metametodologických aspektov** vybraných modelov informačnej gramotnosti venovali v samostatnom príspevku (Fázik 2017) podľa práce Viceníka (2000).

Hoci najčastejšou aplikáciou štandardov či modelov informačnej gramotnosti je edukačný proces počnúc predprimárnym až po univerzitné vzdelávanie, uplatniteľnosť nachádzajú aj v ďalších sférach života, napríklad pracovnom prostredí či zdravotníctve. Otázke sumarizovania štandardov a vzdelávacích modelov sa podrobne venovala napríklad Greg Byerly a Carolyn S. Brodieová (1999), Virginia L. Wallaceová a Whitney N. Husidová (Wallace a Husid 2011), Daniell Callison a Katie Bakerová (Callison a Baker 2014), Daniell Callison (2015), Amitabha Chatterjee (2017) alebo Nancy Pickering Thomasová et al. (Thomas et al. 2020).

Prvé kompetenčné modely informačnej gramotnosti publikovali v osemdesiatych rokoch 20. storočia vo Veľkej Británii Michael Marland (1981) a Ann Irvingová (Irving 1985), v deväťdesiatych rokoch vypracoval **model PLUS** James Herring (2004). Na prelome milénia vyšiel v Británii z dielne SCONUL – *The Society of College, National and University Libraries* model **The Seven Pillars of Information Literacy** (SCONUL 1999), ktorý bol o dvanásť rokov neskôr publikovaný opätovne, ale v značne revidovanej podobe (Bent a Stubbings 2011). Model pod názvom **Colvin-Keene Model** publikovali Judith Keeneová, John Colvin a Justine Sissons (Keene, Colvin a Sissons 2010). V roku 2012 vydala britská CILIP (*The Library and Information Association*) vlastný štandard informačnej gramotnosti (Chatterjee 2017). K významným prácam z dielne britských autorov patrí aj štandard **ANCIL** (Secker a Coonan 2013) či model **FOSIL** (Toerien 2019). V rámci Veľkej Británie majú národný štandard zavedený napríklad v Škótsku pod názvom **Scotland's National Information Literacy Framework** (Irving 2011) či vo Walese pod názvom **Information Literacy Framework for Wales** (Welsh 2011).

V USA bolo publikovaných v osemdesiatych rokoch tiež niekoľko modelov v súvislosti s novým prístupom k informačnému vzdelávaniu, napríklad **REACTS model** (Stripling a Pitts 1988), **The Big6 Skills** (Eisenberg a Berkowitz 1988) alebo **The I-Search Process** (Tallman a Joyce 2006; Macrorie 1988). V deväťdesiatych rokoch vzniklo v USA mnoho ďalších modelov, napríklad **Pathways to Knowledge** (Pappas a Tepe 2002) z roku 1995, **The 8Ws Model** (Lamb, Johnson a Smith 1997), **S.P.I.R.R.E. Research** (McElmeel 1997), model **WebQuest** z r. 1995 (Dodge 1997; Taylor 2001), model **FLIP IT** Alice Yuchtovej (Yucht 1997; Gilton 2012), **The Research Cycle** model (McKenzie 2000), model Virginie Rankinovej (Rankin 1999) a ďalšie.

K predstaviteľom novších modelov amerických autorov patria **Inquiry Process Model** (Stripling 2003), **Guided Inquiry Design Process** (Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2012), ďalej tri modely autorky Nicolle Buzzetto-Moreovej – **Project Based Learning Information Literacy Model**, **Information Literacy Electronic Portfolio Model** a **Information Literacy Web Quest Model** (Buzzetto-More 2009), model **5As** (Jukes, Dosaj a Macdonald 2000), **The Handy 5** (Grover, Fox a Lakin 2001) alebo **The I-LEARN Model** (Neuman et al. 2019).

Významnú skupinu predstavujú štandardy informačnej gramotnosti s pôsobnosťou na národnej úrovni, v rámci USA sú to napríklad štandardy dvoch asociácií knižníc – AASL (*American Association of School Librarians*) a ACRL (*Association of College & Research Libraries*) – oboch združených v rámci ALA. K prelomovým dokumentom AASL z oblasti informačnej gramotnosti, založenej už v roku 1914, patria celoštátne štandardy **Information Power: Guidelines for School Library Media Programs** z roku 1988 (AASL 1988) a **Information Power: Building Partnerships for Learning** z roku 1998 (AASL 1998) – oba vytvorené v spolupráci s AECT – *The Association for Educational Communications and Technology*, ktorým predchádzali ešte staršie štandardy z rokov 1969 a 1975 (AASL 2018; AECT ©2020). V roku 2007 už AASL vydala vlastný štandard **AASL Standards for the 21st-Century Learner** (AASL 2009). V súčasnosti je platný najnovší štandard AASL pod názvom **AASL Standards Framework for Learners** z roku 2018 (AASL 2018).

Štandard ACRL **Information Literacy Competency Standards for Higher Education** vyšiel v roku 2000 (ALA 2000), v rokoch 2015 a 2016 bol aktualizovaný a bola publikovaná jeho revidovaná verzia pod názvom **Framework for Information Literacy for Higher Education** (ACRL 2016). Revidovaný rámec ACRL už nepredstavuje procesualný prístup k riešeniu informačného problému ako v prípade pôvodného štandardu, v centre pozornosti sú rôzne aspekty práce s informáciami, napríklad etické, právne, spoločenské a pod. Okrem toho ACRL vypracovala štandardy aj pre niektoré špecifické pracovné odvetvia, napríklad žurnalistiku či ošetrovateľstvo (ACRL ©1996-2020).

V prehľadovej literatúre (napríklad Chatterjee 2017; Byerly a Brodie 1999) nájdeme zmienky aj o existencii starších, dnes už zrejme zrušených štandardov na úrovni jednotlivých členských štátov USA.¹⁷ K aktuálne existujúcim modelom patrí napríklad **Louisiana Information Literacy Model For Lifelong Learning** v štáte Louisiana (Guidelines for Library 2017).

Vlastné modely publikovali tiež novozélandskí autori, napríklad model **SAUCE** (Bond 2009) a dva modely Gwen Gawithová – **The Action Learning Model** z roku 1983 a model **3 Doors** z roku 2000 (Buzzetto-More 2009); v Austrálii zas vypracovali model **ILPO** Jenny Ryanová a Steph Capra (Ryan a Capra 2001). Pre región Austrálie a Nového Zélandu vypracoval inštitút ANZIL – *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* kompetenčný štandard **Australian and New Zealand Information Literacy Framework – ANZIL** (Bundy 2004), ktorému predchádzal starší štandard **CAUL** (Cauncil 2001). Aj niektoré spolkové štáty v Austrálii majú vytvorené aj vlastné štandardy, napríklad stránky štátnej knižnice vo Victorii prezentujú model **Research Skills** (*Research Skills* ©2019), model pod názvom **New South Wales Information Process** má zas Nový Južný Wales (Dawson a Kaltenberger 2015).

Ďalšie dva štandardy informačnej gramotnosti – **The Alberta Model for Teaching the Research Process** (Oberge 1999) a novší **Inquiry Based Learning** (*Inquiry* 2005) boli vypracované a zavedené aj na území kanadského štátu Alberta. K novším modelom z európskeho prostredia môžeme zaradiť španielsky **INFOLITRANS** určený komunite tlmočníkov a prekladateľov (Pinto a Sales 2008) či český **Přechodový model informační gramotnosti** (Černý a Chytková 2013; Černý et al. 2014).

Vlastný štandard **Access – Evaluate – Use** publikovala aj IFLA (Lau 2006); štandard obsahovo vychádza zo štandardov AASL, ACRL, SCONUL a ANZIL. Na základe konferencií IFLA na Sri Lanke v roku 2004 a v Indii 2005 vznikol tiež model **IFLA Empowering 8**, svoje uplatnenie nachádza predovšetkým v regióne Ázie (Ashikuzzaman 2014; Chatterjee 2017).

Osobitnou významnou skupinou sú vlastné univerzitné štandardy alebo modely, príkladom môže byť model **The Seven Steps** z dielne akademickej knižnice Cornell University (*Cornell* ©2020).

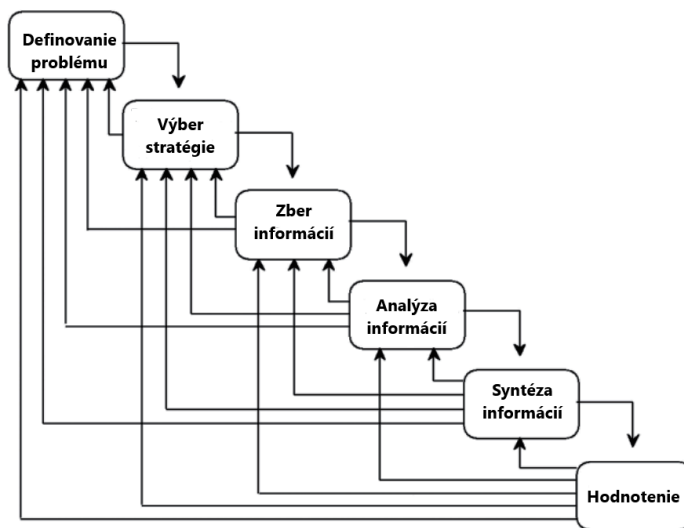
Niektoré z uvedených štandardov a modelov sú postavené na metóde riešenia problémov (angl. *problem solving method*), ďalšie na princípe bádateľsky orientovaného vzdelávania (angl. *inquiry-based learning*) – z tohto dôvodu môžeme zoznam rozšíriť aj ďalšie modely bádateľského vzdelávania. Novšie štandardy obzvlášť zdôrazňujú spoločenské, etické a právne aspekty práce s informáciami. Spoločným cieľom všetkých je snaha ísť nad rámec pôvodného zdrojovo orientovaného prístupu k informačnému vzdelávaniu (*resource-based*

¹⁷ V r. 1988 The Information Network for Ohio Schools v Ohu skoncipovala štátny vzdelávací štandard **DIALOGUE model**, nazývaný tiež ako **model INFOhio** (Chatterjee 2017; Byerly a Brodie 1999); na aktuálnom webovom sídle organizácie sa už predmetný model nenachádza. Byerly a Brodie (1999) zároveň informujú o existencii starších, dnes už zrejme zrušených štandardov, zavedených v Kalifornii (**California Library Skills to Information Literacy**), Washingtone (**Essential Skills for Information Literacy – WLMA**) a Colorade (**Model Information Literacy Guidelines**).

learning) podporou kritického myslenia, hodnotenia a analyticko-syntetického spracovania informácií, rovnako aj hodnotenia výsledku procesu i celého priebehu procesu.¹⁸

3.5.1 Model *The Big Six Skills*

Príkladom tradičného kompetenčného a procesuálneho prístupu v edukačnej oblasti je šesťprvkový diachronicko-normatívny vzdelávací model *The Big Six Skills* Michaela Eisenberga a Roberta Berkowitza (obr. 8). Model je predstaviteľom takzvaného **problémovo-orientovaného** prístupu k informačnému vzdelávaniu (Eisenberg a Berkowitz 1990).



Obr. 8 Vizualizácia modelu *The Big Six Skills* (Eisenberg a Berkowitz 1988).

Autori stanovili na základe vzdelávacích osnov K-12 v rámci každého kroku súbor konkrétnych kompetencií, ktoré by mali študenti jednotlivých ročníkov nadobudnúť v procese vzdelávania. Teoretickým východiskom modelu sa stala **Bloomova taxonómia** kognitívnych procesov a Kobergová a Bagnallová metodológia **riešenia problémov** (angl. *problem solving method*) **Universal Traveler**. Princípom modelu je takzvaný top-down prístup a cieľom rozvoj kritického myslenia. Samotný model predstavuje len pomocný nástroj ku komplexnej revízii vzdelávacích osnov – kurikula – v rámci širšej **Six Stage Strategy** (Eisenberg a Berkowitz 1988).

¹⁸ V rámci internetového prieskumu sme našli aj ďalšie modely alebo len zmienky o nich, ktoré autori publikovali len na svojich súkromných či neoficiálnych internetových stránkach. Ide napríklad o model **Noodle Tools – Building Blocks of Research** americkej autorky Debbie Abilockovej (Callison 2015; Chatterjee 2017), model **The Savvy 7** Nancy Millerovej a Connie Champlinovej (LMC source [bez dátumu]), ďalej model **Research Steps to Success – Research Process Helper** kanadskej autorky Sandry Hughesovej (Hughes 2017), ďalej **The think!nQ model** Lane Clarkovej z Kanady (Clark [bez dátumu]), model **Organised Investigator** Davida Loertschera a Blanche Woolsovej (Wallace a Husid 2011) či **Generic model** Danna Barrona (McKenzie 1999). Daniel Callison s Anette Lambovou ďalej predstavili model **InfoZone** z dielne kanadskej Assiniboine South School Division of Winnipeg, model **Research Assistant** autorky Ann Bevilacquaovej a mnohé iné (Callison a Lamb ©2005-2007).

3.5.2 Model *Guided Inquiry Design Process*

Motiváciou Carol C. Kuhlthauovej (1993; 2004) k vlastným výskumom afektívnej a kognitívnej stránky procesu práce s informáciami (kapitola 5.3) bola autorkina nespokojnosť s dovtedajším zdrojovo orientovaným prístupom k informačnému vzdelávaniu používateľov knižníc – predovšetkým žiakov a študentov – zameraného len na fyzický prístup k dokumentom, ktorý nevedol k uspokojeniu informačnej potreby. Jedným z výsledkov výskumu je šesťprvkový procesuálny model informačného správania **Information Search Process** – ISP (obr. 9 a obr. 10), v ktorom podrobne popisala v rámci každej etapy popri jednotlivých *fyzických* aktivitách, ktoré používateľ vykonáva, aj *afektívnu* a *kognitívnu* dimenziu procesu. Jeho zaradenie aj do oblasti informačnej gramotnosti má trojaké opodstatnenie:

- Základným východiskom autorkinej práce je otázka, „čo znamená byť *gramotným* v informačnej spoločnosti?“ (Kuhlthau 1993, s. 16).
- Model mapuje okrem fyzickej a afektívnej zložky aj kognitívnu úroveň, ktorá má priamy súvis s konceptom gramotnosti v širšom poňatí.
- Opisy činností jednotlivých fáz procesu (iniciácia, selekcia – výber, explorácia – objavovanie, formulácia fokusu, zber – zhromažďovanie, prezentácia, hodnotenie) v značnej miere korešpondujú s kompetenciami predpísanými v mnohých kompetenčných modeloch informačnej gramotnosti.

Štádiá	Iniciácia	Výber	Objavovanie	Formulácia	Zhromažďovanie	Prezentácia
Pocity	Neistota	Optimizmus	Zmätok, frustrácia, pochybnosti	Jasnosť	Pocit kontroly, sebaistota	Úľava, spokojnosť alebo sklamanie
Myšlienky	Nejasné			Jasnejšie	Zvýšený záujem	Sústredené
Činnosti	Vyhľadávanie východiskových informácií		Vyhľadávanie relevantných informácií		Vyhľadávanie pertinentných informácií	
Vhodné úlohy	Rozpoznanie	Identifikácia, výskum	Identifikácia, výskum	Formulácia	Zber	Dokončenie

Obr. 9 Základný model ISP so stručným popisom afektívnej a kognitívnej domény (podľa Kuhlthau 1993)¹⁹

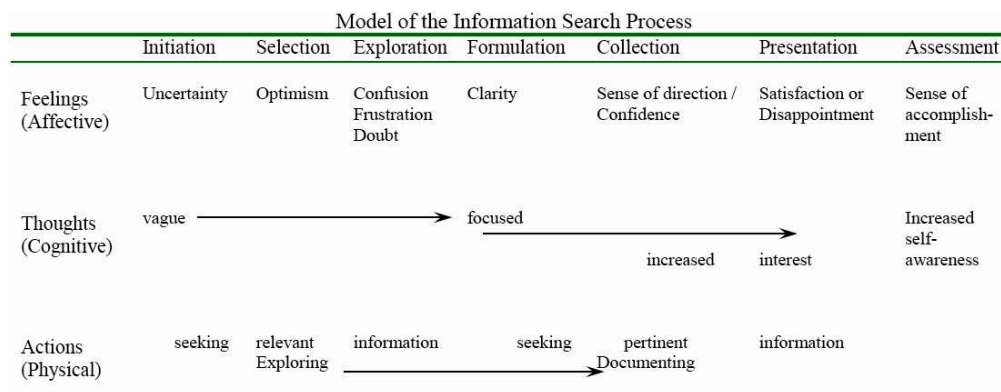
Teoretickými východiskami modelu sú konštruktivistické teórie Johna Deweyho, Georgera Kellyho a Jeromea Brunera, ako aj niektoré konštruktivistické prístupy v informačnej vede – koncept informačných potrieb Roberta S. Taylora, koncept anomálneho stavu poznania ASK Nicholasa Belkina a koncept **relevancie** a **pertinencie** Tetka Saracevica (Kuhlthau 1993). Na základe východiskových teórií a výsledkov vlastných výskumov Kuhlthauová identifikovala šesť základných fáz procesu a k opisu jednotlivých „fyzických“ činností

¹⁹ Model znázorňuje striedanie pozitívnych a negatívnych emócií v jednotlivých fázach procesu. Zároveň poukazuje na postupný posun vágnych myšlienok na jasnejšie a na postupný nárast záujmu o tému, rovnako aj na posun z potreby hľadania relevantných informácií na potrebu vyhľadávania pertinentných informácií (podľa Kuhlthau 1993). Jeho prepracovanú verziu uvádzame na obr. 10.

priradila opis sprevádzajúcich symptómov na kognitívnej úrovni (myšlienky) a afektívnej úrovni (pocity).²⁰

Najdôležitejším faktorom, ovplyvňujúcim všetky tri úrovne – afektívnu, kognitívnu a úroveň fyzických aktivít – je podľa Kuhlthauovej **princíp neistoty**, respektíve **neurčitosti** (angl. *uncertainty principle*) v Shannonovom poňatí.

Ako autorka píše, „celý model je založený na zistení, že neistota – prirodzený a nutný aspekt prvých štádií procesu vyhľadávania informácií – spôsobuje neprijemnosti a úzkosť, ktoré však pomáhajú formulovať informačný problém a ovplyvňujú vyhľadávacie stratégie a činnosti vedúce k naplneniu informačnej potreby“ (Kuhlthau 1993, s. 54).



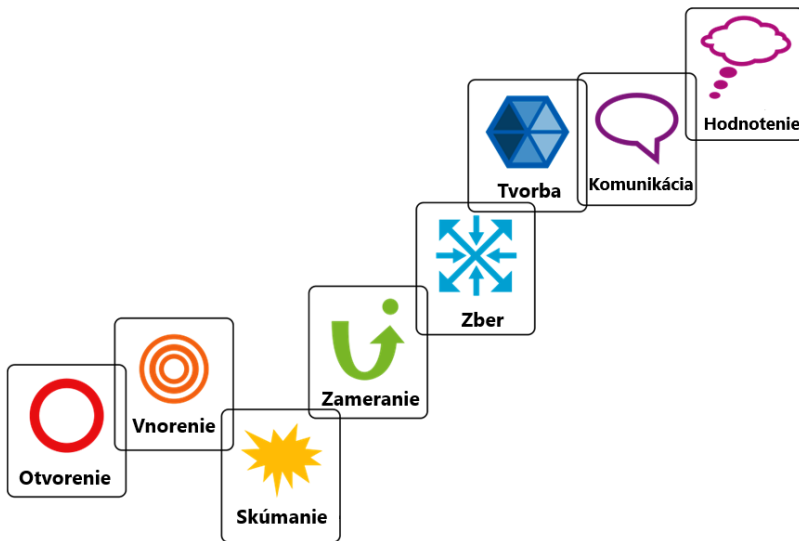
Obr. 10 Pôvodný šesťfázový model informačného správania (Kuhlthau 1993) autorka neskôr rozšírila o siedmu fázu – hodnotenie (angl. *assessment*). Každá fáza informačného procesu je opísaná z hľadiska afektívnej úrovne, kognitívnej úrovne a úrovne fyzických aktivít (Kuhlthau 2004).

Výsledkom Kuhlthauovej práce sú odporúčania a návrhy pre edukáciu a mediáciu (intervenciu) v rámci knižnično-informačných služieb rešpektujúce princíp neistoty a vedúce k podpore intelektuálneho prístupu k informáciám, ktorého podstatou je porozumenie informáciám, tvorba nových vedomostí a tým aj plnohodnotné naplnenie informačnej potreby (Kuhlthau 2004; Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2007).

Pôvodný šesťprvkový (neskôr doplnený na sedemprvkový) opisno-diachronický model **Information Search Process** mapujúci predovšetkým informačné správanie Kuhlthauová neskôr upravila, rozšírila a publikovala pod názvom **Guided Inquiry Design Process** (obr. 11) ako kompetenčný (normatívno-diachronický) vzdelávací model informačnej gramotnosti založený na **bádateľskom princípe** informačného vzdelávania (angl. *inquiry-based learning*, prípadne *inquiry-based education*) a akcentujúci rolu emócií a myšlienok, rovnako aj princíp neistoty (Kuhlthau 1993, Maniotes a Caspari 2012).²¹

²⁰ Kuhlthauová (1993; 2004) vypracovala pre každú fázu tiež parciálny model, v ktorom popri podrobnej špecifikácii myšlienok a pocitov opisuje aj stratégie a tzv. *mood*. Anglický výraz „*mood*“ Savolainen (2015) vysvetľuje ako „postoj determinujúci prístup jednotlivca k informáciám.“

²¹ Podrobnejšiu explikáciu a analýzu Kuhlthauovej modelu ISP publikoval Savolainen (2015); vlastný výskum zameraný na otázku neistoty a emócií v informačnom procese realizovali aj Luová, Nahlová a Cheová (Luo, Nahl a Cheo 2011).



Obr. 11 Model Guided Inquiry Design Process (Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2012)

3.6 Perspektívy informačnej gramotnosti

Prehľad definícií, modelov a štandardov informačnej gramotnosti, jednotlivých kategorizácií jej koncepcií, rovnako aj holistické prístupy k informačnej gramotnosti akcentujúce kognitívne a afektívne aspekty nám umožňujú jej interpretáciu v rôznych perspektívach.

Základným prístupom je perspektíva informačnej gramotnosti ako **nástroja na riešenie problému** prostredníctvom **kompetencií** definovaných v kompetenčných modeloch a štandardoch informačnej gramotnosti, príkladom môže byť model **SCONUL** (Bent a Stubbings 2011), štandard **ANZIL** (Bundy 2004), model **The Big Six Skills** (Eisenberg a Berkowitz 1990) a mnohé ďalšie.

Moira Bentová (Bent 2008) prezentuje informačnú gramotnosť ako jedinečný **komplex vnútorných** (kognitívnych a afektívnych) a **externých** (prostredie, situácia) **premenných** (obr. 1 v kapitole 2.1 – str. 12), na ktorom sú zároveň postavené jednotlivé piliere informačnej gramotnosti revidovaného modelu **SCONUL** (Bent a Stubbings 2011).

Primárnou úlohou a cieľom Bentovej metafory krajiny informačnej gramotnosti (Bent 2008), jednotlivcom vnímanej tiež ako **individuálnej koncepcie** daného pojmu **na základe skúseností** s prácou s informáciami (Bruce 1997), má byť **odstraňovanie neistoty** (Kuhlthau 1993), **transformácia dát na vedomosti** (Whitworth 2014) či schopnosť **internalizácie informácií** z externého prostredia (Bruce 1997).

Podľa Carol Kuhlthauovej – odvolávajúcej sa na prácu Clauda E. Shannona (1948) – princíp **neistoty** ovplyvňuje všetky rozhodnutia v každej fáze procesu vyhľadávania, získavania a hlbšieho porozumenia informáciám. Vyskytuje sa predovšetkým v skorších fázach procesu. Afektívnymi symptómami neistoty sú napríklad zmätok, frustrácia, ktoré sa asociujú s vágnymi, nejasnými myšlienkami o téme alebo otázke a s nedostatkom sebadôvery. Akonáhle sa myšlienky stanú jasnejšími, súčasne sa zmenia aj pocity smerujúce k nárastu sebadôvery, neistota sa v súvislosti s nárastom záujmu a porozumením téme redukuje (Kuhlthau 2004).

Myšlienku informačnej gramotnosti ako procesu **transformácie** načrtla napríklad Gwen Gawithová (Gawith 2000), ktorá definovala informačnú gramotnosť ako schopnosť „nájsť informácie a transformovať ich na vedomosti/znalosti.“ Rovnako aj Andrew Whitworth (2014, s. 11) predstavuje jednu z perspektív informačnej gramotnosti ako „skupinu dát, z ktorých sa stáva informácia a ktorá sa následne mení na vedomosti.“ V kapitole 2.1.1 sme už uviedli, že proces transformácie dát na znalosti je tradične znázorňovaný prostredníctvom takzvanej informačnej, znalostnej či **DIKW pyramídy**, kde na najnižšej hierarchickej úrovni sú dáta, nad nimi sú umiestnené informácie, o úroveň vyššie znalosti (angl. *knowledge*); väčšina prístupov pokračuje v postupnosti ešte ďalej a na najvyššiu úroveň umiestnila múdrosť. Presne v takomto chápaní interpretujú informačnú gramotnosť aj Teresa S. Welshová a Melissa S. Wrightová (Welsh a Wright 2010).

S konceptom DIKW pyramídy korešponduje aj kategorizácia koncepcií informačnej gramotnosti Bruceovej modelu *The Seven Faces of Information Literacy* (kapitola 3.2) ich hierarchickým usporiadaním – na najnižšej úrovni, ktorá korešponduje v rámci znalostnej pyramídy s úrovňou dát, sú to koncepcie IKT a informačných zdrojov. Systematickou prácou so zdrojmi, zachytenou v ďalších dvoch kategóriách Bruceovej modelu sa človek oboznamuje s ich obsahom a dáta sa postupne menia na informácie. Piata a šiesta kategória Bruceovej modelu už predstavuje transformáciu informácií na znalosti a posledná, siedma kategória, autoritou pomenovaná ako *konceptia múdrosti*, plne korešponduje s vrcholnou úrovňou znalostnej pyramídy.

Tým istým spôsobom môžeme hierarchicky znázorniť aj jednotlivé štádiá informačného procesu definované v kompetenčných modeloch a štandardoch informačnej gramotnosti, napríklad v modeli *The Big Six Skills* a iných. Kým prvé štádiá sú zamerané predovšetkým na vyhľadávanie a prácu so zdrojmi (čo súvisí opäť s najnižšou úrovňou dát v rámci znalostnej pyramídy), vyššie štádiá sú zamerané na intelektuálnu prácu so samotnými informáciami, v rámci ktorých opäť dochádza k transformácii dát na informácie a znalosti a prípadne i múdrosť. Potvrdzujú to aj autori modelu *The Big Six Skills* vyjadreniami o stúpajúcej kognitívnej náročnosti nasledujúcich fáz procesu a o zameraní prvých fáz na informačné zdroje a až vyšších fáz na intelektuálnu prácu s informáciami v nich obsiahnutými (Eisenberg a Berkowitz 1988).

Niektorí autori z oblasti knižničnej a informačnej vedy, napríklad Martin H. Frické (2009) alebo Ilkka Tuomi (1999) koncept informačnej či znalostnej pyramídy podrobili kritike a spochybňujú jeho opodstatnenie. Z tohto dôvodu môžeme prístupy k informačnej gramotnosti ako ku kompetencii transformácie dát na znalosti, respektíve až na múdrosť, nahradiť alternatívnym prístupom – ako internalizáciu pôvodne externej informácie umiestnenej v informačných zdrojoch. Aj tento prístup explicitne naznačila Christine Bruceová, keď prvé štyri kategórie svojho modelu zaradila do skupiny externej informácie a zvyšné tri do skupiny internalizovanej informácie, ktorá má v posledných dvoch fázach transformačný charakter (Bruce 1997).

3.6.1 Kategorizácia informácie

Keďže Christine Bruceová vo východiskách svojej práce zdôrazňuje potrebu analýzy aj samotného pojmu informácie, jednotlivé kategórie informačnej gramotnosti z modelu *The Seven Faces of Information Literacy* (kapitola 3.2) ďalej zoskupila na základe podobností, pričom ústredným problémom sa stalo chápanie konceptu informácie, na základe ktorého identifikovala štyri skupiny nazerania na predmetný pojem (Bruce 1997).

V prvých dvoch kategóriách (K1 a K2) je informácia videná **objektívne**, ako súčasť externého prostredia, na jej získanie sa vyžadujú partikulárne vedomosti. V rámci prvej kategórie (konceptia informačných technológií) sú to vedomosti o informačno-komunikačných

technológiách, v rámci druhej kategórie (konceptia informačných zdrojov) sú to vedomosti o informačných zdrojoch.

V tretej a štvrtej kategórii (K3 a K4) – koncepcii informačného procesu a koncepcii riadenia/kontroly informácií – je informácia videná **objektívne**, ale **v rámci určitého kontextu**, v rámci ktorého budú použité. Naďalej je súčasťou externého prostredia. Na jej získanie sú potrebné vedomosti zamerané na vyhľadávacie stratégie a organizáciu a ďalšie riadenie nájdených dát/zdrojov. Tieto kategórie ešte nemenia subjekt (jeho kognitívnu štruktúru).

V rámci piatej kategórie (K5) – koncepcie konštrukcie vedomostí – je informácia už **subjektívna**. Informácia je objektom reflexie, prestáva byť súčasťou externého prostredia; postupne sa internalizuje a stáva sa súčasťou jeho vedomostnej bázy.

V posledných dvoch kategóriách (K6 a K7) – v koncepcii rozširovania vedomostí a v koncepcii múdrosti – má subjektívna informácia **transformačný charakter**. Tu už nie je objektom reflexie, ale transformuje (pretvára) doterajšiu poznatkovú bázu jednotlivca, rozširuje jeho vedomosti a ak sa „používa múdro, má silu transformovať/meniť aj druhých ľudí“ (Bruce 1997, s. 116), čím sa opäť externalizuje.

Mandy Luptonová (2008) upozorňuje, že rovnako ako v prípade Bruceovej modelu **The Seven Faces of Information Literacy**, aj v ďalších kategorizáciách koncepcií informačnej gramotnosti ako výsledku fenomenografických prístupov, ktoré uvádzame v kapitole 5.2, môžeme identifikovať tri samostatné dimenzie informácií: dimenziu externej (objektívnej) informácie mimo používateľovho subjektu, dimenziu internej (subjektívnej) informácie a dimenziu subjektívnej informácie s transformujúcim charakterom.

Rovnako môžeme podľa nášho názoru nahliadať aj na štádiá procesuálnych modelov, štandardov a definícií informačnej gramotnosti – kým prvotné štádiá činností sú zamerané prevažne na externú informáciu uloženú v zdrojoch, vyššie štádiá majú v centre pozornosti internalizáciu tejto informácie.

4. PRIENIKY INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI

V praxi, ale aj v odbornej literatúre sa stretávame s ďalšími typmi gramotností, s ktorými sa koncept informačnej gramotnosti na základe obsahovej podobnosti konfrontuje, spája, stožňuje či zamieňa. V prípade informačnej gramotnosti ide najčastejšie o koncepty **digitálnej** gramotnosti, **IKT** gramotnosti, **počítačovej** gramotnosti a **mediálnej** gramotnosti. V úvahách o akomkoľvek type gramotnosti je dôležité podrobiť analýze aj koncept **čitateľskej** gramotnosti, pretože predstavuje gramotnosť v pôvodnom, úzkom chápaní a je základom širšieho chápania daného pojmu; čítanie zároveň predstavuje hlavnú stratégiu príjmu informácií a mnohé kompetencie informačnej gramotnosti sú preto obsiahnuté aj v čitateľských kompetenciách. S konceptom informačnej gramotnosti úzko súvisí aj otázka **informačnej fluencie**, ktorej sme sa venovali v predošlej kapitole (3.3) a niektorých ďalších typov gramotností.

4.1 Digitálna gramotnosť

Otázke digitálnej gramotnosti (angl. *digital literacy*) sa podľa Davida Bawdena (2008) venovali už začiatkom deväťdesiatych rokov 20. storočia viacerí autori. Jedným z najvýznamnejších bol Paul Gilster (1997), ktorý ju poňal ako schopnosť kriticky vyhodnotiť informácie z internetu. Doslovne ju definuje ako „**schopnosť porozumieť informáciám rôznych formátov z rôznych zdrojov prezentovaných prostredníctvom počítača – predovšetkým z internetu – a využívať ich**“ (Gilster 1997 cit. podľa Lankshear a Knobel 2006, s. 13). Podľa Gilstera v centre záujmu digitálnej gramotnosti má byť „práca s myšlienkami, nie stláčanie klávesov“ (Gilster 1997 cit. podľa Bawden 2008, s. 18).

V článku *A European Framework for Digital Literacy* interpretuje Allan Martin (2006) digitálnu gramotnosť ako prienik či konvergenciu viacerých typov gramotností digitálneho veku – informačnej, gramotnosti v oblasti IKT, ďalej mediálnej, technologickej a vizuálnej gramotnosti. Martin (2006) zároveň ponúka vlastnú definíciu, podľa ktorej digitálna gramotnosť predstavuje súbor vedomostí, schopností a postojov jednotlivcov vhodne využívať digitálne nástroje pri práci s digitálnymi informačnými zdrojmi od ich identifikácie až po hodnotenie a analyticko-syntetické spracovanie informácií v nich obsiahnutých, ďalej na vytváranie nových poznatkov, mediálnych obsahov a komunikáciu s druhými ľuďmi; v definícii na záver zdôrazňuje úlohu špecificity sociálneho kontextu, v ktorom sa tieto aktivity dejú.

ALA definuje digitálnu gramotnosť na jednej strane ako aplikáciu informačnej gramotnosti do digitálneho prostredia, na strane druhej zdôrazňuje a pozornosť upriamuje na informačno-komunikačné technológie, pričom samotný informačný proces je až sekundárny. Podľa ich definície digitálna gramotnosť predstavuje schopnosť „**využívať informačno-komunikačné technológie a Internet na vyhľadávanie, organizovanie, hodnotenie a komunikáciu informácií v rozličných digitálnych formátoch**“ (Levine-Clark a Carter 2013, s. 86). Na svojom webovom sídle definuje ALA digitálnu gramotnosť podobne – ako „schopnosť využívať informačno-komunikačné technológie na vyhľadávanie, hodnotenie, tvorbu a komunikáciu informácií, vyžadujúcu využívanie kognitívnych i technologických zručností“ (Digital Literacy ©2020).

IFLA vo svojom manifeste o digitálnej gramotnosti zdôrazňuje vzťah medzi nárastom informácií a rozvojom technológií. Pojem digitálnej gramotnosti definuje ako „schopnosť využiť potenciál digitálnych nástrojov“ (*IFLA Statement 2017*, s. 2). K úspešnému využívaniu

potenciálu digitálnych technológií vo všetkých sférach života manifest zdôrazňuje nutnosť disponibilít kompetenciami informačnej a mediálnej gramotnosti (IFLA Statement 2017).

Britská organizácia JISC – *Joint Information Systems Committee* definuje digitálnu gramotnosť ako schopnosť „nevyhnutnú pre život, vzdelávanie a profesijné uplatnenie v digitálnej spoločnosti“ (JISC 2015).

Koncept digitálnej gramotnosti podľa britskej *The Open University* obsahuje schopnosti definované v koncepte informačnej gramotnosti – predovšetkým vyhľadávanie a využívanie informácií, popri tom však zahŕňa i ďalšie aspekty práce s informáciami v digitálnom prostredí: komunikáciu, spoluprácu a tímovú prácu, spoločenské povedomie v digitálnom prostredí, porozumenie e-bezpečnosti a tvorbu nových informácií (Digital and Information Literacy ©2020).

Nadácia ECDL Foundation – *European Computer Driving Licence* sa vo svojej definícii zamerala predovšetkým na nástroje digitálnej infraštruktúry. Samotná digitálna gramotnosť je tu definovaná ako „súbor zručností potrebných pre vykonávanie základných činností pri práci s IKT. Typické zručnosti zahŕňajú prácu s textovým procesorom, tabuľkovým kalkulátorom a ďalej schopnosti bezpečne a efektívne využívať webové prehliadače, e-mailové služby a vyhľadávacie nástroje internetu“ (ECDL 2015, s. 4).

Napokon uvádzame ešte prístup profesora Ivana Kalaša (2010), ktorý definuje digitálnu gramotnosť ako súbor „znalostí, zručností a porozumenia potrebných pre primerané, bezpečné a produktívne používanie informácií a digitálnych technológií na učenie sa, poznávanie, v zamestnaní a v každodennom živote.“ V prvom rade sem autor zahrnul súbor schopností zvoliť si a vedieť použiť vhodnú digitálnu technológiu na nájdenie informácií, ich spracovanie, použitie, šírenie alebo vytvorenie. Ďalej sú v koncepte obsiahnuté schopnosti využívať rôzne digitálne zdroje a efektívne riešiť úlohy v digitálnom prostredí, kriticky vyhodnocovať a analyzovať znalosti získané z digitálnych zdrojov a v neposlednom rade aj schopnosť rozumieť spoločenským dôsledkom (vrátane bezpečnosti, ochrany súkromia a etiky), ktoré vznikajú v digitálnej kultúre (Kalaš 2010).

Problematike digitálnej gramotnosti sa venuje aj viacero dokumentov na úrovni Európskej únie. V oblasti hospodárskeho rastu a zamestnanosti je to napríklad iniciatíva **Digitálna agenda pre Európu** (*Digitálna* 2014) ako jedna zo siedmich hlavných iniciatív stratégie **Európa 2020**. Takzvanú **digitálnu kompetenciu** ako jednu z ôsmich kľúčových kompetencií celoživotného vzdelávania vymedzuje **Odporúčanie Rady Európskej únie č. 2018/C 189/01** ako „sebaisté, kritické a zodpovedné využívanie digitálnych technológií na vzdelávanie, prácu a účasť na dianí v spoločnosti, ako aj interakciu s digitálnymi technológiami“ (*Odporúčanie* 2018). Podľa daného dokumentu digitálna kompetencia integruje „informačnú a dátovú gramotnosť, komunikáciu a spoluprácu, mediálnu gramotnosť, tvorbu digitálneho obsahu (vrátane programovania), bezpečnosť (vrátane digitálnej pohody a kompetencií v oblasti kybernetickej bezpečnosti), otázky súvisiace s duševným vlastníctvom, riešenie problémov a kritické myslenie“ (*Odporúčanie* 2018). Jednotlivé sféry a kompetencie v oblasti digitálnej gramotnosti sumarizuje aj revidovaný **Európsky rámec digitálnych kompetencií pre občanov – DigComp 2.0** (*Európsky rámec* 2016). Na jeho základe bol navrhnutý aj **Európsky rámec digitálnych kompetencií pre pedagógov** – takzvaný **DigCompEdu** (Redecker 2017). Otázky vzdelávania v oblasti digitálnej gramotnosti v Európskej únii sa venuje aj **Odporúčanie Rady Európskej únie č. 2018/C 189/01** pod názvom **Akčný plán digitálneho vzdelávania** (*Odporúčanie* 2018).

V snahe o konceptualizáciu problematiky digitálnej gramotnosti musíme upozorniť aj na prístupy ďalších gigantov v oblasti digitálnych technológií a internetu, akými sú spoločnosti Microsoft, Cisco, Google a ďalšie. Vlastné definície digitálnej gramotnosti na svojich

stránkach síce neuvádzajú, ale ponúkajú na svojich stránkach on-line kurzy zamerané na rozvoj digitálnych kompetencií vo viacerých oblastiach.

On-line kurzy digitálnej gramotnosti spoločnosti Microsoft (©2020) sú rozdelené do piatich okruhov: a) základné komponenty počítača (hardvérová zložka); b) práca s internetom; c) práca s programami a aplikáciami (softvérová zložka); d) bezpečnosť a ochrana súkromia; e) digitálny životný štýl, zameraný na prácu s modernými technológiami (smartfóny, digitálne fotografie a videá a pod.).

Rovnako aj spoločnosť CISCO ([bez dátumu]) na stránkach *Cisco Networking Academy* ponúka on-line kurzy, obsahovo rozdelené do šiestich okruhov: a) networking (budovanie sietí); b) internet vecí; c) programovanie; d) bezpečnosť; e) operačné systémy a IT; f) práca so simulátorom Packet Tracer.

Spoločnosť Google ([bez dátumu]) ponúka viaceré možnosti vzdelávania v oblasti digitálneho sveta, jednou z nich je služba *Google Digital Garage* ponúkajúca on-line kurzy rozdelené do troch kategórií: a) dáta a technológie; b) digitálny marketing; c) rozvoj kariéry.

S konceptom digitálnej gramotnosti podľa Bawdena (2001; 2008) súvisia tiež alternatívne koncepty počítačovej gramotnosti (angl. *computer literacy*), sieťovej gramotnosti (angl. *network literacy*), internetovej gramotnosti (angl. *internet literacy*), multimediálnej gramotnosti (angl. *multimedia literacy*), hypergramotnosti (angl. *hyperliteracy*) a takzvanej **e-gramotnosti** (angl. *e-literacy*), o ktorej píše aj Peter Gavora (2003).²² Thomas P. Mackey a Trudi E. Jacobsonová (Mackey a Jacobson 2011) k nim priradujú aj ďalší pojem – kybergramotnosť (angl. *cyberliteracy*).

Väčšina definícií informačnej gramotnosti uvedených v našej práci ju charakterizuje ako súbor vedomostí, schopností a zručností vedúci k uspokojeniu informačnej potreby bez ohľadu na použité kanály, nástroje a formáty.

Definície digitálnej gramotnosti môžeme rozdeliť do dvoch skupín. Kým v centre pozornosti prvej skupiny definícií je digitálna infraštruktúra a kompetencie v oblasti ovládania IKT a ďalších digitálnych nástrojov potrebných k práci s informáciami a dátami, druhá skupina definícií je zameraná predovšetkým na proces uspokojenia informačnej potreby prostredníctvom digitálnych technológií.

Pre potreby našej práce sa môžeme stotožniť s názorom Davida Bawdena (2001, s. 21), ktorý digitálnu gramotnosť označuje synonymom „*digitálna informačná gramotnosť*“. Pojem **digitálnej informačnej gramotnosti** ako jedno z piatich odvetví aplikácie digitálnych zručností (angl. *digital skills*) používa aj austrálska vládna organizácia IBSA – *Innovation & Business Skills Australia (Digital literacy 2013, s. 30)*. Digitálnu gramotnosť preto môžeme chápať ako aplikáciu informačnej gramotnosti do digitálneho prostredia s presahmi do rôznych sfér a oblastí života.

4.2 Počítačová gramotnosť

Konceptu súčasnej digitálnej gramotnosti predchádzali staršie koncepty počítačovej alebo sekundárnej gramotnosti.²³ S prudkým rozvojom výpočtovej techniky sa zhruba v

²² Podľa Gavoru (2003) **e-gramotnosť** zahŕňa kompetencie od ovládania jednotlivých komponentov počítača až po efektívne vyhľadávanie, spracovanie a produkciu informácií. Najvýznamnejšou cieľovou vlastnosťou je podľa neho práve aspekt hodnotenia informácií, kľúčovou kompetenciou by preto malo byť kritické hodnotenie zdroja a obsahu.

²³ Termín *druhá gramotnosť* nájdeme ešte aj dnes napríklad v *Slovníku súčasného slovenského jazyka*, definovaný je ako „schopnosť využívať informačné technológie vo svojej profesii“ (Buzássyová a Jarošová 2006, s. 1088).

sedemdesiatych rokov 20. storočia objavila myšlienka počítačovej gramotnosti (angl. *computer literacy*) ako schopnosti využívať počítač. Vo svojich počiatkoch bola označovaná aj ako tzv. *druhá* či *sekundárna* gramotnosť a okrem základnej obsluhy počítača zahŕňala tiež základné pravidlá programovania. Problematiku podrobne zosumarizoval napríklad Caryl A. Hess (1994), David Bawden (2001) alebo Scott Childers (2003). Pojem počítačovej gramotnosti sa podľa Childersa (2003) najviac využíval v odbornej literatúre z osemdesiatych rokov, v deväťdesiatych rokoch bol postupne nahrádzaný novšími konceptmi. Napriek tomu je pojem naďalej zaradený do aktuálneho vydania *ALA Glossary* (Levine-Clark a Carter 2013, s. 64) a definovaný ako „**schopnosť efektívne využívať počítač pri písaní textu, komunikácii a riešení problémov.**“

Jednou z dimenzií informačnej gramotnosti sú aj kompetencie v oblasti práce s informačno-komunikačnými technológiami, ktorých najvýraznejším predstaviteľom je práve počítač. Preto počítačové kompetencie musia byť obsiahnuté v koncepte informačnej gramotnosti. Na druhej strane, koncept počítačovej gramotnosti však kompetenčné nároky tejto dimenzie informačnej gramotnosti v niektorých aspektoch prevyšuje, napríklad požiadavkami na znalosť programovania. Treba však podotknúť, že počítače neobsiahnu širokú množinu súčasných (prípadne i budúcich) moderných informačno-komunikačných technológií, a preto je nadmieru opodstatnený pojem IKT gramotnosti.

4.3 IKT gramotnosť

Paralelne s pojmami digitálnej gramotnosti a počítačovej gramotnosti sa môžeme v odbornej literatúre stretnúť aj s konceptom gramotnosti v oblasti informačných a komunikačných technológií – takzvanej *IKT gramotnosti* (anglicky *Information and Communication Technology Literacy – ICT Literacy*).

Podľa definície americkej organizácie ETS – *Educational Testing Service* pojem IKT gramotnosti predstavuje „využívanie digitálnych technológií, komunikačných nástrojov alebo sietí pre účely prístupu k informáciám, ich organizácie, integrácie, hodnotenia a tvorby v znalostnej spoločnosti“ (ETS 2007, s. 2).

Termín IKT gramotnosť používa napríklad aj Michael Eisenberg, spoluautor známeho vzdelávacieho modelu informačnej gramotnosti *The Big6 Skills* (kapitola 3.5.1). Vo svojej novej publikácii zameranej na rozvoj IKT kompetencií podľa modelu *Big6* ju definuje ako schopnosť „**určiť informačnú potrebu a využiť širokú škálu nástrojov, technológií a technik na vyhľadávanie, nájdenie, používanie a využitie informácií vedúcich k uspokojeniu informačnej potreby**“ (Eisenberg, Murray a Bartow 2016, s. 1).

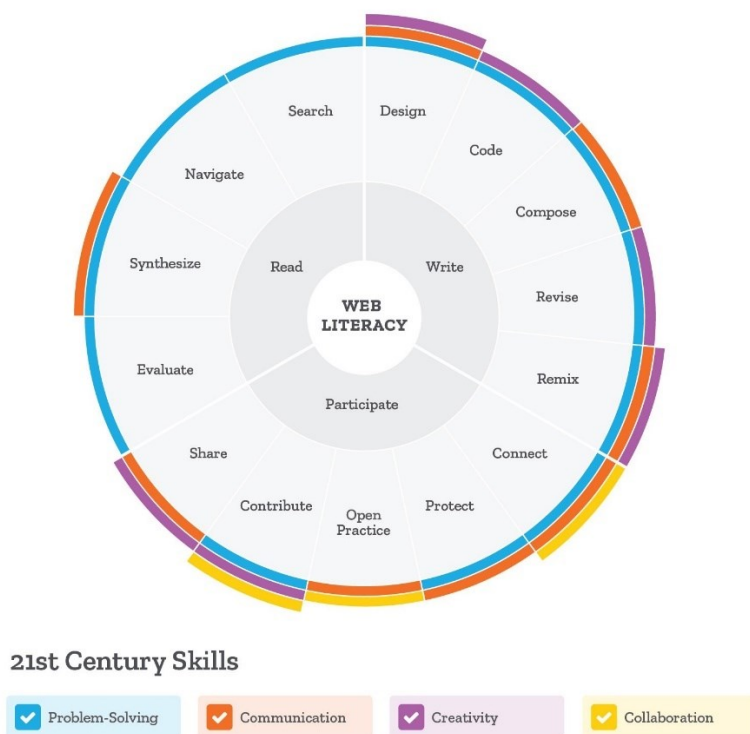
Ďalší autori – Irvin R. Katz a Alexius Smith Macklin (2007) – zas do konceptu IKT gramotnosti zaraďujú kompetencie riešenia problémov a kritického myslenia v kontexte moderných informačno-komunikačných technológií.

Z uvedených definícií vyplýva, že koncept IKT gramotnosti prevyšuje počítačovú gramotnosť tým, že zahŕňa popri počítačoch aj množinu ďalších informačno-komunikačných technológií, čím sa približuje ku konceptu digitálnej gramotnosti. Koncept digitálnej gramotnosti však zahŕňa širokú škálu ľudských činností a aktivít len v digitálnom prostredí prostredníctvom širokej škály digitálnych informačných a komunikačných technológií. Koncept IKT gramotnosti je tak voči digitálnej gramotnosti širší o množinu technických zariadení, médií a obsahov, ktoré nepatria do digitálneho prostredia.

Zásadný rozdiel vzťahu IKT gramotnosti a informačnej gramotnosti musíme hľadať v predmete ich záujmu. Kým predmetom informačnej gramotnosti je informácia a mentálne schopnosti jej používateľov (t. j. ako sú používatelia schopní narábať s informáciou na receptívnej alebo produktívnej úrovni), v centre pozornosti IKT gramotnosti sú zariadenia, prostredníctvom ktorých je možné informácie komunikovať a pracovať s nimi – opäť v rukách človeka.

4.4 Webová gramotnosť

Spoločnosť *Mozilla* na svojom vzdelávacom webovom sídle nadácie *Mozilla Foundation* prezentuje vlastný model, respektíve rámec webovej gramotnosti (angl. *web literacy*). Koncept webovej gramotnosti v jej poňatí predstavuje súbor kompetencií potrebných k aktívnemu využívaniu internetového prostredia, rozdelených do troch oblastí: **participácie** vo webovom prostredí, **písania** – teda produkcie informácií na internete – a **čítania** (obr. 12).



Obr. 12 Koncept webovej gramotnosti nadácie Mozilla Foundation (Mozilla [bez dátumu])

Hoci sa webová gramotnosť sa dotýka rôznych kompetencií, jednotlivcovi umožňuje užitočne a zmysluplne využívať internet a podieľať sa na tvorbe jeho obsahu (Mozilla [bez dátumu]).

V rámci oblasti **participácie** môžeme identifikovať viacero kompetencií súvisiacich v rôznej miere s konceptom informačnej či digitálnej gramotnosti. Patria sem kompetencie

pripojiteľnosti a spojitelnosti s ostatnými používateľmi internetu, kompetencie ochrany v on-line prostredí, kompetencie v oblasti otvoreného prístupu, kompetencie kolaborácie a prispievania a napokon kompetencie komunikácie obsahov (anglicky *share* – tzv. „zdieľania“).

S konceptom informačnej gramotnosti výrazne súvisí aj druhý tematický okruh webovej gramotnosti – **čítanie**. To zahŕňa kompetencie vyhľadávania na internete, používania navigácie na internetových stránkach, syntézy informácií z rôznych zdrojov, hodnotenie nájdených informácií a zdrojov.

Tretia oblasť – **písanie** – už svojimi kompetenčnými nárokmi koncept informačnej gramotnosti v niečom aj prevyšuje. Patria sem kompetencie v oblasti pretvárania pôvodného obsahu (angl. *remix*), revízia a úprava digitálneho obsahu, tvorby digitálnych obsahov a objektov, znalosti programovacích jazykov a kódovania a napokon dizajnovania digitálneho obsahu (Mozilla [bez dátumu]).

S webovou gramotnosťou úzko súvisí aj koncept **sieťovej gramotnosti** ako súboru kompetencií potrebných pre vyhľadanie, prístup a využívanie informácií v sieťovom prostredí internetu vrátane vedomostí o globálnych sieťových službách a zdrojov a systému fungovania týchto sietí (Eisenberg, Lowe a Spitzer 2004).

4.5 Mediálna gramotnosť

Podľa Arta Silverblatta et al. (2014, s. 4) mediálna gramotnosť (angl. *media literacy*) predstavuje schopnosť „kritického myslenia umožňujúcu slobodný výber média a interpretáciu informácií získaných kanálmi masovej komunikácie.“ Do predmetu mediálnej gramotnosti autori zaraďujú printové zdroje, fotografie, filmy, rozhlasové a televízne vysielanie a digitálne médiá. Schopnosť kritického myslenia a nezávislosť od obsahu zdôrazňuje aj W. James Potter (2013, s. 10), podľa ktorého mediálna gramotnosť umožňuje „žiť život podľa vlastnej vôle a nie podľa vôle médií.“ Významný ruský teoretik v oblasti mediálnej gramotnosti a vzdelávania Alexander Fedorov definuje mediálnu gramotnosť ako „pomoc človeku“ aktívne využívať škálu informačných zdrojov nových médií a masovokomunikačných prostriedkov, akými sú televízne vysielanie, rozhlasové vysielanie, video, kino, tlač a internet (Fedorov 2003, s. 1).

Viacero ďalších definícií sumarizoval David Bawden (2001); spoločnou charakteristikou väčšiny z nich je kontext masových komunikačných prostriedkov – masmédií. Aj v slovníku *ALA Glossary* je predmetný pojem určený v kontexte masových médií a definovaný ako schopnosť „**primeranej komunikácie s printovými a elektronickými médiami s cieľom porozumieť, analyzovať a vyhodnotiť prenášané posolstvá**“ (Levine-Clark a Carter 2013, s. 164).

Mnohí odborníci či organizácie oba pojmy – informačnú gramotnosť a mediálnu gramotnosť – integrujú do spoločného konceptu mediálnej a informačnej gramotnosti – MIG (angl. *Media and Information Literacy – MIL*). Príkladom takéhoto prístupu je organizácia UNESCO, ktorá koncept MIG definuje ako súbor vedomostí, zručností a postojov nevyhnutných pre súčasný život a prácu. Koncept MIG integruje všetky formy médií a iných poskytovateľov informácií, akými sú knižnice, archívy, múzeá a internet, bez ohľadu na použité technológie: „Mediálna a informačná gramotnosť uznáva hlavnú úlohu informácií a médií v každodennom živote. Nachádza sa v jadre slobody prejavu a informácií – keďže umožňuje občanom porozumieť funkciám médií a iných poskytovateľov informácií, kriticky hodnotiť ich obsah a prijímať informované rozhodnutia“ (UNESCO 2017).

Ďalším príkladom realizácie združeného konceptu MIG je **Moskovská deklarácia** prijatá na Medzinárodnej konferencii o mediálnej a informačnej gramotnosti (*Moscow 2012*), ktorá oba typy gramotností spája a definuje ich ako „kombináciu vedomostí, postojov, zručností a postupov potrebných k získavaniu, analýze, hodnoteniu, využívaniu, produkcii a komunikácii informácií a znalostí kreatívnym, legálnym a etickým spôsobom rešpektujúc ľudské práva“ (*Moscow 2012*). Definícia zahŕňa najširšie spektrum informačných zdrojov vrátane masových médií.

Norbert Vrabec (2008, s.7) definuje mediálnu gramotnosť ako „kritický a rozlišujúci postoj voči médiám s cieľom vytvárať vyrovnaných občanov, schopných vynášať vlastné súdy na základe dostupných informácií, interpretovať a vytvárať posolstvá, vyberať najvhodnejšie médiá pre komunikáciu, ako aj identifikovať ekonomické, politické, sociálne a ďalšie záujmy, ktoré za nimi stoja“. Mediálne gramotný jednotlivec by mal byť podľa neho schopný rozoznávať v mediálnych posolstvách manipulatívne prvky, odhaľovať rodové stereotypy, rasové predsudky, intoleranciu voči násilným prejavom a podobne. Mediálna gramotnosť „učí ako sa vyrovnávať s informačným preťažením a neustále rastúcou komercializáciou mediálneho prostredia“ (Vrabec 2008, s.4). Pojem médiá v kontexte mediálnej gramotnosti podľa autora zahŕňa televízne vysielanie, rozhlasové vysielanie, DVD/video, internet (s výnimkou hier), počítačové hry (on-line aj off-line), noviny, časopisy a hudobné nosiče.

Teoretik médií Herbert Marshall McLuhan (2011) sa jednoznačne vyjadril, že každé médium si vyžaduje určité kompetencie, spôsobilosť nielen pre manipuláciu s ním, ale aj pre porozumenie informáciám, ktoré prenáša. V našom ponímaní preto mediálna gramotnosť predstavuje súbor vedomostí, schopností a postojov v kontexte rôznych typov médií a nimi prenášaných obsahov. Napriek významnému prieniku konceptov oboch typov gramotností – informačnej a mediálnej – ich vzťah určite nie je ekvivalentný vzhľadom na veľmi široký predmet záberu mediálnej gramotnosti (hry, hudba, zábava, spravodajstvo, politika atď.), kým koncept informačnej gramotnosti je silne kontextualizovaný najmä do odvetvia vzdelávania, pre ktoré je charakteristické špecifické pole informačných zdrojov a obsahov.²⁴

4.6 Čitateľská gramotnosť

V kapitole 2.1.2 sme poukázali na dvojaké chápanie pojmu gramotnosti. V pôvodnom, najužšom význame predstavuje pojem gramotnosti „schopnosť človeka čítať a písať“ (Sakálová 1998, s. 109). Elena Sakálová však upozorňuje, že mnohé definície vymedzujúce gramotnosť v tomto zmysle vyjadrujú len zvládnutie čítania a písania na technickej úrovni. Dodáva, že skutočná gramotnosť v uvedenom význame predstavuje až **čítanie s porozumením**. Pôvodný význam pre potreby našej práce preto stotožňujeme so súčasným konceptom čitateľskej gramotnosti.

Čitateľskú gramotnosť definujú aj najvýznamnejšie medzinárodné merania čitateľských kompetencií PIRLS a PISA.²⁵ Organizácia OECD, zastrešujúca meranie PISA, definuje

²⁴ Na pôde Katedry KIV FiF UK v Bratislave sa problematike mediálnej gramotnosti v kontexte edukácie venoval napríklad Peter Weisenbacher (2003, s. 19), ktorý ju definuje ako „súbor vedomostí a znalostí, umožňujúci vedomé využívanie, analyzovanie a hodnotenie rôznych médií a ich obsahov.“

²⁵ PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study* je medzinárodné meranie čitateľskej gramotnosti *Medzinárodnej asociácie pre hodnotenie výsledkov vzdelávania IEA* žiakov 4. ročníka základných škôl (deväť až desaťročných detí); realizuje sa v päťročných cykloch. PISA – *Programme for International Student Assessment* (Program medzinárodného hodnotenia žiakov) je medzinárodné meranie čitateľskej, matematickej a prírodovednej

čitateľskú gramotnosť ako „porozumenie, využívanie a reflexiu písaného textu za účelom dosiahnutia určitého cieľa jednotlivca, rozvoja jeho vedomostí a potenciálu a jeho participácie v spoločnosti“ (OECD 2016). Autori správy o medzinárodnom meraní čitateľskej gramotnosti PIRLS definujú predmetný pojem ako „schopnosť chápať a využívať rôzne formy písaného jazyka vyžadované spoločnosťou alebo ocenené jednotlivcom“ (Mullis, Martin a Sa-insburry 2016, s. 11).

Peter Gavora (2003) v kontexte gramotnosti v rámci jej užšieho chápania rozlišuje bá-zovú gramotnosť a funkčnú gramotnosť. **Bázová gramotnosť** predstavuje podľa Gavoru psycholingvistickú zručnosť, pri ktorej sa dôraz kladie na dekódovanie významov, ukladanie takto získaných informácií do pamäte, integráciu s už osvojenými informáciami a v prípade potreby ich reprodukciu. **Funkčná gramotnosť** predstavuje životnú kompetenciu – spracovanie informácií uvedených v texte a ich použitie na riešenie praktických problémov v rôznych životných situáciách (Gavora 2003).²⁶ Opakom funkčnej gramotnosti je **funkčná negramotnosť**, ktorá je podľa Oľgy Zápotočnej (2012, s. 21) charakteristická tým, že „človek, ktorý disponuje schopnosťou písať a čítať, tieto zručnosti nevyužíva, resp. nie je schopný ich uplatniť v praktickom či pracovnom živote.“

Zápotočná (2012, s. 25) vidí vzťah medzi pôvodným a novým chápaním predmetného pojmu v tom, že „žiadna nová podoba či druhá gramotnosť sa neobíde bez starej či prvej.“ Vzťah informačnej gramotnosti k pôvodnému konceptu (čitateľskej) gramotnosti opisuje nasledovne:

„Podstata gramotnosti viazaná na jazyk, hovorenú aj písanú reč a komunikačné schopnosti zostáva nezmenená. S rozvojom civilizácie a kultúry sa však mení jej význam, ako aj nároky, ktorým je gramotný jedinec vystavený. Gramotnosť sa stáva životne čoraz dôležitejšou, ak nie rozhodujúcou kompetenciou človeka a požiadavky na ňu kladené sa s rozmachom IKT a ďalších civilizačných vymožeností stupňujú, diferencujú a kvalitatívne menia“ (Zápotočná 2012, s. 25).

Čitateľská a informačná gramotnosť predstavujú významný prienik spoločných kompetencií. Niektorí autori, napríklad Ľudmila Hrdináková (2007), tvrdia, že práve **čitateľská gramotnosť je kľúčovou kompetenciou informačnej gramotnosti**, pretože čítanie textu z akéhokoľvek média predstavuje základnú stratégiu príjmu informácií. Mnohé informačné kompetencie majú pôvod v koncepte čitateľskej gramotnosti. Predovšetkým koncept funkčnej gramotnosti v danom vnímaní silno koreluje s myšlienkou informačnej gramotnosti.

4.7 Ďalšie typy gramotností

Podľa združenia amerických vysokoškolských a vedeckých knižníc ACRL – *Association of College & Research Libraries* má úzky vzťah k informačnej gramotnosti aj koncept **vizuálnej gramotnosti** (angl. *visual literacy*), definovanej ako „súbor schopností umožňujúcich efektívne nájsť, interpretovať, hodnotiť, využívať a vytvárať obrázky a vizuálne médiá [...] Umožňuje pochopiť a analyzovať kontextuálne, kultúrne, etické, estetické, intelektuálne

gramotnosti žiakov posledného ročníka povinnej školskej dochádzky, realizované v trojročných intervaloch a zastrešené organizáciou OECD.

²⁶ V literatúre sa stretávame s nejednoznačnými interpretáciami funkčnej gramotnosti. Napríklad Marie Svrčková (2011) uvádza model, v ktorom funkčná gramotnosť predstavuje komplex pozostávajúci z konceptov prírodovednej, čitateľskej, matematickej a počítačovej gramotnosti, pričom dodáva, že komplex môže byť doplnený ďalšími druhmi gramotnosti. Česká *Odborná komise IVIG Asociace knihoven vysokých škol ČR* interpretuje funkčnú gramotnosť ako sústavu dokumentovej, numerickej, jazykovej a literárnej gramotnosti (AKVŠ 2007).

a technické aspekty tvorby a využívania vizuálnych materiálov,“ uvádza sa v štandarde ACRL pre vizuálnu gramotnosť (ACRL 2011). Eisenberg, Loweová a Spitzerová schopnosť „porozumieť obrazom a používať ich, vrátane kompetencií myslieť, učiť sa a vyjadrovať sa vo forme obrazov“ (Eisenberg, Lowe a Spitzer 2004).

V kontexte akademického a vedeckého prostredia Tibor Koltay, Sonja Špiranecová a Laszlo Z. Karvalics (2015) vo svojom článku poukazujú na silné prepojenie informačnej gramotnosti s konceptom **vedeckej gramotnosti** (angl. *scientific literacy*) a **akademickej gramotnosti** (*academic literacy*), Karvalics (2013) používa aj pojem **výskumnej gramotnosti** (angl. *research literacy*). Jela Steinerová (2013) sa zas venovala problematike **metodologickej gramotnosti** (angl. *methodological literacy*) a **ekologickej informačnej gramotnosti** (angl. *ecological information literacy*) ako kompetenciám „porozumenia informačnému prostrediu“ (Steinerová 2015, s. 9).

Osobitnú pozornosť vo vedeckom kontexte venujú niektorí autori otázke pomerne nového fenoménu – **dátovej gramotnosti** (angl. *data literacy*), ktorú Steinerová (2019, s. 29) definuje ako súbor „znaností a zručností pri získavaní, spracovaní, reprezentácii, interpretácii a prezentácii dát“ v rôznych kontextoch. René Schneider (2013) používa označenie *research data literacy*, čím zdôrazňuje jej aplikáciu do vedeckého prostredia a považuje ju za subdisciplínu informačnej gramotnosti, respektíve za prienik pojmov informačnej gramotnosti a výskumných dát. Označenie **vedecká dátová gramotnosť** používa aj Steinerová (2019) alebo Koltay (2019, s. 14), ktorý ju definuje ako súbor „zručností a schopností prístupu k vedeckým dátam, porozumenia ich obsahu, ich interpretácie, manažmentu, kritického hodnotenia a etického využívania.“

Ako vidíme, informačná gramotnosť zasahuje do mnohých kompetenčných oblastí. S mnohými typmi gramotností má väčší alebo menší prienik; je tak – či už explicitne, alebo implicitne – integrovaná do mnohých z nich. V určitých prípadoch možno badať, že ju experti považujú za gramotnosť vyššej úrovne. Jedným z pohľadov na informačnú gramotnosť je podľa Thomasa P. Mackeyho a Trudi E. Jacobsonovej (Mackey a Jacobson 2011) jej chápanie ako **metagramotnosti** (angl. *metaliteracy*) zastrešujúcej parciálne koncepty iných typov gramotností, predovšetkým mediálnej, vizuálnej či digitálnej a ďalších. Andrew Whitworth (2014, s. 42) používa v tomto kontexte zas pojem **multigramotnosti** (angl. *multiliteracy*).

5. PREHĽAD RELEVANTNÝCH VÝSKUMOV V OBLASTI INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI

V rámci výskumov informačnej gramotnosti sa popri tradičných kvantitatívnych metódach uplatňujú aj kvalitatívne metódy či ucelené metodológie zberu a vyhodnocovania dát. Prehľad výskumov informačnej gramotnosti spracovali napríklad Sylvia L. Edwardsová, Christine S. Bruceová a Linn M. McAllisterová (Edwards, Bruce a McAllister 2004), Hughesová et al. (Hughes et al. 2005), Annemaree Lloydová a Kirsty Williamsonová (Lloyd a Williamson 2008) alebo Sabina Ciseková (Cisek 2014), histórii vývoja výskumov v predmetnej oblasti sa podrobne venovala Bruceová (Bruce 2016). Najčastejšie sa výskumy informačnej gramotnosti na základe analyzovanej literatúry realizujú v kontexte sekundárneho, vysokoškolského a celoživotného vzdelávania, ďalej aj v oblasti pracovného prostredia a voľného času. Výskumnou vzorkou bývajú žiaci, študenti a pedagógovia sekundárneho a vysokoškolského vzdelávania, ale tiež knihovníci, pracovníci rôznych profesií, členovia záujmových a náboženských komunít a príslušníci mnohých ďalších sociálnych skupín.

Zo širokej škály výskumov v oblasti informačnej gramotnosti predstavíme v nasledujúcej časti práce len výskumy obsahovo a metodologicky relevantné vo vzťahu k nášmu vlastnému výskumu, ktorý sme koncipovali ako kvalitatívny fenomenografický výskum informačnej gramotnosti absolventov stredných škôl a zároveň budúcich učiteľov sekundárneho vzdelávania rôznych aprobácií v prvom roku svojho vysokoškolského štúdia. Osobitnú pozornosť preto venujeme najskôr fenomenografickým výskumom informačnej gramotnosti v kontexte sekundárneho a vysokoškolského vzdelávania (charakteristike fenomenografického prístupu sa venujeme podrobne v kapitole 6.2). Následne predstavíme psychologické výskumy Carol Kuhlthauovej, ktorá sa venovala otázkam myšlienok, emócií a neistoty, ale aj prekážkam a spolupráci v informačnom správaní stredoškôľakov a vysokoškôľakov. Z obsahového hľadiska sú pre nás zaujímavé tiež výskumy amerického projektu PIL – *Project Information Literacy*, z ktorých viaceré sa venovali otázkam využívania informačných zdrojov a hodnotenia informácií v prostredí vysokoškolských študentov. Napokon predstavíme aj niekoľko tematicky alebo metodologicky príbuzných výskumov zo Slovenska a Českej republiky.

5.1 Metodologické prístupy k výskumom informačnej gramotnosti

V roku 1986 autori Brenda Dervinová a Michael Nilan identifikovali v rámci knižničnej a informačnej vedy v tom čase dve základné paradigmy používateľských výskumov – tradičnú a takzvanú alternatívnu paradigmu, ktoré bližšie popisuje Christine Bruceová (Bruce 1997). Kým v tradičnej paradigme, ktorú Kuhlthauová (Kuhlthau 2004), ale i Eisenberg s Berkowitzom (1988) nazývajú v odbore KIV *bibliografickou*, dominovali kvantitatívne prístupy (meranie a predikcia), v *alternatívnej* paradigme to boli induktívne a kvalitatívne prístupy (Bruce 1997).

Tradičná paradigma vidí informácie ako „externé, objektívne, ako niečo, čo existuje mimo individua. Je to správa vyslaná vysielačom prenášaná kanálom [...] Informácia v nej je kvantifikovateľná. Ak nazeráme na informáciu tradičnou paradigmou, cieľom je nájsť externú informačnú realitu, ktorá korešponduje s našou informačnou potrebou“ (Bruce 1997, s. 65).

Alternatívna paradigma sa zas zaujíma o vnútorné prežívanie používateľa, dominuje používateľova perspektíva. Využíva konštruktivistický prístup k informáciám a vedomostiam, zaujíma sa o ich kognitívne procesy. Niektorí autori ju preto nazývajú aj konštruktivistickou. Táto informáciu nevidí ako externú a objektívnu, ale ako konštruovanú používateľom: „Informácia neexistuje abstraktne, musí byť interpretovaná [...] Konštruujeme kognitívnu mapu nášho prostredia, ktorá je neustále menená na základe skúseností z nových informácií. Nové informácie nás menia“ (Bruce 1997, s. 65).

V rámci *alternatívnej* paradigmy prezentovanej Dervinovou a Nilanom je typická aplikácia dualistického prístupu – t. j. oddeleného nahliadania na človeka a informačný systém, podobne ako to je v tradičnej „*bibliografickej*“ paradigme, ktorá je v istom zmysle tiež dualistická. Na používateľov sa nahliada separátne, nezávisle od informačného systému či prostredia. Neskúmajú sa vzťahy medzi informačným systémom a konštrukciou v mysli, medzi konštrukciou a okolitým svetom, zároveň chýba opis podstaty tohto fenoménu konštruktú, ako je chápaný.

Zmienená alternatívna paradigma je tiež ovplyvnená kognitivismom a prístupom informačného procesu a celkový prístup je charakterizovaný mentálnymi mapami kognitívnych štruktúr, čo je podľa Bruceovej (1997) nepostačujúce. Na základe autorkiných zosumarizovaných zistení dominovalo v rámci používateľsky orientovaných výskumov v informačnej vede na prelome osemdesiatych a deväťdesiatych rokov päť základných metodologických prístupov:

- *Dualizmus* – hypotéza, že telo a myseľ sú oddelené entity. Používateľ informácií je oddelený od informačného prostredia. Informačná gramotnosť je v rámci tohto prístupu definovaná napr. ako schopnosť využiť moderné IT, ale nezaobrá sa individuálnym prístupom – t. j. ako k nim človek pristupuje.
- *Behaviorizmus* – psychologická teória založená na analýzach a pozorovaniach správania. Na základe tejto koncepcie informačne gramotný používateľ prijíma informácie podľa Bloomovej taxonómie. Zároveň tento prístup akceptuje rozličné vedomosti, zručnosti a postoje jednotlivcov, ktoré sa prejavujú v správaní.
- *Informačný proces* – lineárny proces, informačná gramotnosť v danom chápaní predstavuje súbor zručností v jednotlivých fázach procesu.
- *Konštruktivismus* – človek konštruje svoj vlastný produkt v mysli.
- *Ekonomický racionalizmus* – informácia je vnímaná ako komodita, musí sa s ňou efektívne pracovať, aby z nej profitoval jednotlivec i spoločnosť. Prístup zdôrazňuje maximalizáciu ekonomických výhod (Bruce 1997).

