# INFORMAČNÁ GRAMOTNOSŤ A INFORMAČNÉ VZDELÁVANIE

Ľudmila Hrdináková

Jakub Fázik

# INFORMAČNÁ GRAMOTNOSŤ
# A
# INFORMAČNÉ VZDELÁVANIE

**Ľudmila HRDINÁKOVÁ**

**Jakub FÁZIK**

**Slovenská pedagogická knižnica**

**2021**

Autori PhDr. Ľudmila Hrdináková, PhD.
Mgr. Jakub Fázik, PhD.

Recenzenti Mgr. Beáta Bellérová, PhD.
Mgr. Jana Ilavská, PhD.

*Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-19-0074.*

© Ľudmila Hrdináková, 2021
© Jakub Fázik, 2021
Publikované pod licenciou CC BY-NC-ND 4.0
Vydala Slovenská pedagogická knižnica v roku 2021

Nepredajné.
Unsaleable.

ISBN 978-80-974036-2-1

# Obsah

**Zoznam skratiek a akronymov** ..... **6**
**Predhovor** ..... **7**
**ÚVOD** ..... **8**
**1 INFORMAČNÉ PROSTREDIE A ČLOVEK V ŇOM** ..... **15**
1.1 Človek a informácia ..... 16
1.2 Komunikácia informácií ..... 18
1.3 Informačný zdroj ..... 19
1.4 Súčasné informačné prostredie ..... 20
1.5 Informačné prostredie a informačná gramotnosť ..... 23
1.5.1 Vzdelávacie prostredie a informačná gramotnosť ..... 25
2 **INFORMAČNÁ GRAMOTNOSŤ** ..... 28
2.1 Definičné ukotvenie informačnej gramotnosti ..... 28
2.1.1 Problémy definície a definovania informačnej gramotnosti ..... 31
2.2 Atribúty informačnej gramotnosti ..... 32
2.3 Prieniky informačnej gramotnosti ..... 34
**3 ANALYTICKÝ POHĽAD NA IG** ..... 36
3.1 Informačná gramotnosť a informačné správanie ..... 36
3.1.1 Informačný proces ..... 38
3.1.2 Informačná potreba a informačná stratégia ..... 38
3.1.3 Vyhľadávanie informácií a informačný prieskum ..... 41
3.1.4 Využívanie informácií ..... 43
3.2 Informačná gramotnosť z hľadiska štruktúry osobnosti ..... 44
3.2.1 Štrukturálny rámec informačnej gramotnosti ..... 44
**4 MODELY INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI** ..... **50**
4.1 Konceptuálne modely informačnej gramotnosti ..... 51
4.1.1 Model ILL – Krajina informačnej gramotnosti ..... 52
4.1.2 Model Sedem tvárí informačnej gramotnosti ..... 54
4.1.3 Situovaný model Mandy Luptonovej ..... 57
4.1.4 Ďalšie fenomenografické modely ..... 59
4.2 Operačné modely informačnej gramotnosti ..... 60
4.2.1 Marlandov model informačného procesu ..... 62
4.2.2 Model The Big Six Skills (Big 6) ..... 63
4.2.3 Modely Carol Kuhlthauovej ..... 67
4.2.4 Bádateľský model Barbary Striplingovej ..... 73
4.2.5 Bádateľský model ALBERTA ..... 74

4.2.6 Model PLUS+ ... 75
4.2.7 Model 5-As ... 77
4.2.8 Model I-LEARN ... 79
4.2.9 Modely KWHLAQ a KWL-RAN® ... 80
4.2.10 Ellisov model vyhľadávania informácií ... 81
4.2.11 Model Concept-Based Inquiry ... 83
4.3 Rozšírený význam modelov informačnej gramotnosti ... 84
5 **ŠTANDARDY A KOMPETENČNÉ RÁMCE INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI** ... 85
5.1 Staršie štandardy AASL ... 86
5.2 Integrovaný štandard AASL (2018) ... 88
5.3 Štandardy ACRL ... 91
5.4 Štandardy CAUL a ANZIIL ... 93
5.5 Štandard SCONUL (Sedem pilierov informačnej gramotnosti) ... 94
5.6 Štandard ANCIL ... 98
5.7 Kompetenčný rámec Univerzity v Sheffielde ... 100
5.8 Švajčiarske štandardy informačnej gramotnosti ... 100
5.9 Referenčný rámec informačnej gramotnosti NSR ... 102
5.10 Kompetenčný štandard Bavorského združenia knižníc ... 103
5.11 Kompetenčný rámec IFLA/UNESCO ... 104
5.12 Revidovaný kompetenčný rámec informačnej gramotnosti ... 105
5.13 Ekologický rozmer informačných kompetencií ... 111
6 **DIZAJN INFORMAČNÉHO VZDELÁVANIA ... 113**
6.1 Vzdelávacie domény informačnej gramotnosti ... 116
6.2 Pedagogické prístupy k informačnému vzdelávaniu ... 118
6.2.1 Problémovo orientovaný prístup ... 119
6.2.2 Bádateľsky orientovaný prístup ... 120
6.2.3 Kooperatívne vzdelávanie ... 122
6.2.4 Konektivizmus ... 124
6.3 Metódy informačnej výchovy a vzdelávania ... 125
6.4 Organizačné formy informačného vzdelávania ... 130
6.4.1 Knižnice a informačné vzdelávanie ... 131
6.5 Formy integrácie informačného vzdelávania ... 133
6.5.1 Paralelná extrakurikulárna stratégia integrácie ... 134
6.5.2 Extra-kurikulárna integrácia informačnej gramotnosti do vzdelávania ... 134
6.5.3 Integrácia samostatne stojacej kurikulárnej jednotky ... 135
6.5.4 Inter-kurikulárna predmetovo-orientovaná integrácia ... 136

6.5.5 Intra-kurikulárna vnorená integrácia ... 136
6.5.6 Hodnotenie stratégií z hľadiska prenositeľnosti informačných kompetencií ... 136
6.5.7 Podmienky integrácie informačnej gramotnosti do vzdelávania ... 137
6.6 Personálne zabezpečenie informačného vzdelávania ... 138
6.6.1 Knihovník – lektor informačného vzdelávania ... 138
6.6.2 Kľúčové kompetencie pedagóga v kontexte informačnej gramotnosti ... 142
6.7 Problémy a výzvy týkajúce sa začlenenia IG do osnov ... 143
**7 HODNOTENIE INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI ... 146**
7.1 Význam hodnotenia informačnej gramotnosti ... 146
7.2 Princípy hodnotenia informačnej gramotnosti ... 148
7.3 Predmet hodnotenia v informačnom vzdelávaní ... 150
7.4 Metódy hodnotenia informačných kompetencií ... 150
7.4.1 Testy a štandardizované testy ... 152
7.4.2 Výkonnostne orientovaný kontrolovaný experiment prostredníctvom úloh ... 154
7.4.3 Testy situačného úsudku (Situational judgment test, SJT) ... 156
7.4.4 Simulácie ... 156
7.4.5 Scenáre z reálneho sveta ... 156
7.4.6 Analýza bibliografií a citácií ... 157
7.4.7 Esej ... 158
7.4.8 Prieskum ... 158
7.4.9 Dotazník ... 159
7.4.10 Interview ... 159
7.4.11 Neformálne pozorovanie a neformálne otázky ... 160
7.4.12 Online nástroje ... 160
7.4.13 Portfólio ... 161
7.4.14 Sebahodnotenie ... 162
7.4.15 Kombinované a integrované prístupy ... 163
7.5 Faktory vplývajúce na informačné vzdelávanie ... 164
**ZÁVER** ... 165
**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV ... 168**
**PRÍLOHA A: Prehľad operačných modelov informačnej gramotnosti ... 197**
**PRÍLOHA B: Prehľad vzdelávacích štandardov a kompetenčných rámcov IG ... 199**
**PRÍLOHA C: Rozšírená vizualizácia schémy modelu Concept-Based Inquiry ... 200**
**PRÍLOHA D: Aktívne slovesá podľa psychologických domén ... 201**
**PRÍLOHA E: Hodnotenie IG – skórovacie tabuľky ... 203**
**PRÍLOHA F: Anotovaná rešerš k problematike informačného vzdelávania ... 204**

# Zoznam skratiek a akronymov

AASL – Americká asociácia školských knižníc
ACRL – Asociácia vysokoškolských a výskumných knižníc
AECT – Asociácia pre vzdelávacie komunikácie a technológie
AK UK – Akademická knižnica Univerzity Komenského v Bratislave
ALA – Americká asociácia knižníc
ANCIL – A New Curriculum for Information Literacy
ANZIIL – Austrálsky a novozélandský inštitút pre informačnú gramotnosť
BSCS – Biological Sciences Curriculum Study
CAUL – Rada austrálskych univerzitných knihovníkov
CILIP – Inštitút knižničných a informačných profesionálov (Veľká Británia)
ČŠI – Česká školní inspekce
DITOR – definuj problém, informuj sa o probléme/zozbieraj informácie, tvor riešenia, ohodnoť riešenia
FiF UK – Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
FOSIL – Framework of Skills for Inquiry Learning
GID – Guided Inquiry Design
ICILS – The International Computer and Information Literacy Study
IDEALS – Ideal Design of Effective and Logical Systems
IFLA – International Federation of Library Associations
IG – informačná gramotnosť
IGPAK – Informačná gramotnosť používateľov akademických knižníc
IKT – informačno-komunikačné technológie
ISP – Information Search Process v procese žiackeho bádania
IVIG – Odborná komisia pre informačné vzdelávanie a informačnú gramotnosť
K-12 – sektor predprimárneho až sekundárneho vzdelávania
KSAVE – Knowledge, Skills, Attitudes, Values, Ethics
KWHLAQ –**K**now, **W**ant to know, **H**ow do i find answers, **L**earned, **A**nswers, **Q**uestions
KWL-RAN – Know; **W**ant to know; **L**earned.; **R**eading and **A**nalyzing **N**onfiction
MPC – Metodicko-pedagogické centrum
NEA – Národnou asociáciou vzdelávania (USA)
NÚCEM – Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
OA – open access
OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study
PISA – Programme for International Student Assessment
PS-TRE – Problem Solving in Technology-Rich Environments Domain
RAN – Reading and Analyzing Nonfiction
REACTS – Recalling, Explaining, Analyzing, Challenging, Transforming, Synthesizing
RVP – Rámcový vzdelávací program
SAK – Slovenská asociácia knižníc
SCONUL – Združenie vysokoškolských, národných a univerzitných knižníc
ŠIOV – Štátny inštitút odborného vzdelávania
ŠPÚ – Štátny pedagogický ústav
ŠVP – Štátny vzdelávací program
TRIZ – Tvorba a Řešení Inovačních Zadání
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WoS – Web of Science

# PREDHOVOR

Význam problematiky informačného vzdelávania ako nástroja formovania kompetencií informačnej gramotnosti podporujú v prvom rade požiadavky na plnohodnotnú participáciu v informačnej a znalostnej spoločnosti. Jej aktuálnosť umocňuje tiež doba, poznačená vysokou mierou požiadaviek na dištančné vzdelávanie a na kompetencie samoštúdia a celoživotného vzdelávania. Aj systém terciárneho vzdelávania predpokladá od začínajúcich študentov – absolventov stredných škôl – súbor informačných kompetencií, ktorým by mali disponovať už pri nástupe na vysoké školy.

Kým v niektorých krajinách (USA, V. Británia, Kanada, Austrália, Nový Zéland, NSR, Švajčiarsko a i.) je problematika informačného vzdelávania nielen dôkladne rozpracovaná na teoretickej úrovni, ale aj aplikovaná do vzdelávacej praxe, napriek snahám odborníkov o jej rozvoj už v bývalom Československu je dodnes tejto téme na Slovensku v školskom sektore venovaná minimálna pozornosť. Moderné obsahové a výkonové štandardy informačnej gramotnosti, pripravené v súlade s aktuálnymi kurikulami a požiadavkami spoločnosti pre jednotlivé ročníky a stupne systému formálneho vzdelávania, u nás absentujú, rovnako tak aj metodiky reflektujúce najnovšie vedecké zistenia, metódy a zahraničné trendy v informačnom vzdelávaní. K tomu treba prirátať ešte nefunkčnosť systému školských knižníc, nízku kvalifikovanosť pedagógov sekundárneho vzdelávania i knihovníkov v oblasti informačnej výchovy a mnohokrát nesprávnu interpretáciu konceptu zo strany štátu, z čoho vyplýva nedostatočne zapracovaný jeho obsah do kurikúl vyučovacích predmetov. Niektoré témy informačného vzdelávania sú síce integrované do vybraných vzdelávacích oblastí a prierezových tém Štátneho vzdelávacieho programu pre základné školy, gymnáziá a stredné odborné školy, nepokrývajú však ucelený tematický rámec konceptu informačnej gramotnosti. Hoci ide primárne o doménu knižničnej a informačnej vedy, jej úspešná realizácia predpokladá intenzívnu spoluprácu knihovníkov a informačných profesionálov s učiteľmi.

Absentujúca moderná teoreticko-metodická základňa problematiky preto pre nás predstavuje príležitosť vypracovať aktuálny ucelený rámec informačných kompetencií informačne gramotného používateľa a systematizujúci prehľad poznania, založený na desaťročiach skúseností domácich i zahraničných odborníkov, a zároveň odrážajúci najnovšie poznanie a trendy.

Autori

# ÚVOD

Informácie sa stávajú životne dôležitou potrebou a neustále sa zvyšuje ich úžitková hodnota. Čoraz viac pozornosti sa venuje otázke poznatkov a vedomostí v sociálnom kontexte, ich prenosu a využiteľnosti, prístupu k nim a tiež inštitúciám, ktoré ich sprostredkovávajú. Do praxe sa zavádza zásada rovného prístupu k informáciám, čo si vyžaduje razantné zmeny v systéme školského i mimoškolského vzdelávania, a rovnako tak aj v praxi vzdelávacích inštitúcií. Mladí ľudia sa potrebujú naučiť, ako využívať knižnično-informačné systémy a služby, tradičné informačné pramene i moderné informačné technológie a digitálne zdroje. Preto opakovane zaznieva akútna potreba integrácie informačnej výchovy do systémov formálneho vzdelávania. V súvislosti s tým napríklad *IFLA – Medzinárodná federácia knižničných asociácií a inštitúcií* – odporúča začleniť vzdelávanie v oblasti mediálnej a informačnej gramotnosti do kurikúl celoživotného vzdelávania, základného a ďalšieho vzdelávania odborníkov v oblasti knižníc, informácií a pedagógov (IFLA 2011).

Vedomosti a informácie sa stali ústrednými zdrojmi sociálneho a ekonomického rozvoja. Informačná gramotnosť je preto kľúčovým determinantom života v informačnej spoločnosti, v ktorej tvorba, šírenie, spracovanie a využívanie informácií sú z kvantitatívneho i kvalitatívneho hľadiska rozhodujúcimi aktivitami pre sociálny, ekonomický, politický a kultúrny život (Rankov 2020). Zásadným spôsobom zasahuje do vzdelávania a neskôr aj do profesionálneho a osobného života každého človeka. Predstavuje schopnosť *„porozumieť a využívať informácie získané v rozmanitých formátoch zo širokého spektra zdrojov tak, ako sú prezentované prostredníctvom moderných technológií i klasických tlačených dokumentov“* (Šušol a Mirga 2020, s. 28). Informačná gramotnosť neznamená len – ako sa mnohí mylne domnievajú – schopnosť pracovať s počítačom či využívať knižnicu. V skutočnosti zahŕňa schopnosti orientovať sa v najrôznejších informačných zdrojoch, vedieť formulovať informačnú potrebu a konkrétnu informačnú požiadavku, vedieť vyhľadať zodpovedajúce informácie, vyhodnotiť ich a použiť na riešenie danej situácie, správne a eticky ich využívať, efektívne pretvárať s minimálnym rizikom plagiátorstva. Na druhej strane informačná gramotnosť predstavuje i schopnosť odolávať nepriaznivým vplyvom a tlakom informačného prostredia. Podľa základného princípu celoživotného vzdelávania je nevyhnutnou kľúčovou kvalifikáciou a predpokladom aktívnej účasti na vedomostnej spoločnosti.

Postindustriálna, informačná či znalostná spoločnosť so sebou prináša viacero problematických aspektov, súvisiacich na jednej strane s nárastom poznania a na strane druhej s technologickými vymoženosťami, ktorým musia čeliť jej občania každého veku. Sú nimi napríklad nekontrolovateľná informačná a publikačná explózia a s ňou súvisiace informačné preťaženie spoločnosti a jednotlivcov, informačný smog a problém posudzovania pravdivosti a kvality informácií, ďalej plagiátorstvo a rôzne patologické formy správania sa v informačnom prostredí

a digitálnom priestore, problematika informačnej bezpečnosti, informačnej stratifikácie a informačnej chudoby, rozdiely medzi „digitálnymi prisťahovalcami“ a „digitálnymi domorodcami“, či medializované a emocionálne preťažené detstvo (Hrdináková 2011). Každodenné informačné správanie je preto potrebné formovať u používateľov informácií a informačno-komunikačných technológií už od predškolského veku, aby boli v produktívnom veku pripravení na plnohodnotný život v podmienkach svojej doby.

Kľúčovým odvetvím nadobúdania a správneho formovania informačných kompetencií ako významného determinantu informačného správania je systém formálneho vzdelávania, čomu zodpovedá i percentuálny podiel odbornej literatúry, venujúcej sa problematike informačnej gramotnosti. Podľa zistení Andrewa Whitwortha (2014) sa až tri štvrtiny tejto literatúry indexovanej v databáze *Web of Science* (WoS) za roky 1990 až 2012 týkali vzdelávacieho kontextu (predovšetkým vysokoškolského, ale aj nižších stupňov vzdelávania), po ktorých nasledovali odvetvia pracovného prostredia a zdravotnej starostlivosti, a zároveň pedagogické vedy boli po knižničnej a informačnej vede a informatike tretím najpočetnejšie zastúpeným vedným odborom, venujúcim sa danej problematike. Nový vzdelávací systém by mal podľa futurológa informačnej spoločnosti Alvina Tofflera upustiť od tradičného memorovania žiakov a študentov a mal by ich skôr naučiť klasifikovať a reklasifikovať informácie, zhodnotiť ich pravdivosť 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). Ďalší teoretik a vizionár, Peter F. Drucker, vyzdvihuje na jednej strane význam kompetencií samoštúdia a na druhej strane zdôrazňuje potrebu kompetencie transformovať získané informácie na znalosti. 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...“*

Problematika informačnej gramotnosti a informačného vzdelávania nie je na Slovensku novým fenoménom a v našich podmienkach ju od jej zavádzania vo verejných knižniciach sprevádzali a naďalej sprevádzajú výrazné kvalitatívne zmeny.[1] Knižničné lekcie alebo knihovnícko-bibliografickú prípravu detí a školopovinnej mládeže (žiakov primárneho a sekundárneho vzdelávania) knižnice v šesťdesiatych rokoch 20. storočia pôvodne zameriavali v duchu *bibliografickej paradigmy* len na oboznámenie sa s ich činnosťou, na vyhľadávanie dokumentov vo svojich fondoch a na prácu s knižničnými katalógmi, prípadne aj na prácu s informačnými prameňmi a na formovanie vzťahu detí a mládeže ku knihe (Vráblová a Sakálová 1973; Vráblová a Sakálová 1976).

Sedemdesiate roky boli poznačené snahou o informatizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu na školách v silne technokratickom chápaní. Požiadavky odborníkov knižnično-

[1] Podrobný prehľad jej vývoja v bývalom Československu a neskôr na Slovensku sme predstavili v samostatnom príspevku (Hrdináková 2018) a venovala sa mu aj Elena Sakálová (2007), ktorá sa u nás podieľala na príprave najvýznamnejších/najdôležitejších metodických materiálov druhej polovice 20. storočia v tejto oblasti.

informačných disciplín na komplexné chápanie informačnej výchovy a jej integráciu do vyučovacieho procesu neboli podľa Sakálovej (2007) akceptované. Napriek tomu dodáva, že sa už od začiatku sedemdesiatych rokov postupne formovalo teoretické chápanie obsahu, cieľov a metód informačnej výchovy a jej začlenenia do vyučovacieho procesu. Informačná výchova sa v tomto období označovala nejednotne, najčastejšie ako už zmienená *knihovnícko-bibliografická príprava* alebo *informatická výchova*, a realizovala sa formou samostatných lekcií najmä v ľudových knižniciach mimo vyučovacieho procesu. Táto príprava sa netýkala len žiakov základných a stredných všeobecnovzdelávacích škôl, ale aj žiakov odborných škôl (napr. Mešša a Sakálová 1979).

V osemdesiatych rokoch sa používali termíny ako *informatická výchova* či *informatická príprava*, ktoré boli chápané ako systematický proces, zameraný na sprostredkovanie sústavy vedomostí z metodiky poznávacieho procesu, umožňujúce získavať, spracúvať a využívať informácie. Informatická výchova sa začala chápať ako integrálna súčasť vyučovacieho procesu. v Matici slovenskej v tom čase vyšiel rámcový program informatickej výchovy žiakov materských a základných škôl (Sakálová 1981), ktorý obsahoval ciele, úlohy, formy a metódy informačnej výchovy rozpracované na konkrétne vyučovacie predmety. Slovenská národná knižnica ako súčasť Matice slovenskej zameriavala v tomto období metodickú činnosť aj na vzdelávanie detských a školských knihovníkov v oblasti informačnej výchovy (Sakálová 2007). Na pôde FiF Univerzity Komenského v Bratislave bola Martou Matthaeidesovou (1988) obhájená dizertačná práca špecifikujúca informatickú výchovu v prostredí mimoškolského vzdelávania.

V deväťdesiatych rokoch sa pre označenie problematiky definitívne ustálil pojem *informačnej výchovy*, ktorá sa chápala ako integrálna zložka výchovno-vzdelávacieho procesu a bola zameraná na vytváranie zodpovedajúcich modelov informačného správania žiakov. Publikovaná bola metodická príručka pre učiteľov k práci s informáciami vo vyučovaní na základných a stredných školách (Sakálová a Smetáček 1990) a na pôde Filozofickej fakulty Univerzity Komenského bola obhájená ďalšia dizertácia – teória informačnej výchovy (Sakálová 1992), ktorá obsahovala teoreticko-metodologické otázky implementácie obsahu a metód informačnej výchovy do edukačného procesu, vymedzovala jej základné podmienky a rozpracovala model/štandardy informačnej kvalifikácie a správania žiakov primárneho a sekundárneho vzdelávania u nás; obsahová štruktúra tohto modelu vychádza z kontextu celkového intelektuálneho vývinu dieťaťa a mladého človeka od 3 do 18 rokov (Sakálová 2007). V ďalšej štúdii Sakálová (1998) vypracovala teoretický rámec informačného vzdelávania a upriamila v ňom pozornosť na výzvy pre nové milénium – obzvlášť v ňom zdôraznila potrebu interdisciplinárneho uchopenia témy v teoreticko-výskumnej i metodicko-aplikačnej rovine, začlenenie problematiky do pregraduálnej prípravy budúcich pedagógov, vypracovanie osnov, metodík a učebníc informačnej výchovy a koncepcie pre informačné zabezpečenie edukačného procesu.

Koncom deväťdesiatych rokov a na prelome milénií sa snahy odbornej verejnosti pod vedením Slovenskej pedagogickej knižnice zameriavali na komplexné riešenie otázok aktivizácie školských knižníc a informačnej výchovy. Revidoval sa obsah informačnej výchovy pre vyučovacie hodiny slovenského jazyka a literatúry na základných a stredných školách (Sakálová a Matthaeidesová 1999) a časopis *Školské knižnice* v tomto období prinášal bohatú ponuku metodického materiálu informačného vzdelávania. Informačná výchova sa stala jednou z ťažiskových úloh stratégie rozvoja slovenského knihovníctva (Návrh 2001), problematiku školskej knižnice a jej funkcií v edukačnom procese definoval nový *Zákon o knižniciach 183/2000 Z. z.*, Ministerstvo školstva SR schválilo *Model školskej knižnice* pripravený podľa *Smerníc IFLA UNESCO pre školské knižnice* ako odporúčajúci materiál pre prax a finančne podporilo projekty zamerané na aktivizáciu a informatizáciu školských knižníc (Sakálová 2007).

Napriek zdanlivému rozmachu sa pokrok v riešení problematiky, naopak, spomalil. Návrh štandardov informačnej gramotnosti (Sakálová 2008) nebol nijakým spôsobom oficiálne ratifikovaný a implementovaný do praxe, čím ostal len v rovine teoretických úvah. V roku 2008 nadobudol účinnosť nový školský zákon a začala sa rozsiahla reforma obsahu vzdelávania. Inovovaný štátny vzdelávací program Štátneho pedagogického ústavu (ŠPÚ) pre základné školy a gymnáziá, ako aj Štátneho inštitútu odborného vzdelávania (ŠIOV) pre stredné odborné školy, sústreďuje požiadavky na rozvoj informačných kompetencií (ktoré sú špecifikované len v značne obmedzenej miere) predovšetkým do dvoch oblastí – *Jazyk a komunikácia* a *Matematika a práca s informáciami* a do prierezovej témy *Tvorba projektu a prezentačné zručnosti*; novovzniknutý predmet *Mediálna výchova* sa po pilotnej fáze realizácie pretransformoval tiež len na prierezovú tému (ŠPÚ ©2021; ŠIOV ©2016). Niektoré prvky konceptu informačnej gramotnosti sú integrované aj do vyučovacích predmetov vybraných učebných odborov stredného odborného vzdelávania (napr. *7237 M Informačné služby a systémy* a i.), v tomto prípade ale s odlišnou intenciou – poskytnúť žiakom odborné kompetencie pre ich budúce profesionálne uplatnenie. Žiaden nový dokument revidujúci obsah informačného vzdelávania v súlade s touto dôležitou kurikulárnou reformou pripravený nebol. V roku 2009 na pôde Slovenskej pedagogickej knižnice prebehla séria rokovaní so zástupcami Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, Štátneho pedagogického ústavu (ŠPÚ), Štátneho inštitútu odborného vzdelávania (ŠIOV) a Metodicko-pedagogického centra (MPC) o zaradení konceptu informačnej gramotnosti do zoznamu prierezových tém vzdelávania, ktoré však žiaden zásadný výsledok alebo posun nepriniesli. Neskôr bol opätovne publikovaný len pôvodný návrh štandardov informačnej gramotnosti pre základné školy spred desiatich rokov (Sakálová 2018).

Situácia v susednej Českej republike je o niečo lepšia. Situácia v systéme informačnej výchovy druhej polovice 20. storočia na českom území bola až po začiatok deväťdesiatych rokov podobná tej slovenskej. Problematike sa na teoretickej i praktickej úrovni venovali viaceré práce (napríklad Kábrt 1983 alebo Smetáček 1984 a i.). Dôležitosť informačných kompetencií

v kontexte rozvoja digitálnej gramotnosti reflektuje český *Rámcový vzdělávací program* (*Rámcový* 2013; NÚV 2018) vo vzdelávacej oblasti Informační a komunikační technológie, platný na národnej úrovni od roku 2005, ktorý pre jednotlivé stupne vzdelávania podrobne špecifikuje nielen technologické kompetencie v oblasti využívania IKT, ale – na rozdiel od slovenského Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) pre danú vzdelávaciu oblasť – omnoho podrobnejšie aj kompetencie intelektuálnej práce s informačnými zdrojmi a informáciami. Popri meraniach PIRLS, OECD PISA a ICILS uskutočnila Česká školní inspekce (ČŠI) v súlade s vypracovanou *Metodikou pre hodnotenie rozvoja informačnej gramotnosti* (ČŠI 2015) rozsiahle výskumy hodnotiace úroveň informačnej gramotnosti žiakov 9. ročníka základných škôl a 3. ročníka stredných škôl v školskom roku 2016/2017 (ČŠI 2018) a žiakov 3. ročníka stredných škôl v školskom roku 2018/2019 (ČŠI 2019). V prostredí vysokoškolského vzdelávania zasa zrealizovala v rokoch 2004 až 2005 Asociácia knižníc vysokých škôl ČR prostredníctvom komisie IVIG – Odbornej komisie pre informačné vzdelávanie a informačnú gramotnosť na vysokých školách a v roku 2015 reprezentatívny výskum informačných kompetencií vysokoškolských študentov v intenciách vlastného modelu informačnej gramotnosti (Landová, Prajsová a Tichá 2016).

V roku 2018 vznikol celonárodný projekt *Co nebylo v učebnici*, ktorého konečným cieľom je podpora rozvoja informačnej gramotnosti žiakov primárneho a sekundárneho vzdelávania. Dôležitým prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa sú vzdelávacie kurzy pre knihovníkov rozvíjajúce ich pedagogické kompetencie tak, aby na výučbe mohli aktívne participovať nielen školy, ale aj verejné knižnice (Mazáčová 2020; *O projektu* [bez dát.]).