Informačná gramotnosť má však podľa Bruceovej predstavovať vzťah medzi subjektom (používateľom) a objektom (informáciou) a kvalitatívne merateľný vzťah so svetom. Pozornosť autorky preto prechádza od uvedeného typu *alternatívnej paradigmy* k inému prístupu, relačnému, ktorý sa zameriava na vnútorné vzťahy rozličnej povahy podľa kontextu, vzťahy medzi ľuďmi a rôznymi aspektmi okolitého sveta. Bruceová uvádza celkovo tri metodologické prístupy, ktoré umožňujú skúmať informačnú gramotnosť z perspektívy používateľov informácií. Sú nimi **fenomenografia** Ferency Martona, **empirická fenomenológia** Alfreda Schütza,²⁷ a napokon metodológia **Sense-making** Brendy Dervinovej. Kým fenomenografia a empirická fenomenológia sa využívajú prevažne v pedagogických výskumoch v rámci

²⁷ Otázke **empirickej fenomenológie** ako výskumnej metodológie sa podrobnejšie venuje napríklad Patrik Aspers (2009), ktorý upozorňuje, že predmetná metodológia vychádza z filozofického prúdu fenomenológie Edmunda Husserla a Martina Heideggera, do oblasti sociálnych vied ju aplikoval Alfred Schütz. Metodológiu ďalej rozpracovali Amadeo Giohri a Max van Manen (Bruce 1997), na poli KIV sa jej venoval aj Tom D. Wilson (2002) či Reijo Savolainen (2008).

vzdelávacieho kontextu, metodológia Sense-making predstavuje kvalitatívny prístup v rámci výskumov informačných potrieb a využívania informácií (Bruce 1997).

I v rámci prostredia edukácie, v ktorom bola empirická fenomenológia a fenomenografia koncipovaná, existovali pôvodne viaceré výskumné prístupy. Tradičný prístup tu predstavovala takzvaná behaviorálna paradigma, v rámci ktorej sa výskumy zameriavali na informačný proces. Alternatívne prístupy boli ovplyvnené hermeneutikou a fenomenologickým prístupom. Skúmali sa nimi relácie subjekt–objekt, edukácia je v nich videná ako meniaci sa proces (Bruce 1997).

Ďalšiu trojicu moderných alternatívnych metodologických prístupov k výskumom informačnej gramotnosti predstavili Louise Limbergová, Olof Sundin a Sanna Talja (2012). Popri **femenografii** považujú za vhodnú metodológiu Vygotského **sociokultúrnu teóriu** (resp. **sociokultúrnu perspektívu**) a Foucaultovu **diskurzívnu analýzu**.

Prístup sociokultúrnej perspektívy sa zameriava na opis, interpretáciu a explanáciu ľudského konania. Táto perspektíva v kontexte informačnej gramotnosti zdôrazňuje, že proces vyhľadávania informácií je vždy situovaný do špecifických podmienok a realizovaný za špecifickými účelmi. Sociokultúrny výskum, zameraný na ľudské konanie (napríklad na využívanie určitých nástrojov pri vyhľadávaní informácií a pod.), sa realizuje kvalitatívnymi opismi skúmaných aktivít (Limberg, Sundin a Talja 2012).

Predmetom diskurzívnej analýzy v kontexte informačnej gramotnosti by nemala byť analýza ľudského konania či vykonávania špecifických úloh, zamerať by sa mala na analýzu povahy kompetencií informačnej gramotnosti. Podľa autorov mnoho doterajších diskurzívnych analýz, v rámci ktorých sa skúmala povaha informácie, informačnej potreby, informačno-komunikačných technológií a pod., súvisí s konceptom informačnej gramotnosti (Limberg, Sundin a Talja 2012).

O sumarizáciu najvýznamnejších metodologických prístupov vo výskumoch informačnej gramotnosti sa pokúsili Suzanne Lipu, Kirsty Williamsonová a Annemaree Lloydová (Lipu, Williamson a Lloyd 2007). Základnou metodologickou dichotómiou je podľa autoriek **paradigma interpretívizmu** predstavujúca kvalitatívne prístupy a **pozitivistická paradigma** reprezentujúca kvantitatívne prístupy. V publikácii sú ďalej podrobne charakterizované vybrané metodologické prístupy a metódy vhodné pre výskum informačnej gramotnosti, ktorými podľa autoriek sú **dotazníkový prieskum** (angl. *survey research*), **metóda kritických udalostí** (angl. *critical incident technique*), **konštruktivistická zakotvená teória** (angl. *constructivist grounded theory*), **femenografia** (angl. *phenomenography*), **akčný výskum** (angl. *action research*), metóda **ohniskových skupín** (angl. *focus group*), metóda **praxe založenej na dôkazoch** (angl. *evidence-based practise*) a niekoľko alternatívnych metód – **naratívna metóda** (*narrative research method*), **feministická metóda** (angl. *feministic research method*), metóda **interkultúrneho výskumu** (angl. *cross-cultural research*), ďalej metóda **etnografického výskumu** (angl. *ethnographic techniques*), **pozorovanie** (angl. *participant observation*), metóda **participatívneho výskumu** (angl. *participatory research*) a metóda **kolaboratívneho výskumu** (angl. *collaborative research*). Trendy vo výskumoch informačného správania zas podrobne analyzovala Elke Greifenederová (Greifeneder 2014).²⁸

²⁸ K najčastejšie využívaným metódam vo výskumoch informačného správania patria podľa analýz existujúcich výskumov **rozhovory** (51 %), **dotazníkové prieskumy** (34 %), **obsahové analýzy** (28 %) a **pozorovania** (15 %). K ďalším využívaným metódam patri **analýza založená na teóriách** (angl. *theory-based analysis*), **laboratórne výskumy** (angl. *laboratory worky – task studies*), **kultúrne sondy** (angl. *cultural probes*) ako súčasť etnografického výskumu, **skupinové rozhovory**, **prehľad literatúry**, **testy použiteľnosti**, **denníky**, **delfská metóda** (*Delphi studies*), **eye-trackingový výskum**, **analýza transakčných logov** a mnohé ďalšie, menej typické pre oblasť informačného správania. Analýzou publikovaných výskumov Greifenederová potvrdila prevahu kvalitatívnych

5.2 Prehľad fenomenografických výskumov informačnej gramotnosti v knižničnej a informačnej vede

Hoci fenomenografia, kvalitatívna metodológia z dielne Göteborgskej univerzity vo Švédsku pod vedením psychológa Ferenc Martona, bola vyvinutá v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch 20. storočia pre účely pedagogických výskumov, rýchlo si našla uplatnenie aj v ďalších disciplínach. K priekopníkom a zároveň najvýznamnejším predstaviteľom fenomenografického prístupu v knižničnej a informačnej vede patrí popri austrálskej autorky Christine S. Bruceovej (Bruce 1997) aj švédska autorka Louise Limbergová (Limberg 1999); silný fenomenografický výskumný prúd nájdeme aj vo Veľkej Británii.

Kým princípom empirickej fenomenológie je detailná analýza a popis určitého fenoménu, úlohou fenomenografie je objaviť a odhaliť na základe skúseností a zážitkov respondentov diverzitu a variabilitu koncepcií určitého fenoménu – teda predstáv respondentov o určitom pojme. Výsledkom fenomenografického výskumu je súbor jednotlivých koncepcií určitého fenoménu, prezentovaný jeho kategóriami a niekedy rámcovaný aj do podoby synchronického (z časového hľadiska statického) modelu s hierarchickým usporiadaním jednotlivých koncepcií. Podrobnú charakteristiku fenomenografickej metodológie uvádzame v kapitole 6.2. V tejto kapitole predstavíme výskumy troch najdôležitejších autorov, následne sumarizujeme ďalšie výskumy na vzorke študentov a pedagógov a napokon uvedieme aj príklady výskumov využívajúcich fenomenologický prístup k problematike.

5.2.1 Výskum Christiny Bruceovej

Výskumným problémom Christiny Bruceovej bolo zmapovať koncepcie informačnej gramotnosti pedagógov vysokoškolského vzdelávania a akademických knihovníkov a porozumieť, ako je nimi informačná gramotnosť vnímaná. Základnou výskumnou otázkou Bruceovej práce je formulácia: „*Akými rôznymi spôsobmi si pedagógovia vyššieho vzdelávania predstavujú informačnú gramotnosť?*“ (Bruce 1997, s. 1). V rámci pilotnej štúdie autorka skúšala tri výskumné metódy – **písanú komunikáciu**, **e-mailovú komunikáciu** a **rozhovory**.

Hoci podľa Bruceovej je pre fenomenografický výskum optimálnou vzorkou približne dvadsať respondentov, jej vzorka pozostávala až zo šesťdesiatich respondentov z ôsmich univerzít. Jadro hlavného výskumu v roku 1994 tvorili šesťnásť účastníci z dvoch univerzít, s ktorými robila rozhovory. Od zvyšných štyridsiatich štyroch respondentov získala písomné dáta. V hlavnej štúdii z roku 1994 použila dve metódy zberu dát – rozhovory so šesťnástimi respondentmi a písanú komunikáciu so štyridsiatimi štyrmi respondentmi. Získané dáta spracovávala metódou **fenomenografickej analýzy** (kapitola 6.2.3).

Rozhovory vykonávala autorka s piatimi mužmi a štyrmi ženami z *Griffith University* a s tromi mužmi a štyrmi ženami z *Queensland University of Technology*. Respondenti boli z rôznych odborov, dve ženy boli z oblasti knižničnej a informačnej vedy, štyria respondenti zas boli akademickými knihovníkmi. Na rozhovory vyberala tých, o ktorých vedela, že majú záujem o tému informačnej gramotnosti. Dôležitou pre výskum bola skutočnosť, že ani jeden z nich nikdy nepublikoval nič o informačnej gramotnosti a ani sa nezúčastnil výskumov o nej. To bolo dôležité, lebo chcela poznať koncepciu ľudí, ktorí sú podľa seba samých informačne gramotní, ale nie sú výskumníci v predmetnej oblasti. Niektorí z nich, ako sa vo výskume

metód, hoci – ako zistila – trendom je kombinácia metód: najčastejšie dvoch kvalitatívnych metód (69%), prípadne dvojkombinácia kvalitatívnej a kvantitatívnej metódy (Greifeneder 2014).

ukázalo, boli napokon doslova „neistí, či vôbec sú informačne gramotní“ (Bruce 1997, s. 93). Pološtruktúrované rozhovory pozostávali zo štyroch základných otázok (Bruce 1997, s. 95):²⁹

- „*Ako využívate informácie v práci a v každodennom živote?*“
- „*Opište situáciu, keď ste efektívne využili informácie.*“
- „*Opište svoju predstavu efektívneho používateľa informácií.*“
- „*Opište svoju skúsenosť, keď ste sa stali – alebo pokúšali stať – informačne gramotným.*“

Ostatných participujúcich, od ktorých zozbierala písomné dáta, pozvala do výskumu e-mailom či osobne, keďže s nimi komunikovala elektronickou formou o informačnej gramotnosti už predtým alebo ich poznala zo seminárov o informačnej gramotnosti, prípadne o nich vedela, že sa všeobecne zaujímajú o túto tému. Išlo teda o zámerný výber vzorky. Všetci respondenti učili na vysokých školách, pracovali s informáciami, mali záujem o tému informačnej gramotnosti, ale ani jeden nebol expert či výskumník v predmetnej oblasti. Respondenti dostali ako úlohu vypracovať písomnú reflexiu na nasledujúce dve otázky s prosbou o čo najpodrobnejšie opisy, rozsah nebol stanovený (Bruce 1997, s. 97):³⁰

- „*Opište situáciu, keď ste si uvedomili, že ste informačne gramotným.*“
- „*Opište svoju predstavu o efektívnom používatelovi informácií.*“

Výstupom fenomenografickej analýzy nie sú podľa Bruceovej mentálne modely (keďže fenomenografia nie je orientovaná kognitívne), ale opisy koncepcií. Výskumník sa nesnaží nahliadať do mysle človeka (ako napríklad v prípade metodológie *Sense-making*), ale len opísať, čo respondenti vidia a vnímajú. Opis každej koncepcie informačnej gramotnosti zahŕňa opis interných relácií medzi ľuďmi a určitými aspektmi sveta.

Každý fenomén môže byť opísaný ako súbor kvalitatívne rozdielnych subjektovo-objektových vzťahov. Informačná gramotnosť je abstraktný fenomén, podstata objektu musí byť preto podľa Bruceovej objavená analýzou; analýzy daného výskumu ukázali, že objektom v tomto prípade je informácia. Fenomén informačnej gramotnosti teda predstavuje „sériu rozličných vzťahov medzi ľuďmi a informáciami“ (Bruce 1997, s. 111). Jednotlivé vzťahy sú samostatnými koncepciami informačnej gramotnosti, ktoré autorka popísala v modeli *The Seven Faces of Information Literacy* (kapitola 3.2).

5.2.2 Výskum Louise Limbergovej

Hoci švédka autorka Louise Limbergová vo svojom výskume zamerala pozornosť na skúsenosť študentov s vyhľadávaním informácií (Limberg 1999), výsledky výskumu interpretuje aj ako kategórie informačnej gramotnosti (Limberg 2000). Výskumnú vzorku tvorilo dvadsaťpäť študentov stredných škôl vo veku 18 a 19 rokov, s ktorými Limbergová vykonala

²⁹ Otázky rozhovorov v anglickom origináli boli v nasledovnom znení:

- *How do you use information in your every day life and work?*
- *Tell the story of a time when you used information effectively.*
- *Describe your picture of an effective information user.*
- *Describe your experience of being (or trying to be) an information literate person.*

³⁰ Otázky písomných zadaní v anglickom origináli boli v nasledovnom znení:

- *Tell the story of a time when you showed that you were information literate.*
- *Describe your picture of an effective information user.*

dovedna až sedemdesiatpäť rozhovorov. Otázky sa týkali vyhľadávania informácií na tému vstupu Švédska do Európskej únie. Študenti pracovali skupinovo v piatich skupinách, každá z nich mala vypracovať dvadsaťstranovú prácu na určenú tému. S každým študentom Limbergová realizovala **individuálny rozhovor** v troch fázach – podobne ako v prvom, štvrtom a piatom výskume C. C. Kuhlthauovej (kapitola 5.3) – na začiatku procesu vyhľadávania informácií, uprostred procesu a po ukončení práce. Prepísaný materiál z rozhovorov Limbergová doplnila o poznámky z **pozorovania** a o **písomné práce** študentov. Výsledkom fenomenografickej analýzy boli tri hlavné skupiny zážitkov z práce s informačnými zdrojmi a informáciami: 1. *hľadanie faktov*, 2. *výber správnych/pravdivých informácií* a 3. *dôkladné skúmanie a analýza* (Limberg 1999).

5.2.3 Výskum Moiry Bentovej

Otázkou percepcie informačnej gramotnosti pri prechode zo strednej školy na vysokú školu z pohľadu študentov i pedagógov sa zaoberala britská autorka **Moira Bentová** (Bent 2008a). Využila dve metódy – **dotazník** a **pološtruktúrované rozhovory**, ktoré realizovala **individuálne** s učiteľmi a **skupinovo** so študentmi. Do výskumu bolo zapojených dvadsaťtri stredoškolských učiteľov, osemdesiatštyri stredoškolských študentov z viacerých škôl v poslednom roku štúdia a desať vysokoškolských učiteľov spolu so štyridsiatimi novoprijatými (začínajúcimi) vysokoškolskými študentmi. Bentová sa respondentov pýtala na to, čo rozumejú pod pojmom informačnej gramotnosti, či sú oni sami informačne gramotní a na ich postup pri vyhľadávaní informácií. Hoci autorka deklaruje, že ide o fenomenografickú štúdiu, jej výsledkom nie je jej vlastná kategorizácia. Bentová prevzala Bruceovej kategorizáciu siedmich koncepcií informačnej gramotnosti z modelu *The Seven Faces of Information Literacy* a zisťovala poradie početnosti jednotlivých koncepcií, ktoré následne vzájomne porovnávala medzi všetkými štyrmi skupinami respondentov. Autorka zvlášť zisťovala, čo znamená informačná gramotnosť pre študentov, čo pre pedagógov, ale zisťovala tiež, čo znamená informačná gramotnosť pre študentov očami pedagógov a opačne – čo si predstavujú pod pojmom informačnej gramotnosti pedagógovia očami študentov. Výsledky vykazujú vysokú mieru odlišnosti medzi jednotlivými skupinami respondentov – všeobecne však dominovali piata až siedma koncepcia z Bruceovej modelu, t. j. koncepcie konštrukcie a rozširovania vedomostí a koncepcia múdrosti (Bent 2008a).

5.2.4 Fenomenografické výskumy študentov

V ďalšom výskume skúmala **Christine Bruceová** so svojimi spolupracovníkmi metódou **rozhovorov** informačnú gramotnosť v kontexte výučby programovania v jazyku Java na vzorke trinástich študentov prvého ročníka bakalárskeho stupňa v študijnom programe informatiky. Výsledkom sú štyri horizonty informačnej gramotnosti – vzdelávacia inštitúcia, programovací jazyk, akt programovania a komunita programátorov – a v rámci nich päť kategórií skúseností s výučbou programovania: *plnenie úloh v škole* (angl. *following*), druhou je *kódovanie* – výučba syntaxe programovacieho jazyka, treťou je hlbšie *porozumenie a interpretácia* programovacieho jazyka, štvrtou je poňatie programovania ako nástroja *riešenia problémov* a piatou je kategória *participácie* v komunite programátorov (Bruce et al. 2004).

Fenomenografický prístup vo viacerých výskumoch informačnej gramotnosti študentov z rokov 2004 až 2007 zvolila aj **Mandy Luptonová**. Výskumnú vzorku prvého výskumu z roku 2004 tvorili študenti prvého ročníka vysokej školy v odbore environmentalistiky. Študenti dostali za úlohu napísať odbornú esej. Následnými **rozhovormi** autorka zisťovala ich

reflexie na danú úlohu a ich fenomenografickou analýzou identifikovala tri kategórie koncepcií informačnej gramotnosti: 1. *hľadanie dôkazov*, 2. *rozvoj argumentov* a 3. *učenie ako sociálna zodpovednosť* (Lupton 2004).

V druhom a treťom výskume z roku 2007 skúmala Luptonová formou **pološtruktúrovaných rozhovorov** vzťah medzi informačnou gramotnosťou a vzdelávaním. Jeden realizovala na vzorke devätnástich študentov hudobnej kompozície v bakalárskom štúdiu, v centre pozornosti druhého bolo osemnásť študentov tretieho roku vysokoškolského štúdia finančného práva. Výsledkom oboch výskumov sú tri kategórie: 1. *aplikácia zručností*, 2. *objavovanie*; treťou kategóriou je praktické využitie nadobudnutých vedomostí – v prípade študentov hudby je ňou 3. *interpretácia umenia*, v prípade študentov práva je 3. *porozumenie systému finančného práva* (Lupton 2008).

Skúsenosť tridsiatich dvoch študentov zo šiestich fakúlt austrálskej Queensland University of Technology prvého a tretieho ročníka a postgraduálneho štúdia s vyhľadávaním informácií v internetovom prostredí (angl. *Internet Information Searching*) sa pokúsila metódou **rozhovorov a písaných vyjadrení** kategorizovať aj **Sylvia Edwardsová**. Autorka zdôrazňuje, že výberom vzorky chcela dosiahnuť čo najvyššiu diverzitu veku, pohlavia a študijných programov. Doplnkovou metódou bolo **hlasné myslenie** (angl. *think aloud*) – respondenti dostali úlohu vyhľadávať informácie na internete a svoj postup komentovať, autorka celý proces nahrávala na video. Štyri výsledné kategórie Edwardsovej výskumu, z ktorých vytvorila aj model *Net Lenses Model*, sú silno metaforické (alegorické), o to lepšie však špecifikujú jednotlivé koncepcie. Vyhľadávanie informácií v internete môže podľa výsledného modelu predstavovať: 1. *hľadanie ihly v kope sena*, ale aj 2. *hľadanie cesty z bludiska von*, ďalej 3. *používanie nástrojov ako filtra* a napokon 4. *hľadanie zlata* (Edwards 2005).

Rae-Anne Diehmová s **Mandy Luptonovou** skúmali otázku vzťahu informačnej gramotnosti a štúdia, takzvanej *learning information literacy*. Vzorku tvorilo pätnásť vysokoškolských študentov pedagogických študijných programov rôznych ročníkov. Výsledkom **pološtruktúrovaných rozhovorov** je šesť koncepcií štúdia: 1. *vyhľadávanie informácií*, 2. *proces využívania informácií*, 3. *tvorba produktu*, 4. *nadobúdanie vedomostí*, 5. *rozvoj poznania v odbore* a poslednou kategóriou je 6. *rozvoj komunity/spoločnosti* (Diehm a Lupton 2012).

Nicole Johnstonová skúmala formou **rozhovorov** tridsať vysokoškolských študentiek v poslednom roku štúdia na univerzite v Spojených arabských emirátoch rôznych študijných programov (obchod, komunikácia, vzdelávanie) realizovaných v angličtine. Ústredným problémom bolo zistiť ich skúsenosť so štúdiom anglického jazyka ako cudzieho alebo druhého jazyka. Výsledkom fenomenografickej analýzy sú štyri kategórie informačnej gramotnosti: 1. *informačný proces*, 2. *kvalita informácií*, 3. *jazyk* a napokon 4. *vedomosti* (Johnston 2014).

V rámci zvoleného fenomenografického prístupu realizovala výskum metódou **pološtruktúrovaných rozhovorov** v prostredí vysokoškolských študentov viacerých študijných programov a ročníkov aj **Clarence Maybeeová**, výsledkom výskumu sú tri kategórie informačnej gramotnosti: 1. *informačné zdroje*, 2. *informačný proces* a 3. *budovanie vedomostnej bázy* (Maybee 2006). Luptonová (2008) na margo Maybeeovej výskumu uvádza potrebu pridať ešte štvrtú kategóriu, ktorou by mali byť *informačné technológie*.

Marian Smith sa zaoberal otázkou skúseností s prácou s informáciami mladých ľudí na stredných školách. Cieľom jeho práce bolo poukázať na diverzitu chápania pojmu informácie. Zber dát realizoval v pilotnej štúdií prostredníctvom **skupinových rozhovorov** na dvoch stredných školách so študentmi v siedmom roku školskej dochádzky (n = 23) a dvanástom a trinástom roku štúdia (n = 18) pochádzajúcimi z rôzneho sociálneho zázemia. Následne s každým jedným zo štyridsaťjeden respondentov realizoval aj **individuálny rozhovor**. Výsledkom je šesť koncepcií informačnej gramotnosti v kontexte pohľadu na informáciu ako základného predmetu (objektu) informačnej gramotnosti: 1. *vedomosti o informačných zdrojoch*, 2. *receptia*

informácií, 3. vyhľadávanie informácií, 4. uchovávanie nespracovaných informácií, 5. spracovanie informácií a 6. využívanie informácií (Smith 2010; Smith a Hepworth 2012).

Autormi ďalšieho fenomenografického výskumu informačnej gramotnosti sú **Melissa Grossová** a **Don Latham** z USA, ktorí vykonali spolu sedemdesiat sedem rozhovorov s vysokoškolskými študentmi v prvých ročníkoch, stredobodom záujmu bolo vyhľadávanie informácií na internete (Gross a Latham 2011).³¹

5.2.5 Fenomenografické výskumy doktorandov

Ako sme už uviedli v predošlej kapitole, **Sylvia Edwardsová** realizovala svoj výskum aj na vzorke študentov postgraduálneho štúdia (Edwards 2005). Autorkou ďalšieho fenomenografického výskumu doktorandov je **Nicole J. Parkerová**, ktorá sa zamerala predovšetkým na afektívnu stránku informačného správania šiestich postgraduálnych študentov odboru informačných štúdií – s každým zrealizovala, podobne ako Limbergová, tri **rozhovory**. Autorka identifikovala až šesť kategórií: 1. *artikulácia/vyjadrenie úlohy*, 2. *vyhľadávanie informácií*, 3. *prehľadávanie a bádanie*, 4. *porozumenie informáciám*, 5. *osobný rast a zmena* a napokon ostatnou kategóriou je 6. *zmena pohľadu* (Parker 2006).

Susie Andrettová realizovala fenomenografický výskum percepcie informačnej gramotnosti v prostredí postgraduálnych študentov informačného manažmentu. Andrettová realizovala sériu **rozhovorov** v troch etapách na vzorke šiestich doktorandov v úvodnej etape a dvadsať jeden doktorandov v strednej a záverečnej etape. Výsledkom sú štyri kategórie informačnej gramotnosti: 1. *informačná gramotnosť ako funkčná gramotnosť* (osobný kontext), ďalej 2. *informačná gramotnosť ako provízia* (angl. *provision*; v kontexte profesie), 3. *informačná gramotnosť ako celoživotné vzdelávanie* (akademický kontext) a 4. *je informačná gramotnosť ako edukácia* (kontext informačného vzdelávania) (Andretta 2012).

5.2.6 Fenomenografické výskumy pedagógov

Rozsiahly fenomenografický výskum osemdesiatich vysokoškolských pedagógov z dovedna dvadsiatich šiestich britských univerzít formou **rozhovorov** zrealizovali **Sheila Webberová**, **Stuart Boon** a **Bill Johnston**. Hlavným výskumným problémom (podobne ako v prípade výskumu Christiny Bruceovej) bolo – na základe vlastných skúseností – zistiť predstavy pedagógov o informačnej gramotnosti. Výskumnú vzorku tvorilo po dvadsať zástupcov z jednotlivých kombinácií Biglanovej a Becherovej typológie vedných disciplín (*tvrdé* verzus *mäkké, základné* verzus *aplikované*)³² – konkrétne z odborov chémie, inžinierstva, anglického jazyka a marketingu. Výsledné kategorizácie sú pre jednotlivé disciplíny mierne odlišné, v prípade odboru anglického jazyka sú nimi: 1. *vyhľadávanie a prístup k textovým informáciám*, 2. *využívanie IKT pre prístup k informáciám*, ďalej 3. *súbor schopností a zručností pre prácu s informáciami* a napokon 4. *kompetencia kritického myslenia a samostatného vzdelávania*. V prípade marketingu autori identifikovali až šesť koncepcií informačnej gramotnosti: 1. *rýchly a ľahký prístup k informáciám*, 2. *využívanie IKT pre prácu s informáciami*, 3. *súbor*

³¹ V kontexte práce s informáciami v internetovom prostredí je zaujímavý aj výskum **Sirje Virkusovej** a **Alice A. Bamigbolovej**, ktoré metódou pološtruktúrovaných rozhovorov s dváňástimi študentmi magisterského programu DILL (Digital Library Learning) na univerzite v Talline identifikovali štyri koncepcie nástrojov webu 2.0: 1. *kommunikačné nástroje*, 2. *vzdelávacie nástroje*, 3. *profesionálne nástroje* a 4. *viacúčelové nástroje* (Virkus a Bamigbola 2011).

³² Viac o klasifikácii vedných disciplín publikoval Anthony Biglan (1973) a Tony Becher s Paulom Trowlerom (2001).

schopností a zručnosťami pre prácu s informáciami, 4. riešenie reálnych problémov, 5. kompetencia kritického myslenia a 6. kompetencia nezávislých praktík (Webber, Boon a Johnston 2005; Boon, Johnston a Webber 2007).

Koncepcie informačnej gramotnosti študentov stredných škôl očami ich učiteľov skúmali vo Veľkej Británii **Dorothy A. Williamsová** a **Caroline Wavellová**. Do **skupinových rozhovorov** bolo zapojených spolu 31 učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania zo šiestich škótskych a anglických stredných škôl; každá skupina pozostávala z dvoch až šiestich respondentov a s každou zo skupín sa rozhovor zrealizoval dvakrát. Výsledkom je šesť koncepcií informačnej gramotnosti tak, ako ju vnímajú v prostredí stredoškôľakov ich učitelia: *1. vyhľadávanie informácií, 2. lingvistické porozumenie informáciám, 3. tvorba zmyslu/významu informácií, ďalšími kategóriami sú 4. súbor zručností a schopností pre prácu s informáciami, 5. kompetencia kritického hodnotenia a napokon 6. kompetencia nezávislého a samostatného vzdelávania* (angl. *independent learning*) (Williams a Wavell 2006; 2007).³³

Podobný výskum informačného procesu študentov z pohľadu pedagógov realizovala **Louise Limbergová** s **Olofom Sundinom** na vzorke trinástich stredoškôľskych učiteľov a piatich škôľskych knihovníkov. Výsledkom je päť kategórií informačného procesu: *1. čítanie s porozumením, 2. tvorba bibliografických odkazov, 3. kritické hodnotenie informácií, 4. samostatná práca a 5. syntéza informácií z rôznych zdrojov* (Limberg a Sundin 2006).

5.2.7 Ďalšie oblasti fenomenografických výskumov

K ďalším najčastejším oblastiam kategorizácie informačnej gramotnosti fenomenografickým prístupom popri oblasti vzdelávania patrí **kontext pracovného prostredia**, kde výskumy zrealizovali napríklad Ruben Toledano O’Farrill (2008; 2010) alebo Camille McMahonová a Christine S. Bruceová (McMahon a Bruce 2002). Významnou oblasťou je tiež otázka **zdravia a zdravotnej starostlivosti** – pohľadom pacientov informačnú gramotnosť kategorizovali napríklad Christine Yatesová, Helen Partridgeová a Christine Bruceová (Yates, Partridge a Bruce 2009); Yatesová et al. (Yates 2012); Yatesová (Yates 2015) a iní, na základe skúseností zdravotníkov sa pokúšal identifikovať vlastné koncepcie napríklad Marc Forster (2012; 2014) a ďalší. Štvrtým najčastejším kontextom kategorizácie sú **rôzne komunity a záujmové skupiny** – otázku náboženských skupín skúmali napríklad Lyndelle Gultonová, Christine Bruceová a Ian Stoodley (Gulton, Bruce a Stoodley 2012), Andrew Demasson (2014) sa zas zaoberal voľnočasovými aktivitami. Metaanalýzu niekoľkých fenomenografických výskumov na poli KIV publikovali Nicole Johnstonová a Alicias M. Salazová (Johnston a Salaz 2017).

5.2.8 Fenomenologické výskumy informačnej gramotnosti

Už sme upozornili na skutočnosť, že fenomenografia a empirická fenomenológia sú dve samostatné a obsahovo odlišné metodológie, pričom obe nachádzajú uplatnenie v kvalitatívnych výskumoch informačnej gramotnosti. Ako príklad fenomenologického prístupu uvádzame výskum percepcie informačnej gramotnosti formou rozhovoru na vzorke dvadsiatich amerických vysokoškôľskych študentov rôznych študijných programov, ktorý realizovali **Jonathan Cope** a **Jesús E. Sanabria**. Oproti fenomenografickému výskumu bol počet otázok

³³ Kvalitatívny výskum skúseností s informačným vzdelávaním študentov stredných škôl v Grécku realizovali na vzorke pedagógov sekundárneho vzdelávania formou pološtruktúrovaných rozhovorov a obsahovou analýzou aj Aspasia Togiou et al. (Togia et al. 2014). Hoci autori nevyužili fenomenografickú metodológiu, ich výskum má silný fenomenografický charakter.

v **rozhovore** oveľa vyšší. Autori sa v ňom pýtali na rozdiel medzi informačným správaním a informačnými schopnosťami a zručnosťami, princípom ich fenomenologického výskumu bolo odhaliť a opísať fenomén informačnej gramotnosti (Cope a Sanabria 2014).

Jorden K. Smith uskutočnil fenomenologický výskum informačnej gramotnosti na vzorke ôsmich stredoškolských pedagógov v kanadskom štáte Alberta. Zber dát uskutočnil **pološtruktúrovanými rozhovormi**, výsledkom fenomenologickej analýzy je opis percepcie fenoménu informačnej gramotnosti. Autor výskumom odhalil nejednoznačnosť chápania pojmu informačnej gramotnosti skúmanou vzorkou, nedostatočnú integráciu informačného vzdelávania do učebných osnov jednotlivých predmetov a celkovú nepripravenosť učiteľov rozvíjať informačnú gramotnosť študentov (Smith 2013).

5.3 Psychologické výskumy Carol Kuhlthauovej

Sériu piatich výskumov realizovala dnes už emeritná profesorka v odbore knižničnej a informačnej vedy Carol Collier Kuhlthauová v rokoch 1983-1989. Kuhlthauová (v tom čase ako stredoškolská knihovníčka) si všimla, že nezáleží, ako sa vedia študenti orientovať v knižnici a fonde, pričom často boli zmätení, dezorientovaní, dávali najavo svoje negatívne pocity súvisiace s vypracovaním úloh a s využívaním knižnice. Zaujímalo ju, prečo študenti mali problém začať s prácou na domácich úlohách, prečo pri práci v knižnici pociťovali zmätok, nedostatok sebadôvery, slabú motiváciu, dokonca boli „nahnevaní a frustrovaní“ (Kuhlthau 1993, s. 34). Na základe konštruktivistických teórií Johna Deweyho, Georga Kellyho a Jeromea Seymoura Brunera v prieniku konštruktivistických prístupov vybraných autorov v oblasti KIV (Nicolas J. Belkin, Helen M. Brooksová a Robert N. Oddy; Robert Taylor a Susan MacMullinová; Tom D. Wilson; Tefko Saeacevic a i.) autorka formulovala dve základné hypotézy hlavného výskumu:

- *proces vyhľadávania informácií je konštruktívny proces, pri ktorom študenti môžu pociťovať úzkosť a zmätok;*
- *tradičná tzv. „bibliografická“ paradigma je neadekvátna pre mediáciu v kontexte konštruktívneho procesu (Kuhlthau 1993).*

Kuhlthauovej výskumy predstavujú kombináciu kvalitatívnych a kvantitatívnych metód. Kvalitatívnymi metódami sa dajú podľa autorky formulovať hypotézy, ktoré sa overujú kvantitatívne. Celkový postup preto smeroval od kvalitatívnych ku kvantitatívnym prístupom. Kvalitatívne metódy podľa autorky ponúkajú osobný vnútorný pohľad, odpovedajú na otázky typu *prečo*, prinášajú pohľad na mnohé kvantitatívne zistenia, ponúkajú „etnografické“ typy dát, možnosti riešenia problému a možnosť generovania hypotéz (Kuhlthau 1993, s. 80). Analýzy kvalitatívnych výskumov ponúkajú výsledky, ktoré podporujú východiskové teórie. Kvantitatívne metódy zas umožňujú overovať zistenia a hypotézy. Štatistické analýzy veľkých vzoriek umožňujú výsledky zovšeobecňovať. Autorka toto hodnotenie uzatvára tvrdením, že obom typom metód sa treba venovať rovnako „dôsledne a s empirickým prístupom“ (Kuhlthau 1993, s. 80).

Ako sme už uviedli v kapitole 3.5.2, hlavným výstupom série piatich výskumov je model *Information Search Process* (obr. 10 v kapitole 3.5.2 – str. 30) a vypracovaný päťstupňový systém formálnej mediácie a edukácie používateľov knižnično-informačných služieb (Fázik 2016; Fázik 2018). Dôležitými zisteniami výskumu sú aj kritériá, na základe ktorých študenti postupujú pri výbere informácií a okruh ľudí, na ktorých sa študenti najčastejšie obracali s požiadavkou o pomoc. Kuhlthauová zistila, že najdôležitejšími kritériami výberu a špecifikácie témy, respektíve tematického zužovania študentských prác sú **osobný záujem študenta**

o spracovanú problematiku, pokyny a **požiadavky učiteľa**, ďalej **množstvo dostupných informácií** k téme a **časové možnosti** študenta. Čo sa týka otázky **spolupráce** či **využívania ľudských zdrojov**, najčastejšie sa študenti obracali na knihovníkov, učiteľov, spolužiakov, ale aj rodinných príslušníkov, priateľov, rovesníkov či kolegov vo svojom odbore alebo expertov na danú problematiku – všetci uvedení zohrávajú podľa Kuhlthauovej dôležitú rolu formálneho alebo neformálneho mediátora v informačnom procese (Kuhlthau 1993).

5.3.1 Priebeh hlavného výskumu

Prvý, hlavný výskum, ktorým Kuhlthauová overovala počiatočné hypotézy a skoncipovala vlastný model *ISP*, mal odpovedať na dve základné výskumné otázky:

- „*Majú používatelia pri vyhľadávaní informácií rovnakú skúsenosť (angl. user experience)?*“
- „*Podobá sa táto používateľská skúsenosť fázam konštruktívneho procesu?*“ (Kuhlthau 1993, s. 81).

Výskum autorka realizovala počas celého školského roka na vzorke dvadsiatich piatich stredoškolských študentov vyšších ročníkov. Akademickú schopnosť (angl. *academic capability*) autorka určila štandardizovaným testom, v ktorom museli respondenti dosiahnuť minimálne deväťdesiat percent, čím sa vybrali tí najzručnejší študenti vo využívaní knižníc. Títo študenti v rámci svojich študijných povinností dostali každý polrok vypracovať jednu úlohu, respektíve seminárnu prácu (angl. *research paper*) z angličtiny, pričom mali pomerne veľkú voľnosť pri výbere témy. Autorka pozorovala, ako daní študenti pracovali na úlohe v školskej knižnici. Štúdiou chcela bližšie spoznať a pochopiť používateľskú skúsenosť pri vyhľadávaní informácií. Výskum realizovala predovšetkým kvalitatívnymi metódami, napokon výskum ukončila dotazníkom. V rámci kvalitatívnych metód využívala: **denníky** (angl. *journals*), **protokoly o vyhľadávaní** (angl. *search logs*), **krátke zápisky** (angl. *short written statements*), **prípadovú štúdiu formou interview** (angl. *case study interviews*), **myšlienkovú (konceptuálnu) mapu** (angl. *conceptual maps*) – takto autorka nazvala spolu dve rôzne metódy: **časovú os** (angl. *timelines*) a **vývojový diagram** (angl. *flowcharts*); a napokon **hodnotenie výberu fokusu učiteľmi** (Kuhlthau 1993).

Autorka v rámci prvého výskumu použila aj **dotazník** zisťujúci vnímanie celého procesu vyhľadávania informácií. Otázky boli škálované, škálu tvorilo sedem stupňov – rozsah bol od hodnoty *nikdy cez niekedy po vždy*. Na základe analýz výsledkov výskumu autorka vypracovala model *Information Search Process*, ktorý následne overovala ďalšími výskumami (Kuhlthau 1993).

5.3.2 Overovacie výskumy

V druhej polovici osemdesiatych rokov realizovala Kuhlthauová sériu štyroch overovacích výskumov. V prvom porovnávala dvadsať študentov z pôvodného hlavného výskumu po štyroch rokoch vysokoškolského štúdia prostredníctvom **dotazníka percepcie**, o rok neskôr uskutočnila už len so štyrmi z nich druhý výskum formou **rozhovorov** a kreslením **konceptuálnej mapy – časovej osi**. Model *ISP* podľa Kuhlthauovej predstavoval hypotézu, ktorú bolo treba verifikovať, preto do tretieho, kvantitatívneho výskumu formou **dotazníka** bolo v roku 1988 zapojených spolu stoštyridsaťsedem študentov zo šiestich stredných škôl v USA; autorka v ňom opäť zisťovala afektívne a kognitívne aspekty procesu vyhľadávania informácií, jeho výsledkom bol aj takzvaný myšlienkový index (angl. *Thoughts Index*) a škála

sebadôvery (angl. *Confidence Scale*). Do posledného výskumu formou **dotazníka** a kreslenia **vývojového diagramu informačného** procesu sa zapojilo až tristoosemdesiatpäť používateľov z dovedna dvadsaťjeden školských, akademických a verejných knižníc (Kuhlthau 1993).

5.3.3 Výskumy inšpirované modelom ISP

V rokoch 2003 až 2005 overovala Carol Kuhlthauová v spolupráci s Rossom Toddom a Jannicou Heinströmovou platnosť modelu *ISP* v elektronickom prostredí kombináciou kvalitatívneho a kvantitatívneho prístupu – **dotazníka s otvorenými a uzavretými otázkami** – na vzorke päťstosedemdesiatštyri študentov desiatich škôl sekundárneho vzdelávania v rámci šiesteho až dvanásteho ročníka vzdelávacieho systému K-12. Osobitným výskumným problémom bol vplyv učebného štýlu na vyhľadávanie informácií, pričom autori identifikovali kvalitatívnymi analýzami tri typy učebného štýlu – *povrchový*, *hlbkový* a *strategický* (Heinström 2006). Zistenia výskumu na jednej strane potvrdili platnosť princípov modelu *ISP*, no zároveň po takmer dvadsiatich piatich rokoch jeho existencie odhalili aj mierne rozdiely, čo prispelo k vzniku novšieho modelu *GIDP*– *Guided Inquiry Design Process* (Kuhlthau, Heinström a Todd 2008).

Bádateľský prístup k vzdelávaniu (angl. *inquiry-based learning*) prezentovaný práve Kuhlthauovej modelom informačnej gramotnosti *GIDP* (obr. 11 v kapitole 3.5.2 – str. 31) sa stal predmetom výskumu Jannice Heinströmovej, ktorá spolu s Eerom Sormunenom kombináciou viacerých **kvalitatívnych metód** na vzorke devätnástich stredoškolských študentov, siedmich učiteľov, školského knihovníka a troch členov vedenia školy skúmali efektívnosť daného pedagogického prístupu k vzdelávaniu (označovaného anglickým akronymom *GID* – *Guided Inquiry Design*). Výskumom dospeli k záveru, že „*GID* ako pedagogický rámec poskytuje jedinečné výhody vo vyučovaní informačnej gramotnosti, ak je integrovaný do učebných osnov školy a pedagogickej praxe. Pre jednotlivých učiteľov ponúka *GID* pedagogické princípy, ktoré umožňujú usmerňovať študentov v jednotlivých fázach bádateľského procesu“ (Heinström a Sormunen 2019).

Pôvodný Kuhlthauovej model *ISP* sa stal konceptuálnym východiskom aj viacerých ďalších výskumov informačného správania študentov. Ako príklad uvádzame výskum štvorice austrálskych autorov pod vedením Kirsty Williamsovej, ktorí realizovali dvojročnú kvalitatívnu štúdiu austrálskych stredoškolákov zo štyroch rôznych škôl zameranú na využívanie informácií, kritické hodnotenie zdrojov a problematiku plagiátorstva. Autori využili metódu **pozorovania**, **rozhovorov** a **obsahovej analýzy** študentských prác. Výskumné otázky sa týkali dostupnosti literatúry, jej výberu a hodnotenia, preferencií informačných zdrojov, sebahodnotenia v rámci informačných zručností, pomoci zo strany druhých ľudí, vnímania dôveryhodnosti zdrojov a postojov k vyhľadávaniu informácií (Williamson et al. 2007). Ďalším príkladom môže byť výskum autorky Viktorije Moskinovej z Litvy zameraný na informačné správanie stodevätnástich stredoškolských študentov prislúchajúcich k národnostným menšinám formou **dotazníka** a **rozhovorov**. Obsahovo bol zameraný na spôsob vyhľadávania a výberu informačných zdrojov, na využívanie vyhľadávacích nástrojov, dôležitosť cudzieho jazyka v tomto procese, využívanie školských knižníc, ďalej na kritériá hodnotenia informačných zdrojov a informácií, a tiež na pocity, ktoré mladí ľudia prežívajú v informačnom procese, pričom teoretickým východiskom výskumu boli opäť práce Carol Kuhlthauovej, predovšetkým jej model *ISP* (Moskina 2013).

5.4 Výskumy PIL

PIL – *Project Information Literacy* je na svojich stránkach definovaný ako národný projekt výskumov informačnej gramotnosti vysokoškolských študentov v USA. Riaditeľkou projektu je Alison J. Headová, projekt inštitucionálne zastrešuje University of Washington's Information School. Na svojom webovom sídle (Project ©2020) majú zverejnené správy o rôznych výskumoch realizovaných od roku 2008 po súčasnosť; výskumy sa realizovali kvantitatívnymi i kvalitatívnymi metódami.

Prvý zo zverejnených výskumov realizovala v roku 2008 Headová spolu s Michaelom Eisenbergom (2009). Kvalitatívny výskum s názvom *What Today's College Students Say about Conducting Research in the Digital Age* sa obsahovo zameriaval na výskumné aktivity vysokoškolákov v digitálnom veku, konkrétne monitoroval ich prieskumové stratégie, výskumné témy a nástroje, akými vykonávajú informačný prieskum (obzvlášť zamerané na využívanie *Wikipédie*). Ako aktivitu mali študenti napísať päť až sedemstranovú seminárnu prácu na ľubovoľnú tému. Výskumu sa zúčastnilo dovedna osemdesiatšesť študentov zo siedmich amerických univerzít. Hlavnou výskumnou metódou boli **skupinové rozhovory** – deväťdesiatminútové diskusie zvlášť na každej zo siedmich škôl. Jedným z výsledkov výskumu je model štyroch kontextov informačného procesu vysokoškolákov, pozostávajúci z kontextu *témy*, kontextu *jazyka*, kontextu *situácie* a kontextu *zberu dát*, v rámci ktorého výskum odhalil vysokú popularnosť využívania *Wikipédie* (Head a Eisenberg 2009).

V tom istom roku publikovali Headová s Eisenbergom (2009a) aj výsledky druhého výskumu s názvom *How College Students Seek Information in the Digital Age* tematicky zameraného na vyhľadávacie stratégie študentov v digitálnej ére jednak v rámci svojich študijných povinností ale i v každodennom živote. Výsledkom bola množina vyhľadávacích nástrojov, v rámci ktorých dominovali služby *Google* a *Wikipédia*. Výskumom zároveň overovali platnosť modelu štyroch kontextov informačného procesu ako výsledku predošlého výskumu a využívanie konkrétnych vyhľadávacích nástrojov v jednotlivých kontextoch. Kvantitatívneho výskumu realizovaného formou **on-line dotazníka** sa zúčastnilo dvetisíctristoosemnásť respondentov z pôvodne osloveného počtu študentov šiestich fakúlt v rámci USA (N = 27 666), vyhodnocovaný bol štatistickým softvérom. Ako doplnkovú metódu na vyjasnenie odpovedí na problematické otázky autori zvolili dvadsať až tridsaťminútové **telefonické rozhovory**, ktorých sa zúčastnilo osemnásť študentov (Head a Eisenberg 2009a).

Ďalší kvantitatívny výskum z r. 2010 s názvom *How College Students Evaluate and Use Information in the Digital Age* bol zameraný na identifikáciu vyhľadávacích metód a stratégií, rovnako na metódy hodnotenia nájdených zdrojov. Realizovaný bol formou elektronického **on-line dotazníka**, ktorý bol distribuovaný vysokoškolským študentom (N = 112 844) dvadsiatich piatich fakúlt viacerých amerických univerzít; z nich sa do výskumu zapojilo osemtisícštyristoštyridsaťpäť respondentov. Doplnujúce **telefonické rozhovory** autori realizovali s dvadsiatimi študentmi v dĺžke pätnásť až tridsať minút. Výskum potvrdil, že vyššiu dôveryhodnosť študenti pripisujú informáciám získaným z knižných zdrojov než z internetu. Zároveň z výskumu vyplynulo, že študenti sa pri hodnotení zdrojov najčastejšie obracajú o radu na priateľov a rodinných príslušníkov, polovica opýtaných uviedla učiteľov a najmenej sa študenti obracajú na knihovníkov (Head a Eisenberg 2010).

Rozsiahly kvalitatívny výskum z r. 2011 pod názvom *Balancing Act: How College Students Manage Technology While in the Library during Crunch Time* bol zameraný na „osobný manažment“ využívania IKT a informačných systémov počas záverečných týždňov semestra. Zistovalo sa, či vykonávajú mediálny multitasking a aké iné programy či aplikácie používajú popri štúdiu v knižnici. Zapojených bolo desať škôl, dovedna bolo vykonaných

päťstošesťdesiat priamych **rozhovorov** so študentmi. Hlavným zistením je skutočnosť, že až dve tretiny respondentov potvrdili používanie internetových (on-line) sociálnych médií počas štúdia v knižnici (Head a Eisenberg 2011).

V r. 2013 publikovala Headová výsledky zaujímavého výskumu pod názvom *Learning the Ropes: How Freshmen Conduct Course Research Once They Enter College*. V centre pozornosti boli začínajúci študenti prvého ročníka vysokých škôl a stredoškôláci. Výskum formou komparatívnej analýzy mapoval premenu ich stredoškôlských „*Google-centrických*“ vyhľadávacích návykov a stratégií po nástupe na vysokú školu. Údaje o fonde, počítačoch, prístupných databázach a počte zamestnancov knižnice a študentov na školách poskytlo tridsať stredoškôlských a šesť akademických knižníc formou **e-mailovej a telefonickej komunikácie**. Ďalšou metódou boli **rozhovory** s tridsiatimi piatimi prvákmi na vysokých školách počas ich prvého semestra. Do ďalšej výskumnej metódy prostredníctvom **on-line dotazníka** sa zapojilo spolu tisícdeväťstoštyridsaťjeden stredoškôlakov a prvákov na vysokých školách. Skúmali sa ich vyhľadávacie stratégie, využívanie zdrojov a miera adaptácie zo stredoškôlskeho na vysokoškôlské prostredie v oblasti práce s informačnými zdrojmi (Head 2013). Z výskumnej správy vyberáme nasledujúce výsledky:

- vyhľadávač *Google* preferuje až 87-89 % študentov (podľa jednotlivých skúmaných kategórií), iné vyhľadávače používa 46 % stredoškôlakov a 52 % vysokoškôlakov;
- plnotextové databázy využíva 82-83 % vysokoškôlakov, zatiaľ čo len 73 % stredoškôlakov; vyhľadávaciu službu *Google Scholar* využíva 61-64 % vysokoškôlakov a len 38 % stredoškôlakov;
- na rodinných príslušníkov a priateľov sa obracia vo všetkých troch kategóriách študentov cca 60 %, na spolužiakov je to priemerne 63 % respondentov;
- *Wikipédiu* využíva cca 60 % respondentov; rovnaký počet tiež encyklopédie – či už tlačene alebo on-line;
- pomoc knihovníkov využíva cca 54 % vysokoškôlakov a len 44 % stredoškôlakov;
- 77 % študentov využíva oficiálne (vládne) stránky, obľúbené zdroje informácií sú pre 37 % stredoškôlakov a 49 % vysokoškôlakov aj blogy (Head 2013).

Výskum, ktorého výsledky boli zverejnené v roku 2018, sa zameriaval na otázku dôveryhodnosti spravodajstva z rôznych typov médií masovej komunikácie vrátane takzvaných sociálnych sietí, tematicky preto spadá skôr do oblasti mediálnej gramotnosti. **On-line dotazník** vyplnilo päťtisícosemstoštyridsaťštyri vysokoškôlských študentov, z nich s tridsiatimi siedmimi respondentmi boli realizované následné **telefonické rozhovory** a vyše tisícšesťsto respondentov poskytlo kvalitatívne dáta vyplnením otvorených otázok v dotazníku. Výskum ukázal, že najčastejším zdrojom informácií sú rovesníci (angl. *peers*), ktorých uviedlo 93 %, za nimi nasledujú sociálne médiá (89 %) a pedagógovia (70 %), televízne vysielanie ako zdroj informácií uviedlo 45 % opýtaných a printové médiá len tretina. Zaujímavosťou je, že 7 % študentov uviedlo aj knihovníkov (Head et al. 2018).

V súčasnosti najnovší výskum pod názvom *Information Literacy in the Age of Algorithms* (Head, Fister a MacMillan 2020) bol zameraný na problematiku filtračných bublín a ďalších nástrojov personalizácie výsledkov vyhľadávania informácií a reklám. Dáta boli zbierané metódou na ôsmich amerických univerzitách metódou **Focus Groups** v prostredí vysokoškôlských študentov (n = 103) a **individuálnymi telefonickými rozhovormi** s vysokoškôlskými pedagógmi (n = 37). Výsledky ukázali, že väčšina študentov si je vedomá rizík vyplývajúcich z filtrovania informácií systémami umelej inteligencie, no cítia sa byť voči tejto metóde internetových gigantov, akými sú Google, Facebook, YouTube, Instagram alebo Amazon, bezmocní a vzdať sa ich používania nechcú.

Výskumnou vzorkou ďalších výskumov PIL boli aj akademickí knihovníci, lektori kurzov informačnej gramotnosti či absolventi vysokých škôl.³⁴

5.5 Vybrané výskumy na Slovensku a v Českej republike

Problematike informačnej gramotnosti sa venuje v rôznej miere pozornosť aj v Slovenskej republike a Českej republike. V kontexte vysokoškolského vzdelávania sú významnými výskum *IGPAK* realizovaný v prvej dekáde nového milénia *Sekciou akademických knižníc Slovenskej asociácie knižníc* či výskum *IVIG*, ktorý uskutočnila česká Asociácia knižníc vysokých škôl *AKVŠ* v rokoch 2004 a 2005 a opakovane v roku 2015.

Kým v Českej republike v prostredí sekundárneho vzdelávania bolo Českou školskou inšpekciami realizovaných viacero celonárodných výskumov informačnej gramotnosti, na Slovensku podobné výskumy absentujú; výnimkou je len účasť SR v medzinárodnej štúdiu *ICILS* v r. 2013, v intenciách ktorej je však koncept informačnej gramotnosti komponentom širšieho konštruktú počítačovej a informačnej gramotnosti.

Problematike informačnej gramotnosti a informačného správania v akademickom prostredí sa venovalo aj niekoľko výskumov na pôde Katedry knižničnej a informačnej vedy Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, v niektorých prípadoch aj s využitím metodológie fenomenografického výskumu. Fenomenografický prístup v pedagogickom výskume uplatňovali, samozrejme, aj viacerí autori z iných pracovísk.³⁵ Osobitne by sme chceli na tomto mieste spomenúť aj výskum reflexie učiteľského povolania, ktorý v prostredí študentov učiteľských študijných programov na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici realizovala danou metodológiou Bronislava Kasáčová (2006).

K obsahovo relevantným alebo tematicky príbuzným výskumom môžeme napokon zaradiť aj mnohé výskumy informačného správania mladých ľudí z perspektívy mediálnej gramotnosti alebo digitálnej gramotnosti³⁶ či viaceré obhájené dizertačné práce venujúce sa problematike informačnej gramotnosti.

5.5.1 Výskum IGPAK (Slovenská republika)

V rokoch 2007 a 2009 uskutočnila *Sekcia akademických knižníc Slovenskej asociácie knižníc* **dotazníkový prieskum** informačnej gramotnosti používateľov vybraných akademických knižníc pod názvom *Informačná gramotnosť používateľov akademických knižníc* –

³⁴ Kvalitatívny výskum PIL z r. 2009 bol zameraný na **obsahovú analýzu** celkovo 191 materiálov, ktoré poskytli lektori kurzov informačnej gramotnosti svojim študentom dovedna na 28 inštitúciách vyššieho vzdelávania v USA. S pätnástimi lektormi (z celkového počtu 191) autori realizovali ešte dodatočné **rozhovory** (Head a Eisenberg 2010a). Kvalitatívny výskum z roku 2012 formou individuálnych **telefonických rozhovorov** a skupinových rozhovorov formou **focus group** skúmal zamestnaných absolventov vysokých škôl, ako postupujú pri riešení informačných problémov v praxi – v pracovnom prostredí (Head 2012). Výskum z roku 2014 bol zameraný na vybrané aspekty informačnej gramotnosti v kontexte konceptu celoživotného vzdelávania, respondentmi boli absolventi vysokých škôl a výskum sa realizoval formou **telefonických rozhovorov** so 63 účastníkmi (Head 2014). Na daný výskum nadväzoval ďalší, publikovaný v roku 2016, mapujúci informačné správanie absolventov vysokých škôl; **on-line dotazníka** sa zúčastnilo 1651 respondentov a 126 respondentov **telefonických rozhovorov** (Head 2016). Ďalší výskum PIL z roku 2016 sa venoval dizajnu akademických knižníc; formou **rozhovorov** sa doň zapojilo 49 respondentov z radov akademických knihovníkov, architektov a konzultantov (Head 2016a).

³⁵ Už v deväťdesiatych rokoch publikovali na Slovensku výsledky fenomenografických štúdií napríklad Osuská a Pupala (1996) či Held a Tothová (Held 2007).

³⁶ Výskumy mediálnej gramotnosti mladých ľudí na Slovensku realizoval napríklad inštitút IUVENTA (Vrabec 2008) alebo Lincényi (2013); viaceré výskumy digitálnej gramotnosti v prostredí mládeže zrealizoval inštitút IVO (Inštitút ©2006), inštitút IUVENTA (Vrabec 2009) či Porubčinová (2017) a ďalší.

IGPAK (Bellérová et al. 2010). Do prieskumu sa v roku 2007 zapojili používatelia štrnástich vysokoškolských a akademických knižníc (N = 2238), v roku 2009 boli zapojení už používatelia dvadsiatich akademických a univerzitných knižníc v Slovenskej republike (N = 2737). Výskumné otázky sa týkali miery využívania akademickkej knižnice, podrobnejšie zisťovali informačné potreby študentov vedúce k využívaniu ich služieb, ďalšie otázky sa zameriavali na skúsenosti a postoje k informačnému vzdelávaniu vysokoškolských študentov či zisťovali ich jazykové a digitálne kompetencie. Cieľom výskumu bola identifikácia rozdielov v informačnej gramotnosti a informačnom správaní študentov rôznych študijných odborov. Výsledky ukázali, že najmenší záujem o využívanie služieb akademickkej knižnice prejavili študenti informatiky, prírodných vied a medicíny a, naopak, najvyšší záujem prejavili študenti poľnohospodárstva, humanitných vied a filológie. Ďalším zaujímavým výsledkom výskumu je skutočnosť, že informatici a medici využívali knižničný on-line katalóg v knižnici v najmenšej miere, dokonca 74 % študentov informatiky vôbec nevedelo o možnosti využívania takzvaných externých informačných zdrojov (EIZ). Rovnako dôležitým je zistenie, že kým najnižší záujem o vzdelávanie v oblasti práce s informáciami prejavili opäť študenti informatiky (39 %), **najvyšší záujem o vzdelávanie v problematike prejavili študenti pedagogických odborov** – až 81 % opýtaných, čo možno podľa autoriek „chápať“ ako pozitívny signál vo vzťahu k rozvoju informačného vzdelávania“ (Bellérová et al. 2010, s. 73).

5.5.2 Výskum AKVŠ – IVIG (Česká republika)

Výsledky novšieho výskumu, ktorý realizovala formou **on-line dotazníka** *Asociace knihoven vysokých škol ČR – AKVŠ* prostredníctvom svojej komisie *IVIG (Odborná komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost na vysokých školách)* v priebehu roka 2015 na vzorke študentov sedemnástich univerzít v Českej republike (N = 23 834), publikovali Hana Landová, Jitka Prajsová a Ludmila Tichá (2016). Výskumné otázky sa týkali využívania služieb knižníc, informačného vzdelávania a kurzov informačnej gramotnosti a jednotlivých oblastí informačnej gramotnosti zostavených podľa vlastného **modelu informačnej gramotnosti IVIG** – dokumentovej gramotnosti, jazykovej gramotnosti, literárnej gramotnosti, numerickej gramotnosti a IKT gramotnosti. Zozbierané dáta boli vyhodnotené štatistickou analýzou a jednotlivým typom gramotností bolo priradené dosiahnuté skóre. V každej skupine študijných odborov bola porovnávaná dosiahnutá miera skóre jednotlivých typov gramotností modelu IVIG, rovnako bolo dosiahnuté skóre porovnávané s pilotnou štúdiou spred desiatich rokov. Kým najvyššie skóre dosiahla vo väčšine odborov literárna gramotnosť s priemerom 68,59 zo stostupňovej hodnotiacej škály, čo predstavuje prudký nárast oproti pilotnej štúdii, dokumentová gramotnosť (zahŕňajúca prácu s informačnými zdrojmi) vo všetkých odboroch skončila s najnižším dosiahnutým skóre s priemerom 39,73. Výskum ukázal oproti pilotnej štúdii pokles v kompetenciách numerickej a IKT gramotnosti, naopak – jazyková gramotnosť zaznamenala nárast. Celkové skóre informačnej gramotnosti sa však po desiatich rokoch zlepšilo, najvyšší priemer dosiahli študenti prírodných vied. Pri porovnávaní výsledkov podľa pohlavia sa zistilo, že kým muži lepšie obstáli v jazykovej a IKT gramotnosti, ženy najviac uspeli v oblasti literárnej gramotnosti. Z ďalších výsledkov výskumu vyplýva, že takmer polovica opýtaných nepozná alebo nepoužíva odborné databázy. Rovnako je zaujímavým zistenie, že hoci najpoužívanejším vyhľadávačom je Google, len zhruba 15 % respondentov využíva aj službu Google Scholar (Landová, Prajsová a Tichá 2016).

5.5.3 Výskumy Českej školskej inšpekcie

V súlade s *Metodikou pre hodnotenie rozvoja informačnej gramotnosti* (Česká 2015)³⁷ uskutočnila *Česká školská inšpekcia* v školských rokoch 2016/2017 a 2018/2019 výskum úrovne informačnej gramotnosti žiakov a študentov sekundárneho vzdelávania v Českej republike, pričom respondentmi boli aj ich učitelia. Účastníkmi prvého z uvedených výskumov (Česká 2018) boli žiaci deviatego ročníka základných škôl a ekvivalentného ročníka viacročných gymnázií (N = 5883) a študenti tretieho ročníka stredných škôl (N = 13 224). Výskum pozostával z vypracovania súboru úloh v elektronickej podobe a z hospitácií na vyučovacích hodinách v prípade základných škôl a z vyplnenia dotazníka pre učiteľa v prípade stredných škôl. Úlohy pre študentov sa týkali schopností práce s IKT, schopností získavať informácie z rôznych typov správ a zdrojov, schopností predstavivosti a práce s obrázkami a schopností logického a algoritmického myslenia. V rámci hospitácií sa zaznamenávali údaje o využívaní informačných zdrojov na hodinách, tvorbe informačných produktov žiakmi na hodinách a o integrácii IKT do vzdelávania a riešenia problémových úloh na hodinách. Súčasťou hospitácií boli aj následné rozhovory s učiteľmi obsahovo zamerané na ich informačné a digitálne kompetencie; na rovnakom princípe bol založený aj dotazník pre učiteľov stredných škôl. Priemerná úspešnosť v testoch predstavovala 63 % u žiakov základných škôl a 66 % v prípade stredoškôľakov. Kým na základných školách boli rozdiely v celkovej úspešnosti podľa pohlaví minimálne (v prospech dievčat s rozdielom 0,5 percentuálneho bodu), v prípade študentov stredných škôl boli muži úspešnejší až o 7 percentuálnych bodov oproti ženám. Študenti gymnázií boli zároveň úspešnejší o 9,3 percentuálneho bodu oproti študentom ostatných učebných odborov (Česká 2018). Druhý z uvedených výskumov (Česká 2019) bol realizovaný už len na stredných školách formou hospitácií na vyučovacích hodinách, rozhovormi s učiteľmi, hodnotením podmienok postavenia IKT vo vzdelávacom procese a formou vypracovania súboru úloh, do ktorého sa zapojili študenti tretích ročníkov (N = 12 506). Priemerná úspešnosť testu bola 61 %, úspešnejší boli študenti gymnázií; v rámci pohlaví boli úspešnejšími muži (Česká 2019). Hoci otázky testu pre študentov boli zamerané ako na širokú škálu informačných kompetencií, tak aj na digitálne kompetencie, celý výskum bol realizovaný v silnej intencii problematiky digitálnej gramotnosti, mapovania stavu digitálnej infraštruktúry škôl a využívania IKT vo vzdelávaní.

5.5.4 Vybrané výskumy na pôde Katedry knižničnej a informačnej vedy FiF UK v Bratislave

Problematike informačného správania používateľov akademických a vedeckých knižníc sa venoval kvantitatívny výskum v rámci úlohy VEGA 1/9236/02 *Interakcia človeka*

³⁷ Informačná gramotnosť je podľa danej metodiky ČŠI definovaná ako súbor schopností:

- „identifikovať a špecifikovať informačnú potrebu v problémovej situácii,
- nájsť, získať, posúdiť a vhodne použiť informácie s prihliadnutím na ich charakter a obsah,
- spracovať informácie a využiť ich na znázornenie (modelovanie) problému,
- používať vhodné pracovné postupy (algoritmy) pri efektívnom riešení problémov,
- účinne spolupracovať v procese získavania a spracovania informácií s ostatnými,
- vhodným spôsobom informácie a výsledky práce prezentovať a šíriť,
- pri práci dodržiavať etické pravidlá, zásady bezpečnosti a právne normy,
- to všetko s využitím potenciálu digitálnych technológií za účelom dosiahnutia osobných, spoločenských a vzdelávacích cieľov“ (*Metodika* 2015).

s informačným prostredím v informačnej spoločnosti. Jedným z výsledkov bola identifikácia dvoch typov používateľov – analytického a strategického typu (Steinerová 2004 et al.).

V rokoch 2006-2007 bol na pôde Katedry knižničnej a informačnej vedy FiF UK v Bratislave kvalitatívnym fenomenografickým prístupom realizovaný výskum posudzovania relevancie v tradičných a elektronických informačných zdrojoch formou **rozhovorov** na vzorke dvadsaťjeden študentov rôznych doktorandských programov v rámci FiF UK a niekoľkých absolventoch odboru knižnično-informačných štúdií v rámci úlohy VEGA 1/2481/05 *Využívanie informácií pri informačnom správaní vo vzdelávaní a vede* (Steinerová, Grešková a Šušol 2007). Jedným z výsledkov parciálnej fenomenografickej analýzy dát je aj trojica kategorizácií posudzovacích kritérií relevancie zvlášť v elektronických zdrojoch, zvlášť v tradičných zdrojoch a tiež v rámci komparácie oboch typov zdrojov (Šušol 2007).

Na základe viacerých zrealizovaných výskumov bol vypracovaný model posudzovania relevancie v elektronickom prostredí pod názvom *Relevancia 2.0* (Steinerová 2011a) a model ekologických dimenzií informačnej gramotnosti spájajúci mikroúroveň informačnej gramotnosti (afektívnu, kognitívnu, senzomotorickú a sociálnu zložku) s jej makroúrovňou – informačným prostredím (Steinerová 2010).

Další kvalitatívny výskum formou pološtruktúrovaných **rozhovorov** a **kresieb** mapoval informačné horizonty devätnástich študentov postgraduálneho štúdia zo štyroch slovenských univerzít (Steinerová 2014).³⁸

Výsledky fenomenografického výskumu depersonalizácie morálneho agenta v on-line prostredí – používateľa internetu, realizovaného na pôde Katedry KIV fenomenografickou analýzou prostredníctvom individuálnych pološtruktúrovaných **rozhovorov** so stredoškolskými a postgraduálnymi študentmi, publikovala Nováková (2019).

5.5.5 Prehľad vybraných dizertačných výskumov v SR a ČR

Problematike informačnej gramotnosti sa na Slovensku venovalo aj niekoľko dizertačných prác, ktoré sme vyhľadávali prostredníctvom databázy *Centrálneho registra záverečných prác* pod kľúčovým slovom „informačná gramotnosť“. Martina Klierová (2012) sa zamerala na otázku rozvoja informačnej gramotnosti v technických odboroch vzdelávania na stredných školách, v rámci výskumu využila na vzorke stredoškolákov metódu experimentu vo výučbe informatiky, dotazníka a didaktického testu. Otázke implementácie informačnej výchovy v podmienkach školských knižníc v rámci primárneho vzdelávania sa venoval Jozef Benyak (2015), dáta zbieral od školských knihovníkov a učiteľov primárneho vzdelávania formou dotazníka, pozorovania a rozhovoru. Vladimír Bolek (2015) sa v rámci svojho dizertačného výskumu pokúsil vytvoriť vlastný model informačnej gramotnosti manažérov, zber dát realizoval dotazníkovou metódou. Výskum digitálnych kompetencií na vzorke študentov učiteľstva primárneho vzdelávania realizovala kvalitatívnymi metódami pozorovaním, zápisami z pozorovania, videozáznamami a pološtruktúrovanými rozhovormi Krisztina Czaková (2015). Zmapovať stav a možnosti integrácie IKT do procesu edukácie za účelom rozvoja mediálnej, informačnej a digitálnej gramotnosti bolo cieľom dotazníkového výskumu učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania Moniky Hossovej (2017). Do tejto skupiny môžeme zaradiť aj prácu Františky Novákovej (2018), ktorá sa venovala už zmienenej problematike

³⁸ Výskum uplatňoval metódu kresby informačných horizontov vypracovanú Dianou H. Sonnenwaldovou (Sonnenwald, Wildemuth a Harmon 2001). Na poli KIV túto metódu rozpracovali aj ďalší autori, napríklad Isto Huvila, Karen E. Fisherová či Reijo Savolainen. Ďalšie možnosti vizualizačných metód v KIV predstavila Jenna Hartelová (Hartel 2014; 2017; Hartel a Savolainen 2016), Alison Hicksová (Hicks 2018) či Sabina Ciseková a Monika Krakowska (Cisek a Krakowska 2019).

depersonalizácie v on-line prostredí; téma primárne spadá do poľa pôsobnosti informačnej etiky, ale s výraznými presahmi aj do oblasti informačnej gramotnosti.³⁹

V Českej republike sa problematikou rozvoja informačnej gramotnosti v kultúrnych a informačných inštitúciách venovala Hana Landová (2008). Pavla Kovářová (2015) skúmala možnosti, akými knižnice môžu podporiť efektívnu správu digitálnych stôp svojich používateľov. Aktuálnu situáciu a koncepcie informačného vzdelávania v Českej republike mapovala Michaela Dombrovská (2017).

³⁹ K uvedeným prácam musíme priradiť aj našu pôvodnú dizertačnú prácu (Fázik 2019), pretože aktuálna publikácia predstavuje jej prepracované a doplnené knižné vydanie.

6. METODOLÓGIA A DIZAJN VÝSKUMU

Analýzy uvedené v predošlých častiach jasne poukazujú na dominanciu konceptu informačnej gramotnosti v sektore sekundárneho a vysokoškolského vzdelávania, čo nás motivovalo realizovať vlastný kvalitatívny výskum informačnej gramotnosti mladých ľudí práve v tomto prostredí. Zo širokej škály metodologických prostriedkov pre kvalitatívny výskum sme zvolili **fenomenografický** prístup, ktorý predstavuje súbor vhodných nástrojov pre zber a vyhodnotenie dát. Fenomenografia ako kvalitatívna metodológia sa snaží na základe zážitkov a skúseností jednotlivých respondentov odhaliť diverzitu koncepcií určitého fenoménu – teda subjektívnych predstáv o určitom fenoméne, v našom prípade fenoménu informačnej gramotnosti. Výskum sme realizovali na vzorke študentov učiteľských študijných programov pre sekundárne vzdelávanie na základe ich vlastných skúseností s absolvovaným vyšším sekundárnym vzdelávaním, t. j. so stredoškolským štúdiom. Vzhľadom na zvolenú metodológiu a vychádzajúc z práce Christiny Bruceovej (1997) sme hlavnú výskumnú otázku formulovali tomto znení:

„Akú predstavu o informačnej gramotnosti majú budúci pedagógovia sekundárneho vzdelávania na základe vlastných skúseností zo stredných škôl?“

Inšpirovaní psychologickými a sociokultúrnymi prístupmi k informačnej gramotnosti sme sa pri zbere a vyhodnocovaní dát (najmä v rámci rozhovorov) zaujímali aj o oblasť neistoty, emócií, prekážok a bariér či hodnotenia pravdivosti informácií, ktoré sme podrobili doplnkovým obsahovým analýzám spolu s otázkami kontextu či konkrétnej situácie efektívneho využívania informácií počas stredoškolského štúdia jednotlivými respondentmi, výberu informačných zdrojov, predstáv o pojme informácie a tiež s otázkou motivácie výberu konkrétneho študijného programu. Okrem toho nás zaujímali aj samotné motívy, na základe ktorých sa študenti rozhodli aktívne zúčastniť výskumu. Parciálnymi a doplnkovými výskumnými otázkami preto boli nasledovné:

„Akými atribútmi informačnej gramotnosti a informačného správania disponujú príslušníci Generácie Z po absolvovaní strednej školy?“

„Ktoré faktory motivujú súčasných absolventov stredných škôl k výberu učiteľského vysokoškolského študijného programu?“

„Ktoré faktory motivujú mladých ľudí k účasti v kvalitatívnom výskume informačnej gramotnosti?“

Nakoľko pre fenomenografický výskum nie je typické stanovenie hypotéz, ani v prípade nášho výskumu sme **žiadne hypotézy nestanovili**. Z hľadiska metodologického prístupu ide o **kvalitatívny, empirický a základný** výskum. Z hľadiska obsahu je náš výskum **interdisciplinárny**, pretože skúma fenomén **informačnej gramotnosti a informačného správania** ako základných kategórií **knižničnej a informačnej vedy** v prostredí edukácie, čím čiastočne spadá aj do oblasti **pedagogického výskumu**. V rámci takzvaných metametodologických kategórií (Viceník 2000) môžeme nášmu výskumu priradiť vlastnosti **opísnej** metodológie s **deskripcionistickým** a **synchronickým** charakterom a s **kontextom objavovania**.