Jedným z piatich odporúčaní rozvoja teórie a praxe informačného vzdelávania pre nové milénium bola aj požiadavka na realizáciu výskumov informačnej gramotnosti (Sakálová 1998). Napriek tomu má Slovenská republika v oblasti výskumov informačnej gramotnosti žiakov a študentov stále rezervy. V roku 2013 sa NÚCEM – Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania – zapojil do realizácie rozsiahlej medzinárodnej štúdie ICILS mapujúcej stav počítačovej a informačnej gramotnosti na vzorke žiakov 8. ročníka základných škôl. Štúdia však bola obsahovo orientovaná výrazne technokraticky, otázky intelektuálnej práce s informáciami boli len okrajové. Do ďalšieho cyklu merania v roku 2018 sa už Slovenská republika nezapojila. Okrem toho sa Slovensko od roku 2001 pravidelne zapája do medzinárodného merania PIRLS, v päťročných cykloch mapujúceho stav úrovne čitateľskej gramotnosti (ako kľúčovej kompetencie informačnej gramotnosti) žiakov 4. ročníka základných škôl, a od roku 2003 aj do medzinárodného merania OECD PISA, monitorujúceho v trojročných intervaloch úroveň čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti pätnásťročných žiakov (NÚCEM ©2010-2021). Žiadne z týchto meraní však nie je primárne orientované na kompetencie informačnej gramotnosti. Jedinou výskumnou aktivitou na celoštátnej úrovni, explicitne zameranou na mapovanie úrovne informačných kompetencií, bola séria výskumov IGPAK – Informačná gramotnosť používateľov akademických knižníc – uskutočnených v rokoch 2007 a 2009 Sekciou akademických knižníc

Slovenskej asociácie knižníc (SAK) v prostredí študentov viacerých vysokých škôl na Slovensku (Bellérová et al. 2010); k nemu môžeme prirátať aj najnovší prieskum skúseností a postojov mladých ľudí vo veku 15-30 rokov *Knižnice a informačné vzdelávanie* realizovaný SAK-om v roku 2021.

V systéme terciárneho vzdelávania by mali – po vzore zo zahraničia – najdôležitejšiu úlohu v otázke rozvoja informačných kompetencií vysokoškolských študentov zohrávať akademické knižnice. V roku 2015 spustila Akademická knižnica Univerzity Komenského v Bratislave v spolupráci s Filozofickou fakultou Univerzity Komenského v Bratislave univerzitný portál informačnej gramotnosti *MIDAS*, ktorého poslaním je prostredníctvom praktických príkladov, metodických návodov, tutoriálov a videotutoriálov napomáhať rozvoj informačných kompetencií všetkých členov akademickej obce (*Informačná* ©2015). Portál má vysoký potenciál uplatnenia, nakoľko v súčasnosti naň odkazujú aj stránky akademických knižníc viacerých ďalších vysokých škôl na Slovensku.

Kým v zahraničí má riešená problematika informačnej gramotnosti a informačného vzdelávania jednotné pomenovanie, napríklad v angličtine *information literacy* či v nemčine *die Informationskompetenz*, v našich podmienkach sme konfrontovaní s terminologickou nejednoznačnosťou, ktorá pramení z problematiky prekladu anglického termínu education do slovenčiny, resp. češtiny (Průcha 2002). Namiesto pôvodne označovaného systému bibliografickej prípravy, neskôr informatickej výchovy, a napokon informačnej výchovy, navrhujeme v súčasnosti komplexnejší termín *informačné vzdelávanie*. Tradične sa v slovenskom kontexte rozlišuje v pedagogickej teórii výchova v širšom poňatí, ktorá integruje výchovu v užšom chápaní (zameranú na oblasť morálky a hodnôt) spolu so vzdelávaním (orientovaným na kognitívny rozvoj jednotlivca). V súčasnosti je však podľa Průchu (2002) trend opačný – termín vzdelávanie je komplexnejší, „súhrnne označujúci ako výchovné, tak vzdelávacie pôsobenie“ (Průcha 2002, s. 57).

Cieľom publikácie je nadviazať na bohatú tradíciu snáh a iniciatív o propagáciu informačného vzdelávania na Slovensku. Určená je knihovníkom, informačným profesionálom, pedagógom a vysokoškolským študentom daných odborov i každému záujemcovi o danú problematiku. Obsah publikácie je rozčlenený do troch samostatných častí (informačné prostredie, informačná gramotnosť, informačné vzdelávanie) pozostávajúcich celkovo zo siedmich kapitol. Úlohou prvej kapitoly je stručná charakteristika informačného prostredia, v ktorom dochádza k interakciám medzi človekom – používateľom informácií, informáciami samotnými a nástrojmi informačnej infraštruktúry. Druhá a tretia kapitola sú zamerané na teoretický koncept informačnej gramotnosti počnúc jeho definíciami, charakteristikou jeho atribútov, komparáciou s konceptami príbuzných gramotností, až po jeho analýzu z hľadiska problematiky informačného správania sa človeka a z hľadiska psychologickej štruktúry osobnosti. Štruktúru obsahovej náplne konceptu informačnej gramotnosti špecifikujú aj jeho modely, ktorým venujeme priestor vo štvrtej kapitole, a ktoré sú základom pre koncipovanie kompetenčných štandardov

informačnej gramotnosti a informačného vzdelávania, prezentovaných v piatej kapitole. V závere piatej kapitoly uvádzame súhrnný kompetenčný rámec ako výsledok obsahovej analýzy existujúcich vzdelávacích štandardov a modelov informačnej gramotnosti. Komplexné teoretické ukotvenie problematiky informačného vzdelávania, tzn. jeho prístupy, metódy, formy a zásady i požiadavky na kompetencie knihovníkov a pedagógov špecifikujeme v šiestej kapitole a otázke hodnotenia informačnej gramotnosti sme vyčlenili záverečnú siedmu kapitolu. Súčasťou publikácie sú aj prílohy A – F, súčasťou ktorých je anotovaná rešerš významných dokumentov (príloha F).

# 1 INFORMAČNÉ PROSTREDIE A ČLOVEK V ŇOM

Východiskom pre problematiku informačnej gramotnosti a informačného prostredia je koncept informačného prostredia a zasadenie aktivít a informačných procesov človeka doň. Informačné prostredie (angl. *information environment*) možno vo všeobecnosti charakterizovať ako komplexný systém, v ktorom sa realizuje komunikácia informácií a celý informačný proces, teda tvorba spracovania, komunikovania a využívania vedeckých informácií (Steinerová 2018). Koncept informačného prostredia vlastne rámcuje jednotlivé ľudské aktivity práce s informáciami v čase a priestore. V najširšom zmysle ide o *„komplexný systém interakcií hmoty, energie, ľudí a informácií v čase a priestore, ktoré súvisia so zabezpečením informačného procesu“* a o *„vzájomnú závislosť a informačné interakcie medzi informačnými objektmi, aktérmi a úlohami.“* (Steinerová 2020, s. 140). V užšom zmysle slova predstavuje *„súhrn informačných zdrojov, skladajúci sa z informačných objektov (dokumenty, databáza), nástrojov a služieb využívaný na manažment, analýzu a vyhľadávanie informácií“* (Steinerová 2020, s. 140). Hoci niektoré prístupy v informačnej vede zdôrazňujú jeho časopriestorové aspekty, iné prístupy informačné zdroje, informačné objekty, informačnú infraštruktúru, informačné služby, nástroje a systémy a ďalšie prístupy informačné technológie, jeho základom je vždy človek – aktér, ktorý organizuje informačný proces na rôznej úrovni – individuálnej, komunitnej/skupinovej, organizačnej/inštitucionálnej, národnej, medzinárodnej.

Informačné prostredie je integrálnou súčasťou spoločenského prostredia a jeho štruktúra, determinovaná základnými spoločenskými úrovňami, sa skladá z ľudského faktora, ktorým je pôvodca (komunikátor), sprostredkovateľ a používateľ (recipient) komunikačného procesu (Sedláčková 2011). Súčasťou informačného prostredia sú ďalej samotné *informačné a komunikačné procesy*, v rámci ktorých sa uskutočňujú určité *informačné ciele*, zabezpečujú sa *určité informačné toky* a vytvárajú sa rôzne *informačné produkty*. Toto všetko zabezpečuje určitá materiálno-technická základňa, ktorú tvoria informačné inštitúcie, knižnice, ale aj informačné technológie a výpočtová technika.

Dnes už nie je snáď potrebné diskutovať o tom, že najdôležitejším prvkom informačného prostredia je ***človek*** so svojimi kognitívnymi, afektívnymi a sociálnymi aspektmi (Sedláčková 2011). Človek predstavuje ***individuálne informačné prostredie***, ktoré je v každom prípade determinované tým, v akom prostredí existuje (vonkajším prostredím).

Skúmaním zložitosti vzťahov medzi informáciami, človekom a ďalšími prvkami informačného prostredia sa zaoberá koncept ***informačnej ekológie***, ktorého stredobodom sú informačné interakcie a informačná infraštruktúra (Huvila 2009). Pojem predstavuje *„teoretický rámec, ktorého cieľom je hľadanie harmónie medzi aktérmi, informáciami a technológiami v informačnom prostredí“* (Steinerová 2020a, s. 104). Z pohľadu informačného manažmentu (Davenport a Prusak 1997) zahŕňa informačnú politiku, informačné stratégie, informačnú

kultúru, informačné procesy, informačnú architektúru a informačný personál. Socio-technologické prístupy (Nardi a O'Day 1999) sa orientujú na interakcie človeka s informačnými a komunikačnými technológiami v procesoch transformácie informácií na vedomosti. V rámci filozofickej a sociálnej perspektívy Rafael Capurro (2008) upriamuje pozornosť na rovnováhu myslenia a konania pri využívaní informácií, Luciano Floridi (2010; 2013) zas na potrebu ochrany infosféry. Informačné interakcie človeka v rámci informačného prostredia a informačnej ekológie sú jednoznačne podmienené jeho informačnými kompetenciami, postojmi, morálkou a hodnotami – teda úrovňou informačnej gramotnosti (Steinerová 2021).

## 1.1 Človek a informácia

V súvislosti s analýzou konceptu informačnej gramotnosti mnohí odborníci, napríklad Andrew Whitworth (2014) a ďalší[2] poukazujú na potrebu dôslednej analýzy oboch jeho parciálnych komponentov – pojmu *informácie* a pojmu *gramotnosti*. Koncept informačnej gramotnosti tak možno interpretovať ako prienik (logický súčin) oboch fundamentálnych pojmov – pojmu ***informácie*** a pojmu ***gramotnosti***[3]**.**

Pojem ***informácie*** (angl. *information*)[4] 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); definovať ho môžeme aj ako *„správu, komunikovaný a zaznamenaný poznatok, ktorý mení stav príjemcu"* (Steinerová 2020b, s. 92) alebo ako *„zmysel dát, fakty alebo pojmy, ktoré poskytujú dáta"* (Čabrunová 1998, s. 117). Termín informácia podľa Norberta Wienera (1960) predstavuje popri hmote a energii samostatnú univerzálnu pojmovú kategóriu.

Skúmanie konceptu informácie v kontexte informačnej vedy je v značnej miere ovplyvnené filozofiou, logikou, psychológiou, kognitívnymi vedami, informatikou a inými vednými disciplínami. Na ich základe Jela Steinerová (2011; 2011a; 2020b) vymedzuje psychologické (kognitívne), komunikačno-semiotické, logické (propozičné), činnostné, štruktúrne, sociálne (spoločensko-vedné), multitypové a dekonštrukcionistické prístupy, v rámci ktorých môžeme informáciu chápať napríklad aj ako odstraňovanie neurčitosti, obsah správy znižujúci neurčitosť, štruktúru a organizáciu poznatkov alebo obsah výmeny s vonkajším svetom pri prispôsobovaní

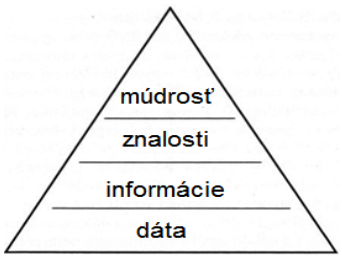
[2] Napríklad Mark Hepworth a Geoff Walton (2009), Annemaree Lloydová (Lloyd 2010), Teresa Welshová s Melissou Wrightovou (Welsh a Wright 2010), Louise Limbergová, Olof Sundin a Sanna Talja (Limberg, Sundin a Talja 2012), či Christine Bruceová (Bruce 1997). Dôležitosť analýzy pojmu informácie zdôrazňuje aj Thomas D. Wilson (1981) v kontexte teoretického rozboru problematiky informačného správania.

[3] Ide o sekundárny, rozšírený prístup ku konceptu gramotnosti, termínom sa pôvodne označovala schopnosť čítať a písať s porozumením (Sakálová 1998a). Termín etymologicky odkazuje na písmo a písomnú kultúru, čítanie je zároveň hlavnou stratégiou príjmu informácií, preto existujú silné korelácie medzi čitateľskou a informačnou gramotnosťou (Hrdináková 2007; Fázik 2019).

[4] Pojem je odvodený z latinského ***informare***, ktorý v slovenčine nadobúda významy „dodať tvar, podobu, formovať, tvoriť, zobrazovať, predstavovať, vytvárať predstavu, pojem"; latinské ***informatio*** zas môžeme preložiť ako „predstavu, pojem, obrys" (Cejpek 1998, s. 11).

sa prostrediu.[5] Michael Buckland (1991) rozlišuje v rámci vlastnej existenčnej triády informáciu ako: a) proces, ktorý zahŕňa akt informovania a nadobúdania poznatkov; b) znalosť, ktorej princípom je tvorba významu/zmyslu a c) vec, ktorá zahŕňa objekty a dokumenty vo funkcii nosičov informácií. Podrobný filozoficko-analytický rámec konceptu vypracovali aj mnohí ďalší autori.[6] Psychologická (kognitívna) perspektíva pojmu zdôrazňuje vnímanie a spracovanie informácií v mysli človeka s využitím kognitívnych ***procesov myslenia*** (Steinerová 2020b). Naproti tomu komunikačno-semiotické prístupy zdôrazňujú zmenu stavu poznania a vplyv konštrukcie a ***výmeny významov v sociálnych interakciách***. V tejto perspektíve je informácia výsledkom transformácie kognitívnych štruktúr odosielateľa správy (komunikátora), pričom ovplyvňuje a mení stav poznania jej príjemcu (Steinerová 2020b, s. 92). Ako vidno, informácia je chápaná ako činiteľ (faktor) spôsobujúci rozdiel vedomostí používateľa informácií (angl. *knowledge base*).

Informácia sa v duchu psychologických a semioticko-komunikačných prístupov vysvetľuje aj ako forma premeny poznania z dát/údajov na vedomosti a ďalej na múdrosť človeka. Táto **vertikálna transformácia** sa znázorňuje takzvanou informačnou pyramídou či DIKW pyramídou, kde kategória informácie predstavuje medzistupeň prechodu dát na vedomosti/znalosti; niektoré prístupy kladú nad znalosti alebo múdrosť ešte kategórie rozhodnutí, hodnôt alebo inovácií (Rankov 2014).[7]



**Obr. 1 Informačná/DIKW pyramída**

Christine Bruceová (Bruce 1997) a Mandy Luptonová (Lupton 2008) upozorňujú aj na **transformáciu horizontálnu**, ktorá sa deje v každom komunikačnom akte. Ide o proces internalizácie (t. j. prijímania a subjektivizácie) informácie z externého prostredia jej používateľom, pri ktorej sa objektívna (externá) informácia mení na subjektívnu (vbudovanú do vnútorných kognitívnych štruktúr), a o opačný proces – externalizáciu (objektivizáciu) subjektívnych vedomostí jednotlivca do vonkajšieho prostredia. Brenda Dervinová v nadväznosti na teóriu troch svetov Karla Raimunda Poppera rozlišuje tri kategórie informácie:

- informáciu 1 – objektívne, externé informácie;
- informáciu 2 – subjektívne informácie, interné obrazy reality;
- informáciu 3 – prienik interných a externých informácií, vytváranie významu/zmyslu (Steinerová 2020b).

[5] K ďalším charakteristikám pojmu informácie v rôznych významoch Čabrunová (1998, s. 117) pridáva aj nasledovné: a) vlastnosť určitým spôsobom organizovanej hmoty, obsah komunikácie a sprostredkovania poznania vyjadrený a fixovaný v materiálnom znakovom systéme; b) odrazená varieta reality s konvenčným významom, ako aj významom údajov v určitom kontexte ich použitia; c) vlastnosť dát prejavujúca sa vo forme využitého poznania.

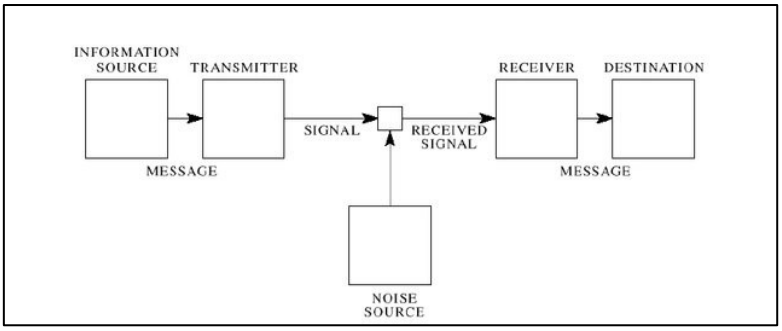
[6] Napríklad Luciano Floridi (2010; 2011), Eugene Graziano (1968) alebo Jiří Cejpek (1998, s. 12). Známa je tiež informačná rovnica Bertrama C. Brookesa (1980; Bawden 2011) či definícia Gregoryho Batesona, podľa ktorého informácia predstavuje „rozdiel, ktorý spôsobuje rozdiel/zmenu“ stavu poznania (Floridi 2010, s. 23).

[7] Za priekopníkov tohto konceptu sa považuje jednak Russell L. Ackoff (1989), Mortimer J. Adler (1986) alebo Milan Zeleny (1987), už pred nimi ale predstavil trojvrstvovú hierarchiu informácie – znalosti – múdrosť Harlan Cleveland (Rankov 2014).

Niektorí odborníci integrujú prístupy k obom typológiám do spoločného celku. Informácia sa v kontexte človeka realizuje na úrovni receptívnej a produktívnej a mení sa v aktívnych procesoch, ktoré realizuje človek.

## 1.2 Komunikácia informácií

Horizontálna transformácia informácie je ekvivalentná procesu (sociálnej) komunikácie, ktorý sa tiež znázorňuje najčastejšie v horizontálnom smere ako prenos informácie od odosielateľa prostredníctvom prenosového kanála k jej príjemcovi (obr. 2).




**Obr. 2 Shannonov matematický model komunikácie (Shannon a Weaver 1949)**

Rozličné prístupy vnímajú komunikáciu (angl. *communication*) ako rozlíšiteľnú reakciu organizmu na podnet, prenos údajov, správ alebo informácií v rámci dohodnutých pravidiel (Žibritová 1998, s. 203) alebo ako výmenu informácií medzi dvoma systémami, napr. zvieratami, ľuďmi, komunitami či technologickými zariadeniami (Šušol, Hrdináková a Rankov 2005, s. 7). Podmnožinou komunikácie je medziľudská či sociálna komunikácia ako *„proces, v rámci ktorého sa vymieňajú informácie (významy) v rámci spoločenského kontaktu, v komunikačnej situácii"* (Žibritová 1998a, s. 306). Rankov (2020a, s. 243) zdôrazňuje vo svojej definícii aspekt intenciálnosti ako hybného činiteľa sociálnej komunikácie, keď ju vymedzuje ako *„kooperatívnu aktivitu, založenú na zdieľaní spoločných zámerov ľudí"*.[8]

Každá komunikácia predpokladá pôvodcu správy – komunikátora, ďalej správu – komunikát a napokon recipienta – príjemcu správy, komunikanta. Túto základnú štruktúru rozlišoval už Aristoteles (de Lange 2000). Shannonov model komunikácie na obr. 2 rozlišuje na strane pôvodcu správy zdroj informácií, ktorý vyberá konkrétnu správu/informáciu z množiny všetkých možných správ/informácií a vysielač, ktorým pôvodca kóduje správu do signálu vhodného pre zvolený prenosový kanál. Prenosový kanál Shannon (1949) opisuje ako *médium využívané len na prenos signálu z vysielača k príjemcovi*, pričom môže ísť o energiu, napr. rozhlasový signál, alebo o hmotu, teda hmotný informačný zdroj, napr. tlačený dokument. Rôznou mierou naň pôsobí zdroj rušenia,

[8] Sociálna komunikácia zahŕňa množstvo rôznorodých spôsobov interpersonálneho styku, interakcie a výmeny informácií medzi ľuďmi navzájom, a práve spôsoby, nástroje, ale aj obsahy komunikácie sú jedným zo znakov, ktorý odlišuje človeka a ľudskú spoločnosť od humanoidov a ich spoločenstiev (Rankov 2020a, s. 243).

ktorý spôsobuje buď korigovateľné skreslenie alebo nekorigovateľný šum, modifikujúci prenášanú správu vo všetkých troch rovinách – syntaktickej, sémantickej i pragmatickej (Shannon a Weaver 1949). Niektorí autori zdroj rušenia stotožňujú s prekážkami, resp. bariérami v komunikácii, ktoré môžu byť časopriestorovej, psychologickej, biologickej či sociokultúrnej povahy (Žatkuliak 1978; Žibritová 1998b). Na strane príjemcu správy môžeme považovať prijímač za *„druh inverzného vysielača"*, meniaci prenášaný signál späť na správu a odovzdávajúci správu miestu určenia – recipientovi (Weaver 1953).[9] Reakcia recipienta na správu sa prejavuje v pragmatickej rovine a Wiener (1960; 1963) ju nazýva spätnou väzbou.

Komunikačný proces a štruktúru komunikácie zaznamenáva aj celý rad ďalších, prevažne lineárnych (tzn. procesuálne orientovaných, diachronických) modelov. Popri Shannonovom modeli je v teórii masovej komunikácie známy model Harolda D. Lasswella (1948), produktívno-receptívne kompetencie účastníkov komunikácie zachytávajú rôzne psychologicky orientované modely. Akt sociálnej komunikácie je tiež predmetom informačného správania, ktorého priebeh a ciele sú determinované informačnou gramotnosťou človeka.

## 1.3 Informačný zdroj

Ťažiskom procesov vyhľadávania a využívania informácií je práca s informačnými zdrojmi, prostredníctvom ktorých je zaznamenané a v čase a priestore prenášané ľudské poznanie a ďalšie (potenciálne) užitočné dáta/informácie. Práve kategória informačných zdrojov je rozhraním fyzického a intelektuálneho prístupu k informáciám. V praxi sa môžeme stretnúť s nejednoznačným používaním termínu *informačný zdroj* a príbuzného termínu *dokument*, čo nás vedie k potrebe presného terminologického vymedzenia týchto pojmov.

***Informačný zdroj*** (angl. *information resource*) alebo ***informačný prameň*** je *„prostriedkom spoločenskej komunikácie, tvorený nosičom informácií a množinou na ňom (v ňom) fixovaných alebo prenášaných dát či informácií"* (Nováková 1998, s. 140) a predstavuje *„jednotu komunikovaného obsahu a nosiča tohto obsahu"* (Nováková 1991, s. 5).

Základným delením informačných zdrojov je spôsob prenášania informácií, na základe ktorého rozlišujeme zdroje prenášajúce informácie energiou (kam patrí napríklad ústny prehovor, živé rozhlasové/televízne vysielanie) alebo hmotným nosičom/predmetom. Hmotné informačné zdroje/pramene ďalej delíme podľa zámeru komunikácie informácií v čase a priestore na tie, ktoré primárne nevznikli s týmto zámerom (tzv. nedokumentové informačné pramene) a na tzv. konzervy, ktoré vznikli so zámerom uchovania a šírenia obsahu – t. j. dokumenty.

Termínom ***dokument*** (angl. *document*) – ako podmnožiny informačných zdrojov/prameňov – označujeme *„prostriedok spoločenskej komunikácie hmotnej podstaty, tvorený nosičom*

[9] Jednotlivé komponenty modelu v procese sociálnej komunikácie priblížil Weaver nasledovne: „Keď sa s tebou rozprávam, môj mozog je informačný zdroj a tvoj je cieľ určenia; môj rečový mechanizmus je vysielač, tvoje uši a ôsmy hlavový nerv sú prijímač" (Shannon a Weaver 1949, s. 99).

*informácií a množinou na ňom (v ňom) fixovaných alebo prenášaných dát či informácií,* ***ktorý vznikol so zámerom komunikovania informácií v čase a priestore****"* (Hrdináková 2020, s. 73). V komunikačných procesoch preto dokument plní funkciu *informačnej konzervy*, *v* ktorej sú prenášané dáta/informácie *„formálne i obsahovo usporiadané"* (Nováková 1998a, s. 75). Podľa slovníka ALA Glossary dokument predstavuje *„fyzickú entitu akejkoľvek látky, na ktorej je zaznamenaná celá práca/dielo alebo jej časť alebo viacero prác/diel. Pojem dokumentu zahŕňa knihy a knižné materiály, tlačené listy, grafiky, rukopisy, videozáznamy, filmy a počítačové súbory"* (Levine-Clark a Carter 2013, s. 90). Herbert Marshall McLuhan (2011), uznávaný odborník v oblasti teórie komunikácie, nazýva dokument *médiom* oznamujúcim *správu*.

Informácie a informačné zdroje sú spojením minulosti s prítomnosťou a prítomnosti s budúcnosťou. Sú mostom, ktorý treba postaviť a ktorým treba vedieť prejsť. Na to, aby človek vedel informácie a informačné zdroje vytvárať, ale ich aj využívať, je nevyhnutná informačná gramotnosť.

## 1.4 Súčasné informačné prostredie

Aktuálne informačné prostredie, v ktorom sa komunikačné procesy realizujú, má oproti predošlým etapám historického kontinua výrazné špecifiká. Svojské atribúty totiž naberá informačné prostredie vďaka súčasnej etape vývoja spoločnosti s prívlastkom informačná. Tieto sú argumentom pre rozvoj informačnej gramotnosti a zavádzanie informačnej výchovy/vzdelávania. Ako nároky a zmeny, tak i problematické aspekty a negatíva informačnej spoločnosti si vyžadujú sumu patričných informačných kompetencií.

Globalizácia informačného prostredia a univerzálna dostupnosť informácií sú príčinou ***explózie informácií a explózie publikácií*** (informačná a publikačná explózia), pritom publikačná explózia väčšinou explóziu informácií prevyšuje, pretože tá istá informácia býva zverejňovaná niekoľkokrát. Informačná a publikačná explózia poskytuje nebývalé množstvo informácií, ale je tiež príčinou negatívnych javov – informačného smogu a informačného preťaženia človeka, čo opäť vyžaduje špecifické kompetencie, a to ako na strane tvorcov, tak i na strane používateľov informácií.

Kým ešte do nedávnej doby boli za najdôležitejšie faktory spoločenského a ekonomického rastu považované surovinové a ekonomické zdroje, dnes sú za ne považované informácie a znalosti. V rámci strategických dokumentov a v kontexte informačnej politiky Európskej únie je súčasná spoločnosť všeobecne vymedzená ako spoločnosť, v ktorej významné percento podielu hrubého národného produktu ***pochádza z produkcie a šírenia informačných produktov a služieb.*** Ide o spoločnosť s najrozvinutejším priemyslom, kde sa však značné percento populácie presúva do sfér výskumu a vývoja, vzdelávania, obchodu a bánk. Tieto oblasti tvoria tzv. informačný sektor (Hrdináková 2011, Eurostat 2015).

***Informačná kríza*** znamená prebytok, alebo aj nedostatok informácií, s ktorými každý človek – používateľ informácií – má problém pri spracovaní. V dnešnej dobe sa produkuje viac a viac nových údajov, než sú ľudia schopní recipovať a využiť. Riešením informačnej krízy sú nové informačné a komunikačné technológie, ktoré umožňujú nielen prístup k internetu, ale aj výberové, rozumné, organizované dlhodobé uloženie a uchovávanie informácií (Hrdináková 2011; Internet 2010).

Súčasné informačné prostredie ponúka obrovské množstvo veľmi kvalitných informácií, rovnako je možné získať obrovské množstvo prakticky bezcenných informácií, pseudoinformácií, painformácií a parainformácií (Swarz 2013). Problém predstavuje objem a neustály nárast tej kategórie informácií, ktorá býva v odbornej literatúre označovaná aj ako ***informačný smog*** (informačný šum, infosmog, Informačné znečistenie, informačná hmla, dátový smog), čiže bezcenné, zbytočné a informačné prostredie zaťažujúce informácie (Hrdináková 2011; Swarz 2013; Shenk 1997) a jeho špecifická podskupina elektronický informační smog (Swarz 2013). Celkový rozsah informácií v súčasnom informačnom prostredí spôsobuje, že najmä študenti majú problémy s hľadaním, vyhodnocovaním, využívaním informácií (Fairu, Kaniawati a Sinaga 2019).