V nasledujúcich podkapitolách najprv charakterizujeme výskumnú vzorku (kapitola 6.1), podrobne opíšeme fenomenografiu ako hlavnú zvolenú metódu či metodologický prístup a priblížime princíp fenomenografického výskumu (kapitola 6.2), a napokon stručne predstavíme priebeh zberu a vyhodnocovania dát (kapitola 6.3).

6.1 Charakteristika výskumnej vzorky

Fenomenografia ako hlavná zvolená metodológia nášho výskumu kladie pri výbere respondentov dôraz na jednej strane na homogenitu výskumnej vzorky v otázke skúseností vybranej sociálnej skupiny so skúmaným fenoménom, na druhej strane zdôrazňuje potrebu diverzity tejto vzorky v rôznych aspektoch. Vzhľadom na zvolenú výskumnú otázku sme zároveň potrebovali, aby mali respondenti dostatočne intenzívne spomienky na svoje skúsenosti so sekundárnym vzdelávaním. Z tohto dôvodu sme za výskumnú vzorku vybrali **študentov prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia učiteľských študijných programov študujúcich v akademickom roku 2018/2019 na pôde Filozofickej fakulty (FiF UK), Prírodovedeckej fakulty (PriF UK), Fakulty matematiky, fyziky a informatiky (FMFI UK), Fakulty telesnej výchovy a športu (FTVŠ UK), Evanjelickej bohosloveckej fakulty (EBF UK) a Pedagogickej fakulty (PdF UK) Univerzity Komenského v Bratislave** rôzne študijné programy v rámci študijných odborov **1.1.1. Učiteľstvo akademických predmetov, 1.1.3. Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov**, prípadne v kombinácii so študijným odborom **8.1.2. Šport**.

Homogenitu vzorky sme docielili výberom študentov študujúcich v konkrétnom ročníku a akademickom roku (*prvý ročník bakalárskeho stupňa v akademickom roku 2018/2019*) v aspoň jednom z dvoch uvedených učiteľských študijných odborov, prípadne v ich vzájomnej kombinácii či kombinácii s odborom športovej prípravy. Diverzitu vzorky sme zabezpečili tým, že sme zaradili do výskumu študentov z viacerých fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave, študujúcich rozličné študijné programy pre sekundárne vzdelávanie, pochádzajúcich zo všetkých ôsmich samosprávnych krajov na Slovensku i zo zahraničia. Tým, že prevažná časť účastníkov výskumu realizovala maturitnú skúšku v školskom roku 2017/2018, prípadne o rok skôr, bola zabezpečená aj ďalšia podmienka fenomenografie, aby respondenti disponovali dostatočne intenzívnymi spomienkami na skúsenosť so svojím stredoškolským štúdiom.

Dáta sme zberali kombináciou troch metód vhodných pre fenomenografický výskum – **pisomnou formou** spojenou s metódou **kreslenia** a následne formou individuálnych pološtruktúrovaných **rozhovorov**. Do etapy písomného zberu dát a zberu dát kreslením sme zaradili všetkých dostupných študentov prvého ročníka, ktorí buď ešte nemali predchádzajúce skúsenosti s vysokoškolským štúdiom alebo svoje predchádzajúce vysokoškolské štúdium nemali dokončené ešte v rámci prvého stupňa štúdia, t. j. nemali dokončené bakalárske štúdium (N = 281). Do následnej druhej etapy zberu dát – formou rozhovorov – sme zaradili vybraných účastníkov prvej etapy, ktorí vykonali maturitnú skúšku v školskom roku 2017/2018 alebo 2016/2017 (n = 40).

Vek respondentov prvej etapy výskumu bol v čase zberu dát v rozmedzí od 18 do 23 rokov, rozmedzie veku účastníkov druhej etapy bolo zúžené do intervalu od 18 do 21 rokov. Účastníci výskumu sú teda príslušníkmi takzvanej Generácie Z, ktorej charakteristikám sme sa už venovali v kapitole 2.3).

6.1.1 Podrobný prehľad respondentov

Hlavnými podkladmi pre naše analýzy boli dáta poskytnuté štyridsiatimi účastníkmi, ktorí participovali na oboch etapách zberu – kompletný prehľad týchto respondentov uvádzame *tabuľke 1*.

Vzorku tvorilo dvadsaťdeväť žien (72,5 %) a jedenásť mužov (27,5 %) vo vekovom rozmedzí 18 až 21 rokov (v čase prvej etapy zberu dát), ich priemerný vek bol 19 rokov. Až tridsať sedmi respondenti vykonali maturitnú skúšku v školskom roku 2017/2018, zvyšní traja o rok skôr. Z informatiky, prípadne aplikovanej informatiky vykonali maturitnú skúšku piati z nich (respondenti R4, R14, R16, R28 a R34).

Tabuľka 1 Prehľad účastníkov oboch etáp zberu dát – písomnej časti a rozhovorov

Označenie	Pohlavie	Vek	Fakulta	Študijný program	Kraj	Typ SŠ	Dátum a dĺžka rozhovoru	
R1	M	20	FiF	ANJ-SJL	BA	SOŠ	9/2018	23:56
R2	M	20	FiF + PriF	GEG-HIST	BA	G8	9/2018	29:24
R3	Ž	19	FiF	ANJ-SJL	PV	G4	10/2018	13:58
R4	Ž	19	FiF	ANJ-SJL	BB	G4	10/2018	24:52
R5	Ž	19	FiF	ANJ-SJL	KE	G4	10/2018	24:04
R6	Ž	19	FiF	HIST-SJL	TT	G4	10/2018	18:58
R7	Ž	19	FiF	ANJ-NEJ	TT	G4	10/2018	33:03
R8	Ž	20	FiF	ANJ-FILO	ŽA	SOŠ	10/2018	28:20
R9	M	19	PriF + FMFI	MAT-CHE	BA	G8	10/2018	38:44
R10	M	19	FiF	HIST-SJL	KE	G4	10/2018	22:23
R11	Ž	19	FiF	HIST-SJL	BB	G4	10/2018	26:12
R12	Ž	19	FMFI	MAT-FYZ	PV	G4	10/2018	17:15
R13	Ž	19	FMFI	MAT-FYZ	BA	G8	10/2018	21:53
R14	Ž	19	FMFI	MAT-INF	BA	G5	10/2018	19:38
R15	Ž	19	FiF	ANJ-SJL	KE	G4	10/2018	19:24
R16	Ž	–	FiF	ANJ-SJL	TT	SOŠ	10/2018	29:43
R17	M	19	FiF	HIST-SJL	ŽA	G4	10/2018	29:27
R18	Ž	19	FiF + PriF	GEG-SJL	PV	G4	10/2018	23:57
R19	Ž	19	FiF + PriF	GEG-SJL	TT	G4	10/2018	37:40
R20	M	19	FTVŠ + FiF	TEV-ANJ	TN	G8	10/2018	41:22
R21	Ž	19	FiF	HIST-SJL	TN	G4	10/2018	30:03
R22	Ž	18	FiF	ANJ-FILO	TT	SOŠ	10/2018	22:21
R23	Ž	20	FTVŠ	TRN-TEV	BA	G8	10/2018	25:43
R24	Ž	–	FiF	HIST-SJL	ŽA	G4	10/2018	32:17

R25	Ž	19	PriF + FMFI	MAT-CHE	PV	G4	10/2018	29:13
R26	Ž	18	FiF	ANJ-FILO	[Z]	Z	10/2018	25:42
R27	Ž	19	FiF	HIST-SJL	PV	G4	10/2018	23:40
R28	M	19	FiF	ANJ-MAĎ	BB	G4	10/2018	23:18
R29	Ž	19	FiF	ANJ-MAĎ	NR	G8	10/2018	30:42
R30	Ž	19	FiF + PriF	BIO-SJL	TN	G8	11/2018	26:07
R31	Ž	20	PriF	BIO-CHE	PV	G5	11/2018	19:01
R32	Ž	20	PriF	BIO-CHE	ŽA	G5	11/2018	22:14
R33	Ž	19	PriF	BIO-CHE	PV	G4	11/2018	21:31
R34	M	19	FiF	ANJ-HIST	BA	G4	12/2018	34:23
R35	Ž	21	EBF + FiF	NÁB-SJL	BB	G5	12/2018	24:09
R36	M	20	FiF + PriF	GEG-HIST	TN	SOŠ	12/2018	26:27
R37	M	19	FiF	ANJ-SJL	TN	G5	12/2018	24:44
R38	Ž	20	FiF	HIST-NEJ	PV	G5	12/2018	36:08
R39	Ž	18	FiF	ANJ-NEJ	[Z]	Z	12/2018	17:45
R40	M	19	FTVŠ	KTRN-TEV	BA	G8	12/2018	35:45

Význam skratiek a akronymov použitých v tabuľke uvádzame v jej legende.⁴⁰

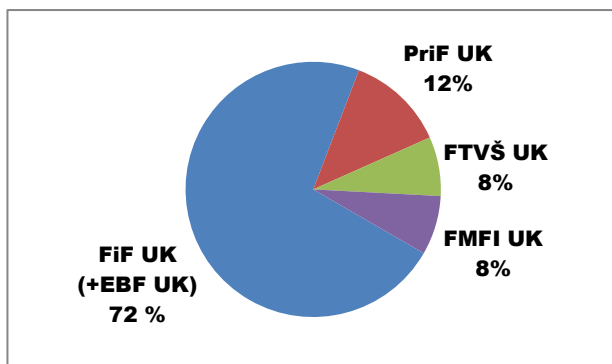
V rámci vstupného dotazníka sme zisťovali aj typ absolvovanej strednej školy. Až tridsaťtri respondentov absolvovalo gymnázium so štvorročnou (n = 19), päťročnou (n = 6) alebo osemročnou formou štúdia (n = 8). Ďalší piati respondenti absolvovali strednú odbornú školu, konkrétne strednú odbornú školu strojnícku (n = 2), hotelovú akadémiu (n = 2) a obchodnú akadémiu (n = 1). Zvyšní dvaja respondenti absolvovali strednú školu v zahraničí – z toho jeden všeobecno-vzdelávaciu s vyučovacím jazykom slovenským a so zameraním na matematiku a informatiku v Rumunsku (R26) a jeden odbornú školu na Ukrajine (R29).

Výskumná vzorka druhej etapy pozostáva zo zástupcov piatich fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave (obr. 13), konkrétne zo študentov FiF UK (n = 28), PriF UK (n = 5), FMFI UK (n = 3), FTVŠ UK (n = 3) a EBF UK (n = 1). Všetci študenti študovali dvojkombináciu predmetov pre sekundárne vzdelávanie v rámci študijných odborov **1.1.1. Učiteľstvo**

⁴⁰ Skratky a akronymy použité v tabuľke 1:

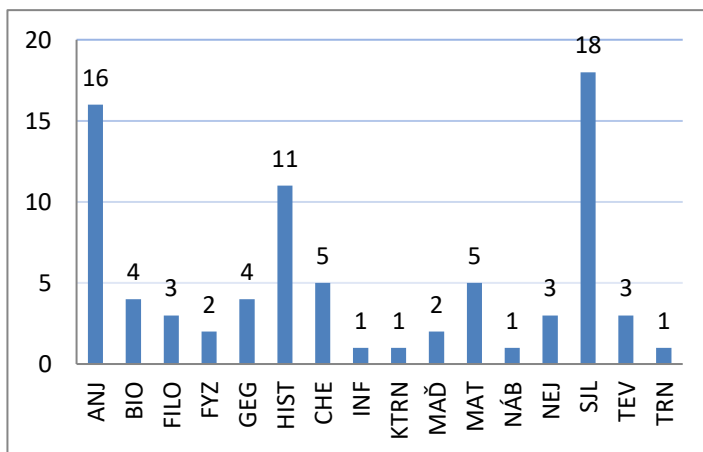
- **fakulta:** FiF = Filozofická fakulta UK; FMFI = Fakulta matematiky, fyziky a informatiky UK; FTVŠ = Fakulta telesnej výchovy a športu UK; PriF UK = Prírodovedecká fakulta UK; EBF = Evanjelická bohoslovecká fakulta UK;
- **špecializácia (aprobácia):** ANJ = anglický jazyk a literatúra; BIO = biológia; FYZ = fyzika; GEG = geografia; HIST = história; CHE = chémia; INF = informatika; KTRN = kondičné trénerstvo; MAT = matematika; MAĎ = maďarský jazyk a literatúra; NEJ = nemecký jazyk a literatúra; NÁB = náboženská výchova; TRN = trénerstvo; TEV = telesná výchova;
- **typ absolvovanej strednej školy:** G4 = gymnázium – štvorročné štúdium; G5 = gymnázium – bilingválne päťročné štúdium; G8 = gymnázium – osemročné štúdium; SOŠ = stredná odborná škola; Z = zahraničná stredná škola;
- **kraj trvalého bydliska:** BA = Bratislavský; BB = Banskobystrický; KE = Košický; NR = Nitriansky; TN = Trenčiansky; TT = Trnavský; PV = Prešovský; ŽA = Žilinský; [Z] = trvalý pobyt v zahraničí.

akademických predmetov, 1.1.3. Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov, prípadne v kombinácii so študijným odborom **8.1.2. Šport**, pričom tridsaťjeden študovalo svoju dvojkombináciu len na jednej z fakúlt a deväti študovali medzifakultné študijné programy – celkovo teda na pôde FiF UK študovalo aspoň jednu z dvoch špecializácií (aprobácií) až tridsať študentov, na pôde PriF UK desiat respondentov, na pôde FMFI UK piati respondenti, na pôde FTVŠ traja respondenti a na pôde EBF UK jediný respondent.



Obr. 13 Podiel študentov zaradených do prvej fázy zberu dát podľa príslušnosti k fakulte

Fenomenografia ako metodológia akcentujúca variabilitu koncepcií kladie dôraz na jednej strane na homogenitu vzorky, ktorú sme sa snažili dosiahnuť výberom študentov konkrétneho ročníka študujúcich v konkrétnom študijnom odbore, zároveň ale zdôrazňuje potrebu variability vzorky v rôznych aspektoch. Tú sme sa snažili docieľiť predovšetkým zastúpením študentov rôznych špecializácií – študovaných aprobácií (graf 1).

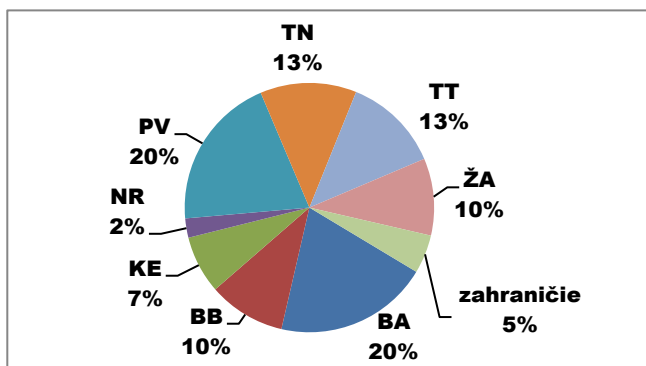


Graf 1 Zastúpenie jednotlivých študovaných aprobácií účastníkmi druhej fázy zberu dát

Najviac zastúpené bolo štúdium učiteľstva **slovenského jazyka a literatúry (SJL)**, ktoré malo vo svojej kombinácii osemnásť študentov. Hneď na druhom mieste bolo učiteľstvo

anglického jazyka a literatúry (ANJ) so šiestnástimi študentmi a na treťom mieste učiteľstvo **histórie** (HIST), na ktoré bolo zapísaných jedenásť študentov. Po päť študentov malo vo svojej kombinácii **matematiku** (MAT) a tiež **chémiu** (CHE). **Biológiu** (BIO), rovnako aj **geografiu** (GEG) študovali štyria respondenti. Učiteľstvo **nemeckého jazyka a literatúry** (NEJ), **filozofie** (FILO) i učiteľstvo **telesnej výchovy** (TEV) mali vo svojej kombinácii traja respondenti. Učiteľstvo **fyziky** (FYZ) a **maďarského jazyka a literatúry** (MAĎ) bolo zastúpené dvoma respondentmi. Po jednom z respondentov malo svoje zastúpenie aj učiteľstvo **informatiky** (INF) a **náboženskej výchovy** (NAB), rovnako aj **trénerstvo** (TRN) a **kondičné trénerstvo** (KTRN). Ostatné predmety svojho zástupcu v druhej etape výskumu nemali.

Variabilitu vzorky v určitom zmysle podporuje aj rôznorodosť jej zloženia na základe kritéria príslušnosti ku kraju trvalého bydliska (obr. 14).



Obr. 14 Podiel zastúpenia jednotlivých krajov podľa trvalého bydliska respondentov

Z geografického hľadiska boli zastúpené všetky samosprávne kraje v rámci SR, po jednom zástupcovi malo aj Rumunsko a Ukrajina. Najpočetnejšie zastúpenie mali Bratislavský kraj (n = 8) s Prešovským krajom (n = 8), po ktorých nasledovali Trenčiansky kraj (n = 5) s Trnavským krajom (n = 5). Zhodné zastúpenie mali aj oba kraje stredoslovenského regiónu – Banskobystrický kraj (n = 4) a Žilinský kraj (n = 4). Najmenej zastúpenými boli vo výskume účastníci z Košického kraja (n = 3) a Nitrianskeho kraja (n = 1).

Napriek uvedeným faktorom variability nie je úlohou fenomenografie porovnávanie jednotlivých skupín respondentov. Diverzifikácia vzorky má za cieľ dosiahnuť čo najvyššiu variabilitu výsledných koncepcií skúmaného fenoménu.

6.2 Charakteristika zvolenej výskumnej metódy

Fenomenografiu⁴¹ prvýkrát predstavil jej zakladateľ – švédsky odborník na školskú psychológiu Ference Marton (1981, s. 177) – ako výskumnú metodológiu „hľadajúcu a systematizujúcu rôzne formy interpretácie signifikantných aspektov reality.“ Cieľom fenomenografického výskumu je podľa Martona (1981) opis, analýza a pochopenie určitého fenoménu (javu) na základe skúseností jednotlivcov s predmetným fenoménom. V ďalšom diele ju autor

⁴¹ Termín etymologicky predstavuje spojenie dvoch gréckych slov. Podľa Andrettovej názov pojmu pozostáva zo slov *fainemonon* – fenomén, jav a *grafia* – opis slovami alebo obrázkami (Andretta 2012); Limbergová zas považuje za základ výraz *phainomenon* (Limberg 2008).

charakterizuje ako „výskumnú metódu mapujúcu kvalitatívne odlišné spôsoby, akými ľudia zažívajú, konceptualizujú, vnímajú a chápu určité aspekty a javy okolitého sveta“ (Marton 2005, s. 143). Fenomenografia sa preto orientuje viac na myšlienky ľudí o realite, než na samotnú realitu, zároveň sa však nesmie stotožňovať ani zamieňať s historicky staršou empirickou fenomenológiou (Marton 1981).⁴²

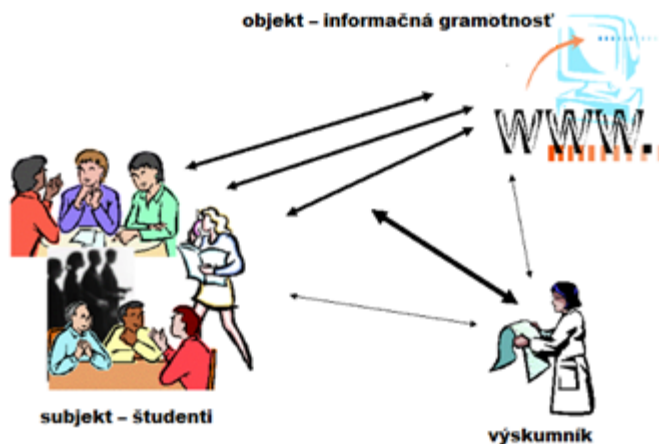
Fenomenografia ako kvalitatívna metodológia vyvinutá koncom sedemdesiatych rokov 20. storočia na univerzite v Göteborgu, ktorej cieľom bolo poskytnúť nástroj na riešenie praktických pedagogických problémov, predovšetkým umožniť porozumenie vzťahu medzi jednotlivcom (žiakom) a učivom, sa veľmi rýchlo rozšírila aj do ďalších vedných odborov – z nich aj do oblasti knižničnej a informačnej vedy (KIV), kde našla uplatnenie predovšetkým vo výskumoch informačnej gramotnosti.⁴³ Výhodou fenomenografie ako komplexného kvalitatívneho metodologického prístupu je podľa jednej z jej priekopníčok na poli KIV – Christiny Bruceovej – potenciál opísať určitý fenomén, potenciál opísať koncepciu zjednoteným holistickým prístupom, potenciál zachytiť celú škálu koncepcií vďaka orientácii na variabilitu ľudských skúseností, možnosť opísať koncepcie užitočné vo výučbovom a vzdelávacom prostredí, uprednostňovanie skupiny ľudí pred jednotlivcom a napokon generalizovateľnosť výstupov (Bruce 1997).

6.2.1 Relačný prístup

Fenomenografia je najčastejšie označovaná ako metodológia založená na relačnom prístupe, predmetom jej záujmu sú vzťahy medzi človekom a okolitým svetom. Podľa Martona (2005) existujú dva prístupy k pohľadu na realitu – očami výskumníka (angl. *first order perspective*) a pohľadom respondenta (angl. *second order perspective*). Kým perspektíva prvého rádu odpovedá na otázky typu „prečo“ a poskytuje vysvetlenie určitého fenoménu, úlohou perspektívy druhého rádu je odpovedať na otázku „ako“ – ako je určitý fenomén vnímaný jednotlivcami, akú s ním má subjekt (respondent) skúsenosť (Andretta 2012; Lupton 2008). Perspektívu prvého rádu Marton (2005) charakterizuje aj ako objektívny pohľad na realitu nezávislú od nášho vnímania, respektíve prežívania, perspektíva druhého rádu zas umožňuje objaviť realitu prežívanú jednotlivcom na základe jeho skúseností s ňou. Princípom fenomenografie je prístup k realite perspektívou druhého rádu, čiže obsahovo orientované interpretačné opisy kvalitatívne odlišných spôsobov, akými ľudia vnímajú a chápu realitu (Marton 1981). V centre pozornosti fenomenografického prístupu je teda vzťah medzi subjektom – respondentom výskumu – a objektom – určitým fenoménom reality na základe skúsenosti subjektu s objektom. Úlohou výskumníka je len opis tohto vzťahu (obr. 15).

⁴² Marton v ďalšom diele doslovne píše, že „fenomenografia nie je potomkom fenomenológie“ (2005, s. 151). Hoci aj fenomenológia sa podľa neho zameriava na vzťahy medzi ľuďmi a okolitým svetom, no kým jej cieľom je nájsť spoločnú podstatu rozličných skúseností s určitým fenoménom, pre fenomenografiu je dôležitá práve variabilita skúseností subjektu s týmto fenoménom (Marton 2005). Richardson (1999) tiež upozorňuje na možnú podobnosť fenomenografie s etnografiou (angl. *ethnography*), ktorá mapuje jednotlivé kultúry.

⁴³ Podrobnú charakteristiku fenomenografickej metodológie v kontexte výskumov knižničnej a informačnej vedy sme publikovali tiež v samostatnom príspevku (Steinerová, Fázik a Nováková 2020). V oblasti výskumu využívania IKT v edukačnom procese fenomenografický prístup priblížila aj Hana Staudková (2016).



Obr. 15 Úloha výskumníka vo fenomenografickom výskume (podľa Edwards 2005, s. 85)⁴⁴

6.2.2 Kategorizácia

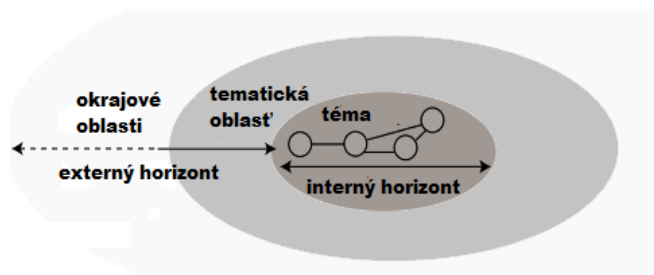
Podľa Sylvie Edwardsovej (Edwards 2005) sú vo fenomenografickom výskume tri kľúčovými pojmami **konceptia**,⁴⁵ **percepcia** – vnímanie, respektíve aj prežívanie, a **skúsenosť**. Hlavnou myšlienkou fenomenografie je totiž skutočnosť, že každý respondent vníma rôzne aspekty a javy reality jedinečne a na základe vlastných skúseností z tohto vzťahu percepcie koncipuje vlastnú predstavu o okolitom svete – realite. Marton (1981, s. 177) charakterizuje koncepciu ako „kategóriu opisu, uľahčujúcu pochopenie konkrétnych prípadov ľudského fungovania.“ Kým princípom empirickej fenomenológie je analýza podstaty určitého fenoménu, ktorá je univerzálna pre všetky rozdielne koncepcie, princípom fenomenografie je skúmanie rôznorodosti – diverzity koncepcií vzťahu medzi jednotlivcom (subjektom) a určitým fenoménom (objektom). Ďalším dôležitým pojmom je preto podľa Bruceovej (Bruce 1997) pri téme fenomenografie **diverzita** (angl. *diversity*), respektíve podľa Edwardsovej (Edwards 2005) **variabilita** (angl. *variation*). Cieľom fenomenografie je odhaliť čo najširšiu variabilitu koncepcií určitého fenoménu, preto je dôležité zabezpečiť aj rôznorodosť výskumnej vzorky – ale vždy v rámci určitej homogénnej sociálnej skupiny (Bruce 1997).

Výsledkom fenomenografického výskumu sú opisy vzťahov medzi subjektom a objektom na základe skúseností, ktoré sú následne na základe podobností kategorizované do niekoľkých univerzálnych koncepcií – nazývaných kategóriami (Marton 2005). Každá koncepcia, v angličtine označovaná aj ako *structure of awareness*, pozostáva z dvoch dimenzií – referenčného aspektu (angl. *referential aspect*) a štrukturálneho aspektu (angl. *structural aspect*) (Marton a Booth 1997). **Referenčný aspekt** výstižne charakterizuje koncepciu a odlišuje ju od ďalších koncepcií; odpovedá na otázku „čo“ – čo je podstatou koncepcie, respektíve s čím sa respondentovi asocjuje určitý fenomén na základe jeho zážitkov (Andretta 2012;

⁴⁴ Úlohou výskumníka je opis vzťahu subjektu a objektu. Subjektom nie je výskumník, ale respondent výskumu, objektom je určitý fenomén okolitého sveta – reality.

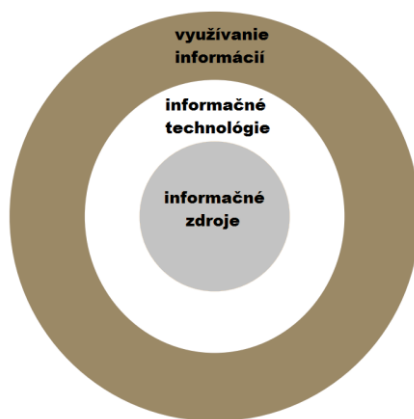
⁴⁵ Lennart Svensson (1989 cit. podľa Bruce 1997) v kontexte fenomenografického výskumu poukazuje aj na dôležitosť objasnenia vzťahu medzi pojmami koncept, koncepcia a konceptualizácia. **Koncept** podľa neho predstavuje abstraktný všeobecný (objektívny) význam pripočítaný určitému fenoménu (teda určitý pojem), kým **koncepcia** predstavuje subjektívne prežitý (zakúsený) význam fenoménu; **konceptualizáciu** zas vysvetľuje ako kognitívnu aktivitu konštituovania koncepcie (Svensson 1989 cit. podľa Bruce 1997).

Limberg 2000a; Marton a Booth 1997). **Štruktúrálny komponent** koncepcie zas odpovedá na otázku „ako“ – ako je určitý fenomén prežívaný. V perspektíve štruktúrneho aspektu každá koncepcia pozostáva z takzvaného interného horizontu a externého horizontu (obr. 16).



Obr. 16 Štruktúrálny aspekt fenomenografickej koncepcie (podľa Andretta 2012, s. 189)

Fokálny **interný horizont** je jadrom koncepcie a je totožný s referenčným aspektom koncepcie, teda popisuje koncepciu. Dôležité aspekty fenoménu, ktoré tematicky súvisia s danou koncepciou, no nie sú v centre pozornosti skúseností subjektu, prípadne s nimi subjekt ani nemá skúsenosť, sú súčasťou vnútornej alebo marginálnej vrstvy **externého horizontu** koncepcie (Andretta 2012; Bruce 1997; Edwards 2005; Limberg 2000a; Marton 1994; Marton a Booth 1997).



Obr. 17 Štruktúrálny aspekt druhej kategórie modelu The Seven Faces of Information Literacy (Bruce 1997, s. 122)

Ako príklad uvádzame vyššie (obr. 17) jednu zo siedmich koncepcií informačnej gramotnosti z výskumu Christiny Bruceovej – koncepciu informačných zdrojov (podľa obr. 7 v kapitole 3.2 – str. 23). Interný horizont štruktúrneho komponentu predstavujú informačné zdroje, ktoré sú zároveň aj opisom celej koncepcie – teda jej referenčným komponentom. V prípade predmetnej koncepcie sa respondentom informačná gramotnosť na základe ich vlastných skúseností a zážitkov spája s prácou s informačnými zdrojmi, s čím úzko súvisí

aj používanie informačných technológií, ktoré sú preto umiestnené do druhej vrstvy – vnútornej oblasti externého horizontu danej koncepcie. Oblasť využívania informácií je pre danú koncepciu druhoradá, preto je súčasťou marginálnej úrovne externého horizontu.

Okrem vzťahu medzi subjektom a objektom je pre fenomenografiu dôležitý aj ďalší typ relácie – vzťah medzi výslednými koncepciami ako jednotlivými kategóriami (Marton 2005). Usporiadanie jednotlivých kategórií, najčastejšie realizované hierarchicky, a naznačenie vzťahov medzi nimi sa nazýva **výsledným priestorom** (angl. *the outcom space*).⁴⁶ Keďže každá koncepcia informačnej gramotnosti predstavuje zároveň jej samostatnú kategóriu, ktorá je vždy vo vzťahu s inou kategóriou na patričnej hierarchickej úrovni, finálnym cieľom fenomenografie je kategorizáciou jednotlivých koncepcií vytvoriť štruktúrálny rámec všetkých kategórií. Príkladom môže byť už spomínaný Bruceovej model *The Seven Faces of Information Literacy*. Fenomenografia tak ako relačný metodologický prístup, zameraný na skupinu ľudí, ktorí majú skúsenosť s určitým fenoménom a akcentujúci rozmanitosť koncepcií, neprezentuje len interné relácie medzi subjektom a objektom v rámci jednej koncepcie, snaží sa tiež prezentovať relácie medzi jednotlivými koncepciami (Bruce 1997).

6.2.3 Zber a vyhodnocovanie dát

Fenomenografia predstavuje ucelený typ kvalitatívnej metodológie zberu a vyhodnocovania dát. Hlavným výskumným problémom zvolenej metodológie býva otázka variability koncepcií jednotlivcov s určitým fenoménom na základe vlastných skúseností. K najčastejším metódam zberu dát patria **pološtruktúrované rozhovory** (Limberg 2008), zber dát je tiež možné vykonať **písomnou formou** prostredníctvom otvorených otázok (Bruce 1997) alebo **kreslením** (Marton 1994).⁴⁷ Optimálny počet respondentov sa podľa Limbergovej (2000a) nedá presne určiť, najčastejšie býva v rozmedzí dvadsať až päťdesiat respondentov, hoci niektoré výskumy (napríklad Bruce 1997; Bent 2008a či Webber, Boon a Johnston 2005) boli realizované na omnoho vyššom počte respondentov. Výber vzorky nesmie byť náhodný, zároveň je dôležité, aby účastníci mali skúsenosť so skúmaným fenoménom (Limberg 2008). Otázky sa zameriavajú na opis predstavy respondentov o určitom fenoméne na základe ich vlastných skúseností (Bruce 1997).

Výsledkom fenomenografického výskumu je objavenie koncepcií a ich kategorizácia a následné usporiadanie do výsledného priestoru metódou fenomenografickej analýzy, ktorá pozostáva podľa Jorgena Sandberga z göteborgskej univerzity z piatich etáp:

- I. *oboznámenie sa s dátami* (napr. prepisy rozhovorov, písomné odpovede, kresby) za účelom ich prvotnej kondenzácie, zoskupenia a klasifikácie;
- II. *noematická úroveň* intencionálnej analýzy, v rámci ktorej sú pod drobnohľadom (fokusom) referenčné (noematické) elementy koncepcie – kódovanie, extrakcia, základné termíny, ktorými človek vníma daný fenomén;
- III. *noetická úroveň* analýzy, v rámci ktorej sú v centre pozornosti štruktúrne (noetické) elementy – hľadajú sa spoločné vlastnosti a rozdielnosti; porovnávajú sa stanoviská, triedia dáta, hľadajú sa dištinkívne charakteristiky;

⁴⁶ Bruceová dodáva, že logická štruktúra výsledného priestoru nemusí byť nutne usporiadaná hierarchicky, ale môže byť časová – t. j. vzťahy sú usporiadané podľa postupu rozhovoru v čase – alebo zostavená na základe sily či výpovednej hodnoty kategórií (Bruce 1997).

⁴⁷ Metódu kreslenia vo fenomenografickom výskume využila na Slovensku napríklad aj Blanka Kasáčová (2006), zmieňujú sa o nej aj českí autori Jiří Škoda a Pavel Doulík (2009).

- IV. *intencionálna konštitúcia koncepcií*, teda tvorba koncepcií spájaním na základe noematických a noetických elementov. Prebieha opis subjektovo-objektových vzťahov pozostávajúci z rozdielnych koncepcií, opis ďalších relácií, pomenovanie koncepcií, formovanie a opisy kategórií, a napokon identifikácia základných rozdielov medzi kategóriami;
- V. *hierarchické usporiadanie kategórií* do výsledného priestoru (angl. outcome space) – vizualizácia kategórií vo forme štruktúrného rámca znázorňujúceho prepojenie jednotlivých kategórií a (hierarchické) vzťahy medzi nimi (Sandberg 1994 cit. podľa Bruce 1997).

6.2.4 Princíp fenomenografického prístupu

Fenomenografia je podľa Martona (2005) niekde na rozmedzí prírodných vied, ktoré sa zaoberajú tým, čo máme objektívne k dispozícii, a tradičnými spoločenskými vedami, ktoré sa zaoberajú mentálnymi činnosťami a problematikou spoločenského fungovania. Marton (2005) zároveň prirovnáva fenomenografickú analýzu k práci botanika na doposiaľ neprebádanom odľahlom ostrove – kým botanik nachádza a kategorizuje nové druhy rastlín, pričom tieto kategórie musia zapadať do celkovej botanickej klasifikačnej schémy, „fenomenograf“ (angl. *phenomenographer* – výskumník využívajúci fenomenografiu) objavuje a klasifikuje predtým nešpecifikované spôsoby, akými ľudia premýšľajú o realite, inými slovami mapuje „skryté svety ľudských koncepcií“ (Marton 2005, s. 145).

Kategorizáciou triedime javy, hľadáme najvýraznejšie charakteristiky, hľadáme štruktúrne najvýznamnejšie rozdiely objasňujúce, ako ľudia definujú určitú časť sveta na základe vlastných skúseností. Rozdiel medzi fenomenografickou a obsahovou analýzou je podľa Martona (2005) ten, že v druhom prípade sú kategórie predpripravené vopred, kým pri fenomenografickej analýze nie sú žiadne kategórie vopred pripravené, ale vznikajú postupne analýzou dát.

6.3 Priebeh vlastného výskumu

V rámci nášho výskumu zvlášť vyčleňujeme etapu plánovania, etapu zberu dát a etapu vyhodnocovania dát (obr. 18). Našou úlohou v etape plánovania bolo na základe dostupnej literatúry identifikovať a špecifikovať výskumný problém a výskumné otázky, uskutočniť výber vzorky a výber metodologických nástrojov.

Zber dát sme realizovali v prvej fáze **pisomnou formou** a následne v druhej fáze formou individuálnych **pološtruktúrovaných rozhovorov**. Obe metódy sú relevantné pre potreby zvolenej fenomenografickej i doplnkovej obsahovej analýzy. V rámci písomného zberu dát bola jedna úloha spojená aj s metódou **kreslenia**.

Písomnou formou sme dáta zbierali na prelome septembra a októbra 2018. Na pôde FiF UK (kam z praktických dôvodov zaraďujeme aj jediného respondenta z EBF UK, ktorý študuje medzifakultný program v spolupráci s FiF UK) a FTVŠ UK prebehol zber dát v rámci povinného predmetu **Digitálne technológie 1**, na pôde PriF UK a FMFI UK v rámci povinného predmetu **Psychológia pre učiteľov**. Na pôde PdF UK z technicko-organizačných dôvodov prebehol zber písomných dát dodatočne až vo februári 2019 v rámci predmetu **Digitálne technológie 1** a aj to len v značne obmedzenej vzorke.

Do písomného zberu dát boli zaradení všetci relevantní študenti prvých ročníkov navštevujúci vyššie uvedené predmety prítomní na vyučovaní v čase našej návštevy – celkovo

dvestoosemdesiatjeden študentov. Pôvodne sme písomné dáta získali od dvestodeväťdesiat-sedem študentov, z metodologických dôvodov alebo dôvodu nevypracovania úloh sme museli dodatočne sedemnásť účastníkov vyradiť.⁴⁸



Obr.18 Grafické znázornenie priebehu výskumu

Následne boli záujemcovia z prvej etapy výskumu pozvaní participovať aj na druhej fáze zberu dát formou individuálnych rozhovorov, ktorú sme realizovali od septembra do decembra 2018; respondenti z PdF UK neboli z vyššie uvedených obmedzení do tejto etapy zaradení. Výber respondentov do druhej fázy výskumu bol podmienený absolvovaním prvej strednej školy v školskom roku 2017/2018 alebo 2016/2017. Zúčastnilo sa ho spolu štyridsať študentov (t. j. 14,23 % respondentov z počtu študentov zaradených do prvej etapy výskumu).

Zber dát sme teda realizovali tromi metódami – písomným zberom dát, kreslením a rozhovormi – v dvoch etapách počas zimného semestra akademického roka 2018/2019. Podklady pre oba typy analýz (obsahovej a fenomenografickej) sme čerpali primárne od štyridsiaticich účastníkov, ktorí participovali na oboch etapách zberu dát, dáta zozbierané od študentov zúčastnených len prvej etapy sme využili na overenie výsledku fenomenografickej analýzy.

Výskumu nepredchádzala samostatná pilotná štúdia, porozumenie písomným úlohám bolo otestované v rámci zberu dát na pôde FiF UK, na základe ktorého sa doplnila do dotazníka len otázka o motivácii výberu študijného programu, ktorú neskôr dodatočne vypracovali aj študenti z FiF UK. Otázky v druhej fáze zberu dát formou interview sa po prvých rozhovoroch ukázali byť dostatočne zrozumiteľné, preto neboli dodatočne upravované pre ďalších respondentov.

⁴⁸ Spomedzi študentov Prif UK sme vyradili jednu študentku z dôvodu nevypracovania písomných úloh. Z metodologických dôvodov sme z FiF UK sme vyradili jednu študentku navštevujúcu predmet *Digitálne technológie 1* v rámci konverzného učiteľského programu v magisterskom stupni štúdia; z FTVŠ UK jednu študentku, ktorá už mala dosiahnuté vysokoškolské vzdelania 2. stupňa a jednu študentku z dôvodov špecifickosti absolvovanej strednej školy – tanečného konzervatória s osemročným štúdiom a vyše päťročným odstupom od vykonania maturitnej skúšky; z FMFI UK sme vyradili 13 študentov navštevujúcich predmet *Psychológia pre učiteľov* v rámci DPŠ – dopĺňajúceho pedagogického štúdia.

6.3.1 Prvá etapa zberu dát

Prvej fázy zberu dát, pozostávajúcej z vyplnenia dotazníka a vypracovania reflexii na tri úlohy a kresby, sa zúčastnilo spolu dvestoosemdesiatjeden relevantných respondentov zo všetkých zapojených fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave – FTVŠ UK (n = 112), PriF UK (n = 85), FiF UK (n = 62) – sem zaraďujeme aj jediného študenta spadajúceho pod EBF UK, PdF UK (n = 12) a FMFI UK (n = 10). Dotazníkom (viď **Príloha A**) sme zisťovali v rámci demografických údajov vek, pohlavie a kraj trvalého bydliska respondentov a v rámci údajov o predchádzajúcom a aktuálnom štúdiu typ a okres absolvovanej strednej školy, zameranie učebného programu, rok a predmety maturitnej skúšky, počet predchádzajúcich rokov prípadného predchádzajúceho vysokoškolského štúdia a aktuálne študovanú špecializáciu (aprobáciu) v rámci učiteľských študijných programov. Osobitne sme zamerali pozornosť aj na skutočnosť, či respondenti vykonali maturitnú skúšku z informatiky, z dôvodu možného vplyvu tejto skúsenosti na ich výpovede. Úlohami (otázkami) v zadaní sme sa snažili zistiť predstavy študentov o zručnom, respektíve efektívnom používateľovi informácií, ich vlastné skúsenosti s prácou s informáciami počas stredoškolského štúdia a vnímanie pojmu informácie ako jedného zo základných komponentov konceptu informačnej gramotnosti. Jednotlivé úlohy boli formulované v nasledovnom znení:

-
- 1. Aké máte skúsenosti s prácou s informáciami počas vášho stredoškolského štúdia? Podrobne opíšte situáciu, v ktorej ste podľa vás informácie využili efektívne v súvislosti s vaším stredoškolským štúdiom.*
 - 2. Pokúste sa vlastnými slovami charakterizovať/vysvetliť pojem „informácia“. Ktoré atribúty (vlastnosti) sú na informácii dôležité?*
 - 3. Nakreslite metaforu (alegóriu) efektívneho alebo zručného používateľa informácií. Obrázok opíšte a približte, ktorými vedomosťami, schopnosťami a zručnosťami by mal takýto používateľ informácií disponovať.*
-

Na pôde FiF UK mali študenti na vypracovanie k dispozícii 90 minút, na ostatných fakultách (PriF UK, FMFI UK, FTVŠ UK a PdF UK) 45 minút; priemerný čas potrebný na vypracovanie bol 30 až 40 minút. Pred začatím samotného zberu dát nám študenti poskytli písomný súhlas so zaradením do výskumu a so spracovaním anonymizovaných dát, anonymitu sme docielili používaním prezývky.

6.3.2 Druhá etapa zberu dát

Druhú etapu zberu dát sme realizovali formou individuálnych pološtruktúrovaných rozhovorov v priebehu septembra až decembra 2018. Boli do nej pozvaní všetci účastníci prvej fázy zberu dát; študenti sa prihlasovali spočiatku na základe vlastného záujmu, neskôr sme výber korigovali osobnou alebo e-mailovou intervenciou tak, aby v ňom boli vyvážené zastúpené obe pohlavia, fakulty a jednotlivé študované špecializácie (aprobácie). Optimálnou vzorkou pre fenomenografický výskum je dvadsať až päťdesiat účastníkov (Limberg 2000a), v prípade nášho výskumu sa etapy rozhovorov zúčastnilo štyridsať respondentov. Ako sme už uviedli, hlavnými podkladmi pre parciálne obsahové analýzy a fenomenografickú analýzu boli dáta získané od študentov, ktorí sa zúčastnili oboch etáp zberu dát – teda písomnej fázy spojenej s kreslením i rozhovorov. Podrobnejším charakteristikám tejto vzorky sa preto venujeme v samostatnej podkapitole.

Rozhovory tematicky nadväzovali na písomné vyjadrenia a kresby z prvej fázy zberu dát. Účastníci mali k dispozícii svoje písomné vypracovania a kresby, ku ktorým sa podrobnejšie vyjadrovali, prípadne ich dopĺňali o nové informácie. Obsah rozhovorov pozostával zo štyroch okruhov. V rámci prvého okruhu sme sa opätovne pýtali respondentov na **motiváciu výberu študijného programu**, doplnili sme ho zároveň aj otázkou o **motivácii participácie** na druhej etape výskumu. Jadrom rozhovorov boli tri nasledujúce okruhy.

V druhom tematickom okruhu sme žiadali respondentov, aby podrobne opísali a objasnili **svoju kresbu efektívneho používateľa informácií** a vyjadrili sa aj ku kompetenciám, ktorými by mal takýto používateľ disponovať.

Počtom otázok bol najrozsiahlejší tretí okruh, v ktorom sme sa znova pýtali respondentov na **zážitky a skúsenosti** zo situácií v rámci svojho stredoškolského štúdia, pri ktorých oni sami **efektívne využili informácie**. Inšpirovaní alternatívnymi prístupmi k informačnej gramotnosti sme dopĺňajúcimi otázkami zisťovali výber a využívanie konkrétnych typov a formátov **informačných zdrojov**, s ktorými pracovali, osobitne sme sa pýtali aj na problematiku **spolupráce a využívania ľudských zdrojov**. Ďalej sme sa v rámci danej skupiny otázok pýtali na **emócie**, ktoré v týchto situáciách študenti zažívali, **prekážky a bariéry**, s ktorými sa pri práci s informáciami stretli, zisťovali sme aj, či študenti zažívali **neistotu** a ktoré faktory ju zapríčiňovali. Na záver tretieho okruhu dostali respondenti úlohu vykonať **sebareflexiu**, či sa považovali alebo s odstupom času považujú za zručných používateľov informácií – inými slovami, či sú informačne gramotní.

V poslednom okruhu otázok mohli študenti doplniť svoje **charakteristiky a definície pojmu informácie**, ďalej sme sa ich pýtali na tri najdôležitejšie **atribúty informácie** a celkom poslednou otázkou sme zisťovali, čo je pre nich **meradlom pravdivosti informácie**.

Presné znenia otázok uvádzame v **Prílohe B**. Po zodpovedaní vopred pripravených otázok dostali respondenti možnosť vyjadriť sa k ľubovoľnej téme obsahovo súvisiacej s našim výskumom, čo mnohí študenti aj využili.⁴⁹ Najviac rozhovorov – až dvadsaťsedem – sme zrealizovali počas októbra 2018; už v septembri 2018 boli zrealizované prvé dva rozhovory, ďalšie štyri rozhovory v priebehu novembra 2018 a zvyšných sedem rozhovorov v priebehu decembra 2018. Priemerná dĺžka rozhovoru bola 26 minút aj 23 sekúnd.

6.3.3 Analýza a vyhodnocovanie dát

Hlavnými podkladmi pre naše analýzy boli písomné dáta, kresby a prepisy rozhovorov od štyridsiatich respondentov, ktorí boli zapojení do oboch fáz zberu dát. Zvyšné písomné práce a kresby od študentov, ktorí sa zúčastnili len prvej etapy zberu dát (n = 241), sme použili na overenie výsledkov fenomenografickej analýzy.

Výsledkom **fenomenografickej analýzy** sú opisy jednotlivých koncepcií informačnej gramotnosti na základe skúseností so štúdiom a prácou s informáciami na stredných školách a predstáv študentov o informačnej gramotnosti (kapitola 7.1). Jednotlivé koncepcie sme kategorizovali a hierarchicky usporiadali do výsledného priestoru (kapitola 7.1.4). Ďalším výsledkom práce je pokus o vytvorenie celkovej charakteristiky vybraných aspektov informačnej gramotnosti a informačného správania skúmanej vzorky prostredníctvom **obsahovej analýzy** tých istých výskumných dát, vrátane predstáv respondentov o informácii a jej atribútoch a o informačne gramotnom jednotlivcovi (kapitola 7.2). Výsledky dopĺňajúcich výskumných otázok ohľadom voľby študijného programu a motívov účasti na rozhovoroch uvádzame v samostatnej ôsmej kapitole.

⁴⁹ Každý účastník tejto fázy zberu dát dostal po ukončení rozhovoru malú odmenu.

Tom D. Wilson (2002a) delí výskumné metódy knižničnej a informačnej vedy v rámci vlastnej alternatívnej typológie na deterministické a emergentné (induktívne). Rovnakým spôsobom môžeme rozdeliť aj spôsob analýzy dát v kvalitatívnom (fenomenografickom) výskume na **deterministický** a **emergentný**, respektíve indukčný. Kým pri deterministickom prístupe je vopred pripravený zoznam kódov i jednotlivé kategorizácie, v prípade emergentného (induktívneho) prístupu sa zoznam kódov, jednotlivé možnosti kategorizácie a výsledné kategórie vynárajú postupne. Oba typy analýz nášho výskumu – fenomenografická i obsahová – boli realizované emergentným (induktívnym) prístupom.

7. VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO VÝSKUMU

Ako sme už uviedli, úlohou fenomenografického prístupu k výskumnému problému je identifikácia a kategorizácia jednotlivých koncepcií (subjektívnych predstáv) respondentov o skúmanom fenoméne. Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zistiť odpoveď na otázku „ako“ – ako vnímajú pojem informačnej gramotnosti začínajúci študenti učiteľských programov pre sekundárne vzdelávanie (kapitola 7.1).

Koncepcie informačnej gramotnosti príslušníkov našej vzorky sme zisťovali jednak otázkou o konkrétnej situácii, v ktorej študenti sami efektívne informácie využili v kontexte ich stredoškolského štúdia, a jednak otázkou o ich predstave o efektívnom, respektíve zručnom používateľovi informácií. Presne týmito otázkami realizovala vlastný výskum aj Christine Bruceová (Bruce 1997). Preto následne (kapitola 7.2) chceme podrobnejšie analyzovať odpovede na oba uvedené okruhy otázok spolu s predstavami o pojme informácie. Najvýznamnejšie zistenia pre prax informačného vzdelávania uvádzame v osobitnej kapitole 7.3.

7.1 Koncepcie a kategórie informačnej gramotnosti

Výskumom sme identifikovali niekoľko možných kritérií kategorizácie koncepcií informačnej gramotnosti, napríklad na základe podobnosti situácií, v ktorých študenti využili informácie efektívne, alebo na základe preferencie konkrétnych typov informačných zdrojov, či podľa dôležitosti konkrétnej fázy v informačnom procese. Viacnásobnými analýzami dát sme napokon v rámci *noematickej* úrovne **fenomenografickej analýzy** stanovili **tri samostatné kategórie** na základe podobnosti v prieniku odpovedí jednotlivých respondentov na všetky tri okruhy otázok. Podobnosť odpovedí sa najviac prejavovala v dvoch oblastiach – kontextoch, ktoré sa stali kritériami kategorizácie. Prvou bola zameranosť respondentov v odpovediach na prácu s digitálnou informačnou infraštruktúrou, na základe ktorej sme vyčlenili prvú samostatnú kategóriu – kategóriu, ktorej koncepcie majú v centre pozornosti **digitálne informačné technológie**. Objektom záujmu zvyšných respondentov bola práca už so samotnými informáciami pri ich multizdrojovom využívaní a v rámci týchto odpovedí sme identifikovali dve skupiny odpovedí – koncepcií – na základe účelu práce s informáciami, ktorými bolo buď **využívanie nadobudnutých vedomostí v praxi** alebo **hľadanie pravdy**.

Rozhodujúcimi kritériami našej klasifikácie sa teda stali kontexty – **technologický kontext**, v rámci ktorého bol respondent orientovaný buď primárne na využívanie IKT alebo na prácu so samotnými informáciami; v prípade druhej možnosti bol rozhodujúcim kritériom **kontext účelu** práce s informáciami. Už na tomto mieste musíme upozorniť, že nielen prvá, ale všetky tri kategórie sú silno ovplyvnené myšlienkou využívania IKT a digitálnym prostredím, čo podporuje relevantnosť otázky vzťahujúcej **konceptu digitálnej gramotnosti** k nášmu výskumu.

Písomné práce s kresbami a prepismi rozhovorov od všetkých štyridsiatich účastníkov oboch fáz zberu dát sme roztriedili na základe prvotnej kategorizácie do troch kategórií a ďalej podrobili *noetickej* úrovni analýz, pri ktorej sme hľadali spoločné vlastnosti a rozdiely jednotlivých koncepcií. Následne sme roztriedili na základe výpovedí aj písomné práce ostatných študentov, ktorí sa zúčastnili len prvej fázy zberu dát a overovali sme správnosť ustanovenia jednotlivých koncepcií.

V záverečných etapách fenomenografickej analýzy sme ustanovili tri výsledné kategórie informačnej gramotnosti a vypracovali charakteristiky ich referenčných a štruktúrnych

elementov (aspektov). Následne sme kategórie usporiadali do výsledného priestoru (angl. *outcome space*), pre ktorý sa nám stali inšpiráciou jednak informačné pyramídy a v jeho alternatívnej verzii tiež vybrané kresby metaforického (obrazného) chápania efektívneho používateľa informácií – teda vypracovania tretej otázky v rámci písomného zberu dát.

Podobne ako Bruceová (1997), aj my zdôrazňujeme, že jednotlivé skupiny koncepcií informačnej gramotnosti, ktoré sú zároveň samostatnými kategóriami, v žiadnom prípade nie sú izolované, keďže majú medzi sebou významné obsahové prieniky, čo sme sa snažili vystihnúť aj grafickým znázornením ich výsledného priestoru. Zaradenie respondentov do jednej z troch kategórií bolo vo viacerých prípadoch problematické, keďže svojimi výpoveďami spadali aj do dvoch či všetkých troch kategórií súčasne – aj vtedy sme sa však snažili nájsť podstatu celej výpovede, či ide primárne o zručnosti v používaní digitálnych informačných technológií, alebo o celkové využívanie informácií vo vlastný prospech či pre celospoločenský prospech.

Každú kategóriu predstavíme v samostatnej podkapitole. Najprv vykonáme jej opis, čiže sumarizáciu charakteristických vlastností koncepcie obsiahnutých jednak v centrálnom (fokálnom) elemente – t. j. v jej **internom horizonte** (ktorý je jednou z troch zložiek štruktúralného aspektu koncepcie a zároveň jej referenčným aspektom) – a jednak v ďalších dvoch vrstvách štruktúralného aspektu koncepcie, z ktorých pozostáva jej **externý horizont**. Následne tieto charakteristiky každej koncepcie (kategórie) odôvodníme a potvrdíme konkrétnymi predstavami o informačnej gramotnosti respondentov nášho výskumu a ich vlastnými skúsenosťami s efektívnym využitím informácií.

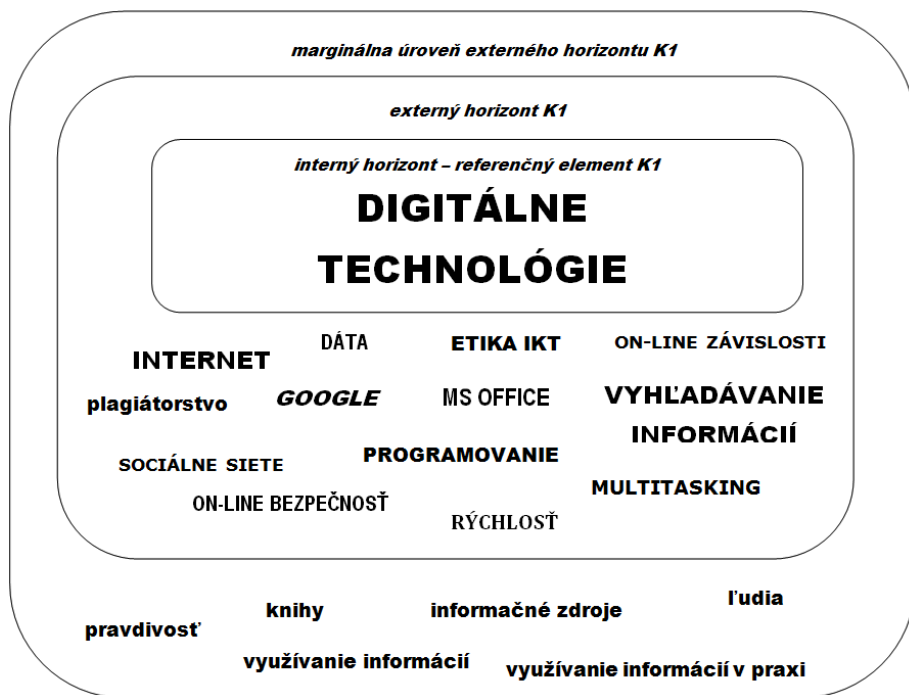
7.1.1 Kategória 1: Koncepcia digitálnych technológií

„Informačná gramotnosť je vnímaná ako súhrn kompetencií v oblasti práce s digitálnou informačnou infraštruktúrou.“

V centre pozornosti tejto kategórie sú digitálne informačné a komunikačné technológie (IKT), napríklad **osobný počítač**, **tablet** alebo **smartfón**, ktoré študenti najčastejšie využívajú pri práci s informáciami a ktoré predstavujú centrálny (referenčný) element celej kategórie. Daná koncepcia je v značnej miere ekvivalentná konceptu **digitálnej gramotnosti**, prípadne konceptu **IKT gramotnosti**. Jej princípom je využívanie digitálnych technológií za účelom práce s **dátami** a inými objektmi v digitálnom prostredí – tvorby, komunikácie a prezentácie informácií a informačných produktov. Dôraz je napriek tomu kladený na technickú stránku infraštruktúry, práca s informáciami ako intelektuálnym obsahom za akýmkoľvek účelom je až druhoradá. Hlavnú výhodou využívania IKT vidia ich používatelia v **rýchlosti spracovania informácií**.

Pri práci s IKT využívali študenti rôzne softvéry, najmä programy balíka **MS Office** – MS Word, MS Excel, MS Power Point, niektorí ovládajú aj **programovacie jazyky**, napríklad Pascal a Lazarus či iné špeciálne aplikačné softvéry. Nevyhnutným komponentom externého horizontu celej koncepcie je **internet**, v rámci ktorého študenti bežne realizujú **vyhľadávanie informácií**, najčastejšie prostredníctvom vyhľadávača **Google**. Prístup do siete internetu prostredníctvom IKT umožňuje študentom **participovať vo virtuálnom svete**, napríklad využívaním **sociálnych sietí**. Napriek mnohým výhodám, ktoré internet ponúka, sú si viacerí respondenti vedomí aj niektorých hrozieb, ktorým jeho používaním čelia, napríklad problematike **on-line bezpečnosti**, **on-line závislostiam** alebo **mediálnemu multitaskingu**.

Osobitnou otázkou, o ktorej majú viacerí povedomie, sú **etické a morálne aspekty** využívania internetu a IKT, predovšetkým problematika **plagiátorstva**, ktoré súvisí nielen



Obr. 19 Grafické znázornenie prvej kategórie – koncepcie digitálnych technológií

s využívaním elektronických, ale aj tradičných zdrojov, no zároveň ktorého praktizovanie digitálne technológie svojimi možnosťami výrazne uľahčujú (obr. 19).

Popri silnej orientácii na IKT potvrdili študenti zaradení do danej kategórie informačnej gramotnosti aj využívanie iných typov a druhov informačných zdrojov, napríklad **ľudské zdroje** a **knížne zdroje**, ktoré sú už súčasťou okrajovej úrovne externého horizontu danej koncepcie. Motívom práce s digitálnymi technológiami bolo pre mnohých respondentov nielen informácie vyhľadať, ale následne aj **využívať** alebo **uplatňovať v praxi**, pričom pre niektorých je dôležitou otázkou aj **pravdivosť informácií**, s ktorými pracujú (obr. 19).

7.1.1.1 Skúsenosti a predstavy o informačne gramotnom používateľovi

Najbežnejším motívom, ktorý sa opakoval v kresbách študentov zaradených do prvej kategórie, bol motív **človeka využívajúceho počítač**. Svoju pomerne jednoducho stvárnenú kresbu tejto situácie odôvodnil R18 stručne, ale výstižne: „Dnes musí každý, kto chce pracovať s informáciami, ovládať moderné technológie, inak je stratený.“ Vo svojich skúsenostiach so stredoškolským štúdiom sa respondent venoval kontextu tvorby prezentácií a písania úloh, pri ktorých využíval programy MS Word a MS Power Point a pochvaloval si aj skutočnosť, že im učiteľia posielali svoje poznámky e-mailom, čo bolo pre neho efektívnejšie než výklad na hodine: „Bohužiaľ, nie som ten typ, ktorý si vždy to, čo sa naučí, aj zapamätá. Všetko je len na chvíľu,“ zhodnotil sa R18.

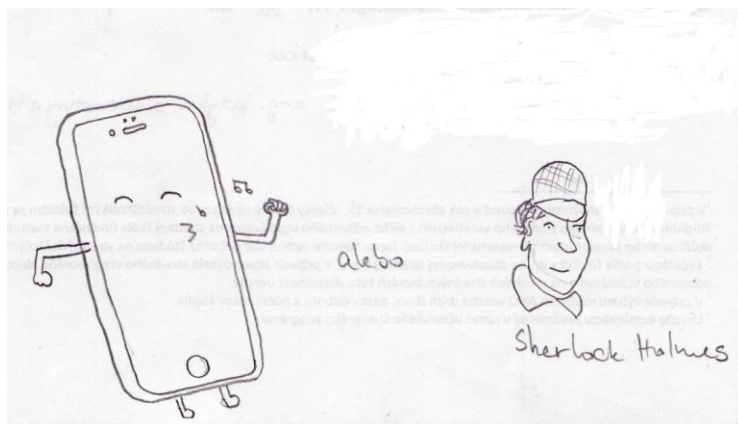
Aj respondent R7 si pri zadanej úlohe spomenul na situáciu **využívania IKT**: „Mala som si predstaviť určitú osobu, ktorá sa zrejme pohybuje v odbore, čo sa týka počítačov a týchto

vecí [...] Poznám viacej takých ľudí, ktorí sa vyznajú v týchto počítačoch a v týchto sieťach. Nie som veľmi technický typ – tak to je moja predstava, že je to človek jednoduchý, nezakladá si nejako na štýle alebo na tom, čo práve fičí, ale ide mu o to, aby skôr v tej technike napredoval.“ S touto predstavou sa asociujú danému respondentovi aj konkrétne kompetencie, ktorými by mal disponovať. V prvom rade sú to **matematické kompetencie**: „Má mať rozvinutý zmysel pre kombinatoriku. Keď vie robiť s počítačmi, mal by ovládať matematiku, ešte ovláda nejaké tie algoritmy, ako všetko musí fungovať [...] No pretože celý ten systém má určité algoritmy, na ktorých pracuje, aj všetky tie stránky, čo vytvára, tie siete – takže musí vedieť, čo robí, aj tomu musí rozumieť, nie len tam že tam niečo pokliká. A sú tam vždy nejaké zachované kroky, ktoré sa opakujú, a potom sa spájajú s inými,“ približuje svoju predstavu R7. K ďalším vlastnostiam pridáva aj lepšiu **orientáciu vo virtuálnom svete**. Vo svojej písomnej práci sa R7 zamerl na skúsenosti s predmetom **informatika**, z ktorého poznatky – predovšetkým prácu s programom MS Word – aj prakticky využil, rovnako uviedol aj „prácu s tlačiarňou a skenerom.“ Za zručného používateľa informácií sa nepovažuje, nakoľko prácu s programom MS Excel a ďalšie vymoženosti IKT neovládal dostatočne: „Chcela by som sa vedieť lepšie orientovať v tom virtuálnom svete, lebo tak sa to dnes pýta, aby sme vedeli narábať s počítačom. A všeobecne, tie informácie sa hľadajú najprv cez počítač. Nie každý chytí do ruky knihu, väčšinou mi napadne, že si to vygooglim.“ Rovnako si R7 uvedomoval aj riziká spojené s participáciou v digitálnom svete: „Nie som predvídava, niekedy si neuvedomujem, ako veľmi ma môže aj ovplyvniť tá sociálna sieť a aj to, že aké to je svojím spôsobom aj nebezpečné, čo sa týka tých informácií, čo sú o mne, čo tam zdieľam[...] Čiže určite by som sa nepovažovala za takéhoto človeka – takého zdatného, čo sa týka tejto techniky – to určite nie.“

Podobne aj respondent R11 chcel svojou kresbou ženy sediacej za počítačom zdôrazniť potrebu vedomostí o **nebezpečenstvách využívania IKT a participácie v digitálnom svete** (šikana, vírusy), predovšetkým schopnosťami zabezpečenia svojho zariadenia (počítača). Uviedol však, že to nemusí byť iba počítač, ale akýkoľvek iný prostriedok IKT: „Mohla som tam nakresliť aj telefón, ale tak sa mi to páčilo – počítač. Lebo proste v počítači máme programy, v ktorých pracujeme, a istým spôsobom pracujeme s informáciami – tak mi to napadlo. Telefón je skôr na zábavu – myslím si.“ Ku kompetenciám zručného používateľa informácií pridáva zručnosti v oblasti **programovania** a zručnosti vo **využívaní internetu** s odôvodnením: „Lebo si myslím, že cez internet dokážeme najrýchlejšie vyhľadať informácie.“ Rovnako ako predchádzajúci respondent (R7), aj R11 sa zamerl na výpovedi o vlastnej skúsenosti s informačnou gramotnosťou na hodiny informatiky, kde sa učil pracovať s balíkom programov MS Office a na hodiny programovania v Pascale. Hoci, ako uviedol daný respondent v rozhovore, „programovanie som počas štúdia vôbec nevyužila,“ nadobudnuté zručnosti s prácou v jednotlivých programoch (MS Word, MS Excel, MS Power Point) využil pri práci na ďalších predmetoch. Za zručného používateľa informácií sa považuje aj vďaka ohodnoteniu maturitného projektu z dejepisu, pričom vysoký dôraz kládol aj na formálnu stránku práce: „Tak tá práca bola veľmi dobre ohodnotená. Lebo mala som urobené odseky, mala som odcitovaný text, mala som spravený úvod, aj poďakovanie, všetko proste – malo to svoju formu, všetko, čo to malo mať.“ (R11)

Hoci ústredným objektom na väčšine kresieb bol počítač, v prípade kresby respondenta R8 figuruje na obrázku smartfón (obr. 20), ktorý využíva primárne pre potreby vyhľadávania informácií. Svoju preferenciu pred využívaním počítača odôvodnil slovami: „To je príliš veľká vec nosenia počas celého dňa, myslím si, že pri smartfónoch je to oveľa jednoduchšie,“ a kresbu špecifikoval nasledovne: „Ja som – ako väčšina ľudí – zvyknutá, že už všetky informácie vyhľadávam cez smartfón. Hocičoho, čo sa dá vyhľadať, sa tam človek dopátra.“ Ako môžeme vidieť na obrázku (obr. 20), nakreslené zariadenie doslova vyžaruje šťastím: „Vďaka algoritmom, ktorými je naprogramovaný, má vlastne efektívne skladovanie informácií. A pre

neho nič nie je zložité. Keď chcete ísť na jednu ikonku, napríklad Facebook, len na to štiknete a načíta; hneď sa vám synchronizujú najnovšie dáta o vašich priateľoch. Chcete to zrušiť, chcete ísť na kalkulačku – hneď môžete aj rátať, hneď vám to vyráta. Môžete to dokonca použiť aj ako vodováhu.“ (R8)



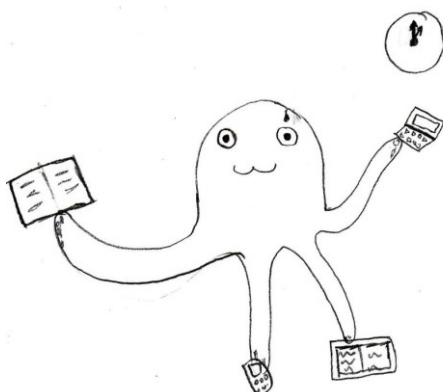
Obr. 20 Respondent R8 nakreslil dve metafory efektívneho používateľa informácií – smartfón a Sherlocka Holmesa.

Efektívnym používateľom je podľa dotyčného respondenta (R8) človek, ktorý ovláda prácu s takýmto zariadením. Pri otázke ohľadom vlastnej skúsenosti s efektívnym využitím informácií sa respondent vyjadril k odbornej praxi v gastronomických a ubytovacích zariadeniach, kde využívaním IKT (smartfóny, počítače) prostredníctvom špeciálneho softvéru vybavovali všetky objednávky – komunikovali na diaľku s recepciou a kuchyňou, vystavovali zákazníkom faktúry a realizovali aj uzávierky. Samotnú efektívnosť teda vidí v **ul'ahčení práce využívaním IKT**: „Najradšej som bola asi, keď mi toto zariadenie ušetrilo čas od stolu k hlavnému počítaču, pretože väčšinou som objednala pri stole, prišla som k baru, a hneď som zanesla objednávku, ktorú mi tam prichystali, takže ušetrilo mi to čas. No potom som to prirovnávala k ďalšej praxi, kde sme takéto vymoženosti nemali, tak vtedy som si to uvedomila,“ uzatvára R8.

„Počítač je asi prvý zdroj, z ktorého by som aj ja vychádzala – či už by som si potrebovala nájsť nejakú knižku, z ktorej by som potom ďalej vychádzala, alebo podobne; takže asi počítač by bol také prvé. No a ak by to tam dokázal ten človek nájsť, tak by bol vlastne vtedy efektívny používateľ,“ opisuje respondent R4 svoju kresbu používateľa počítača, nad ktorým visí otáznik. Podobne ako väčšina respondentov, ktorých koncepcie informačnej gramotnosti sme zaradili do tejto kategórie, aj R4 sa v písomnej výpovedi a následnom rozhovore zamerlal na skúsenosti s informatikou, z ktorej aj vykonal maturitnú skúšku. Nadobudnuté zručnosti z informatiky využil aj počas zahraničného študijného pobytu v Nemecku pri **tvorbe prezen-tácií**. Za efektívneho používateľa sa považuje ale aj vďaka tomu, že si vie vybrať z množstva informácií to podstatné, čím naznačil prepojenie s nasledujúcou, druhou kategóriou informačnej gramotnosti – koncepciou vedomosti.