Dôležitou a kritickou sa stáva aj otázka ***vierohodnosti informácií*** a zdrojov a s ňou súvisiaci problém výberu kritérií jej posudzovania. Pri výbere informačných zdrojov používatelia uprednostňujú hlavne dve kritériá: ľahkú dostupnosť a použiteľnosť (Savolainen 2007). Ľahká dostupnosť nemusí vždy znamenať nekvalifikované vyhľadávanie – veľké množstvo špičkových digitálneho obsahu je v internetovom prostredí k dispozícii zdarma a bez väčšiny obmedzení copyrightom a licenciami (tzv. OA zdroje, open access OA). V kombinácii s kritériom jednoduchosti a čitateľnosti bez väčšieho úsilia a čo najrýchlejšej použiteľnosti ide o nekvalifikované vyhľadávanie a nekompetentný výber, ktorého výsledok býva vo väčšine prípadov nekvalitný, nežiaduci a nerelevantný – nezodpovedajúci informačne gramotnému správaniu; problém sa stupňuje v prostredí detí a mládeže, čo následne implikuje značné problémy v odbornom vzdelávaní a vzdelávaní vôbec (Fairu, Kaniawati a Sinaga 2019; Wijaya 2016; Pan et al. 2021). Stále intenzívnejšie narastá počet informácií a informačných zdrojov, ktoré nielenže nie sú zárukou zmnoženia doterajšieho poznania, niekedy dokonca i škodia (Policy 2018). Preto pred vzdelávacími inštitúciami, ale i pred ďalšími sociálnymi inštitúciami (rodina, kultúra, médiá) stojí úloha ochrániť deti a mladú generáciu pred zavádzajúcimi informáciami, ale i pred ničivým vplyvom eticky nevhodných obsahov médií. V tomto smere môže byť riešením znalosť technologických prostriedkov limitujúcich využívanie internetu a médií (deťmi) a iné reštriktívne opatrenia, ale i informačne gramotné správanie používateľov informácií a médií – ako detí, tak aj ich edukátorov, vychovávateľov či samotných tvorcov obsahov (Hrdináková 2011).

Logickým dôsledkom informačnej explózie, s ktorou sa nedokážu vyrovnať ľudské obmedzené schopnosti a limitované kapacity, je ***informačné preťaženie***, charakterizované ako *„pocit, že informácie súvisiace s úlohami človeka sú príliš početné na to, aby mohli byť*

*efektívne využité [...] pocit preťaženia vyvolávajúci stres, pri ktorom zlyhávajú stratégie a obranné mechanizmy vyrovnávajúce sa so záťažou"* (Wilson 2001). Kvantitatívne preťaženie je spôsobované bujnením informačného a mediálneho prostredia, rastúcim počtom dostupných kanálov informácií a nárastom nových informácií na jednej strane a obmedzených kapacít človeka a nedostatočných schopností ich selektovania a spracovania na strane druhej. Kvalitatívne preťaženie je zas dôsledkom nedostatočnej schopnosti selektovať informačný šum (Shenk 2003; Pijpers 2010).

V súvislosti s informačným preťažením sa čoraz častejšie hovorí aj o ***informačnej neuróze*** ako o patologickom stave vyvolanom preťažením vyššej nervovej sústavy nadbytkom informácií za súčasného pôsobenia časovej tiesne, tzn. nedostatku času potrebného k analýze prijímaných informácií. Často sa v tomto kontexte skloňuje i syndróm informačnej únavy (Miseviciene, Rimavicius a Makackas 2020). Prejavuje sa neschopnosťou prijímané informácie vyhodnotiť a spracovať (Papík 1996) a v konečnom dôsledku môže informačné preťaženie spôsobovať bezmocnosť, depresiu či profesionálne vyhorenie (Miseviciene, Rimavicius a Makackas 2020).

Médiá a informačné prostredie ponúkajú na jednej strane príležitosti na celosvetovú komunikáciu, globálnu inklúziu a otvorenosť voči celému svetu, výmenu poznatkov a ďalší rozvoj demokracie, na druhej strane však skrývajú aj ***nebezpečenstvo manipulácie***, morálneho ohrozovania a tlaku (*Media* 2008). Veľmi závažným problémom je celkový prístup k takým informáciám, ktoré sú z nejakého dôvodu nevhodné; najviac ohrozenou skupinou sú najmä deti a mladá generácia. Vysoké riziko pre málo skúsených používateľov predstavuje čoraz častejšie ohrozovaná ***bezpečnosť osobných údajov*** na internete (*Policy* 2018; Hrdináková 2011).

Informačné prostredie sa čoraz viac mení pod vplyvom ***rozvoja digitálnych technológií*** a nadobúda novší, digitálny rozmer ovplyvňujúci aj informačné správanie používateľov informácií (Steinerová 2018). Oblasť technológií a médií stále zažíva prudký rozvoj a predstavuje celý komplex médií, nástrojov a technológií, ktoré sa vzájomne prekrývajú, dopĺňajú, a tak umožňujú inak nerealizovateľné možnosti práce s informáciami a obsahmi.

Základným a nevyhnutným predpokladom existencie v informačnej spoločnosti sú technologické zručnosti potrebné na efektívne využívanie IKT a technologicky podporované využívanie informácií a informačných zdrojov – sumárne pomenované aj technologická gramotnosť či digitálna gramotnosť. V odborných úvahách sa na základe toho vymedzujú skupiny ***digitálnych prisťahovalcov a digitálnych domorodcov*** (Palfrey a Gasser 2008; Prensky 2001). Uvedená sociálna stratifikácia však prináša celý rad čiastkových problémov, napríklad problém možného zaostávania digitálnych prisťahovalcov a takzvaný ***technostres***, ktorý možno považovať za prejav úzkosti a strachu z nových prístrojov (Rankov 2006), teda zo stretu s celou širokou škálou informačných a komunikačných technológií, aplikácií a foriem komunikácie. Informačná gramotnosť vnáša do tohto pomyselného konfliktu stratégiu možného zbližovania.

Zasadenie konceptu plnohodnotnej informačnej gramotnosti si vyžaduje zmeny aj vo vzdelávacom prostredí, na druhej strane všetky uvedené vzdelávacie stratégie si nevyhnutne vyžadujú kompetencie funkčnej a informačnej gramotnosti v celom vzdelávacom prostredí, teda u žiakov a študentov, edukátorov, vychovávateľov, tvorcov vzdelávacích a učebných obsahov a na politickej úrovni i u tvorcov vzdelávacích koncepcií a stratégií (Hrdináková 2011).

S jednoduchou dostupnosťou a ľahkým prístupom k množstvu informácií z rôznych informačných zdrojov súvisia aj otázky etických zásad práce s informáciami, ktoré sa týkajú základov súkromného a duševného (intelektuálneho) vlastníctva, tzn. problematika ***plagiátorstva a citovania.*** Významné miesto medzi opatreniami zaujímajú pedagogické riešenia, ktorých intenciou je informačná výchova a výsledkom informačná gramotnosť a sociálna zodpovednosť v práci s informačnými zdrojmi (Hrdináková 2011).

Osobitou, veľmi špecifickou problematikou súčasnosti je moderné detstvo v postmodernej a informačnej spoločnosti. Médiá sú dominujúcim sprievodným prvkom súčasného detstva a ako také kontrastne a zásadným spôsobom zasahujú do rozvoja osobnosti súčasného dieťaťa, ktoré odborníci označujú ako ***detstvo medializované*** (Helus 2009, s.11). Je nesporné, že médiá ovplyvňujú nielen skladbu a režim dňa detí, ale i ich záujmy, názory, postoje, hodnotové systémy – sú nepochybne významným prostriedkom a činiteľom ich socializácie (*Koncepcia* 2020), sú atraktívnym priestorom prezentácie kultúrnych vzorcov a vzorov správania. Kritické je to najmä u mladších detí – dieťa neodlišuje alebo len slabo odlišuje fikciu od skutočnosti, obrazy v televízii prijíma ako skutočné, chýba mu tzv. estetická a kognitívna dištancia (Majchrák 1998; Šuverová 2008; Potter 2010). Médiá sú i hlavným činiteľom polarizácie detí, v rámci ktorej sa vytvára skupina „závislých konzumentov čohokoľvek multimediálneho“ s prípadnou tendenciou siahnuť po najnebezpečnejšej alebo najnevhodnejšej ponuke (Helus 2009, s.78; Baacke 1997; Baacke 1998). Pôsobenie ***medializovaného detstva*** generuje i ďalší negatívny atribút – konzumnosť. Dieťa je vystavené mediálnemu tlaku reklamy a ponuke trhu, ktoré ohrozujú autonómnosť, a tým i osobnosť detí, ktoré nedokážu odolávať. ***Emocionálne preťažené detstvo*** je taktiež spojené s médiami – s akčnými filmami, PC hrami, spravodajstvom, ktoré neustále referuje o kriminálnych priestupkoch, násilných činoch a pod. Dieťa je vystavené emocionálnym zážitkom, ktoré nedokáže prekonať a spracovať ako posilňujúcu skúsenosť a mediálne zážitky v tom hrajú rozhodne významnú úlohu (Potter 2010). Nadmerná konzumácia mediálnych obsahov predstavuje riziká fyzického vývinu zdravotného stavu, emocionálne a sociálne riziká, psychické intelektové riziká a morálne riziká (Policy 2018; Nesi 2021; Cordes a Miller 2004).

## 1.5 Informačné prostredie a informačná gramotnosť

Človek predstavuje individuálne informačné prostredie, ktoré je determinované tým, v akom prostredí existuje (vonkajším prostredím). V rámci svojich aktivít, činností a existencie sa pohybuje v mnohých ***špecifických informačných prostrediach***. Špecifické informačné

prostredie je charakterizované určitou činnosťou, ktorá je predstavovaná príslušným procesom, ďalej určitým počtom ľudí, ktorí sa tohto procesu zúčastňujú a prípadne aj určitou inštitúciou, ktorá tento proces organizuje. Najvýraznejšie sa v živote človeka presadzujú pracovné, vzdelávacie, profesionálne a odborné špecifické informačné prostredia.

Medzi najvýznamnejšie špecifické informačné prostredia v sociálnom kontexte patria vzdelávacie prostredie, kultúrne prostredie, informačné prostredie vedeckej komunikácie a digitálne informačné prostredie (kyberpriestor).

***Vzdelávacie prostredie*** predstavuje ako kultúru a atmosféru, tak aj fyzické prostredie, ktoré vytvárajú špecifickí používatelia informácií – učitelia a žiaci. Môže to byť v budove školy, ale tiež v exteriéri, online a mimo školy (*Vzdelávacie* 2016). Vzdelávacie prostredie formálneho charakteru patrí v určitom období medzi špecifické informačné prostredia každého človeka a jeho úlohou je poskytnúť človeku základné a špecifické vzdelanie, formovať a podporovať jeho vedomostnú základňu, ktorá mu umožní plnohodnotné (profesionálne) uplatnenie v živote.

Kultúrne prostredie je časťou prostredia, ktorá je človekom pretvorená, kultivovaná, je špecifickým ľudským prostredím, tzv. „druhou prírodou“, v ktorej človek žije. V širšom zmysle zahŕňa kultúrne prostredie všetko, čo nás obklopuje a je súčasne dielom človeka, čo utvára náš životný spôsob. V užšom zmysle patria do kultúrneho prostredia samotné kultúrne a umelecké predmety (výtvory), činnosti a hodnoty (vrátane spoločensko-kultúrneho vkusu a noriem). Umelé kultúrne prostredie sa s rozvojom ľudskej civilizácie stáva pre človeka prirodzeným prostredím. Antropologické štúdie koncipujú „kultúrne prostredie“ ako tradične zakorenené postupy, presvedčenia a hodnoty ľudí, ktoré formujú každodenný život v miestnych podmienkach (Low 2003). ***Kultúrne informačné prostredie*** je informačnou doménou/dimenziou kultúrneho prostredia. Jeho špecifické a zvláštne postavenie určuje skutočnosť, že najvýraznejšie spoluformuje postoj človeka (jeho vnímanie, hodnotovú orientáciu) ku skutočnosti. Tvoria ho komunikačné procesy, ľudia, informačné zdroje a nástroje súvzťažné ku kultúre a kultúrnemu prostrediu.

***Informačné prostredie vedeckej komunikácie*** možno charakterizovať ako komplex objektov, procesov, zdrojov, ľudí aj systémov zabezpečujúcich informačnú infraštruktúru vedeckej komunikácie. Jeho účelom je zabezpečenie komunikácie vedeckých informácií a interakcie medzi vedcami z jednej alebo viacerých disciplín, najmä na úrovni formálnej či neformálnej výmene informácií, kolaborácii a zdieľaní zdrojov (Steinerová 2018).

***Kyberpriestor*** sa dá definovať ako prostredie vytvorené zbiehaním spolupracujúcich sietí počítačov, informačnými systémami a telekomunikačnou infraštruktúrou bežne označovanou ako internet a World Wide Web (Sharp 1999, s. 15). Ide o globálnu doménu vnútri informačného prostredia, pozostávajúca zo vzájomne prepojenej siete infraštruktúr IKT vrátane internetu, telekomunikačných sietí, počítačových systémov a vstavaných procesorov (Ottis a Lorents 2010). Jej typický a unikátny charakter je ohraničený použitím elektroniky a elektromagnetického spektra na vytvorenie, uchovávanie, modifikovanie, výmenu a využívanie

informácií prostredníctvom navzájom nezávislej a vzájomne prepojenej siete za využitia informačno-komunikačných technológií (Kuehl 2009, s. 28).

### 1.5.1 Vzdelávacie prostredie a informačná gramotnosť

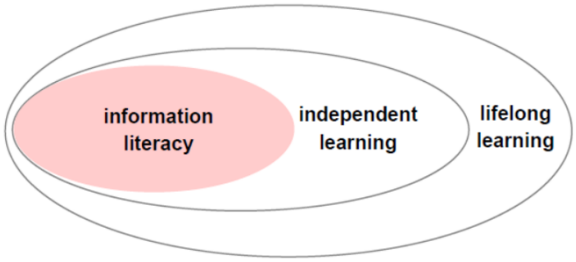
Dôvody, prečo včleniť informačnú gramotnosť do vzdelávania, sú veľmi zreteľné i menej zjavné, dokonca i skryté: vzdelávanie je vo svojej podstate odovzdávaním a osvojovaním si informácií, poznatkov a skúseností, rozhodne by teda nemalo byť zamerané len na mechanické poskytovanie predpripravených a vyselektovaných informácií. Študenti by sa v mali naučiť ***aktívne pracovať s informáciami***, týka sa to hlavne vysokoškolských študentov, ktorí by mali vedieť excelentne pracovať so zdrojmi a informáciami v danom odbore (Detlor et al. 2011). Účelom vyučovania je stimulovať proces učenia sa a uľahčiť zlepšovanie vedomostí, zručností a správania študentov (Stalder et al. 2011). Aj keď v zahraničí sa posun informačnej gramotnosti do jadra vzdelávania realizuje už dávnejšie, ukazuje sa, že informačná gramotnosť predstavuje v súčasnosti katalyzátor zmien aj v našom vzdelávaní (podľa Bruce 2004).

Zostrujúcim sa problémom je aj informačný priestor presaturovaný ohromným objemom informácií. Informačné prebujnenie má za následok zmiešavanie vysoko kvalitných informácií s nekvalitnými a ako nevyhnutná sa ukazuje ***schopnosť vyhodnocovať informácie a informačné zdroje*** za účelom využívania tých najlepších (Chanchinmawia a Verma 2017). Navyše, v súčasnom informačnom priestore sú informácie zaznamenané rozličným spôsobom, v rozličných formátoch, na rozličných médiách. Mnohé z najkvalitnejších informácií sú súčasťou tzv. neviditeľného webu. Pracovať s informáciami v tak zložitom informačnom priestore si vyžaduje špecifické informačné kompetencie (Chanchinmawia a Verma 2017). Veľkorysé možnosti informačných zdrojov a digitálnych technológií často ostávajú nevyužité vzhľadom na nedostatočné schopnosti vyššej kognitívnej úrovne a generické zručnosti vysokoškolských študentov, ktoré by umožnili adekvátne využívať informácie a znásobovať informačné bohatstvo. Virkusová konštatuje, že pozornosť zameraná na informačnú gramotnosť je popri inom výsledkom ***informačného preťaženia*** a orientácie na vzdelávanie študentov v kontexte celoživotného vzdelávania (Virkus 2003). Informačné preťaženie a nestabilita/dynamika digitálnych technológií často vedú v akademickej komunite k ***informačnému stresu*** a ***technostresu***, a práve informačná gramotnosť poskytuje oporu počas stresujúcich momentov (Chanchinmawia a Verma 2017). Výraznou výzvou je i transformácia informačného prostredia – digitalizované informácie, prepojená veda a vzdelávanie a moderné digitálne technológie (IKT) tiež predstavujú mnohé výzvy vo vzdelávacom (najmä akademickom) priestore (Chanchinmawia a Verma 2017).

Iným aspektom potreby informačnej gramotnosti je znalostná ekonomika, ktorá si vyžaduje nové odborné znalosti zamestnancov – ***produkcia založená na znalostiach*** predpokladá, že pracovníci v rôznych oblastiach sú plne schopní získavať, hodnotiť a využívať informácie a znalosti (Lloyd 2003; Owusu-Ansah 2003).

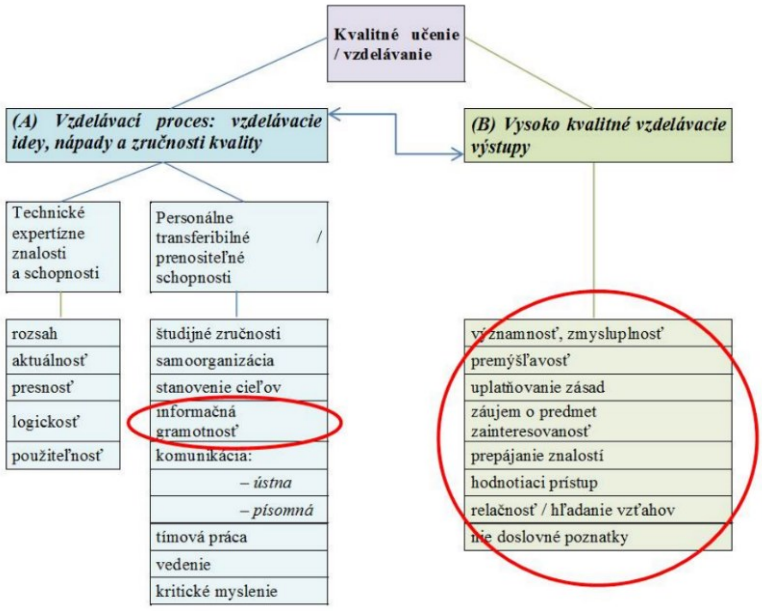
V súčasnosti sa veľmi diskutuje o „starých“ a „nových“ študentoch – o tzv. ***digitálnych domorodcoch*** a ***digitálnych prisťahovalcoch***, o generácii M či generácii $M^2$. Noví študenti si (podľa pedagogických skúseností i podľa výskumov) vyžadujú nové prístupy a nové metódy, vrátane nových foriem práce s informáciami a informačnými zdrojmi.

Informačná gramotnosť je jednou z nezastupiteľných, heterogénnych, multimodálnych a multilingválnych zhlukových kompetencií nealgoritmického, prierezového a metakognitívneho charakteru (Hrdináková 2011, s. 145) a úroveň jej osvojenia (respektíve funkčnosti) sa prejavuje práve v konkrétnych situáciách a v schopnosti riešiť vzdelávacie a výskumné úlohy, ale i odborné a profesijné úlohy a problémy v praxi po ukončení formálneho vzdelávania. Bundy (2004) konštatuje, že informačná gramotnosť predstavuje „využívanie informácií pri štúdiu“ a „pomoc pri riešení osobných problémov, problémov súvisiacich s prácou a širších spoločenských otázok“ a je súčasťou vzdelávania a celoživotného vzdelávania (pozri obr. 3).




**Obr. 3 Vzťah informačnej gramotnosti a celoživotného vzdelávania (Bundy 2004)**

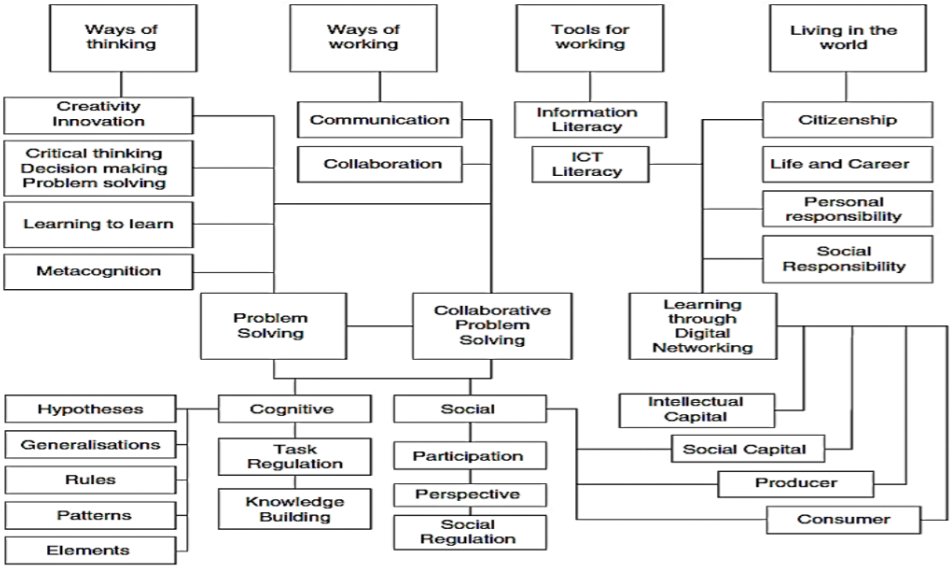
V kontexte úvah o vzdelávaní možno na informačnú gramotnosť nazerať aj z hľadiska kvality vzdelávania a kvality vzdelávacích výstupov (Candy, Crebert a O'Leary 1994) – obrázok 4.




**Obr. 4 IG z hľadiska kvality vzdelávania a vzdelávacích výstupov (podľa Candy, Crebert a O'Leary 1994)**

V rámci kvalitatívneho rámca (obr. 4) možno logicky rozlíšiť rovinu vzdelávacích procesov a rovinu výstupov.

Postavenie informačnej gramotnosti vo vzdelávaní jasne dokumentuje rámec *KSAVE Framework for 21st Century learning* (obr. 5)**.** Akronym KSAVE predstavuje koncept, ktorého základnými zložkami sú Knowledge, Skills, Attitudes, Values, Ethics (znalosti, zručnosti, postoje, hodnoty a etika) (Sutarno et al. 2019).




**Obr. 5 Postavenie informačnej gramotnosti v rámci KSAVE (Sutarno et al. 2019)**

Rámec prezentovaný na obrázku ilustruje, že základom odbornosti 21. storočia je ***spoločné učenie sa zamerané na riešenie problémov*** (*collaborative problem solving*). Toto je založené na učení sa prostredníctvom digitálnych sietí a hlavnými pracovnými nástrojmi v celom vzdelávacom procese je informačná a technologická gramotnosť (Griffin a Care 2015). Problémové vzdelávanie je tmelom pre kritické myslenie, riešenie problémov, rozhodovanie a schopnosti spolupráce a prostredie digitálneho vzdelávania je kombináciou zručností informačnej gramotnosti, gramotnosti v oblasti IKT, osobnej a sociálnej zodpovednosti (Sutarno et al. 2019).

Rozvoj informačnej spoločnosti znamená postupný prechod v spoločnosť znalostnú. Táto spoločnosť je navyše výrazne digitálne podporovaná. To kladie na používateľov informácií – hlavne v produktívnom veku – vysoké nároky na ich kognitívne i technologické (digitálne) kompetencie. Nevyhnutnosť celoživotného vzdelávania sa vyžaduje od stredoškolsky aj vysokoškolsky vzdelaných pracovníkov, a to vzhľadom na rad vedomostí, znalostí, zručností a skúseností, ktorými ich vzdelávací systém v čase ich štúdia nevybavil. Je zrejmé, že všetky informácie z daného vedného alebo technického odboru si nemožno v plnej šírke osvojiť. Preto je nevyhnutné zamerať sa na to, kde, akými prostriedkami a akými najefektívnejšími postupmi možno nájsť aktuálne, optimálne a relevantné informácie. Na tieto problémy môže človek nájsť odpoveď v znalosti štruktúry príslušnej odbornej literatúry svojho odboru a jeho informačných zdrojov, ako aj vo zvládaní informačných procesov a postupov. Spomínané vedomosti, zručnosti a schopnosti sú však dôležité i v ďalších špecifických informačných prostrediach človeka: v rodinnom prostredí, voľnočasovom prostredí, občianskom živote a pod.

# 2 INFORMAČNÁ GRAMOTNOSŤ

Prvý zreteľný koncept informačnej gramotnosti sa objavil v 70. rokoch 20. storočia – termín *„information literates“* použil vtedajší prezident americkej asociácie *Information Industry Association* Paul Zurkowski (1974) k pomenovaniu osôb pripravených vo funkčnom využívaní informačných zdrojov k svojej práci. V jeho poňatí za informačne gramotných možno považovať jednotlivcov pripravených používať informačné zdroje pri práci, ktorí sa pri riešení problémov naučili využívať širokú škálu techník a informačných nástrojov, ako i primárne zdroje (Dombrovská, Landová a Tichá 2004). Hneď v nasledujúcom období sa začali vynárať ďalšie definície informačnej gramotnosti.[10] Keďže je doménou knižnično-informačného odboru, na prudké zmeny v rozvoji jednotlivých segmentov informačného prostredia reaguje už takmer päť desaťročí prípravou nových vzdelávacích materiálov (modelov a štandardov) a revíziou existujúcich, ktorým venujeme pozornosť v kapitole 5. Z tohto dôvodu môžeme zároveň badať zreteľné a jasné súvislosti medzi predmetným konceptom a praxou orientovanou na bibliografické a knižničné (knihovnícke) zručnosti a schopnosti, ktoré možno chápať ako historického predchodcu a súčasne ako nevyhnutnú súčasť aktuálneho rozšíreného konceptu informačnej gramotnosti (Webber a Johnston 2006). Na prudké zmeny v rozvoji jednotlivých segmentov informačného prostredia reagujú odborníci knižničnej a informačnej vedy (ale i iných odborov) už takmer päť desaťročí prípravou nových vzdelávacích materiálov (modelov a štandardov) a revíziou existujúcich, ktorým venujeme pozornosť v kapitolách 4 a 5. Z tohto dôvodu môžeme zároveň badať zreteľné a jasné súvislosti medzi predmetným konceptom a praxou orientovanou na bibliografické a knižničné (knihovnícke) zručnosti a schopnosti, ktoré možno chápať ako historického predchodcu a súčasne ako nevyhnutnú súčasť aktuálneho rozšíreného konceptu informačnej gramotnosti (Webber a Johnston 2006).

## 2.1 Definičné ukotvenie informačnej gramotnosti

Ťažiskovým determinantom postavenia, fungovania a participácie človeka v informačnom prostredí je individuálna úroveň jeho *informačnej gramotnosti* (angl. *information literacy*), teda spôsobilosti „primeranej interakcie s informáciou so zámerom rozpoznať informačnú potrebu a potrebnú informáciu vyhľadať, vyhodnotiť a efektívne využiť“ (Levine-Clark a Carter 2013, s. 135). Ide o mierne upravenú (rozšírenú) verziu najznámejšej definície informačnej gramotnosti z dielne Americkej asociácie knižníc (ALA 1989). V explikácii svojej definície z roku 1989 ALA uvádza, že informačne gramotný človek má byť schopný vymedziť rozsah svojej informačnej potreby, efektívne vyhľadať potrebné informácie, kriticky vyhodnotiť zdroje

[10] Podrobný priebeh vývoja a míľnikov daného pojmu publikovala Shirley J. Behrensová (Behrens 1994). Prehľad ďalších sumarizačných prác a bibliografií mapujúcich problematiku sme spracovali v našej predošlej práci (Fázik 2020).

a informácie v nich obsiahnuté, integrovať (zakomponovať) vybrané informácie do svojej vedomostnej bázy, efektívne využiť informácie na dosiahnutie špecifického účelu, porozumieť ekonomickým, právnym a sociálnym aspektom informácií a využívať ich eticky a legálne (ALA 2000). Levine-Clark a Carter (2013) dodávajú, že je nevyhnutnosťou v procese celoživotného vzdelávania.