Napriek tomu, že metaforu informačne gramotného používateľa stvárnil respondent R16 chobotnicou (obr. 21), ktorá vo svojich chápadlách okrem množstva rôznych zariadení IKT (počítač, smartfón, tablet) drží aj knihu – čím chcel naznačiť nielen kompetencie v oblasti

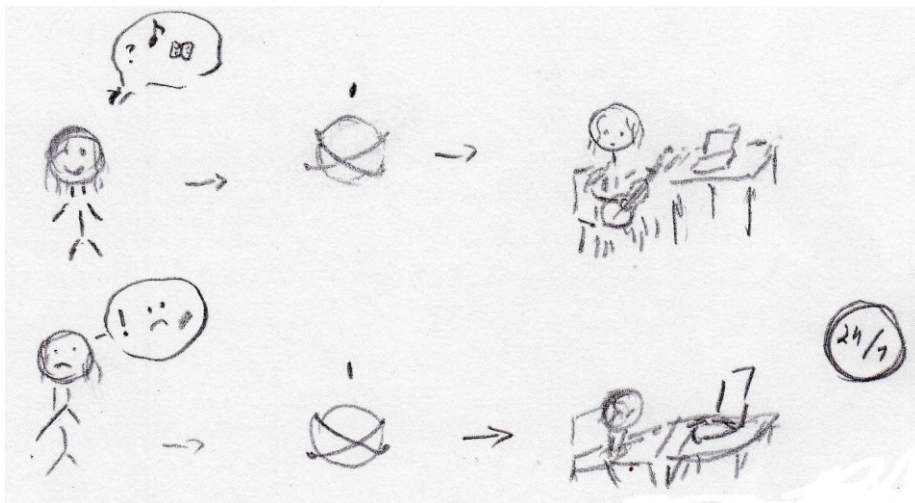
využívania moderných digitálnych technológií, ale aj „zastaralejšie“ formy vyhľadávania informácií – svoju skúsenosť s efektívnym využívaním informácií spája s prácou na predmete **aplikovaná informatika**. Zručnosti s prácou s programami balíka MS Office využil na iných predmetoch a špeciálne program MS Excel aj na štátnici. Efektívnosť využitia vidí v možnosti **uplatnenia na trhu práce** vďaka nadobudnutému vzdelaniu: „Kebyže sa chcem ísť teraz zamestnať, lebo môžem, lebo z odbornej školy sú také možnosti, tak využiť by som to mohla v tom zamestnaní. Kebyže idem na úrad alebo do nejakej firmy, tak môžem využiť nielen informácie z Excelu, ale aj z programov, ktoré sme využívali, tak by som to mohla využiť v tom zamestnaní.“ (R16)



Obr. 21 Hoci v metafore respondenta R16 dominujú digitálne technológie, informačne gramotný jednotlivec by mal podľa jeho názoru vedieť využívať širokú škálu rôznych typov informačných zdrojov a nástrojov.

„Na strednej škole sme mávali väčšinou jednu hodinu informatiky do týždňa. Na nej sme sa venovali získavaniu vedomostí a zručností v oblasti viacerých softvérových programov, ako Word, Excel, Power Point. Tiež sme sa učili, ako vyhľadávať informácie a ako naprogramovať jednoduché príkazy v programe Lazarus. Tieto poznatky som využil viackrát pri vytváraní istého referátu, prezentácie a boli mi užitočnými,“ týmito slovami opísal svoju skúsenosť zo strednej školy ohľadom práce s informáciami respondent R20. Hoci jeho spomienky na prácu s informáciami sa mu silno asociujú s informatikou, dôležitými kompetenciami informačne gramotného človeka by mali byť aj **múdrosť** a **pozornosť** pri práci s informáciami. R20 síce metaforu informačnej gramotnosti nenakreslil, svoju predstavu ale podrobne opísal: „Nakreslil by som človeka staršieho – tým pádom povedzme že múdrejšieho, – ktorý vie dobre počúvať druhých ľudí. Okolo neho by som poukladal zdroje, z ktorých môže človek tie informácie získavať – to znamená či už nejaký počítač alebo potom ten internet, alebo knihy – jednoducho okolo neho by som zoradil zdroje, z ktorých by potom on mohol tie informácie vyhľadávať a získavať.“ Cieľom týchto schopností by mala byť snaha posúdiť **pravdivosť informácií**, ktorú považuje za jej najdôležitejšiu atribút: „Myslím, že na Zemi niet človeka, ktorý by neocenil pravdivosť informácie. Ak sa nejaká informácia ku mne dostane, tak určite mám záujem o to, aby to bola informácia pravdivá, aby to nebolo niečo vymyslené.“ Ako ďalej uviedol, aj on sám sa snažil pracovať ďalej len s pravdivými informáciami, no za efektívneho používateľa sa nepovažuje: „Momentálne ešte nie. Pretože nie všetky tie kritériá, o ktorých som vravel, že ten dobrý človek, ktorý dobre čerpá informácie, som naozaj aj ja robil. Ja som sa snažil vykresliť čo najlepšie človeka, ktorý tak robí, ale ja som nie vždy tak

konal. Možno som tomu nevenoval toľko pozornosti a toľko času, koľko by si tie informácie vyžadovali,“ zhodnotil R20 svoje pôsobenie na strednej škole. Svojou výpoveďou zároveň explicitne naznačil úzky vzťah medzi prvou a tretou kategóriou informačnej gramotnosti, ktorých premostením je práve druhá kategória – už spomenutá koncepcia vedomostí.



Obr. 22 Každý môže nájsť na internete to, čo potrebuje a využiť to vo svoj prospech. Respondent R39 ale svojou metaforou upozorňuje aj na riziko on-line závislosti.

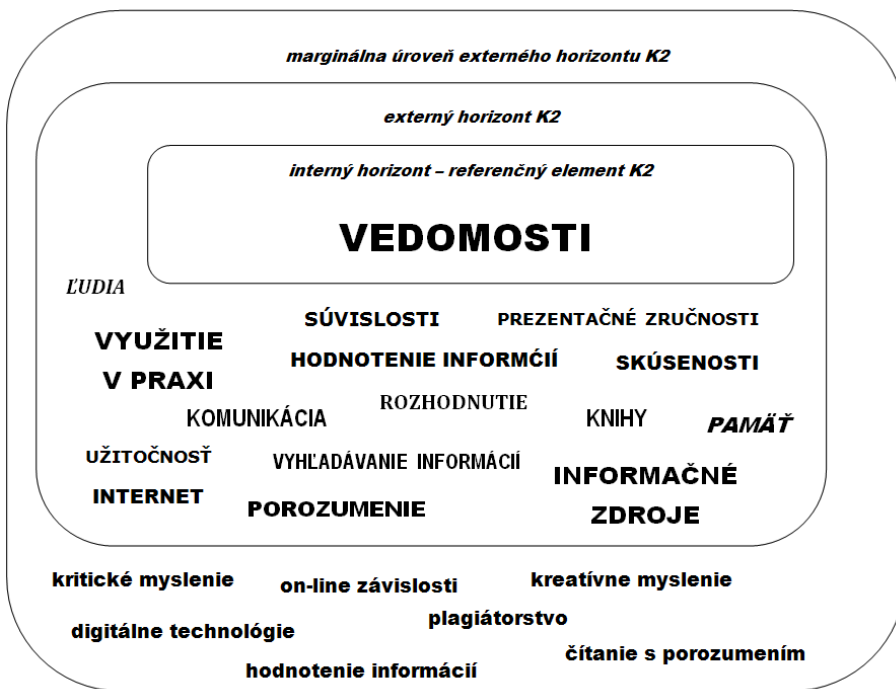
Napokon, respondent R39 naznačil svojou kresbou (obr. 22) etický/morálny aspekt problematiky práce s digitálnymi technológiami – skutočnosť, že človek môže nachádzať prostredníctvom internetu informácie „dobré“, ktoré sú preňho prospešné či osožné, ale aj – ako sa vyjadril – „zlé informácie“, ktorých využívanie môže spôsobiť negatívne následky, pričom R39 upozorňuje aj na riziko **on-line závislosti** ako negatívneho javu využívania IKT. Tak ako väčšina účastníkov, aj dotýčaný respondent najviac pocítil efektívne využívanie informácií pri príprave projektov a prezentácií, pri ktorých – ako uviedol – využíval poznatky z informatiky (programy *MS Office*); R39 sa zároveň zmienil aj o skutočnosti, že na škole ich vzdelávali aj ohľadom problematiky **plagiátorstva**.

7.1.2 Kategória 2: Koncepcia vedomostí

„Informačná gramotnosť je vnímaná ako súhrn kompetencií potrebných k nadobudnutiu vedomostí za účelom ich využitia v praxi.“

Kým princípom prvej kategórie (konceptie IKT) je samotná práca s hardvérovým a softvérovým vybavením IKT, participácia v digitálnom svete a prípadná informačná potreba sa naplní len vyhľadaním (internetových) zdrojov, využívanie IKT v tejto koncepcii predstavuje len pomyselnú vstupnú bránu do sveta informácií.

Centrálnym (a zároveň referenčným) elementom a zároveň interným horizontom danej kategórie sú **nadobudnuté vedomosti** ako výsledok informačného procesu, ktorý sa začína **vyhľadávaním informácií** v rôznych druhoch a typoch **informačných zdrojov** – knižných,



Obr. 23 Grafické znázornenie druhej kategórie – koncepcie vedomostí

internetových, ľudských a ďalších, pričom ku kľúčovým kompetenciám respondenti zaradili aj **pamäť**. Najčastejším účelom práce s informáciami je ich **využívanie** v praktickom živote. K ďalším významným kompetenciám, zaradeným do externého horizontu tejto koncepcie informačnej gramotnosti, patrí **porozumenie informáciám**, hodnotenie **užitočnosti informácií** a **relevancie**, hľadanie **súvislostí medzi informáciami** a **vykonávanie rozhodnutí** na základe nadobudnutých vedomostí alebo osobných **skúseností**. Do externého horizontu sme na základe výpovedí študentov zaradili aj **komunikačné kompetencie** a **prezentačné zručnosti**, ktoré sú pri využívaní informácií – najmä v situáciách prezentovania informácií určitému publiku, napríklad v povolani pedagóga – tiež veľmi dôležité (obr. 23).

K nadobúdaniu vedomostí a ich využívaniu v praxi sú potrebné aj kompetencie **kritického myslenia**, **kreatívneho myslenia** a **čítania s porozumením**, ku ktorým sa respondenti vyjadrovali len okrajovo a ktoré nerefekujú o podstate danej koncepcie informačnej gramotnosti, preto sme ich zaradili spolu s otázkou **pravdivosti informácie** do jej marginálnej vrstvy externého horizontu. Ako sme už uviedli v úvode opisu tejto koncepcie, **digitálne technológie** sú pre ňu tiež druhoradé, hoci sa o ich využívaní respondenti zmieňovali v rôznej miere, preto sú aj ony súčasťou externého horizontu; na základe výpovede študentov sme k nim zaradili aj problematiku **plagiátorstva** a **on-line závislostí** (obr. 23).

7.1.2.1 Skúsenosti a predstavy o informačne gramotnom používateľovi

Predstavy o efektívnom (zručnom) používateľovi informácií v rámci tejto kategórie koncepcií boli veľmi rôznorodé. Podobne, ako v predošlej kategórii, aj tu sa našlo niekoľko

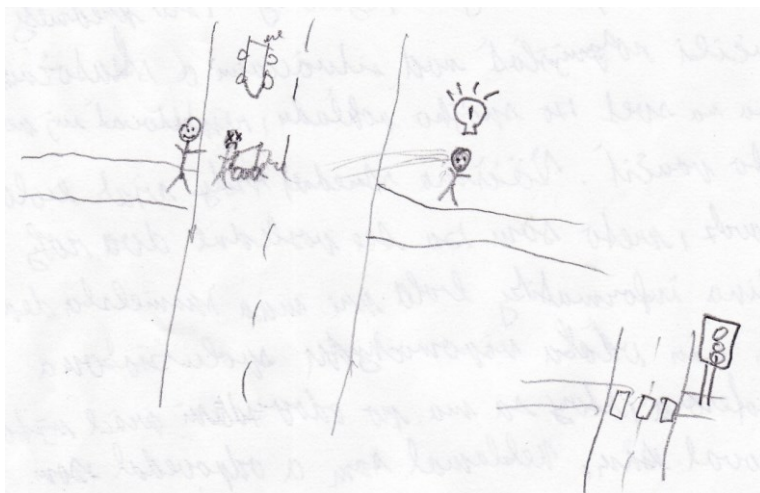
študentov, ktorým sa práca s informáciami asocjuje s využívaním IKT, šlo však len o výnimky. Respondent R1 napríklad nakreslil používateľa internetu pracujúceho s počítačom. Svoju predstavu ozrejmil tým, že internet v dnešnej dobe poskytuje vysoké množstvo informácií, pozornosť vo výpovedi ale upriamil na ďalšie fázy informačného procesu, predovšetkým **hodnotenie zdrojov**, už samotný ich výber považuje za kľúčovú kompetenciu. Efektívnosť práce s informáciami vidí v **nadobudnutých vedomostiach** z vyučovania, ktoré môže **využiť v praktickom živote**, napríklad: „Efektívne je to, že sa nenechám zlanáriť marketingom, nie som tým ovplyvnený, keďže už viem, prečo to tak je. Pomôže mi to, že nedôjdem do obchodu a namiesto dvoch eur neminiem dvadsať, pretože som vystavený napríklad tým iným tovarom, ktoré by mohli zaujať.“ (R1) Ako jeden z ďalších benefitov absolvovanej strednej školy vníma aj nadobudnutie **finančnej gramotnosti**.

V ďalších kresbách a predstavách respondentov prevládali situácie nadobúdania informácií, disponovania informáciami a ich využívania v praxi, čo explicitne vypovedá o princípe tejto kategórie informačnej gramotnosti. Respondent R10 napríklad nakreslil situáciu (obr. 24), v ktorej človek nadobúda poznanie na základe vlastnej skúsenosti – popálenia sa ohňom, od ktorého následne odchádza, čím nadobudnutú informáciu využíva v praxi: „Ludia by si nemali len informácie nájsť, ale mali by si ich aj osvojiť a potom používať v praktickom živote,“ vysvetľuje svoju predstavu R10. Situáciou, kde on sám efektívne zhodnotil väčšinu informácií získaných počas stredoškolského štúdia, bola **úspešne absolvovaná maturitná skúška**.



Obr. 24 Skúsenosti zohrávajú podľa respondenta R10 kľúčovú úlohu vo využívaní informácií. Na obrázku je človek, ktorý sa popálil ohňom, čím získal dôležitú skúsenosť do života.

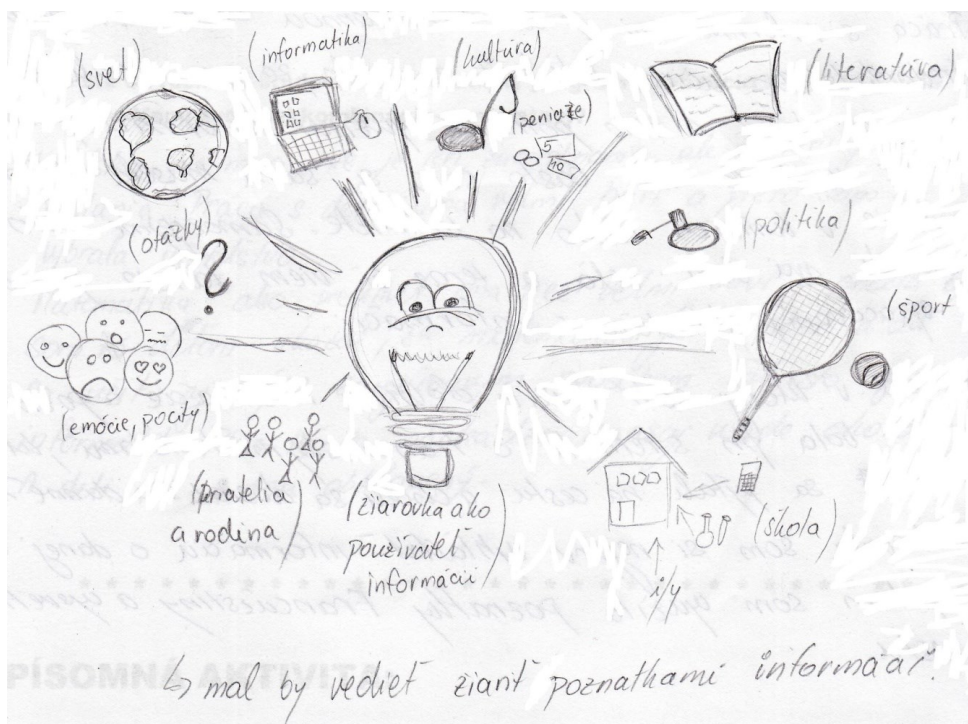
Myšlienku podobnú respondentovi R10 znázornil na svojom obrázku aj R40 (obr. 25) – človek na základe negatívnej skúsenosti s nebezpečným prechádzaním cez cestu vymyslel prevenciu proti dopravným nehodám vybudovaním bezpečného priechodu pre chodcov na ceste: „Na základe nejakej negatívnej skúsenosti jedného človeka druhý človek vedel s tou informáciou pracovať a dajme tomu vymyslieť takú prevenciu proti nejakej nehode.“ Podobne, ako väčšina študentov zaradených do tejto kategórie, najviac ocenil z vlastných skúseností **vedomosti**, najmä zo psychológie a filozofie, ktoré mu umožňujú lepšie porozumieť okolitému svetu.



Obr. 25 Informácie nadobudnutné na základe skúseností vie informačne gramotný človek podľa respondenta R40 využiť aj v prospech celej spoločnosti.

Respondent R13 síce kresbu nerealizoval, svoju predstavu o efektívnom používateľovi opísal slovne: „*Tak mal by vedieť s tou informáciou narábať, niečo s ňou ďalej spraviť, nejak ju využiť. Napríklad, keď počujem večer v predpovedi počasia, že bude pršať, tak si oblečiem teplejšiu bundu. Mal by vedieť nielen počúvať, ale aj rozumieť tomu, chápať to.*“ Výsledkom porozumenia informácii je v poňatí dotyčného respondenta jej využitie v praktickom živote. Sám informácie využil efektívne – podobne ako predchádzajúci respondent R17 – pri výbere vysokej školy a ďalšími situáciami, o ktorých sa zmienil, bolo vypracovanie referátov na rôzne vyučovacie hodiny.

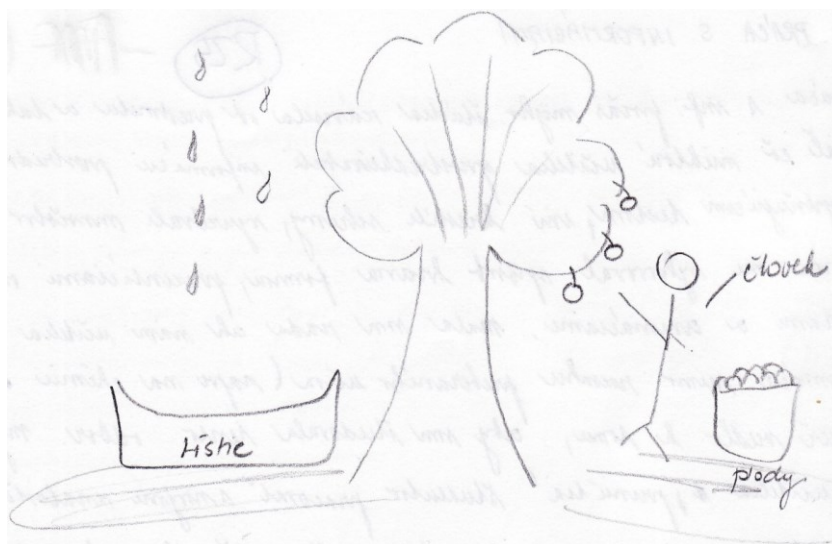
Respondent R14 zas znázornil informačne gramotného jednotlivca metaforou žiarovky (obr. 26), pretože – ako povedal – „*mal by žiarit tými informáciami, poznatkami, mal by ich mať veľa, ale zas aj trochu iným spôsobom, že vlastne keď dostane nejakú tú informáciu, tak sa rozžiarí, lebo ho to zaujíma a chce by dostávať informácie. No a potom som z toho dávala tie šípky, o čo všetko by sa mal zaujímať*“ (R14). Jednotlivé lúče vychádzajúce zo žiarovky predstavujú rôznorodé oblasti záujmu, napríklad škola, šport, politika, literatúra, financie, kultúra, svet, priatelia a rodina. Túžbu **nadobúdať nové vedomosti** respondent znázornil v samostatnej oblasti otáznikom ako kompetenciu klásť si otázky. Jednou z oblastí je aj **informatika**, ktorej opodstatnenie vysvetľuje R14 nasledovne: „*Tak informatika je v dnešnom svete všade okolo nás, takže aj vedieť manuálne pracovať s tými počítačmi, s tými technológiami, ale aj vedieť vlastne využívať ten internet pre náš prospech,*“ čím potvrdil opodstatnenie nášho zaradenia jeho prístupu do druhej kategórie informačnej gramotnosti. Poslednou oblasťou uvedenou pri žiarovke sú **emócie**, o ktorých sa R14 vyjadril: „*Keď dostane tú informáciu, mala by u neho vyvolať nejaký pocit, mal by to vedieť nejak spojiť a spracovať dokopy.*“ Vlastnou skúsenosťou, kde podľa svojich slov využil informácie najefektívnejšie, bola maturitná skúška. Okrem **výslednej známky** bola efektívnou aj ďalšia skutočnosť – hľadanie súvislostí: „*Že som si to vedela všetko poprepájať, že to nebolo iba také, že mám naučenú tú informáciu jednu, druhú, tretiu zvlášť, ale že im aj rozumiem a viem si ich pospájať dokopy.*“ (R14)



Obr. 26 Informačne gramotný jednotlivec by mal žiariť poznatkami zo širokého spektra rôznych oblastí. Respondent R14 na kresbe zdôrazňuje aj úlohu emócií a kritického myslenia.

Hľadanie súvislostí medzi informáciami, ktoré používateľ prijíma, je najdôležitejšou kompetenciou v predstavách o informačnej gramotnosti aj pre respondenta R31. Svoju predstavu naznačil dvoma množinami, kde v prvej sú informácie roztrúsené a v druhej kompaktné pospájané do súvislostí. Efektívna práca s informáciami sa mu spája s ich **využitím v praxi**, s čím má v kontexte svojho štúdia negatívne zážitky: „Niektoré informácie získané zo strednej školy boli nevyužiteľné v praxi, čo znamená, že bežne niektoré informácie nevyužívam a tie, ktoré by som potrebovala, som, žiaľ, na strednej škole nedostala. Učíme sa veľa, neefektívne a kopec informácií je len teoretických, chýba prax, skúsenosti a realizácia,“ napísal R31.

Osobitným motívom v kresbách troch respondentov (R25, R26 a R28) bol **strom** ako symbol, respektíve metafora **vedomostí**. Respondent R25 interpretuje strom ako zdroj informácií. Na svojom obrázku (obr. 27) nakreslil človeka, ktorý zbiera plody stromu, pričom zo stromu opadáva aj lístie, ktoré je treba tiež pozbierať. Kresba podľa R25 predstavuje situáciu vyučovacej hodiny, v ktorej učiteľ (strom) odovzdáva žiakom (zberateľ plodov) informácie (plody), no zároveň používateľ musí zbierať aj opadané lístie zo zeme predstavujúce „informácie, ktoré ani nechceme zbierať – čiže možno nebolo cieľom toho učiteľa nám ich dávať, no predsa nám dáva nejaké svoje skúsenosti, ktoré tiež majú nejaký úžitok.“ (R25) Efektívnym používateľom v tomto prípade nie sú len žiaci – zberatelia plodov, ale aj samotný učiteľ, ktorý využíva informácie tým, že ich odovzdáva ďalej a na ktorého má R25 niekoľko požiadaviek: „V prvom rade by mali mať dobrú komunikačnú schopnosť, pretože nás často zaujíma, ako to ten učiteľ podá, a nie to, čo má na prezentácii – ale vždycky je dôležitejší ten



Obr. 27 Metafora stromu, ktorú nakreslil aj respondent R25, nás inšpirovala k návrhu alternatívneho environmentálno-ekologického usporiadania kategórií informačnej gramotnosti.

slovný prejav pri prezentácii. Mňa to akože vždycky viac zaujme. A vlastne, ja by som povedala, že je dôležitá aj taká tá estetická stránka, že aj šaty robia človeka, že možno nejaké oblečenie toho učiteľa je tiež dôležité.“ Na margo žiakov zas dodáva, že majú byť voči vyučujúcemu poslušní a úctiví.

Aj samotné pozitívne skúsenosti s efektívnym využitím informácií sa respondentovi R25 viažu k spôsobu **výkladu učiteľov na hodinách**: „No mám tu taký moment, ktorý mi ostal doteraz v pamäti. Mali sme učiteľku, ktorá mala výraznú mimiku a gestikuláciu. No a to mi ostalo v pamäti, že keď vysvetľovala nejaké nové učivo, tak strašne pracovala so svojou mimikou a využívala množstvo gest. A taktiež kreslila také obrovské schémy na tabuľu.“ (R25) Efektívnou formou výučby podporujúcou zapamätanie si informácií bola podľa neho aj implementácia hier do edukačného procesu, s čím má skúsenosť z hodín chémie a matematiky.

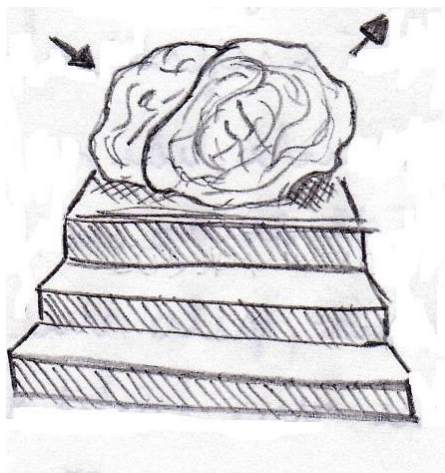
Situáciu vyučovacej hodiny, kde učiteľ odovzdáva svoje vedomosti študentom, znázornil zas kresbou postavy učiteľa respondent R23, pre ktorého sú tiež dôležité najmä **prezentačné zručnosti** vyučujúceho ako efektívneho používateľa informácií: „Samozrejme, tam je toho veľa – celkový prejav tej osoby na prednáške, hodine, ako hovorí, akú má slovnú zásobu, celkový dojem z toho človeka, či mu je rozumieť, či správne artikuluje, či zaujímavo rozpráva, či to nie je monotónne – no je tam veľa takých vecí, ktoré to ovplyvňujú.“ Situáciou, keď on sám informácie využil efektívne, bola jednak príprava na prijímacie skúšky na vysokú školu z biológie, no za efektívne využitie považuje každú jednu situáciu každodenného života, v ktorej môže využiť vopred nadobudnutú informáciu, o ktorej si vyhľadávala informácie z akéhokoľvek dôvodu: „Pre mňa to je efektívne, lebo ma potešilo, že som sa dozvedela odpoveď. A náhodou, keď prišla situácia, že niekto sa ma na to spýtal a vedela som na to odpovedať, tak som z toho mala radosť.“ (R23)

Respondent R26 na svojej kresbe stromu zvýraznil jeho koreňový systém ako nutnosť kompetencie **multizdrojového využívania informácií**. Koruna je zas podľa R26 metaforou pre ľudský mozog – husto rozvetvené konáre symbolizujú neuróny, z ktorých mozog pozostáva. Daný respondent tým chcel vyjadriť nutnosť využívať informácie z viacerých zdrojov

a transformovať ich na vedomosti, o čo sa podľa vlastných slov snažil aj počas štúdia na strednej škole. Podobne ako respondent R31, aj on efektívnosť práce s informáciami vidí v ich **praktickom využití**: „Svoje znalosti z matematiky – integrály, logaritmy a derivácie som ešte od ukončenia školy nevyužila a neverím, že ich niekedy aj využijem. Znalosti z francúzštiny som mohla veľmi dobre využiť na dovolenke vo Francúzsku,“ uviedol R26 a pozitívne sa vyjadril aj o znalostiach z informatiky.

Podobnú metaforu takto nakreslil aj R28, pre ktorého koreňový systém predstavuje „*fundamentálnu gramotnosť*“, ktorá sa prejavuje kompetenciami znázornenými korunou stromu – kritickým a kreatívnym myslením, produkciou vlastných myšlienok a otvorenosťou pre nové vedomosti. Najintenzívnejší zážitok s efektívnym využitím informácií sa mu viaže k hodinám maďarského jazyka a literatúry, na ktorých prezentoval počas niekoľkých dní vlastný projekt o maďarskom básnikovi. Samotná efektívnosť práce sa neprejavila len **pozitívnou odozvou učiteľa** na prácu, ale aj schopnosťou **využiť všetky nájdené informácie** k danej téme.

Kým R26 znázornil **ľudský mozog** ako korunu stromov, respondent R15 ho ako metaforu efektívneho používateľa informácií nakreslil priamo – postavený na najvyššej úrovni stupňovitej stavby (obr. 28). Svoju metaforu približuje nasledovne: „*Metaforou zručného a efektívneho používateľa informácií je pre mňa ľudský mozog. Dokáže si zapamätať veľké množstvo informácií, dlhodobo ich skladuje, spätne ich využíva a vie ich triediť podľa použiteľnosti. Zároveň je veľmi rýchly a efektívny,*“ napísal R15 a v rozhovore ešte dodal schopnosť vymazať z pamäti negatívne informácie. Účel **zapamätania si informácií** mal R15 na mysli aj pri príprave referátov a prezentácií, ktoré sa snažil spracovať bez ohľadu na vlastný záujem o tému, aby si z jeho výkladu odniesli čo najviac aj spolužiaci: „*Snažila som sa to spraviť tak, aby keď to sama sebe odprezentujem, tak som schopná si niečo z toho zapamätať.*“ (R15)

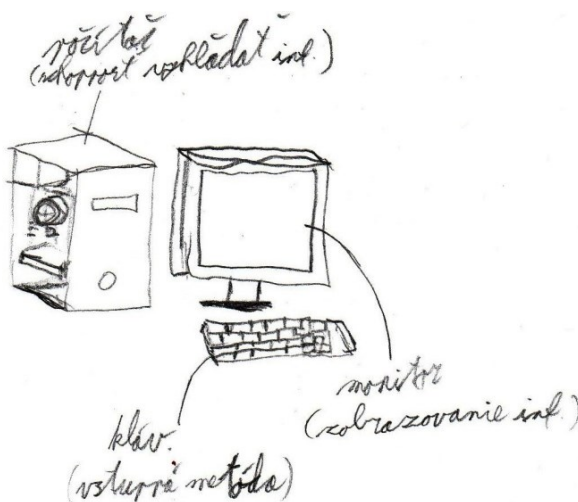


Obr. 28 Kým viacerí účastníci výskumu sa zamerali na aspekt informačných a komunikačných technológií, v pozornosti respondenta R15 sú kognitívne procesy človeka. Vo svojej metafore zručného používateľa informácií zdôraznil úlohu ľudského mozgu.

„*Je zbytočné snažiť sa o niečo, keď ostatní o to (o tie naše informácie) nestoja*“ – touto myšlienkou opísal používateľa informácií respondent R32, ktorý celú situáciu metaforicky znázornil krhlou, ktorá leje vodu do deravej nádoby. Pri otázke ohľadom vlastných skúseností

sa vyjadril, že jeho úsilie bolo efektívne tým, že potrebné informácie vedel **vyhľadať a porozumieť im**.

Ak sa vrátíme späť k motívu ľudského mozgu, respondent R34 jeho fungovanie prirovnáva k princípu fungovania počítača (obr. 29): „Efektívny používateľ informácií je ten, ktorý vie pracovať asi ako to, čo najlepšie vyhľadáva informácie – teda počítač [...] Samotný počítač si predstavujem ako mozog, ktorý vie perfektne vyhľadávať informácie, lebo je tam jadro, je tam zdroj, nejaká grafická karta a také tie blbosti – takže to sú všetky veci, ktoré spolu vedia spolupracovať a vedia nájsť,“ približuje svoju predstavu R34. Hoci vo svojich predstavách sa zamerával na kompetenciu **vyhľadávania informácií**, ktorú považuje v otázke informačnej gramotnosti za kľúčovú, osobné skúsenosti s efektívnym využívaním informácií – hlavne z hodín dejepisu a anglického jazyka – sa viažu s ich praktickým využitím, napríklad aj v **bežnej konverzácii**.



Obr. 29 Respondent R34 chcel svojou metaforou prirovnať prácu informačne gramotného používateľa k princípu fungovania počítača. Motív počítača sa vyskytol aj v mnohých ďalších prácach.

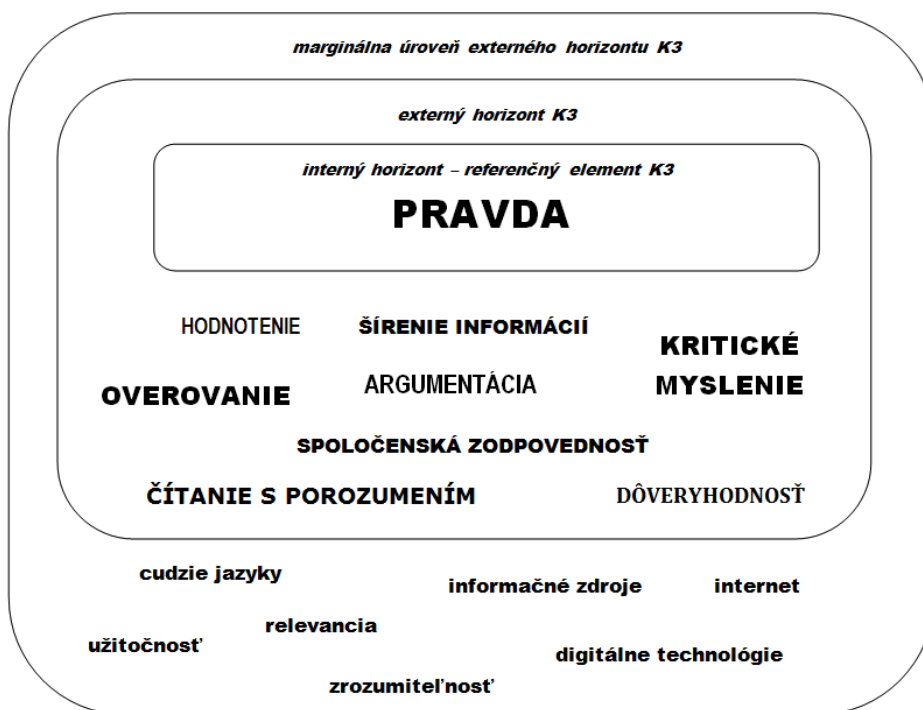
Ešte pre úplnosť doplníme, že **pohotovosť a rýchlosť myslenia** ľudského mozgu naznačil svojou druhou kresbou – v tomto prípade podobizňou Sherlocka Holmesa – aj respondent R8, ktorého sme ale zaradili do predchádzajúcej (prvej) kategórie – koncepcie digitálnych technológií.

Zaujímavú predstavu o efektívnom používateľovi informácií má aj respondent R9, ktorý ju síce nenakreslil, ale podrobne opísal slovami. Informačne gramotného používateľa vníma analógiou **lisu na šrotovisku**: „Pretože dostane – dajme tomu – nejaké autá a stlačí ich do jednej kompaktnej kocky. No a tak si predstavujem človeka, čo vie efektívne narábať s informáciami. Že proste dostane veľa informácií a vie z toho spraviť jasné, zrozumiteľné odrážky, ktoré vystihnú to, čo tam je.“ (R9) Aj jeho vlastné skúsenosti zo strednej školy, o ktorých sa nám zmienil, súviseli s vypracovaním projektov a referátov na rôzne vyučovacie hodiny. Najviac na tejto práci oceňuje vedomosti, ktoré si doteraz pamätal aj spreď niekoľkých rokov vďaka systematickej práci so zdrojmi a informáciami: „Myslím si, že je dobré, ak si zapamätám aspoň niečo na celý život, ako by som si nemal pamätať nič, pretože sa to len nabíjím na hodinu a potom to hneď zabudnem,“ zhodnotil R9 svoj pohľad na efektívnosť práce s informáciami.

7.1.3 Kategória 3: Konceptia pravdy

„Informačná gramotnosť je vnímaná ako súhrn kompetencií potrebných ku kritickému hodnoteniu informácií za účelom spoznávania pravdy.“

Jadrom koncepcie (jej referenčným elementom a zároveň interným horizontom) je **pravda**, respektíve pravdivosť ako jeden z najdôležitejších atribútov informácie a zároveň významná hodnota v spoločnosti (obr. 30).



Obr. 30 Grafické znázornenie tretej kategórie – koncepcie pravdy

Ústredným princípom danej koncepcie je **hľadanie pravdy**, respektíve posudzovanie **pravdivosti informácie**, najčastejšie za účelom jej **šírenia** ako **spoločenskej zodpovednosti**, mnohokrát v neprebádaných oblastiach. Posudzovať pravdivosť informácií je možné predovšetkým vďaka kompetenciám **overovania informácií**, **hodnotenia dôveryhodnosti** informácií a **kritického myslenia**; na základe výpovedí študentov sme do obsahu externého horizontu tejto koncepcie zaradili aj kompetencie **čítania s porozumením** a **argumentácie**.

Naopak, súčasťou marginálnej úrovne externého horizontu sú rôzne typy **informačných zdrojov**, **internet** a **digitálne technológie**, pretože sa respondenti zmieňovali vo svojich výpovediach aj o nich, no s hlavným princípom danej koncepcie súvisia len okrajovo. Z rovnakého dôvodu sme k nim pridali aj oblasť **využívania informácií**, ďalej aspekty **relevancie** informácie, jej **užitočnosti** a **zrozumiteľnosti** a kompetenciu **kommunikácie v cudzom jazyku** (Obr. 30).

7.1.3.1 Skúsenosti a predstavy o informačne gramotnom používateľovi

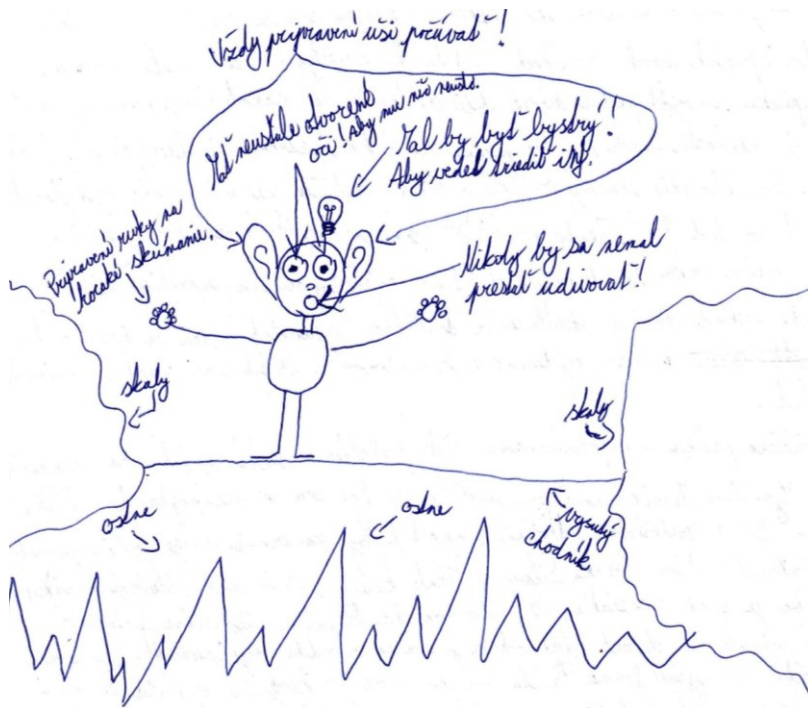
Informačne gramotný používateľ by mal vedieť posudzovať dôveryhodnosť zdrojov, predovšetkým internetových, a overovať pravdivosť informácií. S touto myšlienkou, referujúcou o obsahu tretej kategórie informačnej gramotnosti – koncepcie pravdy – nakreslil ako metaforu efektívneho používateľa informácií respondent R24 počítač, nad ktorým visí otáznik: „*I keď na pohľad zručný používateľ informácií, často i nepravdivý a neefektívny,*“ vysvetlil R24 svoj zámer. Vlastnú skúsenosť, ku ktorej sa vyjadril, má z práce na stredoškolskej odbornej činnosti, vďaka ktorej sa naučila pracovať s informáciami: „*Človek tým, že má viac zdrojov – knihy a internet – a musí si to sám spracovať, napísať a dať do tej práce, tak sa aj naučí pracovať s tými informáciami.*“ (R24)

„*Zručný používateľ informácií by podľa mňa mal sám byť takou jednou veľkou informáciou. Pričom všetky informácie, ktoré využíva, by mal vedieť efektívne využívať a v prípade potreby ich vyhodit' z hlavy,*“ napísal R27 ku kresbe symbolu informácie – joty. Informačne gramotný používateľ by mal podľa dotyčného respondenta vedieť vyhľadávať informácie z rôznych zdrojov, posúdiť **relevanciu** informácie a jej **užitočnosť**, nájsť informácie **kombinovať** a **overovať**. Motiváciou k overovaniu informácií potrebných pre svoje štúdium boli pre R27 učiteľia, predovšetkým na prírodovedných predmetoch: „*Pani učiteľky z týchto prírodovedných predmetov boli dosť prísne ohľadom toho, a tým, že ony to všetko vedia, bála som sa, že by som proste nemala pravdivú tú informáciu, lebo na internete je strašne veľa aj nepravdivých informácií.*“ Dôvodom overovania pravdivosti, ako uviedol R27, nebola obava z prípadného zníženého hodnotenia, ale **zodpovednosť voči spolužiakom za šírenie pravdivých informácií**: „*Väčšinou tie referáty mali byť náučné aj pre spolužiakov, takže som ich nechcela naučiť nič, čo by nebolo pravdivé.*“

Podobný názor na prácu s informáciami tomu predošlému má aj respondent R19: „*Ja keď si niečo prečítam, tak mám zodpovednosť, že keď to niekomu poviem, aby to nebol nejaký blud,*“ odôvodnil R19 potrebu **overovania pravdivosti informácií**. V rozhovoroch sa podelil o zážitky z prípravy na maturitnú skúšku, pričom efektívnosť vidí vo využívaní rôznych typov zdrojov vrátane masmédií: „*Snažila som si zobrať informácie z viacerých zdrojov – že nebola to napríklad len Wikipédia, skopírovala som to a mám daný projekt – ale snažila som sa z viacerých druhov [...] Každé to dávalo nejaký iný pohľad na vec, ale vlastne spoločne to bol jeden celok.*“ Rôznorodosť využívania zdrojov zakomponoval aj do kresby postavy efektívneho používateľa informácií. Ako ďalšiu dôležitú kompetenciu vo svojej predstave ideálu informačnej gramotnosti uviedol **rozširovanie informácií** s tým, že je „*veľmi dôležité to, aby rozlišoval pravdivé a klamlivé informácie*“ (R19).

Respondent R22 začal svoj opis predstavy efektívneho používateľa, na kresbe znázornenej postavou, ktorá premýšľa, slovami: „*Ja si myslím, že ten efektívny používateľ informácií, keď nejakú informáciu dostane – či už prostredníctvom toho, že mu ju niekto povie, alebo že si ju niekde prečíta, niekde ju uvidí, tak by mal byť schopný si ju overiť – či už cez internet, alebo v určitých knihách, či náhodou nejde o nejakú dezinformáciu, alebo niečo, čo proste nie je pravda, aby to potom nešíril ďalej.*“ (R22) Svojou výpoveďou opäť potvrdzuje dôležitosť spoločenskej zodpovednosti za šírenie informácií v rámci danej kategórie informačnej gramotnosti – koncepcie pravdy, do ktorej je zaradený. Vlastné skúsenosti s efektívnym využitím informácií má aj z práce na maturitnom projekte o separácii odpadu, a to práve vďaka jeho snahe **využívať overené zdroje**: „*Ja si myslím, že hocičo, čo čítam – nejaké články na internete alebo tak, – tak je dobré sa nad tým kriticky zamyslieť a mať nejaký vlastný úsudok o tom, neveriť hneď všetkému, čo oni tam napíšu, lebo tiež všetko nemusí byť pravda,*“ uviedol R22 na margo konkrétnej skúsenosti zo strednej školy.

Postava balansujúca na lane medzi dvoma skalami, pod ktorým sú ostne symbolizujúce „neoverené alebo falošné“ informácie – takto metaforicky poňal zručného používateľa informácií respondent R5 (obr. 31). Tak ako prechod po lane vyžaduje odvahu čeliť prípadnému nebezpečenstvu, aj základnou kompetenciou informačnej gramotnosti by mala byť podľa R5 **odvaha čeliť nepravdivým informáciám**. K ďalším vlastnostiam R5 pridáva rozvážnosť, zvedavosť a vnímavosť. Konkrétnou situáciou, v ktorej dotýčaný respondent využil informácie efektívne, bola práca na stredoškolskej odbornej činnosti, pri ktorej musel pátrať po doposiaľ nezverejnených informáciách. Prínos práce vníma R5 tým, že tému skompletizoval v dostatočnej miere tak, „aby ľudia nemuseli skákať od knihy k ľuďom a cestovať niekoľko kilometrov.“



Obr. 31 Informačná gramotnosť sa respondentovi R5 spája v prvom rade s odvahou, čo metaforicky znázornil postavíčkou prechádzajúcou po lane ponad nebezpečné ostne nepravdivých, prípadne neoverených informácií.

Kombinácia pocitu **zodpovednosti za šírenie pravdivých informácií** a **snahy o skompletizovanie poznania v doposiaľ neprebádaných oblastiach** boli skúsenosťou respondenta R36, ktoré zažil pri svojej práci na stredoškolskej odbornej činnosti, venovanej vojnovému pamätníku. Ako uviedol, motívom jeho práce bol celospoločenský prospech: „Ja som to nerobil pre nejaké svoje potešenie, ale som to dával do dediny, aby to slúžilo v podstate verejnosti, nech sa na to nezabudne.“ S danou skúsenosťou úzko súvisia aj respondentove predstavy o informačne gramotnom jednotlivcovi, nakreslenom na obrázku, ktorý by mal **ovládať prácu s IKT a cudzie jazyky**, no predovšetkým by mal byť schopný **čítať s porozumením, vedieť rozlišovať pravdu a lož a kľásť si otázky** – ide teda o kompetenciu kritického hodnotenia, ktorú odôvodnil slovami: „Ak by sme nad vecami nepremýšľali, tak to v podstate nie je ľudské,

lebo ľudia nie sú nejaké stroje, že im niečo nahodíme, naprogramujeme ich, že takto budú konať, takže myslím si, že klásť otázky je tá ľudskosť, a je nám to prirodzené – to by bolo to správne slovo.“ (R36)

Ochota **poznávať**, schopnosť **učiť sa**, schopnosť **kombinovať** a schopnosť **uplatniť** **poznané** sú štyri vlastnosti efektívneho používateľa informácií hierarchicky usporiadané vo vymenovanom poradí do jednotlivých stupňov pyramídy, na vrchole ktorej ešte ako hlavná kompetencia stojí schopnosť **použitia informácie** posúdením jej **pravdivosti, užitočnosti a vhodnosti** – tak naznačil metaforu kompetencií informačnej gramotnosti respondent R2. Najdôležitejšou schopnosťou informačne gramotného jednotlivca je posudzovanie zmiernených atribútov, spomedzi nich však musí dominovať podľa jeho slov pravda, pretože mnoho zdrojov úmyselne šíri nepravdivé informácie pod rúskom pravdy: „Každý zdroj sa pýši tým, aký je pravdivý. A sú zdroje, ktoré sa maskujú za zdroje úplne opačnej pravdivostnej hodnoty informácií, ale pritom sa snažia práve protirečiť tomu, čo by sami mali šíriť.“ Informácie, ktoré používateľ nevie posúdiť, je lepšie podľa jeho slov „**neprijímať alebo ich prijímať s výhradou**.“ (R2) Podobne ako v prípade predchádzajúcich respondentov R5 a R36, aj on považuje za prínos „*vlastné zistenia v oblastiach, ktoré neboli podchytené,*“ v tomto prípade šlo o písanie seminárnych prác z dejepisu a chémie.

Posudzovanie pravdivosti informácií je kľúčovou kompetenciou aj v metafore používateľa informácií nakreslenej respondentom R29, ktorý by mal využívať len tie zdroje, „*kde si môže byť istý, že tam nie sú nejaké klamstvá – to je hlavné,*“ uviedol R29. Osobnú skúsenosť s efektívnym využitím informácií má respondent predovšetkým z práce na maturitnom projekte z dejín umenia, kde sa aj on sám snažil využívať **dôveryhodné zdroje**, predovšetkým knihy a články z odborného časopisu.

„*Používateľ by mal vedieť informácie nielen vyhľadať, ale aj overiť ich pravdivosť, mal by disponovať kritickým myslením,*“ – týmito slovami opísal svoju predstavu informačne gramotného jednotlivca respondent R6; na obrázku znázornil človeka obklopeného knihami a počítačom. Najintenzívnejšie spomienky na efektívne využitie informácií sa dotýčnemu respondentovi spájajú s hodinami slovenského jazyka a literatúry v maturitnom ročníku, keď došlo dvakrát k výmene vyučujúceho a učivo si boli nútení vyhľadávať študenti prevažne sami, čo však malo za následok lepšie porozumenie a zapamätanie učiva: „*Dajme tomu, že učiteľ jednu tému preberie za 45 minút, ale my keď sme si museli k tomu sadnúť, strávili sme niekedy nad tým aj celý deň, tak sa nám to do tej hlavy dostalo rýchlejšie, čiže to bolo efektívnejšie. Sami sme si to museli prečítať, spracovať podľa seba,*“ hodnotí výhody tejto práce R6, čím študenti zároveň trénovali aj svoju kompetenciu **kritického myslenia**. To sa u daného respondenta prejavuje „*rozmyšľaním*“ nad nejasnými alebo pochybnými informáciami, až kým nedospeje k definitívnemu výsledku ohľadom ich pravdivosti: „*Tak sa v tom ďalej rýpem, kým vyslovene nie som spokojná,*“ uviedol R6. Zaujímavosťou je, že napriek svojim predstavám podporených konkrétnou skúsenosťou sa za efektívneho používateľa informácií nepovažuje s odôvodnením: „*Som žena, nemám rada techniku [...] Vždy sa mi to tam s tým spojí – vždy si predstavím počítač a internet,*“ čím R6 naznačil dôležitosť **prítomnosti IKT** aj v tejto kategórii informačnej gramotnosti – koncepcii pravdy.

Kompetencia **kritického myslenia** a overovania informácií dominovala aj u respondenta R12. Svoju predstavu o efektívnom používateľovi informácií znázornil postavou človeka s cestovným kufrom, čím chcel vyjadriť myšlienku, že „*človek by mal nielen niekde sedieť, ale spoznávať a získavať nové informácie a chodiť do sveta*“. Zároveň ale dodáva, že treba „*byť kritický k tým informáciám, ktoré získa. Lebo môže získať aj nejaké informácie, ktoré nemusia byť pravdivé, a môžu byť len vymyslené*“. O to sa snažil aj počas svojho štúdia pri vyhľadávaní informácií na internete: „*Keďže tie informácie boli získané len čisto z internetu a na internete predsa len sa nájdu informácie, ktoré nemusia byť pravdivé.*“ Kritické

hodnotenie bolo súčasťou jeho zaužívaného postupu hneď po načítaní konkrétnej webovej stránky: „Začala som čítať a potom som rozmýšľala, či mám pokračovať v tom čítaní – či je to dobrá stránka, alebo ísť na ďalšiu.“ (R12)

„V prvom rade je veľmi dôležité získať informácie a veľmi dôležité je získať ich z viacerých zdrojov, pretože nikdy nevieme, ktorá informácia je tá správna, takže si ju treba overiť,“ objasňuje svoju kresbu kolobehu informácie v rámci komunikačného procesu respondent R30. Pri otázke o vlastných zážitkoch s efektívnym využívaním informácií zameril svoju pozornosť na spracovanie rôznych projektov a referátov, pričom za kľúčovú kompetenciu, ktorú sa on sám snažil nadobudnúť a osvojiť, opäť označil **kritické myslenie**: „Snažila som sa získavať informácie z viacerých zdrojov, pretože to kritické myslenie – teda to vyberanie tých pravdivých informácií – je veľmi dôležité a väčšinou som hľadala cez internet, ale ak som tam nemohla nájsť to, čo som potrebovala a ak som si nebola istá, či je to naozaj pravda, tak som zašla napríklad aj do mestskej knižnice a hľadala aj v knihách,“ opisuje svoju skúsenosť R30.

„Prvýkrát som na strednej škole prácu s informáciami pocítila pri písaní stredoškolskej odbornej činnosti. Dovtedy to bolo len klasické googlenie. Pri SOČ bolo potrebné vyhľadať informácie a zároveň ich vedieť vytriediť a spracovať,“ opísal svoj zážitok respondent R3. Okrem toho ale – ako uviedol – zažil počas štúdia mnoho ďalších situácií, v ktorých pocítil neistotu ohľadom pravdivosti informácií a správnosti ich používania: „Bolo veľa takých situácií, najmä keď som využívala internetové zdroje, že či je to správne, že či to môžem použiť, či to používam dobre a tak.“ Metaforu informačne gramotného používateľa znázornil postavou využívajúcou ako tradičné zdroje (knihy), tak aj moderné IKT (obr. 32). Najdôležitejšou kompetenciou je podľa neho schopnosť **kriticky hodnotiť informácie**: „Hlavne si myslím, že rozlišovať pravdivosť informácií, že neveriť hneď všetkému, čo si prečíta a nejak si overiť tú informáciu, ktorú ako prvú dostane. Čiže tým pádom používať viacero zdrojov a dobre vyhľadávať, aby mu to nezabralo zas až tak veľa času,“ uviedol R3.



Obr. 32 Využívanie knižných zdrojov je podľa respondenta R3 na jednej strane zdĺhavé a pomalé, na strane druhej takto získané informácie sú omnoho dôveryhodnejšie.

Prijímanie informácií z viacerých zdrojov a ich následné využívanie v rôznych situáciách označil na svojom obrázku aj respondent R35 (obr. 33). Hoci svoju osobnú skúsenosť s efektívnym využitím informácií spája s úspešným vykonaním maturitnej skúšky, na našu otázku,



Obr. 33 Komunikačný proces sa stal motívom viacerých kresieb, napríklad aj respondenta R35, podľa ktorého najdôležitejšia úloha spočíva na prijímateľovi informácií.

koho zo subjektov v procese naznačenej komunikácie považuje za dôležitejšieho –odosielateľa alebo prijímateľa informácie, odpovedal v prospech príjemcu: „Tak ja si myslím, že to gro som ja – ten človek – lebo ja môžem dostať hocikaké informácie, ale je na mne, aby som si tie informácie overila, že či sú pravdivé.“ (R35)

Komunikačný akt medzi dvoma osobami nakreslil do svojej práce aj respondent R33. Dôležitosť správnej interpretácie informácie spočíva v tomto prípade na odosielaťovi: „Ja si myslím, že ten odosielať by mal byť určite presný, mal by mať nejakú odbornosť a tú informáciu, ktorú podá tomu prijímateľovi, by mal mať overenú.“ S overovaním informácií má R33 aj vlastné zážitky, keďže sa venoval doučovaniu detí a potreboval mať istotu o pravdivosti informácií. Bežným motívom overovania informácií bolo aj nedostatočné porozumenie učivu preberaného na strednej škole, pričom predstavil aj svoj zaužívaný postup: „Tak najprv som šla na internet a potom tie veci, ktorým som akože nie že neverila, ale nezdali sa mi také dôveryhodné, tak som si to overila najprv v knihách a potom ešte aj u profesorov.“ (R33)

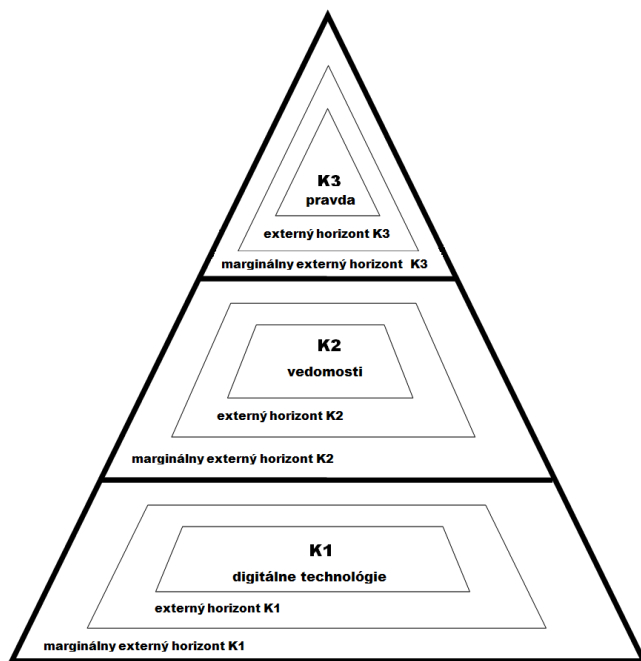
Ústrednou myšlienkou metafory respondenta R38 je hodnotenie **zrozumiteľnosti, užitočnosti a pravdivosti** nájdených informácií používateľom. Nedostatočne zrozumiteľnú informáciu môže totiž podľa názoru R38 subjekt chybné interpretovať a nechtiac šíriť ďalej nepravdivú informáciu, s čím mal aj on sám skúsenosť pri prezentovaní referátov na strednej škole. Napriek tomu zastáva názor, že sa postupne stal zručným a efektívnym používateľom informácií: „Akože myslím, že bol tam taký nábeh, snažila som sa čítať vlastne viacero stránok. Zo začiatku som si myslela, že všetky stránky sú dôveryhodné, potom som zistila, že na niektorých sa píše úplne somariny. A akoby som tak časom podľa mňa k tomu tak dochádzala, že možno si musím viac prečítať,“ zhodnotil sa R38.

Hlavným motívom nakreslenej metafory informačnej gramotnosti respondentom R37 je proces komunikácie informácie vedúci od odosielaťľa prostredníctvom média k prijímateľovi a následné „**spracovanie informácie bez jej deformácie**“. Efektívne využívanie informácií v tomto poňatí najintenzívnejšie zažíval počas písania argumentačných esejí na rôzne témy, čím naznačil aj ďalšiu z kompetencií informačne gramotného používateľa – schopnosť **argumentovať**, predovšetkým vyhľadávať vhodné argumenty, **posudzovať ich dôveryhodnosť**, vhodne ich využívať a vedieť pracovať aj s protiargumentmi.

Respondent R21 znázornil svojou kresbou **informačný proces** so štyrmi krokmi – princípom prvého z nich je **výber informačných zdrojov** rôznych typov a formátov. Obsahom druhého štádia je dôkladné študovanie a **preverovanie informácií**. V treťom kroku sú zaznačené akty šírenia informácií v spoločnosti – takzvané „*zdieľanie*“ informácií, **prijímanie** informácií, **debatovanie**, pričom R21 upozorňuje, že ľudia by mali v tejto fáze „*počúvať a premýšľať!*“ Napokon obsah posledného kroku R21 charakterizoval ako „*vzájomné ovplyvňovanie a rešpektovanie názorov*“, čím aj on naznačil dôležitosť protiargumentov pri hľadaní objektívnej pravdy. Vlastná skúsenosť sa mu viaže s prácou na stredoškolskej odbornej činnosti, kde sa rozhodol práve z dôvodu záruky vyššej pravdivosti uprednostniť osobnú konzultáciu s odborníkmi a knižné zdroje pred internetovými.

7.1.4 Výsledný priestor – usporiadanie kategórií

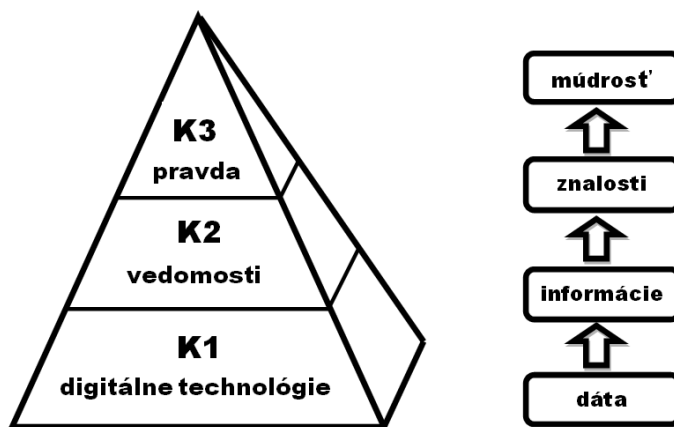
Jednotlivé kategórie sa v rámci takzvaného výsledného priestoru (angl. *outcome space*) usporadúvajú pri fenomenografickom prístupe hierarchicky či podľa postupnosti v čase, výpovednej hodnoty alebo sily (Bruce 1997). Inšpirovaní myšlienkou informačnej pyramídy (kapitoly 2.1.1 a 3.6), nazývanej tiež DIKW pyramídou, sme sa rozhodli pre hierarchické usporiadanie kategórií práve formou pyramídy (obr. 34).



Obr. 34 Hierarchické usporiadanie jednotlivých kategórií v rámci výsledného priestoru

Do spodnej úrovne pyramídy sme umiestnili prvú kategóriu – koncepciu digitálnych technológií, ktorá symbolizuje informačnú infraštruktúru, na ktorej stoja zvyšné dve kategórie. Digitálne technológie a internet predstavujú v dnešnej dobe základ práce s dátami, informáciami. Umožňujú prístup nielen k elektronickým, ale aj tlačným informačným zdrojom – napríklad

prostredníctvom on-line katalógu či elektronického obchodu – a ľudským zdrojom prostredníctvom elektronickej komunikácie. Využívané sú vo všetkých fázach informačného procesu počnúc formuláciou informačnej požiadavky, cez vyhľadávanie, uchovávanie a spracovanie informácií až po tvorbu výsledných informačných produktov a ich prezentáciu či distribúciu. Daná kategória korešponduje s úrovňou dát v rámci DIKW pyramídy. Prostredná úroveň našej pyramídy predstavuje druhú kategóriu informačnej gramotnosti – koncepciu vedomostí. Daná kategória korešponduje s úrovňami informácií a znalostí DIKW pyramídy. No kým v tradičných DIKW pyramídach sa na ich vrchole zvyčajne nachádza koncept múdrosti, v našom prípade sme na vrchol umiestnili tretiu kategóriu informačnej gramotnosti – koncepciu pravdy, čím sme chceli jednak naznačiť jej postavenie v rámci hierarchického usporiadania všetkých troch kategórií a jednak silnú súvislosť oboch pojmov – pravdy a múdrosti (obr. 35).

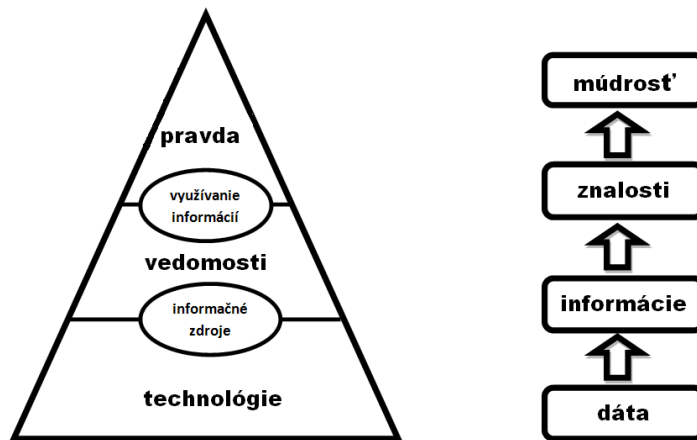


Obr. 35 Porovnanie hierarchického usporiadania kategórií informačnej gramotnosti s úrovňami DIKW pyramídy.

Podobne ako Bruceová (Bruce 1997) a mnohí ďalší autori, aj my zdôrazňujeme, že jednotlivé kategórie nie sú izolované. Vzájomný súvis medzi nimi je naznačený už samotným umiestnením všetkých kategórií do spoločnej stavby – pyramídy – a jeho princíp vystihol vo svojej výpovedi aj respondent R1: „V dnešnej dobe, v tomto informačnom veku, sú digitálne technológie – hlavne internet – najväčším zdrojom informácií, a tým pádom človek, ktorý chce získať informácie, to zvládne za pár sekúnd. Musí len vedieť správne hľadať, musí vedieť rozlišovať zdroje, ktoré sú dôveryhodné, ktoré nie, musí – ak si nejakou informáciou nie je istý – tak je najlepšie ju nájsť vo viacerých zdrojoch a overiť si – čím viac ľudí to tvrdí, tým to väčšinou býva väčšia pravda; nie vždy to tak je.“

Ak by sme vnímali jednotlivé poschodia (kategórie informačnej gramotnosti) ako samostatné množiny, ich prieniky by neboli nulové. Prechod z prvej do druhej kategórie predstavujú **informačné zdroje**, premostenie medzi druhou a tretou kategóriou je dané **využívaním informácií**. Výsledný priestor kategórií by v takom prípade mohol vyzerat' nasledovne (obr. 36).

Obom premosteniam jednotlivých kategórií/koncepcií nášho modelu sa podrobnejšie venujeme v kapitole 7.2.



Obr. 36 Znáozornenie prienikov jednotlivých koncepcií informačnej gramotnosti

Inšpirovaní niekoľkými prácami vybraných respondentov sme sa rozhodli vypracovať aj alternatívne **environmentálno–ekologické** metaforické znázornenie všetkých troch kategórií s explicitným znázornením jednotlivých kategórií, podkategórií (predovšetkým v rámci druhej kategórie) a vzťahov medzi nimi (obr. 37).⁵⁰

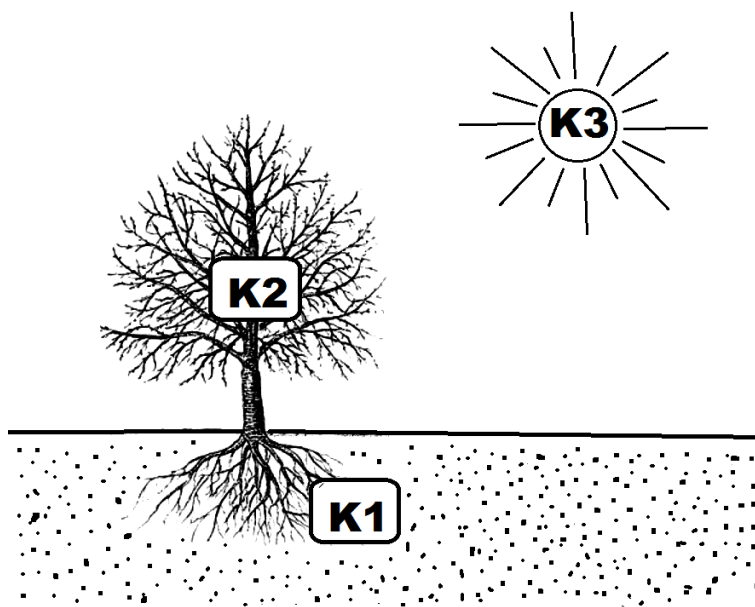
Ústredným a dominantným prvkom alternatívneho výsledného priestoru je strom, ktorý ako metafora informačnej gramotnosti nakreslili do svojich písomných vypracovaní respondenti R25, R26 a R28, pričom každý z nich ho zachytil z vlastného uhla pohľadu. Pre respondenta R25 strom predstavuje dobrého učiteľa ako zdroj vedomostí, ktoré odovzdáva žiakom. Efektívne podávanie informácií predstavujú plody, padajúce lístie predstavuje ďalšie navyše odovzdané informácie či skúsenosti. Pre R26 strom predstavuje samotné informácie a zvýraznený je rozsiahly koreňový systém ako rôznorodosť informačných zdrojov, z ktorých používateľ čerpá informácie. Rozvetvené konáre predstavujú neuróny ľudského mozgu a padajúce lístie vedomosti, ktoré zabúdame. Aj pre R28 je metaforou vedomostí strom – v tomto prípade korene predstavujú „*fundamentálnu gramotnosť*“ a koruna kompetencie kritického myslenia, kreatívneho myslenia, záujmu a otvorenosti pre nadobúdanie nových vedomostí.

V našom prípade je strom metaforou informačného procesu. Koreňový systém, podobne ako v prípade R26, predstavuje diverzitu rôznych informačných zdrojov – tradičných aj elektronických, rôznych typov a formátov. Môže ísť o webové stránky s textom, obrázkami, videami, ďalej knihy (učebnice, encyklopédie, populárno-náučné a pod.), časopisy, ale aj televízne vysielanie (prípadne aj rozhlasové) či rôzne ľudské zdroje – učitelia, spolužiaci, knihovníci, rodinní príslušníci, odborníci a pod. Kmeň predstavuje transformáciu informácií zo zdrojov (koreňový systém) na vedomosti (koruna). Koruna predstavuje nadobudnuté vedomosti. Tak ako sa koruna stromu postupne rozrastá, aj človek naberá stále viac vedomostí. Jej rozvetvenosť je metaforou pre rôznorodosť oblastí a kontextov, do ktorých jednotlivé vedomosti spadajú. Ovocie predstavuje využívanie vedomostí vo vlastný prospech – teda plody celého informačného procesu. Celkovo teda je strom metaforou **druhej kategórie**. Jednotlivé časti stromu predstavujú jednotlivé podkategórie, ktoré sme mohli vo výpovediach respondentov identifikovať – korene **informačné zdroje**, kmeň subjektivizáciu objektívnej

⁵⁰ Ekologickú dimenziu informačnej gramotnosti zdôrazňuje vo svojich príspevkoch aj Jela Steinerová (2010; 2015).

informácie, teda **transformáciu dát** zo zdrojov na vedomosti, koruna nadobudnuté **vedomosti** a plody **uplatňovanie nadobudnutých vedomostí v praxi**.

Pôda, z ktorej strom vyrastá, je metaforickým znázornením **prvej kategórie** – koncepcie digitálnych technológií – inými slovami digitálnej informačnej infraštruktúry. Opodstatnenie nášho prístupu je dvojaké. Digitálne technológie spolu so svojim softvérovým vybavením dnes predstavujú infraštruktúru pre tvorbu, skladovanie a sprístupňovanie digitálnych dát a objektov a prácu s nimi. Samotný používateľ informácií je týmito technológiami obklopený, využíva ich nielen na vyhľadávanie a prístup k internetovým zdrojom, prípadne iným elektronickým zdrojom (napokon aj k televíznemu vysielaniu, ktoré je dnes šírené už len v digitálnej forme), ale aj na vyhľadávanie knižných zdrojov, na komunikáciu s ľudskými zdrojmi, na tvorbu informačných produktov, šírenie informácií a podobne. Aj výpovede respondentov jednoznačne potvrdili dominanciu digitálnych technológií vo všetkých sférach života. Jednotlivé informačné zdroje (elektronické, tlačené i ľudské), prípadne ich využívanie a práca s nimi je v rôznej miere ovplyvňovaná digitálnou infraštruktúrou, čo znázorňujú korene (informačné zdroje) zasadené v digitálnom prostredí.



Obr. 37 Alternatívne environmentálno-ekologické zobrazenie výsledného priestoru všetkých troch kategórií informačnej gramotnosti

Napokon **tretiu kategóriu** – koncepciu pravdy – metaforicky znázorňuje slnko, prípadne celkovo atmosféra. Vo všeobecnosti sa totiž pravda asociuje so svetlom, zároveň je pravda niečo nehmotné, je to niečo okolo nás, prípadne nad nami. Hoci parciálnymi princípmi tretej koncepcie sú tiež činnosti vyhľadávania informácií a ich transformácie na vedomosti, jej hlavnou podstatou je posudzovanie ich pravdivosti, respektíve hľadanie pravdy z dôvodu spoločenskej zodpovednosti za ďalšie šírenie týchto informácií.

Environmentálnym poňatím (chápaním) metafory informačnej gramotnosti ako krajiny zostávajúcej z pedosféry (informačná infraštruktúra), biosféry (dáta, informácie a vedomosti)

a atmosféry (otázka pravdivosti informácií) sme chceli naznačiť nutnú prepojenosť jednotlivých koncepcií daného fenoménu a prebiehajúce informačné toky. Tak ako strom neprijíma z pôdy všetky látky, ale len potrebné živiny a využíva ich pre svoj rast a produkciu biomasy, rovnako používateľ informácií má selektovať informácie zo zdrojov, s ktorými bude ďalej pracovať a transformovať ich na vedomosti, ktoré následne využíva. A napokon, tak ako bez slnečného žiarenia by všetky tieto biochemické procesy nemohli v rastline prebiehať, rovnako je v procese práce s informáciami dôležité hodnotiť pravdivosť informácií a pokúšať sa o hľadanie pravdy, pretože ako strom premieňa oxid uhličitý pomocou slnečného žiarenia na kyslík potrebný pre živočíchy (a v noci aj pre samotné rastliny), rovnako aj každý jeden používateľ informácií by sa mal snažiť o produkciu a šírenie pravdivých informácií pre spoločnosť.

7.1.5 Alternatívna interpretácia výsledkov

Výsledky kvalitatívneho výskumu informačnej gramotnosti príslušníkov *generácie Z* v edukačnom prostredí na vzorke začínajúcich vysokoškolákov na jednej strane potvrdili významný prienik konceptov informačnej a digitálnej gramotnosti a podporili myšlienku DIKW pyramídy. Na strane druhej výskum priniesol aj nový, filozofický rozmer informačnej gramotnosti, v rámci ktorého je interpretovateľná ako hľadanie pravdy. Výsledky výskumu môžu byť v praktickej rovine užitočné pri dizajnovaní služieb školských a akademických knižníc, ako aj pri príprave štandardov informačnej gramotnosti a koncepcie informačného vzdelávania.

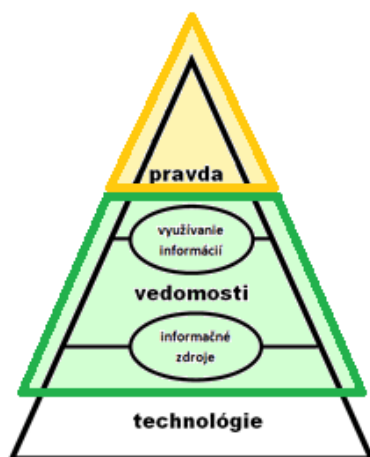
Hoci časť participantov nášho výskumu považuje informačnú gramotnosť za transformáciu dát na vedomosti, v kapitole 3.6 sme uviedli, že myšlienka DIKW pyramídy nemá podporu v radoch všetkých expertov na danú problematiku. Preto môžeme prístupy k informačnej gramotnosti ako ku kompetencii transformácie dát na znalosti, respektíve až na múdrosť nahradiť alternatívnym prístupom – ako internalizáciu pôvodne externej informácie umiestnenej v informačných zdrojoch (Bruce 1997). Podľa Luptonovej (Lupton 2008) môžeme v jednotlivých kategorizáciách koncepcií informačnej gramotnosti ako výsledku fenomenografických prístupov, ktoré sme uviedli v prehľade fenomenografických výskumov (kapitola 5.2), identifikovať tri samostatné dimenzie informácií: *1. dimenziu externej (objektívnej) informácie mimo používateľovho subjektu, 2. dimenziu internej (subjektívnej) informácie a 3. dimenziu subjektívnej informácie s transformatívnym (transformujúcim) charakterom.* Rovnakým spôsobom môžeme kategorizovať povahu informácie ako objektu informačnej gramotnosti aj v prípade výsledkov nášho výskumu. Kým koncepcie digitálnych technológií a vedomostí môžeme ľahko prirovnať k dimenziám externej (objektívnej) a internalizovanej (subjektívnej) informácie, zaradenie tretej kategórie nášho *outcome space* – koncepcie pravdy – v rámci Bruceovej kategorizácie informácie už nie je úplne jednoznačné.

Treťou dimenziou povahy informácie je podľa Luptonovej (Lupton 2008) dimenzia subjektívnej informácie s transformatívnym (transformatívnym) charakterom, v rámci ktorého sa subjektívna (internalizovaná) informácia opäť externalizuje – stáva súčasťou okolitého sveta. **Informačná gramotnosť v prípade koncepcie pravdy predstavuje kompetenciu spochybnenia nájdených informácií za účelom overenia ich pravdivosti;** v určitom zmysle je tento prístup podobný Heglovmu princípu dialektiky. Pravda môže byť v súlade s učením Aristotela či sv. Tomáša Akvinského definovaná aj ako zhoda mysle subjektu s objektívnou realitou (Mosteller 2014). V takom prípade môžeme dať tretiu kategóriu informačnej gramotnosti nášho výskumu (koncepciu pravdy) do ekvivalencie s treťou dimenziou povahy informácie v zmysle Luptonovej a Bruceovej kategorizácie (dimenzia subjektívnej informácie s transformatívnym charakterom), pretože poznanie pravdy predstavuje určité premostenie či až stotožnenie subjektívnej (internalizovanej) informácie s objektívnou (externou) informáciou a zároveň pravda má silný transformačný potenciál na úrovni jednotlivca i spoločnosti.

7.2 Explikácia vybraných aspektov modelu

Kým fenomenografická analýza dát podáva odpoveď na otázku spôsobu vnímania pojmu informačnej gramotnosti respondentmi nášho výskumu identifikáciou a opisom jednotlivých jej koncepcií (otázka typu „ako“), podrobná obsahová analýza tých istých výskumných dát umožňuje aspoň čiastočne odhaliť príčiny a dôvody heterogenosti jednotlivých koncepcií predmetného pojmu (otázka typu „prečo“).

V rámci rozhovorov sme sa študentov podrobne pýtali na preferenciu využívania informačných zdrojov – či už v konkrétnych situáciách (na jednotlivých vyučovacích predmetoch) alebo všeobecne počas celého ich štúdia, ďalej na spôsob hodnotenia týchto zdrojov a informácií, tiež na prežívané emócie, prekážky, spoluprácu s druhými ľuďmi, ale aj na otázku neistoty v oblasti práce s informáciami a hodnotenie pravdivosti informácií (Obr. 38). Charakteristiku atribútov informačnej gramotnosti a informačného správania napokon doplníme aj o analýzu predstáv respondentov výskumu o pojme informácie a o informačne gramotnom jednotlivcovi.



Obr. 38 Zvýraznenie vybraných aspektov modelu podrobených obsahovým analýzám – využívania informačných zdrojov, využívania informácií a pravdivosti informácií.

Kapitolu 7.2 začíname opismi konkrétnych skúseností študentov s efektívnym využitím informácií. Napokon ju, po charakteristike vybraných atribútov informačnej gramotnosti a informačného správania a napokon ju uzatvárame konfrontáciou predstáv o informačne gramotnom jednotlivcovi so skutočnosťou, ktorú oni sami reálne zažili počas svojho stredoškolského štúdia. Z hľadiska nášho pyramidálneho modelu informačnej gramotnosti (obr. 36 v kapitole 7.1.4 – str. 99) sa v nej budeme venovať medzistupňom jednotlivých koncepcií – t. j. problematike informačných zdrojov a využívania informácií, rovnako aj samotným informáciám ako predmetu informačnej gramotnosti (obr. 38).

7.2.1 Skúsenosti a zážitky zo strednej školy

Už v rámci vypracovania odpovedí prvej etapy zberu dát – písomnej časti – sme v jednej z úloh žiadali študentov, aby podrobne opísali konkrétny moment alebo udalosť, v ktorej pocítili, že informácie využili efektívne a zručne (šikovne, schopne). K otázke sme sa vrátili aj

pri rozhovoroch – konkrétne sme ňou vždy začali druhý tematický okruh s formuláciou: „*Opíšte situáciu, v ktorej ste efektívne využili informácie počas štúdia na strednej škole.*“

Odpovede sa rôznili, niektorí sa vyjadrili aj k viacerým situáciám, no najviac respondentov túto skúsenosť pocítilo pri **tvorbe projektov** či **písaní referátov** a **příprave prezentácií** na rôzne predmety počas štúdia. V *tabuľke 2* uvádzame prehľad predmetov, na ktoré študenti vypracovali projekty, referáty alebo prezentácie aj s vymenovaním konkrétnych respondentov, v *tabuľke 3* zasa sumár najvýznamnejších situácií, na ktorých študenti efektívne pracovali s informáciami.

Tabuľka 2 Prehľad predmetov, na ktoré študenti vypracovali projekty, referáty alebo prezentácie

Predmet	Respondenti
Anglický jazyk	R15, R26, R28, R34
Biológia	R9, R21, R27, R30, R31, R32, R33, R38
Dejepis	R2, R7, R9, R13, R24, R26, R30, R32, R34, R35
Francúzsky jazyk	R37
Fyzika	R4, R13, R27, R28
Geografia	R9, R15, R28
Chémia	R2, R15, R27, R28, R30, R32, R33
Informatika	R15
Maďarský jazyk a literatúra	R28
Matematika	R15, R24, R33
Náboženská výchova	R24, R35
Občianska výchova	R13, R24, R35
Slovenský jazyk a literatúra	R30, R38
Telesná výchova	R24, (R34)
Umenie a kultúra	R34, (R29)

Zastúpené je široké spektrum spoločenskovedných i prírodovedných predmetov, najviac študentov uviedlo dejepis, biológiu a chémiu. Zaujímavosťou je skúsenosť respondenta R24, ktorý musel vypracovať projekt aj na hodinu telesnej výchovy: „*Dvakrát som si zabudla úbor, tak som musela potom urobiť projekt o nejakom športe.*“ Túto skúsenosť potvrdzuje aj respondent R34, ktorého sa priamo vypracovanie projektu na telesnú výchovu netýkalo, ale – ako povedal: „*Viem, že aj tam bola možnosť urobiť nejaké projekty.*“ (R34)

Aj samotnú účasť na vyučovacích hodinách považujú vybraní respondenti za silné skúsenosti s efektívnym využívaním informácií. Kým však pre jednu skupinu je dôležitejšie **nadobudnutie praktických vedomostí z vyučovacích hodín** pre život – z odborných ekonomických predmetov (R1), z informatiky (R11, R39), z biológie (R23), zo psychológie a filozofie (R40), – pre iných študentov to bol **kvalitný výklad učiva pedagógom**, vďaka ktorému si lepšie zapamätali preberanú látku (respondenti R18, R25, R27 a R33).

Tabuľka 3 Skúsenosti efektívneho využívania informácií

Typ	Činnosti	Dominancia
školské	tvorba projektov	<i>dominujú informačné činnosti spojené s hodnotením, spracovaním a tvorbou informácií</i>
	písanie referátov, argumentačných esejí	
	príprava prezentácií	
	vyhľadávanie informácií k preberanému učivu	
	tvorba prezentácií počas zahraničného štúdia	
	študentské súťaže, SOČ	
mimoškolské	výber VŠ, odboru, zamerania	<i>dominujú činnosti spojené s vyhľadávaním informácií a ich rýchlym spracovaním</i>
	doučovanie iných, mladších	
	vyhľadávanie informácií pre detské letné tábory	

Ďalšou významnou kategóriou skúseností s efektívnym využitím informácií bol kontext **prípravy na maturitnú skúšku**, respektíve inú štátnu skúšku. Pre respondentov R6 a R10 to bola príprava na maturitu zo slovenského jazyka a literatúry, z ďalších predmetov to boli biológia (R19, R20 a R30) a geografia (R19 a R20); pre respondentov R14 a R35 všeobecne príprava na všetky predmety maturitnej skúšky. Respondent R16 zas efektívne využil informácie pri príprave a vykonaní štátnej skúšky z odborných ekonomických predmetov. Súčasťou maturitnej skúšky v niektorých prípadoch bola aj obhajoba **maturitného projektu** – respondent R11 najviac pocítil efektívnu prácu s informáciami pri príprave takéhoto projektu na maturitu z dejepisu, R29 na dejiny umenia, R22 pri spracovaní environmentálnej problematiky separácie odpadu na maturitu z predmetov odbornej zložky štúdia.

Často spomínaným zážitkom študentov bola tiež práca na **stredoškolskej odbornej činnosti** – SOČ. Respondent R3 ju vypracoval na dejepis, R5 na slovenský jazyk a literatúru, respondenti R21 a R25 na biológiu. Respondent R24 uviedol, že na ich škole museli všetci povinne vypracovať SOČ skupinovo, zameranie jeho skupiny bolo na tému ochrany zdravia.

V nepríjemnej situácii sa ocitol respondent R36, ktorý mal kvôli silnému historickému poňatiu pôvodne technicky orientovanej práce o vojnovom pamätníku problémy so zaradením do príslušnej súťažnej sekcie: „*Viem, že som mal skrz to aj problémy, že to bolo také rôznorodé, nepáčilo sa im to, ale... Na to, aby mi to uznali, tak to muselo byť niečo z toho technického zamerania, tak som to tak skombinoval.*“

Pre respondenta R8 bola najsilnejším zážitkom **odborná prax** počas štúdia v hoteli a reštaurácii, pre R32 zas **vyhľadávanie informácií k preberanému učivu** (v rámci bilingválneho štúdia v anglickom jazyku), pretože nedisponovali žiadnymi vhodnými učebnicami. K ďalším situáciám patrila **tvorba prezentácií** na vybranú tému počas zahraničného študijného pobytu (R4), **výber vhodnej vysokej školy** a podávanie prihlášky na ňu (R13, R17), písanie **argumentačných esejí** (R37) alebo **účasť na študentských súťažiach** (R28).

Niektorí študenti mali najintenzívnejšie zážitky s prácou s informáciami aj z voľnočasových aktivít, ktorým sa venovali popri štúdiu, napríklad **hľadanie brigády** počas prázdnin (R17), **príprava na doučovanie** – či už rôznych detí (R33), spolužiakov (R12) alebo detí v jazykovej škole (R7), alebo **prípravy tábory** pre deti (R16, R30).

Podľa reflexie respondentov je **školské prostredie formotvornejšie a efektívnejšie** vzhľadom na rozvoj informačných kompetencií oproti voľnočasovým aktivitám.

7.2.2 Využívanie informačných zdrojov

Kým pôvodné prístupy k informačnému vzdelávaniu – ako sme uviedli v tretej kapitole – boli orientované zdrojovo – t. j. zamerané len na nájdenie (lokáciu) informačných zdrojov, moderné prístupy zdôrazňujú popri potrebe fyzického prístupu k informáciám prostredníctvom informačných zdrojov aj intelektuálny prístup k informáciám, ktoré tieto zdroje zaznamenávajú. Výskumom sme zistili v oblasti využívania informačných zdrojov dve zásadné skutočnosti, o ktorých vypovedajú aj nasledovné vyjadrenia respondentov:

- „*V dnešnej dobe je úplne normálne, že už každý človek používa počítač a tieto médiá. To mi hneď ako prvé napadlo, že informácie – keď aj ja hľadám informácie, idem hneď na internet. Až keď neviem, potom sa pýtam druhých.*“ (R19)
- „*Čerpala som z poznámok aj z učebníc, ale využívala som aj encyklopédie a hlavne internet.*“ (R33)

Prvou skutočnosťou je preferencia internetových zdrojov, tou druhou je fakt, že napriek dominancii digitálneho prostredia študenti využívajú naďalej aj tradičné informačné zdroje na tlačenom médiu a ľudské zdroje. Na prácu s informačnými zdrojmi sme sa študentov podrobnejšie pýtali v rámci druhého okruhu rozhovorov, v ktorom popisovali svoje skúsenosti s efektívnym využívaním informácií, otázkou: „*Aké typy informačných zdrojov ste použili?*“

7.2.2.1 Internetové zdroje

Všetci štyridsiati respondenti výskumu sa zhodli, že k svojej práci aktívne využívali predovšetkým **internetové zdroje**. Zrejme najviac oceňovaným benefitom internetových zdrojov je **rýchlosť**, ktorou sa používatelia dokážu dostať k informáciám, čo niektorí využili pri nedostatku času, napríklad aj respondent R7: „*Veľakrát, keď už mi horelo pod zadkom a potrebovala som sa čo najrýchlejšie dostať k informáciám – a vieme, že internet vie najrýchlejšie poskytnúť všetko, čo potrebujete.*“ Ďalšou vlastnosťou internetu je **pohodlnosť**: „*Bolo nám povedané, že to majú byť knižné zdroje. Kebyže je po mojom, tak by som používala asi skôr tie internetové, lebo je to jednoduchšie – proste, že som doma, nemusím ísť do knižnice, ušetrím si čas aj námahu.*“ (R11)

Internet tiež predstavoval pre niektorých študentov bránu či odrazový mostík na **využívanie knižných zdrojov**, napríklad pre respondenta R13: „*Tak chodím aj do knižnice, ale lepšie je pre mňa, keď si nájdem cez internet, že aké knihy tam sú a potom si ich môžem prelistovať,*“ alebo respondenta R23: „*Pozrela som si nejakú knihu cez Martinus, Panta Rhei a podobne a došla som do toho kníhkupectva.*“

Významnou vlastnosťou internetu je možnosť prenášať nielen textové, ale aj **obrazové a multimediálne formy** elektronických dokumentov, ktoré ocenil napríklad aj respondent R38: „*Keď som začala používať internet, tak vo veľkom som začala používať obrazový materiál a videá. Namiesto textu som si pozrela náučné videá.*“ Uplatnenie **krátkych videí a filmov** v edukačnom procese priamo ocenila až pätina respondentov. Využívali ich buď na lepšie porozumenie ťažkým témam: „*Keď som nerozumela textu, tak som sa snažila naozaj pozrieť si buď nejaké video na to, aby som tomu porozumela cez nejaké vizuálne obrázky, alebo som sa pýtala [...] Lepšie sa mi to učí na základe toho, že to vidím, alebo na nejakých videách a takto.*“ (R32) alebo im ich priamo odporúčali či púšťali vyučujúci: „*Väčšinou na YouTube, alebo ona [učiteľka] nám odporúčala už dané filmy k tej téme, že toto si pozrite alebo na tejto stránke nájdete.*“ (R19)

Väčšina účastníkov výskumu zároveň priznala, že – napriek zmieneným výhodám – využívanie internetu predstavuje aj mnohé problémy a riziká spojené s enormne vysokým počtom výsledkov vyhľadávania, z ktorých mnohé prinášajú nerelevantné, nespoľahlivé alebo nepravdivé informácie. Názor väčšiny zúčastnených odráža vyjadrenie respondenta R1: „Vďaka internetu sa v priebehu pár sekúnd vieme dostať ku kvantám informácií, z ktorých je polovica nepravdivá.“ Preto sme sa študentov pýtali aj na kritériá hodnotenia a výberu internetových zdrojov.

Pre päťtinu participantov bola dôležitá obsahová **relevancia textu** na stránke, svoj zaužívaný postup opísal R19 nasledovne: „Väčšinou som rozklikala celú prvú stranu, a že čo ma tam zaujalo, alebo či mi to poskytlo tie dané informácie – že či to je k danej téme. A že – aha, tu je vec, ktorá sa mi hodí, ale už tie ostatné nie, – tak som preklikla na ďalšiu a že – aha, tu to dopĺňa...“ Štyria respondenti (R20, R23, R27, R33) uviedli ako hodnotiace kritérium **odbornosť textu** – čiže texty písané náučným jazykovým štýlom a využívanie odbornej terminológie; na druhej strane R23 zdôraznil potrebu **zrozumiteľnosti textu**: „Najviac mi vyhovoval taký úplne hovorový, jednoduchý – tým, že som o ničom nevedela, tak veľmi ľahko sa mi dostali také informácie, ktorým som potom rozumela, čo boli vysvetlené na jednoduchých príkladoch, nie na zložitých.“ Podobný názor má aj respondent R35: „Najviac ma zaujali také, ktoré boli písané – ako som povedala – po lopate, že sme tomu rozumeli, že to nebolo až veľmi odborné, lebo niektorým výrazom som aj samozrejme nerozumela, a že nebola to akože iba hrba textu, strašne dlhé, ale bolo to nejako rozdelené, štruktúrované – odrážkami, podnadpismi, nadpismi, lebo som sa tam vedela lepšie orientovať.“ (R35)

Pri textových charakteristikách respondenti R30 a R33 upozornili na výskyt **gramatických chýb** a **zvláštnej štylistiky** ako meradla dôveryhodnosti stránky. Kritériom výberu pre niektorých je aj **dĺžka textu** – študenti uprednostňujú skôr stránky s kratším textom: „Ja si myslím, že každý človek to má v sebe tak psychologicky dané, že keď je menej textu a krajšie upraveného, tak si z toho vyberie,“ uviedol R20, čím zároveň naznačil aj ďalšiu skupinu hodnotiacich kritérií. Napriek tomu R40 priznal, že ak je text obsahovo relevantný, prečíta ho celý: „Keď tam bolo viacej textu, tak som si vpravil, že to je asi niečo, čo by som si mal preletieť, ale keď tam boli nejaké informácie, čo som vedel, že hľadám, tak som to potom prečítal aj celé.“

Študenti hodnotia internetové stránky aj podľa vizuálneho aspektu – predovšetkým celkového **grafického spracovania**. Z mnohých vyjadrení respondentov k tejto problematike vyberáme niekoľko vyjadrení: „Ja, napríklad, keď som hľadala, tak ma to muselo už na prvý pohľad upútať [...] Vizuálna stránka pre mňa robí veľa, že napríklad toto je pekne napísané, je to prehľadné a nie je tam súvislý text a je ho strašne veľa [...] Tak najprv tá vizuálna stránka a až potom by som sa pozerala, či to nie je hlúposť,“ uviedol R18 a respondent R34 vplyv vizuálnych charakteristík stránky na jej hodnotenie potvrdzuje slovami: „Hlavný fakt je ten, že vždycky nakupujú oči, takže aj to, ako tá stránka vyzerala, akože mala nejaký ten formát [...] Že ten človek, ktorý to tam píše, aj seriózne chce, aby to nejak vyzeralo.“ Respondenti R32, R33 a R38 pripisujú dôležitosť aj **prítomnosti obrázkov** na stránke. Naopak, **prítomnosť reklám** vnímajú mnohí respondenti negatívne a rušivo (R34) a zároveň znižuje dôveryhodnosť celej stránky, čo potvrdil napríklad respondent R20: „Keď som videl veľa reklám na istej internetovej stránke, môj názor je taký, že mi to príde menej dôveryhodné ako stránka, ktorá je zameraná na tú vedomostnú časť, zatiaľ čo tie ostatné sú také troška popularizačné alebo možno reklamujúce niečo, a to ma skôr odrádza od toho,“ alebo aj R40: „Keď mi tam vybehla nejaká reklama, že niečo som vyhral a takéto veci, tak tomu som neveril.“

Tretou skupinou hodnotiacich kritérií sú objektívne ukazovatele stránky, napríklad **počet citácií dokumentu**, ku ktorému sa dostali prostredníctvom služby *Google Scholar* (R19, R28). Na našu otázku, kde sa naučili pracovať s týmto nástrojom, odpovedal R28 jednoducho: „Nikde, našiel som to na internete,“ a jeho využívanie odôvodnil slovami: „Lebo na

obyčajnom Googli je viac falošných informácií; a sú aj také stránky, ktoré vytvoria jednotlivci a píšu tam hocičo.“ (R28) Respondent R19 uviedol, že sa o tejto možnosti učili na hodinách informatiky. Dôležitým kritériom pre R20 je celkové **renomé autora** stránky: „Keď som videl, že správca tej stránky má nejaké tituly, je vysokoškolský profesor alebo tak, tak som tomu určite pridával väčšiu dôležitosť alebo väčšiu váhu, keď som videl, že je zodpovedný za to tento človek.“ Napokon jeden z respondentov uviedol ako kritériá kvality aj **formát dokumentu** a celkové **zázemie stránky**: „Iba cez ten Google som nejako filtrovala – z nejakých vysokých škôl alebo nejaké PDF-ká, čo boli voľne dostupné.“ (R22)

Zaujímavosťou je názor respondenta R32 na používanie **zahraničných zdrojov**, pri ktorých sa nechce spoliehať na cudzie preklady do slovenčiny, ale viac dôveruje vlastným schopnostiam: „Hlavne som čerpala z anglických stránok, ktoré som si potom prekladala. My sme mali takú skúsenosť, že na tých slovenských boli popísané kadejaké bludy, videli sme, že na tých anglických bude skôr tá pravdivosť. Mali sme väčšinou také skúsenosti, že keď to bolo oficiálne – tá stránka bola anglická – nebolo to prekladané, tak sme vedeli, že aj to slovo je správne a že si to sami preložíme.“ (R32)

Niektorí študenti svojimi výpoveďami odhalili aj dôležitosť vplyvu sociokultúrneho prostredia na výber stránok, sú nimi predovšetkým **odporúčania spolužiakov** (R32), celková **návštevnosť stránok** a ich **známosť** alebo **oblúbenosť** (R27, R30). Mnoho participantov zohľadňuje pri hodnotení stránok aj subjektívne kritériá, ako sú celkové **pocity** alebo **sympatie** k danej stránke (R17), prípadne celkové zhodnotenie **serióznosti** stránky (R34).

7.2.2.2 Využívanie Wikipédie

Obzvlášť oblúbenou témou, ku ktorej sa študenti radi vyjadrovali, bola problematika **využívania Wikipédie**, prípadne stránok so študentskými referátmi, napríklad portály *Referáty.sk*, *Zones.sk* a podobne. Na jednej strane si väčšina z nich uvedomovala, že nie sú vhodným zdrojom, na druhej strane ich mnohí študenti využívali radi.

Respondent R10 využívanie Wikipédie obhájil nasledovne: „Tak asi najčastejšie Wikipédia [...] Do nejakých extra odborných som sa nehrnul. Myslím, že na maturitu mi stačila tá Wikipédia,“ ďalší zo študentov úprimne priznal svoje dôvody jej využívania nasledovne: „Tak ako lenivý študent, samozrejme – Wikipédia bola môj záchranca.“ (R4) Pre respondenta R28 bolo jej využívanie, ako priznal, **stratégiou ako čeliť priveľkému množstvu nájdených informácií** v iných zdrojoch a **nedostatku času**. Respondent R34 Wikipédiu využíval síce tiež, ale – ako povedal – **bral ju s rezervou**, pretože si je vedomý možností tvorby a úprav obsahu prakticky kýmkoľvek: „Prvú som si otvoril Wikipédiu, lebo to je aj prvá, ktorá vyskočí; ale akože chápem, že to je OPEN SOURCE, takže každý to môže opravovať. Tak vždycky som to bral tak s rezervou.“ Respondent R7 doslova uviedol, že sa snažil vyhľadávať informácie tak, „aby to nebola nejaká Wikipédia, kde sú tie informácie veľakrát také klamlivé, a veľa chýb tam je, čo sa týka aj tých rokov; a celé je to také nepresné.“

Niektorí učitelia vyslovene **zakazovali** študentom Wikipédiu používať, s čím má svoju skúsenosť aj R38: „Väčšinou aj na tej strednej škole boli nejaké portály, že nám vyslovene zakazovali, ako je tá Wikipedia, že na základnej škole väčšinou to bolo cez Wikipédiu, lebo tam sa všetko nájde, ale na strednej už nám ju doslova zakazovali.“

Napokon, so zaujímavou príhodou, keď sa používanie Wikipédie študentom doslova **vypomstilo**, sa podelil respondent R9: „Wikipédia, Referáty sú proste také, že ja si tam môžem vytvoriť tému a napísať tam v podstate, čo chcem. Jeden náš učiteľ to aj raz urobil – nie nám, ale inej triede, že dal nejakú tému, o ktorej vedel, že proste nič nie je na internete, a vytvoril stránku na Wikipédii, kde dal tú tému a napísal tam nejaké úplné hlúposti. A na ďalší deň všetci došli a mali presne tie hlúposti vo svojich referátoch.“ (R9)

7.2.2.3 Knižné zdroje

Tri štvrtiny respondentov zároveň uviedli, že využívali aj knižné zdroje – či už beletriu, populárno-náučnú literatúru, odbornú literatúru, učebnice, encyklopédie alebo atlasy. Jednou z motivácií na využitie knižných zdrojov bola **oblúbenosť ich používania**, o čom svedčia aj nasledujúce výroky niektorých z respondentov: „*Ja mám rada knižky, takže ja som bola non stop v knižkách zahádzaná,*“ (R6) alebo: „*Odmalička rada čítam a má to podľa mňa svoje čaro, keď si chytím knihu do ruky a môžem si to proste listovať. Ja som taký typ človeka, že – no proste som žena a ženy nie sú technické typy. A – a druhá vec – že by som si otvorila počítač alebo notebook a vyhľadávala informácie – to ma proste nebaví; mňa aj z toho bolia oči a tak, kniha je proste kniha, má svoje čaro.*“ (R11)

Dôležitým zistením je, že tlačaná kniha zároveň vzbudzuje vo väčšine opýtaných **vyššiu dôveryhodnosť** než internetové zdroje: „*Mala som taký pocit, že v tých knižných proste mi to ide lepšie. Lebo je to už publikované v knihách, ktorá má pod sebou nejaké mená,*“ uviedol respondent R21. Skúsenosť respondenta R15 bola dokonca taká, že ak použil vo svojich prácach knižné zdroje, učitelia to ocenili aj lepšou známkou: „*Vždy sme museli čerpať z takých zdrojov, ktoré sú dôveryhodné, takže primárne chceli, aby sme využívali buď učebnice, z ktorých sa učíme, alebo knihy, ktoré sme mali v knižnici, alebo sme si chodili po informácie k našim vyučujúcim – čiže tiež formou konzultácie. Odporúčali to, akože nebolo zakázané googliť a brať z rôznych stránok, ale vždy prihliadali na to, že čím lepšie zdroje, tak tým akože lepšie hodnotenie sme dostali.*“ (R15)

Niektorí študenti oceňujú na knihe aj **systematickosť, súvislosť a relevanciu textu**, príkladom môže byť skúsenosť respondenta R11: „*Hlavne tie knižné zdroje, keďže sme museli aj citovať a tak. A tie knižné zdroje boli lepšie, lebo mi to tak prišlo, že to malo aj hlavu a pätu, kdežto tie články sú také povytŕhované a človek častokrát ani nevie, že z čoho ten zdroj čerpá.*“ Podobné zážitky má aj respondent R38, pre ktorého nebol problémom ani čas strávený prácou s knihami: „*Uvedomujem si, že v konečnom dôsledku mi to zabralo veľa času, to som robila aj týždeň takýto projekt, ktorý som potom neskôr robila za hodinu, lenže tak som potom možno viac vedela o tom a uvedomujem si, že akoby som nehľadala také kvantum informácií, ale našla som si jednu informáciu a tú som tak kompaktne predniesla – a naozaj som vedela, že tá informácia bude asi dobrá.*“ Motiváciou využívať knižné zdroje bola pre respondenta R37 okrem uvedených výhod možno aj určitá vypočítavosť, pretože učitelia „*málokedy kontrolovali, či v tej knihe také niečo je, ale väčšinou v tých knihách bolo niečo podstatnejšie k tým témam, ako som trebárs dokázal nájsť na internete.*“ (R37)

Knihy z dôvodu ich vyššej dôveryhodnosti využívali niektorí respondenti najmä vtedy, ak ich mali priamo doma a poznali ich obsah, prípadne im ich niekto odporučil alebo požičal: „*Knihy som väčšinou používal vtedy, keď buď ja som vedel, že to nájdem v konkrétnej knihe, alebo mi niekto iný vedel dať knihu, v ktorej to je.*“ (R9) Pomoc druhých ľudí pri zháňaní kníh niekedy súvisela aj s obmedzenými možnosťami menších obecných knižníc, na čo sa postaral respondent R36: „*U nás v obci máme dosť akože maličkú – to je knižnica Ludmily Podjavorinskej, tak tam akože moc nejakých kníh extra nebolo, a do mesta chodiť [...] Pomohli mi aj rodinní príslušníci, keď som niečo robil z tej nemčiny, tak som sa na tetu obrátil, či by mi nejakú knihu nevedela požičať.*“ (R36) Okrem rodinných príslušníkov požičiavali knihy študentom aj priamo učitelia (R33).

Šesťnásť respondentov uviedli, že v rôznej miere navštevovali aj **knižnice**, šiesti z nich dokonca využívali služby **školských knižníc** (R15, R19, R28, R33, R39 a R40). Najčastejšou motiváciou ich návštev bolo buď **vypracovanie projektu alebo referátu** na určitý predmet, ak im učitelia odporučili využívať predovšetkým knižné zdroje: „*Profesorka dosť dbala na to, aby sme mali dôveryhodné zdroje, tak sme išli do mestskej knižnice a tam sme si požičali,*“

(R24) alebo nemali prístup k internetu: „*Keď som bola asi prváčka na osemročnom gymnáziu, ešte nebol tak rozšírený internet, tak vtedy som naozaj čerpala hlavne z kníh a bolo to také dosť náročné, že vždy som musela ísť do knižnice, požiadať pani knihovničku, o akú tému som mala záujem, ona mi zohnala knižky a ja som si sama musela z týchto kníh vybrať.*“ (R38) Okrem toho respondent R37 navštívil knižnicu aj vtedy, ak ho téma, na ktorej pracoval, osobne zaujala: „*Keď ma reálne zaujala, že by som si ju aj chcel prečítať, nielen kvôli škole.*“ Školské knižnice študenti využívali aj pre takzvané **povinné čítanie** (R25, R40) alebo na **do-plnenie učiva** z ďalších učebníc a cvičebníc či umeleckej literatúry (R15, R28, R33). Fond svojej školskej knižnice v krátkosti predstavil respondent R15 nasledovne: „*Mali sme školskú knižnicu – tak to boli knižky napríklad zo slovenčiny – povinné čítanie – tie knižky boli vždy. Mali sme aj z angličtiny, potom z matematiky, informatiky – čiže väčšinou len také tie odborné knihy.*“ Respondent R28 má skúsenosť aj s vyučovacími hodinami realizovanými v školskej knižnici: „*Bola tam interaktívna tabuľa, takže učili sme sa aj tam.*“ Služby svojej školskej knižnice si pochvaľoval aj respondent R39 z Ukrajiny, ktorý zároveň uviedol, že dostávali mnoho úloh podporujúcich prácu s knihou: „*Mali sme dobrú knižnicu. A mali sme viac takých úloh a prác z týchto predmetov – z literatúry, z nejakých takých esejí – že nepotrebuješ viac toho internetu, ale potrebuješ najmä knihu.*“

O využívaní **učebníc** sa priamo zmienili dvanásť študenti. Na margo využívania nových učebníc sa so svojou skúsenosťou podelil respondent R23: „*Zo školských učebníc som vôbec nečerpala. Čerpala som ešte zo starých maturitných učebníc, ktoré mala ešte moja mama, keď maturovala, tak ona mi ich nechala, v podstate ich odložila – takže z toho veľa, to sú veľmi dobré knihy.*“ K ďalším zmieneným typom patria **encyklopédie** (R33) a **atlasy** (R38).

7.2.2.4 *Ludské zdroje a spolupráca*

Mnoho participantov má skúsenosť s aktívnym využívaním nielen internetových alebo knižných zdrojov; so svojimi otázkami sa obracali aj na druhých ľudí, prípadne s nimi spolupracovali. Motívy takéhoto konania sú síce rôznorodé, ich spoločnú podstatu sa podarilo respondentovi R1 vystihnúť nasledovným vyjadrením: „*Prakticky od kohokoľvek, od koho viem, že o danej informácii môže mať dobré informácie, dôveryhodné, pravdivé, tak od kohokoľvek.*“ Respondent R9 vidí aj ďalšie výhody využívania ľudských zdrojov – okrem **dôveryhodnosti** aj **úsporu času**: „*Asi aj to, že som sa to snažil nejak nájsť, ale ja mám taký postoj k veciam, že viem si proste hľadať – keď je to nejaká hlúposť, že niečo, čo nemusím vedieť, že nemusím to hľadať na internete preto, aby som si dokázal, že som samostatný, keď sa môžem spýtať niekoho, o kom viem, že to vie a proste vie mi s tým pomôcť za päť minút, kým ja by som tým zabil tri hodiny, kým by som to našiel.*“

Viac ako polovica opýtaných má skúsenosť s aktívnou **spoluprácou s učiteľmi**, s ktorými najčastejšie konzultovali prípadné nejasnosti ohľadom zadaných úloh, referátov a projektov, ktorí poskytovali študentom materiály a predstavovali pre nich autoritu v prípade nejasností, nedostatku informácií či rozporu v nájdených informáciách. Respondent R10 priznal, že práve názor učiteľa bol preňho v prípade rozporu v informáciách smerodajný, a to najmä z praktických dôvodov: „*No, tak ako áno, stávalo sa to, ale veľmi som sa tým nezaoberal, lebo vždy som uprednostňoval ten výklad toho učiteľa, lebo som vedel, že on bude na tej skúške, čiže on chce počuť to, čo on mi nadiktoval.*“

Študenti sa na učiteľov obracali buď priamo, alebo komunikovali aj prostredníctvom e-mailu (R3, R6, R14). Nie vždy sa však študenti stretli s ochotou vyučujúceho konzultovať nejasnosti, čo potvrdzuje aj skúsenosť R2: „*Snažil som sa konzultovať to s našou pani profesorkou, ale nebolo to veľmi ľahké, keďže nebola tomu veľmi otvorená a nemala veľa času. Technickú stránku som s ňou konzultoval, ale obsahovú som robil sám. Na druhej strane,*

technickú stránku hodnotila oveľa prísnejšie. " Ak aj učitelia boli ochotní, niekedy nedokázali študentovi pomôcť: „Niekedy sa mi stalo, že učitelia sami nevedeli.“ (R6)

Najbežnejším dôvodom **spolupráce so spolužiakmi** – druhým najpočetnejším okruhom – bola práca na skupinových zadaniach, napríklad rôznych projektoch, v prípade respondenta R24 to bola skupinová práca na stredoškolskej odbornej činnosti, ktorá bola podľa jeho vyjadrení užitočnou skúsenosťou, no nie každému vyhovovala: „Tak efekt spolupráca určite mala, lebo prvýkrát sme písali na strednej škole prácu tohto typu, že to muselo obsahovať viac strán a aj to muselo mať pevnú formu, akú má práca mať, a to, že to bolo v skupine robené. Tak ja som bola zrovna so spolužiakmi, s ktorými som si rozumela, mala som blízky vzťah, čiže nemala som problém sa stretnúť. Ale, naopak, na druhej strane boli v triede aj skupiny, ktorým nevyhovovala táto práca, lebo – ako to už býva zvykom – niektorí sa na tom zvezú, a potom je to také, že on si nezaslúži tú známku a podobne – že sa na tom natrápil viac a dostal rovnakú známku.“ Respondenti R14 a R35 sa zas so spolužiakmi podieľali na kolektívnom vypracovaní maturitných okruhov: „So spolužiačkami sme si navzájom pomáhali, že sme si vypracovávali tie okruhy tém, aby sme to mali ľahšie.“ (R35)

Okrem toho štrnásti respondenti sa na spolužiakov obracajú aj v prípade ďalších nejasností súvisiacich so štúdiom, o čom svedčí aj skúsenosť respondenta R33: „Mala som raz takú príhodu, že prišla som zúfalá do školy, nevedela som určité veci a kamarátka mi to takým jednoduchým spôsobom vysvetlila.“ Svoje dôvody a výhody takejto formy spolupráce zhrnul R40 nasledovne: „Toto je vlastne najkratšia cesta k tej informácii, keď som mal dať tomu nejakého spolužiaka, ktorý sa v tom vyznal, tak som sa ho iba spýtal – vlastne ma to stálo iba pár minút, keď on mi to vysvetlil, tak toto bolo asi najrýchlejšie, ale nemal som vždycky tú možnosť – hlavne keď som bol doma a potreboval som niečo spraviť tak, že by som – nešiel som zas niekomu telefonovať, ľudia majú aj svoj program, tak som potom cez ten internet dohľadal.“ Respondent R10 dodáva, že v jeho prípade sa takáto komunikácia realizovala najčastejšie prostredníctvom e-mailu a predovšetkým online sociálnych sietí. Okrem spolužiakov niekoľkí respondenti uviedli aj pomoc **kamarátov** (R1, R9 a R17) alebo **priateľa** (R24).

Treťou najpočetnejšou skupinou boli **rodinní príslušníci** – rodičia, súrodenci, ale aj starí rodičia a ďalší členovia širšej rodiny. **Rodičia** predstavovali až pre dvanásť respondentov najviac rešpektovanú autoritu, a to najmä v prípadoch, ak ich profesia alebo vzdelanie bolo relevantné oblasti, v ktorej sa na nich študenti obracali, no nielen vtedy: „Tak určite to, čo povedali rodičia – to som si asi najviac zobrala k srdcu.“ (R38) Traja respondenti uviedli, že využili aj pomoc **starých rodičov** z rôznych dôvodov – R11 pre historické fotografie, R30 pre básne, ktoré si ešte pamätali, a R35 pre knihy. Pri vyhľadávaní informácií na internete respondent R17 uviedol, že využil pomoc **staršieho súrodenca**, pri zháňaní zahraničnej literatúry sa zas respondenti R24 a R36 obrátili na svojich **rodinných príbuzných** študujúcich, prípadne aj žijúcich v zahraničí.

Počas plnenia svojich študijných povinností sa jednotliví respondenti osobne obracali aj na ďalších ľudí v závislosti od špecifickosti konkrétnych úloh, na ktorých pracovali a oblastí, v ktorých sa pohybovali. Napríklad R3 využil pomoc **pracovníkov archívu** či **rodinného príbuzného** osobnosti, ktorej životopis spracoval, R5 zas získaval údaje od **obyvateľov obce**, v ktorej pôsobil autor, ktorého tvorbe sa venoval a od **odborníkov**, ktorí sa už problematike venovali. Respondent R21 konzultoval svoju prácu s **lekármi**, respondent R8 sa počas odbornej praxe obracal s otázkami na zamestnaných kolegov z praxe – **čašníkov a recepčných**. Na obyvateľov svojej obce a **pracovníka miestneho cintorína** sa počas práce na svojom projekte obrátil aj respondent R36, ktorí ho napokon nasmerovali až na **pracovníkov veľvyslanectva**, ktorých osobne navštívil v predmetnej veci. E-mailovú komunikáciu s **pracovníkmi odpadovej spoločnosti OLO**, a.s. realizoval R22. Napokon, piati študenti (R21, R25, R28, R30

a R38) sa vyjadrili, že využili aj pomoc **knihovníka**, ktorá však súvisela len s nájdením konkrétnych titulov v knižnici.

7.2.2.5 Ďalšie informačné zdroje

Okrem internetových, knižných a ľudských zdrojov sme zaznamenali aj využívanie **poznámok** či **učebných textov** alebo **iných učebných pomôcok** vytvorených priamo vyučujúcimi k preberanej látke, ktoré poskytovali študentom (respondenti R8, R9, R14, R32, R35 a R40), ďalej **poznámok od spolužiakov** (R10), **populárno-náučných časopisov**, respektíve „*vedecko-populárnych*“ (R37), ktoré študentom poskytovali učitelia (R11), alebo ich študenti priamo odoberali (R37). Pre respondenta R19 bolo dôležitým zdrojom aj **televízne vysielanie**, predovšetkým spravodajstvo, pretože monitoring aktuálneho diania vo svete bol u nich vyžadovaný vyučujúcim na hodinách geografie.

Špeciálnym prípadom využívania informačných zdrojov boli **archívne dokumenty** poskytnuté archívom mestského múzea, ktorého služby využil respondent R3 pri práci na stredoškolskej odbornej činnosti. Ďalším špecifikom bolo využívanie **historických fotografií**, ktoré respondent R11 získal od rodinných príslušníkov, no navštívil tiež kvôli tomu mestský archív.

Napokon uvádzame ešte jednu zaujímavosť – pre respondenta R34 boli cenným informačným zdrojom aj návštevy **divadelných predstavení**: „*No ja som na to dosť chodil [...]* Takže to bola moja jediná záchrana pri maturite – hovoril som si, že neviad, polovicu z toho som videl, nejako to uhrám.“ (R34)

7.2.3 Emócie zažívané pri práci s informáciami

Carol Kuhlthauová (Kuhlthau 1993), Diane Nahlová (Nahl 2001) či Reijo Savolainen (2015) a viacerí ďalší autori jasne poukázali na vzájomnú súhru emócií a myšlienok pri práci s informáciami a na ich vplyv na vykonávané činnosti. Preto sme sa v rámci druhého okruhu rozhovorov pýtali aj na pocity, ktoré sprevádzali študentov počas práce s informáciami v situáciách, o ktorých rozprávali: „*Aké emócie ste pocítovali pri efektívnom využívaní informácií?*“

V našom výskume len traja respondenti uviedli, že sa snažili buď „*emócie z práce vylúčiť*“, (R2) alebo žiadne nepocítovali (R26, R36). Všeobecne sme identifikovali dve základné skupiny – pozitívne a negatívne emócie, ktoré sprevádzali študentov jednotlivými fázami informačného procesu. Spájanie emócií so zvládaním informačných stratégií sme identifikovali v niekoľkých rovinách, z nich najvýznamnejšími sú:

- úspech, respektíve neúspech vo vyhľadávaní informácií,
- schopnosť, respektíve neschopnosť selektovať adekvátne informácie,
- zvládnutie, respektíve nezvládnutie preskúmania množstva nájdených zdrojov.

K najčastejšie uvádzaným **pozitívnym emóciám** patrí **radosť**, ktorá pramení napríklad zo záujmu o spracovanú tému: „*Keď ma tá téma bavila, tak bola som veľmi rada, že som aj našla niečo alebo proste tie fakty boli zaujímavé, radosť bola potom*“, (R4) častejšie ale z konečného výsledku práce, ktorý pocítil napríklad aj R21 po dokončení práce na SOČ: „*Bolo to náročné – teda počas štúdia mi to prišlo – keď som sa musela učiť do školy a zároveň aj písať túto prácu a hľadať si ohľadom toho rôzne veci a podobne. Ale neskôr, samozrejme, to už bola radosť, keď som to mala napísané, keď som to držala v rukách a videla som to – už taký výsledok*.“ (R21) Okrem nadšenia z témy a úspešného výsledku spôsobilo radosť u študentov aj samotné **porozumenie téme**: „*Keď som našla to, čo potrebujem a zistila som, ako to*

prebieha, alebo že som to pochopila, tak vtedy som mala z toho radosť,“ (R31) alebo možnosť **nadobúdania nových vedomostí**: „Tak ja, keďže sa rád učím a vzdelávam, nadobúdanie nových informácií, ktoré ma zaujímajú, je dobrý pocit, dobrá emócia, pozitívna,“ prezradil respondent R1, alebo: „Veľmi som sa potešila, keď som našla nejakú informáciu, ktorá ma tak nadchla alebo bola pre mňa taká zaujímavá.“ (R38) Respondent R8 uviedol, že pociťoval radosť aj z **ušetreného času** vďaka využívaniu IKT.

Ďalšou pozitívnou emóciou bolo **nadšenie**, ktoré opäť vyplývalo zo záujmu o tému: „Ak bola taká téma, čo ma fakt že bavilo, čo som išla do toho s takým tým nadšením, že áno – toto je super, tak mi bolo jedno, čo mi vyskočí, kde mi vyskočí. Proste som to hľadala, až kým som to nenašla. A keď bola taká téma, že ma to tak nechytlo, tak prvé, čo som našla, tak CTRL+C, CTRL+V,“ uviedol respondent R18 a R19 ho doplnia: „Keď ma tam niečo zaujalo, tak áno – že wau, to je úžasná informácia – hľadala som viacej a do hĺbky, ale ak to boli veci, že ktoré ma nebavili, tak fakt to bolo len také jednostranné, že stiahnem jeden, dva články, pospájam ich, aby som mala ten referát.“ Obe vyjadrenia potvrdzujú silnú koreláciu afektívnej a kognitívnej domény používateľa – nárast pozitívnych emócií a nárast záujmu o tému; veľmi výstižne túto skutočnosť podporuje aj skúsenosť respondenta R36: „Ja som to práveže úplne s radosťou robil, ja som bol taký namotivovaný vtedy do toho, si pamätám, že sme mali ešte aj termín niekedy do januára a ja som to mal hotové už nejako v novembri, takže taký som bol zažratý do toho.“ (R36) Niekedy však nárast záujmu nebol explicitne sprevádzaný emóciami, s čím má skúsenosť R22: „Také úplne bežné [emócie]. Pozerám si, čítam si. Keď ma to zaujalo, tak som nad tým vedela presedieť oveľa dlhšie. Keď ma to zaujalo, tak som sa v tom rýpala niekedy aj oveľa dlhšie.“

K ďalším pozitívnym emóciám, ktoré študenti pociťovali, patria ešte **pocit šťastia** (R3, R5), **spokojnosť**, prípadne **pocit zadosťučinenia** – najčastejšie z dobre vykonanej práce: „Je to vždycky dobrý pocit, že niečo vyriešim, ale ja som taký trochu tvrdohlavý a hlavne racionálne zmysľajúci a chcem tomu prísť na to, ako to je, čiže je to keď tak nejaká tá výzva,“ (R1) či **uvolnenie** po úspešne vykonanej maturitnej skúške (R35). Respondent R29 zaradil do skupiny pozitívnych emócií aj **pocit prekvapenia** z výsledku: „Bola som aj prekvapená, že koľko informácií a že aké súvislosti sú medzi vecami. A a bola som aj prekvapená, že podľa mňa celkom dobre sa mi to podarilo zhrnúť, a veľmi som sa tešila, že mám do toho taký prehľad, že nerobila som to s tým, že volačo o tom napíšem, ale že dobrý prehľad som dostala...“ (R29)

Omnoho viac sa ale študenti vyjadrovali k negatívnym emóciám, ktoré sprevádzali ich prácu. Z dôvodu **nedostatku času** to bolo **zdesenie, šok a panika** (R3), **nervozita** (R7, R13, R20, R27, R28) či **stres** (R10, R11, R13). V prípade, ak sa používateľovi **nedarilo nájsť výsledky** pri vyhľadávaní, pociťoval opäť buď stres (R17) alebo **hnev** (R15, R37), ktorý sa v prípade respondenta R16 spájal aj so **smútkom** a **strachom**: „Tak keď som nemohla nájsť nič užitočné, tak to bol určite taký hnev spojený so smútkom, že napríklad pri nejakých referátoch alebo proste pri niečom, keď som nemohla nájsť nič, tak som bola taká, že neviem, čo im odprezentujem. A hej, bolo to také dosť naplnené strachom. Ale určite som prežívala aj radosť, keď som našla dobré myšlienky, keď som našla to, čo som potrebovala nájsť, čo mi pomohlo dať určitú vec dokopy, tak to určite bola radosť. Aj keď som si prečítala spätne ten výsledok, tak bol pozliepaný z rôznych zdrojov, z rôznych myšlienok, a bol to jeden pekný celok, tak som mala určite radosť, že budem prezentovať niečo zmysluplné.“ (R16)

Respondent R27 pociťoval v prípade, ak sa mu nedarilo nájsť vhodné zdroje, **nervozitu** a prezradil aj, ako takú situáciu riešil: „Pri vyhľadávaní väčšinou nervozita a dakedy sa mi vôbec nechcelo vyhľadávať z tých rôznych stránok – že by som najradšej iba skopírovala to celé, to som veľmi nemala rada [...] Najmä, že mi to prišlo ako strata času, že si musím strašne veľa toho poobzerať, aby som mohla urobiť takú naozaj že dobrú prácu. Bolo to aj pri takých témach, ktoré ma bavili, aj pri takých, ktoré nie.“ (R27)

Strach so zmätkom pociťoval respondent R24 aj z dôvodu nedostatku informácií a neistoty ohľadom pravdivosti informácií: „*No z toho nedostatku informácií som mala taký strach pred tým, keď som to šla napríklad prezentovať, či naozaj sú tie moje informácie pravdivé. A keď už niekedy učiteľ reagoval tak, že 'naozaj?' a tak ma spochybňoval, tak už potom aj ja som bola na pochybách.*“ (R24) Ďalšími negatívnymi emóciami boli napríklad aj **beznádej** (R17) v prípade, ak sa nedarilo nájsť potrebné informácie, respondenti R20 a R27 vtedy pociťovali **nechuť**, ďalší **sklamanie** (R30, R33). Z dôvodu nepoužiteľných výsledkov pociťovali niektorí **frustráciu** (R30) či **zúfalstvo** v prípade, ak nerozumeli téme (R33); v extrémnych prípadoch aj **bolesť hlavy** z preťaženia (R14). Odkladanie povinností na poslednú chvíľu však nie vždy spôsobovalo iba stres, niekedy sa stal pravý opak, čo potvrdzuje aj respondent R34: „*No niekedy stres, keď som to robil na poslednú chvíľu – vtedy to bol stres, ale niekedy to bolo také, že v pohode, že to niekedy bola aj sranda.*“ (R34)

Respondent R35 opäť upozornil na **silný vzťah emócií a myšlienok**, v danom prípade negatívnych, ktoré môžu viesť až k plaču z neschopnosti vybrať podstatné informácie: „*Niekedy som mala pocit, že tých informácií je veľké množstvo, a ja neviem, čo si mám z toho vybrať, čo je to gro, lebo všetko, čo som si čítala, bolo pre mňa gro, že čo by som mohla povedať a nevedela som si tak sama nejako vydedukovať, že čo by mohlo byť to podstatné, a tým pádom u mňa boli emócie také, že som aj plakala, lebo som si nebola istá.*“ (R35)

Rôznorodé prežívanie emócií v závislosti od témy potvrdil aj respondent R9: „*Ja som veľmi emotívny človek, a dosť tak, že moje emócie ovplyvňovalo, že nakoľko to zvládam, alebo nakoľko to nezvládam, to vlastne zažívam aj teraz, keď som na Lineárnej algebre, kde nerozumiem ani tretine z toho, čo nám tam hovorí, tak proste celý ten čas premýšľam nad tým, že aký iný odbor by som si mohol dať. Ale keď som proste na chemických výpočtoch, alebo na niečom chemickom, tak si hovorím, že toto je úplne logické proste, to je úplne jednoduché, a proste mám z toho radosť, že tomu rozumiem.*“ (R9)

Zaujímavými sú skúsenosti dvoch respondentov, kde sa R28 vyjadril, že pociťoval silnú **empatiu** k spisovateľovi, ktorému sa venoval vo svojej práci – konkrétne smútok nad jeho osudom – a respondent R40 zas pociťoval **uznanie** nad myšlienkami a dielami niektorých autorov – v danom prípade ide skôr o kognitívny stav než afektívny: „*Keď som čítal tých filozofov, že čo dokázali za tých možností, dajme tomu, na čom sa dokázali zamýšľať v rámci tých možností, tak som si hovoril, že klobúk dolu.*“ (R40)

7.2.4 Prekážky

Súčasťou druhého okruhu rozhovorov bola aj otázka týkajúca sa inhibičných faktorov informačného procesu: „*Stretli ste sa s nejakými prekážkami, bariérami pri práci s informáciami?*“

Niektoré prekážky, s ktorými sa študenti stretávali počas svojho štúdia, sme už uviedli v predošlých kapitolách, na tomto mieste sa pokúsime o ich sumarizáciu a systematizáciu. Všeobecne ich môžeme rozdeliť na technické, intrapersonálne (psychologické a vedomostné), interpersonálne a bariéry súvisiace s vyhľadávaním informácií (Obr. 39).

K **technickým bariéram** sa vyjadrili štyria respondenti – pre R23 to bolo **nedostatočné internetové pripojenie**, sprevádzané jeho častými výpadkami, respondent R38 zas opisoval situácie, keď **nedisponovala ich domácnosť žiadnym počítačom** ani pripojením na internet a musel hľadať náhradné riešenia: „*Tak nemala som veľký prístup k internetu. A pamätám si, že keď som chcela niečo napísať na počítači, že som si musela dopredu zohnať – napríklad u krstnej alebo už u koho to môžem napísať. A to bola pre mňa prekážka.*“ Respondent R4 sa

post'azoval na **nevýkonné počítače v ich škole** spojené s **ich nedostatkom** a pomalým internetovým pripojením. Napokon, R8 pociťoval silnú prekážku pri **výpadku informačného systému** počas odbornej praxe: „Zopárkrát sa nám stalo, že vypadol ten hotelový systém – a vlastne, my sme boli bezmocní, my sme nemali žiadne dáta. Kedysi, keď sa to robievalo ručne, všetko sa zapisovalo, tam taký problém nemali. U nás to bol veľký handicap. Vtedy sa využil systém ten originálny – že chodilo sa. Síce to otravovalo hostí, ale pýtali sme sa, čo, kde, kedy ako mali, len bolo to tam asi najhoršie v tom, že nemohli sme potom spraviť to porovnanie, že či to skutočne bolo to, lebo sme závisli iba od toho, čo nám hostia povedia.“

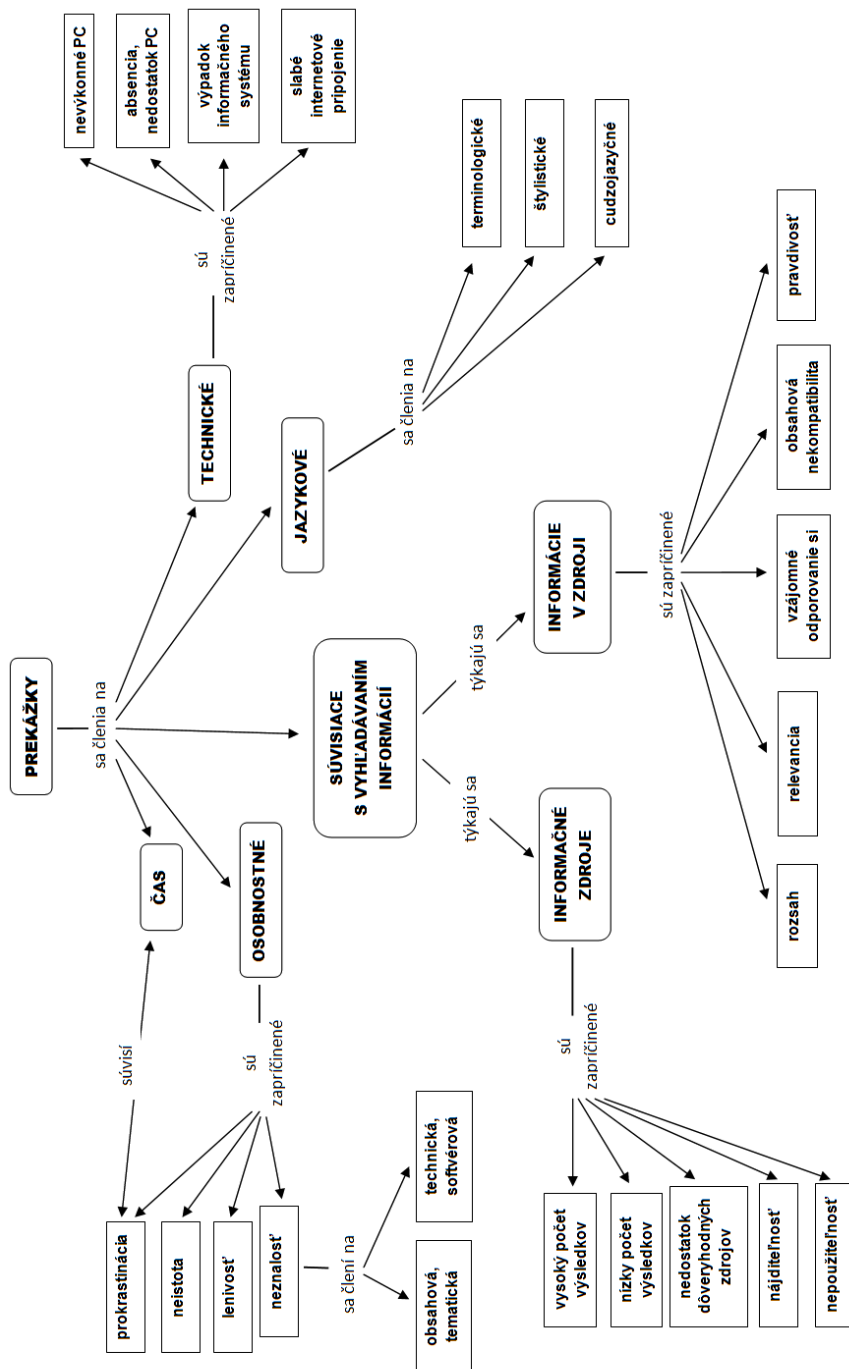
Bariéry a prekážky súvisiace s **vyhľadávaním informácií** sa prejavovali predovšetkým v **nedostatku nájdených zdrojov**, prípadne v **nedostatku hodnoverných zdrojov** (R20) a ich **ťažkej dohľadateľnosti**: „To hľadanie – ak je to zložité a zdĺhavé, tak to môže byť trochu otravné,“ vyjadril sa R1. Naopak – príliš **vysoký počet výsledkov** považovali za prekážku len traja (R4, R7, R22). Neúspechy vo vyhľadávaní zdrojov v mnohých prípadoch súviseli s nedostatočnými kompetenciami v oblasti vyhľadávania informácií, mnohí študenti v rozhovoroch na margo tohto problému ocenili predmet **Digitálne technológie 1**:

- „Daný predmet, ktorý sa tu učí – tie Digitálne technológie 1 – sú naozaj prínosné. Zo svojho pohľadu viem, že mám teraz oveľa viac rôznych zdrojov, odkiaľ môžem čerpať a rôznych vecí, ktoré môžem použiť na tú svoju prácu aj napríklad v tábore, ale aj na prácu v škole, že som naozaj rada, že už nie som v tých mnohých slepých uličkách, v ktorých som bývala predtým.“ (R16)
- „Určite to, že ako sme sa učili na tých Digitálnych technológiách 1, tak predtým som to nevedela, také to rozšírené vyhľadávanie, že mi tam proste vyskočilo v Googli tritísíc možných vecí a teraz som na to pozerala, že z kade, z kade...“ (R3)

Podobnou prekážkou je pre viacerých respondentov **priveľa informácií k téme**: „Ak bola nejaká prekážka, tak asi tá, že som nevedel odhadnúť, že čo je potrebné a čo nie, a teda že buď som tam nedal to, čo by tam malo byť, alebo že som tam dal kopolu hlúposti, ktoré tam vôbec nemuseli byť“ (R9), prípadne pre respondentov R10 a R14 **nekompatibilita nájdených informácií**: „Keď som našiel nejakú tú informáciu a napríklad nebola podrobne rozpísaná, tak niekedy som si to nevedel – hlavne v histórii – zahrnúť do kontextu; čiže tam to bolo také, že našiel som si ako keby informáciu A a informáciu C, pričom informácia B medzi tým mi chýbala, a tak som si nevedel spojiť jednotlivé dve informácie. Presne, chýbala mi ešte nejaká ďalšia, ktorá by mi pomohla pochopiť.“ (R10)

Respondent R23 negatívne pociťuje aj priveľký **rozsah zdroja**. Ďalšou významnou prekážkou bola situácia, keď nájdené výsledky vnímali študenti ako **nerrelevantné** (R7, R13, R26, R30, R34 a R37): „Možno keď som nevedel nájsť akože nejakú tú informáciu, ktorú som ja akože presne hľadal, že bolo tam niečo ohľadom toho, ale nie presne to, čo som ja hľadal. Že to bolo akoby tak okrajovo, čo si myslím, že by ma mohlo brzdiť.“ (R34) Rovnako niektorí študenti pociťujú ako prekážku aj situáciu, ak si nájdené zdroje, respektíve informácie v nich obsiahnuté, **odporovali** (R6, R14, R24).

Na **nepoužitelnosť výsledkov** vyhľadávania, ktorá sa prejavovala napríklad potrebou registrácie na stránku, platením poplatku za jej využitie alebo vyžadovala inštaláciu špeciálneho softvéru sa sťažovali respondenti R7, R17 a R27: „Problémom bol napríklad aj to, keď som nevedela použiť tie veci, našla som niečo, ale tá stránka mi nedovolila s tým pracovať ďalej. Nebolo to napríklad povolené a podobne. Čiže to boli stránky, ktoré chceli niečo ukázať, ale neposkytnúť to aj tým čitateľom.“ (R7) Napokon aj otázku **pravdivosti informácií** vnímajú respondenti R20, R30 a R38 ako významnú prekážku, s ktorou sa musia popasovať: „Tak hlavne pri vyhľadávaní informácií ma nie vždy zabrzdí, ale nemám rada, keď sú tam informácie, ktoré nie sú pravdivé. Že niekto aj niečo napíše a vy si myslíte, že wau – to je super



Obr. 39 Pojmová mapa prekážok pri práci s informáciami

článok – ale keď ho potom čítate ďalej, tak potom zistíte, že v podstate ani nehovorí o tej danej téme, ale skôr rozoberá niečo úplne iné; a ani to v podstate nemusí byť pravda.“ (R30)

Osobitnú prekážku predstavuje **čas** – predovšetkým jeho **nedostatok**, ktorý pocítila zhruba štvrtina participantov a ktorého vplyv na emócie sme už opísali v predošlej kapitole. K intraperzonálnym alebo osobnostným prekážkam môžeme zaradiť **lenivosť** (R20), **prokrastináciu** (R10, R11), **neznalosť používania špeciálnych softvérov** (R16) alebo situáciu, ak používateľ **nerozumie problematike** (R33).

Ďalšou skupinou sú **jazykové bariéry**, ktoré plynú buď z **celkovej neznalosti konkrétneho cudzieho jazyka** (R36) alebo sú **štylistickej povahy** (R19, R20, R31) – tie pramena jednak z používania **odbornej terminológie** v cudzojazyčných zdrojoch (R32), ale aj v slovenskej literatúre: „*Možnože na nejakých stránkach to bolo moc zložito napísané, tým pádom nepochopila som to úplne, čo by som mala pochopiť,*“ uviedol svoju skúsenosť R31 a ďalší respondent tento problém podporuje svojím vyjadrením: „*Ak som našla možno až veľmi vedecké články, že nevedela som ani pomerne, čo znamenajú, to ma možno brzdilo, že bol to možno aj kvalitný článok, ale aj tým samotným veciam som nerozumela.*“ (R19)

7.2.5 Neistota pri práci s informáciami

V práci sme už uviedli, že neistota zohráva významnú rolu v procese práce s informáciami (Kuhlthau 1993). Na samotný koncept informačnej gramotnosti môžeme nazerať aj ako na súbor kompetencií smerujúcich k redukcii či odstráneniu neistoty. Niekoľko študentov explicitne a spontánne uviedlo kognitívny stav neistoty ako prekážku v informačnom procese, ktorá dokonca spôsobovala aj negatívne afektívne symptómy, napriek tomu sme sa na túto problematiku osobitne pýtali predposlednou otázkou druhého tematického okruhu rozhovorov každého z participantov výskumu s cieľom overiť Kuhlthauovej zistenia a odhaliť jej príčiny: „*Pocíťovali ste neistotu pri využívaní informácií? Z čoho pramenila?*“

Len dvaja zo študentov sa vyjadrili, že neistotu počas plnenia svojich študijných povinností na stredných školách **ne pocíťovali**. Kým respondent R8 sa zameral iba na skúsenosť s odbornou praxou so slovami: „*Nie. Keď sa stala chyba, vždycky sa to dalo vymazať, asi tak, takže tam nejaký problém nikdy nenastal,*“ v prípade respondenta R34 jeho vyjadrenie súviselo s celkovým prístupom k problematike počas štúdia: „*Tak ja som nikdy nebol taký, že by som bol zneistený. Akože v takýchto veciach som bol taký, že no čo – tak som to tam našiel, tak to tak nejako bude. Že aj keby to bola kompletná blbosť, tak som proste povedal, že ja som to tak našiel. Nemal som takú neistotu, že by som sa toho bál teraz, že čo keď to nie je pravda; tak som to proste prezentoval najlepšie, ako som vedel.*“ (R34) Zvyšní respondenti priznali, že sa s neistotou stretávali.

Najčastejším dôvodom, ktorý uviedla polovica z nich, bola neistota ohľadom **pravdivosti informácií**, prípadne **z rozporu v informáciách** – teda situácie, ak si informácie protirečili. Príkladom môže byť výpoveď R17: „*Na rozličných stránkach som našiel rozličný názor na danú problematiku, tak som proste nevedel čo teraz. Tak, že si odporovali, že jedna druhú navzájom negovali,*“ alebo skúsenosť R38: „*Narazila som na nejakú informáciu, ktorú môj rozum nevedel vyhodnotiť, že som s ňou nemala skúsenosť a zrazu som nebola schopná to sama rozlíšiť. A nebola som schopná rozlíšiť, či tá stránka pôsobí dôveryhodne alebo nepôsobí, alebo nevedela som si možno až tak dobre overiť, či tá informácia je pravdivá alebo nie je. Ak to nebolo dôležité, tak som to vypla a neriešila som to. Ale keď to bolo dôležité, že som to mala použiť, tak som sa snažila to nájsť ešte niekde inde.*“ Jednotlivé stratégie, ktorými študenti posudzovali pravdivosť informácií, podrobnejšie predstavíme v kapitole 7.2.6.2.

Druhou veľmi často uvádzanou skupinou bola neistota plynúca **zo správnosti používania informácií**, ktorá v mnohých prípadoch súvisela s **nedostatkom vedomostí** o téme, s **nedostatočným porozumením** téme: „*Boli tam určite nejaké pasáže, kedy som si nebola istá, že ak by sa ma niekto na to opýtal, tak neviem, či by som to vedela obhájiť,*“ (R11) prípadne s celkovou **neznalosťou spracovanej témy**: „*Hlavne keď to boli témy, v ktorých som si ja nebola istá, že som im nerozumela veľmi, tak vtedy som si nebola istá, že či to, čo podávam, je naozaj to správne. A že či budem schopná to podať tak, aby to ostatní pochopili.*“ (R15)

Prakticky o takmer všetkých motívoch neistoty sme sa zmienili a citátmi ich podporili v predošlých kapitolách, preto ich len stručne zhrnieme. Respondenti R5, R11 a R15 boli neistí **z výsledku svojej práce, nedostatok informácií alebo faktov** zas zneistil respondentov R6, R11 a R14. Ako sme už uviedli, k ďalším faktorom patrí **vysoké množstvo informácií** a s tým súvisiace pochybovanie (neistota) ohľadom výberu dôležitých informácií (R9, R20), **otázka spoľahlivosti informácií** (R18, R26), **nekompatibilita informácií** (R10) a **dôveryhodnosť zdroja informácií** (R24).

Neistotu spôsobovalo aj využívanie **cudzozajznej literatúry** (R25, R32, R33), konkrétne sa týkala správnosti prekladu alebo správnosti porozumenia textu či odborným výrazom, čo pociťoval napríklad R37: „*Veľakrát sa stalo, že zdroj bol v slovenčine alebo angličtine a mal byť po francúzsky. Tak niektoré veci boli v slovenčine, a potom to preložiť do francúzštiny – ešte aj v gramatike sa môže ten význam stratiť, keď ten jazyk neovládate na sto percent.*“

Zaujímavosťou v prípade respondenta R12 bola aj neistota **z dostatočného vynaloženia úsilia** – teda týkajúca sa zodpovednosti za svoju prácu. O podobnom motíve sa zmienil aj R7, v jeho prípade však šlo o neistotu prameniacy **z pochybenia**, hoci si uvedomuje nesprávnosť seba podceňovania v takých prípadoch: „*Neistota pride vždy u mňa, keď sa dopustím nejakej chyby, a potom už ťažko si verím, že – ja som taká, že keď dojde jedna chyba, tak minimálne zabolí a už si potrebujem rýchlo a rýchlo naštudovať lepšie a lepšie, a potom si dám toho na seba príliš veľa a nemala by som sa tak podceňovať veľakrát, lebo jedna chyba neznamená to, že nemáte žiadne skúsenosti a že čo viete.*“ (R7) Napokon, jednou z príčin neistoty, ktorú v rozhovoroch uviedli respondenti R14 a R28, je opäť **čas** a z neho plynúca obava ohľadom jeho dostatku potrebného na vypracovanie úloh do školy.

7.2.6 Predstavy o pojme informácie

„**Popíšte a vysvetlite, čo je podľa vás informácia**“ – touto výzvou sme začínali posledný, tretí okruh rozhovorov. Hoci primárnym účelom nášho výskumu nebolo identifikovať rôznorodosť chápania pojmu informácie, zaradili sme do tretieho obsahového okruhu rozhovorov aj otázku zisťujúcu, ako študenti predmetný pojem – ako jeden zo základných komponentov konceptu informačnej gramotnosti – vnímajú, s cieľom spoznať atribúty (ideálnej) informácie a meradlá pravdivosti informácie skúmanej vzorky v rámci ďalších doplňujúcich otázok.