Veľmi podobne informačnú gramotnosť definuje aj Elena Sakálová (2008a, s. 45) ako *súhrn kompetencií jednotlivca potrebných k efektívnemu vyhľadávaniu, hodnoteniu a využívaniu informácií a informačných zdrojov vzťahujúcich sa ku konkrétnej (informačnej) potrebe.* Podľa Billa Johnstona a Sheily Webberovej informačná gramotnosť predstavuje *„adaptáciu vhodného informačného správania za účelom naplnenia informačnej potreby prostredníctvom akéhokoľvek kanála či média, vedúcu k* ***múdremu a etickému*** *využitiu informácií v spoločnosti"* (Johnston a Webber 2005, s. 113).

Medzinárodná federácia knižničných asociácií a knižničných inštitúcií – IFLA – v ***Alexandrijskej proklamácii*** o informačnej gramotnosti zdôrazňuje interpretačné kompetencie, kompetencie *kritického myslenia* a socio-kultúrny kontext konceptu (IFLA 2008). Vo vyhlásení sa konštatuje, že informačná gramotnosť umožňuje všetkým ľuďom vo všetkých oblastiach života hľadať, hodnotiť, využívať a vytvárať informácie s cieľom efektívne dosiahnuť osobné, sociálne, profesijné a vzdelávacie ciele..., a ako taká podporuje sociálnu inklúziu všetkých národov (*Alexandria* 2006).

Kritické myslenie spolu so schopnosťou „vykonávať vyvážené úsudky o vyhľadaných a využívaných informáciách" zaradil do svojej definície Britský ***Inštitút knižničných a informačných profesionálov*** (CILIP 2018, s. 3).

Organizácia OSN pre vzdelávanie, vedu a kultúru – UNESCO – zas prostredníctvom ***Pražskej deklarácie*** považuje informačnú gramotnosť za jednu z podmienok pre efektívnu participáciu v informačnej spoločnosti a zároveň ju zaraďuje k základným ľudským právam na celoživotné vzdelávanie. Vyzdvihuje, že informačná gramotnosť sa nevzťahuje na žiaden konkrétny formát nosiča, komunikačný kanálu či informačno-komunikačnú technológiu (*Pražská deklarácia* 2004).

Popri vyššie uvedených definíciách sa zaraďuje k najdôležitejším ešte definícia ***Christiny Doyleovej***, ktorá informačnú gramotnosť vymedzuje ako súbor schopností:

- byť si vedomý, že len presná a úplná informácia je základom pre inteligentné rozhodnutia,
- rozpoznať informačnú potrebu,
- formulovať informačnú požiadavku,
- 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,
- využívať informácie kriticky k riešeniu problémov (Doyle 1994, s. 8).

Náčrt informačnej gramotnosti ***Lenoxa*** a ***Walkera*** tiež spočíva v deskriptívnom popise informačne gramotného človeka, ktorého autori charakterizujú ako toho, kto má analytické a kritické schopnosti formulovať výskumné a prieskumové otázky, schopnosti vyhodnocovať výsledky, ako aj schopnosti vyhľadávať a získavať rôzne typy informácií (respektíve schopnosti pristupovať k nim), aby saturoval svoje informačné potreby (Webber a Johnston 2006).

***James Herring*** nazerá na prácu s informáciami v kontexte kognitívnych schopností získavania (dolovania a vyťažovania) informácií zo zdrojov a schopnosti tvorby nových obsahov – v tom zmysle konštatuje, že informačná gramotnosť predpokladá nadobudnutie potrebnej škály kompetencií potrebných na identifikáciu informačných potrieb a následného efektívneho využívania čítania, excerpovania, písania (v tom aj tvorby a koncipovania), ďalej predpokladá aj komunikačné zručnosti, kompetencie myslenia a sebahodnotenia. Informačnú gramotnosť považuje za kritickú a reflexívnu schopnosť využiť existujúce informačné prostredie a prispôsobiť sa novému prostrediu a praxi (ACRL 2000).

***Jeremy J. Shapiro*** a ***Shelley K. Hughesová*** informačnú gramotnosť metaforicky nazývajú „liberálnym umením“ (angl. liberal art) so širokým poľom záberu – podľa autorov siaha „od znalosti používania počítačov a prístupu k informačným zdrojom až po kritické reflexie o povahe samotných informácií, ich technickej infraštruktúre a ich spoločenských, kultúrnych, ba dokonca filozofických súvislostiach a dopadoch“ (Shapiro a Hughes 1996). V ich definícii môžeme explicitne identifikovať sémanticko-pragmatívnu, technologickú a spoločensko-etickú rovinu informačnej gramotnosti. Širší koncept informačnej gramotnosti by podľa nich mal integrovať:

- *Tool literacy* – gramotnosť vzťahujúcu sa na využívanie praktických a konceptuálnych nástrojov aktuálnych IKT v práci, vzdelávaní, osobnom živote a pod;
- *Resource literacy* – gramotnosť vzťahujúcu sa na zisťovanie, lokáciu, získavanie informačných zdrojov a ich dôsledné hodnotenie;
- *Social-structural literacy* – gramotnosť vzťahujúcu sa na sociálny, kultúrny a dokonca i filozofický kontext informácií, na porozumenie sociálnej situovanosti a intencií produkcie informácií;
- *Research literacy* – gramotnosť vzťahujúcu sa na schopnosti funkčného a operačného využívania technologicky podporovaných nástrojov v každodennej praxi vzdelávania a výskumu;
- *Publishing literacy* – gramotnosť vzťahujúcu sa na prezentáciu informácií, výskumov a myšlienok v publikovateľnej forme, vo všetkých formách a formátoch (od textových

po multimediálne a sieťové) s diferencovaným zámerom sprístupňovať a zverejňovať ich širokej verejnosti či špecifikovanej odbornej komunite;

- *Emerging technology literacy* – flexibilnú, adaptovateľnú technologickú gramotnosť so schopnosťou neustále sa prispôsobovať a využívať inovácie v oblasti IKT, vymieňať technologické nástroje za novšie a inteligentne rozhodovať o ich implementácii do profesie/zamestnania;
- *Critical literacy* – gramotnosť vzťahujúcu sa na schopnosť kriticky hodnotiť intelektuálne, ľudské a sociálne silné aj slabé stránky IKT, ich možnosti a obmedzenia, výhody, ekonomickú náročnosť (náklady) a pod. (Shapiro a Hughes 1996).

Ako vidíme, definície zdôrazňujú hlavne aspekt kompetenčných potencialít a disponibilít v oblasti práce s informáciami. Koncept informačnej gramotnosti by však mal siahať ešte ďalej. Dorner a Gorman už dávnejšie zdôraznili, že definície a modely informačnej gramotnosti západného a rozvinutého sveta nemusia byť funkčné v prostredí rozvojového sveta. Tvrdia, že prístupy typu ACRL: a) vedú k obmedzeniam a posunu chápania informačnej gramotnosti na súbor zručností, a najmä redukujú na ich na funkčné technické zručnosti; b) neskúmajú základné predpoklady fungovania informácie a jej premenu na vedomosti, a to za predpokladu, že informácia je niečím vonkajším – niečím, čo by malo byť „vystopované“ a „uchopené“ (Dorner a Gorman 2006, s. 284). Dorner a Gorman definovali informačnú gramotnosť ako schopnosť jednotlivca (alebo skupiny):

- byť si vedomý toho, prečo, ako a kým sú informácie vytvorené, oznamované, komunikované a kontrolované a ako to prispieva k budovaniu a konštruovaniu znalostí;
- porozumieť tomu, kde informácie využiť na zlepšenie svojho každodenného života;
- vedieť, ako a kde informácie aplikovať v rámci saturácie potrieb v súvislosti s konkrétnou situáciou, a to v práci alebo v škole;
- vedieť, ako vyhľadávať informácie a kriticky hodnotiť ich význam, adekvátnosť a relevanciu vo vzťahu ku kontextu;
- chápať a ovládať integráciu informácií do osobnej poznatkovej bázy v rámci konštruovania znalostí, ktoré zvyšujú schopnosť zlepšovať každodenný život alebo umožňujú riešiť potreby v súvislosti s rozličnými konkrétnymi situáciami (Dorner a Gorman 2006, s. 284).

Dorner a Gorman precizujú aspekt funkčnosti a aplikovateľnosti, keď poukazujú na konkrétne významy a spôsoby využívania/aplikácie informácií v celom živote jednotlivca.

### 2.1.1 Problémy definície a definovania informačnej gramotnosti

Problémy definície a definovania informačnej gramotnosti zrkadlia skutočnosť, že problematika informačnej gramotnosti je rozsiahla a čiastkové výskumy, ako aj teoretické prístupy zohľadňujú často len niektorý z jej kontextových faktorov. Okrem toho je ťažké vymedziť najpresnejšiu a najvýstižnejšiu definíciu, keďže pojem (ako aj samotný jav) informačnej

gramotnosti je pojmom dynamickým – vyvíja sa vzhľadom na aktuálne potreby sociálneho kontextu vo vzťahu ku konceptu vzdelávania a v súvislosti s reformami, ale i vo vzťahu ku konceptu zvládania mediálneho prebujnenia, problematických aspektov spoločnosti a pod. (Landová 2003; Dombrovská, Landová a Tichá 2004). Pojem informačnej gramotnosti má tiež zreteľné a intenzívne prienikové oblasti s inými kompetenčnými oblasťami (čitateľská gramotnosť, technologická a digitálna gramotnosť, internetová gramotnosť, zdravotná informačná gramotnosť, knihovnícka gramotnosť, kultúrna gramotnosť, ale aj metadátová gramotnosť, či kritická gramotnosť a pod.).

Osobitým problémom definície a definovania informačnej gramotnosti vždy bolo (a v značnej miere aj naďalej ostáva), že veľa odborníkov sa sústredí skôr na deskriptívny popis informačne gramotného človeka a jeho kompetencií, než na definíciu samotnej informačnej gramotnosti ako socio-kultúrneho konštruktu (Webber a Johnston 2006). Takýto prístup však umožňuje vymedziť a modelovať kompetenčný rámec informačnej gramotnosti.

## 2.2 Atribúty informačnej gramotnosti

Koncept informačnej gramotnosti môžeme charakterizovať ako ***socio-kultúrny konštrukt***, ktorý zásadne existuje a funguje v sociálnom prostredí, realizuje zdieľanie poznatkov medzi ľuďmi, mechanizmus i základné prvky jej funkčnej aplikácie sú produktom tvorivej ľudskej aktivity, zároveň je výrazne ovplyvnená kultúrou a technologickými výdobytkami daného obdobia (Hrdináková 2011).

***Heterogénnosť***, resp. heterogénny koncept informačnej gramotnosti vyplýva z toho, že informačná gramotnosť (negramotnosť) sa realizuje v kultúrnom, vzdelávacom, odbornom, pracovnom, spoločenskom i politickom prostredí a v rámci týchto špecifických kontextov má rôzne zámery: likvidácia nezdravých závislosti na televízii, na počítačových hrách, na internetovej komunikácii a pod., eliminácia manipulačného potenciálu médií, smerovanie IKT na rozvoj vedy a techniky, implementácia IKT do vzdelávacieho prostredia, vedy a výskumu, verejného sektora, odkrývanie dôsledkov IKT, médií a mediálnych obsahov, kultúrne pôsobenie informačného a mediálneho prostredia, ochrana detí a dospievajúcich pred negatívnym vplyvom médií, bezpečnosť virtuálneho prostredia a pod. Vnútorná diferenciácia konceptu informačnej gramotnosti sa odráža v rozličných konceptualizáciách a modeloch informačnej gramotnosti (a následne i v odlišnostiach vzdelávacích koncepcií) (Hrdináková, 2011).

Informačná gramotnosť predstavuje zámerne formovanú, postupne ***sa rozvíjajúcu*** spôsobilosť, ktorú človek nenadobudne automaticky dovŕšením určitého veku – je vývinovou záležitosťou a nárokuje si na systematický, zámerný, kontinuitný a postupný rozvoj a formovanie za intenzívneho vplyvu externých činiteľov: rodičov, edukátorov, mediálnych špecialistov a pod. Zámerné pôsobenie na rozvoj informačnej gramotnosti je mimoriadne dôležité, ide totiž o spôsobilosť, ktorá je ***rozvíjajúcou*** vo vzťahu k jednotlivcovi, a to v rozličných kontextoch

kultúrno-spoločenského prostredia – je stratégiou, možnosťou, nástrojom rozvoja, rastu, poznávania, kultivácie, enkulturácie a akulturácie človeka (Hrdináková 2011).

Podľa Odporúčania Rady EÚ z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2018/C 189/01) (Odporúčanie 2018) je informačná gramotnosť ***kľúčovou kompetenciou,*** a ako taká nadobúda aj ďalšie významné atribúty:

- je nealgoritmická – pomáha pri riešení zložitých a komplexných problémov;
- je polyfunkčná – umožňuje riešiť rôzne problémy jednej domény;
- je prenosná/transformovateľná na rôzne sociálne domény (na rozličné oblasti, činnosti oblasti, sféry ľudského života);
- vyžaduje komplexnú a zložitú mentálnu organizáciu (vrátane intelektuálnych i emocionálnych kvalít);
- je zložito organizovaná a pre realizáciu si vyžaduje celý súbor rozličných čiastkových zručností a schopností (schopnosti spolupráce, porozumenia, uvažovania, argumentácie, plánovania...) (Winther 1990).

Informačná gramotnosť je kognitívne podporená – až metakognitívna – má nielen výrazne kognitívne dispozície, ale i potenciál chápať a zmeniť spôsob, akým sa učíme, čím smeruje k maximálnemu zapojeniu do poznávania a učenia sa. Podľa Bundyho (2004) je hlavnou a nevyhnutnou zložkou poznávania, učenia sa a riešenia problémov (obr. 3, kap. 1.5.1). Jej fundamentálnym komponentom je *kritické myslenie* (tzv. kritická gramotnosť) a k jej požiadavkám patrí tiež ***reflexivita, sebahodnotenie, sebaregulácia*** a ***informačná fluencia*** (Hrdináková 2011).

Keďže väčšina kompetencií informačnej gramotnosti je kognitívneho, príp. nonkognitívneho duševného charakteru a záležitosťou vyšších psychických činností, môžeme hovoriť o nej aj ako o prevažne navonok *neviditeľnej* spôsobilosti (Badke 2011). Koncept by mal zahŕňať ***kreatívnu fluenciu, interpretatívnu kompetenciu***. Informačná gramotnosť znamená schopnosť formulovať a vytvárať nápady s využitím nových foriem komunikácie, chápať mnohovrstevnatosť významov informačných zdrojov a mediálnych obsahov a schopnosť správne ich interpretovať (*A Global* 2005). Medzi ďalšími atribútmi sú ***multimodálnosť'*** vzhľadom na pestrú diverzitu komunikačných modalít a ***„multilingválnosť'"*** podmienená potrebou ovládať jazyky nových IKT, médií a ďalších zložiek informačného prostredia (Hrdináková 2011).

Informačná gramotnosť je v neposlednom rade ***metaforicky orientovaná*** – informačné prostredie súčasného sveta je presýtené obrazmi ako obrazového, tak verbálneho symbolického charakteru. Jadrom novej gramotnosti 21. storočia je chápanie sily symbolov a informačná a mediálna gramotnosť umožňuje spoznať silu metafor, pomáha odhaľovať ich významy a hybné sily stratégií manipulácie prostredníctvom nich (Hrdináková, 2011).

Zastrešujúcim atribútom informačnej gramotnosti ako komplexnej mnohovrstevnej a mnoho dimenzionálnej kompetencie je jej ***funkčnosť'***, tzn. funkčná informačná gramotnosť ako schopnosť reálneho využívania informačnej gramotnosti v praxi (Hrdináková 2011, s. 143-145; Winther 2010).

## 2.3 Prieniky informačnej gramotnosti

V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s chápaním konštruktu informačnej gramotnosti aj ako ***metagramotnosti*** či ***multigramotnosti*** – teda konceptu zastrešujúceho ďalšie typy gramotností. V tomto zmysle je jeho kľúčovou kompetenciou ***čitateľská gramotnosť*** (angl. *reading literacy*) ako spôsobilosť človeka *„čítať a písať“* s *porozumením* (Sakálová 1998a, s. 109), či *„porozumieť písaným textom, používať ich a uvažovať o nich pri dosahovaní určitých cieľov jednotlivca, rozvíjaní jeho vedomostí a schopností, ako aj pri podieľaní sa na živote spoločnosti“* (OECD 2016). Efektívne využívanie informácií v rôznych formátoch však vyžaduje aj ďalšie typy gramotností idúce nad rámec schopností čítania a písania, s ktorými sa koncept informačnej gramotnosti niekedy mylne zamieňa. Sú nimi predovšetkým vizuálna, mediálna, počítačová, sieťová a digitálna gramotnosť (Eisenberg, Lowe a Spitzer 2004), IKT gramotnosť, informačná fluencia a v závislosti od kontextu využívania informácií aj niektoré ďalšie (napríklad dátová, akademická a i.), ktoré sme zosumarizovali v našej predošlej práci (Fázik 2019).

***Mediálna gramotnosť*** (angl. *media literacy*), ktorá sa v súčasnosti často spája s konceptom informačnej gramotnosti do spoločného konštruktu ***mediálnej a informačnej gramotnosti*** (UNESCO ©2017), je vo všeobecnosti vnímaná ako schopnosť *„primeranej komunikácie s printovými a elektronickými médiami s cieľom porozumieť, analyzovať a vyhodnotiť prenášané posolstvá“* (Levine-Clark a Carter 2013, s. 164), či 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“* (Vrabec 2008, s. 7). Pojem sa vzťahuje primárne na obsahy komunikované médiami masovej komunikácie.

Koncept ***vizuálnej gramotnosti*** (angl. *visual literacy*) reprezentuje *„súbor schopností umožňujúcich efektívne nájsť, interpretovať, hodnotiť, využívať a vytvárať obrázky a vizuálne médiá […] Umožňuje pochopiť a analyzovať kontextuálne, kultúrne, etické, estetické, intelektuálne a technické aspekty tvorby a využívania vizuálnych materiálov“* (ACRL 2011), prípadne môže znamenať schopnosť *„porozumieť obrazom a používať ich, vrátane kompetencií myslieť, učiť sa a vyjadrovať sa vo forme obrazov“* (Eisenberg, Lowe a Spitzer 2004, s. 7).

S prudkým rozvojom výpočtovej techniky sa zhruba v sedemdesiatych rokoch 20. storočia objavila myšlienka ***počítačovej gramotnosti*** (angl. *computer literacy*) ako schopnosti *„efektívne využívať počítač pri písaní textu, komunikácii a riešení problémov“* (Levine-Clark a Carter 2013, s. 64). Treba však podotknúť, že počítače neobsiahnu širokú množinu súčasných (prípadne i budúcich) moderných informačno-komunikačných technológií. Preto sa paralelne s pojmom počítačovej gramotnosti možno v odbornej literatúre stretnúť aj s novším konceptom gramotnosti v oblasti informačných a komunikačných technológií – takzvanej ***IKT gramotnosti*** (angl. *information and communication technology literacy*, resp. *ICT literacy*) ako schopnosti

*„využívať digitálne technológie, komunikačné nástroje alebo siete pre účely prístupu k informáciám, ich organizácie, integrácie, hodnotenia a tvorby v znalostnej spoločnosti“* (Katz 2007, s. 4). V ďalšom poňatí (Eisenberg, Murray a Bartow 2016, s. 1) je konštrukt IKT gramotnosti interpretovaný ako ***informačná, komunikačná a technologická gramotnosť*** (angl. *information, communication, and technology literacy*) a definovaný ako schopnosť *„určiť informačnú potrebu a využiť širokú škálu nástrojov, technológií a techník na vyhľadávanie, nájdenie, používanie a využitie informácií vedúcich k uspokojeniu informačnej potreby“*.

V deväťdesiatych rokoch sa zrodil koncept ***digitálnej gramotnosti*** (angl. *digital literacy*), reflektujúci digitalizáciu technologickej infraštruktúry a formátov zaznamenávaných informácií vo všetkých odvetviach ľudských aktivít; David Bawden (2001, s. 219) tento termín považuje za synonymum konceptu ***digitálnej informačnej gramotnosti*** ako podmnožiny informačnej gramotnosti aplikovanej do digitálneho prostredia. Digitálna gramotnosť býva najčastejšie definovaná ako 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), prípadne ako schopnosť *porozumieť informáciám a používať ich v rôznych digitálnych formátoch z rôznych zdrojov, ktoré sú prezentované prostredníctvom informačných a komunikačných technológií* (porov. Hrdináková a Fázik 2021, s. 171).

V kontexte digitálneho prostredia a využívania internetu zohráva dôležitú úlohu *aj* ***webová gramotnosť*** (angl. *web literacy*) ako kompetencia participácie v on-line prostredí, tvorby a recepcie webového obsahu (Mozilla, [bez dátumu]) a ***sieťová gramotnosť*** (angl. *network literacy, internet literacy, hyper-literacy*), definovaná ako *„gramotnosť umožňujúca vyhľadávanie a využívanie informácií v presieťovanom prostredí“ internetu* (Eisenberg, Lowe a Spitzer 2004, s. 9; Bawden 2001).

S problematikou informačnej gramotnosti úzko súvisí už načrtnutá otázka konceptu ***informačnej fluencie*** (angl. *information fluency*), ktorý Bawden (2014, s. 16) definuje ako *„schopnosť porozumieť a prispôsobiť sa meniacemu informačnému prostrediu“*. V ďalšej definícii je informačná fluencia podrobnejšie špecifikovaná ako *„schopnosť kriticky zhodnotiť informácie z rozličných formátov (napríklad tlačeného, 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). Môžeme ju považovať za najvyššiu požiadavku informačnej gramotnosti a víziu či métu informačnej výchovy a vzdelávania (Hrdináková 2011, s. 145)

Informačná gramotnosť sa ukazuje ako základ vzdelávania a je kritickou spôsobilosťou v rámci univerzitného vzdelávania. Explicitne to možno pozorovať v štandarde ANCIL (pozri kap. 5.6).

# 3 ANALYTICKÝ POHĽAD NA IG

## 3.1 Informačná gramotnosť a informačné správanie

Prirodzeným východiskom a zároveň cieľom procesu nadobúdania a formovania kompetencií informačnej gramotnosti je problematika informačného správania človeka. Informačnú gramotnosť a ***informačné správanie*** mnohí odborníci považujú za *„dve strany tej istej mince“* (Limberg a Sundin 2006) a definovať ho môžeme ako *„komplexné správanie človeka, systému či organizmu vo vzťahu k informačným zdrojom a informáciám“* (Steinerová 2005, s. 10), obvykle s cieľom uspokojiť informačnú potrebu, či vyriešiť informačný problém. ***Informačná gramotnosť*** (ako objekt a cieľ informačného vzdelávania) v znení svojej najznámejšej definície Americkej asociácie knižníc predstavuje *„schopnosť rozpoznať informačnú potrebu a potrebnú informáciu vyhľadať, vyhodnotiť a efektívne využiť“* (ALA 1989) a je kľúčovým determinantom informačného správania (Hepworth a Walton 2013).

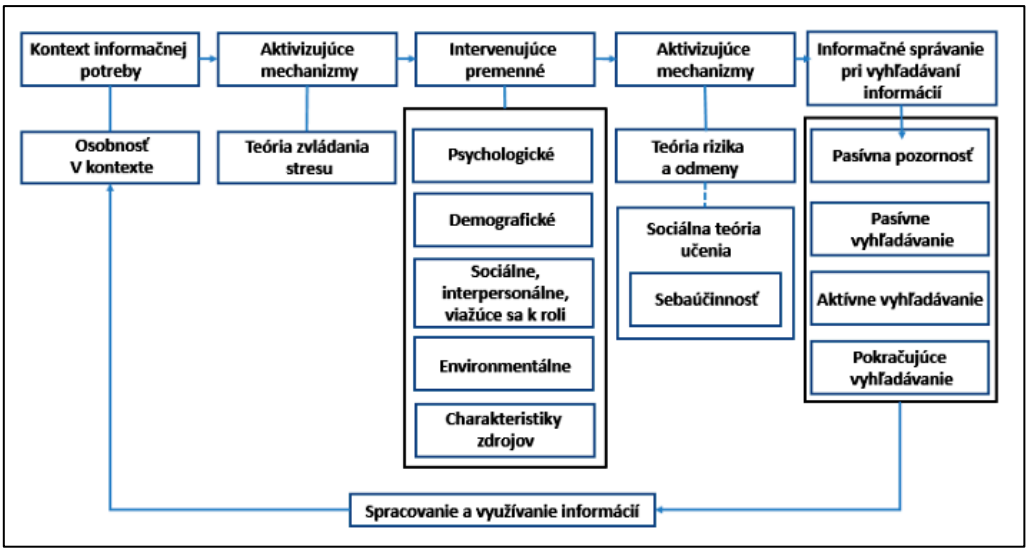
Steinerová (2020c, s. 142) charakterizuje ***informačné správanie*** (angl. *information behaviour*, *information behavior*) ako *„viacúrovňovú integrovanú ľudskú aktivitu pri spracovaní, vyhľadávaní a využívaní informácií, vyplývajúcu z adaptácií človeka a informačného prostredia“. V* podobnom duchu ho definuje aj Jaroslav Šušol (2008, s. 3) ako *„komplexné ľudské správanie vo vzťahu k informačným zdrojom a kanálom vrátane aktívneho i pasívneho vyhľadávania informácií, organizácie informácií a ich využívania“* alebo Anna Čabrunová (1998a, s. 135): *„Aktivity človeka v informačnom prostredí“.*

Informačné správanie je podmnožinou komunikačného správania človeka, založeného na Shannonovom modeli komunikácie (Wilson 1999) a podľa Steinerovej (2005) sa v praktickej rovine prejavuje v šiestich zložkách – neurofyziologickej, kognitívnej, senzomotorickej, hodnotovej, afektívnej a integratívnej (ako súčasť nevyhnutného elementu pre porozumenie a využívanie informácií). Jeho podstatou je *„hľadanie zmyslu pri riešení informačných problémov v komunikačných situáciách a informačných interakciách“* (Steinerová 2020c, s. 142), pričom je ovplyvnené emóciami, myšlienkami a aktivitami človeka pri spracovaní informácií (Kuhlthau 2004; Savolainen 2015), čo by sa logicky malo premietať do informačného vzdelávania (kap. 6). Pojem informačného správania teda predstavuje proces neustálej konštrukcie významu a vytvárania zmyslu.

V najširšom poňatí ho možno definovať ako *„súhrn ľudského správania vo vzťahu k zdrojom a kanálom informácií, vrátane aktívneho a pasívneho vyhľadávania a využívania informácií. Pojem preto zahŕňa aj komunikáciu tvárou v tvár s druhými ľuďmi, ako aj pasívny príjem informácií – napríklad pri sledovaní televíznych reklám bez zámeru konať podľa poskytnutých informácií“* (Wilson 2000, s. 49). Podľa Wilsona (1999; 2000) sú dvoma základnými a rovnocennými kategóriami konštruktu informačného správania:

- informačné správanie pri ***vyhľadávaní informácií*** (angl. *information-seeking behavior*) ako „metódy, ktorou jednotlivec vyhľadáva informácie“;
- informačné správanie pri ***využívaní informácií*** (angl. *information processing behavior; information use behaviour*), definovaného ako „spôsob, ktorým jednotlivec využíva informácie“.

Informačné správanie môžeme vnímať ako proces *„prechodu od informačnej potreby k využívaniu informácií“* na rôznych úrovniach a ako *„opakujúci sa špirálovitý cyklus konštrukcie významov informácií“* v rôznych kontextoch a situáciách (Steinerová 2005, s. 13). Je dôsledkom informačnej potreby – kľúčom k jej uspokojeniu je podľa Thomasa D. Wilsona vyhľadávanie informácií v rôznych typoch informačných zdrojov a prostredníctvom širokej škály informačných služieb/systémov (vrátane knižníc, internetu a pod.). V prípade úspešného vyhľadávania informácií používateľ nájdené informácie následne využíva na čiastočné alebo úplné uspokojenie informačnej potreby a tento cyklus sa môže podľa potreby opakovať. Integrálnou súčasťou celého mechanizmu znázorneného na obrázku 6 je aj aktívne spracovanie a využívanie informácií s druhými ľuďmi.




**Obr. 6 Prekreslený holistický model informačného správania T. D. Wilsona (1999)**

Prínosom pre teóriu i prax informačného vzdelávania je modelovanie informačného správania, príkladom ktorého môže byť už uvedená schéma na obr. 6. ***Model informačného správania*** je teoretickým rámcom informačného procesu, obvykle znázorneným formou diagramu, ktorý zachytáva vzťahy medzi skúmanými prvkami, pričom môže opisovať jeho jednotlivé fázy alebo vysvetľovať príčiny a dôsledky tejto ľudskej aktivity (Wilson 1999); viaceré z týchto modelov sa stali základom pre koncipovanie modelov informačného vzdelávania (kap. 4.2).[11] Ďalším psychologickým aspektom informačného správania sa venuje kapitola 6.1.