V štrnástich prípadoch odznela jej interpretácia ako určitej internalizovanej či osvojenej **myšlienky, poznatku** alebo **vedomosti**, ktorým jednotlivec disponuje, príkladom môže byť vyjadrenie respondenta R10: „*V mojom ponímaní informácia je nejaká vedomosť alebo nejaká zručnosť, alebo správa, ktorú si človek osvojuje.*“

Na druhej strane stoja názory mnohých študentov, ktorí ju interpretujú **externalisticky** ako **všetko zaznamenané** či **všetko hmotné i nehmotné, čo nesie význam**, napríklad R20 sa zamýšľa: „*Myslím, že to je veľmi široký pojem. Keď sa pozriem okolo seba, tak sa pýtam, čo nie je informácia? Všetko okolo nás, čo vidíme, ale aj nevidíme, abstraktné, konkrétne veci, sú nejakým spôsobom informácie, ktoré sa dostávajú k nám – či už ich vnímame, nevnímame, všade okolo nás sú informácie, ktoré prúdia.*“ Dvaja respondenti, ktorí maturovali z informatiky, ju

charakterizovali pojмами ako **dáta** (R14), prípadne **zhluk dát** (R34). Našli sa však aj študenti, ktorí informáciu vykreslili či priamo označili ako **pojmem** v platónskom poňatí – teda ako ideu nezávislú od ľudského bytia (R3, R16, R19). Traja študenti rôznych špecializácií (R13, R17, R23) poňali informáciu lingvisticky a vysvetľujú ju ako **skupinu slov** alebo **vetu**. Podobnou charakterizáciou sú jej označenia siedmimi účastníkmi výskumu ako **oznamu** či **správy**; R32 ju zas označil výrazom „*vysvetlenie*“. Napokon sa našli takí študenti, ktorí informáciu pomenovali kreatívne, napríklad „*stopa, ktorá nás dovedie k niečomu*“ (R36), alebo vidia v informácii **potenciál**, ktorého využitie je čisto na rozhodnutí konkrétneho jednotlivca: „*Je to určitý podnet alebo nejaký taký zhluk nových vecí, ktoré sa snažia vám niečo ponúknuť, čo by ste mohli ďalej využiť a s čím by ste mohli ďalej pracovať a rozvíjať to.*“ (R7)

Treťou, menej početnou skupinou charakteristík sú tie, ktoré premostujú obe vyššie uvedené. Sú to vyjadrenia interpretujúce informáciu ako určitý **podnet** (R5, R10) či **podnet pre mozog** (R1, R5, R7). Respondenti R8, R9 a R12 zas vnímajú informáciu komplexnejšie ako **jav komunikácie**, ďalší len ako **jav** (R25) či **formu dorozumievania** (R20).

7.2.6.1 Atribúty informácie

Okrem samotného poňatia pojmu informácie nás zaujímalo, ktoré vlastnosti sú podľa študentov pre informáciu charakteristické, pričom v odpovediach zaznievali najmä formálne (výrazové) a kvalitatívne (obsahové) vlastnosti a atribúty dostupnosti informácie. Mnohé z nich študenti síce sami uviedli už pri pokusoch o definíciu informácie v písomných prácach, no pri rozhovoroch dostali ako jednu z úloh vymenovať jej tri charakteristické vlastnosti: „*Vymenujte tri základné atribúty informácie.*“

Prvou skupinou sú atribúty zamerané na materiálnu stránku informácie. Z vyjadrení študentov sem zaradíme na jednej strane **abstraktnosť** a **nehmotnosť** (R1), na strane druhej R4 vyzdvihuje na informácii jej **vizuálnu podobu**. Niektorí opýtani si všimajú tiež jej kvantifikovateľné vlastnosti, napríklad **rýchlosť šírenia** (R3) či **dĺžku** (R28), pričom ideálna informácia byť mala byť **stručná** (R13, R23, R24, R25, R30, R34).

Po obsahovej stránke je pre informáciu charakteristická podľa deviatich respondentov **zrozumiteľnosť** a **jasnosť**, ďalej **vecnosť** (R4, R32, R34 a R39), **presnosť** (R20, R32, R38) a na jednej strane potenciál **obsahovej neobmedzenosti** (R1), na strane druhej R3 a R38 vyzdvihujú jej **špecializovanosť**. Do tejto skupiny spadajú aj vlastnosti ako **výpovedná hodnota** (R25) či **zmysel** informácie (R30) i samotná skutočnosť, že **prenáša akýkoľvek obsah** (R22). Najčastejšie zmienеныm atribútom je ale **pravdivosť** informácie, ktorý uviedlo štrnásť študentov; k ďalším môžeme zaradiť **podloženosť faktami** (R4, R29) či **overiteľnosť** (R11, R12, R33), **dôveryhodnosť** (R17, R40), **objektívnosť** (R20), **užitočnosť** (R2, R38), **potrebnosť** (R24), **zaujímavosť** (R17), **variabilitu** (R27) a **relevantnosť** (R27).

Do skupiny situačných atribútov zaradíme z výpovedí študentov **verejnnosť informácie** (R1) či jej potenciálnu **dostupnosť** každému jednotlivcovi (R6, R28), aspekt **vhodnosti jej použitia** (R2), **časopriestorovú neobmedzenosť** (R37), potenciál **využitia v praxi** (R35), **aktuálnosť** (R26, R39) a **dôležitosť** (R15, R28). Respondent R15 zameral svoju pozornosť aj na dichotómiu kladného a záporného posolstva, ktoré môže informácia príjemcovi priniesť.

Napokon, niektorí respondenti uviedli aj iné, všeobecné charakteristiky alebo konkrétny účel informácie, napríklad jej **oficiálnosť** (R32), potenciál **obohacovania vedomostí** prinášaním nových faktov (uviedla zhruba tretina opýtaných) či **obohacovania slovnej zásoby** (R35). Typickou vlastnosťou podľa respondentov R8 a R34 je prítomnosť **dát**, z ktorých informácia pozostáva, R8 rovnako vidí v jej dôležitých charakteristikách aj samotný účel, pre ktorý vôbec existuje – **účel komunikácie**.

7.2.6.2 Meradlo pravdivosti informácií

Ako sme už vyššie uviedli, jedným z najčastejšie uvádzaných atribútov informácie bola jej **pravdivosť**. Nezávisle od tohto zistenia sme sa v rozhovoroch pýtali študentov, na základe čoho posudzujú pravdivosť informácií: „**Čo je pre vás meradlom pravdivosti informácie?**“

Na prvom mieste sa vo výpovediach umiestnila **dôveryhodnosť informačného zdroja**, na základe ktorej posudzovala pravdivosť polovica opýtaných. Zároveň pätnásť uviedli ako kritérium **dôveryhodnosť autora zdroja**, napríklad: „*Keď nejaký vedec na SAV-ke vydá publikáciu o nejakej fyzikálnej téme dajme tomu, tak verím tomu, že tam nepopísal bludy.*“ (R9) Respondent R37 nazýva takto získané informácie z dôveryhodných zdrojov „*argumentom zvrchovanosti*“. Ako jedno z kritérií uviedol R15 dokonca aj **dôveryhodnosť inštitúcie**, ktorá informačný zdroj poskytuje – v danom prípade šlo o školskú knižnicu: „*Knihy, ktoré sme mali aj my v tej školskej knižnici, tak som vedela, že môžem sa na to spoľahnúť, lebo je to odporúčané aj našou inštitúciou.*“ (R15)

Pre respondentov R28 a R36 sú významným kritériom aj **referencie na použitú literatúru** vo forme citátov alebo bibliografických odkazov. Pravdivosť zdroja je v prípade R29 a R30 podporená už len tým, ak sú konkrétne informácie, ktoré nájdú, **podložené menami ich autorov**. Výskum však ukázal, že nielen referencie na použité zdroje, ale aj **referencie na samotný zdroj** informácií, prípadne existujúce **recenzie** naň môžu byť meradlom jeho pravdivosti (R39).

Respondent R17 hodnotí pravdivosť textu aj na základe jeho **zmysluplnosti**, pre R21 je – podobne ako v prípade hodnotenia dôveryhodnosti samotného zdroja – kritériom jeho pravdivosti tiež **jazyková a gramatická úroveň**. Uvedené kritérium je dôležité aj pre respondenta R30: „*Keď som to otvorila, tak som pozerala, že či sú tam napríklad nejaké chyby – či už gramatické, alebo či sú tie vety nejako zvláštne štylizované. [...] Tak určite je aj tá grafika, že napríklad nadpisy a niečo také, že to je dôležité, ale v podstate ja si myslím, že keď má niekto len čas hrať sa s tým graficky, tak už ten obsah nemusí byť taký hodnoverný a kvalitný.*“ Na margo zmieny kritérií musíme dodať, že všetci traja respondenti majú vo svojej študovanej špecializácii učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry. Dôležitým kritériom pre R36 je zas **forma spracovania** textu, pre R11 **odbornosť textu**: „*Tak tomu som verila, lebo tak to sú také... by som povedala, že tam nemajú ľudia tendenciu klamať, že ako to vtedy bolo.*“ (R11)

Ďalším najbežnejším spôsobom zisťovania pravdivosti je **overovanie informácie v rôznych zdrojoch**, k čomu sa prihlásilo sedemnášť študentov. Najbežnejším motívom overovania je situácia, ak si informácie protirečia a nezhodujú sa: „*Ak sa zhodovali najzákladnejšie fakty, tak tie isto budú pravdivé. A potom, ak je tam niečo, čo si odporuje, tak buď si to nejak overím, alebo keď nie, tak sa tým ďalej nezaobieram,*“ (R6) alebo osobne s nimi používatelia nesúhlasia, napríklad: „*Ak sa mi niečo nepozdáva, v nejakom článku alebo v niečom, čo niekto povie, alebo keď niečo niekde vidím a ja si nemyslím, že to je úplne v poriadku, tak asi vtedy.*“ (R22)

V predošlých kapitolách, rovnako aj citátom respondenta R6 sme naznačili, že silným faktorom motivácie podporujúcim prácu s informáciami je záujem o tému. Ten je dôležitý aj pri overovaní informácií a pátraní po pravde, s čím má svoju skúsenosť aj R37: „*Overoval som si také veci, ktoré akože mňa zaujímali.*“

Podobnou stratégiou, ktorú uviedli šiesti opýtaní, je **porovnávanie rozdielnych informácií**, pri ktorom je podľa názoru R34 najčastejšie pravda niekde uprostred, prípadne na ich rozmedzí: „*Porovnávací metóda, že čo hovoria ktoré zdroje. Tak obvykle je to vždycky niekde v strede. Aspoň ja to tak vidím, že vždycky je to – keď je tá hodnota extrémne vysoká a extrémne nízka, tak to bude v strede. Keď povieme tú hodnotu v strede, tak nikdy nemôžeme*

vlastne nikto povedať, že nie – to je iba vyslovene nesprávne,“ vyjadril sa konkrétne na margo počtu vyrúbaných stromov v amazonskom pralese, o ktorom robil svoju prácu.

Niektorí participanti však uviedli, že ak sa určitá informácia opakuje vo viacerých zdrojoch, pravdepodobnosť jej pravdivosti je o to vyššia, čo potvrdzuje aj R37: „*Počet ľudí, ktorý tú informáciu predáva – čím viac ľudí, tým je väčšia pravdepodobnosť, že tá informácia je pravdivá,*“ prípadne ju v takom prípade definitívne považujú za pravdivú, platí to napríklad aj v prípade respondenta R24: „*Vyhľadám si viacero stránok a prečítam si ich – a ak sa zhoduje, tak mi to príde také, že to bude pravdivé.*“ Neplatí to však pre všetkých, napríklad pre R3 je informácia opakujúca sa v rôznych zdrojoch „*skôr dôveryhodnejšia*“ než pravdivejšia.

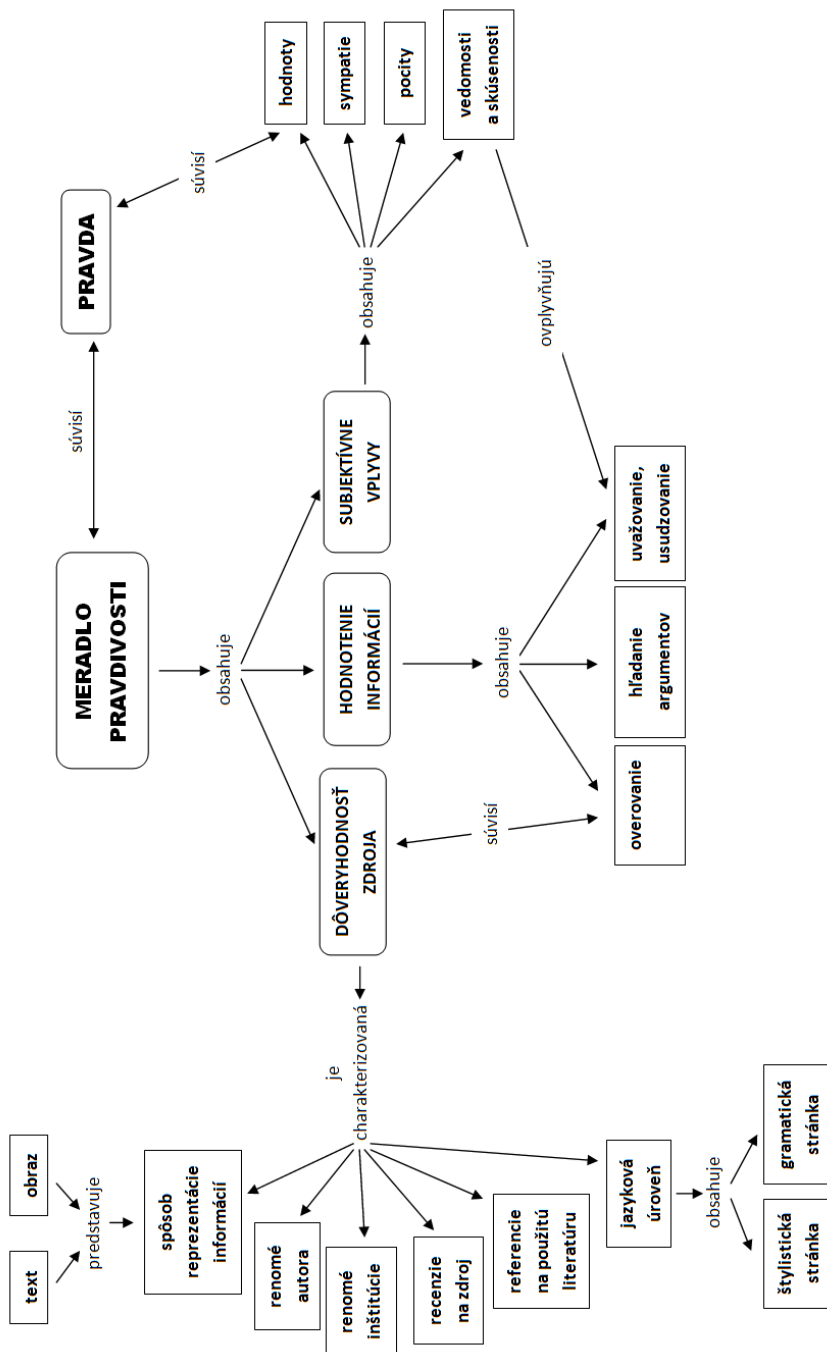
Pri posudzovaní pravdivosti sa deväti študenti spoliehali aj na vlastné **vedomosti a znalosti** o danej téme, piati zas uviedli ako kritérium aj vlastné **skúsenosti** s konkrétnym informačným zdrojom alebo celkovo s témou či situáciou: „*Niektoré informácie si viem overiť aj sám. Napríklad niekto mi povie, že vonku je zima, tak idem von a poviem mu, že nie – vonku je teplo. Aj to sa dá – overenie pravdivosti skúsenosťou alebo nejakými schopnosťami.*“ (R34)

Zmyslovú skúsenosť, predovšetkým **zrakovú** – ako jeden z nástrojov na overovanie pravdivosti – uviedli aj R31 a R32. Vizuálna forma informácií je pre R31 dokonca dôveryhodnejšia, než textová: „*Na základe možno nejakých videí. Že to, čo v tom videu vlastne vidím, čo píše ten, čo robí to video, alebo akým štýlom to opisuje – trebárs to kreslí. No a čomu ťažko uverím, sú nejaké napísané texty. Tomu sa mi niekedy ťažko verí.*“

Ako ďalšie kritériá deväti študenti uvádzali **vlastný úsudok** o informácii plynúci z ich doterajších vedomostí: „*Vlastné zhodnotenie, či tá informácia neznie ako totálna blbosť [...] Keď mi to prišlo ako totálna hlúposť, tak som to ani neoveroval,*“ (R37) alebo **logické uvažovanie** nad nájdenými informáciami: „*Predsa len žijeme v dobe, keď sa všetko nafukuje, len aby to zarobilo čo najviac peňazí, aby to bol čo najväčší bulvárny boom, takže tiež nejaké logické zmýšľanie,*“ odôvodnil jeho potrebu respondent R34. Vlastné uvažovanie je dôležité pre R1 aj v situáciách protirečenia pravdivých informácií: „*Ak sú obidve pravdivé – takže je to čisto iba stret názorov – tak potom prichádza na rad ten môj názor, k čomu sa prikláňam, čo si myslím ja.*“ (R1) Respondent R2 zas upozorňuje na potrebu odlišovania pravdy a pridaných interpretácií, napríklad v historických vedách: „*Bolo by potrebné mnohé informácie nebrať konzumne, ale ich preosiať cez vlastný rozum a porozmýšľať nad tým, čo je tam ten pravdivostný základ a čo je už dodané tým konkrétnym historikom.*“ (R2)

Pravdivosť informácie u niektorých študentov podporuje aj skutočnosť, ak sú informácie **podložené dôkazmi alebo faktami**, napríklad u R35. Ako ale uvádza R34: „*Lenže ani tie fakty nemusia byť pravdivé,*“ čím naznačuje akýsi začarovaný kruh vzťahu argumentácie a pravdivosti; jeho názor podporuje aj vyjadrenie R40: „*Ideálne doložené fakty a nejaké podložené dôkazy o tom, že tá informácia nie je proste vymyslená. To môže byť teoretickou zárukou.*“ Okruh logického posudzovania pravdivosti uzatvára R26, ktorý uzná pravdivosť informácie aj tým, keď už nevie nájsť žiadne **protiargumenty**, ktorými by konkrétnu informáciu spochybnil.

Dôležitosť subjektu pri posudzovaní pravdivosti sa neodráža len v jeho vedomostiach, skúsenostiach či kritickom myslení a logickom uvažovaní. Ako uviedli niektorí študenti, dôležitú rolu zohrávajú v procese hodnotenia aj **afektívne a axiologické faktory** – ide napríklad o vlastné **pocity**, ktoré informácia v používateľovi vyvoláva (R3, R18, R23, R39); svoju skúsenosť najvýstižnejšie opísal R18: „*Väčšinou je to o mojom takom dojme, že toto bude asi hlúposť a toto bude asi dobré. U mňa je to fakt o tých pocitoch asi. Ja sa pozriem na to a si poviem, že toto nie. Radšej niečo iné,*“ alebo R23, ktorý spája pocity s logickým uvažovaním: „*Veľakrát je to vlastný pocit – ako dojem, že sa podľa seba snažím nejako zoradiť 2+2, nejak si to sčítať a podľa vlastného dojmu usúdiť.*“ (R23) Okrem pocitov sú to aj osobné **sympatie** k nájdenej informácii (R1, R17), napríklad: „*Podľa mňa aj my ľudia si robíme často také, že či mi je tá informácia sympatická, tak podľa toho si poviem: To musí byť pravda!*“ (R17)



Obr. 40 Pojmová mapa posudzovania pravdivosti informácií

či **hodnoty**, ktoré informácia šíri (R21). Na základe zistení výskumu sme vypracovali pojmovú mapu posudzovania pravdivosti informácií (obr. 40).

7.2.6.3 Relatívnosť tvrdení

Viaceri študenti zároveň uviedli, že sa podľa vyššie zmienených kritérií počas svojho štúdia nie vždy riadili, napríklad R18 sa vyznal: „*Ja som taká, že zatiaľ som verila všetkému, čo je na internete, nebudem vám klamať,*“ príčiny takéhoto konania však ostali nezodpovedané.

Jedným z možných dôvodov bola **lenivosť**, ku ktorej sa priznal aj R11: „*Ja keď som si vyhľadávala informácie, tak som nejak nepozerala na zdroje, ani že či sú to nejak overené informácie [...] Overujem si strašne málo informácií, lebo mne to príde ako zbytočné. Som veľmi na to lenivá, aby som si to pozrela vo viacerých zdrojoch.*“

Lenivosť v niektorých prípadoch vychádzala z celkového nezáujmu o tému a bola podporená aj neznalosťou problematiky, na čo doplatil napríklad R7: „*Keď sa stretneme dvaja takí, že vôbec nevieme, tak porozmýšľame. Ale je pravda, že v tomto odbore nie sme veľmi vzdelaní, čiže mohli by sme to nechať radšej tak.*“ Nevyriešený problém však odložili s postojom typu: „*Môže to byť pravda, prečo nie?*“ (R7) To sa mu napokon vypomstilo, pretože R7 napokon dodáva: „*Stalo sa mi veľakrát, že som uverila niečomu, čo nie je pravda, to je jasné.*“

Respondent R32 uviedol ako dôvod neoverovania informácií zas **nadšenie** z nových informácií a vysvetlil aj dôvod svojho konania: „*Väčšinou to bolo tak, že keď som videla niečo nové, že teda niečo som započula, tak to bolo pre mňa nejaké niečo, že fascinujúce, že niečo nové viem – a nezamýšľala som sa nad tým, či to je pravda alebo nie. Úplne som to tak prijala, že áno, tak to bude a bola som práve tak rada, že viem niečo nové.*“ (R32)

Samostatnou skupinou dôvodov ľahkovážnej práce s informáciami bol aj prístup učiteľov k hodnoteniu študentských prác, s čím má bohaté skúsenosti napríklad R2, ktorý si posťažoval, že niektorí učitelia viac hodnotili formálnu stránku práce než obsahovú: „*Bol som potom sklamaný, že tá pani profesorka si prácu ani neprečítala, pretože hodnotila viac tú technickú stránku – ako dostal som jednotku, bol som spokojný – ale...*“ Dotyčný respondent aj špecifikoval obsah hodnotenia formálnej stránky prác: „*Úprava textu, správnosť citácií, také vyslovene technické záležitosti ako číslovanie, zarovnanie strán, riadkovanie, nadpisy, prílohy, správnosť a kompletnosť zdrojov z technického pohľadu.*“

Podobné skúsenosti s hodnotením prác učiteľmi má aj R34, ktorý síce dôležité informácie overoval – ale len pre „*vlastné uspokojenie,*“ ako priznal. Dôvody objasnil podrobnejšie: „*No na tej strednej škole to je jedno. Akože tam keď poviete blud, tak poviete blud. Ale napríklad, kebyže mám niečo na vysokej škole už robiť, tak asi by som chcel, aby tie informácie boli čo najpresnejšie, najpravdivejšie a aby to akože nebol úplný blud.*“ (R34) Na prvý pohľad silnú kritiku ale odôvodňuje tým, že stredoškolskí učitelia nemôžu byť odborníkmi na všetky oblasti, kým na vysokej škole už je situácia iná: „*Človek, ktorému ich budem odovzdávať, tak on má väčšiu pravdepodobnosť, že bude presne vedieť, o čom sa hovorí [...] On je pravdepodobne schopný zistiť si a presne vedieť tie správne informácie.*“ (R34)

Určitú zodpovednosť za prácu s informáciami pri prechode zo strednej školy na vysokú pocítil aj R38: „*Teraz to beriem viac s rezervou, tak skoro všetky informácie, lebo som sa naučila, že tie informácie, ktoré sú veľmi pútavé, nie sú až také senzačné, ako vyzerajú, že každá informácia je len kvázi trochu informatívna, že nie je až taká ohurujúca, a preto to beriem s rezervou.*“ Na margo tejto skúsenosti dodávame, že niektorí respondenti pristupovali k informáciám s rezervou už počas stredoškolského štúdia. Napríklad, ak sa informácie rôznili a používateľ nedokázal jednoznačne overiť ich pravdivosť, svoju stratégiu zhrnul R13 stručne: „*Budem to brať ako možnosť, že to môže byť aj tak.*“ Respondent R25 prijímal

informácie s rezervou aj v prípade, ak vyučujúci na hodine nepresvedčivo podával výklad témy – napríklad čítaním textu z prezentácie.

7.2.6.4 Hierarchia pravdivosti

Výpovede študentov zároveň odhalili **hierarchiu dôveryhodnosti** či **pravdivosti** informácií podľa jednotlivých skupín zdrojov, kde na jednej strane stoja vlastné vedomosti a skúsenosti používateľa informácií, teda informácie internalizované subjektom používateľa, a na druhej strane sú externé informácie v okolitých zdrojoch.

Ako prvý krok pri práci s informáciami študenti uviedli využívanie vlastných vedomostí: „*Najprv si spomeniem na svoje skúsenosti, poznatky, ktoré už mám,*“ uviedol zrejme najviac zabehnutý respondent R7. Až potom nasleduje vyhľadávanie nových informácií, dopĺňanie existujúcich a ich overovanie vyššie zmienenými metódami.

Najvyužívanejšími, no zároveň najviac spochybniteľnými sú informácie získané z internetu – problematike jeho využívania sme sa podrobne venovali v kapitole 7.2.2.1. Mnohé výpovede v neprospech využívania internetových zdrojov asi najlepšie vystihuje výrok respondenta R25: „*Keď to bolo z internetu, tak som si povedala – aha, to mohol napísať hocikto a nemusí to byť pravda.*“

Študenti najbežnejšie udávajú dva postupy, ako overiť informácie z internetu – buď sa obracajú na ľudí: „*Keď som si stále nie istá, či je to tak alebo nie, tak skúsím sa aj opýtať ďalších ľudí,*“ (R7) alebo informácie overujú v knižných zdrojoch. V kapitole 7.2.2.4 sme vymenovali jednotlivé skupiny ľudských zdrojov, na ktoré sa študenti obracali, z nich najčastejšie uvádzanými boli rodičia, spolužiaci a predovšetkým učelia: „*No keď som našiel nejaké rozdielne pohľady na nejakú rovnakú vec, tak potom som už musel ísť za tým učiteľom a potom dostanem nejaké nové zadanie alebo cestu, ktorou mám ísť. Takže som išiel za tým učiteľom a dajme tomu ten problém som sa snažil vyriešiť s tým, ktorý ma bude hodnotiť,*“ uviedol svoje dôvody R40.

Skúsenosť respondenta R35 je ale taká, že ani využívanie ľudských zdrojov ho subjektívne neuspokojilo – naopak, ešte ho zneistilo, preto siahol po knihách: „*Každý človek, s ktorým som sa rozprávala, či už to boli učelia, alebo starý otec, rodina alebo kamaráti, mi poskytli informáciu, ktorá v podstate bola tá istá, lenže boli tam nejaké veci pridané – každý mi povedal nejakú inú vec a ja som si z toho musela vyvodit', že či to je pravda, preto som potom siahla po tých knižkách, lebo aj na internete to bolo obsiahnuté inak, a v tých knižkách väčšinou všetko bolo to isté.*“ (R35)

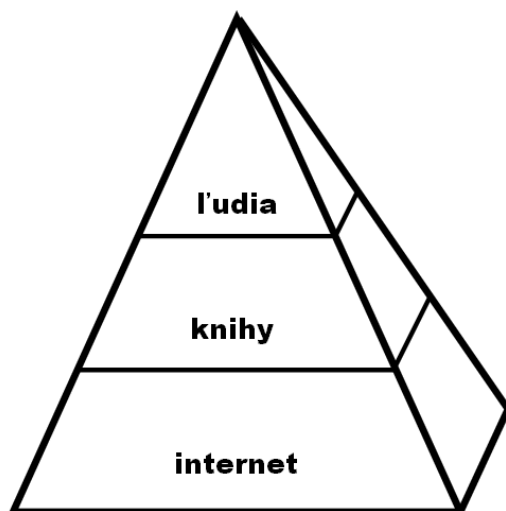
„*Myslím si, že ľudia, ktorí vyhľadávajú určité informácie, by si tie informácie určite mali overiť – nielen na internete, ale aj v knihách, encyklopédiách.*“ (R33) Dôvody vyššej dôveryhodnosti kníh sme už priblížili v kapitole 7.2.2.3. V prospech využívania knižných zdrojov odznegli aj nasledovné argumenty:

- „*Ja myslím, že viac sme tak nastavení, že viac uveríme tej knihe.*“ (R26)
- „*Podľa mňa sú knižné zdroje také najviac uveriteľné.*“ (R35)
- „*Na internete sa dá ťažko veriť všetkému. Informácie, ktoré sú na internete, keď porovnáme s nejakou knižnou literatúrou – keď by sa tie veci nezhodovali, tak by som považovala za viac pravdivé to, čo je v knihách, než na internete.*“ (R25)

Vo všeobecnosti sa študenti vyjadrovali, že najvyššou autoritou je človek – konkrétne jeho odborné znalosti v určitej problematike, ktoré podporujú dôveryhodnosť takto poskytnutých informácií. Významným kritériom posudzovania pravdivosti sú aj používateľove vlastné vedomosti a úsudky. V rámci porovnania internetových a knižných zdrojov majú vyššiu

vierohodnosť informácie zaznamenané do knižnej podoby, respektíve dokumenty, ktoré prešli oficiálnym publikačným procesom. Názor väčšiny študentov vystihuje stanovisko poskytnuté respondentom R33: „*Myslím si, že ľudia, ktorí vyhľadávajú určité informácie, by si mali tie informácie určite overiť – nielen na internete, ale aj v knihách, encyklopédiách a rôznych odborných zdrojoch,*“ pričom za naj dôveryhodnejší zdroj považuje R33 knihy, ktoré sú „*odporúčané nejakými významnejšími ľuďmi*“.

Na základe výpovedí študentov sme jednotlivé kategórie informačných zdrojov hierarchicky usporiadali podľa subjektívneho posudzovania pravdivosti informácií (obr. 41).



Obr. 41 Hierarchia pravdivosti informácií z pohľadu študentov

7.2.7 Predstavy o informačne gramotnom jednotlivcovi

Predstava o ideálnom efektívnom používateľovi informácií je formovaná opäť vlastnými skúsenosťami a ďalšími subjektívnymi charakteristikami jednotlivca, predovšetkým jeho schopnosťami, zručnosťami, postojmi, preferenciami, návykmi a celkovými osvojenými metódami práce s informáciami, ale aj sociokultúrnymi vplyvmi prostredia. Svoju predstavu mali respondenti nielen opísať slovne, ale primárne skĺbiť s kreativitou – poňať metaforicky (alegoricky) – a túto metaforu sa pokúsiť vizuálne zobrazit' kresbou.

Konkrétne zobrazenia bližšie popíšeme pri charakteristikách jednotlivých kategórií, na tomto mieste chceme sumarizovať prehľad všetkých uvedených kompetencií a vytvoriť tak syntetický obraz o univerzálnom efektívnom alebo zručnom používateľovi informácií na základe výpovedí všetkých štyridsiaticich participantov výskumu. V prvom okruhu rozhovorov sme sa k otázke opätovne vrátili a požiadali respondentov o explikáciu svojich kresieb a predstáv: „*Aké by mali byť kompetencie zručného (efektívneho) používateľa informácií na základe nakreslenej metafory?*“

Jednotlivé kompetencie pokrývajú široké spektrum oblastí týkajúcich sa práce s IKT a informačnými zdrojmi, ale aj stratégií vyhľadávania, príjmu a spracovania informácií

a ďalších osobnostných charakteristík informačne gramotných jednotlivcov – zručných, rešpektíve efektívnych používateľov informácií.

Prvú ucelenú oblasť predstavujú kompetencie v oblasti využívania **digitálnych informačných a komunikačných technológií**, predovšetkým počítača alebo smartfónov, o ktorých sa zmenila zhruba štvrtina participantov výskumu. Príkladom môže byť vyjadrenie respondenta R25: „*Žijeme v dobe technológií, tak by mali vedieť pracovať s tými novodobými prostriedkami, ako je počítač, mobilný telefón, vedieť pracovať dobre s prezentáciami, vytvoriť nejaké tie animácie, ktoré by mali pomôcť študentom.*“ Ďalšie potrebné kompetencie špecifikoval respondent R4: „*Podľa mňa je dosť dôležitá aj ochrana na tom počítači – či už na internete alebo svojich osobných údajov v počítači, takže asi by tam malo byť nejaké heslo, potom by mal vedieť ešte spracovať tie informácie – buď cez Word alebo podobné programy, podľa toho, aký výstup očakáva.*“ Respondent R36 zas formuloval odôvodnenie potreby takzvaných digitálnych kompetencií nasledovne: „*Práca s modernou informačnou technikou – to som tam dal takisto z toho dôvodu, že jednak je to v dnešnej dobe veľmi rozvinuté a najviac informácií moderný človek dostane práve skrz informačnú techniku,*“ čím naznačil aj ich najdôležitejší účel – vyhľadávanie informácií. Aj mnohí ďalší respondenti sa vyjadrovali o práci s IKT práve v kontexte **využívania internetu** a vyhľadávania informácií na ňom, ako uviedol respondent R17: „*Určite by mali vedieť používať ten internet, ten svet internetový,*“ alebo: „*Informatika je v dnešnom svete všade okolo nás, takže aj vedieť manuálne pracovať s tým počítačom, s tými technológiami, ale aj vedieť vlastne využívať ten internet pre náš prospech,*“ vyjadril sa respondent R14.

Druhou samostatnou skupinou sú kompetencie potrebné k práci s informačnými zdrojmi – predovšetkým **využívanie viacerých informačných zdrojov** – v danom prípade nemáme na mysli len početnosť použitých zdrojov, ale predovšetkým diverzitu použitých typov a formátov – takzvané multizdrojové využívanie informácií a s tým súvisiaca kompetencia **hodnotenia kvality zdrojov**, ktorú uviedli až šiesti respondenti, napríklad R20: „*Určite by som si prešiel niekoľko stránok, možno ideálne ešte niekoľko kníh ďalších – jednoducho veľa zdrojov a na základe nich by som spravil nejaký svoj rešerš alebo niečo, kde by som to zhrnul, a uvedomil by som si, čo je vlastne najdôležitejšie pre mňa, a potom s týmito informáciami by som mohol ďalej pracovať. Čiže viaceré zdrojov, a z nich urobiť nejaký výcuc, tak povedzme tak. Toto by mal vedieť človek.*“ Na obe kompetencie nadväzuje oblasť hodnotenia samotných informácií, čo vyplýva aj z vyjadrenia respondenta R30: „*V prvom rade je veľmi dôležité získať informácie a veľmi dôležité je získať ich z viacerých zdrojov [...] Potom si ich musíme dať nejako dohromady a vybrať si tú najsprávnejšiu.*“

Výskum ukázal, že študenti uvažujú o **hodnotení informácií** z viacerých hľadísk. Jedným z kritérií je hodnotenie **relevancie** nájdených informácií (respondenti R4, R9, R21, R28, R29), prípadne **užitočnosti informácie** (R2, R12). Najčastejšie uvádzaným kritériom je ale hodnotenie **pravdivosti informácie**. S hodnotením pravdivosti súvisia kompetencie **overovania informácií** (R1, R6, R21, R22, R24, R27, R30, R37) a **kritického hodnotenia informácií**, ku ktorému sa explicitne vyjadrilo sedemnást študentov. Respondenti R7 a R36 dokonca hovoria o potrebe kompetencie „*rozlišovania pravdy a lži*“ (R36). Samotný akt hodnotenia nazvali niektorí respondenti aj ako „*triedenie*“ (R15, R37) či „*filtrovanie informácií*“ (R22) a je možný práve vďaka kompetencii „*viacerých náhľadov na informáciu.*“ (R14)

Kompetencie ďalšieho okruhu súvisia s jednotlivými fázami takzvaného informačného procesu – t. j. činnosťami vedúcimi od identifikácie informačnej potreby, cez vyhľadávanie informácií, ich spracovanie až po ich výslednú prezentáciu či ďalšie využitie. Prvou z nich je schopnosť **identifikácie informačnej potreby**, inými slovami „*vedieť, čo hľadám.*“ (R1) Ďalšou fázou je **vyhľadávanie informácií**, ktoré študenti najčastejšie praktizujú v internetovom prostredí, pre ktoré sú dôležitými kompetenciami znalosti a zručnosti využívania vyhľadávacích

(prieskumových) stratégií a nástrojov, čo respondent R1 označil spojením „*vedieť, ako to hľadáť*.“ K ďalším kompetenciám patrí **kritické hodnotenie informácií**, ktorému sme sa podrobne venovali v predošlých kapitolách, ďalej **analýza informácií** (R14) a **nadobúdanie nových vedomostí**, ktoré študenti pomenovali spojeniami ako „*aktívne vstrebávanie informácií*“ (R8), „*efektívne a racionálne skladovanie informácií v mozgu*“ (R8), „*osvojovanie si informácií*“ (R11) či „*kondenzácia informácií*“ v zmysle ich zapamätania (R9).

Aby mohli byť vedomosti efektívne nadobudnuté a následne využívané, je nevyhnutné v prvom rade **rozumieť informáciám** a správne ich interpretovať (R13). Najdôležitejšou stratégiou je podľa viacerých študentov **čítanie s porozumením** (explicitne to uviedli respondenti R9, R10, R14, R30 a R36). Podľa respondenta R10 je práve čítanie s porozumením cestou k osvojeniu si informácií: „*Tak musí vedieť tie informácie vyhľadať a musí si ich vedieť osvojiť. Napríklad príklad s čítaním s porozumením – nielen si ten text prečítať, ale vedieť ho aj pochopiť.*“ K ďalším kompetenciám študenti uviedli schopnosti **kombinovania a spájania rôznych informácií a hľadania logických súvislostí** medzi nimi (respondenti R2, R27, R28, R31, R33).

Výskum ukázal, že pre študentov nie je dôležité len informácie získať, ale ich aj **využívať**. Najčastejšie spomínanou kompetenciou – explicitne uvedenou dvanástimi respondentmi – bolo **uplatnenie poznaneho** v praxi – či už vo vlastný prospech, prospech druhých alebo v celospoločenský prospech, pritom R19 upozorňuje, aby boli informácie využívané „*správne*“. Využívať informácie v prospech druhých alebo celej spoločnosti znamená ich **odovzdávanie** alebo „*posiľovanie*“ ďalším používateľom rôznymi spôsobmi, pričom viacerí upozorňujú, aby to boli informácie pravdivé alebo „*filtrované*“ (R35). Jednou z možností odovzdávania informácií je ich **prezentovanie** určitému publiku naživo. Takýmto efektívnym alebo zručným používateľom informácií môže byť napríklad aj učiteľ alebo študent na vyučovacej hodine (R23, R25).

Mnohí participanti sa vyjadrili aj k ďalším prevažne individuálnym osobnostným charakteristikám, ktorými by mal informačne gramotný používateľ disponovať. Sú nimi **ochota poznávať** (respondenti R2, R5, R12 a R14), schopnosť **pýtať sa** (R5, R10, R14), respektíve **klásť otázky** (R14, R36) – a to nielen druhým ľuďom, ale aj sebe, prejavovať **záujem o získavanie nových informácií** (R31, R35), tiež **byť všímavý** (R5, R7), **byť vnímavý pre potreby druhých, pozorný a nápomocný** (R9, R19), prípadne **vedieť počúvať druhých** (R20), ďalej **byť múdry, rozvážny a bystrý** (R5) a **byť inteligentný** (R7). K ďalším charakteristikám patria **odvaha čeliť nepravdivým informáciám** (R5), **kreativita** (R7, R28), **ambicióznosť** (R7) a **predvídavosť**: „*Treba predvídať, lebo všetko, čo dáme na internet, tam už ostane, aj keď to vymažeme, pretože už celý svet sa tam môže dostať, a treba predvídať tie následky toho.*“ (R7)

Napokon respondenti uvádzali aj **široký obzor vedomostí** (R8, R15, R16, R19), **dôslednosť** (R16), **rozhodnosť** (R17). Zaujímavo vyznieva napríklad „*deficit spánku*“, ktorý je charakteristický pre zdatných používateľov informácií podľa respondenta R7: „*Pozrela som sa na môjho brata hlavne, lebo on od rána do večera vedel byť pri tom počítači a stále niečo nové tam objaviť. A pretože už ťažké sa odtrhnúť už potom od toho počítača, keď už ste začali a nedokončili ste niečo.*“ Pre R14 je zas dôležité **prejaviť emócie**: „*Keď dostane tú informáciu, mala by u neho nejaký pocit vyvolať.*“ Dvaja študenti (R11, R16) sa tiež vyjadrili, že by mal vedieť **efektívne využívať čas**: „*Mal by vedieť, že čo chce vyhľadať, čo si chce nájsť a efektívne využiť ten čas, aby keď ide vyhľadať nejakú informáciu, tak aby nerobil ďalších XY vecí... Lebo keď tam má otvorených milión stránok, tak nevie sa sústrediť ani na jednu poriadne a v podstate potom je to neefektívne,*“ uvádza respondent R11, čím zdôraznil aj ďalšiu potrebnú vlastnosť – schopnosť **odolávať mediálnemu multitaskingu a pracovať sústredene**.

7.2.8 Sebareflexia respondentov

V závere druhého okruhu rozhovorov sme poprosili respondentov, aby zhodnotili svoje stredoškolské štúdium, prípadne konkrétnu skúsenosť, ku ktorej sa vyjadrovali, z hľadiska ich vlastnej predstavy o informačnej gramotnosti. Schopnosť sebareflexie a sebahodnotenia je totiž súčasťou mnohých konceptov informačnej gramotnosti. Našich respondentov sme sa preto pýtali, či sa považujú za zručných používateľov informácií: „**Považujete sa (s odstupom času) za zručného (efektívneho) používateľa informácií?**“ Systematický sumár sebareflexívnych indikátorov (atribútov) informačnej gramotnosti prezentujeme v tabuľke 4.

Dvadsaťjeden študentov sa k otázke vyjadrilo kladne, napríklad R9: „Ak mám na výber áno alebo nie, tak áno. Pretože som s tým robil na strednej škole a robil som s tým veľa, a myslím si, že aj teraz keď niečo také robím, tak to viem stále efektívne poňať.“ Respondent R2 sa za zručného používateľa považuje preto, lebo sa mu podarilo **získať a systematizovať informácie v málo prebádaných témach**. Ďalší respondenti odôvodnili svoje zhodnotenie tým, že vedia **vyhľadať potrebné informácie** (R11), ďalej, že vedia **vybrať podstatné informácie** z množiny dostupných (R4, R9) alebo celkovo vedia **pracovať s informáciami** (R15, R30): „*Tak myslím, že keby som tie informácie efektívne nevyužívala, tak sa mi tá škola nedokončí tak ľahko, ako sa mi dokončila, lebo napríklad mala som spolužiakov, ktorí na to úplne kašľali a proste išli – prvú stránku, ktorú našli, tak tú riešili a v podstate ja tým, že som si to hľadala na viacerých stránkach, tak som si to viackrát tým pádom prečítala, vedela som to lepšie použiť,*“ uviedol R30.

Pre respondenta R22 je kritériom jeho úspešnosti v zručnom využívaní informácií schopnosť **kritického hodnotenia informácií**, R19 sa zas rozhodol pre kladnú odpoveď kvôli schopnosti **rozišňovania pravdy**, ktorou sa snaží disponovať. Pre participantov R27 a R37 je rozhodujúcim kritériom úspešné **splnenie úloh v škole**, prípadne **celkový úspech v škole**: „*Myslím, že mi to celkom šlo. Tak dosahovala som dobré výsledky v škole*“ (R25), respondent R28 sa za vyjadril na základe výsledku konkrétneho projektu, na ktorom pracoval – **jednak pochvaly pedagógom** a tiež, ako dodal: „*Že vedel som používať všetky informácie, čo som našiel.*“ (R28) Nadobudnutú **schopnosť argumentovať** považuje za meradlo svojej úspešnosti respondent R37, ktorý na otázku, či je zručný používateľ informácií, odpovedal s plnou vážnosťou: „*Viac, než by som povedal, že je normálny človek, ktorý vyšiel trebárs z gymnáziá. Práve vďaka tomuto. Len či mi to stálo za tie nervy, to je druhá otázka.*“ Respondent R40 si je na jednej strane vedomý rezerv v práci s informáciami, za zručného používateľa sa však považuje na základe **nadobudnutých vedomostí**, ktoré si zo školy odniesol a schopnosti **nachádzať súvislosti** medzi nimi: „*To, čo som si odniesol, som si možno odniesol aj viacej ako moji spolužiaci, ktorí mali celý život samé jednotky a aj zmaturovali na samé jednotky, ale dajme tomu – niektoré veci, keď sa rozprávame teraz, tak si vôbec nepamätajú, aj keď to vedeli vtedy na 100 %, lebo sa to iba nabíjili. Ja keď som sa snažil učiť, tak som hľadal tie súvislosti vždycky, aby som to vedel pochopiť, tak som si to zapamätal, aj keď som to potom už nezopakoval od slova do slova, ale tú pointu som sa snažil vystihnúť.*“ (R40)

Od troch študentov sme vyjadrenie nezískali, ďalší siesta sa nevedeli prikloniť ani k jednej z možností, s odstupom času sa však považovali za priemerných používateľov, ako to uviedol napríklad R17: „*Podľa mňa určite sa dá lepšie využívať tie informácie, tak na takom priemernom bode som ja [...] Všetko sa dá lepšie zdokonaľiť.*“ Dôvod svojho rozhodnutia špecifikoval aj R34: „*Ja by som povedal, že len za používateľa [...] Viem nájsť informácie a to mi stačí. Nemyslím si teraz, že som nejaký lepší ako ostatní ľudia, lebo si myslím, že to isté dokážu aj ostatní, keď sa posnažia.*“ Respondent R3 vidí problém **v práci s počítačom**: „*Možno niekde tak v strede, nepovažujem sa ani za úplne nezručného, ale ani za nejako extra zručného, lebo*

neviem to až tak, ako by som možno chcela – pracovať s počítačom. Vyhľadávať informácie ešte zvládnem, ale potom ich nejako inteligentne spracovať, to už je ťažké a zaberie mi to vždy veľa času.“ Pre respondenta R21 je rozlišujúcim kritériom **formát zdroja**: „Tak čo sa týka knižných, tak by som povedala, že viac menej áno, a tých internetových – asi nie.“

Tabuľka 4 Sebareflexívne indikátory informačných zručností

Typ	Indikátor (atribút) informačných zručností
prieskumové	vyhľadávanie informácií
	nachádzanie informácií o neznámych/neprebádaných témach
analyticko-syntetické	výber podstatných informácií
	systematizácia informácií
	nachádzanie súvislostí
	nadobúdanie vedomostí
kritické	kritické hodnotenie informácií
	rozlišovanie pravdy
	argumentácia
technické	práca s PC, IKT
externé	pochvala od pedagóga
	plnenie úloh v škole
	úspech v škole

Z výpovedí študentov je cítiť nedostatočné povedomie o kompetenciách informačnej gramotnosti. V ich reflexiách dominuje silná orientácia na prieskumové schopnosti a úplne absentujú kreatívne schopnosti, schopnosti písania textov, tvorby ďalších informačných produktov či prezentačné schopnosti.

7.3 Dôležité zistenia pre prax informačného vzdelávania

Náš výskum priniesol aj niekoľko zistení, ktoré by mohli byť užitočné pre rozvoj praxe v oblasti (informačného) vzdelávania. Popri identifikácii troch koncepcií informačnej gramotnosti, charakteristike vybraných atribútov informačnej gramotnosti a informačného správania so zreteľom na rolu emócií sú to skúsenosti s konkrétnymi vyučovacími predmetmi, na ktorých by sa malo informačné vzdelávanie realizovať. Ešte raz ale chceme zdôrazniť, že kvalitatívny výskum neposkytuje reprezentatívne zistenia, jeho úlohou je identifikácia a hĺbková analýza príčin určitého javu alebo problému – v našom prípade šlo o analýzu príčin rozdielneho poňatia konceptu informačnej gramotnosti, v rámci ktorého sme identifikovali tri samostatné skupiny koncepcií (subjektívnych predstáv) daného fenoménu: koncepciu digitálnych technológií, koncepciu nadobúdania a využívania vedomostí a koncepciu pravdy.

Drvivá väčšina respondentov sa explicitne vyjadrila, že osobná skúsenosť s prácou s informáciami za účelom vypracovania referátu, projektu alebo prezentácie, pri ktorej museli sami (alebo skupinovo) prejsť jednotlivými etapami informačného procesu, je tým najefektívnejším spôsobom porozumenia téme a zapamätania informácií o nej; ako príklad uvádzame názor respondenta R6: „Dajme tomu, že učiteľ jednu tému preberie za štyridsaťpäť minút. Ale my, keď sme si museli nad tým sadnúť, strávili sme niekedy nad tým aj celý deň, tak sa nám to do tej hlavy dostalo rýchlejšie, čiže to bolo efektívnejšie. Sami sme si to museli prečítať, spracovať podľa seba,“ alebo respondenta R26: „Najmä tým, že sama som si musela vyhľadať tie informácie – a ako som prechádzala cez tie stránky, vždy som si brala z viacerých zdrojov, takže som si to vždy celé čítala a vyberala si to základné, čo z toho je. A už tým – stále tým preberaním a čítaním – sa to už dáko dostáva do tej pamäti.“

Aj podľa respondenta R9 by mali študenti viac pracovať s informačnými zdrojmi, s čím on sám má bohaté skúsenosti vďaka ním absolvovanej škole, namiesto neefektívneho biflenia sa, pretože okrem lepšieho zapamätania si informácií takto jednotliviec rozvíja dôležité kompetencie uplatniteľné aj v iných oblastiach života, predovšetkým schopnosť **rozmýšľať**. Najťažšími fázami informačného procesu boli pre študentov etapy výberu informácií do práce a hodnotenie ich pravdivosti: „Dôležitejšie je určite to, keď ten už konkrétny výber tých informácií. Lebo ťuknúť do Googlu vie podľa mňa každý človek, ale posúdiť, ktorá informácia je dobrá, pravdivá, tak to už si vyžaduje troška teda pohnúť rozumom,“ uviedol respondent R20. Dôležitou úlohou pedagógov je preto **usmerňovať študentov pri hodnotení zdrojov** tak, aby sa naučili sami posudzovať ich dôveryhodnosť, ako to bolo napríklad v prípade štúdia respondenta R19: „Hlavne v prvých ročníkoch tej strednej školy, keď nás prvýkrát upozornili, že Wikipédia nie je veľmi dobrý zdroj; a na základnej škole som skoro po celý čas z nej čerpal, lebo tam nám to nikto nepovedal.“ Zaujímavosťou je, že respondent R31 si uvedomil potrebu hodnotenia zdrojov až po realizácii nášho výskumu, na strednej škole bola táto problematika zanedbaná: „Je to zaujímavá téma. Lebo týmto rozhovorom som zistila trebárs, že nie všetkému sa dá veriť. A že treba si to niekedy aj overiť.“

Žiaľ, skúsenosť opýtaných bola aj taká, že **nie všetci učitelia hodnotili použité zdroje**, na čo sa pošťožoval napríklad aj respondent R38: „Je škoda, že u nás na strednej škole sa kládol malý dôraz na to, že odkiaľ tie informácie máme. Že naozaj – urobili sme nejaký projekt, použili sme len jeden zdroj a so spolužiakmi sme našli desať ďalších zdrojov a napísali sme ich tam, aby tá učiteľka bola spokojná, a pritom sme v skutočnosti použili iba jeden. Že vôbec na to nekládla dôraz, či to je pravda alebo nie.“ Podobné negatívne skúsenosti má aj respondent R4, hoci zároveň má aj opačný zážitok: „Fyzikár to vyžadoval. Taký mladý učiteľ, tak on že fakt. Keď sme robili aj akože nejaký referát, tak muselo to mať nejakú hlavu a päťu, štruktúru. A kým tam neboli aspoň tri zdroje, tak to nebral; alebo ešte viac si to cenil, keď sme to mali z nejakej zahraničnej stránky – to sme sa viacej akože museli potrápiť a o to mu asi vlastne aj išlo.“ Naučiť sa pracovať s informáciami by malo byť podľa jeho názoru obsahom vyučovacieho predmetu **informatika**; na margo celého rozhovoru v jeho závere uviedol: „Trochu ma zaskočilo, že na informatike sme sa moc s týmto nezaoberali – využívaniu informácií a informáciou ako celkom – aj keď si myslím, že by sme mali na strednej škole. Proste mali sme počítače a robili sme tam niečo na nich, ale... Toto tam trochu podľa mňa chýba, lebo aj to je súčasť informatiky [...] trochu tam chýbala tá ľudskosť podľa mňa,“ vyjadril svoj názor respondent R4.

Úlohou stredných škôl by malo byť nielen vzdelávanie študentov v oblasti vyhľadávania zdrojov a ich využívania, ale aj **vzdelávanie v oblasti citovania a plagiátorstva**. „Som veľmi rada, že na nás bol vyvíjaný tlak, čo sa týka uvádzania zdrojov, že to vlastne bolo nutné v každom – či už písanom alebo v tom elektronickom projekte – a že som sa naučila vždy na tieto veci dbať,“ pochválil svoje skúsenosti zo strednej školy respondent R15, ktorý uviedol, že

tvorbe záznamov o použitej literatúre sa podrobne venovali na hodinách **slovenského jazyka a literatúry** – ale až v maturitnom ročníku a šlo len o knižné zdroje. Pri používaní internetových zdrojov uvádzali študenti vo svojich prácach len odkaz na použitú stránku.

„Akože áno, išlo vždycky o tú známku, ale keď to bola nejaká taká téma, ktorá sa nespracovávala na prednáškach alebo na tých hodinách, seminároch, ktoré som mával, tak keď som našiel niečo, čo ma zaujímalo hlavne v prípade toho dejepisu – že som našiel nejaké nové informácie a tak, tak si myslím, že to bolo aj efektívne využitie informácií, lebo na strednej škole aj tak proste ide len o to, aby som mal z toho dobrú známku, lebo nikoho nezaujímá, čo som sa pri tom naučil, každého len zaujíma, čo som tam napísal a ako som to napísal,“ vyjadril názor na prístup k vzdelávaniu na základe vlastných skúseností respondent R34 a ktorý potvrdzovali v rozhovoroch aj ďalší respondenti. Ako sme už uviedli, efektívnym riešením zabehnutého stereotypu vo vzdelávaní môže byť implementácia takzvaných **problémovo orientovaných prístupov** (angl. *problem solving methods*) alebo **bádateľsky orientovaných prístupov** (angl. *inquiry-based methods*) do výučby, čím sa na jednej strane podporí lepšie porozumenie a zapamätanie učiva, no zároveň sa prácou s informáciami trénujú a osvojujú celoživotné kompetencie **kritického myslenia a riešenia problémov**. Naše stanovisko chceme podporiť aj názorom respondenta R40 na danú problematiku: „Podľa mňa je to zanedbané trošku – tie decká. Je im to všetko takto hádzané od slova do slova, alebo z knižiek toto si prečítajte, toto skúsime; a nie je to také, že by dávali priestor na nejakú kreativitu. Dajme tomu, mali sme nejakých novších učiteľov, nemali až také skúsenosti, neboli až tak dlho na škole, ale robili také tie praktické aktivity, a to sa mi páčilo. Ale nemám pocit, že by to bolo ako taký znak tej strednej školy – že by takto všetci učitelia pracovali, že by dávali veľa aktivít [...] Podľa mňa sú veľmi dobré. Ja si myslím, že sú dobré preto, lebo tie decká nútia rozmýšľať o danej veci a trošku sa nad tým aj zamyslieť, prípadne vyriešiť podľa seba nejaký problém a nejakú konkrétnu situáciu, na ktorú ťa pripraví tá aktivita. Takže tu tá kreativita toho žiaka je podľa mňa veľmi rozvíjaná v rámci tých aktivít a to je dôležité podľa mňa dosť. Podľa mňa to je zanedbávané, ale sú učitelia, ktorí tak pracujú.“ (R40)

Kritiku zabehnutého systému vyjadril aj respondent R35 a ako vzorový príklad uviedol britský systém vzdelávania, ktorý má informačné vzdelávanie zabezpečené jeho implementáciou do osnov jednotlivých vyučovacích predmetov v rámci systému K-12; ďalšími krajinami sú napríklad Austrália, Nový Zéland a USA a ďalšie. Princípom tohto typu vzdelávania je kooperácia konkrétneho učiteľa so školským knihovníkom – mediálnym špecialistom na vyučovacom procese.⁵¹

⁵¹ Problematike sme sa venovali podrobnejšie v samostatnom príspevku (Fázik 2018). Úlohou **školského knihovníka – mediálneho špecialistu** nemá byť len poskytovanie informačných zdrojov, tak ako ho vnímajú aj naši respondenti nášho výskumu, Kuhlthauová (Kuhlthau 2004) zdôrazňuje jeho **edukačný a intervenčný rolu**, Eisenberg s Berkowitzom (1988) zas poukazujú na jeho **úlohu pri príprave učebných osnov** jednotlivých predmetov tak, aby bola zabezpečená implementácia informačnej výchovy v čo najvyššej miere. Úlohy (školského) knihovníka podrobne špecifikuje aj manifest IFLA/UNESCO o školských knižniciach (*Manifest* 2008).

8. DOPLŇUJÚCE ZISTENIA

Ako sme už uviedli v kapitole 6, popri hlavnej výskumnej otázke zameranej na spôsob vnímania informačnej gramotnosti a parciálnej otázke ohľadom charakteristiky vybraných atribútov informačnej gramotnosti a informačného správania skúmanej vzorky nás zaujímali aj motívy účasti na našom výskume a motívy výberu učiteľského študijného programu, ktoré – ako sa potvrdilo – navzájom súvisia s problematikou informačnej gramotnosti a informačného vzdelávania. Hodnotíme veľmi kladne skutočnosť, že viacerí účastníci výskumu – ako budúci pedagógovia – vidia zmysel a dôležitosť skúmanej problematiky.

8.1 Motivácia ohľadom participácie na rozhovoroch

Metóda zberu dát prostredníctvom individuálnych rozhovorov je jednou z kľúčových pre kvalitatívne prístupy k výskumom. Bruceová (1997) píše o viacerých problémoch s výberom vzorky pre svoj fenomenografický výskum, ktoré súviseli predovšetkým s nezaujmom prípadne neochotou potenciálnych respondentov participovať na výskume. Luptonová (2008) sa zas zmieňuje o potrebe finančnej odmeny pre participantov jej výskumu ako o motivácii, vďaka ktorej docielila dostatok respondentov. Preto sme sa rozhodli v prvom rade zmapovať rôznorodosť motívov študentov pre účasť na druhej fáze zberu dát nášho výskumu.

V prípade nášho výskumu boli do prvej fázy zberu dát (písomné úlohy a kresba) zaradení všetci prítomní študenti na základe pokynu konkrétneho pedagóga predmetu, v rámci ktorého sme dáta zbierali na jednotlivých fakultách. Kým účasť v prvej etape bola pre všetkých študentov povinná, výber respondentov pre druhú etapu sme nechali najprv otvorený na základe ich záujmu a následne sme ho korigovali tak, aby bolo zastúpené čo najširšie spektrum študovaných špecializácií a vyvážené zastúpenie jednotlivých fakúlt, rovnako sme dbali aj na vyváženú z hľadiska pohlavia. Rozhovor s každým respondentom sme začali otázkou: „**Čo vás motivovalo prísť na rozhovor?**“

Dvadsaťštyri respondentov explicitne uviedlo, že primárnym motívom účasti na rozhovoroch bola **ochota pomôcť** vo výskume, ako sa vyjadril napríklad respondent R19: „*Tak prvotná motivácia – aby som vám pomohla. Keď som sa teda dozvedela, že robíte nejaký výskum, tak vždy človek potrebuje mať aj nejakých ľudí, na základe ktorých bude ten výskum robiť. Nestojí ma to nič, polhodina času za celý deň mi nič nespraví.*“

Ochota pomôcť vychádza napríklad aj z **vlastných skúseností pri práci na stredoškolskej odbornej činnosti** niektorých študentov, o čom sa vyjadril respondent R5 nasledovne: „*Ja som minulý rok robila SOČ-ku, takže viem presne, čo to bolo zháňať ľudí a nebolo to príliš príjemné.*“

Osobitne sme apelovali už pri našej prvej návšteve na pôde PriF UK a FMFI UK s výzvou na participáciu študentov špecializujúcich sa v prírodovedných predmetoch, na čo zareagoval napríklad respondent R25 študujúci učiteľstvo chémie a matematiky: „*No mňa motivovalo asi to, že ste prosili respondentov, ktorí študujú učiteľstvo matematiky – pretože najprv som sa nechcela zapojiť do tohto stretnutia, lebo som sa možno hanbila, že to bude nejaké trápne a podobne, a som sa považovala za nehodnú, že možno by ste potrebovali nejakých lepších respondentov – no ale potom som si povedala, že ak tak potrebujete tých matikárov, tak sa dám do toho.*“

Niektorí študenti sa odhodlali prihlásiť na rozhovor až po našej **opakovanej intervencii** (z dôvodu vyváženosti vzorky) osobnou návštevou na hodinách predmetu *Digitálne technológie 1* na pôde FiF UK a formou e-mailu pre študentov ostatných fakúlt: „*Mal som pocit, že keď ste stále taký aktívny, tak som nechcel, aby bol tento prieskum pre vás nejaký nepostačujúci, tak som si povedal, že keď mám ten čas teraz, môžem prísť sa zapojiť,*“ vyjadril sa respondent R40 z FTVŠ UK.

Osobitným motívom respondentov z FiF UK bola aj možnosť **získať benefit** v podobe **bonusových bodov** do hodnotenia z predmetu *Digitálne technológie 1* – v takmer všetkých prípadoch tu šlo až o sekundárny motív, najčastejšie v spojení primárne pomôcť nášmu výskumu, ako sa vyjadril aj respondent R36: „*Je tam jednak motivácia dostať nejaké bonusové body, ale viem, že nakoľko som ja robil už nejaké tieto veci, takže viem, že by som tak dokázal pomôcť,*“ alebo respondent R3: „*Možno šťastí aj ten benefit, ale aj to, že keď som sa v podstate nad tým zamyslela, mňa to nič nestojí a niekomu to môže pomôcť, tak mala som nejakú tú voľnú hodinu.*“ Celkovo sa o tomto benefite ako o jednom z motívov zmienilo len sedem účastníkov. Respondent R6 na margo zisku bonusových bodov uviedol, že sa vo všeobecnosti **rád zapája do podobných výskumov**.

Iným motívom – až pre štrnástich účastníkov – bola **zvedavosť** ohľadom realizácie výskumu formou rozhovorov: „*V prvom rade som chcela zistiť, ako taký rozhovor prebieha*“ (R30), prípadne chuť **vyskúšať niečo nové**: „*Vo svojom živote som sa už zúčastnila viacerých dotazníkov, ale väčšinou to bolo len písomnou formou, takže to bolo niečo nové, čo som chcela vyskúšať, nikdy som také niečo nezažila.*“ (R15)

Skúsenosti participantov s účasťou na našich rozhovoroch pozitívne ovplyvnili respondenta R39, ktorý sa rozhodol participovať na základe **referencií od spolužiakov**: „*Spolužiaci hovorili, že to bolo dosť zaujímavé.*“ Našiel sa však aj študent, ktorý úprimne priznal, že okrem bodového zisku sa zapojil bez väčšieho záujmu o problematiku či ochoty pomôcť: „*Päť bodov určite... a už len tak z recesie možno.*“ (R37) – Ním poskytnuté informácie v ďalších výskumných okruhoch sa však ukázali po obsahovej stránke veľmi cennými a významne obohatili celý výskum.

Šiesti respondenti sa vyjadrili, že účasť v prvej etape zberu dát v nich vzbudila **záujem o tému**, a preto sa rozhodli zúčastniť aj druhej etapy, ako to uviedol aj respondent R9 z PriF UK: „*Mám k tomu čo povedať, je to zaujímavá téma – že o informáciách, lebo si myslím, že ak ľudia nebudú vedieť narábať s informáciami, tak to pôjde do paže...*“, prípadne **vidia v realizovanom výskume zmysel a význam**: „*Tak ja si myslím, že tento výskum nie je bezvýznamný, že to predsa len má nejaký význam, keď ste sa do toho dali. Verím tomu, že to bude mať nejaký zmysel [...] Môj čas teda niekomu pomôže na niečo – jednak vám, aby ste tieto informácie spracovali, a potom ďalej tým, ktorým budete tieto ďalšie informácie ponúkať, aby im na niečo boli užitočné. Takže ja verím tomu, že tento môj čas bude niekomu na niečo dobrý.*“ (R20)

8.2 Motivácia pre výber študijného programu

Problematikou motivácie výberu učiteľských študijných programov sa venovali na Slovensku viacerí autori. Robert Tomšík a Marcela Verešová (2016), ako aj Tomšík (2016; 2016a; 2018) mapovali situáciu v prostredí študentov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a Prešovskej univerzity v Prešove, Zlatica Jursová Zacharová s Lenkou Sokolovou (2015) a Jursová Zacharová (2015) na pôde PdF UK v Bratislave, Nataša Kocová (2015) na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a Mariana Sirotová, Eva Frýdková a Alžbeta Lobotková (2018) na pôde Filozofickej fakulte UCM v Trnave. Otázkou o motivácii pre výber konkrétneho študijného programu sme v našom výskume primárne potrebovali zistiť serióznosť tohto

rozhodnutia z metodologických dôvodov – t. j. či vybraní študenti naozaj plánujú po ukončení svojho štúdia vykonávať učiteľskú profesiu. Študentom sme ju položili v rámci písomného zberu dát a opätovne sme ju zisťovali aj v každom rozhovore: „**Čo vás motivovalo pri výbere aktuálneho študijného programu?**“ Kategorizáciu motivačných faktorov našej sondy do problematiky sme zobrazili prostredníctvom pojmovej mapy (obr. 42 na str. 136).

Najčastejšími dôvodmi výberu konkrétneho učiteľského študijného programu bol záujem **vykonávať učiteľskú profesiu** a záujem o konkrétne **predmety svojej špecializácie** (aprobácie). Vzájomnú kombináciu oboch faktorov explicitne uviedlo až dvadsaťšesť účastníkov rozhovorov.

Motivácia vykonávania povolania učiteľa má u študentov rôzny pôvod. Respondenti R17 a R20 uviedli, že ich všeobecne napĺňa **práca s ľuďmi** rôznej vekovej skupiny. Pre ďalších desiatich respondentov je motiváciou **práca s deťmi alebo mládežou**, ktorej sa venujú vo svojom voľnom čase v rôznych oblastiach, napríklad v skautskom oddiele (R5, R25), v jazykovej škole (R7), v kresťanských združeniach (R9, R19), pri organizovaní táborov (R16, R30), pri vysvetľovaní učiva spolužiakom (R15) či doučovaní detí: „*Mňa motivovalo hlavne doučovanie detí [...] A najväčšiu motiváciu mi dávajú deti, ktoré dané učivo pochopili, možno až po niekoľkom vysvetlení.*“ (R33) Obluba vysvetľovať učivo spolužiakom dala podnet k výberu vysokoškolského štúdia aj respondentovi R15: „*Vždy za mnou chodili spolužiaci, chceli, aby som im vysvetlila niečo viac rozšírene, takže tak som si nejako uvedomila, že to je cesta.*“ Všetky prípady predstavujú kombináciu vnútornej motivácie s altruistickými motívmi.

Pre respondenta R20 učiteľská profesia predstavuje **konsenzus medzi záľubou v práci s deťmi a študovanou aprobáciou**: „*Rád pracujem s deťmi, rád pracujem celkovo s ľuďmi a baví ma jednak anglický jazyk, jednak šport. Takže ja si myslím, že schopnosť odovzdávať informácie bude pre mňa naozaj to pravé – to učiteľské povolanie. A keď to dám dokopy – šport a anglický jazyk a prácu s deťmi, tak ja si myslím, že práve učiteľstvo telesnej výchovy a angličtiny bude to, čo chcem.*“ S veľmi podobnou kombináciou motívov si vybral svoje štúdium aj respondent R9.