[11] V odbornej literatúre sa stretávame s holistickými/konceptuálnymi modelmi, deskriptívnymi procesuálne orientovanými modelmi, interakčnými a kognitívnymi modelmi, sieťovými modelmi a ekologickými modelmi informačného

### 3.1.1 Informačný proces

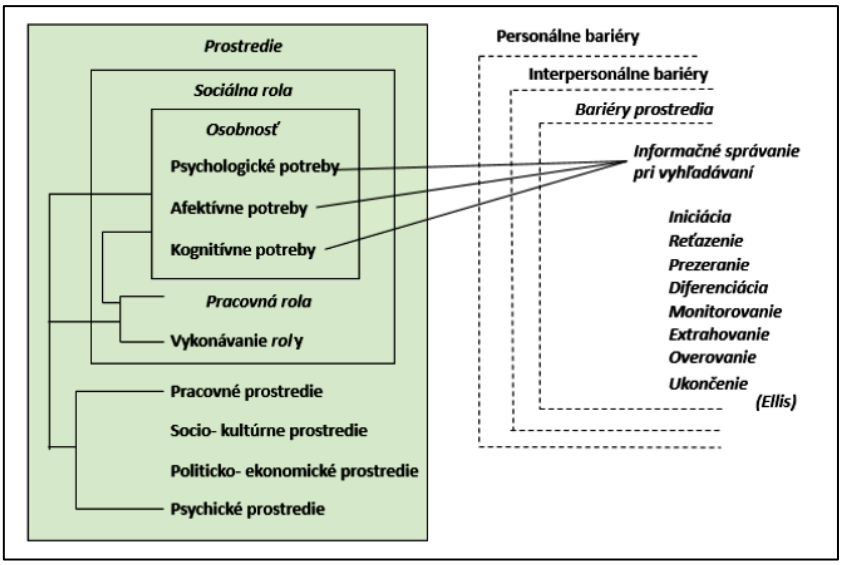
***Informačný proces*** (angl. *information process*) predstavuje podľa Steinerovej (2005, s. 142) *„interaktívny, adaptívny a postupný proces prepojenia človeka a informácií v spoločenských a komunikačných štruktúrach“, v* najširšom zmysle pojem zahŕňa *„spôsoby organizácie práce s informáciami na individuálnej, komunitnej alebo spoločenskej úrovni“* (Steinerová 2020d, s. 157). Čabrunová (1998b, s. 144) ho zas definuje ako *„proces, ktorý zahŕňa získavanie, spracovávanie, uchovávanie, prenos a využívanie informácií vo fyzikálnych, biologických a sociálnych systémoch“.* Jeho podstatou je životný cyklus (komunikácia) informácií a dokumentov – od ich tvorby cez zhromažďovanie, zaznamenávanie, uchovávanie, prenos, distribúciu až po využívanie a recykláciu (Steinerová 2020d). Tento proces vyhľadávania a využívania informácií, vedúci od identifikácie informačnej potreby cez výber vhodnej stratégie vyhľadávania informácií, vyhľadávanie a zber informácií, ich analyticko-syntetické spracovanie až po výsledné uspokojenie/naplnenie informačnej potreby, je zároveň kľúčovým princípom nielen procesuálne orientovaných modelov, opisujúcich a vysvetľujúcich priebeh informačného správania jednotlivca, ale zároveň aj základom procesuálnych, kompetenčne orientovaných vzdelávacích modelov informačnej gramotnosti.

### 3.1.2 Informačná potreba a informačná stratégia

Aktivizujúcim mechanizmom informačného správania človeka je ***informačná potreba*** (angl. *information need*) predstavujúca *„identifikovanú medzeru v poznatkoch, ktorej odstránenie býva súčasťou širších biologických, kognitívnych a sociálnych potrieb“,* či *„medzeru v porozumení, ktorá otvára dvere na vstup informácií do kognitívneho systému človeka“* (Steinerová 2020e, s. 123-124). Čabrunová (1998c, s. 129) kategóriu informačnej potreby charakterizuje ako súbor *„sociogénnych a psychogénnych potrieb človeka, ktoré vyjadrujú potrebu jeho informovanosti“.* Táto potreba vzniká na základe rozdielu medzi ideálnym stavom poznania a aktuálnym stavom poznania jednotlivca a mnohí odborníci ju z hľadiska pyramídy potrieb človeka zaraďujú na jej vrchol – preto patrí ku kognitívnym potrebám (Steinerová 2020e).

Thomas D. Wilson (1981; 1999) považuje informačnú potrebu za sekundárnu, založenú na primárnych potrebách človeka – fyziologických, kognitívnych a afektívnych. Determinantom a kontextom informačnej potreby sú osobnostné charakteristiky jednotlivca, ako aj rôzne podnety z okolitého prostredia; z rovnakého súboru kontextov zároveň vyplývajú aj prekážky (bariéry), ktoré bránia následnému vyhľadávaniu informácií (obr. 7).

správania. Problematike modelov informačného správania sa podrobnejšie venujú mnohé iné práce (Steinerová 2005; Melicherová, Nováková a Fázik 2017; 2018).




**Obr. 7 Kľúčové faktory a determinanty informačného správania (podľa Wilson 1981; 1999)**

Informačná potreba vedie k formulovaniu informačnej požiadavky v rámci procesov vyhľadávania informácií a informačného prieskumu. ***Informačnú požiadavku*** (angl. *information request*) – formalizáciu informačnej potreby, napríklad v systéme prirodzeného jazyka – môžeme definovať aj ako *„ústne, písomne alebo inou formou sformulovanú konkrétnu žiadosť individuálneho, skupinového alebo inštitucionálneho používateľa, prípadne čitateľa, vyjadrujúcu aktuálnu subjektívnu informačnú potrebu*“ (Matthaeidesová 1998, s. 121).

V súvislosti s používateľským obratom informačnej vedy a rozvojom jej sociálno-psychologickej a kognitívnej paradigmy (Steinerová 2011) vzniklo viacero teórií o informačnom správaní (Steinerová 2005). Priekopníckou teóriou je schéma vývoja informačnej potreby jednotlivca od neuvedomenej potreby až po formalizovanú požiadavku, ktorú vypracoval Robert S. Taylor (1962). Taylor v nej rozlišuje štyri úrovne potreby:

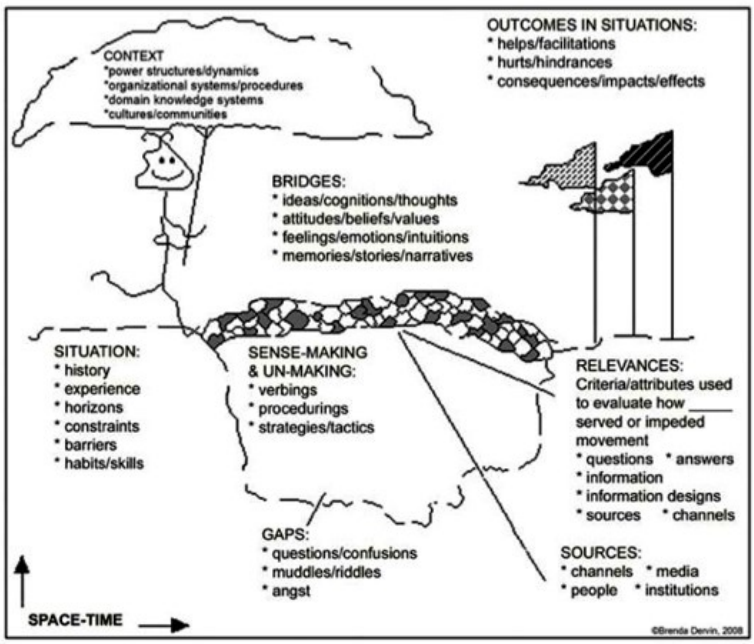
- aktuálnu, skrytú, nevedomú ***vnútornú*** informačnú potrebu v podvedomí človeka (Q1);
- ***vedomú*** informačnú potrebu, opísanú v mysli (Q2);
- ***formalizovanú*** informačnú potrebu, racionálne vyjadrenú v systéme prirodzeného jazyka (Q3);
- ***kompromisnú*** informačnú potrebu vyjadrenú v jazyku/syntaxi informačného systému (Q4) – čiže informačnú požiadavku (Taylor 1968; 2015).

Nicholas Belkin (1980) v nadväznosti na Taylorovu teóriu vypracoval hypotézu ASK (angl. *anomalous state of knowledge*), ktorá je zároveň modelom informačného prieskumu a podľa ktorej každá informačná potreba jednotlivca pramení z jeho anomálneho stavu poznania o informačnom probléme. A práve informačný problém, ktorému používateľ čelí, je *„určujúcim faktorom psychologického stavu, ktorý vedie k informačnému správaniu“* (Belkin a Vickery 1985, s. 16 cit. podľa Cole 2012, s. 81).

Brenda Dervinová (Dervin 1983; Dervin a Fernette 2003) interpretovala a metaforicky znázornila informačnú potrebu v rámci vlastnej teórie a metodológie *Sense-making* (hľadanie

zmyslu/významu) ako medzeru, priepasť, či diskontinuitu v poznatkoch (angl. *information gap*) – tzn. kognitívnu nerovnováhu, ktorú treba premostiť potrebnými informáciami/znalosťami. Dervinovej model (obr. 8) pozostáva zo štyroch základných prvkov, ktorými sú:

- aktuálna situácia v čase a priestore, ktorá definuje kontext vzniku informačného problému;
- priepasť, ktorá vyjadruje rozdiel medzi situáciou kontextu a želanou situáciou;
- výsledok – želaná situácia, výsledky procesu hľadania zmyslu, riešenie informačného problému;
- most – preklenutie rozdielu medzi aktuálnou a želanou situáciou (Dervin a Fernette 2003; Savolainen 2006; Wilson 1999).




**Obr. 8 Dervinovej model Sense-making (Dervin a Fernatte 2003)**

Aj Charles Cole (2012) vysvetľuje informačnú potrebu ako medzeru v porozumení, ktorá umožňuje vstup informácií do kognitívneho systému človeka, prípadne ako rozdiel medzi identifikovaným problémom a riešením problému, kde práve informačná potreba je vstupnou fázou procesu identifikácie a riešenia problému. Informačná potreba je podľa neho integrálnou súčasťou adaptívneho mechanizmu, umožňujúceho človeku prispôsobovať sa zmenám fyzického/spoločenského prostredia a v týchto intenciách ju Cole interpretuje aj ako nesúlad medzi stimulmi prostredia, smerujúcimi do jednotlivca (tzv. bottom-up princíp) a reakciou jeho kognitívneho systému na daný podnet (tzv. top-down princíp). Celý systém je podľa Colea postavený na Shannonovom matematickom modeli komunikácie – ide o prenos správy z vysielača k príjemcovi, pričom nemenej dôležitú úlohu zohráva spätná väzba.[12] Dôležitou axiómou

[12] Informačná potreba vzniká podľa Colea na rozhraní percepčného systému jednotlivca (systému vstupu stimulov z vonkajšieho prostredia) a kognitívneho systému. Informačnú potrebu vyvoláva podnet prijatý používateľom z vonkajšieho prostredia. Hneď ako *„environmentálny stimul"* vstúpi na rozhrania systémov vnímania a kognitívnych

Coleovej teórie informačnej potreby je téza, že samotná informačná potreba používateľa sa nevyvíja, ale v priebehu vyhľadávania informácií sa vyvíjajú alebo posúvajú iba aspekty témy, ktoré si používateľ vybral na hlbšie preskúmanie (Cole 2012).

Na základe modelu vyhľadávania informácií (resp. modelu informačného správania) ***Information Search Process*** autorky Carol Kuhlthauovej (kap. 4.2.3) Cole vyčleňuje tri etapy vyhľadávania informácií z hľadiska zamerania fókusu – čiže definovania informačnej potreby, ktoré vysvetľuje v kontexte Taylorovej typológie informačných potrieb: ***1. fázu predbežného zamerania*** (prefokusové štádium, angl. *pre-focusstage*), v ktorej používateľ skúma meniacu sa sériu aspektov široko nastolenej témy – používateľ v tejto etape ešte nemá formulovaný rámec informačnej potreby na úrovniach Q1-Q3, na zostavenie jej tematického rámca využíva obvykle dotazy informačného prieskumu, korešpondujúce s kompromisnou informačnou potrebou/požiadavkou Q4, pričom obvykle dochádza k informačnému preťaženiu používateľa množstvom výsledkov vyhľadávania; ***2. fázu zamerania*** (fokusové štádium, angl. *focusingstage*) – kľúčovú etapu, v ktorej používateľ na základe zistení z predošlej fázy konštituuje rámec informačnej potreby na hlbších úrovniach Q1-Q3; ***3. fázu po zameraní*** (postfokusové štádium, angl. *post-focusingstage*), v ktorej je používateľ schopný formulovať vysoko efektívne dotazy – informačné požiadavky úrovne Q4, obsahovo relevantné informačnej potrebe úrovní Q1-Q3 (Cole 2012).

Systematické *„plánovanie riešenia informačného problému spojené s výberom prístupu k riešeniu problémov“* nazývame ***informačnou stratégiou*** (angl. *information strategy)*, ktorá zahŕňa etapy jeho definovania, plánovanie postupu riešenia, realizáciu riešenia a kontrolu a hodnotenie účinnosti riešenia (Steinerová 2020f, s. 130). Autorka dodáva, že v oblasti informačného správania a informačného prieskumu sa pojem uplatňuje v množnom čísle, naznačujúc tým rôznorodosť prístupu k informačným zdrojom.

### 3.1.3 Vyhľadávanie informácií a informačný prieskum

Situácia kognitívnej nerovnováhy človeka, ktorý pociťuje neistotu z nedostatku porozumenia informačnému problému, generuje jeho informačnú potrebu, ktorá smeruje k nachádzaniu a konštrukcii jej významu a v konečnom dôsledku k riešeniu problémov. Táto situácia je základným východiskom ***vyhľadávania informácií*** (angl. *information seeking*). Pojem zahŕňa *„komplex procesov získavania informácií prostredníctvom informačných zdrojov“* a zároveň predstavuje *„interakciu človeka s informačným prostredím“* (Steinerová 2020g, s. 259). V terminologickom

procesov používateľa, dôjde aj k okamžitým reakciám jeho kognitívneho systému (centier hodnôt, vedomostí a tvorby pojmov) na prijatý podnet a celý proces sa završuje zmenou (revíziou) kognitívnych štruktúr jednotlivca (Cole 2012, s. 50-51). V zmysle Taylorovej typológie informačných potrieb dochádza k aktualizácii znalostnej štruktúry jednotlivca práve vtedy, keď používateľ prepojí prieskumovo orientovanú úroveň kompromisnej potreby Q4 (angl. *information-search-oriented level*) s jej hlbšími úrovňami Q1-Q3, ktoré sú orientované kognitívne alebo znalostne/vedomostne (angl. *knowledge-formulation-oriented levels*) (Cole 2012, s. 79).

slovníku ALA Glossary je koncept definovaný ako *„proces hľadania, lokalizácie a získavania/nadobúdania informácií z akýchkoľvek zdrojov“*, no jeho autori zároveň upozorňujú na príbuznosť s konceptom informačného prieskumu, pričom vyhľadávanie informácií považujú za širší (nadradený) pojem, ktorý zahŕňa *„konverzáciu, čítanie, prezeranie bibliografických odkazov a akékoľvek iné spôsoby zberu/zhromažďovania informácií“* (Levine-Clark a Carter 2013, s. 135). Wilson (2000, s. 49) danú aktivitu opisuje ako *„účelové vyhľadávanie informácií v dôsledku potreby naplnenia nejakého cieľa“* a dodáva, že môže ísť o interakcie používateľa s rôznymi typmi informačných systémov – či už s „manuálnymi“ (ako príklady uvádza noviny alebo knižnicu), alebo s „počítačovo založenými“ (príkladom je internet).

Proces vyhľadávania informácií sa prejavuje v emocionálnej (pocity), kognitívnej (myšlienky) a fyzickej (činnosti) rovine, zahŕňa ako fyzický, tak aj intelektuálny prístup k informáciám a pozostáva zo súboru aktivít, ktorých cieľom je získavanie informácií z informačných zdrojov v informačnom prostredí človeka. Najčastejšími aktivitami, ktoré sa môžu v rôznej intenzite a poradí opakovať, sú procesy formulácie informačnej požiadavky, hodnotenie vyhľadaných informácií z hľadiska relevancie, zmena uhlu pohľadu na riešený problém a pod. Z kognitívneho hľadiska je vyhľadávanie informácií hľadaním zmyslu/významu, v ktorom si človek formuje osobný pohľad na riešený problém (Steinerová 2020g) a ktorým vyrovnáva kognitívnu nerovnováhu či premosťuje pomyselnú priepasť vo vedomostiach v rámci Dervinovej metafory *Sense-making* (obr. 8, s. 40).

Konkrétnymi metódami a technikami vyhľadávania informácií v informačnom systéme na základe sformulovaných požiadaviek používateľa sa zaoberá ***informačný prieskum*** (angl. *information retrieval*) ako subdisciplína vyhľadávania informácií; ako proces je označovaný anglickým termínom *information search* (Wilson 1999). Kým v najužšom zmysle je to len *„interakcia človeka s informačným prieskumovým systémom“* (napríklad s knižničným katalógom alebo vyhľadávacím nástrojom internetu), v širšom zmysle pojem predstavuje *„komplex procesov spojených s výberom/získavaním informácií z informačných zdrojov, zodpovedajúcich informačnej požiadavke a informačnej potrebe“* (Steinerová 2020h, s. 154). Podľa autorov predmetného hesla v ALA Glossary pojem informačného prieskumu znamená *„proces hľadania, lokalizácie a získavania/zberu dát zo súboru alebo databázy“* (Levine-Clark a Carter 2013, s. 135). V ďalšej definícii ho Steinerová (1996, s. 25) opisuje ako *„komplex procesov smerujúcich k vyhľadávaniu informácií zodpovedajúcich informačnej požiadavke z informačných zdrojov s výstupom ako špeciálnym spôsobom interpretovanými, štruktúrovanými a prezentovanými informáciami“*.

Proces informačného prieskumu Wilson (2000, s. 49) interpretuje ako *„mikroúroveň informačného správania sa používateľa pri interakciách s informačným systémom každého druhu. Pozostáva zo všetkých interakcií s (informačným) systémom – či už na úrovni interakcie človeka s počítačom (napríklad používanie myši a klikanie na hypertextové odkazy), alebo na*

*intelektuálnej úrovni (napríklad používanie booleovských operátorov alebo posúdenie miery užitočnosti knihy) vrátane mentálnych úkonov, akými sú posudzovanie obsahovej relevancie získaných údajov alebo informácií“.*

Koncept informačného prieskumu korešponduje so štvrtou, kompromisnou úrovňou informačnej potreby (Q4) v rámci Taylorovej typológie, ktorá je zároveň informačnou požiadavkou (Cole 2012; Taylor 2015). Stimulom k informačnému prieskumu jednotlivca je v kontexte teórií informačných potrieb a informačného správania Belkinova hypotéza ASK o anomálnom stave poznania používateľa (Belkin 1980; Belkin, Oddy a Brooks 1982) a princípom interakcia človeka, informačných zdrojov a informačno-komunikačných technológií v kontexte uspokojovania jeho informačnej potreby (Steinerová 1998).

Plánovanie a voľbu postupnosti krokov informačného prieskumu nazývame ***prieskumovou stratégiou*** (Steinerová 1998a).

### 3.1.4 Využívanie informácií

***Využívaním informácií*** (angl. *information use*)[13] sa označuje v užšom zmysle proces *„príjmu informácie používateľom a využitia jej obsahu za účelom zvýšenia stavu svojho poznania“* (Čabrunová 1998d), prípadne ako *„súhrn fyzických a intelektuálnych činností súvisiacich so začlenením zistených informácií do existujúcej vedomostnej bázy jednotlivca“* (Wilson 2000, s. 50). Príkladom fyzických aktivít je podľa Wilsona (2000) zvýrazňovanie dôležitých častí v texte, mentálnou aktivitou je zas napríklad porovnávanie nových informácií s existujúcimi poznatkami používateľa.

V širšom poňatí (Steinerová 2005, s. 15-16) pojem využívania informácií môžeme považovať za *„druh informačného správania, ktoré je konštrukciou významov v cyklických procesoch adaptácie človeka voči svojmu informačnému prostrediu“* a v konečnom zmysle ho tak charakterizovať aj ako *„dlhodobý celoživotný proces akulturácie a vzdelávania človeka v množstve súvisiacich interakcií s okolím“*. Koncept zastrešuje parciálne procesy percepcie informácií (napríklad čítaním, počúvaním, zrakovým vnímaním objektov), ich interpretácie a hodnotenia, ako aj ich komunikáciu, prezentáciu formou výsledných (informačných) produktov a ich praktické využitie v rôznych kontextoch, napríklad pracovnom, súkromnom alebo komunitnom (Steinerová 2005; Wilson 1981).

Výsledkom využívania informácií je ***informačný produkt*** (angl. *information product*) ako súbor *„selektovaných, analyzovaných a hodnotených, interpretovaných a špeciálne upravených a prezentovaných informácií, ktoré sú užitočné pre riešenie vymedzeného problému“* (Steinerová 1998b, s. 9-10).

Vo svojom najširšom význame môže pojem informačného produktu zahŕňať aj finálnu prezentáciu výsledkov vyhľadávania a využívania informácií v procesoch zdrojovo

[13] Čabrunová (1998e) koncept využívania informácií označuje anglickým termínom *„information utilization“*.

(bádateľsky alebo problémovo) orientovaného vzdelávania žiakov a študentov na školách (Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2012). Naopak, v úzkom, špecifickom poňatí odbornej činnosti informačných pracovníkov pojem predstavuje *„výsledok tvorivej činnosti knižničných a informačných profesionálov s určitou pridanou hodnotou k zhromaždeným a vyhľadaným informáciám“* (Steinerová 2020i, s. 160). Charakteristickými znakmi tvorby akéhokoľvek informačného produktu by malo byť uplatňovanie vysokej miery analytických, syntetických a najmä tvorivých procesov pri práci s informáciami a aspekty novosti, kritického hodnotenia informácií, originálnosti a inšpirácií (Steinerová 2020i).

***Informačná tvorivosť*** (angl. *information creativity*) súvisí s prácou s informáciami na vyššej úrovni analyticko-syntetických procesov a vysvetľujeme ju ako *„prejav informačného správania pri tvorivej práci s informáciami“* (Steinerová 2020j). Autorka dodáva, že najčastejšie sa prejavuje práve pri tvorbe informačných produktov.

## 3.2 Informačná gramotnosť z hľadiska štruktúry osobnosti

Súbor vedomostí, schopností a praktických zručností v oblasti práce s informáciami označujeme súhrnne ***informačnými kompetenciami*** (tzn. kompetenciami informačnej gramotnosti – angl. *information literacy competencies*). Práve nimi býva pojem informačnej gramotnosti najčastejšie definovaný. Požiadavky na konkrétne kompetencie sú formulované prostredníctvom kompetenčných modelov a štandardov informačnej gramotnosti (kap. 4 a 5) a zhrnuté do ***kompetenčného rámca informačnej gramotnosti*** v kapitole 5.12. V tejto kapitole prezentujeme štruktúru informačnej gramotnosti a typológiu kompetencií z psychologickej perspektívy, t. j. hľadiska architektúry osobnosti prostredníctvom ***štrukturálneho rámca informačnej gramotnosti***.

### 3.2.1 Štrukturálny rámec informačnej gramotnosti

Pôvodný rámec štrukturácie informačných kompetencií vymedzila Sakálová (1992) v kontexte intelektuálneho vývinu dieťaťa a mladého človeka, rešpektujúc jeho biologicko-psychologické zákonitosti ako základ/matricu *modelu informačnej kvalifikácie a informačného správania*.[14] ***Informačnú kvalifikáciu*** autorka charakterizuje ako *„relatívne stálu sústavu poznávacích schopnostných a činnostných štruktúr jednotlivca, potrebných pre prácu s informáciami, ich zdrojmi a prameňmi v procese sebavzdelávania“* a dodáva, že miera/úroveň informačnej kvalifikácie sa prejavuje informačným správaním – tzn. systémom zodpovedajúcich reakcií na podnety informačného prostredia (Sakálová 1992, s. 196). Rámec, ovplyvnený v tom čase uplatňovaným kognitivizmom, pozostával zo šiestich prvkov – informačných vedomostí, informačných schopností, postojov k prijímaniu a využívaniu informácií v procese sebavzdelávania, záujmov, návykov a metód práce s informáciami (Sakálová 1992; Sakálová a Matthaeidesová 1999).

[14] Išlo o návrh štandardu informačnej gramotnosti pre žiakov základných škôl.

Vychádzajúc z vyššie uvedenej trojdielnej typológie architektúry osobnosti, ktorá sa uplatňuje v teórii informačného správania a pedagogických teóriách (kognitívna, afektívna a psychomotorická doména) môžeme v nadväznosti na Sakálovej model informačnej kvalifikácie a informačného správania rozčleniť informačné kompetencie na súbor:

- vedomostí;
- schopností
    - kognitívneho charakteru;
    - nonkognitívneho charakteru;
- zručností;
- motivácií;
- hodnôt a postojov k prijímaniu, využívaniu a tvorbe informácií, k informačnému a mediálnemu prostrediu;
- etiky a sociálnej zodpovednosti v informačnom prostredí;
- preferencií a informačných záujmov (záujmy vzťahujúce sa na informácie, informačné zdroje, médiá a mediálne obsahy a pod.);
- návykov práce s informáciami vrátane informačnej hygieny;
- osvojených metód a techník práce s informáciami (rozšírené podľa Hrdináková 2011).

Kompetencie ***kognitívnej domény*** informačného správania sú reprezentované v štrukturálnom rámci informačnej gramotnosti kategóriami vedomostí a (vyšších) kognitívnych schopností – v zmysle revidovanej *Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov* korešpondujú so psychickými procesmi pamäte (vedomosti) a porozumením, aplikáciou, analýzou, hodnotením a tvorivosťou/syntézou (kognitívne schopnosti). Ostatné nonkognitívne schopnosti súvisiace predovšetkým so zvládaním emócií, motivácia, preferencie, hodnoty a postoje spadajú do ***afektívnej domény***. Kategória zručností korešponduje prevažne so ***psychomotorickou doménou***. Všetky tri typy kompetencií sa prejavujú v informačnou správaní človeka – v jeho záujmoch, osvojených návykoch, technikách a metódach práce s informáciami.

#### 3.2.1.1 Informačné vedomosti

V rámci hlbšieho prieniku do prvej štrukturálnej zložky možno charakterizovať informačné vedomosti ako sústavu poznatkov:

- o informačnej spoločnosti,
- o jej problematických aspektoch,
- o informačných javoch, prvkoch, aspektoch a zákonitostiach informačného prostredia,
- o informačných zdrojoch a ich možnostiach,
- o svete médií,
- o vplyvoch IKT a elektronických médií na sociálne prostredie,
- o využiteľných informačných stratégiách;

- o modeloch informačnej gramotnosti;
- o modeloch informačného správania;
- o informačnej fluencii;
- o zásadách, zložkách a predpokladoch informačnej hygieny;
- o formách pohybu jednotlivých zložiek architektúry osobnosti človeka v informačnom a mediálnom prostredí a pod.

Zreteľne ide o súbor poznatkov z oblasti knižnično-informačnej vedy, mediálnych štúdií, z oblasti informačno-komunikačných technológií v integrácii s poznatkami zo psychológie, pedagogiky, andragogiky a mnohých ďalších. Informačné vedomosti sú fundamentálnym základom a nevyhnutným predpokladom formovania informačných schopností a zručností, ale i motivácií a pod., každopádne samé o sebe nezaručujú funkčnú a efektívnu realizáciu informačných procesov.

#### 3.2.1.2 Informačné schopnosti a zručnosti

Informačné schopnosti a zručnosti sú súborom kompetencií umožňujúcich riešenie školských a študijných zadaní, pracovných úloh, vedeckých a výskumných problémov, profesionálnych úloh v zamestnaní a iných informačných problémov v pracovnom, ale i súkromnom prostredí. Adekvátne ***informačné zručnosti*** determinujú realizáciu informačných úloh presne a ľahko – ide o určitú úroveň zbehlosti, štruktúrovaný spôsob informačných operácií a zovšeobecnenú techniku zvládnutia informačného problému (modifikované podľa Švec 2002). Informačné zručnosti sa prejavujú najviac v psychomotorickej doméne informačného správania.

***Informačné schopnosti*** idú nad rámec informačných zručností – ide o schopnosti presného identifikovania a formulácie informačnej potreby, schopnosti vyhľadania, získania, aktívneho a tvorivého spracovania a funkčného uplatnenia informácií. V rámci toho je aktuálna schopnosť tvorivého využívania rozličných nástrojov tradičného i elektronického a sieťového informačného prostredia vrátane zvládnutia rozličných softvérových aplikácií pri riešení rozličných zadaní v rámci konkrétnych predmetov. Špecifickou skupinou sú schopnosti, ktoré sú poznávacieho alebo intelektového typu – ***kognitívne kompetencie*** – sú potrebné na riešenie problémov, odhaľovanie súvislostí, posudzovanie a tvorbu informácií a obsahov a pod. Sú latentné (alebo aj neviditeľné, invisible) a prejavujú sa hlavne v úrovni a kvalite výsledkov informačných činností (Badke 2011).

Okrem kognitívnych kompetencií je nevyhnutné v rámci súboru schopností akceptovať i ***nonkognitívne schopnosti*** – z nich hlavne emocionálne kompetencie, ktoré predstavujú mimoriadne vplyvnú doménu informačnej gramotnosti, nakoľko psychologické výskumy zamerané na správanie človeka potvrdzujú, že regulujúcim prvkom informačného správania sú v prvom rade emócie, vôľa a postoje voči informačnému prostrediu (Steinerová 2005). I zvládanie mnohých nepriaznivých faktorov informačných procesov závisí od úrovne emocionálnej informačnej

gramotnosti (viď model Kuhlthauovej v kap. 4.2.3). Skupina nonkognitívnych informačných schopností spadá do afektívnej domény informačného správania.

V danej kategórii svoju rolu hrajú aj technologické schopnosti a zručnosti. V rámci tejto kategórie schopností nejde primárne o ich rozsah (vzhľadom na prudký rozvoj a široké spektrum IKT), skôr o adaptívnosť, flexibilitu a schopnosť pružnej aktualizácie. V dôsledku nízkej úrovne IKT kompetencií alebo slabej adaptívnosti a nízkej flexibility ich aktualizácie môže dôjsť k zaostávaniu v pracovných procesoch, strate konkurencieschopnosti, pracovnej pripravenosti a kvalifikácie, k technostresu a pod.

#### 3.2.1.3 Motivácie

Motivácia je súhrnným označením pre motívy a ich pôsobenie. Motívy (v zmysle psychologických dôvodov) sú faktormi, ktoré uvádzajú niečo do pohybu, ktoré určujú smer a intenzitu správania. V informačnom priestore to nemusí byť len pohyb týkajúci sa IKT, aj keď veľmi často je práve prostredníctvom IKT realizovaný. Ide vlastne o informačné správanie realizované v informačnom priestore a svete médií. Mechanizmus fungovania motivácie je postavený na dvoch základných modeloch: modeli nedostatku (vákua) a modeli vybitia (pretlaku) (Říčan 2010; Nakonečný 2009). V prvom prípade je teda východiskom pocit informačného nedostatku, informačnej medzery, informačnej priepasti alebo informačnej prázdnoty. Tieto pocity generujú informačnú potrebu. Informačné potreby sú zložkou potrieb v oblasti poznávacej a kultúrnej aktivity človeka, motivujú ho k osvojeniu si fondu poznatkov, odborných, umeleckých, estetických a iných informácií. V tomto prípade teda zjavne ide o kognitívny pohyb v informačnom priestore. Predstava vybitia (pretlaku) vyplýva z opačného prípadu eliminačnej potreby – v informačnom priestore môže ísť o:

- negatívny jav – informačná presaturácia a preťaženie;
- pozitívny jav – tvorba informácií, mediálnych obsahov, informačných produktov, publikovanie – ako uvoľnenie pretlaku.

Informačná potreba (kap. 3.1.2), ktorá stojí v jadre motivácie, môže byť buď prejavená (aktuálna), vyjadrená zreteľne sformulovanou informačnou požiadavkou používateľa, alebo latentná, ktorá nie je vyjadrená konkrétne sformulovanou požiadavkou (otázkou). Treba si uvedomiť, že v informačnom priestore je mnoho činností a aktivít, ktoré sú automotivačné (sú odmenou samy o sebe), pričom nemusí vždy ísť o činnosti produktívne a žiaduce (hranie akčných počítačových hier, sledovanie reality show a pod.).

Ďalšími pálčivými otázkami motivácie sú konflikt motívov (napr. ďalšie zhromažďovanie zdrojov verzus ich štúdium?) či informačné skúsenosti ako hybný mechanizmus (negatívne skúsenosti majú tendenciu odrádzať od určitých aktivít, demotivovať; pozitívne skúsenosti vedú k opakovanej aplikácii postupov, dôvere v tieto postupy). Z hľadiska informačnej gramotnosti si treba uvedomiť, že jadrom mnohých negatívnych skúseností je práve nekompetentnosť,

nedostatočné zvládanie kompetencií a zručností, neinformovanosť, resp. nedostatočná gramotnosť. I jadrom negatívnych a nesprávnych informačných motivácií obyčajne bývajú rezervy v informačnej gramotnosti.

#### 3.2.1.4 Postoje k prijímaniu a využívaniu informácií

Postoje k prijímaniu a využívaniu informácií sú dôležitou oblasťou informačnej gramotnosti, a to jednak ako regulujúci prvok informačného správania (Steinerová 2005), na druhej strane ako prvok sociálnej a axiologickej domény informačnej gramotnosti – t. j. sociálnej zodpovednosti voči informačnému prostrediu. Zvyšovaním úrovne informačnej gramotnosti – tzn. systematickým vzdelávaním, informačnou prípravou, priebežnou prácou s informáciami od raného veku (už v prostredí elementárneho vzdelávania) – možno eliminovať psychologické bariéry, negatívne emócie a negatívne javy informačného správania; a naopak, naberajú sa pozitívne skúsenosti funkčného využívania informačného prostredia a zvládnutého informačného problému. Tým sa výrazne posilňujú kladné postoje, motivácie, emocionálne naladenie jednotlivcov voči informačnému prostrediu, informačným zdrojom a informačným činnostiam a vytvárajú sa existenčné predpoklady pre ďalšie informačné vzdelávanie, samostatné štúdium, celoživotné vzdelávanie. V rámci postojov je špecifickou problematika etiky a sociálnej zodpovednosti v rámci informačného prostredia, a to z hľadiska tvorby obsahov na strane tvorcov obsahov a z hľadiska etického využívania mediálnych obsahov na strane percipientov. Postojová a emocionálna stránka výrazne determinujú aj ďalšie zložky informačnej gramotnosti a informačného správania človeka – návyky a záujmy.

#### 3.2.1.5 Informačné návyky

Z pedagogického hľadiska je nevyhnutné budovať a systematicky podporovať základné informačné návyky, medzi ktoré zaraďujeme: čítanie, štúdium, práca s informačnými zdrojmi, aktualizácia osobného informačného systému, permanentné doplňovanie vlastnej poznatkovej bázy, aktívne využívanie informačných metód, postupov, techník a informačno-komunikačných technológií v práci, permanentné doplňovanie si vedomostí a technologických zručností, recepcia mediálnych obsahov, tvorba a médií, korektné pracovné informačné správanie, korektné voľnočasové informačné a mediálne správanie a pod. Osobitou stránkou problému informačných návykov je:

- etické informačné správanie z hľadiska korektného, oprávneného a regulárneho využívania informácií a informačných zdrojov v súlade s legislatívou a s morálnymi princípmi spoločnosti;
- tvorba vhodných obsahov;
- informačná hygiena – ako súbor preventívnych opatrení a prostriedkov, ktoré:

- majú zmierniť dosah spoločenského informačného problému na jednotlivca (Katuščák, Matthaeidesová a Nováková 1998);
- majú vytvárať a intenzifikovať obranu proti informačnej neuróze (Papík 1996);
- majú čo najúčinnejšie zabezpečovať čo najlepšie využívanie informačného bohatstva a IKT v ich plnej hodnote (Hrdináková 2011).

#### 3.2.1.6 Informačné záujmy

V rámci pedagogického procesu rozvoja informačnej gramotnosti je významné i formovanie záujmov o samostatné poznávanie, čítanie, využívanie informácií pri sebarealizácii, tvorbu mediálnych obsahov, cielený a kritický záujem o určité mediálne obsahy a pod. Záujmy sú svojskou formou informačných motívov a sú determinované dlhodobým aktívnym kontaktom s informačným a mediálnym prostredím, no zároveň vytvárajú predpoklady pre potenciálny permanentný kontakt s informačným a mediálnym prostredím. Informačné záujmy sú determinované v prvom rade:

- mobilizáciou pozornosti vzhľadom na mediálny obsah, IKT, informačné zdroje a pod. (ide o tzv. zaujatý záujem);
- emocionálnym vzťahom k mediálnym obsahom, IKT, médiám, informačným zdrojom ap.;
- snahovými tendenciami človeka v informačnom prostredí (generované na základe Nakonečný 2009).

Z hľadiska zámerného formovania informačnej gramotnosti je dôležité, že informačné záujmy a preferencie do značnej miery ovplyvňujú individuálne skúsenosti, z nich odvodený systém apetencií a averzií, dôsledky vlastného správania a napodobňovanie vzorov (generované na základe Nakonečný 2009). Tieto prediktory a faktory by sa mali rozhodne stať jednou z hlavných intencií formovania informačnej gramotnosti a informačnej výchovy (Hrdináková 2011).

#### 3.2.1.7 Informačné metódy

Súčasťou štrukturálnych zložiek informačnej gramotnosti sú informačné metódy. Vzdelávací systém má viesť k správnemu využívaniu informačných metód identifikácie, vyhľadávania a lokácie informácií, ich získavania, kritického hodnotenia informácií, informačných zdrojov a mediálnych obsahov, intelektuálneho spracovania a tvorby informácií, metód v procesoch vzdelávania, metód tvorby informačných a mediálnych produktov, ale i metód sebavzdelávania a sebarealizácie. V tomto zmysle majú informačné metódy autodidaktický charakter a profilujú obsah a kvalitu vzdelania jednotlivca, jeho poznávania a rozvoja (Sakálová a Matthaeidesová 1999, s. 11).

# 4 MODELY INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI

Model ako výsledok procesov abstrakcie a idealizácie predstavuje *„zjednodušujúcu reprezentáciu skúmaného cieľového systému“,* slúžiacu na jeho skúmanie a vysvetlenie jeho podstaty (Kosterec 2016, s. 92). Má charakter projekcie a ako taký nikdy nedosahuje absolútnu zhodu s originálom po všetkých stránkach. Ako synteticky vytvorený reprezentant jedného, prípadne celej skupiny objektov či procesov, zahrňujúci všetky dôležité informácie o ňom (o nich), je priblížením skutočnosti – v našom prípade informačnej gramotnosti (Miklovičová a Králová 2010 cit. podľa Hrdináková 2011).

V kontexte informačného priestoru hovoríme o modeloch informačnej gramotnosti, ktoré sú východiskom následného koncipovania, projektovania, modelovania (prípadne overovania) východísk informačnej výchovy a vzdelávania, intencionálne zameraných na dosiahnutie modelom stanovených prvkov, resp. kvalít, vyjadrených v sume požadovaných informačných kompetencií a ich úrovne. Základným cieľom modelov informačnej gramotnosti je teda skúmať, pochopiť a popísať informačnú gramotnosť ako jav, analyzovať jej štruktúru, hlavné prvky a ich vzťahy, napodobniť a simulovať informačné kvality – kompetencie v kontexte informačného správania (Hrdináková 2011).

Analýza prvkov informačnej gramotnosti je nevyhnutná z hľadiska následného determinovania kľúčových oblastí vzdelávania a výchovy v rámci danej gramotnostnej oblasti, a teda zámerného a sofistikovaného ovplyvňovania informačného správania. Medzi ďalšie funkcie modelov a modelovania patrí optimalizácia, testovanie, analýza a syntéza vlastností a prvkov, abstrakcia určitých vlastností a naopak akcentovanie iných – podstatných z hľadiska skúmania, diagnostikovanie vlastností prvkov (napr. v reálnom prostredí, pri porovnávaní), sumácia a systematizácia poznatkov, schematizácia poznatkovej bázy o informačnej gramotnosti ako jave a pod. (Hrdináková 2011).

Východiskovým bodom (a často i veľkým problémom) pri tvorbe modelu býva výber podstatných stránok originálu a ich odlíšenie od nepodstatných. Aj to je dôvod existencie mnohých modelov informačnej gramotnosti. Hlavný význam modelov informačnej gramotnosti je v tom, že analýzou ich prvkov a štruktúry poskytujú možnosť implikácie všeobecných kompetenčných rámcov pre štandardné informačné situácie a základný (všeobecný) koncept požadovanej funkčnej a operačnej roviny kompetenčných oblastí a dimenzií v kontexte informačného správania v informačnom priestore (Hrdináková 2011).

Z metametodologického hľadiska (podľa Viceník 2000) rozlišujeme v teórii informačnej gramotnosti dve základné skupiny modelov – konceptuálne modely a operačné modely. ***Konceptuálne modely*** sú z časového hľadiska statickými modelmi deskriptívnej (t. j. opisnej) povahy, ktoré popisujú (statickú) štruktúru konceptu fenoménu informačnej gramotnosti (v určitom časovom bode). Tieto modely konceptualizujú poznanie teórie informačnej gramotnosti

a ich význam spočíva v holistickom popísaní aktuálneho alebo želaného stavu problematiky, môžu byť užitočné aj v určení/vymedzení tematických oblastí informačného vzdelávania. Tejto skupine modelov sa podrobnejšie venujeme v nasledujúcich podkapitolách.

Druhou významnou skupinou modelov, prezentovaných v kapitole 4.2, sú ***operačné modely*** informačného vzdelávania – z metametodologického hľadiska ide o modely diachronické (procesuálne) prevažne normatívnej povahy, mapujúce operácie s informáciami v rámci informačného procesu a k nim priraďujúce sumu prislúchajúcich informačných kompetencií. Tieto modely plnia vo sfére informačného vzdelávania praktickú metodicko-didaktickú funkciu.

## 4.1 Konceptuálne modely informačnej gramotnosti

Do skupiny „statických" modelov, konceptualizujúcich aktuálne poznanie o informačnej gramotnosti, zaraďujeme v prvom rade holistické modely, svojou povahou sem však spadajú aj modely, ktoré vzišli z výskumov realizovaných fenomenografickou metodológiou. ***Holistické modely*** prezentujúce komplexnosť konceptu informačnej gramotnosti vykresľujú štruktúru jeho prvkov (a determinantov) v celku a vzťahy medzi nimi. Názov tejto skupiny je odvodený od holizmu (z gr. *το όλο* – celok) – filozofie celistvosti (porov. Steinerová 2005). Známym je napríklad model Moiry Bentovej pod názvom *Krajina informačnej gramotnosti* (Bent 2008).

***Fenomenografické modely*** (samostatná podskupina konceptuálnych modelov) zohrávajú dôležité postavenie v tradícii kvalitatívnych empirických výskumov; opisujú rôzne kategórie (koncepcie) subjektívneho vnímania fenoménu informačnej gramotnosti jednotlivcami – používateľmi informácií na základe ich vlastných skúseností v špecifickom prostredí/kontexte.[15] Cieľom fenomenografického metodologického prístupu je opis a následná kategorizácia individuálnych vzťahov (tzn. koncepcií) medzi subjektom (používateľom informácií) a objektom – fenoménom informačnej gramotnosti. Výstupom fenomenografických výskumov je model kategorizácie, resp. štrukturácie informačnej gramotnosti v určitom kontexte a situácii, prezentujúci diverzitu a bohatstvo jej obsahovej náplne a reflektujúci reálne skúsenosti jednotlivcov s vyhľadávaním a využívaním informácií, čím zároveň odkrýva jej spoločenské, psychologické a filozofické atribúty. Výsledné kategórie koncepcií[16] informačnej gramotnosti ako výsledok fenomenografických analýz napomáhajú rozvoj teórie informačnej gramotnosti, užitočné môžu byť aj pri koncipovaní kurzov informačného vzdelávania. Najznámejším modelom

[15] Fenomenografiu (angl. *phenomenography*) ako kvalitatívny metodologický prístup vyvinul v osemdesiatych rokoch 20. storočia Ferenc Marton (1981; 2005) na univerzite v Göteborgu pre potreby pedagogickej psychológie. Rýchlo sa však rozšírila aj do odboru knižničnej a informačnej vedy, kde našla uplatnenie práve pri výskumoch informačnej gramotnosti. Dáta sa zbierajú metódou individuálnych alebo skupinových rozhovorov, písomných reflexií alebo kresby a vyhodnocujú sa fenomenografickou analýzou, ktorá vyúsťuje do konštitúcie výsledných kategórií informačnej gramotnosti (Steinerová, Fázik a Nováková 2020; Fázik 2019).

[16] Koncepcia (angl. *conception*) je v tomto prípade spoločnou kategóriou predstáv (prekonceptov) jednotlivcov o určitom fenoméne (Svensson 1989 cit. podľa Bruce 1997).

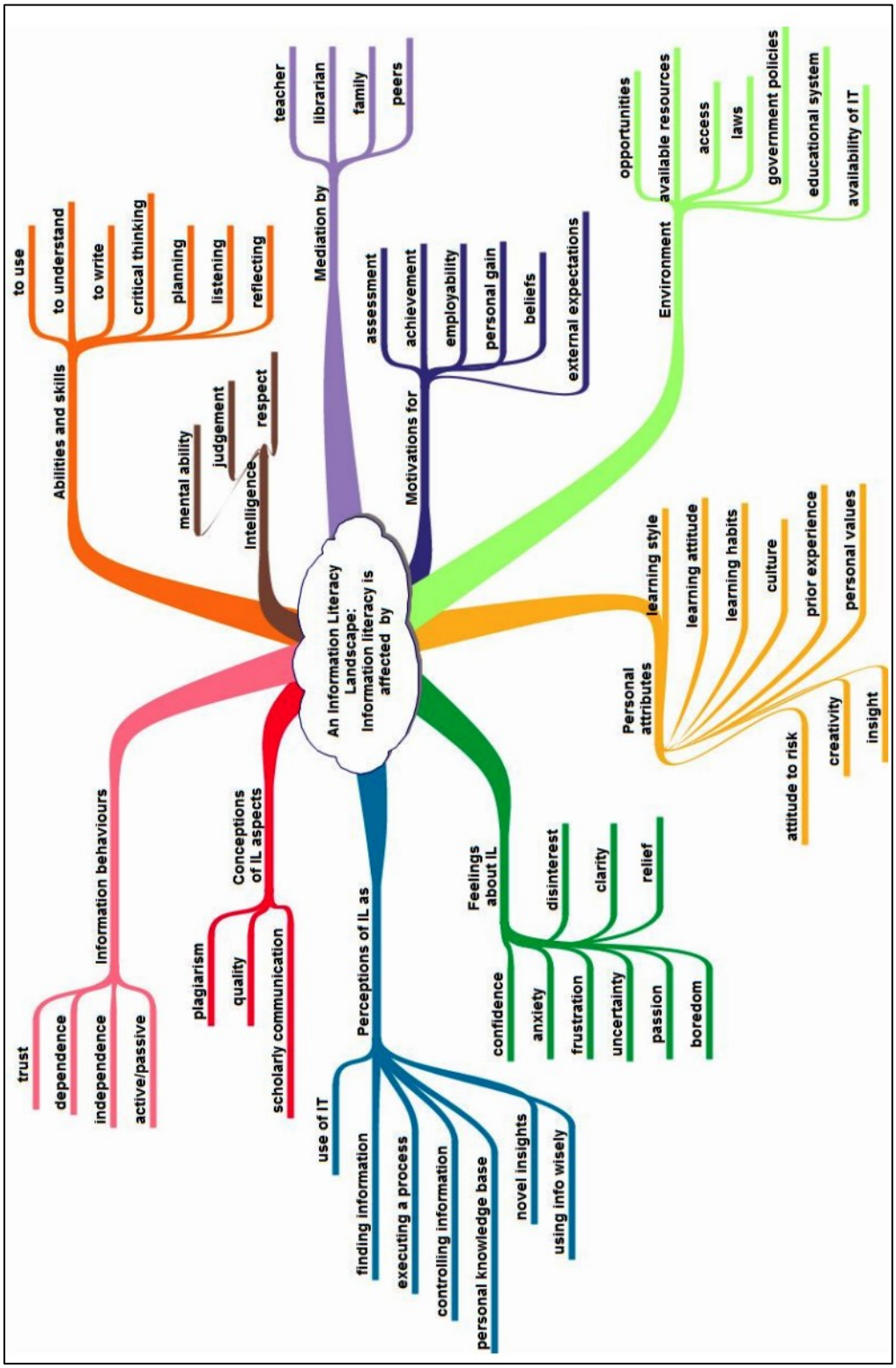
z tejto skupiny je model *Sedem tvárí informačnej gramotnosti* autorky Christiny Bruceovej (Bruce 1997) či model Mandy Luptonovej (Lupton 2004).

### 4.1.1 Model ILL – Krajina informačnej gramotnosti

Holistický konceptuálny model Information Literacy Landscape – ILL (v preklade Krajina informačnej gramotnosti) autorky Moiry Bentovej (obr. 9) zohľadňuje mikro- i makroúroveň informačného priestoru informačnej gramotnosti (Bent 2008). Autorka metaforou „krajiny" informačnej gramotnosti (ako individuálneho konštruktu každého jednotlivca) ukazuje, že ide o veľmi individuálny priestor so špecifikami, ktoré sú formované a utvárané celým radom osobných kvalít a osobitosťami recepcie jednotlivcov, zároveň špecifickými vonkajšími faktormi. Konceptuálna mapa ukazuje zložitosť tejto „krajiny", nemá však tendenciu ašpirovať na konečný a úplný model, podľa autorky slúži skôr ako východiskový bod pre odbornú diskusiu.

Základnou implikáciou modelu je, že tvorba, formovanie a zdokonaľovanie informačnej gramotnosti človeka (ako individuálneho konštruktu každého jednotlivca) musí rešpektovať kontextuálne faktory vnútorného i vonkajšieho priestoru informačnej gramotnosti a vychádzať z nich (t.j. ak chceme informačnú gramotnosť zámerne ovplyvňovať, formovať a navigovať, musíme si uvedomiť, že krajina, z ktorej sa táto bude vynárať a v ktorej sa bude formovať, je ovplyvnená celým radom rôznych faktorov) (Bent, 2008). Každý jednotlivec môže mať trochu odlišnú, svojskú perspektívu svojej „krajiny", preto informačné vzdelávanie musí byť flexibilné a musí umožniť rôzne reakcie a postupy.

Bentovej holistický prístup integruje na jednej strane obsahovú náplň kompetenčných štandardov informačnej gramotnosti (kap. 5) a kognitívno-afektívno-psychomotorický prístup k informačnému procesu Carol Kuhlthauovej (kap. 4.2.3); jednotlivé vetvy, resp. vektory modelu tak pokrývajú celú škálu, resp. štruktúru informačných kompetencií (porov. štrukturálny rámec informačnej gramotnosti – kap. 3.2.1). Zároveň ním autorka zdôrazňuje aj ďalšie sociálno-psychologické, socio-kultúrne, etické, právne a filozofické dimenzie a problematické aspekty informačnej gramotnosti a poukazuje na význam zdrojov a podmienok externého informačného prostredia. Explicitne v ňom môžeme identifikovať ako parciálny komponent relačný model *Sedem tvárí informačnej gramotnosti* autorky Christiny Bruceovej (kap. 4.1.2), prezentujúci subjektívne vnímanie fenoménu informačnej gramotnosti každým jednotlivcom. Bentovej model sa stal zároveň východiskom revízie vzdelávacieho štandardu Sedem pilierov informačnej gramotnosti (kap. 5.5). Model ILL je veľmi špecifickým, široko koncipovaným kontextuálnym a zároveň relačným modelom, ktorý: 1) akceptuje jednak kontextuálne – vonkajšie faktory a prediktory ovplyvňujúce informačnú gramotnosť – ide o precízne kontextuálne ukotvenie informačnej gramotnosti, 2) zároveň reflektuje relácie vonkajšieho a vnútorného prostredia, ako aj relačné vzťahy v rámci mikroprostredia informačnej gramotnosti – vzájomný vplyv jednotlivých prvkov štruktúry osobnosti človeka.




**Obr. 9 Model ILL – Krajina informačnej gramotnosti (Bent 2008).**

Model je univerzálne využiteľný, veľký význam nadobúda v kontexte psycho-sociálnych a pedagogických výskumov zameraných na intencionálne formovanie informačnej gramotnosti (Hrdináková 2011).

### 4.1.2 Model Sedem tvárí informačnej gramotnosti

K priekopníckym prácam z oblasti fenomenografických prístupov k informačnej gramotnosti patrí výskum vysokoškolských pedagógov a akademických knihovníkov Christiny Bruceovej (Bruce 1997), na základe ktorého autorka identifikovala sedem kategórií (koncepcií) vnímania konceptu informačnej gramotnosti prezentovaných *modelom* ***The Seven Faces of Information Literacy – Sedem tvárí informačnej gramotnosti***. Model tak integruje sedem rozličných chápaní využívania informačných kompetencií – tzn. sedem prístupov k informačnej gramotnosti, ktoré štruktúrujú jej obsahovú náplň do siedmich dimenzií (tabuľka 1).

Bruceovej relačný prístup a model siedmich tvárí informačnej gramotnosti výrazne rozširuje pohľad na danú kompetenčnú oblasť a tému vôbec. Model poskytuje viacdimenzionálny obraz informačnej gramotnosti, ktorého obsah ide za hranicu jednoduchej sumy určitých kompetencií, zručností a atribútov, uvádzaných v odbornej literatúre. Autorka popisuje informačnú gramotnosť ako sériu rozličných variácií relácií medzi človekom informáciami. Zároveň týmto modelom vyjadruje skutočnosť, že rozdielne kultúrne a profesijné skupiny môžu determinovať rôzne prístupy a predstavovať rôzne koncepcie (Bruce 1997). Akcentuje aj význam rozličných osobných skúsenosti v informačných procesoch, ktoré zásadným spôsobom ovplyvňujú informačné správanie jednotlivcov. Jednotlivé „tváre informačnej gramotnosti" v danom koncepte nie sú považované za spôsob „rozškatuľkovania" ľudí podľa „tvárí", intenciou modelu je pomôcť ľuďom reflektovať vlastný prístup k informačnej gramotnosti, pochopiť rozdielne prístupy ostatných ľudí, a tým nadobúdať vyššiu úroveň informačnej gramotnosti (Webber a Johnston 2006). Silný relačný charakter fenomenografického prístupu sa prejavuje jednak subjektovo-objektovým vzťahom jednotlivca k fenoménu informačnej gramotnosti, a jednak aj existujúcimi vzájomnými vzťahmi medzi výslednými koncepciami informačnej gramotnosti, ktoré autorka usporiadala hierarchicky (obr. 10).

Informácia ako predmet konceptu informačnej gramotnosti je v prvých štyroch kategóriách Bruceovej modelu objektívnej (externej) povahy, v piatej kategórii subjektívnej (internej) povahy a v ostatných dvoch kategóriách má transformačný charakter – v kategórii 6 transformuje poznanie jednotlivca, a ak sa v intenciách kategórie 7 *„používa múdro, tak má silu transformovať aj druhých ľudí"* (Bruce 1997, s. 116).

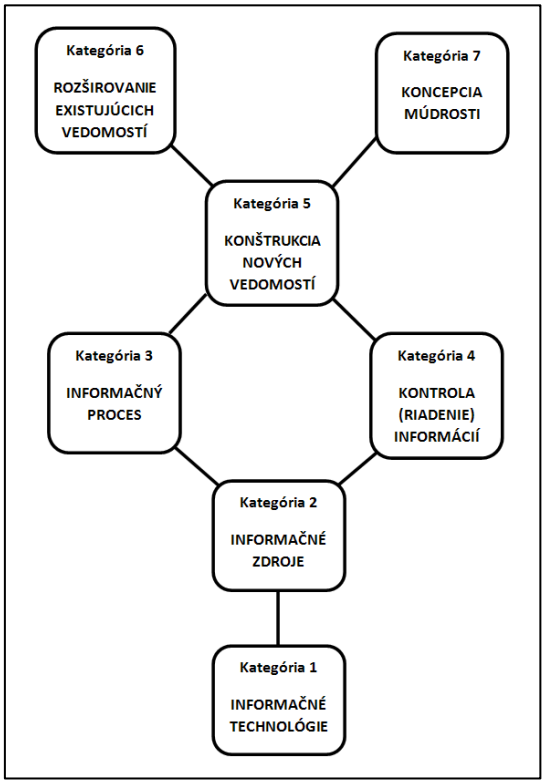
Bruceovej model *Sedem tvárí* informačnej *gramotnosti* je relačným modelom, ktorý ponúka nový prístup k učeniu, determinujúci vzťah medzi žiakom/študentom a informáciou, ako základ riešenia problémov praxe v rôznych informačných prostrediach.