Iným typom motivácie je **rodinné zázemie**, kde túto profesiu vykonáva niektorý z rodičov či iných príbuzných – túto skutočnosť uviedli šiesti účastníci, ako príklad najčastejšej odpovede uvádzame výpoveď respondenta R14: „*Tak učiteľkou som chcela byť odmalička. Moja mama je učiteľkou, takže žijem v tom prostredí.*“ Určitý vplyv rodinného zázemia v sporení so záujmom o študovanú aprobáciu a s ďalšími výhodami motivoval k výberu štúdia aj respondenta R4, ktorý zároveň odhalil aj jeden z vonkajších motívov – benefit učiteľskej profesie: „*Bavilo ma to na strednej škole a nevedela som, čo s tým ďalej, učiteľov je celkom málo, krstná je učiteľka, takže mi to neprišlo až také zlé – dva mesiace prázdnin.*“ Respondent R5 je zas príkladom, ktorého záujem napriek silnej rodinnej tradícii v učiteľstve podnietila až práca s knižnými zdrojmi: „*V našej rodine je to tak, že moja mama je učiteľka, babka je učiteľka, aj dedko je učiteľ, ale pôvodne som nechcela byť učiteľkou, strašne som sa tomu vzpieerala. Ale keď som minulý rok robila tú SOČ, tak ma veľmi napĺňalo pracovať s literárnymi zdrojmi a rozmyšľala som, čo s tým ďalej.*“ (R5)

Špeciálnou motiváciou v prípade respondentov z FMFI UK či PriF UK bolo odhodlanie učiť v budúcnosti prírodovedné **predmety, ktoré sa javia byť väčšine študentom ťažké**, mnohí žiaci im nerozumejú či majú z nich dokonca strach – ide predovšetkým o matematiku a fyziku: „*Matematika ma bavila už od začiatku, takisto fyzika, mala som rada tie predmety; a učiteľstvo preto, lebo som mala aj spolužiakov, ktorí mali problém s tými predmetmi. Strela som sa so spolužiakmi, ktorí sa báli tých predmetov. Chcem byť učiteľkou a ukázať, že týchto predmetov sa netreba báť, že aj niektorým, ktorým tieto predmety príliš nejdú, nemajú talent, dá sa ukázať, že sa nemusia toho báť,*“ uviedol respondent R12. Podobne sa vyjadril aj

respondent R13: „Rozhodla som sa pre tie predmety, pretože ma to na škole zaujalo, bavilo ma to. A bolo mi ľúto, že ostatní spolužiaci tomu nerozumejú, alebo nebaví ich to, alebo nevidia v tom nejaký zmysel, majú k tomu odpor doslova. A som si povedala, že musí to ísť aj inak učiť tieto predmety, a chcela som to skúsiť. Práve tú fyziku hlavne.“ (R13)

Azda najvýznamnejším motivačným faktorom, ktorý vzbudil v mnohých študentoch odhodlanie stať sa učiteľmi, bola **motivácia samotnými učiteľmi na stredných školách** – či už pozitívna, alebo negatívna, prípadne kombinácia oboch. Konkrétne **pozitívne skúsenosti** vyjadril R38 nasledovne: „No mala som fakt dobrú učiteľku histórie – tak ma veľmi motivovala, že sa dá dobre naučiť tento predmet, že dá sa v ňom aj zaujímavo diskutovať a má zmysel.“ Zanietenosť učiteľov do svojho povolania motivovala aj respondenta R29: „Ja už veľmi dlho som sa chcela stať učiteľkou, lebo celý postoj našich učiteľov na gymnáziu ma veľmi motivoval. A videla som, že čo to spraví, keď učiteľ naozaj nejde učiť len preto, že nemal iné na výber.“ Respondenta R8 k výberu učiteľského študijného programu motivoval tiež pozitívny príklad učiteľov zo strednej školy, ako aj príklad z vlastnej rodiny: „Moja mamina je učiteľka a páči sa mi jej dosah na tie deti. Ja som bola zvyknutá, že sme dostávali vždycky dobrých profesorov na strednej škole – vďaka tomu, aj vďaka mamine som sa rozhodla pre učiteľstvo, pretože som videla, čo to môže so žiakmi spraviť, keď majú dobrého učiteľa.“ Pozitívne skúsenosti s učiteľmi chémie a matematiky motivovali k výberu svojej aprobácie aj respondenta R25: „Mala som veľmi mladého učiteľa, len čerstvo doštudoval a už nás išiel učiť [...] A tak som si budovala taký veľmi pozitívny vzťah k matematike, tým, že on bol taký dobrý učiteľ. Bol mi vzorom, takou by som chcela byť aj ja. No a čo sa týka chémie – mali sme učiteľku, ktorá mala veľmi veľké množstvo vedomostí, možno to bolo tiež pre mňa veľmi povzbudzujúce, že keď ona je taká múdra a taká zaujatá v tom svojom odbore, tak by som to chcela aj ja vyskúšať.“ (R25)

Negatívne skúsenosti a zaužívané stereotypy boli zas motivačným faktorom napríklad pre respondenta R35: „Pozorovala som od základnej po strednú školu, že ako učitelia učia, bolo mnoho predmetov, kde ma nevedeli zaujať, napríklad taká slovenčina – vyžadovala som od toho niečo iné. Samozrejme, musíme sa niečo naučiť na tej hodine, ale dá sa to podľa mňa aj takou inou formou, aby sme tých žiakov vedeli zaujať, a ja by som to chcela dostať do éteru, že dá sa to aj inak [...] Na základných školách takzvanou hravou formou a na strednej tak, že to študentov zaujme – že nie je len prosté vysvetľovať učivo dookola, dookola.“ (R35) Ďalší typ negatívnej skúsenosti má respondent R25, pre ktorého je dôležité, aby učiteľ mal vedomosti o preberanom učive: „No negatívne skúsenosti som mala, keď učiteľ pustil prezentáciu a čítal, čo tam bolo. Že prosté som bola z toho taká až – taký zlý pocit to vo mne vyvolávalo, že ako to môže prednášať, keď to sám nevie a iba to číta. Tak to bolo veľmi negatívne, že som si povedala, že takto nechcem nikdy učiť.“ (R25)

Vo viacerých prípadoch šlo o **kombináciu oboch skúseností**, napríklad: „Niekedy ma motivovalo to, že učiteľ bol fakt zlý, a povedal som si, že takým nechcem byť, budem sa snažiť byť lepším. A zasa boli aj tie opačné protipóly, že bol veľmi dobrý a som si povedal, že no tak presne takým by som chcel byť aj ja.“ (R10) Respondent R18 výber svojej špecializácie odôvodnil konkrétnejšie: „Mala som na slovenčine takú učiteľku, ktorá bola – no akože nechcem povedať že zlá – ale bola taký ten typ učiteľky, ktorý nie že znepríjemňuje ľuďom život, ale málokto v triede mal rád slovenčinu. A ja by som chcela byť učiteľkou, ktorá prosté naučí deti slovenčinu, lebo slovenčina je pekný jazyk no a sama som ho kvôli tej učiteľke nemala rada. A geografiu – zas na geografii sme mali veľmi dobrého učiteľa. A ten nás naučil geografiu milovať.“ (R18)

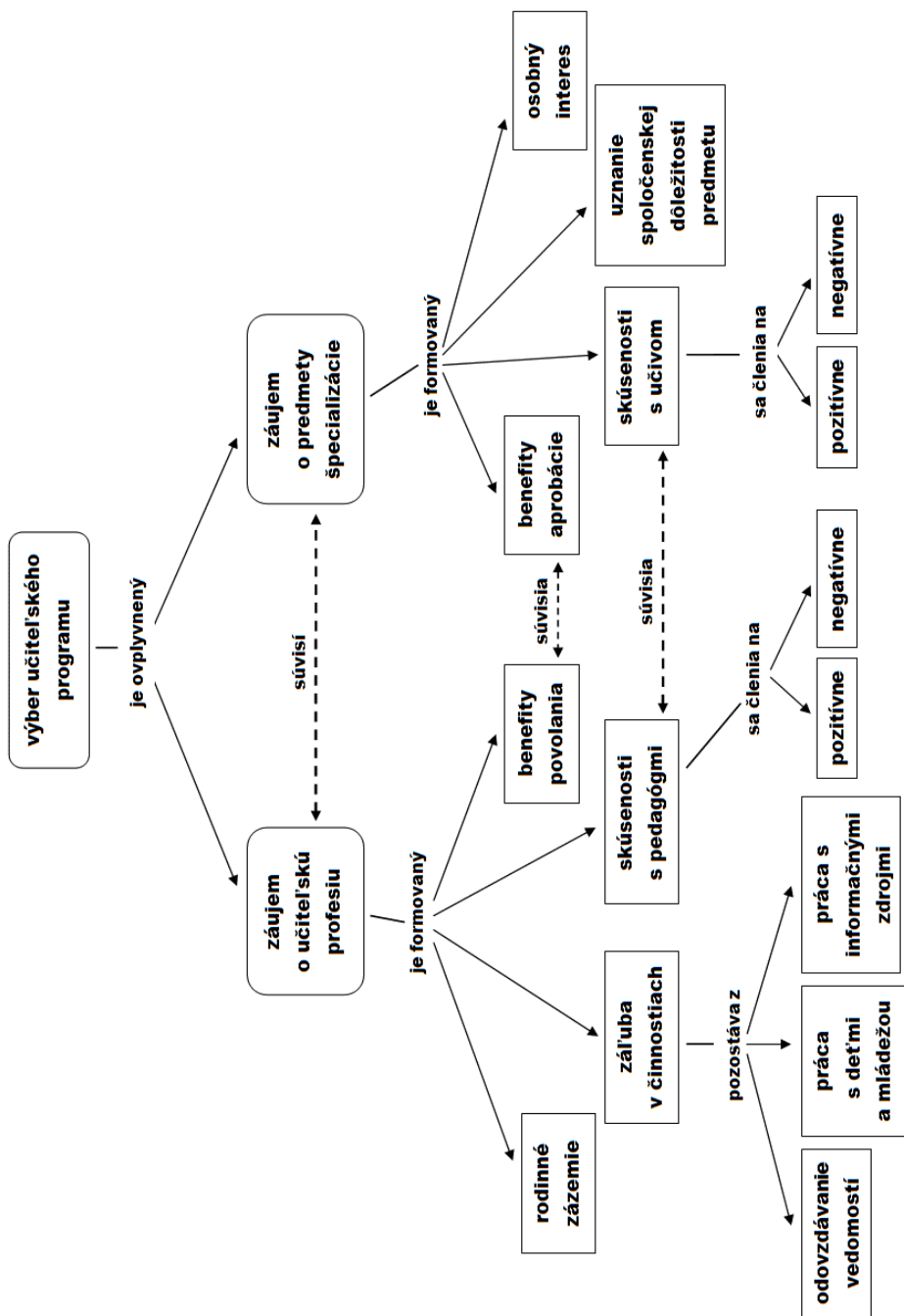
Hoci vo výpovediach študentov silno dominovali vnútorné a altruistické motívy, u niektorých respondentov boli v korelácii aj s vonkajšími typmi motivácie, ktoré sa prejavovali najviac pri výbere aprobácie pre slovenský jazyk a literatúru – ako v prípade respondenta R11: „Slovenský jazyk som si vybrala do počtu, lebo by sa dalo odučiť dosť hodín, tak som si to nejako

vykalkulovala, že kebyže mám napríklad geografiu a históriu, tak by som mala málo hodín,“ či respondenta R19: „Slovenčina z toho dôvodu, že deti majú v rozvrhu veľa tej slovenčiny – [...] a vysokú dotáciu v rozvrhu.“ Výber učiteľstva slovenského jazyka a literatúry nebol vždy podmienený len vonkajšími motívmi – v prípade respondenta R17 zavážila jeho dôležitosť pre spoločnosť, ktorú si uvedomuje: „Skombinujem vlastne tú históriu so slovenským jazykom, ktorý je dosť dôležitý pre nás.“ **Záľuba v literatúre a v čítateľstve** zas boli impulzom k výberu aprobácie pre slovenský jazyka a literatúru popri respondentoch R21 a R27 aj pre respondenta R6: „Ja mám rada knižky, takže ja som bola non stop v knižkách zahádzaná.“

Len jedenásť študentov uviedlo, že si svoj program vybrali primárne kvôli **obľube predmetov svojej špecializácie**, v ktorých štúdiu chceli pokračovať aj po strednej škole – či už ide o prírodovedné, spoločenskovedné alebo filologické aprobácie; z nich ôsmi sa vyjadrili (R3, R22, R24, R26, R31, R32, R34 a R39), že ešte nie sú ešte rozhodnutí, či chcú v budúcnosti učiť – pre R32 je toto štúdium „záložným plánom“, pre R34 a R39 bolo motiváciou predovšetkým štúdiom cudzích jazykov. Pre respondenta R3 bol výber aprobácie cudzieho jazyka motivovaný aj snahou o zdokonalenie sa v ňom: „Motivovalo ma to, že som sa chcela úplne zdokonaľiť v tej angličtine,“ uviedol.

Účastníci výskumu R23 a R40 – obaja z FTVŠ UK – uviedli, že sa chcú prednostne venovať trénerstvu, no **učiteľskú prax ani jeden z nich nevyklučuje** a výber učiteľského smeru odôvodňujú nasledovne: „Určite trénerstvo, ja som si dala vlastne kombináciu tréner – učiteľ kvôli tomu, aby som mala viac pedagogiky a psychológie [...] Čiže keby náhodou sa v živote rozhodnem zmeniť smer a idem vlastne do tej pedagogiky, tak mám aspoň niečo.“ (R23) Podobne sa o výbere svojho štúdia vyjadril aj R40 s tým, že k výberu učiteľského smeru ho motivovali pozitívne skúsenosti so stredoškolským štúdiom: „Aj keď som bol menší, hovoril som si – mne bolo dobre v tej škole – že kludne by som si vedel predstaviť, že by som robil učiteľa na nejakej strednej škole.“

Výberom konkrétneho študijného programu je podstatná väčšina účastníkov nášho výskumu presvedčená o svojom odhodlaní vykonávať učiteľské povolanie na základných alebo stredných školách po jeho doštudovaní z rôznych dôvodov. Niekoľko participantov uviedlo, že študujú tú profesiu, o ktorej **uvažovali už od detstva**, príkladom môže byť vyjadrenie respondenta R2: „Ja som chcel učiť a vykonávať povolanie učiteľa už odkedy som vôbec začal uvažovať o tom, čo by som chcel robiť – čiže od prvej triedy ZŠ.“ Veľmi podobný motív má aj ďalší respondent: „Učiteľkou som chcela byť už od raného detstva, až neskôr sa špecifikovalo, že ktoré predmety. Odmalička som rada čítala, mám tak veľmi pozitívny vzťah k literatúre v akejkoľvek podobe. No a potom najbližšie k slovenčine a literatúre je história, tak som si to prepojila a je z toho pekná, tradičná kombinácia.“ (R6) Pre respondenta R1 nie je prekážkou ani nedostatočné finančné ohodnotenie tejto profesie, o ktorom sa zmienil: „Viac-menej odmlada som sa rozhodoval, či budem učiteľ alebo niečo iné, ale ničomu inému som neprišiel tak na chuť a dosť dlho aj na strednej som zvažoval tú finančnú stránku, pretože na Slovensku učiteľia nie sú tak dobre zaplatení. Ale rozhodol som sa, že na moje životné nároky to stačí a že nepotrpím si nejak extra na luxus alebo tak, že by som išiel za niečím viac a dôležitejšie je pre mňa robiť to, čo ma baví.“ Respondent R36 si tiež uvedomuje tento problém, aj uňho ale záľuba v predmetoch študovanej špecializácie (aprobácie) zavážila najviac – svoje rozhodnutie zhrnul stručne do jednej vety: „Keby som nevedel, čo študovať, tak by som ani nešiel študovať,“ a to aj napriek tomu, že jeho absolvované stredoškolské odborné štúdium bolo orientované úplne iným, perspektívnejším smerom: „Nemal som na to najvhodnejšiu strednú školu, lebo pri tom dosť zavážilo rozhodnutie rodičov, pretože oni boli toho názoru, že by som mal ísť študovať niečo, čo dneska ide a pri čom zarobím veľa peňazí, aj keď mňa to osobne dosť nelákalo.“ (R36)



Obr. 42 Pojmová mapa motivačných faktorov

8.2.1 Učiteľská profesia v kontexte informačného vzdelávania

Učiteľská profesia úzko súvisí s využívaním informačných zdrojov a informácií. Písomné vyjadrenia i rozhovory odhalili významnú mieru vplyvu skúseností zo stredoškolského štúdia na výber konkrétneho študijného programu jednotlivých respondentov. Viaceré faktory motivácie v tejto oblasti – predovšetkým pozitívne či negatívne skúsenosti s konkrétnym vyučujúcim alebo predmetom – priamo ovplyvnili odpovede mnohých respondentov na nasledujúce otázky týkajúce sa konkrétnych skúseností a situácií s efektívnym využívaním informácií počas ich štúdia, ale aj predstavy o efektívnom používateľovi informácií (ktorým sme sa venovali v kapitole 7) a celkovo názory na implementáciu informačného vzdelávania do vyučovacieho procesu.

Mnohí z respondentov zároveň pri tejto otázke uviedli, že by chceli učiť predmety tak, aby študentov zaujal ich obsah, aby si informácie lepšie zapamätali, prípadne, aby v nich videli význam a dôležitosť. Individuálna či skupinová práca žiakov s informáciami na projekte či za účelom prípravy referátu alebo prezentácie od ich vyhľadávania cez procesy hodnotenia, analýz a syntéz informácií až po následnú prezentáciu je na základe vlastných skúseností našich respondentov ideálnou možnosťou na dosiahnutie tohto cieľa. Konkrétne návrhy odporúčaní pre prax informačného vzdelávania v kontexte komplexných výsledkov nášho výskumu formulujeme v nasledujúcej kapitole (kapitola 9).

V kapitole 7.2.3 sme jasne poukázali na silnú interferenciu pocitov – afektívnej stránky informačného správania – a motivácie. Na základe zistení Carol Kuhlthauovej, potvrdených aj výpoveďami našich respondentov, môžeme dokonca tvrdiť, že emócie sú najvýznamnejším determinantom informačného správania. Ak má človek záujem o odbor, ktorý študuje, je predpoklad, že bude mať eminentný záujem pracovať aj s informáciami z daného odboru. Len seriózna motivácia pre výkon učiteľskej profesie v budúcnosti môže zabezpečiť serióznu prácu týchto študentov s odbornými informáciami už v rámci ich pregraduálnej prípravy a v konečnom dôsledku pocít, že ich ďalší progres závisí od využívania týchto informácií. Následné uplatňovanie týchto princípov, postojov a návykov v profesionálnom živote (t. j. pri výkone učiteľskej praxe) im umožní vzdelávať budúcich zverencov – žiakov primárneho a sekundárneho vzdelávania – kreatívne, inovatívne a multizdrojovo. Tým môžu byť veľmi účinne a produktívne odstránené pocity odporu či straty času pri práci s informáciami (prípadne iné pokrivené pohľady na túto činnosť) a formované pozitívne emócie pre prácu s informáciami prostredníctvom zdravej zvedavosti, respektíve motivácie nadobúdať nové vedomosti. V konečnom dôsledku sa tak učiteľ stane pre nich pozitívnym vzorom používateľa informácií.

9. ODPORÚČANIA PRE PRAX INFORMAČNÉHO VZDELÁVANIA

Spoločnou črtou všetkých troch identifikovaných kategórií informačnej gramotnosti v našom výskume (kapitola 7.1) – hoci na rôznej hierarchickej úrovni – je využívanie IKT a práca s nimi v internetovom prostredí. Digitálne technológie boli pre väčšinu študentov integrálnou súčasťou jednotlivých etáp informačného procesu od formulácie informačnej požiadavky, cez vyhľadávanie informačných zdrojov a ich hodnotenie, analýzu a spracovanie informácií až po tvorbu výsledných prác a prípadne ich prezentovanie a ďalšie šírenie. Dané zistenia podporujú opodstatnenie konceptu digitálnej gramotnosti, prípadne IKT gramotnosti aj v kontexte informačného vzdelávania, hoci – na druhej strane – ďalším zistením je pretrvávajúca vyššia dôvera v tradičné (najmä knižné) a ľudské informačné zdroje, čím je podporená aj aktuálnosť a opodstatnenosť konceptu informačnej gramotnosti ako gramotnosti v oblasti práce s akýmkoľvek typmi nosičov (zdrojov) informácií, ich internalizácii (či transformácii na vedomosti) a využívaní v praxi.

Informačná gramotnosť a digitálna gramotnosť (prípadne IKT gramotnosť) majú významný prienik, ktorý explicitne odhalil aj náš výskum. Napriek tomu by mal byť obsahom informačného vzdelávania nielen prienik oboch typov gramotností, ale aj ich špecifiká. Naše odporúčania pre prax môžeme zhrnúť do troch základných okruhov:

- **implementácia informačného vzdelávania do osnov širokého spektra vyučovacích predmetov** tak, aby sa študenti naučili formulovať informačnú požiadavku, pracovať s vyhľadávacími nástrojmi, hodnotiť nájdené zdroje a informácie, analyticky-syntetickými metódami nájdené informácie spracovať a následne prezentovať;
- **rozvoj digitálnej gramotnosti, respektíve IKT gramotnosti** nielen na hodinách informatiky, ale aj na jednotlivých predmetoch v kontexte práce s informáciami;
- **posilnenie edukačnej a intervenčnej roly (školských) knižníc** v procese výučby.⁵² Dôležitú úlohu v edukácii pri prechode zo stredných škôl na vysoké školy musia plniť aj akademické knižnice.

Identifikované tri kategórie informačnej gramotnosti (*konceptia digitálnych technológií, konceptia vedomostí a konceptia pravdy*) zároveň môžu predstavovať teoretický rámec pre model trojmodulového systému informačného vzdelávania. Jednotlivé moduly korešpondujúce s kategóriami informačnej gramotnosti určujú tri kľúčové oblasti, ktorým by sa malo bádateľsky orientované vzdelávanie (angl. *inquiry based learning*, resp. *inquiry based education*) alebo

⁵² Viacerí autori úspešne implementovaných zahraničných metodík informačného vzdelávania, napríklad Eisenberg a Berkowitz (1990) či Kuhlthauová, Maniotes a Caspari (2012) zdôrazňujú aj potrebu kooperácie učiteľa so školským knihovníkom – mediálnym špecialistom v procese prípravy učebných osnov a realizácie informačného vzdelávania na vyučovacích hodinách. Kým v zahraničí je koncept školského knihovníka – mediálneho špecialistu a jeho participácie v procese primárneho a sekundárneho vzdelávania rozvinutý, v našich pomeroch je táto myšlienka nerealizovateľná. Podľa štatistických zistení Školského výpočtového strediska CVTI SR z r. 2019 školskou knižnicou disponuje len zhruba polovica základných a stredných škôl na Slovensku, pričom úlohu školského knihovníka vykonávajú vo väčšine prípadov zamestnanci bez potrebnej kvalifikácie v oblasti knihovníctva; **vysoký potenciál v oblasti informačného vzdelávania majú preto verejné knižnice**. Príkladom implementácie informačnej výchovy do edukačného procesu na základných a stredných školách môžu byť napríklad aj tri aktuálne realizované projekty v susednej Českej republike (Mazáčová 2018), pričom jeden z nich sa explicitne týka kooperácie učiteľov s knihovníkmi v edukačnom procese. Problematikou informačného vzdelávania sa v ČR zaoberá aj konferencia NASIV, každoročne organizovaná od r. 2011 na pôde MU v Brne.

problémovo orientované vyučovanie (angl. *problem-solving learning*) zaoberať; Ludmila Hrdináková (2014) škálu pedagogických prístupov k informačnej gramotnosti dopĺňa aj o metódy zdrojovo-orientovaného vzdelávania, kooperatívneho vzdelávania a konektivismu.

Prvou oblasťou je *práca s digitálnymi technológiami* a ich implementácia do edukačného procesu naprieč všetkými fázami informačného procesu – od formulácie informačnej požiadavky až po finálnu fázu hodnotenia celého postupu. Príkladom môže byť koncept rozvoja IKT gramotnosti prostredníctvom modelu *The Big Six Skills*, ktorý predstavuje integráciu **rozvoja digitálnych a informačných kompetencií** v rámci problémovo orientovaného vyučovania (Eisenberg, Murray a Bartow 2016).

Druhou oblasťou je práca so širokým spektrom rôznych typov a druhov *informačných zdrojov* a informáciami za účelom **nadobúdania nových vedomostí a ich následného využívania v praxi**. Opäť ide o celý rad činností v rámci jednotlivých etáp informačného procesu súvisiacich s vyhľadávaním informácií, selekciou výsledkov a ich využívaním.

Modul korešpondujúci s treťou kategóriou – *konceptiou pravdy* – zdôrazňuje potrebu rozvoja kritického myslenia, posudzovania dôveryhodnosti zdrojov, overovania informácií, hľadania podporných faktov a dôkazov. Cieľom tohto okruhu je posilniť povedomie študentov o ich **spoločenskej zodpovednosti za šírenie informácií**, čím je zdôraznený **etický aspekt využívania informácií**.

Tak ako sme zdôraznili pyramidálnym modelom či alternatívnym environmentálno-ekologickým modelom prepojenosť jednotlivých kategórií informačnej gramotnosti (kapitola 7.1.4), aj jednotlivé nami navrhované moduly informačného vzdelávania vyžadujú realizáciu vo vzájomnej súčinnosti.

Najdôležitejším odporúčaním je teda potreba intenzívnejšej **integrácie informačného vzdelávania** ako prierezovej oblasti do osnov širokého spektra vyučovacích predmetov tak, aby sa študenti naučili formulovať informačnú požiadavku, pracovať s vyhľadávacími nástrojmi, hodnotiť nájdené zdroje a informácie, analyticky-syntetickými metódami nájdené informácie spracovať a následne prezentovať. Spomedzi viacerých možností integrácie informačnej gramotnosti do vzdelávacieho procesu, ktoré uvádza Hrdináková (2014a)⁵³, sú v kontexte metodík problémovo orientovaného či bádateľsky orientovaného vzdelávania najefektívnejšími formy intrakurikulárnej vnorenej integrácie, prípadne interkurikulárnej predmetovo orientovanej integrácie. Dôležitým prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa je dôsledná pregraduálna príprava budúcich učiteľov, v rámci ktorej by sa mal klásť dôraz na vzdelávanie v oblasti informačnej gramotnosti v praktickej i teoretickej rovine. Pregraduálna príprava budúcich učiteľov by preto mala okrem iného zahŕňať aj posilňovanie schopností sebareflexie, metakognitívnych schopností a pomôcť odhaliť študentom holistický koncept informačnej gramotnosti (keďže výskum ukázal, že každý študent ho vníma inak). Ďalším dôležitým nástrojom informačného vzdelávania sú štandardy informačnej gramotnosti.

Jiří Dostál a Mária Kožuchová (2016, s. 128) upozorňujú na viacvýznamovosť anglického termínu *inquiry*, z ktorého je odvodený aj názov pre bádateľsky orientovanú výučbu (angl. *inquiry based education*). Popri činnostiach bádania a skúmania môže totiž predmetný termín označovať aj pojem „*hľadania pravdy*“, čím sa potvrdzuje opodstatnenosť a dôležitosť tretej kategórie nášho modelu informačnej gramotnosti – koncepcie pravdy.⁵⁴

⁵³ Ide o nasledovné štyri formy integrácie informačnej gramotnosti do vzdelávania: extrakurikulárnu integráciu, samostatne stojacu kurikulárnu integráciu, interkurikulárnu predmetovo-orientovanú integráciu a intrakurikulárnu vnorenú integráciu (Hrdináková 2014a).

⁵⁴ Cieľom informačného vzdelávania by tak v kontexte výsledkov nášho výskumu (výsledného modelu) malo byť nadobúdanie vedomostí o pravdivých skutočnostiach (aj) prostredníctvom využívania digitálnych technológií.

ZÁVER

Informačnú gramotnosť – prienik pojmov informácie a gramotnosti – interpretujeme v zmysle definície *ALA* ako „schopnosť primeranej interakcie s informáciou, predovšetkým rozpoznať informačnú potrebu a potrebnú informáciu vyhľadať, vyhodnotiť a efektívne využiť“ (Levine-Clark a Carter 2013, s. 135).

Tradičné prístupy, reprezentované kompetenčnými modelmi a štandardmi, charakterizujú informačnú gramotnosť ako súbor predpísaných či nadobudnutých **kompetencií** (vedomostí, schopností a zručností) v oblasti práce s informáciami. V našej práci sme ale viackrát zdôraznili, že pod predmetným pojmom nemáme na mysli len súbor vedomostí, schopností a zručností, ale aj oblasť motivácie, preferencií, hodnôt, postojov a celkových osvojených metód a techník práce s informáciami. Rovnako sme v práci naznačili veľmi úzky súvis pôvodného konceptu **gramotnosti** s jej rozšíreným významovým chápaním (napriek ich nejednoznačnému vzťahu), ktorý je aj jedným z dvoch komponentov pojmu informačnej gramotnosti. Branislav Pupala a Oľga Zápotočná (2001, s. 265) definujú gramotnosť ako **kultúrnu vlastnosť človeka**, Walter J. Ong zas vo svojom diele *Orality and Literacy* (2006) poukázal, ako transformácia negramotnej spoločnosti na spoločnosť gramotnú výrazne ovplyvnila človeka na kognitívnej i socio-kultúrnej rovine. Práve z tohto dôvodu sme zamerali v práci pozornosť na vybrané alternatívne pohľady na problematiku zohľadňujúce psychologické, spoločenské a kultúrne dimenzie informačnej gramotnosti.

Spomedzi alternatívnych paradigiem považujeme za významný v prvom rade **sociálno-psychologický prístup** reprezentovaný **fenomenografickým** výskumným prúdom autoriek Christiny Bruceovej (Bruce 1997) či Louise Limbergovej (Limberg 1999) a ďalších, mapujúci diverzitu chápania daného fenoménu v spoločnosti. Rovnako dôležitým je pre nás aj **psychologický prístup** akcentujúci úlohu afektívnej a kognitívnej domény v procese práce s informáciami a zohľadňujúci princíp neistoty, ktorého najvýznamnejšou predstaviteľkou je Carol Kuhlthauová (Kuhlthau 1993).

Prehľad literatúry a výskumov naznačil, že najviac pozornosti sa problematike informačnej gramotnosti venuje v kontexte edukácie – predovšetkým v sektore sekundárneho a vysokoškolského (terciárneho) vzdelávania, po ktorom nasledujú kontexty pracovného prostredia, starostlivosti o zdravie a voľnočasových aktivít. Naš vlastný výskum sme realizovali v edukačnom kontexte, konkrétne v prostredí začínajúcich vysokoškolákov učiteľských študijných programov. **Prínos výskumu** môžeme zhodnotiť v troch rovinách – teoretickej, metodologickej a praktickej. Výskumom sme v prvom rade overili platnosť Kuhlthauovej zistení o súhre emócií a myšlienok v informačnom procese a identifikovali najčastejšie faktory, ktoré zapríčínajú kognitívny stav neistoty. Ďalej sme zmapovali najvýznamnejšie prekážky, s ktorými sa študenti stretli a informačné zdroje, ktoré pri práci využívali, vrátane ľudských zdrojov. Napokon sme zosumarizovali predstavy študentov o pojme informácie a spoznali kritériá posudzovania pravdivosti informácie skúmanej vzorky, z ktorých vyplynula hierarchia *internet – knihy – človek* (najvyššie postavený). Hlavným výsledkom práce je napriek tomu model troch kategórií informačnej gramotnosti ako výsledok viacnásobných analýz kresieb, písomných prác a prepisov rozhovorov.

K najčastejšie uvádzaným **pozitívnym emóciám** patrila radosť plynúca zo záujmu o tému, z porozumenia téme, z nadobúdania nových informácií, ale aj z prípadne ušetreného času. K ďalším pozitívnym emóciám patrilo nadšenie z témy, pocit šťastia, pocit zadostučinienia, uvoľnenie, ale aj pozitívne prekvapenie, ktoré boli previazané s myšlienkami súcitu

alebo uznania. Študenti zároveň v určitých situáciách prežívali aj **negatívne emócie**, ktorými bolo zdesenie, šok, panika, nervozita, hnev, smútok, strach či nechut', alebo bolesť hlavy a ktoré interferovali so sklamaním, beznádejou, frustráciou alebo zúfalstvom.

Uvedené negatívne emócie boli zapríčinené rôznymi typmi **prekážok**, s ktorými sa v procese práce s informáciami stretli, z nich najvýznamnejšou je **nedostatok času**. S nedostatkom času súvisí často uvádzaná prokrastinácia ako jedna z osobnostných (subjektívnych) prekážok, ďalšími bola lenivosť a neznalosť spracovanej témy, prípadne technologická neznalosť súvisiaca s prácou v určitom počítačovom programe. Samostatnou skupinou sú objektívne **technické, respektíve technologické prekážky**, ktoré sú spôsobené zastaranou a nevykonnou technikou, nedostatkom počítačov v škole či ich absenciou v domácnostiach, ale aj nedostatočným internetovým pripojením alebo výpadkom informačného systému, v ktorom používateľ pracuje. Ďalším typom sú **prekážky jazykové**, ku ktorým patrí predovšetkým neznalosť cudzieho jazyka, ale zapríčinené sú aj používanou (odbornou) terminológiou, prípadne sú štylistickej povahy. Najrozsiahlejšou skupinou sú ale **prekážky súvisiace s vyhľadávaním informácií**. Sú nimi na jednej strane príliš vysoký počet výsledkov vyhľadávania, na strane druhej nedostatočný počet nájdených zdrojov, prípadne nedostatočný počet dôveryhodných zdrojov. Informačných zdrojov sa týka aj ich prípadná sťažená nájditel'nosť (vyhľadateľnosť) či nepoužitelnosť nájdených výsledkov z dôvodu potrebnej registrácie alebo platenia. Študenti ako prekážku pociťujú aj príliš nízky, či naopak – príliš vysoký rozsah nájdených informácií, problematickou môže byť pre nich relevancia informácií, ale aj situácie, ak si nájdené informácie odporujú, prípadne nie sú kompatibilné. Napokon, viacerí považujú za prekážku aj otázku posudzovania pravdivosti informácií.

Študenti posudzujú **pravdivosť informácie** tromi skupinami kritérií. Prvou skupinou sú **kritériá týkajúce sa informačného zdroja**, ku ktorým patrí renomé autora, renomé vydavateľstva prípadne pracoviska autora, referencie či recenzie na zdroj, referencie na použitú literatúru v zdroji a jazyková stránka dokumentu pozostávajúca z gramatickej a štylistickej úrovne textu. Druhou skupinou sú **kritériá hodnotenia informácií** na základe ich overovania a hľadania argumentov, ale aj uvažovania či usudzovania používateľovho subjektu, pričom dôležitú úlohu zohrávajú jeho vedomosti a skúsenosti. Skúsenosti sú zároveň súčasťou aj tretieho okruhu **subjektívnych kritérií** hodnotenia pravdivosti informácií, ku ktorým respondenti nášho výskumu priradili aj vlastné pocity, sympatie a hodnoty. Vzťah medzi pravdivosťou informácie a osobnými hodnotami ale musí byť bilaterálny, pretože samotná pravda by mala byť jednou z dôležitých celospoločenských hodnôt.

Posudzovanie pravdivosti informácií je zároveň pre študentov jedným z faktorov zapríčínujúcich **neistotu**, ktorá podľa Kuhlthauovej významne determinuje informačné správanie používateľa. Neistotu zapríčinovali aj viaceré už zmienené prekážky pri práci s informáciami, ktorými sú nedostatok nájdených informácií, otázka spoľahlivosti informácií, vzájomná nekompatibilita informácií, prípadne rozpor v informáciách, ďalej nedostatok vedomostí o téme a nedostatok času. Okrem toho študenti pociťovali aj neistotu vyplývajúcu z pochybenia či týkajúcu sa správnosti použitia informácií, alebo neistotu ohľadom dostatočne vynaloženého úsilia.

Pretože výskumnou vzorkou našej práce bol špecifický okruh študentov – budúcich pedagógov – zisťovali sme aj motiváciu, ktorá ich viedla k zápisu na konkrétny študijný odbor, hoci otázka motivácie výberu študijného programu bola pre nás len okrajová. Z výskumu vyplynulo, že okrem záujmu o prácu s deťmi a mládežou, záujmu o študovanú špecializáciu (aprobáciu) alebo učiteľskej tradície v rodine je významným faktorom aj skúsenosť študentov s konkrétnymi učiteľmi zo stredných škôl, ktorí pre nich boli pozitívnym alebo negatívnym príkladom.

Význam výskumu **na metodologickej úrovni** spočíva v aplikácii fenomenografického prístupu k problematike, ktorý bol vyvinutý pôvodne pre účely pedagogického výskumu, no pomerne rýchlo našiel uplatnenie aj v odbore knižničnej a informačnej vedy (KIV), predovšetkým v oblasti výskumov informačnej gramotnosti. Napriek popularite fenomenografie v zahraničí ostala táto kvalitatívna metodológia na Slovensku pomerne neznámou, preto veríme, že sa nám ju aj touto prácou podarí zviditeľniť v radoch odbornej verejnosti.

Metodologický prínos vidíme aj v samotnom kvalitatívnom poňatí problematiky, pretože obzvlášť na Slovensku (ale aj v zahraničí) pociťujeme absenciu kvalitatívnych výskumov informačnej gramotnosti, prípadne príbuzných typov iných gramotností, napríklad mediálnej a digitálnej. Úlohou kvalitatívneho výskumu nie je overovanie hypotéz a poskytovanie reprezentatívnych ukazovateľov spoločnosti, jeho význam spočíva v odhaľovaní príčin určitých javov alebo problémov a v rozvoji teórie, čím umožňuje aj následnú formuláciu hypotéz. A práve odhalenie rôznych aspektov informačnej gramotnosti tak, ako ju na základe vlastných skúseností a predstáv o danom fenoméne vnímajú budúci pedagógovia sekundárneho vzdelávania, môže prispieť k postupnému skvalitňovaniu edukačného procesu na všetkých stupňoch vzdelávania.

Zrejme našim najvýznamnejším **prínosom do oblasti teórie** je identifikácia troch kategórií informačnej gramotnosti fenomenografickou analýzou zozbieraných dát – teda troch samostatných skupín koncepcií (subjektívnych predstáv) o informačnej gramotnosti tak, ako ju vnímajú začínajúci vysokoškolskí študenti a zároveň budúci pedagógovia na základe vlastných skúseností zo stredoškolského štúdia. Sú nimi *koncepcia digitálnych technológií*, *koncepcia vedomostí* a *koncepcia pravdy*, ktoré sme hierarchicky usporiadali do pyramídy. Výsledný synchronicko-opisný model koncepcií informačnej gramotnosti prezentovaný formou pyramídy (*digitálne technológie – vedomosti – pravda*) na jednej strane podporuje relevantnosť otázky vzájomného vzťahu informačnej a digitálnej gramotnosti, na druhej strane jeho druhá a tretia kategória potvrdzujú opodstatnenie konceptu informačnej gramotnosti v ére digitálnych technológií.

Koncepcia digitálnych technológií silno korešponduje s obsahom konceptu digitálnej gramotnosti, prípadne takzvanej IKT gramotnosti. Informačná gramotnosť je študentmi vnímaná ako súbor kompetencií ovládania práce s IKT a participácie v digitálnom prostredí. V zmysle danej koncepcie by mal informačne gramotný používateľ vedieť obsluhovať hardvérovú zložku IKT, pracovať s ich softvérovým vybavením, vyhľadávať, hodnotiť, využívať a vytvárať informácie v digitálnom prostredí, zároveň by mal dodržiavať etické princípy práce s IKT a internetom a mal by si byť vedomý prípadných bezpečnostných a zdravotných rizík vyplývajúcich z ich používania. Napriek výrazne technologickému vnímaniu informačnej gramotnosti je aspoň okrajovo jej súčasťou aj problematika hodnotenia kvality informácií, otázka ich pravdivosti a študenti kladú dôraz aj na využívanie ďalších typov informačných zdrojov, rovnako aj na využívanie samotných informácií v praxi. V rámci hierarchického usporiadania všetkých troch kategórií sme koncepciu digitálnych technológií umiestnili na spodný stupeň, pretože – ako ukázali výsledky ďalej – digitálna infraštruktúra predstavuje určité podložie, prípadne základ, na ktorom stoja zvyšné dve koncepcie. Keďže informácia je zároveň v tejto koncepcii považovaná primárne za súčasť externého prostredia, korešponduje daná kategória v našom chápaní s kategóriou dát v rámci takzvanej informačnej pyramídy, nazývanej tiež DIKW pyramídy.

V poradí druhou kategóriou informačnej gramotnosti je **koncepcia vedomostí**. Ako už názov napovedá, jadrom koncepcie, a teda ústredným predmetom informačnej gramotnosti je nadobúdanie nových vedomostí s cieľom ich ďalšieho využívania. Informačne gramotný používateľ by mal vedieť informácie vyhľadávať z rôznych typov zdrojov (internetové, tlačené, ľudské), mal by vedieť ohodnotiť ich dôveryhodnosť a užitočnosť a nadobudnuté vedomosti napokon využívať v praxi vo svoj prospech, prípadne v prospech druhých ľudí. Dôležitými komponentmi

tejto koncepcie sú aj osobné skúsenosti, pamäť, prezentačné schopnosti a schopnosť vykonať rozhodnutia. Súčasťou danej koncepcie – ale opäť len okrajovo – sú aj digitálne kompetencie práce s digitálnymi technológiami na jednej strane a kompetencie kritického myslenia, kreatívneho myslenia, čítania s porozumením, hodnotenia pravdivosti informácií na strane druhej, čím táto koncepcia predstavuje premostenie medzi prvou a treťou kategóriou.

Hierarchicky najvyššie postavenou je tretia kategória – **koncepcia pravdy**, ktorá v rámci nášho usporiadania v určitom zmysle korešponduje s kategóriou múdrosti v rámci DIKW pyramídy. Princípom informačnej gramotnosti v perspektíve tejto koncepcie je hľadanie pravdy, ku ktorému sú potrebné kompetencie kritického myslenia, čítania s porozumením, hodnotenia a overovania informácií, ale aj argumentácie. Cieľom (zmyslom, respektíve významom) koncepcie je spoločenská zodpovednosť za šírenie pravdivých a overených informácií. Okrajovo s koncepciou súvisí relevancia, užitočnosť a zrozumiteľnosť informácií, dôležitými kompetenciami informačne gramotného používateľa by mali byť aj digitálne a jazykové kompetencie – schopnosť komunikácie v cudzom jazyku.

Všetky tri kategórie informačnej gramotnosti vyplynuli z analýz osobných skúseností študentov so stredoškolským štúdiom a z predstáv o informačne gramotnom používateľovi, ktoré sú formované týmito skúsenosťami. Konkrétnymi situáciami, v ktorých jednotliví respondenti najviac pocítili efektívnosť či zručnosť práce s informáciami, bola okrem prípravy na maturitnú skúšku predovšetkým tvorba projektov, písanie referátov a príprava prezentácií na široké spektrum predmetov počnúc spoločenskovednými cez prírodovedné až po výchovné predmety. Ďalšou najčastejšie uvádzanou situáciou bola práca na stredoškolskej odbornej činnosti. Všetko sú to činnosti, pri ktorých museli študenti informácie vyhľadať, vyhodnotiť a využiť, čím si – podľa ich vlastných slov – lepšie zapamätali učivo. V rámci **odporúčaní pre prax** chceme preto aj našim výskumom apelovať na podporu implementácie informačného vzdelávania na všetkých stupňoch vzdelávania – primárneho i sekundárneho – do osnov jednotlivých predmetov formou **problémovo orientovaného prístupu k vzdelávaniu** alebo modernejšieho **bádateľsky orientovaného prístupu k vzdelávaniu**, ktorých princípom je samostatná alebo skupinová práca s informačnými zdrojmi a informáciami. Okrem lepšieho zapamätania si takto nadobudnutých informácií tým študenti formujú dôležité životné kompetencie, predovšetkým schopnosť **kritického hodnotenia informácií a celoživotného vzdelávania**.

Podstatná väčšina respondentov nášho výskumu uznala vo svojich výpovediach svoju nepripravenosť na vysokoškolské štúdium v oblasti informačných kompetencií, pričom mnohí z nich – predovšetkým študenti FiF UK a FTVŠ UK – explicitne ocenili prínos propeedeutického predmetu *Digitálne technológie 1*, predovšetkým v oblasti vyhľadávania informácií, ktorého princípom je ale rozvoj digitálnej gramotnosti. Dané zistenia poukazujú okrem potreby rozvoja týchto kompetencií na stredných školách aj na potrebu realizácie kurzov informačnej gramotnosti pre začínajúcich vysokoškolákov všetkých študijných programov, nielen učiteľských, na akademickej pôde.

Dôležitú úlohu v informačnom vzdelávaní začínajúcich vysokoškolákov musia zohrávať akademické knižnice v spolupráci s fakultami. Jednou z možností – okrem priamej výučby – je realizácia e-learningových kurzov, prípadne budovanie internetových portálov venujúcich sa problematike.

Trendom v informačnom vzdelávaní, ktorý podrobne rozpracovala C. Kuhlthauová (Kuhlthau 2004; Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2007; Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2012) je takzvané **navigované učenie** (angl. *guided learning*) realizované individuálne alebo skupinovo, v rámci ktorého knihovník podporuje samostatnú prácu používateľa, pričom postupne dochádza k prechodu od orientačného vzdelávania, zameraného na oboznámenie s fondom a službami knižnice k intelektuálnemu vzdelávaniu, v rámci ktorého sa používateľ samostatne učí pracovať s informáciami. Akademické knižnice sa zároveň musia svojimi službami prispôbiť

digitálnemu prostrediu. Nový model akademickej knižnice, zohľadňujúci aktuálne potreby používateľov a možnosti digitálnej infraštruktúry publikovala napríklad Steinerová (2018).

Aj prieskumy používateľov akademických knižníc v Slovenskej republike z rokov 2007 a 2009 na jednej strane naznačili pomerne nízku úroveň informačnej gramotnosti, no na druhej strane potvrdili záujem študentov o kurzy informačnej gramotnosti – obzvlášť študentov pedagogických odborov (Bellérová et al. 2010). Novšie celoplošné výskumy informačnej gramotnosti u nás absentujú. Rovnako novší výskum informačnej gramotnosti v prostredí študentov vysokých škôl v Českej republike odhalil pretrvávajúcu pomerne nízku úroveň informačných kompetencií (Landová, Prajsová a Tichá 2016).

Výberovým prehľadom výskumov informačnej gramotnosti a informačného správania sme naznačili, že k danej problematike môžeme pristupovať popri tradičnej kvantitatívnej forme i alternatívnymi kvalitatívnymi prístupmi. Moderným trendom kvalitatívnych prístupov, ktorý sme využili aj v našom výskume, je využívanie vizualizačných metód založených na tvorivosti respondentov, ktoré im umožňujú kreatívnym spôsobom vyjadriť skúmaný fenomén – napríklad formou metafory. Inšpiráciou pre nás bol výskum postgraduálnych študentov, v rámci ktorého doktorandi metaforicky vizualizovali svoj vlastný informačný horizont (Steinerová 2014).

Viacere definície informačnej gramotnosti zdôrazňujú tiež jej etický rozmer a spoločenskú zodpovednosť za šírenie informácií. Aj respondenti nášho výskumu priznali, že napríklad problematike citovania a plagiátorstva – ako významných etických problémov – venovali pozornosť len okrajovo. Preto jednou z výziev do budúcnosti môže byť aj výskum informačnej gramotnosti v kontexte informačnej etiky, s ktorou súvisí aj otázka pravdivosti informácií a ich overovania ako samostatného námetu pre ďalšie výskumy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- AASL, 1988. *A Planning guide for information power: Guidelines for school library media programs* [online]. Chicago: American Association of School Librarians, American Library Association [cit. 2020-09-02]. ISBN 0-8389-3352-1. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315028.pdf>
- AASL, 1998. *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: ALA. ISBN 0-8389-3470-6.
- AASL, 2009. *Standards for the 21-st Century Learner in Action*. Chicago, ALA Editions. ISBN 978-0-8389-8507-6.
- AASL, 2018. *National School Library Standards for Learners, School Librarians, and School Libraries*. Chicago: ALA Editions. ISBN 978-0-8389-1579-0.
- ACARA [bez dátumu]. Literacy. *Australiancurriculum.edu.au* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/literacy/>
- ACRL, ©1996-2020. ACRL Guidelines, Standards, and Frameworks By Topic. *American Library Association* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www.ala.org/acrl/standards/standardsguidelinestopic>
- ACRL, 2011. ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education. *American Library Association* [online]. ©1996-2020 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>
- ACRL, 2016. Framework for Information Literacy for Higher Education. *American Library Association* [online]. ©1996-2020 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- AECT, ©2020. Computer Impact and Downsizing Period, 1983-1999. *Aect.org* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://aect.org/computer_impact_and_downsizing.php
- AHARONY, N., 2010. Information literacy in the professional literature: an exploratory analysis. In: *Aslib Proceedings* [online]. Roč. 62, č. 3, s. 261-282 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0001-253X. Dostupné na: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/00012531011046907>
- AKVŠ – Asociace knihoven vysokých škol v ČR, 2007. *Jak rozumíme informační gramotnosti* [online]. ©2004, ©2007 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://akvs.cz/wp-content/uploads/2016/05/ivig-jak-rozumime.pdf>
- ALA, 2000. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. *American Library Association* [online]. ©2020 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www.ala.org/Template.cfm?Section=Home&template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=33553#ldef>
- ANDRETTA, S., 2005. *Information Literacy: A Practitioner's Guide*. Oxford: Chandos Publishing. ISBN 1-84334-065-8.
- ANDRETTA, S., 2012. *Ways of Experiencing Information Literacy: Making the Case for a Relational Approach*. Oxford: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-680-7.
- ANGELEY, R. a J. PURDUE, 2000. Information Literacy: An Overview. In: *D.I.A.L.O.G.U.E* [online]. Máj 2000, č. 6 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: http://cedar.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1424&context=surveyresearch_docs
- ASHIKUZZAMAN, M., 2014. IFLA Empowering8 model of Information Literacy. *LIS BD Network* [online]. ©2013-2020 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www.lisbdnet.com/ifla-empowering-8-model-of-information/>
- ASPERS, P., 2009. Empirical Phenomenology: A Qualitative Research Approach (The Cologne Seminars). In: *Indo-Pacific Journal of Phenomenology* [online]. Roč. 9, č. 2, s. 1-12 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1445-7377. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/20797222.2009.11433992>
- BAWDEN, D., 2001. Information and digital literacies; a review of concepts. In: *Journal of Documentation* [online]. Roč. 57, č.2, s.218-259 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: <http://hdl.handle.net/10150/105803>

- BAWDEN, D., 2008. Origins and Concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, C. a M. KNOBEL, eds. 2006. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang Publishing, s. 17-32. ISBN 978-1-4331-0168-7.
- BAWDEN, D., 2014. Being Fluent and Keeping Looking. In: KURBANOĞLU, S. et al., eds. *Information Literac: Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century*. Springer International Publishing, s. 13-18. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-14135-0.
- BECHER, T. a P. R. TROWLER, 2001. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Ballmoor: SRHE & Open University Press. ISBN 0-335-20627-1.
- BEHRENS, S. J., 1994. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. In: *College & Research Libraries* [online]. Roč. 55, č. 4, s. 309-322 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0010-0870. Dostupné na: <http://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/14902/16348>
- BELLÉROVÁ, B. et al., 2010. *Informačné vzdelávanie v podmienkach slovenských vysokých škôl – analytická štúdia. Vyhodnotenie prieskumov akademických knižníc a návrh koncepcie vzdelávania* [online]. Bratislava: Slovenská asociácia knižníc [cit. 2020-07-01]. ISBN 978-80-89284-69-6. Dostupné na: <http://www.sakba.sk/dokumenty/2010/informacne-vzdelavanie-kniha.pdf>
- BENT, M. a R. STUBBINGS, 2011. *Information Literacy models* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>
- BENT, M., 2008. Information Literacy Landscape. In: *Moirra's InfoLit blog* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://moirabent.blogspot.sk/p/information-literacy-landscape.html>
- BENT, M., 2008a. *National Teaching Fellowship Project Report 2008: Perceptions of Information Literacy in the Transition to Higher Education* [online]. Newcastle: Newcastle University [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://eprint.ncl.ac.uk/file_store/production/55850/9543764E-D3BB-47D2-8FD3-CDE6BBEA0FD4.pdf
- BENYAK, J., 2015. *Informačná a mediálna gramotnosť v podmienkach primárneho vzdelávania* [dizertačná práca]. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. 141 s.
- BIGLAN, A., 1973. The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. In: *Journal of Applied Psychology*. Roč. 57, č. 3, s. 195-203. ISSN 0021-9010.
- BOLEK, V., 2015. *Modely informačnej gramotnosti vo vzdelávaní manažérov v podnikovej praxi na Slovensku* [dizertačná práca] Bratislava: Ekonomická univerzita v Bratislave. 147 s.
- BOND, Trevor, 2009. *SAUCE: an inquiry learning approach*. Whakatane: QuEST. ISBN 9780473155094.
- BOON, S., JOHNSTON, B. a S. WEBBER, 2007. A phenomenographic study of English faculty's conceptions of information literacy. In: *Journal of Documentation* [online]. Roč. 63, č. 2, s. 204-228 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: <https://doi.org/10.1108/00220410710737187>
- BRUCE, Ch. S. et al., 2004. Ways of Experiencing the Act of Learning to Program: A Phenomenographic Study of Introductory Programming Students at University. In: *Journal of Information Technology Education* [online]. Roč. 3, s. 143-160 [cit. 2020-07-01]. ISSN. Dostupné na: <https://doi.org/10.28945/294>
- BRUCE, Ch. S., 1997. *The Seven Faces of Information Literacy*. Blackwood: Auslib. ISBN 1-875-145-43-5.
- BRUCE, Ch. S., 2016. Information Literacy Research: Dimensions of the Emerging Collective Consciousness. In: *Australian Academic & Research Libraries* [online]. Roč. 47, č. 4, s. 220-238 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0004-8623. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/00048623.2016.1253423>
- BUNDY, A., ed., 2004. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*. 2. vyd. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. ISBN 1-920927-00-X.
- BUZÁSSYOVÁ, Klára a Alexandra JAROŠOVÁ, red., 2006. *Slovník súčasného slovenského jazyka*. ISBN 978-80-0932-4. Zväzok A-G. Databáza termínov dostupná aj online na: <https://slovník.juls.savba.sk/>
- BUZZETTO-MORE, N., 2009. Using Web-Enhanced Project Based Learning to Build Information Literacy. In: LEANING, M., ed. *Issues in Information and Media Literacy: Education, Practice and Pedagogy*. Santa Rosa: Information Science Press, s. 51-74. ISBN 978-1-932886-12-2.
- BYERLY, G. a C. S. BRODIE, 1999. Information Literacy Skills Models: Defining the Choices. In: STRIPLING, Barbara K., ed. *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practise*. Englewood: Libraries Unlimited, s. 54-82. ISBN 1-56308-666-2.

- ČABRUNOVÁ, A., 1998. Informačný proces. In: KATUŠČÁK, D., MATTHAEIDESOVÁ, M. a M. NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: Terminologický a výkladový slovník odbor knižničnà a informačná veda*. Bratislava: SPN, s. 143-149. ISBN 978-80-08-02818-9. ISSN 1335-3403.
- CALLISON, D. a A. LAMB, ©2005-2007. *Information Age Inquiry* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na:
<https://web.archive.org/web/20090209045155/http://virtualinquiry.com/inquiry/index.htm>
- CALLISON, D. a K. BAKER, 2014. Elements of Information Inquiry, Evolution of Models & Measured Reflection. In: *Knowledge Quest* [online]. Roč. 43, č. 2, s. 18-24 [cit. 2020-07-01]. ISSN Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045937.pdf>
- CALLISON, D., 2015. *The Evolution of Inquiry: Controlled, Guided, Modelled and Free*. Santa Barbara: Libraries Unlimited. ISBN 978-1-61069-386-8.
- CASE, D. O. a L. M. GIVEN, 2016. *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs, and Behavior*. 4. vyd. Emerald. ISBN 978-1-78560-968-8.
- ČERNÝ, M. a D. CHYTKOVÁ, 2013. Přechnodový model informační gramotnosti 1. In: *ITLib* [online]. Roč. 17, č. 4 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1336-0779. Dostupné na:
http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2013/4/prechodovy-model-informacni-gramotnosti-i..html?page_id=2551
- ČERNÝ, M. et al., 2014. Přechnodový model informační gramotnosti 2. In: *ITLib* [online]. Roč. 18, č. 1 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1336-0779. Dostupné na: http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2014/1/prechodovy-model-informacni-gramotnosti-ii..html?page_id=2576
- Česká školní inspekce, 2015. *Metodika pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti* [online]. Praha: [s. n.], [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/KE%20STAŽENÍ/Výstupy%20KA1/IG/Metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-IG.pdf>
- Česká školní inspekce, 2018. *Rozvoj informační gramotnosti na základních školách ve školním roce 2016/2017* [online]. Praha: [s. n.], [cit. 2020-07-01]. Dostupné na:
<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Rozvoj-informacni-gramotnosti-na>
- Česká školní inspekce, 2019. *Rozvoj informační gramotnosti na středních školách ve školním roce 2018/2019* [online]. Praha: [s. n.], [cit. 2020-07-01]. Dostupné na:
[https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Rozvoj-informacni-gramotnosti-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Rozvoj-informacni-gramotnosti-(1))
- CILIP, 2018. CILIP Definition of Information Literacy 2018. In: *Infolit.org.uk* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>
- CISEK, S. a M. KRAKOWSKA, 2019. Qualitative Analysis of Visual Datain Information Behavior Research. In: *ZIN* [online]. Roč. 57, č. 1, s. 7-25 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na:
<https://doi.org/10.36702/zin.492>
- CISCO Networking Academy [bez dátumu] [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na:
<https://www.netacad.com/>
- CISEK, S., 2014. Qualitative Research in the Field of Information Literacy in the Second Decade of the XXI Century. In: KURBANOĞLU, S. et al., eds. *Information Literacy: Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century*. Heidelberg: Springer International Publishing, s. 170-179. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-14136-7.
- CLARK, L. [bez dátumu]. *Where thinking and learning meet* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na:
https://infopoint.dow.catholic.edu.au/RelEdLrnSrv/CLARE_Team/RECs/The%20Lane%20Clark%20Files/READ%20FIRST/documents%20about%20thinking%20and%20learning/thinking%20and%20learning%20meet%20doc.pdf
- COPE, J. a J. E. SANABRIA, 2014. Do We Speak the Same Language? A Study of Faculty Perceptions of Information Literacy. In: *Portal: Libraries and the Academy* [online]. 2014, roč. 14, č. 4, s. 475-501 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1531-2542. Dostupné na: <https://muse.jhu.edu/article/556212/summary>
- Cornell University Library* [online], ©2020. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na:
<http://guides.library.cornell.edu/sevensteps>
- Council of Australian University Librarians, 2001. *Information Literacy Standards* [online]. Canberra [cit. 2020-07-01]. ISBN 0-86803-695-1. Dostupné na:
<https://web.archive.org/web/20010204233700/http://www.caul.edu.au/caul-doc/publications.html>
- CRAWFORD, J. C. a Ch. IRVING, 2013. *Information Literacy and Lifelong Learning Policy issues, the workplace, health and public libraries*. Oxford: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-682-1.

- CZAKÓOVÁ, K., 2015. *Mikrosvety v príprave učiteľov primárneho vzdelávania* [dizertačná práca]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 175 s.
- DAWES, L., 2017. Faculty perceptions of teaching information literacy to first-year students: A phenomenographic study. In: *Journal of Librarianship and Information Science* [online]. Roč. 51, č. 2, s. 545-560 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1741-6477. Dostupné na: <https://doi.org/10.1177/0961000617726129>
- DAWSON, M. a N. KALLENBERGER, 2015. *Information skills in the school: engaging in construction knowledge* [online]. School Libraries, Learning systems, State of New South Wales [cit. 2019-01-31]. ISBN 9780731387410. Dostupné na: <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/curriculum/media/documents/infoskills.pdf>
- DEMASSON, A., 2014. *Information Literacy and the Serious Leisure Participant: Variation in The Experience of Using Information to Learn* [online][dizertačná práca]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://eprints.qut.edu.au/78615/1/Andrew_Demasson_Thesis.pdf
- DIEHM, R.-M. a M. LUPTON, 2012. Approaches to learning information literacy: a phenomenographic study. In: *The Journal of Academic Librarianship* [online]. Roč. 38, č. 4, s. 217-225 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0099-1333. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2012.05.003>
- Digital and Information Literacy Framework, ©2020. *The Open University* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www.open.ac.uk/libraryservices/subsites/dilframework/>
- Digital Literacy, ©2020. *Ala.org* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://literacy.ala.org/digital-literacy/>
- Digitálna agenda pre Európu* [online], 2014. Luxemburg: Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie [cit. 2020-07-01]. ISBN 978-92-79-41920-1. Dostupné na: https://europa.eu/european-union/file/1527/download_en?token=stoWDRg2
- DODGE, B., 1997. *Some Thoughts About WebQuests* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html
- DOMBROVSKÁ, M., 2017. *Informační vzdělávání v České republice* [dizertačná práca]. Praha: Univerzita Karlova. 160 s.
- DOSTÁL, J. a M. KOŽUCHOVÁ, 2016. *Badateľský prístup v technickém vzdelávaní: Teorie a výzkum*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4913-5. DOI: 10.5507/pdf.16.24449135
- DOYLE, Ch., 1994. *Information Literacy in a Information Society: A Concept for the Information Age*. New York: Syracuse University [DIANE Publishing]. ISBN 0-937597-38-4.
- DRUCKER, P. F., 1993. *Postkapitalistická společnost*. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-31-4.
- ECDL Foundation, 2015. Computing and Digital Literacy Call for a Holistic Approach. In: *Ecdl.org* [online]. [cit. 2020-07-01]. In: http://ecdل.org/media/position_paper_-_computing_and_digital_literacy.pdf
- EDWARDS, S. L., 2005. *Panning for Gold: Influencing the experience of web-based information searching* [online][dizertačná práca]. Queensland University of Technology [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://eprints.qut.edu.au/16168/1/Sylvia_Edwards_Thesis.pdf
- EDWARDS, S., BRUCE, S. Ch. a L. McALLISTER, [2004]. *Information literacy research: the consolidation of a theme* [online][materiál publikovaný v rámci semináru Research Applications in Information and Library Studies Seminar]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://eprints.qut.edu.au/997/1/RAILS_Peer_Review_Feb_Edited.pdf
- EISENBERG, M. a R. BERKOWITZ, 1988. *Curriculum Initiative: An Agenda and Strategy form Library Media Programs*. Norwood: Ablex. ISBN 0-89391-486-X.
- EISENBERG, M. a R. BERKOWITZ, 1990. *Information Problem-Solving*. Norwood: Ablex. ISBN 0-89391-486-X.
- EISENBERG, M. B., LOWE, C. A. a K. L. SPITZER, 2004. *Information Literacy Essential Skills for the Information Age*. 2. vyd. Libraries Unlimited. ISBN 1-59158-143-5.
- EISENBERG, M. B., MURRAY, J. a C. BARTOW, 2016. *The Big6 Curriculum: Comprehensive Information and Communication Technology (ICT) Literacy for All Students*. Santa Barbara: ABC-CLIO, LLC. ISBN 978-1-4408-4479-9.

- ELMBORG, J., 2006. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. In: *The Journal of Academic Librarianship* [online]. Roč. 32, č. 2, s. 192-199 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0099-1333. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.12.004>
- ETS, 2007. Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy. *Ets.org* [online]. ©2020 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/ICTREPORT.pdf>
- Európsky rámec digitálnych kompetencií pre občanov* [online], 2016. Európska komisia [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://epale.ec.europa.eu/sk/resource-centre/content/europsky-ramec-digitalnych-kompetencii-pre-obcanov>
- FÁZIK, J., 2017. Horizonty informačnej gramotnosti. In: STEINEROVÁ, J., zost. *Knižničná a informačná veda XXVII*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 162-186. ISBN 978-80-223-4439-5.
- FÁZIK, J., 2017a. Dimenzie informačnej gramotnosti. Prínos Ch. S. Bruceovej do oblasti informačnej gramotnosti. In: *Knižnica* [online]. 2017, roč. 18, č. 2, s. 3-11 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1336-0965. Dostupné na: http://www.snk.sk/images/Edicna_cinnost/Casopis_Kniznica/2017/Kniznica_2017_02.pdf#page=5
- FÁZIK, J., 2018. Efektívna informačná výchova v školských knižniciach. In: MUDRÍKOVÁ, J., zost. *Optimálna knižnica – súčasť rozvojového programu mesta a obce v sociálnej, kultúrnej a vzdelávacej oblasti 2* [Zborník príspevkov z odborného seminára Optimálna knižnica – súčasť rozvojového programu mesta a obce v sociálnej, kultúrnej a vzdelávacej oblasti, Čadca 28.9.2018][online]. [Čadca]: Kysucká knižnica v Čadci, s. 14-21 [cit. 2020-07-01]. ISBN 978-80-89751-21-1. Dostupné na: http://www.kniznica-cadca.sk/files/Zbornik_OptKniznica_2_2019.pdf
- FÁZIK, J., 2019. *Informačná gramotnosť začínajúcich študentov vysokých škôl v SR* [dizertačná práca]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 182 s.
- FEDOROV, A., 2003. Media Education And Media Literacy: Experts' Opinions. In: *Mediaculture online* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2626372>
- FLORIDI, L., 2010. *Information: A Very Short Introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-955137-8.
- FORSTER, M., 2012. A phenomenographic investigation into Information Literacy in nursing practice – preliminary findings and methodological issues. In: *Nurse Education Today* [online]. Roč. 33, č. 10, s. 1237-1241 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0260-6917. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.027>
- FORSTER, M., 2014. Six ways of experiencing information literacy in nursing: The findings of a phenomenographic study. In: *Nurse Education Today* [online]. Roč. 35, č. 1, s. 195-200 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0260-6917. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.06.005>
- FRICKÉ, M., 2009. The Knowledge Pyramid: A Critique of the DIKW Hierarchy. In: *Journal of Information Science* [online]. Roč. 35, č. 2, s. 131-142 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0165-5515. Dostupné na: <https://doi.org/10.1177/0165551508094050>
- FROMM, J. a A. READ, 2018. *Marketing to Gen Z: The Rules for Reaching This Vast – and very Different Generation of Influencers*. AMACOM – American Management Association. ISBN 978-0-81443928-9.
- GASLIKOVA, I., 1999. "Information Seeking in Context" and the development of information systems. In: *Information Research* [online]. Roč. 5, č. 1 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/5-1/paper67.html#book13>
- GAVORA, P., 2003. Modely a úrovne gramotnosti. In: GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. et al. *Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 80-223-1869-8.
- GAWITH, G., 2000. Information Literacy in Action at SCONZ: Designing Learning vs Designing Teaching. *The Schoolquarterly.com* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: http://www.theschoolquarterly.com/info_lit_archive/learning_thinking/00_gg_iliaas.htm
- GECK, C., 2006. The generation Z connection: Teaching information literacy to the newest net generation. In: *Teacher Librarian* [online]. Roč. 33, č. 3, s. 19-23 [cit. 2020-07-01]. ISSN: 1481-1782. Dostupné na: <https://search.proquest.com/docview/224890321/fulltext/FFA66A2533E34124PQ/1?accountid=17229>

- GILSTER, P., 1997. *Digital Literacy*. New York: Wiley. ISBN: 978-0471249528.
- GILTON, D. L., 2012. *Lifelong Learning in Public Libraries: Principles, Programs, and People*. Plymouth: Scarecrow Press. ISBN 978- 0-8108-8356-7.
- Google [bez dátumu]. Get new skills for a digital world. *Google Digital Garage* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://learndigital.withgoogle.com/digitalgarage>
- GRAFSTEIN, A., 2002. A Discipline-Based Approach to Information Literacy. In: *The Journal of Academic Librarianship* [online]. Roč. 28, č. 4, s. 197-204 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0099-1333. Dostupné na: [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(02\)00283-5](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(02)00283-5)
- GREIFENEDER, E., 2014. Trends in information behaviour research. In: *Information Research* [online]. Roč. 19, č. 4 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://informationr.net/ir/19-4/istic/istic13.html#.XKJIPdSLSA1>
- GROSS, M. a D. LATHAM, 2011. Experiences with and Perceptions of Information: A Phenomenographic Study of First-Year College Students. In: *The Library Quarterly: Information, Community, Policy* [online]. Roč. 81, č. 2 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0024-2519. Dostupné na: <https://doi.org/10.1086/658867>
- GROVER, R., FOX, C., a J. M. LAKIN, 2001. *The Handy 5: Planning and Assessing Integrated Information Skills Instruction*. Lanham: Scarecrow Press. ISBN 978-0-81083918-2.
- Guidelines for Library Media Programs in Louisiana Schools, 2017. In: *Louisiana Believes* [online] [cit. 2019-01-31]. Dostupné na: <https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/teacher-toolbox-resources/2017-louisiana-librarian-guidebook.pdf>
- GULTON, L., BRUCE, Ch. a I. STOODLEY, 2012. Experiencing religious information literacy: Informed learning in church communities. In: *The Australian Library Journal* [online]. Roč. 61, č. 2, s. 269-285 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0004-9670. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/00049670.2012.10722681>
- HARPER, D., © 2001–2020. *Online etymology dictionary* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www.etymonline.com/>
- HARTEL, J., 2014. Information behaviour illustrated. In: *Information Research* [online]. Roč. 19, č. 4 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/19-4/istic/istic11.html#.XKZvUdSLSAk>
- HARTEL, J., 2017. Information behaviour, visual research, and the information horizon interview: three ways. In: *Information Research* [online]. Roč. 22, č. 1, CoLIS paper 1635 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/22-1/colis/colis1635.html>
- HARTEL, J. a R. SAVOLAINEN, 2016. Pictorial Metaphors for Information. In: *Journal of Documentation* [online]. Roč. 72, č. 5, s. 794-812 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1108/JD-07-2015-0080>
- HEAD, A. J. a M. B. EISENBERG, 2009. *What Today's College Students Say about Conducting Research in the Digital Age* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/2009_final_report.pdf
- HEAD, A. J. a M. B. EISENBERG, 2009a. *How College Students Seek Information in the Digital Age* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_fall2009_finalv_yr1_12_2009v2.pdf
- HEAD, A. J. a M. B. EISENBERG, 2010. *How College Students Evaluate and Use Information in the Digital Age* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_fall2010_survey_fullreport1.pdf
- HEAD, A. J. a M. B. EISENBERG, 2010a. *How Handouts for Research Assignments Guide Today's College Students* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_handout_study_finalv_july_2010.pdf
- HEAD, A. J. a M. B. EISENBERG, 2011. *Balancing Act: How College Students Manage Technology While in the Library during Crunch Time* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_fall2011a_techstudy_fullreport1.2-1.pdf
- HEAD, A. J. et al., 2018. *How Students Engage with News: Five Takeaways for Educators, Journalists, and Librarians* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/newsreport.pdf>

- HEAD, A. J., 2012. *How College Graduates Solve Information Problems Once They Join the Workplace* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_fall2012_workplacestudy_fullreport.pdf
- HEAD, A. J., 2013. *Learning the Ropes: How Freshmen Conduct Course Research Once They Enter College* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: http://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_2013_freshmenstudy_fullreportv2.pdf
- HEAD, A. J., 2014. *Project Information Literacy's Lifelong Learning Study: Phase One: Interviews with Recent Graduates Research Brief* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_phase1_trends_ill_7_2014.pdf
- HEAD, A. J., 2016. *Staying Smart: How Today's Graduates Continue to Learn Once They Complete College* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/staying_smart_pil_1_5_2016b_fullreport.pdf
- HEAD, A. J., 2016a. *Planning and Designing Academic Library Learning Spaces: Expert Perspectives of Architects, Librarians, and Library Consultants* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/pil_libspace_report_12_6_16.pdf
- HEAD, A. J., FISTER, B. a M. MacMILLAN, 2020. *Information literacy in the age of algorithms: Student experiences with news and information, and the need for change* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://www.projectinfolit.org/uploads/2/7/5/4/27541717/algoreport.pdf>
- HEINE, C. a O'CONNOR, D., 2014. *Teaching Information Fluency: How to Teach Students to be Efficient, Ethical, and Critical Information Consumers*. Scarecrow Press. ISBN 978-0-8108-9062-6.
- HEINSTRÖM, J. a E. SORMUNEN, 2019. Structure to the unstructured – Guided Inquiry Design as a pedagogical practice for teaching inquiry and information literacy skills. In: *Information Research* [online]. Roč. 24, č. 1 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/24-1/isic2018/isic1824.html>
- HEINSTRÖM, J., 2006. Fast surfing for availability or deep diving into quality – motivation and information seeking among middle and high school students. In: *Information Research* [online]. Roč. 11, č. 4 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/11-4/paper265.html>
- HELD, L., 2007. Kvalitatívny výskum a výskum v oblasti chemického vzdelávania. In: KUHNOVÁ, M. a J. MIKLOVIČOVÁ, zost. *Inovačné trendy v prírodovednom vzdelávaní: Zborník príspevkov z medzinárodného seminára doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov* [online]. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, s. 96-97 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://pdf.truni.sk/zborniky/itpv-2007/Held.pdf>
- HEPWORTH, M. a G. WALTON, 2009. *Teaching Information Literacy for Inquiry-based Learning*. Oxford: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-441-4.
- HEPWORTH, M. a G. WALTON, eds., 2013. *Developing People's Information Capabilities: Fostering Information Literacy in Educational, Workplace and Community Contexts*. Emerald Group Publishing Limited. ISBN 978-1-78190-766-5. ISSN 1876-0562.
- HERRING, J., 2004. *The Internet and information skills: A Guide for Teachers and School Librarians*. London: Facet Publishing. ISBN 978-1-85604-493-6.
- HESS, C., A. 1994. Computer Literacy: An Evolving Concept. In: *School Science and Mathematics* [online]. April 1994, roč. 94, č. 4, s. 208-214 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0036-6803. Dostupné na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1949-8594.1994.tb15656.x>
- HICKS, A., 2018. Developing the Methodological Toolbox for Information Literacy Research: Grounded Theory and Visual Research Methods. In: *Library and Information Science Research* [online]. Roč. 40, č. 3-4, s. 194-200 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2018.09.001>
- HORTON, F. W., Jr., 2014. *Overview of Information Literacy Resources Worldwide* [online]. 2. vyd. Paríž: UNESCO [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/unesco_composite_document_-_final_-_2.pdf
- HOSSOVÁ, M., 2017. *Stratégie rozvoja vybraných druhov gramotností prostredníctvom nových médií [dizertačná práca]*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. 144 s.