Tento prístup má výrazné dôsledky pre informačnú výchovu a vzdelávanie, nakoľko je založený na interpretácii tohto javu „zdola nahor" (od žiaka k pedagógovi: od tých, ktorí spracovávajú informácie → k tým, čo procesy navigujú), čím Bruceová ponúka alternatívu ku kompetenčne riadenému prístupu postavenému na princípe stanovenia kompetencií pedagógom a prísneho monitorovania a hodnotenia dosahovania informačných výkonov a kompetenčnej úrovne.

**Tab. 1 Model Sedem tvárí informačnej gramotnosti (podľa Bruce 1997; Hrdináková 2011)**

| DIMENZIA IG | CHARAKTERISTIKA A OBSAH DIMENZIE |
|---|---|
| **KATEGÓRIA 1** Koncepcia informačných technológií | ***„Informačná gramotnosť je považovaná za schopnosť využívať IKT za účelom získavania informácií a komunikácie.“***<br>• Kategória identifikuje IKT kompetencie – z tohto hľadiska sú informačne gramotní tí, ktorí prehľadávajú informačné prostredie, aby dosiahli vysokú úroveň informačného povedomia a v rámci tohto procesu sú schopní využívať IKT.<br>• V prípade, že schopnosť používať IKT človeku chýba, informačná gramotnosť sa stáva preň nedosiahnuteľným cieľom. |
| **KATEGÓRIA 2** Koncepcia informačných zdrojov | ***„Informačná gramotnosť je považovaná za schopnosť vyhľadávania a nájdenia informácií v informačných zdrojoch.“***<br>• Informačná gramotnosť sa vzťahuje na dobrú znalosť informačných zdrojov a schopnosť prístupu k nim. Zdroje (vrátane e–zdrojov) môžu mať rôznu formu, formát, môžu byť sprostredkované rozličnými médiami a informačnými kanálmi.<br>• Úspech z hľadiska tejto kompetenčnej kategórie determinujú podkategórie: 1) znalosť informačných zdrojov a ich štruktúry; 2) schopnosť využívať informačné zdroje nezávisle – autonómne; 3) schopnosť využívať ich flexibilne – tie sú aj základom pre následné reálne získanie informácií v nich obsiahnutých. |
| **KATEGÓRIA 3** Koncepcia informačného procesu | ***„Informačná gramotnosť je považovaná za realizáciu procesu“ (identifikácie informačnej potreby a implementácie správnych procesov na jej vyriešenie).***<br>• Koncepcia sa zameriava na informačný proces a jeho účastníka; ide o zložité prepájanie skúseností, riešenia problémov a rozhodovacích procesov.<br>• Informačné procesy predstavujú stratégie vykonávané používateľom informácií, ktorý pociťuje nedostatok poznatkov (informácií) – podľa toho, akým spôsobom informácie spracováva, je formovaná vyššia úroveň jeho informačných kompetencií.<br>• Informačná gramotnosť je v podstate chápaná ako schopnosť čeliť novej situácii a riešiť túto situáciu procesmi vyhľadávania a využívania potrebných informácií.<br>• Účastník informačného procesu musí mať schopnosti týkajúce sa identifikovania a definovania problému, zváženia nadbytku či medzier v informáciách, zhromažďovania informácií z disponibilných zdrojov, ich analyzovania a realizácie rozhodnutia.<br>• Presná povaha tohto procesu sa líši od človeka k človeku a riešenie problémov, rozhodovací proces či účinnosť opatrení sú výsledkom skúseností. |
| **KATEGÓRIA 4** Koncepcia riadenia/kontroly informácií | ***„Informačná gramotnosť je považovaná za kontroling informácií.“***<br>• Schopnosti kontrolovať, riadiť, uchovávať a organizovať nájdené informácie v rozličných zdrojoch a formátoch.<br>• Kontroling informácií znamená ich selekciu a uchovávanie na základe ich pravdepodobnej hodnoty a potenciálnej využiteľnosti vo výskume alebo výučbe, a to za účelom ich rýchleho vyhľadania, získania a manipulácie s nimi.<br>• Existujú tri podkategórie odrážajúce rôzne formy kontroly:<br>o kontrola údajov prostredníctvom kartoték;<br>o kontrola údajov za pomoci mozgu a pamäte, prostredníctvom rôznych foriem referencií a asociácií;<br>o kontrola údajov za aktívneho použitia PC umožňujúcich uchovávanie a vyhľadávanie. |
| **KATEGÓRIA 5** Koncepcia konštruovania nových vedomostí/znalostí | ***„Informačná gramotnosť je považovaná za budovanie osobnej vedomostnej základne“ (v danej oblasti záujmu).***<br>• V tomto okruhu kompetencií sa centrom pozornosti stáva kritické využívanie informácií za účelom konštruovania osobných poznatkov.<br>• Informácie sa u jednotlivých používateľov stávajú predmetom hodnotenia a analýzy informácií jedinečnej, osobitej a subjektívnej reflexie.<br>• Idea poznatkovej bázy v tejto kategórii ide za intenciu zhromažďovania informácií, zahŕňa i ich adaptáciu z hľadiska osobnej perspektívy. To je dosiahnuteľné jedine prostredníctvom ich kritickej analýzy. |
| **KATEGÓRIA 6** Koncepcia rozšírenia existujúcich vedomostí/znalostí | ***„Informačná gramotnosť je považovaná za rozširovanie osobnej vedomostnej základne“ (tzn. za prácu s poznatkami takým spôsobom, aby boli generované nové poznatky).“*** |

| | |
|---|---|
| | • Rozlišujúcim znakom tejto kompetenčnej oblasti je využívanie informácií zahŕňajúce schopnosť intuície a tvorivého pohľadu. Tieto vyústia do generovania nových myšlienok a tvorivých riešení.<br>• Vedomostná základňa je vnímaná ako základ realizácie informačnej gramotnosti. V podstate ide o také využívanie informácií, ktoré je ich rozšírením.<br>• Odlišujúcim znakom od predchádzajúcej kategórie sú poznatky získané prostredníctvom osobných skúseností.<br>• Dôležitým prvkom je „činnosť mysle“ – teda tvorba a intuícia, ktoré sú uznávaným faktorom pri využívaní nových poznatkov a informácií efektívnym spôsobom. |
| **KATEGÓRIA 7**<br>Koncepcia múdrosti | ***„Informačná gramotnosť je považovaná za múdre využívanie informácií v prospech druhých.“***<br>• Špecifickým znakom tejto koncepcie je rozumné využívanie informácií. Múdrosť je osobnostnou kvalitou prenesenou do využívania informácií.<br>• Rozumné využívanie informácií predpokladá vedomie osobných hodnôt, postojov a názorov, strategické uplatnenie informácií v širšom kontexte a na základe širšej skúsenosti.<br>• Ak je informácia vnímaná v širších súvislostiach a v kontexte vlastnej životnej skúsenosti, možno ju kvalitne použiť rôznymi spôsobmi.<br>• Vedomie osobnej hodnoty a etiky je potrebné k tomu, aby informácie boli využité v pozitívnom zmysle. |




**Obr. 10 Vizualizácia modelu The Seven Faces of IL (podľa Bruce 1997)**

Relačný prístup dáva jedinečnú možnosť dôsledného deskriptívneho popisu informačnej gramotnosti akceptujúc IKT, vyhľadávanie informácií, funkcie informačného procesu, vyhľadanie a organizáciu poznatkov, kritické hodnotenie, šírenie znalostí; model tiež akceptuje i technologickú a knihovnícku gramotnosť paralelne s učebnými kompetenciami a kognitívnymi schopnosťami. Deskriptívny popis informačnej gramotnosti, ktorý je odvodený od používateľských skúseností, pripravuje pôdu pre nové „relačné“ prístupy k informačnému vzdelávaniu a generuje

nové smery výskumu; relačný prístup zas poskytuje pedagógom novú možnosť vzdelávania – učenie, ktoré je založené na spôsoboch práce ľudí s informáciami (Andretta 2012; Webber, Johnston 2006; Bruce 1997). Autorka síce model prezentuje ako model pre oblasť vyššieho vzdelávania, ale s jednotlivými kategóriami modelu sa možno stretnúť už v programoch predprimárneho vzdelávania, odzrkadľujúc jeho jednoduchšiu formu alebo v nových koncepciách vzdelávania (projektovo a problémovo orientované vzdelávanie). Model možno úspešne aplikovať nielen v oblasti vzdelávania (napríklad pri príprave obsahových štandardov informačnej gramotnosti), ale aj v pracovných procesoch (Bruce 1997; Hrdináková 2011).

### 4.1.3 Situovaný model Mandy Luptonovej

Podľa Mandy Luptonovej (Lupton 2008) môžeme všetky tri povahy informácie identifikované v Bruceovej modeli *Sedem tvárí informačnej gramotnosti* (tzn. externú, internú a transformatívnu) rozlíšiť aj v kategorizáciách fenoménu informačnej gramotnosti mnohých ďalších fenomenografických výskumov. Skutočnosť dokladuje výsledkom jej výskumu (Lupton 2004), v ktorom identifikovala tri výsledné kategórie, uvedené v tabuľke 2, a to koncepciu:

- K1 – hľadania dôkazov (externá/objektívna informácia);
- K2 – rozvoja argumentov (internalizovaná/subjektívna informácia);
- K3 – učenia sa ako spoločenskej zodpovednosti (transformatívny charakter informácie).

**Tab. 2 Situovaný model Mandy Luptonovej (podľa Hrdináková 2011)**

| INFORMAČNÁ GRAMOTNOSŤ | |
|---|---|
| **Hľadanie dôkazov (K1)** | schopnosť hľadať dôkazy, nápady a názory, sumarizovať kontrastné pohľady |
| **Rozvoj argumentov (K2)** | schopnosť hľadať a konštruovať súvislosti, schopnosť zhromažďovania podkladov, tvorba celistvejšieho obrazu predmetu skúmania, schopnosť poznávať, učiť sa o téme, poznávať kontext, prípadne preformulovať témy – ***internalizácia, interiorizácia informácií*** |
| **Učenie sa ako sociálna zodpovednosť (K3)** | schopnosť zvažovať rozličné varianty konceptov, sumarizácia protiargumentov, schopnosť učenia sa tvorbou výsledku, tvorba výsledku v prospech spoločenských zmien – sociálna úroveň myslenia – ***exteriorizácia poznatkov*** |

Luptonovej kontextuálny a situovaný model troch kategórií informačnej gramotnosti vychádza zo široko ponímaného Bentovej modelu *Krajiny informačnej gramotnosti* – ILL (uvedený v kap. 4.1.1), ktorý zohľadňuje mikro i makro-úroveň informačného priestoru, situáciu a aplikáciu. Luptonová kreuje model informačnej gramotnosti v procese tvorby eseje začínajúcich študentov multidisciplinárneho študijného programu na rozhraní environmentalistiky a sociológie, logickým predpokladom preto je, že téma eseje má zreteľne spoločenský význam. Informačné procesy vníma ako opakujúce sa procesy, interrelačne pôsobiace s procesmi učenia sa, ktoré zahŕňajú hľadanie zmyslu, významu a štruktúry (t. j. interrelačné dimenzie učenia sa) (Lupton 2004, s. 48).

Prvá kategória (K1) zahŕňa ***vytváranie zmyslu*** – ide o procesy hľadania dôkazov, ktoré sú základom pre tvorbu a rozvoj argumentov. V tejto kategórii je známa téma eseje (zadania) a k téme disponibilné informácie pôsobia ako externý objekt k procesu učenia sa. Študenti volia inštrumentálne prístupy – vidia esej ako produkt, ktorý je potrebné vypracovať. Kategória ďalej obsahuje tri hlavné aspekty: hľadanie dôkazov (vrátane použitia jednoduchých štatistík pre podporu argumentu), hľadanie nápadov a názorov, ktoré podporujú názor študenta a sumarizáciu kontrastných pohľadov na prezentáciu a presadzovanie objektívneho pohľadu. V danom procese sa študenti zameriavajú skôr na esej ako na úlohu, než na aspekty procesu učenia sa, resp. poznávania (Lupton 2004).

V druhej kategórii procesov (K2) – ***rozvoji argumentov*** – sú informácie internalizované, interiorizované a personalizované, s cieľom dozvedieť sa viac o téme, zhromažďujú sa podklady, hľadajú a konštruujú súvislosti, tvorí sa celistvejší obraz predmetu skúmania. Medzi hlavné etapy vývoja argumentov patrí učenie sa o téme (ktorá je predmetom eseje) a poznávanie kontextu, prípadne preformulovanie témy. V danom procese sa študenti skôr zamerajú na zoznámenie s témou, poznanie a preskúmanie témy, než obmedzia sústredenie na dokončenie eseje/úlohy(Lupton 2004).

Učenie sa ako ***sociálna zodpovednosť*** predstavuje tretiu, záverečnú kategóriu (K3), v ktorej je informačná gramotnosť vnímaná ako vzájomný vzťah medzi esejou, informáciami a procesom učenia sa. Esej je vnímaná ako cieľ sám o sebe, súčasne je ale i nástrojom učenia sa a komunikácie. Exteriorizáciu informácií transformatívnej povahy predstavuje ich adekvátna prezentácia. Rovnako ako v druhej kategórii procesov, aj tu sú k dispozícii rozličné varianty konceptov a sumarizácia protiargumentov znamená, že študenti sa zameriavajú skôr na proces učenia sa, než na samotné písanie eseje. V tomto prípade je však kladený dôraz na činnosti, ktoré presahujú rámec vzdelávacieho prostredia, napríklad použitie učenia sa a jeho výsledku v prospech spoločenských zmien (Lupton 2004). Ak zvážime, že písanie eseje je motivované spoločensky závažným problémom, musíme zdôrazniť vyšší dosah informačných procesov a informačnej gramotnosti na štruktúru osobnosti študenta – v tomto aspekte transformácia informácií pôsobí na osobnej i sociálnej úrovni.

Luptonovej situovaný a kontextualizovaný model informačnej gramotnosti (tvorba eseje, vysokoškolské prostredie) predstavuje špecifický model informačnej gramotnosti na mikroúrovni v rámci konkrétnej situácie a aplikácie. Model je podmienený „krajinou informačnej gramotnosti“, je výsledkom pôsobenia všetkých (mnohých) činiteľov kontextu a akcentuje smerovanie k vyšším cieľom, ako je plnenie informačných úloh – poznávanie, spoločenský úžitok, sociálna zodpovednosť. Model integruje procesy učenia sa a vyššiu formu/úroveň sociálneho učenia sa a sociálnej zodpovednosti. Model je veľmi inšpirujúci z hľadiska detailného štúdia motivácií a realizácie informačných procesov v študentskom prostredí (Hrdináková 2011).

### 4.1.4 Ďalšie fenomenografické modely

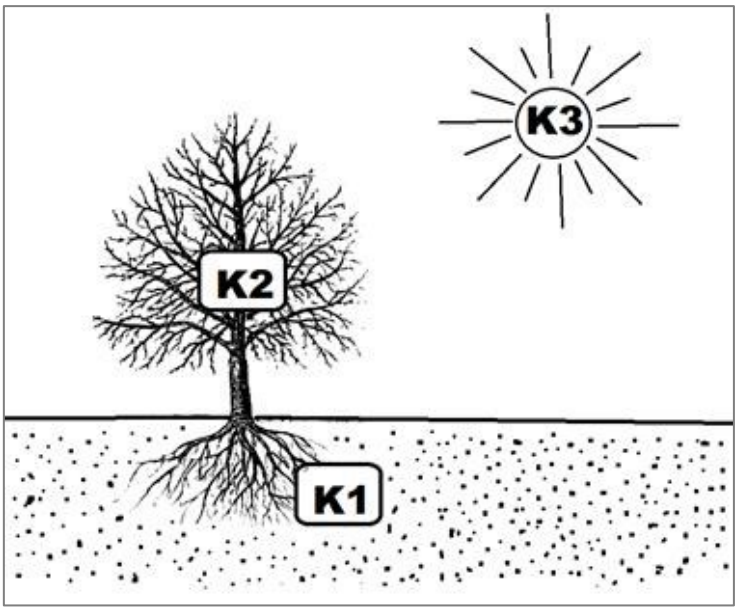
Výskumy informačnej gramotnosti fenomenografickou metodológiou boli realizované vo vzdelávacom, pracovnom i voľnočasovom kontexte (porov. Bruce 2016; Johnston a Salaz 2017). V edukačnom prostredí boli uskutočňované na vzorke žiakov sekundárneho vzdelávania (Limberg 1999; 2000; Smith 2010; Smith a Hepworth 2012; Bolaños a Salinas 2021), študentov terciárneho vzdelávania (Bruce et al. 2004; Lupton 2004; Maybee 2006; Lupton 2008; Gross a Latham 2011; Virkus a Bamigbola 2011; Diehm a Lupton 2012; Johnston 2014; Fázik 2020), doktorandov (Parker 2006; Andretta 2012), stredoškolských pedagógov a školských knihovníkov (Limberg a Sundin 2006; Williams a Wavell 2006; 2007), vysokoškolských pedagógov a akademických knihovníkov (Bruce 1997; Webber, Boon a Johnston 2005; Boon, Johnston a Webber 2007; Dawes 2017); v ojedinelých prípadoch boli tieto skupiny kombinované (Edwards 2005; Bent 2008a) a prípadne aj doplnené o rodičov žiakov, členov vedenia školy a nepedagogických zamestnancov (Cunningham a Williams 2018).

#### *3.2.1.8 Ekologický model informačnej gramotnosti*

Fenomenografickým výskumom informačnej gramotnosti situovanom v slovenskom edukačnom prostredí (Fázik 2020) sme identifikovali rôzne výpovede štyridsiatich začínajúcich vysokoškolských študentov učiteľských študijných programov Univerzity Komenského v Bratislave, týkajúce sa práce s informačno-komunikačnými technológiami, vyhľadávania informácií i využívania informácií počas ich stredoškolských štúdií, ktoré sme kategorizovali do troch koncepcií podporujúcich Luptonovej klasifikáciu informácie (obr. 11):

- K1 – *koncepcia digitálnych technológií* (externá/objektívna informácia), v rámci ktorej je informačná gramotnosť vnímaná ako súhrn kompetencií v oblasti práce s digitálnou informačnou infraštruktúrou;
- K2 – koncepcia vedomostí (internalizovaná/subjektívna informácia), v rámci ktorej je informačná gramotnosť vnímaná ako súhrn kompetencií potrebných k nadobudnutiu vedomostí za účelom ich využitia v praxi;
- K3 – *koncepcia pravdy* (transformatívny charakter informácie), v rámci ktorej je informačná gramotnosť vnímaná ako súhrn kompetencií potrebných ku kritickému hodnoteniu informácií za účelom spoznávania pravdy.

Kategória K1 teda reprezentuje informačnú gramotnosť ako kompetenciu práce s IKT, v rámci kategórie K2 je koncept informačnej gramotnosti vnímaný ako kompetencia nadobúdania/konštrukcie nových vedomostí a ich využívania v praxi – či už pre vlastný prospech alebo pre prospech druhých ľudí – a v intenciách kategórie K3 informačná gramotnosť predstavuje kompetenciu hľadania/rozlišovania a šírenia pravdy, resp. pravdivých informácií ako spoločenskej zodpovednosti (Fázik 2020; Fázik a Steinerová 2021).




**Obr. 11 Ekologický model informačnej gramotnosti (Fázik 2020)**

#### 4.1.4.1 Šesť rámcov informačnej gramotnosti

Analýzou viacerých fenomenografických výskumov a modelov identifikovala Christine Bruceová so svojimi spolupracovníčkami päť, resp. šesť najčastejších koncepcií informačnej gramotnosti z pohľadu jednotlivca, na základe ktorých vypracovali koncept ***šiestich rámcov informačnej gramotnosti*** pre oblasť vzdelávania, a to: a) súbor vedomostí o svete informácií; b) súbor kompetencií a zručností pre prácu s informáciami vrátane kompetencií IKT gramotnosti; c) schopnosť celoživotného vzdelávania; d) osobný profit používateľa informácií; e) celospoločenský profit; f) relačný a komplexný pohľad integrujúci predošlých päť partikulárnych prístupov (Bruce, Edwards a Lupton 2006).

## 4.2 Operačné modely informačnej gramotnosti

Operačné modely informačnej gramotnosti, ktoré sú zároveň aj modelmi informačného vzdelávania (kap. 6), reprezentujú schému riešenia informačného problému so silnou orientáciou na prácu s informačnými zdrojmi. Ich predmetom je rozvoj operačných informačných kompetencií (tzn. kompetencií potrebných pre operácie s informáciami) a sú určené predovšetkým pre oblasť primárneho a sekundárneho vzdelávania. Teoreticky sú založené na koncepte informačného správania a niektorej z metód zdrojovo orientovanej výučby – najčastejšie na problémovo alebo bádateľsky orientovanom prístupe k vzdelávaniu, zriedkavejšie autori deklarujú napríklad aj projektovo orientované vzdelávanie a i. Mnohé z nich sú založené na deskriptívno-diachronických (tzn. opisno-procesuálnych) modeloch informačného správania, resp. sú z nich odvodené, preto ich spoločnou vlastnosťou je procesuálny charakter smerujúci od informačnej potreby až po jej naplnenie/uspokojenie; na rôznej úrovni preto zvyčajne špecifikujú aj konkrétne kompetencie

potrebné pre jednotlivé štádiá informačného procesu. Počet štádií bádania, resp. riešenia problému sa pohybuje obvykle od štyroch po sedem, výnimočne ich majú aj viac. Z metametodologického hľadiska (Viceník 2000) majú teda diachronický (tzn. procesuálny) a normatívny (kompetenčný) charakter. Na rozdiel od vzdelávacích štandardov informačnej gramotnosti (kap. 5) v nich absentujú explicitne formulované kompetencie socio-kultúrnych, politických a etickoprávnych atribútov informačného prostredia a informačnej gramotnosti.

Silná procesuálna orientácia jednotlivých modelov predurčuje ich prevažne lineárnu schematizáciu, mnohí autori týchto modelov však zdôrazňujú ich nevyhnutný iteratívny a nealgoritmický charakter. Spoločnou črtou problémovo orientovaných modelov, ktoré sú zamerané priamo na riešenie vopred známeho informačného problému, je pomerne vysoká miera pozornosti venovaná procesom informačného prieskumu, vyhľadávania informácií a analyticko-syntetických metód ich spracovania v súlade s Bloomovou taxonómiou kognitívnej domény. Bádateľsky orientované modely zas kladú dôraz najmä na prefókusové štádiá a identifikáciu fókusu – tzn. objavovanie a formuláciu informačného problému, čím korešpondujú s teóriami informačnej potreby Taylora a Colea (kap. 3.1.2) – a na prezentáciu (zdieľanie) nadobudnutých vedomostí. Každé štádium procesu vyžaduje uplatnenie *aspoň jednej alebo viacerých čiastkových (aktivizujúcich) didaktických metód* (napr. Čapek 2015; Turek 2010 a i.). Pedagóg však nemusí nevyhnutne prejsť so žiakmi všetkými fázami procesu naraz, ale pri každom učebnom celku sa môže zamerať len na vybrané aspekty informačnej gramotnosti.

Prvé kompetenčne a procesuálne orientované vzdelávacie operačné modely boli publikované už v 80. rokoch 20. storočia, ich prehľad a analýzu sme publikovali aj v predošlých prácach (Hrdináková 2011; 2011a; Fázik 2020). Z pestrej škály modelov zosumarizovaných v prílohe A bližšie predstavíme len niektoré: historicky prvý deklarovaný, problémovo-orientovaný model od kolektívu autorov pod vedením Michaela Marlanda (1981), ďalej tri modely, ktoré sú v teórii i praxi informačného vzdelávania celosvetovo najfrekventovanejšie – bádateľský model Barbary Striplingovej (Stripling 2003; Toerien 2019), problémovo orientovaný Michaela Eisenberga a Roberta Berkowitza *The Big Six Skills* (Eisenberg a Berkwitz 1988; 1990) a bádateľsky orientovaný model Carol Kuhlthauovej *Guided Inquiry Design*® (Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2012). Súčasťou kapitoly je aj podrobnejšia charakteristika modelu zdrojovo orientovanej výučby *PLUS* Jamesa Herringa (1996; 2004), modelu *5-As* (Jukes, Dosaj a Macdonald 2000) a modelu *I-LEARN*, a tiež vizualizácia a opis schémy procesu bádateľského vzdelávania vypracovanej pre školský systém kanadského štátu *Alberta* (Alberta 2004) a dvoch problémovo orientovaných stratégií *KHWLAQ* (Barell 1998) a *KWL-RAN* (Stead 2005), ktoré môžeme interpretovať aj ako samostatné modely. Záver kapitoly 4.2 dopĺňame ešte o pomerne moderný model žiackeho bádania *Concept-Based Inquiry* (Marschall a French 2018) a pre úplnosť aj o model Davida Ellisa (1989), pôvodne konštituovaný ako deskriptívny model vyhľadávania informácií, ktorý je však plne aplikovateľný aj pre potreby informačného vzdelávania.

**Tab. 3 Schéma (model) riešenia informačného problému (podľa Marland 1981; Irving 1985)**

| OTÁZKA ŠTÁDIA | CHARAKTERISTIKA ŠTÁDIA |
|---|---|
| 1. *Čo mám urobiť?* | **Formulácia a analýza informačnej potreby**<br>• porozumenie podstate a rozsahu zadanej úlohy (informačnému problému) |
| 2. *Kam by som mohol ísť?* | **Identifikácia a hodnotenie potenciálnych informačných zdrojov**<br>• v závislosti od okolností, času, dostupného množstva požadovaných podrobností a osobných vedomostí sa musia žiaci rozhodnúť, ktoré zdroje informácií sú vhodné a prístupné |
| 3. *Ako sa dostanem k informáciám?* | **Lokalizácia jednotlivých informačných zdrojov**<br>• efektívne vyhľadávacie stratégie |
| 4. *Ktoré informačné zdroje použijem* | **Preskúmanie, výber a prípadné odmietnutie vyhľadaných informačných zdrojov**<br>• prvotné hodnotenie informačných zdrojov<br>• výber zdrojov podľa úsudku žiakov o miere podrobnosti, pravdepodobnosti presností informácií a miery zaujatosti ich autorov v súlade s informačnou potrebou |
| 5. *Ako a na čo použijem vybrané informačné zdroje?* | **Skúmanie povahy informačných zdrojov v súlade so zadaním úlohy/informačnou potrebou**<br>• podrobnejšia analýza obsahu informačných zdrojov<br>• porovnávanie vyselektovaných informačných zdrojov so zadaním úlohy, premýšľanie o ich konkrétnom využití pri riešení informačného problému |
| 6. *Čo by som mal zaznamenať?* | **Excerpcia, zaznamenávanie a ukladanie informácií z informačného zdroja**<br>• rozhodnutie, čo by sa malo zaznamenať (výber informácií)<br>• rozhodnutie, akým spôsobom by sa informácie mali zaznamenať (výber stratégie poznámkovania zo zdroja) |
| 7. *Mám všetky potrebné informácie?* | **Interpretácia, analýza, hodnotenie a syntéza excerpovaných (vybraných, vypísaných) informácií**<br>• interpretácia a vyhodnotenie získaných informácií z hľadiska podstaty informačného problému (informačnej potreby)<br>• v prípade potreby opätovné vyhľadávanie ďalších, chýbajúcich informácií tak, aby bola informačná potreba čo najlepšie uspokojená/vyriešený informačný problém |
| 8. *Ako to mám prezentovať?* | **Prezentácia a komunikácia výsledkov práce**<br>• výber vhodnej formy prezentácie výsledkov<br>• usporiadanie a organizácia informácií do formy výsledného informačného produktu podľa povahy zadanej úlohy |
| 9. *Čo som dosiahol?* | **Evaluácia – hodnotenie**<br>• hodnotenie žiaka, jeho výsledkov na zadanej úlohe<br>• hodnotenie by sa malo diať nielen na konci celej práce, ale aj v ktorejkoľvek jej etape |

### 4.2.1 Marlandov model informačného procesu

Priekopníckou prácou vo Veľkej Británii na poli informačného vzdelávania je publikácia z konferencie organizovanej British Library a School Council, zostavená pod vedením Michaela Marlanda (1981). Jej autori zdôrazňujú potrebu aktívnej integrácie informačnej výchovy do kurikúl sekundárneho vzdelávania. Rozvoj informačných kompetencií navrhujú realizovať samostatnou prácou na učiteľom zadanej úlohe (angl. *research assignment*) v deviatich krokoch, formulovaných deviatimi otázkami (tabuľka 3).

Ťažiskom modelu je práca s informačnými zdrojmi pri riešení vopred zadaného informačného problému, no napriek silnej zdrojovej orientácii model systematicky zachytáva celý postup riešenia informačného problému – od analýzy informačnej potreby až po hodnotenie informačného produktu a činnosti žiaka.