- HRDINÁKOVÁ, E., 2007. Čitateľská gramotnosť ako kľúčová kompetencia informačnej gramotnosti. In: [CENIGOVA, R., zost.]. *Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl* [online]. Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, s. 37-49 [cit. 2020-07-01]. ISBN 978-80-969716-6-4. Dostupné na: http://www.spgk.sk/swift_data/source/pdf/ZBORNIK%20-%202007.pdf
- HRDINÁKOVÁ, E., 2011. *Informačná gramotnosť ako kľúčová kompetencia pre 21. storočie* [online]. Bratislava, STIMUL [cit. 2020-07-01]. ISBN 978-80-8127-037-6. Dostupné na: http://stella.uniba.sk/texty/LH_gramotnost.pdf
- HRDINÁKOVÁ, E., 2014. *Pedagogické prístupy a informačná gramotnosť* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Pedagogicke-pristupy.pdf
- HRDINÁKOVÁ, E., 2014a. *Integrácia informačnej gramotnosti do vzdelávania – aktuálna výzva pre vzdelávanie* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Integracia-do-vzdelavania.pdf
- HUGHES, H. et al., 2005. Information Literacy Research in Australia 2000-2005. In: *Bulletin des Bibliothèques de France* [online]. Roč. 50, č. 6, s. 45-55 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://eprints.qut.edu.au/2832/>
- HUGHES, S., 2017. Research Steps to Success. In: *Research Helper* [online]. ©1998-2017 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www3.sympatico.ca/sandra.hughes/sandra.hughes/research/researchs.html>
- HUVILA, I., 2014. Context-making in information work. In: *2014 ASIS&T SIG-USE Symposium Context in Information Behavior Research* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.673.6099&rep=rep1&type=pdf>
- CHATTERJEE, A., 2017. *Element of Information Organisation and Dissemination*. London: Chandos Publishing. ISBN 978-0-08-102025-8.
- CHILDERS, S., 2003. Computer Literacy: Necessity or Buzzword? In: *Information Technology and Libraries* [online]. September 2003, roč. 22, č. 3, s. 100-104 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0730-9295. Dostupné na: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1096&context=libraryscience>
- IFLA, 2008. Alexandrijské vyhlásenie o informačnej gramotnosti a celoživotnom vzdelávaní. *IFLA.org* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/BeaconInfSoc-sk.pdf>
- IFLA, 2017. IFLA Statement on Digital Literacy. *IFLA.org* [online]. ©2020 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://www.ifla.org/publications/node/11586>
- Inquiry Based Learning, 2005. *Learn Alberta.ca* [online]. ©1995-2020 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: http://www.learnalberta.ca/content/kes/pdf/or_ws_tea_inst_02_inqbased.pdf
- Inštitút pre verejné otázky* [online], ©2006. [cit. 2020-07-01] Dostupné na: <http://www.ivo.sk/>
- IRVING, A., 1985. *Study and Information Skills Across the Curriculum*. London: Heinemann Educational Books. ISBN 0435805207.
- IRVING, Ch., 2011. National Information Literacy Framework (Scotland): Pioneering Work to Influence Policy Making or Tinkering at the Edges? In: *Library Trends* [online]. Roč. 60, č. 2, s. 419-438 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0024-2594. Dostupné na: <https://doi.org/10.1353/lib.2011.0036>
- JÄRVELIN, K. a T. D. WILSON, 2003. On conceptual models for information seeking and retrieval research. In: *Information Research* [online]. Roč. 9, č. 1 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/9-1/paper163.html>
- JISC, [2015]. Developing Students' Digital Literacy. *JISC.ac.uk* [online]. Aktualizované 2015 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-students-digital-literacy>
- JOHNSTON, B. a S. WEBBER, 2005. As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. In: *Research Strategies* [online]. Roč. 20, č. 3, s. 108-120 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0734-3310. Dostupné na: ftp://ftp.inf.puc-rio.br/pub/docs/FomularioSolicitacoes/Johnston_As-we-may-think-Information-literacy-as-a-discipline-for-the-information-age_2005.pdf
- JOHNSTON, N. a A. M. SALAZ, 2017. Using phenomenography to bridge the gap between research and practice: a meta-analysis of three phenomenographic studies. In: *Information Research* [online]. Roč. 22, č. 4 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://informationr.net/ir/22-4/rails/rails1614.html>

- JOHNSTON, N., 2014. *Understanding the information literacy experiences of EFL (English as a Foreign Language) students* [online][dizertačná práca]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://eprints.qut.edu.au/71386/3/Nicole_Johnston_Thesis.pdf
- JUKES, I., DOSAJ, A. a B. MacDONALD, 2000. *NetSavvy: building information literacy in the classroom*. California: Corwin Press. ISBN 0-7619-7564-0.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. a L. SOKOLOVÁ, 2015. Postoje a motívy k voľbe učiteľského štúdia. In: *Grant Journal* [online]. Roč. 4, č. 2, s. 52-57 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1805-0638. Dostupné na: <http://www.grantjournal.com/issue/0402/PDF/0402sokolova.pdf>
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., 2015. Akí sú študenti učiteľstva na začiatku svojej kariéry? Motivácia a osobnosť začínajúcich študentov voliacich si učiteľskú profesiu. In: *Ecoletra.com – Scientific eJournal* [online]. Roč. 1, č. 1, s. 67-87 [cit. 2020-07-01]. ISSN 2377-9748. Dostupné na: <http://ebook.ecoletra.com/e-casopisy/2015-01-ecoletra.com-scientific-ejournal>
- KAČALA, J. a M. PIŠARČIKOVÁ, red., 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4. upr. vyd. Bratislava: VEDA. ISBN 80-244-0750-X. Databáza termínov dostupná online na: <https://slovník.juls.savba.sk/>
- KALAŠ, I., 2010. Digitálna gramotnosť a Pinocchiov zlatý kľúčik. [In: *Moderné vzdelávanie v materskej škole*] [online]. [Bratislava]: [Stiefel Eurocart, Spoločnosť pre predškolskú výchovu] [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://docplayer.net/24030245-Digitalna-gramotnost-a-pinocchiov-zlaty-klucik.html>
- KARVALICS, L., 2013. From Scientific Literacy to Lifelong Research: A Social Innovation. In: KURBANOĞLU, S. et al., eds. *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*. Springer International Publishing, s. 126-133. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-03918-3.
- KASÁČOVÁ, B., 2006. Reflexie študentov učiteľstva z pohľadu kvalitatívneho výskumu. In: *Pedagogika* [online]. Roč. 56 (LVI), č. 1, s. 58-79 [cit. 2020-01-31]. ISSN 3330-3815. Dostupné na: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1526&lang=cs>
- KATZ, I. R. a A. S. MACKLIN, 2007. Information and Communication Technology (ICT) Literacy: Integration and Assessment in Higher Education. In: *Systemics, Cybernetics and Informatics* [online]. Roč. 5, č. 4, s. 50-55 [cit. 2019-01-31]. ISSN 1690-4524. Dostupné na: [http://www.iiisci.org/journal/cv\\$/sci/pdfs/p890541.pdf](http://www.iiisci.org/journal/cv$/sci/pdfs/p890541.pdf)
- KEENE, J., COLVIN, J. a J. SISSONS, 2010. Mapping student information literacy activity against Bloom's Taxonomy of Cognitive Skills. In: *Journal of Information Literacy* [online]. Roč. 4, č. 1, s. 5-17 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1750-5968. Dostupné na: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/download/189/1958/0>
- KLIEROVÁ, M., 2012. *Rozvoj informačnej gramotnosti žiakov v technických odboroch vzdelávania* [dizertačná práca] [online]. Trnava: Slovenská technická univerzita v Bratislave. 115 s.
- KOCO VÁ, N., 2015. Motivácia študentov Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach k vykonávaniu učiteľského povolania. In: *Edukácia. Vedecko-odborný časopis* [online]. Roč. 1, č. 2, s. 131-137 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1339-8725. Dostupné na: <https://www.upjs.sk/public/media/11267/17.pdf>
- KOLTAY, T., 2019. Research Data Management and Data Literacy as We See Them Today. In: STEINEROVÁ, J., zost. *Knižničná a informačná veda XXVIII*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 7-17. ISBN 978-80-223-4769-3.
- KOLTAY, T., ŠPIRANEC, S. a L. Z. KARVALICS, 2015. The Shift of Information Literacy Towards Research 2.0. In: *The Journal of Academic Librarianship* [online]. Roč. 41, č. 1, s. 87-93 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0099-1333. Dostupné na: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133314001979?via%3Dihub>
- KOVÁŘOVÁ, P., 2015. *Zneužití digitálních stop uživatelů ICT: vzdělávání v knihovnách jako prevence narušení soukromí* [dizertačná práca]. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 335 s.
- KRAUS, J. et al., 2005. *Slovník cudzích slov*. 2. vyd. Preklad Ján BOSÁK et al. ISBN 80-10-00381-6. Databáza termínov dostupná online na: <https://slovník.juls.savba.sk/>
- KUHLTHAU, C. C., 1987. *Information Skills for an Information Society: A Review of Research* [online]. Syracuse: ERIC [cit. 2020-07-01]. ISBN-0-937597-14-7. Dostupné na: <https://eric.ed.gov/?id=ED297740>

- KUHLTHAU, C. C., 1993. *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Norwood: Ablex. ISBN: 0-89391-968-3.
- KUHLTHAU, C. C., 2004. *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. 2. vyd. Westport: Libraries Unlimited. ISBN: 978-1-59158-094-2.
- KUHLTHAU, C. C., J. HEINSTRÖM a R. TODD, 2008. The 'information search process' revisited: is the model still useful? In: *Information Research* [online]. Roč. 13, č. 4 [cit. 2020-07-01]. ISSN: 1368-1613. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/13-4/paper355.html>
- KUHLTHAU, C. C., MANIOTES, L. K. a A. K. CASPARI, 2007. *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*. Westport, London: Libraries Unlimited: Ablex. ISBN: 978-1-59158-435-3.
- KUHLTHAU, C. C., MANIOTES, L. K. a A. K. CASPARI, 2012. *Guided Inquiry Design: A Framework for Inquiry in Your School*. Libraries Unlimited. ISBN 978-1-61069-009-6.
- LAMB, A., JOHNSON, L. a N. SMITH, 1997. Wondering Wiggling, and Weaving: A New Model for Project and Community Based Learning on the Web. In: *Learning and Leading With Technology* [online]. Roč. 24, č. 7, s. 6-13 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1082-5754. Dostupné na: <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/8782/1997article.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- LANDOVÁ, H., 2008. *Vzdělávací aspekty informační vědy a informační profese* [dizertačná práce]. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 203 s.
- LANDOVÁ, H., PRAJSOVÁ, J. a L. TICHÁ, 2016. Information Literate or Not?: A Nationwide Survey Among University Students in the Czech Republic. In: KURBANOĞLU, S. et al., eds. *Information Literacy: Key to an Inclusive Society*. Springer International Publishing, s. 317-326. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-52162-6.
- LANHAM, R., 1995. Digital Literacy. In: *Scientific American*. Cit. podřa LANKSHEAR, C. a M. KNOBEL. Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. In: *Digital Kompetanse* [online]. 2006, roč. 1, č. 1, s. 12-24 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0809-6724. Dostupné na: http://everydayliteracies.net/files/digital_kompetence_2006.pdf
- LANKSHEAR, C. a M. KNOBEL, 2006. Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. In: *Digital Kompetanse* [online]. Roč. 1, č. 1, s. 12-24 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0809-6724. Dostupné na: http://everydayliteracies.net/files/digital_kompetence_2006.pdf
- LANKSHEAR, C. a M. KNOBEL, eds. 2006. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang Publishing. ISBN 978-1-4331-0168-7.
- LAU, J., 2006. Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. In: *IFLA.org* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>
- LEVINE-CLARK, M. a T. M. CARTER, eds., 2013. *ALA Glossary of Library and Information Science*. 4. vyd. Chicago: ALA. ISBN 978-0-8389-1111-2.
- LIMBERG, L. a O. SUNDIN, 2006. Teaching information seeking: relating information literacy education to theories of information behaviour. In: *Information Research* [online]. Roč. 12, č. 1 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/12-1/paper280.html>
- LIMBERG, L., 1999. Three conceptions of information behaviour and seeking. In: WILSON, T. D. a D.K. ALLEN, eds. *Exploring the contexts of information behaviour. Proceedings of the Second international conference on research in Information Needs, seeking and use in different contexts* [online]. London: Taylor Graham, s. 116-135. ISBN 0-947568-75-1. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.99.8919&rep=rep1&type=pdf>
- LIMBERG, L., 2000. Is there a Relation between Information Seeking and Learning Outcomes? In: BRUCE, Ch. S., CANDY, P. C. a H. KLAUS, eds. *Information Literacy Around the World Advances in Programs and Research*. Wagga Wagga: Centre for Information Studies, Charles Sturt University, s. 193-207. ISBN 978-0949060884.

- LIMBERG, L., 2000a. Phenomenography: A Relational Approach to Research on Information Needs, Seeking and Use. In: HÖGLUND, L. a T. WILSON, eds. *The new review of information behaviour research. Vol. 1: Studies of information seeking in context ISIC III, The third international conference on research in information needs, seeking and use in different contexts, Göteborg, 2000* [online]. London: Taylor Graham Publishing, 2000, roč. 1, s. 51-67 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1471-6313. Dostupné na:
https://www.researchgate.net/publication/262160483_Phenomenography_A_relational_approach_to_research_on_information_needs_seeking_and_use
- LIMBERG, L., 2008. Phenomenography. In: GIVEN, L. M., edit. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications, Zv. 1-2, s. 611-614. Zväzok 2. ISBN 978-1-4129-4163-1.
- LIMBERG, L., SUNDIN, O. a S. TALJA, 2012. Three Theoretical Perspectives on Information Literacy. In: *Human IT* [online]. Borås: University of Borås. 2012, roč. 11, č. 2, s.93-130 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1402-151X. Dostupné na: <http://etjanst.hb.se/bhs/ith/2-11/losst.pdf>
- LINCÉNYI, M. 2013. Skúmanie mediálnej gramotnosti u žiakov základných škôl. In: *Communication Today* [online]. Roč. 4, s. 76-93 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1338-130X. Dostupné na:
<https://www.communicationtoday.sk/download/1/2013/Lincenyi%20-%20CT%201-2013.pdf>
- LIPU, S., WILLIAMSON, K. a A. LLOYD, eds., 2007. *Exploring Methods in Information Literacy Research*. Wagga Wagga: Centre for Information Studies. ISBN 978-187-6938-61-1. ISSN 1030-5009.
- LLOYD, A. a K. WILLIAMSON, 2008. Towards an understanding of information literacy in context: Implications for research. In: *Journal of Librarianship and Information Science* [online]. Roč. 40, č. 1, s. 3-12 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0961-0006. Dostupné na: <https://doi.org/10.1177/0961000607086616>
- LLOYD, A., 2006. Information literacy landscapes: An emerging Picture. In: *Journal of Documentation* [online]. Roč. 62, č. 5, s. 570-583 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0022-0418. Dostupné na:
<https://doi.org/10.1108/00220410610688723>
- LLOYD, A., 2010. *Information Literacy Landscape: Information literacy in education, workplace and everyday contexts*. Oxford: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-507-7.
- LMC source [bez dátumu][online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na:
<http://lmcsource.com/pages/savvy7.html>
- LOERTSCHER, D. V. a B. WOOLLS, 2002. *Information Literacy: A Review of the Research: a Guide for Practitioners and Researchers*. Salt Lake City: Hi Willow Research & Publishing. ISBN 9780931510724.
- LUO, M. M., NAHL, D. a S. CHEA, 2011. Uncertainty, Affect, and Information Search. In: *44th Hawaii International Conference on System Sciences* [4.-7. January 2011][online]. 2011 [cit. 2020-07-01]. ISBN 978-1-4244-9618-1. ISSN 1530-1605. Dostupné na:
<https://ieeexplore.ieee.org/document/5718603>
- LUPTON, M., 2004. *The learning Connection: Information Literacy and the student experience*. Adelaide: Auslib Press. ISBN 1-875145-57-5.
- LUPTON, M., 2008. *Information Literacy and Learning* [online] [dizertačná práca]. Queensland University of Technology [cit. 2020-07-01]. Dostupné na:
<https://core.ac.uk/download/pdf/10885364.pdf>
- MACKEY, T. P. a T. JACOBSON, 2011. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. In: *College & Research Libraries* [online]. Roč. 72, č. 1, s. 62-78 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0010-0870. Dostupné na: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132/17578>
- MACRORIE, K., 1988. *The I-Search Paper*. Boynton: Cook Publishers, Heinemann. ISBN 9780867092233.
- Manifest IFLA/UNESCO o školských knižniciach*, 2008 [online]. Preklad Silvia STASSELOVÁ. [Bratislava]: Spolok slovenských knihovníkov [cit. 2020-07-01]. Dostupné na:
<https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-sk.pdf>
- MARLAND, M., edit., 1981. *Information skills in the secondary curriculum: the recommendations of a Working Group sponsored by the British Library and the Schools Council*. London: Methuen Educational.

- MARTIN, A., 2006. A European Framework for Digital Literacy. In: *Nordic Journal of Digital Literacy* [online]. Roč. 1, č. 2 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1891-943X. Dostupné na: https://www.idunn.no/dk/2006/02/a_european_framework_for_digital_literacy
- MARTON, F. a S. A. BOOTH, 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0-8058-2454-5.
- MARTON, F., 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. In: *Instructional Science* [online]. Roč. 10, č. 2, s. 177-200 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0020-4277. Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- MARTON, F., 1994. Phenomenography. In: HUSÉN, T. a T. N. POSTLETHWAITE, eds. *The International Encyclopedia of Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon Press, vol. 8, s. 4424-4429. Zväzok 8. ISBN 978-0080410463.
- MARTON, F., 2005. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. In: SHERMAN, R. R. a R. B. WEBB, eds. *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. 2. vyd. London and New York: Routledge Falmer, s. 140-160. ISBN 1-85000-380-7.
- MAYBEE, C., 2006. Undergraduate Perceptions of Information Use: The Basis for Creating User-Centered Student Information Literacy Instruction. In: *The Journal of Librarianship* [online]. Roč. 32, č. 1, s. 79-85 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0099-1333. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.10.010>
- MAZÁČOVÁ, P., 2018. Projekty rozvoje informační gramotnosti pro celoživotní učení. In: *Knihovna: knihovnická revue* [online]. Roč. 29, č. 2, s. 74-78 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://knihovnarevue.nkp.cz/archiv/2018-2/knihovny-a-informace/projekty-rozvoje-informacni-gramotnosti-pro-celozivotni-uceni>
- McCLURE, Ch. R., 1994. Network Literacy: A Role for Libraries? In: *Information Technology and Libraries* [online]. Roč. 13, č. 2, s. 115-125 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0730-9295. Dostupné na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ486787>
- McELMEEL, L. S., 1997. *Research Strategies for Moving Beyond Reporting*. Linworth Publishing. ISBN 9780938865544.
- McKENZIE, J. A., 2000. *Beyond Technology: Questioning, Research and the Information Literate School*. [Denver]: FNO Press. ISBN 0-9674078-2-6.
- McKENZIE, J., 1999. The Research Cycle 2000. In: *From Now On: The Educational Technology Journal* [online]. Roč. 9, č. 4 (december) [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://questioning.org/rcycle.html>
- McLUHAN, M., 2011. *Jak rozumět médiím: Extenze člověka*. 2. vyd. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-2409-9.
- McMAHON, C. a Ch. S. BRUCE, 2002. Information Literacy Needs of Local Staff in Cross-Cultural Development Projects. In: *Journal of International Development* [online]. 2002, roč. 14, s. 113-127 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1099-1328. Dostupné na: <https://doi.org/10.1002/jid.864>
- Microsoft, ©2020. Digital Literacy. In: *Microsoft.com* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://www.microsoft.com/en-us/digitalliteracy/overview.aspx#>
- Moscow Declaration on Media and Information Literacy, 2012. *Unesco.org* [online][materiál z konferencie The International Conference on Media and Information Literacy (MIL) for Knowledge Societies]. [Moskva]: UNESCO, IFLA [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/Moscow_Declaration_on_MIL_eng.pdf
- MOSKINA, V., 2013. *Information seeking behaviour of national minorities' secondary school students for scientific research purposes* [online] [materiál publikovaný na konferencii IFLA WLIC 2013, Singapore]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://library.ifla.org/69/1/101-moskina-en.pdf>
- MOSTELLER, T., 2014. *Theories of truth: an introduction*. London: Bloomsbury. ISBN 978-1-4411-1969-8.
- Mozilla, [bez dátumu]. Web Literacy. In: *Mozilla.org* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://learning.mozilla.org/en-US/web-literacy>

- MULLIS, V. S., MARTIN M. O. a M. SAINSBURRY, 2016. *PIRLS 2016 Reading Framework* [online]. ©2016 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap1.pdf
- MUTCH, A., 1997. Information literacy: An exploration. In: *International Journal of Information Management* [online]. Roč. 17, č. 5, s. 377-386 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0268-4012. Dostupné na: [https://doi.org/10.1016/S0268-4012\(97\)00017-0](https://doi.org/10.1016/S0268-4012(97)00017-0)
- NAHL, D., 2001. A conceptual framework for explaining information behavior. In: *Studies in Media & Information Literacy Education* [online]. Roč. 1, č. 2 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1496-6603. Dostupné na: http://www2.hawaii.edu/~donnab/lis610/nahl_2001.html
- NAKONEČNÝ, M., 2009. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NEUMAN, D. et al., 2019. *Learning in Information-Rich Environments: I-LEARN and the Construction of Knowledge from Information*. 2. vyd. Cham: Springer. ISBN 978-3-030-29409-0.
- NOVÁKOVÁ, F., 2019. Kvalitatívny výskum depersonalizácie morálneho agenta v online prostredí (fenomenografická analýza). In: STEINEROVÁ, J., zost. *Knížničná a informačná veda XXVIII*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 72-83. ISBN 978-80-223-4769-3.
- NOVÁKOVÁ, Františka, 2018. *Informačná etika v teórii a praxi informačných interakcií* [dizertačná práca]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 154 s.
- O'FARRILL, R. T., 2008. *Conceptions of Effective Information Use and Learning in a Tele-Health Organization: A Phenomenographic Study of Information Literacy and Knowledge Management at Work* [online][dizertačná práca]. The Robert Gordon University [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://core.ac.uk/download/pdf/1576368.pdf>
- O'FARRILL, R. T., 2010. Information literacy and knowledge management at work: Conceptions of effective information use at NHS24. In: *Journal of Documentation* [online]. Roč. 66, č. 5 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: <https://doi.org/10.1108/00220411011066808>
- OBBERG, Dianne, 1999. Teaching the research process - for discovery and personal growth. In: *Ifla.org* [online]. ©1995-2000 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://archive.ifla.org/IV/ifla65/papers/078-119e.htm>
- OCHS, M. et al., 1991. *Assessing the Value of an Information Literacy Program* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340385.pdf>
- Odporúčanie Rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (Text s významom pre EHP) (2018/C 189/01)*.
- OECD, 2016. How does PISA for Development measure reading literacy? In: *PISA for Development Brief* [online]. 2016/12, č. 8 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/8%20-%20How%20PISA-D%20measures%20reading%20literacy.pdf>
- ONG, W. J., 2006. *Technologizace slova: Mluvená a psaná řeč*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-1124-4.
- OSUSKÁ, L. a B. PUPALA, 1996. „To je ako zázrak prírody“: fotosyntéza v žiakovom poňatí. In: *Pedagogika* [online]. Roč. 46 (XLVI), č. 3, s. 214-223 [cit. 2020-01-31]. ISSN 3330-3815. Dostupné na: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2965&lang=cs>
- PALÚCH, Stanislav, 2008. *Teória informácie* [online]. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://frcatel.fri.uniza.sk/users/paluch/ti.pdf>
- PANDIT, V., 2015. *We Are Generation Z: How Identity, Attitudes, and Perspectives Are Shaping Our Future*. Dallas: Brown Books Publishing Group. ISBN 978-1-61254-880-7.
- PAPPAS, M. L. a A. E. TEPE, 2002. *Pathways to Knowledge® and Inquiry Learning*. Greenwood Village: Libraries Unlimited. ISBN 1-56308-843-6.
- PARKER, N. J., 2006. *Assignments, information and learning: the postgraduate student experience* [online][dizertačná práca]. Sydney: University of Technology [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/20242/1/01front.pdf>
- PHARO, N., 2004. The Search Situation and Transition Model. In: *Information Research* [online]. Roč. 10, č.1 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/10-1/paper203.html>
- PILEROT, O., 2006. Information Literacy – an Overview. In: MARTIN, Allan a Dan MADIGAN, eds. *Digital Literacies for Learning*. London: Facet Publishing, s. 80-88. ISBN 978-1-85604-563-6.

- PINTO, M. a D. SALES, 2008. INFOLITRANS: A Model for the Development of Information Competence for Translators. In: *Journal of Documentation* [online]. Roč. 64, č. 3, s. 413-437 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: <https://doi.org/10.1108/00220410810867614>
- PINTO, M., CORDÓN, J. A. a R. G. DÍAZ, 2010. Thirty years of information literacy (1977—2007): A terminological, conceptual and statistical analysis. In: *Journal of Librarianship and Information Science* [online]. Roč. 42, č. 1 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1741-6477. Dostupné na: <https://doi.org/10.1177%2F0961000609345091>
- PINTO, M., ESCALONA-FERNÁNDEZ, M. I. a PULGARÍN, A., 2013. Information literacy in social sciences and health sciences: a bibliometric study (1974—2011). In: *Scientometrics* [online]. Roč. 95, č. 3, s. 1071-1094 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0138-9130. Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/s11192-012-0899-y>
- PORUBČINOVÁ, M., 2017. The Intergenerational and Socioeconomic Comparison of Digital Literacy in Slovakia. In: STEINEROVÁ, J., zost. *Knižničná a informačná veda XXVII*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 85-99. ISBN 978-80-223-4439-5.
- POTTER, W. J., 2013. *Media Literacy*. 6. vyd. Sage Publications. ISBN 978-1-4522-0625-7.
- Pražská deklarace „Směrem k informačně gramotné společnosti, 2004. In: *Národní knihovna – knihovnická revue* [online]. Roč. 15, č. 1, s. 19 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1214-0678. Dostupné na: <http://full.nkp.cz/nkkr/NKKR0401/0401019.html>
- Project Information Literacy, ©2020. Publications. *Projectinfolit.org* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www.projectinfolit.org/publications.html>
- PUPALA, B. a O. ZÁPOTOČNÁ, 2001. Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA, eds. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementární pedagogika*. Praha: Portál, s. 271-306. ISBN 80-7178-585-7.
- RADER, H. B., 2002. Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review. In: *Library Trends* [online]. Roč. 51, č. 2, s. 242-259 [cit. 2020-07-01]. ISSN . Dostupné na: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8464/librarytrendsv51i2i_opt.pdf
- RANKIN, V., 1999. *The Thoughtful Researcher: Teaching the Research Process to Middle School Students*. Englewood: Libraries Unlimited. ISSN 1-56308-698-0.
- RANKOV, P., 2014. *Znalostní pracovník v informační společnosti*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-123-5.
- REDECKER, Ch., 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* [online]. Punie, Y. (edit). EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-73494-6. ISSN 1831-9424. doi:10.2760/159770, JRC107466. Dostupné na: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf
- Research Skills, [bez dátumu]. *State Library Victoria* [online]. ©2020 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://ergo.slv.vic.gov.au/learn-skills/research-skills>
- RICHARDSON, J. T. E., 1999. The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. In: *Review of Educational Research* [online]. Roč. 69, č. 1, s. 53-82 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1935-1046. Dostupné na: <https://doi.org/10.3102%2F00346543069001053>
- RYAN, J. a S. CAPRA, 2001. Information literacy planning for educators: The ILPO approach. In: *School Libraries Worldwide* [online]. Roč. 7, č. 1, s. 1-10. [cit. 2020-07-01]. ISSN 1023-9391. Dostupné na: <https://search.proquest.com/openview/71b1e7dfc8302f3c4b634f42c9ffe78a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=45830>
- SAKÁLOVÁ, E., 1998. Gramotnosť. In: KATUŠČÁK, D., MATTHAEIDESOVÁ, M. a M. NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: Terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: SPN, s. 109. ISBN 978-80-08-02818-9. ISSN 1335-3403.
- SANCHEZ-RUIZ, L. a B. BLANCO, 2018. Importance of Information Literacy. In: KHOSROWPOUR, Mehdi, ed. *Encyclopedia of Information Science and Technology*. Hershey: IGI Global, s. 3870-3880. Vol. 5 (G-HO). ISBN 9781522522553.
- SAVOLAINEN, R., 2012. Conceptualizing information need in context. In: *Information Research* [online]. Roč. 17, č. 4 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/17-4/paper534.html#.WhSxZdThCWg>

- SAVOLAINEN, R., 2015. The interplay of affective and cognitive factors in information seeking and use: Comparing Kuhlthau's and Nahl's models. In: *Journal of Documentation* [online]. Roč.71, č.1, s. 175-197 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: <https://doi.org/10.1108/JD-10-2013-0134>
- SAVOLAINEN, R., 2008. *Everyday information practices: a social phenomenological perspective*. Lanham, MD: Scarecrow Press. ISBN 978-0-8108-6111-4
- SCHNEIDER, R., 2013. Research Data Literacy. In: KURBANOĞLU, S. et al., eds. *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*. Springer International Publishing, s. 134-140. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-03918-3.
- SCONUL, 1999. *Information Skills in Higher Education* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf
- SECKER, J. a E. COONAN, 2013. *Rethinking Information Literacy: A practical framework for supporting learning*. London: Facet Publishing. ISBN 978-1-85604-822-4.
- SEEMILLER, C. a M. GRACE, 2017. Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. In: *In Practice* [online]. Roč. 22, č. 3, s. 21-26 [cit. 2020-07-01]. ISSN 2042-7689. Dostupné na: <https://doi.org/10.1002/2Fabc.21293>
- SEEMILLER, C. a M. GRACE, 2019. *Generation Z: A Century in the Making*. Routledge. ISBN 978-1-138-33731-2.
- SHANNON, C. E., 1948. The Mathematical Theory of Communication. In: *The Bell System Technical Journal* [online]. Roč. 27 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://math.harvard.edu/~ctm/home/text/others/shannon/entropy/entropy.pdf>
- SILVERBLATT, A. et al., 2014. *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*. 4. vyd. Santa Barbara: ABC CLIO, LLC. ISBN 978-1-4408-3092-1.
- SIROTOVÁ, M., FRÝDKOVÁ, E. a A. LOBOTKOVÁ, 2018. Motivácia študentov k voľbe učiteľského povolania na FF UCM v Trnave. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae* [online]. Roč. 17, č. 1, s. 113-123 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1336-2232. Dostupné na: http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2019/10/ssf_1_18.pdf
- ŠKODA, J. a P. DOULÍK, 2009. Dětská pojetí: teoretická východiska a metodologické aspekty. In: JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. et al. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné poistupy a metody*. Brno: Paido, 2009, s. 117-144. ISBN 978-80-7315-180-5.
- SMITH, J. K., 2013. Secondary teachers and information literacy (IL): Teacher understanding and perceptions of IL in the classroom. In: *Library and Information Science Research* [online]. Roč. 35, s. 216-222 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0740-8188. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2013.03.003>
- SMITH, M. a M. HEPWORTH, 2012. Young People: A Phenomenographic Investigation into the Ways They Experience Information. In: *Libri: International Journal of Libraries and Information Studies* [online]. Roč. 62, č. 2, s. 157-173 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1865-8423. Dostupné na: <https://doi.org/10.1515/libri-2012-0012>
- SMITH, M., 2010. *Young People: a phenomenographic investigation into the ways they experience information* [online][dizertačná práca]. Loughborough University [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/handle/2134/6632>
- SNAVELY, L. a N. COOPER, 1997. The Information Literacy Debate. In: *Journal of Academic Librarianship* [online]. Roč. 23, č. 1, s. 9-14 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0099-1333. Dostupné na: [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(97\)90066-5](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(97)90066-5)
- SONNENWALD, D. H., WILDEMUTH, B. S. a G. L. HARMON, 2001. A Research Method to Investigate Information Seeking using the Concept of Information Horizons: An Example from a Study of Lower Socio-economic Students' Information Seeking Behavior. In: *The New Review of Information Behavior Research* [online]. Roč. 2, s. 65-86 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1740-7877. Dostupné na: <http://eprints.rclis.org/7969/>
- STAUDKOVÁ, H., 2016. Uplatnění fenomenografického přístupu na příkladu výzkumu využívání digitálních technologií ve vzdělávání. In: *Pedagogická orientace* [online]. Roč. 26, č. 3, s. 442-456 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1805-9511. Dostupné na: <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-442>

- STEINEROVÁ, J. et al., 2004. *Správa o empirickom prieskume používateľov knižníc ako súčasť grantovej úlohy VEGA 1/9236/02 Interakcia človeka s informačným prostredím v informačnej spoločnosti*. Bratislava: KKIV FiF UK.
- STEINEROVÁ, J., 1998. *Tvorba informačných produktov: Nové prístupy informačnej vedy*. Bratislava: Centrum VTI. ISBN 80-85165-73-2.
- STEINEROVÁ, J., 2005. *Informačné správanie: Pohľady informačnej vedy*. Bratislava: Centrum VTI. ISBN: 80-85165-90-2.
- STEINEROVÁ, J., 2010. Ecological dimensions of information literacy. In: *Information Research* [online]. Roč. 15, č. 1 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://informationr.net/ir/15-4/colis719.html>
- STEINEROVÁ, J., 2011. Informačná veda a informačné stratégie. In: STEINEROVÁ, J., zost. *Knižničná a informačná veda XXIII* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 7-32 [cit. 2020-07-01]. ISBN 978-80-223-3131-9. Dostupné na: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kkiv/veda_a_vyskum/KaIV-23.pdf
- STEINEROVÁ, J., 2011a. Premeny relevancie v informačnej vede a informačná ekológia. In: *Knihovna: knihovnícka revue*. Roč. 22, č. 2, s. 59-70. ISSN 1801-3252.
- STEINEROVÁ, J., 2013. Methodological Literacy of Doctoral Students – an Emerging Model. In: KURBANOĞLU, S. et al., eds. *Worldwde Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*. Springer International Publishing, s. 148-154. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-03918-3.
- STEINEROVÁ, J., 2014. Information Horizons Mapping for Information Literacy Development. In: KURBANOĞLU, S. et al., eds. *Information Literacy: Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century*. Springer International Publishing, s. 70-80. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-14135-0.
- STEINEROVÁ, J., 2015. Looking for Creative Information Strategies and Ecological Literacy. In: KURBANOĞLU, S. et al., eds. *Worldwde Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*. Springer International Publishing, s. 3-12. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-28196-4.
- STEINEROVÁ, J., 2016. Information literacy studies and human information behaviour. In: *ProInflow* [online]. Roč. 8, č. 2, s. 53-69 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1804-2406. Dostupné na: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/article/view/1531/1801>
- STEINEROVÁ, J., 2018. *Informačné prostredie a vedecká komunikácia: Informačné ekológie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4445-6.
- STEINEROVÁ, J., 2019. Vedecká dátová gramotnosť: konceptuálne východiská a situácia v SR. In: STEINEROVÁ, J., zost. *Knižničná a informačná veda XXVIII*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 18-37. ISBN 978-80-223-4769-3.
- STEINEROVÁ, J., FÁZIK, J. a F. NOVÁKOVÁ, 2020. Prínos fenomenografických výskumov pre informačnú vedu. In: *ProInflow: Časopis pro informační vědy* [online]. Roč. 12, č. 1, s. 3-28 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://doi.org/10.5817/ProIn2020-1-2>
- STEINEROVÁ, J., GREŠKOVÁ, M. a J. ŠUŠOL, 2007. *Prieskum relevancie informácií: Výsledky analýz s doktorandmi FiF UK*. Bratislava: CVTI SR. ISBN 978-80-85165-93-7.
- STEINEROVÁ, J., LICHNEROVÁ, L. a M. ONDRIŠOVÁ, 2012. Pojmové a tematické mapy ako nástroje informačnej ekológie. In: *ProInflow: Časopis pro informační vědy* [online]. Roč. 4, č. 2, s. 34-49 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1804-2406. Dostupné na: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/article/view/803>
- STILLMAN, D. a J. STILLMAN, 2017. *Gen Z Work: How the Next Generation Is Transforming the Workplace*. Harper Collins. ISBN 978-0-06247545-9.
- STREATFIELD, D. et al., 2011. Information literacy in United Kingdom schools: evolution, current state and prospects. In: *Journal of information literacy* [online]. Roč. 5, č. 2, s. 5-25 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1750-5968. Dostupné na: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/1629>
- STRIPLING, B. K. a J. M. PITTS, 1988. *Brainstorms and Blueprints: Teaching Library Research as a Thinking Process*. Englewood, CO: Libraries Unlimited. ISBN 0872876381.

- STRIPLING, B., 2003. Inquiry-based learning. In: STRIPLING, B. K. a S. HUGHES-HASSELL, eds. *Curriculum connections through the library: Principles and practice*. Westport: Libraries Unlimited. ISBN 978-1-56308-973-2.
- ŠUŠOL, J., 2007. Posudzovanie relevancie v tradičných a elektronických informačných zdrojoch. In: *Ikaros: elektronický časopis o informačnej spoločnosti* [online]. Roč. 11, č. 9 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1212-5075. Dostupné na: <http://ikaros.cz/posudzovanie-relevancie-v-tradicnych-a-elektronickych-informacnych-zdrojoch>
- ŠUŠOL, J., 2008. Znalosť cudzích jazykov ako faktor informačného správania. In: *Knížnica* [online]. Roč. 9, č. 3, s. 3-9 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1336-0965. Dostupné na: http://www.snk.sk/images/snk/casopis_kniznica/2008/marec/03.pdf
- ŠUŠOL, J., HRDINÁKOVÁ, L. a P. RANKOV, 2005. *Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní* [online]. Bratislava: STIMUL [cit. 2020-07-01]. ISBN 80-88982-97-9. Dostupné na: http://stella.uniba.sk/texty/FIF_SHR_iktv.pdf
- SVENSSON, L., 1989. The conceptualization of cases of physical motion. In: *European Journal of Psychology of Education*. Roč. 4, č. 4, s. 529-545. ISSN 0256-2928. **Cit. podľa** BRUCE, Ch. S. *The Seven Faces of Information Literacy*. Blackwood: Auslib, 1997. ISBN 1-875-145-43-5.
- SVRČKOVÁ, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti. Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-020-9.
- TALLMAN, J. I. a M. Z. JOYCE, 2006. *Making the Writing and Research Connection with the I-Search Process: A How-To-Do-It Manual*. 2nd edition. New York, NY: Neal-Schuman Publishers, Inc. ISBN 1-55570-534-0.
- TAYLOR, H. G., 2001. The WebQuest Model for Inquiry-based Learning Using the Resources of the World Wide Web. In: WATSON D. a J. ANDERSEN, eds. *Networking the Learner. WCCE 2001. IFIP — The International Federation for Information Processing, roč. 89*. Boston: Springer. ISBN 978-1-4020-7133-1.
- THOMAS, N. P. et al., 2020. *Information Literacy and Information Skills Instruction: New Directions for School Libraries*. 4th edition. Libraries Unlimited. ISBN 978-1-44084-451-5.
- TOERIEN, D., 2019. Developing inquiring minds: a journey from information through knowledge to understanding. In: *The FOSIL Group* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://fossil.org.uk/memos/developing-inquiring-minds-a-journey-from-information-through-knowledge-to-understanding/>
- TOFFLER, Alvin, 1992. *Šok z budúcnosti*. [Praha]: Práce. ISBN 80-208-0160-X.
- TOGIA, A. et al., 2014. Teachers' views of information literacy practices in secondary education: A qualitative study in the Greek educational setting. In: *Journal of Librarianship and Information Science* [online]. 2014, roč. 47, č. 3, s. 226-241 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1741-6477. Dostupné na: <https://doi.org/10.1177/02F0961000614532485>
- TOMŠÍK, R. a M. VEREŠOVÁ, 2016. Škála motivácie voľby učiteľského povolania SMVUP2. In: MAIEROVÁ, E., VIKTOROVÁ, L. a M. DOLEJŠ, eds. *PhD existence VI: Česko-slovenská psychologická konferencie (nejen) pro doktorandy a o doktorandech / Výzkum + vs. praxe* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 260-268 [cit. 2020-07-01]. ISBN 978-80-244-4963-0. Dostupné na: https://psych.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/aktualizace/phdexistence2016_web2.pdf
- TOMŠÍK, R., 2016. Relationship between motivation of choosing teaching as a career and study choice satisfaction among Slovak teacher trainees. In: *Slavonic Pedagogical Studies Journal: The Scientific Educational Journal* [online]. Roč. 5, č. 1, s. 3-13, [cit. 2020-07-01]. ISSN 1339-9055. Dostupné na: http://www.pegasjournal.eu/2016_05_01_01.html
- TOMŠÍK, R., 2016a. Vplyv demografického prostredia na motiváciu voľby učiteľského povolania. In: *Paidagogos* [online]. Roč. 17, č. 1, s. 107 - 123 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1213-3809. Dostupné na: <http://www.paidagogos.net/issues/2016/1/article.php?id=7>
- TOMŠÍK, R., 2018. *Štýl výchovy a osobnostné charakteristiky vo vzťahu k motivácii voľby učiteľského povolania* [dizertačná práca]. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre.
- TUOMI, I., 1999. Data Is More Than Knowledge: Implications of the Reversed Knowledge Hierarchy for Knowledge Management and Organisation Memory. In: *Journal of Management Information Systems* [online]. Winter 1999/2000, roč. 16, č. 3, s. 103-117 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0742-1222. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/40398446>

- UNESCO, [2017]. Media and Information Literacy. In: *Unesco.org* [online]. ©2017 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>
- USNCLIS, 2008. *Meeting the Information Needs of the American People: Past Actions and Future Initiatives* [online]. [cit. 2020-07-01]. ISBN 978-0-16-080304-8. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500878.pdf>
- VICENÍK, J., 2000. Úvod do problematiky metodológie spoločenských vied. In: *Organon F* [online]. Roč. 7, č. 2, s. 196-209 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: www.klemens.sav.sk/fiusav/doc/organon/2000/2/196-209.pdf
- VIRKUS, S. a A. A. BAMIGBOLA, 2011. Students' conceptions and experiences of Web 2.0 tools. In *New Library World* [online]. Roč. 112, č. 11/12, s. 479-489 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0307-4803. Dostupné na: <https://doi.org/10.1108/03074801111190473>
- VIRKUS, S., 2003. Information literacy in Europe: a literature review. In: *Information Research* [online]. Roč. 8, č. 4 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/8-4/paper159.html>
- VIRKUS, S., 2013. Information Literacy in Europe: Ten Years Later. In: KURBANOĞLU, S. et al., eds. *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*. Springer International Publishing, s. 250-257. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-03918-3.
- VRABEC, N., 2008. *Mládež a médiá: Mediálna gramotnosť mladých ľudí na Slovensku* [online]. Bratislava: IUVENTA [cit. 2020-07-01]. ISBN 978-80-8072-074-2. Dostupné na: https://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/publikacie/media_mlade.pdf
- VRABEC, N., 2009. *On-line generácia: informácie, komunikácia a digitálna participácia mládeže v informačnej spoločnosti* [online]. Bratislava: IUVENTA [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://www.iuventa.sk/sk/Vyskum-mladeze/Vyskumy-katalog-dat/2009/On-line-generacia-informacie-komunikacia-a-digitalna-participacia-mladeze-v-informacnej-spolocno.alej>
- WALLACE, V. L. a W. N. HUSID, 2011. *Collaborating for Inquiry-based Learning*. ABC-CLIO. ISBN 978-1-59884-851-9.
- WALTON, G. a A. POPE, eds., 2011. *Information Literacy: Infiltrating the agenda, challenging minds*. Oxford: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-610-4.
- WARD, D., 2006. Revisiting Information Literacy for Lifelong Meaning. In: *The Journal of Academic Librarianship* [online]. Roč. 32, č. 4, s. 396-402 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0099-1333. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2006.03.006>
- WEAVER, W., 1949. Recent Contributions of the Mathematical Theory of Communication. In: SHANNON, Claude Elwood a Warren WEAVER. *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: The University of Illinois Press. 9. printing (1962).
- WEBBER, S. a B. JOHNSTON, 2000. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. In: *Journal of Information Science* [online]. Roč. 26, č. 6, s. 381-397 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0165-5515. Dostupné na: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.915.575&rep=rep1&type=pdf>
- WEBBER, S., BOON, S. and B. JOHNSTON, 2005. A comparison of UK academics' conceptions of information literacy in two disciplines: English and Marketing. In: *Library and Information Research* [online]. Roč. 29, č. 93, s. 4-15 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0740-8188. Dostupné na: <https://www.lirjournal.org.uk/index.php/lir/article/view/197/242>
- WEINER, J., 2011. Is there a difference between critical thinking and information literacy? A systematic review 2000-2009. In: *Journal of information literacy* [online]. Roč. 5, č. 2, s. 81-92 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1750-5968. Dostupné na: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/download/LLC-V5-I2-2011-2/1821/>
- WEISENBACHER, P., 2013. *Výchova k mediálnej gramotnosti* [diplomová práca] [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: http://www.weisenbacher.com/diplom/pw_diplom_ml.pdf
- Welsh Information Literacy Project, 2011. *Information Literacy Framework for Wales: Finding and using information in 21st century Wales* [online]. Cardiff University [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://libraries.wales/wp-content/uploads/2016/06/Information_Literacy_Framework_Wales.pdf

- WELSH, T. S. a M. S. WRIGHT, 2010. *Information Literacy in the Digital Age: An evidence-based approach*. Oxford: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-515-2.
- WHITWORTH, A., 2014. *Radical Information Literacy: Reclaiming the Political heart of the IL Movement*. Kidlington: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-748-4.
- WILLIAMS, D. A. a C. WAVELL, 2007. Secondary school teachers' conceptions of student information literacy. In: *Journal of Librarianship and Information Science* [online]. Roč. 39, č. 4, s. 199-212. ISSN 1741-6477. Dostupné na: <https://doi.org/10.1177/0961000607083211>
- WILLIAMS, D. A. a C. WAVELL, 2006. *Information Literacy in the Classroom: Secondary School Teachers' Conceptions* [online][správa z výskumu]. The Robert Gordon University [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://rgu-repository.worktribe.com/OutputFile/294287>
- WILLIAMSON, K. et al., 2007. Information Seeking and Use by Secondary Students: The Link between Good Practice and the Avoidance of Plagiarism. In: *School Library Media Research: Research Journal of the American Association of School Librarians* [online]. ALA, roč. 10 [cit. 2020-07-01]. ISSN: 1523-4320. Dostupné na: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol10/SLMR_InformationSeeking_V10.pdf
- WILSON, T. D. a D.K. ALLEN, eds., 1999. *Exploring the contexts of information behaviour. Proceedings of the Second international conference on research in Information Needs, seeking and use in different contexts* [online]. London: Taylor Graham, s. 116-135. ISBN 0-947568-75-1. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://web.archive.org/web/20170421183457/http://www.informationr.net/isic/ISIC1998/ISIC98_index.html
- WILSON, T. D., 1999. Models in information behaviour research. In: *Journal of Documentation* [online]. Roč. 55, č. 3, s. 249-270 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: http://www2.hawaii.edu/~donnab/lis610/TDWilson_Only_1999.pdf
- WILSON, T. D., 2002. Alfred Schutz, phenomenology and research methodology for information behaviour research. In: *The new review of information behaviour research* [online]. 2002, roč. 9, s. 71-81. ISSN 1740-7877 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www.webcitation.org/6g4zYYZNK>
- WILSON, T. D., 2002a. 'Information Science' and Research Methods. In: ČABRUNOVÁ, A., zost. *Knižničná a informačná veda XIX* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 63-71 [cit. 2020-07-01]. ISBN 80-223-1728-4. Dostupné na: http://alis.uniba.sk/storage/uk/fif/acta/ID_354_107581.pdf
- WOOLSCROFT, M., 1997. *From Library User Education to Information Literacy: some issues arising in this evolutionary process* [online]. [COMLA Workshop, Gabarone, Botswana, July 1997] [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://www.otago.ac.nz/library/pdf/tandlpapers_MJW.pdf
- WOOLLS, B., WEEKS, A. C. a S. COATNEY, 2014. *The School Library Manager*. Santa barbara: ABC CLIO, LLC. ISBN 978-1-61069-132-1.
- YATES, Ch. et al., 2012. Exploring Health Information Use by Older Australians within Everyday Life. In: *Library Trends* [online]. Roč. 60, č. 3, s. 460-478 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1559-0682. Dostupné na: <https://doi.org/10.1353/lib.2012.0004>
- YATES, Ch., 2015. Exploring variation in the ways of experiencing health information literacy: A phenomenographic study. In: *Library and Information Science Research* [online]. Roč. 37, s. 220-227 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0740-8188. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2015.04.003>
- YATES, Ch., PARTRIDGE H. a Ch. BRUCE 2009. Learning wellness: how ageing Australians experience health information literacy. In: *The Australian Library Journal* [online]. Roč. 58, č. 3, s. 269-285 [cit. 2020-07-01]. ISSN 0004-9670. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/00049670.2009.10735905>
- YUCHT, A. H., 1997. *FLIP IT!: An Information Skills Strategy for Student Researchers*. Worthington: Linworth Publishing. ISBN 0-938-865-62-5.
- ZÁPOTOČNÁ, O., 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní: Teoretické východiská a didaktické realizácie*. Bratislava: VEDA. ISBN 978-80-224-1281-0.
- ZURKOWSKI, P., 1974. *The Information Service Environment Relationships and Priorities* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>

PRÍLOHA A: Vzor dotazníka

- prezývka (pseudonym, meno):
 - vek:
 - pohlavie: **M – Ž**
 - kraj trvalého bydliska:
-
- rok absolvovania prvej SŠ: **2018 - 2017 - 2016 - iné (uved'te)**
 - typ absolvovanej SŠ: **gymnázium – SOŠ – konzervatórium - zahraničná**
 - názov a adresa absolvovanej SŠ:
 - počet rokov štúdia na SŠ: **4 - 5 - 8 - iné (uved'te)**
 - Maturovali ste z informatiky/programovania/ aplik. informatiky? **Áno – Nie**
 - Absolvovali ste po maturite vyššie odborné štúdium na SŠ? **Áno – Nie**
 - v prípade odpovede „ÁNO“ uved'te podrobnosti štúdiu.
 - aktuálny študijný program na VŠ:
 - aktuálna fakulta/fakulty v rámci štúdia na UK:
 - rok štúdia v aktuálnom študijnom programe: **1. - 2. - 3. - 4. - iné (uved'te)**
 - Máte skúsenosti s predchádzajúcim štúdiom na VŠ? **Nie – Áno**
 - v prípade odpovede „ÁNO“ uved'te podrobnosti o predošlom štúdiu.
 - Čo Vás motivovalo k výberu aktuálneho študijného programu?
-

PÍ SOMNÁ AKTIVITA:

1. Aké máte skúsenosti s prácou s informáciami počas vášho stredoškolského štúdia? Podrobne opíšte situáciu, v ktorej ste podľa vás informácie využili efektívne v súvislosti s vašim stredoškolským štúdiom.

2. Pokúste sa vlastnými slovami charakterizovať/vysvetliť pojem „informácia“. Ktoré atribúty (vlastnosti) sú na informácii dôležité?

3. Nakreslite metaforu efektívneho alebo zručného používateľa informácií. Obrázok opíšte a priblížte, ktorými vedomosťami, schopnosťami a zručnosťami by mal takýto používateľ informácií disponovať.

ODPOVEDE NA ÚLOHY 1. AŽ 3 VYPRACUJTE NA SAMOSTATNÝ HÁROK.

PRÍLOHA B: Podklady pre rozhovory

0. Motivácia :

- Čo vás motivovalo prihlásiť sa na rozhovor?
- Čo vás motivovalo pri výbere aktuálneho študijného programu?

1. Aké by mali byť kompetencie zručného/efektívneho používateľa informácií? (na základe nakreslenej metafory)

- Bližšie popíšte a charakterizujte svoju kresbu.
- Vymenujte jednotlivé kompetencie (vedomosti, schopnosti, zručnosti...).

2. Opíšte situáciu, v ktorej ste efektívne využili informácie počas štúdia na SŠ.

- Aké informácie ste vtedy využívali? Na čo ste ich využili?
- Na základe čoho usudzujete, že ste informácie využili efektívne?
- Aké typy zdrojov ste použili a aké nástroje boli na to potrebné?
- Pomáhal vám niekto pri efektívnom využívaní informácií? S kým ste spolupracovali?
- Aké emócie ste pociťovali pri efektívnom využívaní informácií?
- Stretli ste sa s nejakými prekážkami, bariérami pri práci s informáciami?
- Pociťovali ste neistotu pri využívaní informácií? Z čoho pramenila?
- Považujete sa (považovali ste sa) na základe uvedenej situácie za zručného používateľa informácií?

3. Popíšte a vysvetlite, čo je podľa Vás informácia.

- Vymenujte tri základné atribúty (vlastnosti) informácie.
- Čo je pre vás meradlom pravdivosti informácií?

4. Chceli by ste ešte niečo dodať na záver?

PRÍLOHA C: Overovacia štúdia

Popri vysokej miere subjektívnosti analýz a vyhodnocovania dát patrí k úskaliam kvalitatívnych metodologických prístupov aj aspekt výberu výskumnej vzorky a s ňou súvisiaca problematika reprezentatívnosti výsledkov, ktoré nie je možné zovšeobecňovať a platia primárne pre vybraný súbor respondentov. Tieto limity viedli napríklad Carol C. Kuhlthauová k realizácii série štyroch overovacích štúdií výsledkov svojho hlavného výskumu (kapitola 5.3). Z rovnakého dôvodu sme aj my, rok po realizácii hlavnej štúdie, pristúpili k jej overeniu.

Zber dát

Z metodologického i obsahového hľadiska bola overovacia štúdia v značnej miere totožná s dizajnom hlavného výskumu. Dáta boli zbierané v priebehu zimného semestra AR 2019/2020 v rámci predmetu *Digitálne technológie 1* na Filozofickej fakulte UK v dvoch etapách. Prvej etapy (písomné reflexie a kresba), realizovanej týždeň pred začiatkom výučbovej časti semestra, sa zúčastnili všetci prítomní študenti prvého ročníka bakalárskeho stupňa učiteľských študijných programov (N = 77); na vypracovanie mali študenti k dispozícii 90 minút. Vybraní študenti (n = 7) absolvovali v priebehu novembra 2019 aj druhú etapu zberu dát formou individuálnych pološtruktúrovaných rozhovorov s rovnakými otázkami ako v prípade hlavného výskumu; podrobne analyzované boli dáta získané práve od týchto študentov, písomné práce zvyšných účastníkov prvej etapy (n = 70) sme použili na dopĺňajúce overenie výsledkov.

Účastníci druhej fázy zberu dát boli vyberaní do výskumu na základe rovnakých kritérií ako v prípade hlavného výskumu, všetci boli študentmi len Filozofickej fakulty UK v Bratislave. Prehľad účastníkov oboch fáz zberu dát uvádzame v *tabuľke 4*.

Tabuľka 5 Prehľad respondentov druhej etapy zberu dát – rozhovorov overovacej štúdie

Označenie	Pohlavie	Vek	Fakulta	Študijný program	Kraj	Typ SŠ	Dátum a dĺžka rozhovoru
D1	Ž	19	FiF	EST-SJL	PV	G4	11/2019 25:04
D2	M	19	FiF	FILO-HIST	BA	G5	11/2019 22:17
D3	Ž	19	FiF	NEJ-SJL	PV	G5	11/2019 24:01
D4	Ž	19	FiF	FILO-SJL	TN	G4	11/2019 18:10
D5	Ž	20	FiF	EST-SJL	BA	G4	11/2019 20:20
D6	M	20	FiF	ANJ-FILO	KE	G8	11/2019 20:48
D7	M	19	FiF	FILO-HIST	ŽA	G4	11/2019 29:11

Vzorka pozostávala zo štyroch žien a troch mužov vo vekovom rozmedzí 19 až 20 rokov. Spektrum študovaných spoločenskovedných a filologických aprobácií bolo v prípade overovacej štúdie rozšírené o študijný program učiteľstva **estetickej výchovy** v kombinácii so slovenským jazykom a literatúrou (EST-SJL). Šiesti respondenti vykonali maturitnú skúšku v roku 2019, jeden respondent o rok skôr (D6), pričom ani jeden z nich nematuroval z informatiky. Priemerný čas rozhovorov bol necelých 23 minút.

Analýza a vyhodnocovanie dát

Získané dáta od siedmich účastníkov, s ktorými sme realizovali obe etapy zberu dát, sme podrobili opäť fenomenografickej analýze. Bohatstvo dát písomných vyjadrení a rozhovorov nám umožnilo sekundárne vykonať aj obsahovú analýzu vybraných aspektov informačnej gramotnosti a informačného správania. Kým oba typy analýz dát hlavnej štúdie boli realizované emergentným (induktívnym) prístupom, realizácia overovacej štúdie bola založená už na deterministickom prístupe. Keďže – ako sme na viacerých miestach zdôraznili – primárnym cieľom tejto štúdie bolo overenie platnosti jednotlivých kategórií vlastného modelu informačnej gramotnosti a zároveň výsledky obsahovej analýzy potvrdili mozaiku charakteristík skúmaných atribútov informačného správania a informačnej gramotnosti vybranej sociálnej skupiny hlavného výskumu, podrobnejšie predstavíme už len výsledky fenomenografickej analýzy.

Výsledky fenomenografickej analýzy

Fenomenografická analýza dát na jednej strane potvrdila našu pôvodnú kategorizáciu konceptu informačnej gramotnosti, no zároveň ju z iného uhla pohľadu aj relativizovala. Napriek pomerne nízkemu počtu účastníkov sme ich výpovede, písomné vyjadrenia i kresby vedeli bez väčších problémov zaradiť do jednej z troch vopred stanovených kategórií – **konceptie digitálnych informačných technológií** (respondent D6), **konceptie nadobúdania a využívania vedomostí** (respondenti D2, D4 a D7) a **konceptie hľadania pravdy** (respondenti D1, D3 a D5).



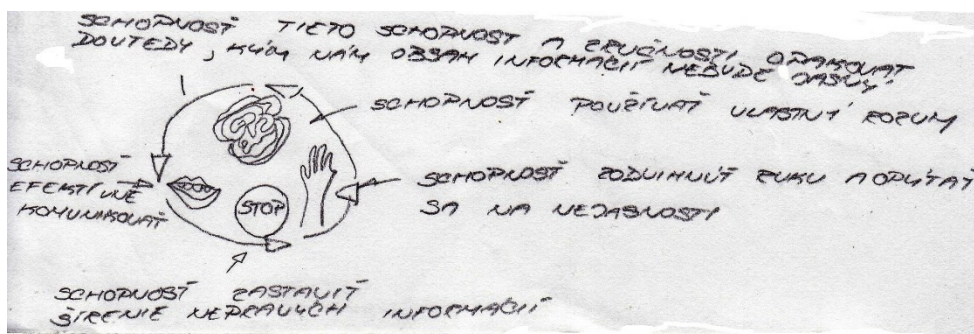
Obr. 43 Konceptia pravdy znázornená respondentom D3.

Tak napríklad respondentovi D3 sa zručná (efektívna) práca s informáciami asociovala s prácou na projektoch na hodinách nemeckého jazyka, kde vyučujúci – zahraničný lektor – s nemeckou dôslednosťou vyžadoval od študentov prácu s dôveryhodnými zdrojmi, overenými informáciami, pričom silno dbal aj na etiku využívania informácií, čiže na problematiku plagiatstva a citovania. Táto skúsenosť zrejme ovplyvnila aj respondentovu predstavu o zručnom a efektívnom používateľovi informácií znázornenú kresbou (Obr. 43) a opísanú slovami: „Žijeme v dobe, keď máme k dispozícii veľmi veľa informácií. Veľa z nich je nepodstatných, ba až

nepotrebných a falošných. Preto musíme vedieť rozpoznávať informačný „odpad“, aby sme v ňom vedeli nájsť to, čo potrebujeme, to, čo je pravdivé a užitočné (diamant).“ (D3)

Respondent D5 síce odovzdal písomné vypracovania bez kresby, ale v rozhovore prezradil, čo tam zamýšľal dať: „Ja by som asi nakreslila nejakého človeka, ktorý prijíma informácie a ktorý ich chce využiť. Bud' ich využije vo svoj prospech – teda bud' pri štúdiu alebo pri práci, samozrejme, – alebo ich taktiež môže využiť pre spoločnosť.“ K dôležitým kompetenciám zaradil schopnosť rozlišovať pravdu prostredníctvom kritického myslenia a schopnosť argumentovať. Skúsenosť s efektívnym využitím informácií sa mu viaže na písanie eseje o holokauste: „Bol tam prospech pre seba, lebo sa mi podarilo vyhrať, ale myslím si, že aj prospech pre spoločnosť, pretože som mala kamarátov možno orientovaných tak trochu extrémisticky – ale nie úplne – a vedela som sa s nimi normálne porozprávať a vedela som im dať pádne argumenty, prečo si myslím, že nie je správne to, čo si oni myslia. Lebo keď som nebola informovaná, tak som sa nevedela s nimi rozprávať alebo argumentovať, ale teraz už som vedela, takže aj toto. A bola som aj tak vnútorne našťavaná, že musím niečo urobiť, alebo zmeniť to, keď som čítala určité veci,“ uviedol D5 a dodal, že hoci každý jednotlivec môže mať vlastnú perspektívu pravdy na tú istú skutočnosť, úmyselne sa uchýľovať k opačnému protipólu pravdy by nemalo byť spoločnosťou tolerované: „Podľa mňa nie je tolerovateľné klamstvo, zavádzanie ľudí. Nemalo by sa klamať. Myslím, že každý by mal mať v sebe presvedčenie, že nechcem byť klamaný, preto by som nemal klamať.“

Zmienená relativizácia našej kategorizácie skúseností s fenoménom informačnej gramotnosti sa prejavila silnými prienkami jednotlivých kategórií v ich hierarchickom usporiadaní. Napríklad respondent D1, ktorý sa vo svojich spomienkach zameril na prípravu na maturitu z umenia a kultúry, napísal: „Na strednej škole sme s informáciami pracovali každý deň, avšak väčšinou sme ich nemuseli vôbec hľadať, posudzovať ich správnosť a overovať ich, pretože nám boli učiteľmi predložené ako hotová vec. Samozrejme, pri robení projektov a prezentácií sme informácie získavali z internetu alebo iných zdrojov, ale tieto získané „informácie“ boli často nepravé, pretože veľa z nás všetky informácie na internete pokladalo za pravdivé.“ Svojím vyjadrením tak respondent D1 naznačil prienik druhej a tretej kategórie a potvrdil to aj kresbou predstavy o zručnom využívaní informácií (obr. 44), ktoré pozostávajú zo schopností:



Obr. 44 Kompetencie informačnej gramotnosti v poňatí respondenta D1.

- používať vlastný rozum,
- zdvihnúť ruku a opýtať sa na nejasnosti,
- zastaviť šírenie nepravých (nepravdivých) informácií,

- efektívne komunikovať,
- a zo schopnosti všetky vyššie zmienené schopnosti a zručnosti opakovať dovedy, kým nám obsah informácií nebude jasný.

Motív človeka a ohňa sme zaznamenali už v hlavnom výskume, keď respondent R10 znázornil situáciu, v ktorej sa človek popálil ohňom, čím ale získal cennú skúsenosť (kapitola 7.1.2.1). Rovnaký motív využil v overovacej štúdii aj respondent D2, v jeho prípade ide ale o situáciu, v ktorej sa človek učí pomocou dvoch kameňov založiť oheň, čím opäť nadobúda cennú skúsenosť. Aspekt praktickej aplikácie nadobudnutých vedomostí bol témou, o ktorej sa podrobnejšie vyjadril aj v rozhovore: „*Akokeby tá praktická aplikácia toho, že niečo som sa naučil, niečo som videl od niekoho a nejako som prijal tú informáciu. A potom nasleduje jej praktické využitie vo svete.*“ (D2) Konkrétnou takou skúsenosťou z čias stredoškolského štúdia bola príprava projektov, referátov a ich následná prezentácia spolužiakom. Zároveň upozorňuje aj na určitú morálnu povinnosť kontroly správnosti (pravdivosti) takto nadobudnutých a ďalej prezentovaných informácií, pretože – ako uviedol – „*nesprávne informácie môžu znevýhodniť človeka*“ v živote (D2).

„*Informácie sú všetky odpovede na otázky, aj na tie nepoložené,*“ – týmito slovami charakterizuje jeden z dvoch základných komponentov konceptu informačnej gramotnosti respondent D4. Odpoveď na otázku je aj ústrednou myšlienkou kresby, na ktorej sú dvaja ľudia: „*Jeden, ktorý nejakú informáciu zháňa, potrebuje – teda s otáznikom, a druhý, ktorý mu tú informáciu poskytuje.*“ (D4) Témou rozhovoru zas bolo využívanie takto nadobudnutých vedomostí v každodennom živote. Daný respondent ocenil najmä nadobudnuté jazykové kompetencie, ktoré využil v zahraničí či pri získavaní informácií z cudzojazyčných zdrojov. Napokon dodal, že „*všetko, čo do života dostaneme, by sme mali efektívne využiť. Aj každú negatívnu skúsenosť alebo informáciu – niečo si z toho vždy zobrat'. To sa snažím aj s informáciami, aj so všetkým. Takže myslím si, že som celkom zručný používateľ.*“ (D4)

Podobne, ako v prípade respondenta D4, akt výmeny informácií dvoch ľudí bol ústrednou myšlienkou metafory efektívnej práce s informáciami aj u respondenta D7 – konkrétne na autobusovej stanici, kde informátor podáva odpoveď cestujúcemu na otázku o odchode najbližšieho spoja. Informácie by mal vedieť poskytnúť rýchlo (pohotovo), v stručnej, ale zrozumiteľnej podobe. Vlastnou skúsenosťou, kde efektívne pracoval s informáciami, boli hodiny dejepisu, na ktoré museli študenti na pokyn vyučujúceho informácie sami vyhľadávať a následne sa z nich učiť, čo podľa neho prispelo k „*zveladeniu vedomostí*“ (D7). Hoci ústrednou problematikou je uňho využívanie informácií, dôležitým atribútom – najmä v prípade histórie – je aj otázka ich pravdivosti. Pravdu, podobne ako ďalší respondenti, chápe skôr ako subjektívny pocit: „*To môže byť niečo, čo je fakt skutočné, reálne. No musíme už tomu asi len veriť. Podľa mňa pravda sa nedá overiť. Musíme tomu veriť, že je to tak. Lebo potom vznikajú zbytočné konšpiračné teórie, čo nevedie k žiadnym poznatkom, len k bludom*“ (D7). Ďalšou skúsenosťou respondenta D7 bolo využitie cudzieho jazyka počas brigády na komunikáciu s príslušníkmi zahraničných občanov.

V prehľade fenomenografických výskumov informačnej gramotnosti (kapitola 5.2) si môžeme všimnúť zaujímavú skutočnosť – a to, že v drvivej väčšine prípadov hneď prvou kategóriou informačnej gramotnosti, ktorú vedía jednotliví autori vymedziť, je koncepcia informačných technológií; výnimkou nie je ani náš výskum. Hoci táto kategória – predstavujúci určitý ekvivalenčný fenomén digitálnej gramotnosti – je vždy najexplicitnejšia z množiny všetkých koncepcií a zároveň kvantifikovateľné ukazovatele v kvalitatívnom výskume nie sú určujúce, môžeme konštatovať, že v prípade nášho hlavného výskumu i overovacej štúdie bola zastúpená najmenej. Spomedzi siedmich účastníkov overovacej štúdie sme ju identifikovali len v prípade respondenta D6, ktorý ale kresbu nezrealizoval, pričom v rozhovore uviedol:

„Tak hneď prvé, čo mi napadlo, bol nejaký počítač alebo internet a s týmto niečo spojené. Takže najskôr, keby som mal nejakú danosť na kreslenie, tak by som tam nakreslil nejaký počítač. Nevieť, prečo to tak mám, ale keď sa povie slovo informácia, tak ja mám hneď takú asociáciu, že tie počítače a také veci. Nie je to samozrejme presne spojené, ale ja to mám takto.“ (D6) Konkrétne skúsenosti, o ktorých sa zmienil už v písomných vyjadreniach, sa ale viažu na problematiku vyhľadávania informácií, kde ocenil prístup viacerých učiteľov, ktorí nechceli študentom odpovedať priamo na ich otázky, ale motivovali ich k samostatnému pátraniu po odpovediach: „V podstate, keď som sa niečo potreboval dozvedieť, tak som sa spýtal, samozrejme, hneď profesora, a už aj tí tam boli takí, že „dohľadajte si sami“. Jasné, že sme nadávali, že sa pýtam nárokom Vás, ale vidím, že to nie je až tak zlé, lebo v podstate, keď sme starší a potrebujeme si niečo nájsť, tak nejdeme sa spýtať domov alebo nejakého učiteľa, ale viem si to nachádzať sám [...] V tom čase, samozrejme, mi bolo jednoduchšie, keď mi to hneď povedal, a tiež som nebol najšťastnejší, keď mi povedal, že „najdi si to a vyhľadaj si to tu“. Ale keď sa pozerám s odstupom času, tak určite to lepšie bolo pre nás, keď sme si to museli nachádzať.“ Po chvíli sa dotyčnému respondentovi podarilo odhaliť aj dôvod podvedomej inklinácii k IKT: „Podľa mňa človek, ktorý je zručný, vie si nájsť na tom počítači, respektíve na internete tie informácie. Myslím, že je to v dnešnej dobe oveľa rýchlejšie a efektívnejšie, ako keby niekto mal ísť do knižnice.“ (D6) Príklad respondenta D6 tak veľmi jasne poukazuje na spojitosť prvej kategórie (konceptie digitálnych technológií) s druhou kategóriou informačnej gramotnosti – koncepciou vedomostí – v tomto prípade najmä s aspektom ich nadobúdania. Napriek tejto skutočnosti analýza niekoľkých ďalších kresieb a písomných vyjadrení od zvyšných sedemdesiatich študentov, ktorí sa zúčastnili len prvej etapy zberu dát, potvrdzuje opodstatnenosť vymedzenia prvej kategórie informačnej gramotnosti – koncepcie digitálnych informačných technológií.

V pôvodnom hierarchickom modeli sme prieniky jednotlivých kategórií naznačili v kapitole 7.1.4 aspektom informačných zdrojov ako premostením prvej a druhej kategórie a aspektom využívania informácií ako prechodom z druhej do tretej kategórie (obr. 36 – str. 99). Alternatívne znázornenie environmentálno-ekologickým modelom, ako aj špecifikácia a popis obsahu vrstiev externého horizontu jednotlivých kategórií umožňujú identifikovať vzájomné prieniky medzi všetkými tromi kategóriami naraz, teda aj medzi koncepciou digitálnych technológií a koncepciou pravdy. Výsledky overovacej štúdie zas preukázali potrebu delenia druhej kategórie (konceptie vedomostí) na dve subkategórie – na **aspekt nadobúdania vedomostí** a **aspekt využívania vedomostí**.⁵⁶

Nakoľko v centre pozornosti oboch subkategórií sú vedomosti – či už so zreteľom na ich nadobúdanie alebo využívanie, – rozhodli sme sa pôvodný model troch kategórií aj s jeho vizualizáciami ponechať v platnosti s miernou modifikáciou – v rámci druhej kategórie (konceptie vedomostí) rozlišovať obe subkategórie – aspekt nadobúdania vedomostí a aspekt využívania vedomostí. Kým prvá subkategória – **aspekt nadobúdania vedomostí** – predstavuje premostenie koncepcie digitálnych technológií s koncepciou vedomostí, druhá subkategória – **aspekt využívania vedomostí** – premostňuje koncepciu vedomostí s koncepciou pravdy. Hoci takéto delenie druhej kategórie pôvodného modelu naznačili už analýzy hlavného výskumu, overovacia štúdia potrebu takejto diferenciácie explicitne potvrdila.

⁵⁶ Podobné delenie troch zo siedmich kategórií na subkategórie vykonala aj Christine Bruceová (Bruce 1997) vo svojom modeli *The Seven Faces of Information Literacy* (kapitola 3.2).

INFORMAČNÁ GRAMOTNOSŤ GENERÁCIE Z

Rozbor problematiky a výsledky fenomenografického výskumu začínajúcich študentov učiteľských programov Univerzity Komenského v Bratislave

Rozsah: 171 strán, 44 obrázkov, 1 graf, 5 tabuliek, 3 prílohy – 14,30 AH

Vydala Slovenská pedagogická knižnica v Bratislave v septembri 2020 (1. vydanie).

Väzba: Knihárska dielňa Mestskej knižnice v Bratislave

Elektornická verzia dokumentu je voľne dostupná na adrese <https://doi.org/10.5281/zenodo.4055198> a na stránkach Slovenskej pedagogickej knižnice.

ISBN 978-80-972668-5-1 (tvrdá väzba)

ISBN 978-80-972668-6-8 (PDF)

DOI 10.5281/zenodo.4055198