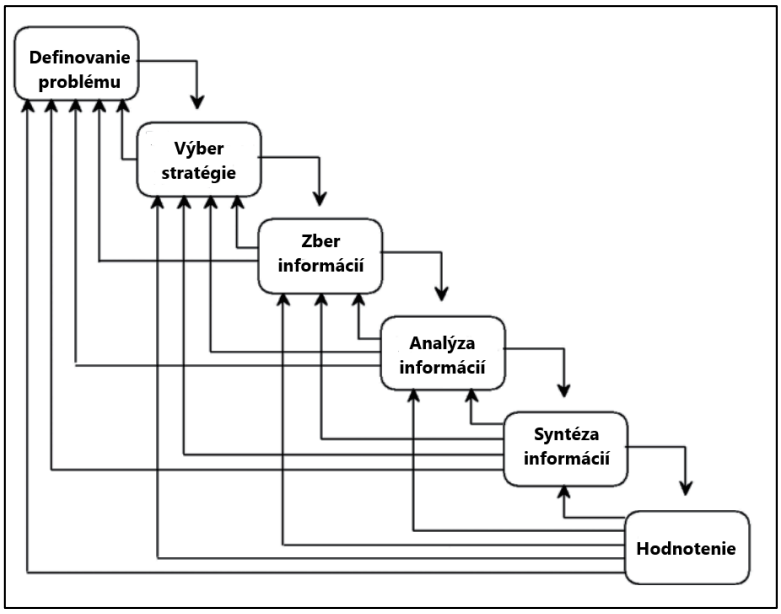
### 4.2.2 Model The Big Six Skills (Big 6)

Procesuálne orientovaný model *The Big Six Skills* (zjednodušene *Big 6*) bol vyvinutý v osemdesiatych rokoch minulého storočia americkými odborníkmi na problematiku informačného vzdelávania Michaelom Eisenbergom a Robertom Berkowitzom v súlade s vtedajšími štandardmi Americkej asociácie školských knižníc AASL. Pôvodne bol koncipovaný ako rámec informačných kompetencií pod názvom *Library & Information Skills Curriculum Scope and Sequence: The Big Six Skills* v rámci širšej metodiky kurikulárnej reformy systému K-12 v USA (tzn. oblasť predprimárneho, primárneho a sekundárneho vzdelávania), ktorá zdôrazňovala potrebu prirodzenej integrácie metód informačného vzdelávania do osnov širokej škály vyučovacích predmetov základných a stredných škôl a potrebu kooperácie školského knihovníka s učiteľom vo vzdelávacom procese (Eisenberg a Berkowitz 1988). Neskôr bol tento rámec dopracovaný a prezentovaný ako nástroj problémovo orientovanej a informačne a technologicky podporovanej výučby jednotlivých predmetov (Eisenberg a Berkowitz 1990); model v ostatnej Eisenbergovej publikácii (Eisenberg, Murray a Bartow 2016) predstavuje tiež nástroj rozvoja kompetencií IKT gramotnosti. Autori modelu *Big 6* vyčleňujú šesť krokov riešenia problémov (tabuľka 4).

**Tab. 4 Fázy modelu The Big Six Skills (Eisenberg a Berkowitz 1988)**

| FÁZA | SUBFÁZY – ŠPECIFIKÁCIA ČINNOSTÍ |
|---|---|
| **1. Definovanie problému** | • Definovanie informačného problému |
| | • Identifikácia informačnej potreby |
| **2. Výber stratégie vyhľadávania informácií/ informačného prieskumu** | • Určenie rozsahu škály možných informačných zdrojov |
| | • Výber najlepších/najvhodnejších informačných zdrojov |
| **3. Lokalizácia/vyhľadávanie a prístup k informačným zdrojom a informáciám** | • Intelektuálny a fyzický prístup k informačným zdrojom |
| | • Vyhľadávanie informácií v zdrojoch |
| **4. Využívanie informácií (analýza informácií)** | • Percepcia informácií čítaním, počúvaním, pozeraním alebo dotykom |
| | • Výber relevantných informácií |
| **5. Syntéza informácií** | • Organizácia informácií z rôznych informačných zdrojov |
| | • Prezentácia informácií |
| **6. Hodnotenie účinnosti a efektívnosti** | • Posúdenie výsledného (informačného) produktu |
| | • Posúdenie celého (informačného) procesu |

Každá z fáz alebo krokov je inštrukciou pre splnenie jednotlivých čiastkových úloh, špecifikovanou dvoma ďalšími subfázami. Problémové situácie je potrebné riešiť vo všetkých krokoch, aby si používateľ modelu osvojil základné informačné zručnosti pre celý život.




**Obr. 12 Základná iteratívna schéma modelu The Big Six Skills (Eisenberg a Berkowitz 1990)**

Priebeh procesu nemusí byť podľa autorov lineárny, pretože z ktoréhokoľvek štádia je možný návrat do niektorej z predchádzajúcich etáp, žiadnu fázu ale nemožno preskočiť (obr. 12). Princípom modelu je riešenie informačného problému a jeho cieľom rozvoj informačných kompetencií a logického a kritického myslenia. Teoreticky vychádza z pôvodnej verzie Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov a z Kobergovej a Bagnallovej metodológie riešenia problémov *The Universal Traveler* (Eisenberg a Berkowitz 1988).[17] Nasledujúca tabuľka 5 prezentuje komparáciu jednotlivých etáp modelu Big 6 s úrovňami pôvodnej Bloomovej taxonómie kognitívnych procesov/vzdelávacích cieľov (kap. 6.1).

**Tab. 5 Komparácia modelu Big6 s pôvodnou Blomovou texonómiou (Hrdináková 2011)**

| MODEL BIG6 (Eisenberg a Berkowitz 1988) | BLOOMOVA TAXONÓMIA (Bloom et al. 1956) |
|---|---|
| **Definovanie úlohy**<br>(identifikácia problému/i. potreby) | **Vedomosti/znalosti**<br>(identifikácia/popísanie) |
| **Stratégia vyhľadávania informácií**<br>(určenie zdroja, výber najlepšieho) | **Porozumenie**<br>(reštrukturalizácia, identifikácia detailov) |
| **Lokalizácia, prístup, získavanie**<br>(vyhľadanie) | **Aplikácia**<br>(zoskupenie, vývoj) |
| **Používanie/využívanie informácií**<br>(percepcia, extrahovanie) | **Analýza**<br>(kategorizácia, vysvetlenie, objasnenie) |
| **Syntéza**<br>(usporiadanie, organizovanie, prezentácia) | **Syntéza**<br>(konštrukcia, dizajn) |
| **Hodnotenie**<br>(evaluácia, posudzovanie) | **Hodnotenie**<br>(posudzovanie, odporúčanie, argumentovanie) |

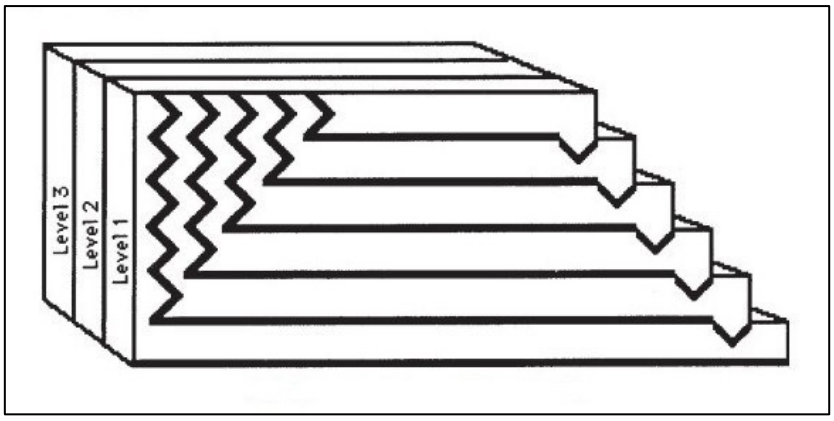
Viacerí odborníci považujú model *Big 6* za „metakognitívnu oporu“ – lešenie (angl. *scaffolding*). Metakogníciu možno charakterizovať ako premýšľanie o myslení, z čoho je

[17] Ďalším charakteristikám modelu sme sa podrobne venovali v samostatnej práci (Fázik 2016).

implikované uvedomovanie si faktorov, ktoré ovplyvňujú učenie a ich kontrolu. k tomu je potrebná znalosť seba samého, znalosť cieľov a úloh, ako aj využiteľných stratégií. Aby bolo možné konať metakognitívne, študenti musia dôkladne poznať svoje vlastné kognitívne aktivity a musia byť schopní ich ovládania a monitorovania. v tomto zmysle sa skutočne model Big6 ukázal ako vhodná metakognitívna opora na poznávanie vlastných kognitívnych činností, stratégií a budovanie metakognitívnych kompetencií (Wolf 2003; Hrdináková 2011).

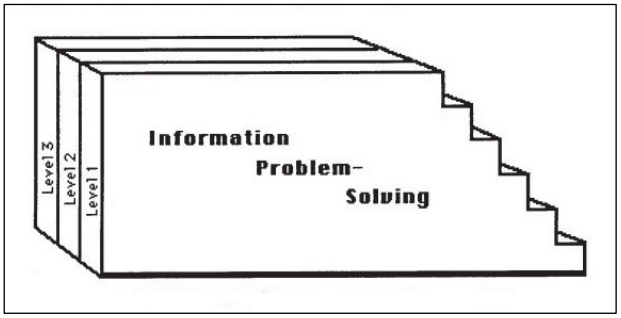
Model *Big 6* môžeme interpretovať aj ako stratégiu riešenia informačných problémov, ktorá je aplikovateľná do najrôznejších oblastí pracovného a každodenného života. Aplikáciou kritického myslenia do procesu riešenia informačného problému podľa jeho autorov priniesol zásadný prelom v koncepte informačného vzdelávania (Eisenberg a Berkwitz 1988). A hoci ho metaforicky ho môžeme označiť za pioniera vo svojej oblasti, ktorý sa neponára do aspektov etického a regulárneho využívania informácií (t. j. nerieši problémy autorstva, spoločenskej zodpovednosti v informačnom priestore alebo spolupráce), dodnes je celosvetovo uznávaný v radoch odbornej verejnosti a hojne uplatňovaný v praxi; na modeli ako základni je vytvorená celá stratégia vzdelávania – existujú vypracované metódy, techniky, lekcie orientované na informačné kompetencie i predmetovo orientované lekcie integrujúce prístup *Big6*.

Okrem vertikálneho a horizontálneho rozmeru, ktoré autori predstavili už v roku 1988 (pozri obr. 12), má model z roku 1990 aj tretí rozmer, čím nadobúda priestorový charakter. Autori prezentujú tento model ako trojvrstvový, pričom všetky tri úrovne (Level 1, Level 2 a Level 3) majú rovnaký pôdorys (obrázok 13).

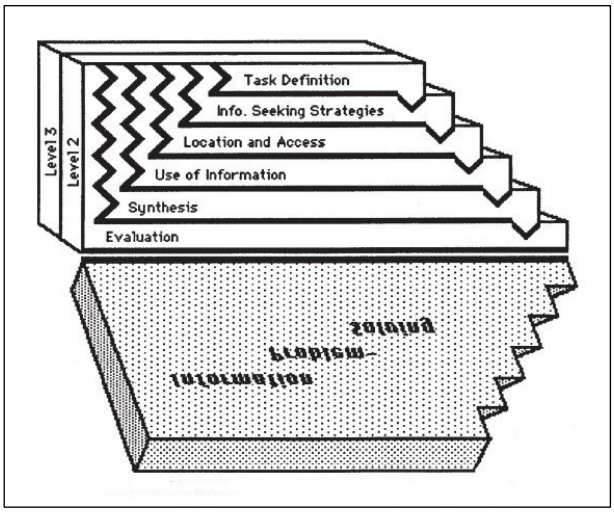



**Obr. 13 Trojdimenzionálna vizualizácia modelu Big 6 (Eisenberg a Berkowitz 1990)**

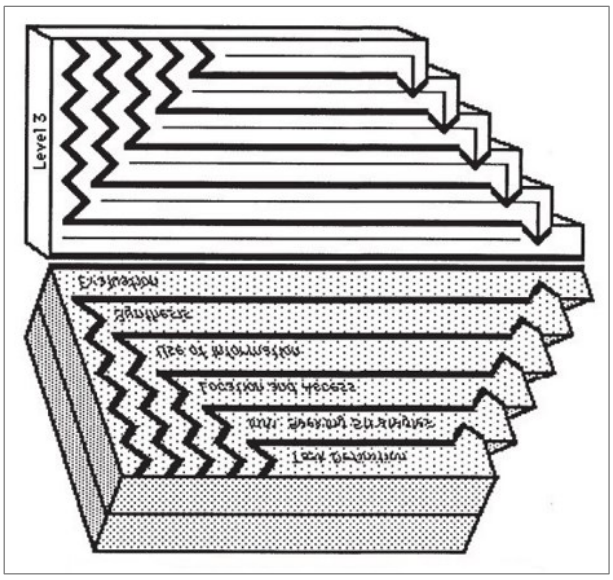
Prechod z prvej vrstvy až po tretiu predstavuje prechod z najjednoduchšej úrovne informačných kompetencií po najzložitejšiu v čase a korešponduje s kognitívnym vývinom jedinca. Metódy práce v rámci prvej vrstvy sú určené začiatočníkom – v tomto prípade najnižším ročníkom základných škôl. Postupným nadobúdaním vedomostí a precizovaním stále zložitejších informačných zručností sa žiaci posúvajú nielen z ročníka do ročníka vyššie, ale aj v rámci nárokov modelu cez druhú vrstvu až do tretej.




**Obr. 14 Prvá úroveň Big 6 (Eisenberg a Berkowitz 1990)**




**Obr. 15 Druhá úroveň Big 6 (Eisenberg a Berkowitz 1990)**




**Obr. 16 Tretia úroveň Big 6 (Eisenberg a Berkowitz 1990)**

Na prvej, vonkajšej vrstve Level 1 (obrázok 14) nie sú vyznačené žiadne etapy informačného procesu, ani smery pohybu; na celej ploche má len jednoduchý nápis Information Problem-Solving. Úlohou tejto najnižšej úrovne je naučiť žiaka potrebe systematického a logického spôsobu riešenia informačného problému alebo vykonania rozhodnutia založeného na

vyhľadávaní informácií. Systematickosť takéhoto postupu je naznačený pravým okrajom vizualizácie modelu, ktorého tvar schodov indikuje určité, nateraz skryté etapy/kroky procesu. Druhá úroveň Level 2 (obrázok 15) už prezentuje jednotlivé fázy procesu s ich jednoduchými definíciami a znázorňuje možnosti smeru pohybu v rámci nich. Tretia úroveň Level 3 (obrázok 16) je určená pre pokročilých používateľov.

V každom štádiu identifikuje model vždy dve podúrovne, ktorými bližšie špecifikuje požiadavky jednotlivých štádií (pozri tabuľka 5). Úlohou je bližšie oboznámiť žiakov a študentov s požiadavkami jednotlivých štádií a intenzívnejšie precizovať informačné zručnosti.

#### 4.2.2.1 Model Super 3

Zjednodušením modelu *Big 6* pripravili Michael Eisenberg s Laurou Eisenberg Robinsonovou aj verziu pre najmladších žiakov pod názvom *The Super 3* (tabuľka 6) pozostávajúcu z troch etáp informačného procesu: 1. plánovania, 2. uskutočnenia a 3. zhodnotenia (Eisenberg a Eisenberg Robinson 2007).

**Tab. 6 Komparácia etáp modelu Super 3 a Big 6**

| Fáza Super 3 | Popis fázy modelu Super 3 | Fázy Big6 |
|---|---|---|
| **ZAČIATOK plánovanie** | Pred začiatkom prác na zadanej úlohe by si mali žiaci premyslieť odpovede na nasledovné otázky:<br>• Čo predpokladám, že mám/budem robiť?<br>• Ako by mala vyzerať dobre odvedená práca?<br>• Čo všetko musím zistiť, aby som mohol začať pracovať? | 1. Definovanie úlohy<br>2. Výber vyhľadávacej stratégie |
| **STRED uskutočnenie** | V prostrednej etape žiaci aktívne pracujú na svojej úlohe. Je to fáza čítania, pozerania, rozprávania, kreslenia obrázkov atď. | 3. Lokalizácia a prístup<br>4. Využívanie informácií<br>5. Syntéza |
| **KONIEC zhodnotenie** | Pred dokončením produktu a jeho odovzdaním by sa žiaci mali zastaviť a zamyslieť, či je naozaj hotový. | 6. Hodnotenie |

Už samotný model *Big 6* bol koncipovaný s úmyslom, aby sa najmladší žiaci najprv naučili, že proces riešenia problémov nemá byť chaotický, ale systematický a pozostávajúci zo logického sledu niekoľkých krokov a až v ďalších ročníkoch sa postupne oboznamovali s jednotlivými etapami a trénovali im prislúchajúce informačné kompetencie (Eisenberg a Berkowitz 1990). Jednotlivé etapy modelu *Super 3* v plnej miere korešpondujú nielen s princípmi modelu *Big6*, ale aj s jeho etapami (tabuľka 6).

### 4.2.3 Modely Carol Kuhlthauovej

Procesuálne orientovaný model navigovaného žiackeho bádania *Guided Inquiry Design*® (ďalej *GID*®)[18] poprednej americkej autorky Carol Kuhlthauovej a jej dcér Leslie Maniotesovej a Ann Caspariovej vychádza z pôvodného Kuhlthauovej deskriptívno-diachronického modelu

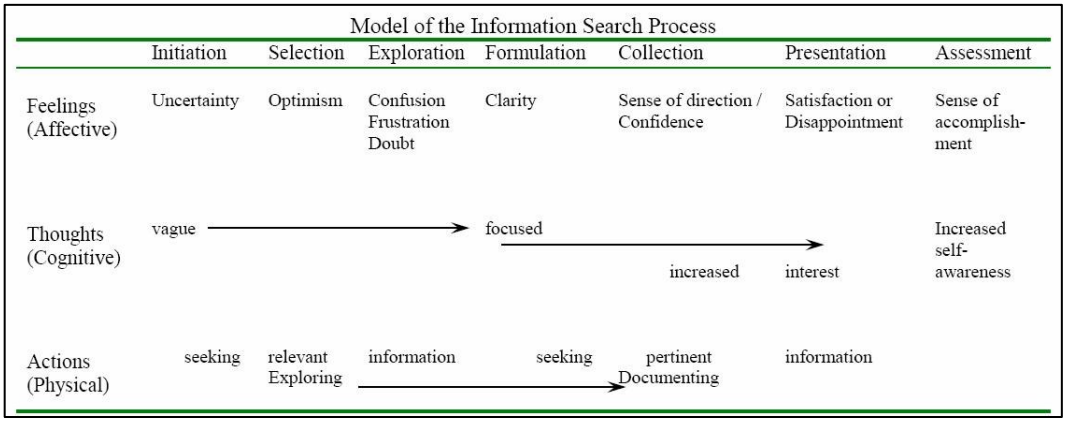
[18] v niektorej literatúre je model označovaný aj ako ***Guided Inquiry Design Process***.

informačného správania stredoškolákov pri vyhľadávaní informácií *Information Search Process* (ISP) v procese žiackeho bádania, preto predstavíme oba modely samostatne.

#### 4.2.3.1 Opisný model Information Search Process

Pôvodný deskriptívny model ISP je založený jednak na sérii piatich empirických výskumov realizovaných kvalitatívnymi i kvantitatívnymi metodologickými prístupmi primárne na vzorke stredoškolských študentov, a jednak na konštruktivistických teóriách učenia filozofa Johna Deweyho a psychológov G. A. Kellyho a J. S. Brunera v kontexte vybraných konštruktivistických prístupov informačnej vedy – Belkinovej hypotézy anomálneho stavu poznania ASK, Taylorovej teórie informačných potrieb a konceptu relevancie a pertinencie Saracevica (1975; 2007).

Filozofia konštruktivistického učenia sa dotýka všetkých stránok človeka – celej architektúry osobnosti: jeho myslenia, usudzovania a konania, ale i jeho pocitov. Model (obr. 17) sa snaží reflektovať potrebu pripravovať študentov k riešeniu problému nadbytku dostupných informácií – snaží sa ich orientovať na zámer, význam a podstatu.




**Obr. 17 Kuhlthauovej model ISP (Kuhlthau 2004)**

Kuhlthauová prezentuje proces vyhľadávania informácií ako konštruktívny proces poznávania, v ktorom informačná potreba s pocitmi neistoty zapríčiňujú stavy pochybností, zmätku a frustrácie, no pri postupnom zhromažďovaní relevantných informácií narastá dôvera jednotlivca vo svoje schopnosti a je spojená s pocitmi úľavy, spokojnosti a *zmyslu pre smer* (Kuhlthau 2004). Model prezentuje šesť, resp. sedem štádií informačného procesu.

Popri „fyzických" aktivitách zdôrazňujúcich postupný prechod od potreby po relevantných informáciách k potrebe pertinentných informácií[19] autorka v modeli opisuje aj afektívnu a kognitívnu dimenziu jednotlivých etáp (tab. 7).

[19] Obsahová relevancia predstavuje objektívnu obsahovú zhodu medzi informačnou potrebou používateľa objektivizovanú prostredníctvom jeho informačnej požiadavky a nájdenými dokumentmi/informáciami; tieto výsledky vyhľadávania ale ešte nemusia uspokojovať jeho subjektívnu informačnú potrebu. Kognitívnu (subjektívnu) relevanciu – t. j. vzťah medzi stavom poznania používateľa, resp. jeho subjektívnou informačnou potrebou a výsledkami vyhľadávania, odráža až koncept pertinencie (Saracevic 1975; 2007).

**Tab. 7 Opis štádií modelu Information Search Process (podľa Kuhlthau 1993; 2004)**

| Štádium | Opis štádia |
|---|---|
| **1. Iniciácia** (initiation) | ***Začatie úlohy*** Identifikácia informačnej potreby prameniaca z nedostatku informácií o problematike alebo z jej nedostatočného porozumenia. Uvažovanie o úlohe / zadaní, porozumenie úlohe, zvažovanie predchádzajúcich skúsenosti a poznatkovej bázy vzhľadom k možným témam sú spojené s pocitmi neistoty a obáv. |
| **2. Zameranie pozornosti** (Selection) | ***Výber témy*** Určenie všeobecnej témy/oblasti skúmania, identifikácia problému. Počiatočná neistota ustupuje optimizmu a pocitu odhodlania zahájiť vyhľadávanie informácií. Kognitívne procesy zvažovania/hodnotenia tém podľa určitých kritérií (osobných záujmov, požiadaviek projektu, dostupných informácií a časovej dotácie), predvídania výsledku možnej voľby, hodnotenia a výberu témy s najväčším potenciálom na úspech môžu byť sprevádzané zmätkom, niekedy úzkosťou, ale aj eufóriou po výbere a očakávaniami vyplývajúcimi z nadchádzajúcich úloh. |
| **3. Explorácia** (exploration) | ***Predzameranie a prieskum*** Prezeranie informačných zdrojov. Zisťovanie a prieskum informácií s intenciou nájsť zameranie sa realizuje vďaka kognitívnym procesom adekvátneho informovania sa o témach, poznávania tém, hľadania zamerania/intencie vo vzťahu k téme, identifikácie niekoľkých možných zameraní/intencií, niekedy sa vyskytuje neschopnosť formulovať presné informačné potreby. Nekonzistentné a nekompatibilné informácie zapríčiňujú v afektívnej doméne nárast obáv, neistoty, zmätku a pochybností a pokles sebadôvery. |
| **4. Formulácia zamerania** (formulation) | ***Formulácia zamerania (fókusu)*** Výber perspektívy, ohraničenie témy. Pre kognitívnu doménu sú typickými aktivitami predvídanie výsledkov možných fókusov (ohnísk), využívanie kritérií osobného záujmu, požiadaviek zadania/úlohy, dostupnosti materiálov a časových limitov a ich konfrontáciu, ďalej aj identifikácia nápadov v informáciách, formulácia zamerania, ktorá vyplýva zo zistení a nápadov. Niekedy sa v rámci tejto etapy vyskytne náhly moment „osvietenia" a porozumenia. Nastáva pokles neistoty – pri formulácii zamerania sú aktuálne nonkognitívne prejavy optimizmu, nárastu dôvery v schopnosť dokončiť úlohu. |
| **5. Zber, zhromažďovanie** (collection) | ***Hľadanie informácií podporujúcich zámer a dotýkajúcich sa zamerania*** Zhromažďovanie obsahovo relevantných informácií. Etapa zahŕňa technické zručnosti a kognitívne schopnosti definovania a rozširovania zamerania prostredníctvom informácií, zhromažďovanie príslušných informácií z rôznorodých zdrojov, tvorbu podrobných poznámok, excerpt s bibliografickými citáciami, usporadúvanie získaných informácií. V rámci etapy sa realizuje aj proces uvedomenia si dôležitosti a potreby realizácie rozsiahlej, ale nevyhnutnej práce, prichádza i dôvera v schopnosti dokončiť úlohu a nastáva nárast vnútornej motivácie a záujmu o riešenú problematiku; pokračuje pokles neistoty. |
| **6. Prezentácia** (presentation) | ***Zavŕšenie vyhľadávania a začatie písania*** Identifikovanie potreby akýchkoľvek ďalších informácií, zvažovanie časového ***limitu***, redukovanie nerelevantných zdrojov a vyhľadávanie doplňujúcich zdrojov – tzv. vyčerpávanie zdrojov. Prezentácia a využitie nadobudnutých vedomostí, riešenia úlohy a porozumenia problematike. Danú etapu sprevádza pocit úľavy, niekedy spokojnosť, niekedy sklamanie. |
| **7. Hodnotenie** (assessment) | ***Reflexia*** Hodnotenie celého procesu a jeho výsledku. |

Procesuálno-relačný model *ISP* bol vyvinutý ako reflexia na výzvy vzdelávacieho prostredia spojené s riešením vzdelávacích úloh a projektov. Jeho autorka konštatuje, že *„...procesuálny prístup dáva nový pohľad na riešenie danej otázky"* (Kuhlthau 1994 cit. podľa Erdelez, Basic a Levitov 2011). Jednotlivé etapy – zložky uvedené v rámci modelu akceptujú kognitívne i nonkognitívne aspekty (afektívnu zložku informačných procesov) – pocity, skúsenosti, náladu, postoje – ktoré sú smerodajné vzhľadom na úspešnosť v jednotlivých etapách. Procesný prístup, aplikovaný v modeli, zdôrazňuje afektívne aj kognitívne aspekty procesu. Model

predpokladá u žiakov (používateľov informácií) metakognitívne procesy zvažujúce nielen logiku a správnosť postupu a relevantnosť výsledkov, ale i hodnotenie emocionálnych prvkov. Má im pomôcť pochopiť, že aj pocity sú súčasťou informačného procesu, a zvládať spontánny optimizmus a sklamanie, ktoré sprevádzajú zložité učenie sa, prieskum či výskum (Kuhlthau 1993). Takisto musia zvládať stratégie riešenia takých javov, ako je informačná neuróza, úzkosť a informačné preťaženie. Zásadnou stratégiou je akceptovať emócie, porozumieť im a regulovať ich. Tendenciou modelu je pomôcť identifikovať a aplikovať užitočné stratégie, ako pocity eliminovať, ignorovať alebo filtrovať za účinnej pomoci adekvátnych stratégií: napríklad ignorovania alebo výberu určitých kategórií informácií; rozširovaním alebo zužovaním témy, preformátovaním a oklieštením emócií alebo požiadaním o intervenciu (Oberg 1999).

Opisný model žiackeho bádania *ISP* je výnimočný tým, že popisuje: 1) jednotlivé kognitívne a technické procesy realizované v rámci informačného prieskumu, 2) obsahuje konkrétne stratégie, metódy a techniky práce s informáciami (napr. denníky, excerpovanie, písanie poznámok, tvorba kľúčových slov), ktoré môžu študenti použiť pri získavaní informácií, 3) akcentuje dôležitosť emocionálneho rozvoja (emocionálnej gramotnosti), zvažuje afektívne symptómy neistoty, zmätku a frustrácie spojené s vágnou úvahou o danej spracovávanej téme, nejasnou predstavou o nej s nedostatočným porozumením téme (Hrdináková 2011). Na základe modelu ISP a súvisiacich výskumov, ktoré ho predchádzali, vypracovala Kuhlthauová aj koncept piatich zón intervencie a edukácie pre systém informačného vzdelávania (kap. 6.6.1).

#### 4.2.3.2 Bádateľský model Guided Inquiry Design®

Význam deskriptívneho modelu *ISP* nespočíval len v podrobnom popise jednotlivých fáz informačného procesu (so zameraním na vyhľadávanie informácií), ktorými študenti prechádzajú a vo vypracovaní návrhu systému mediácie a intervencie v oblasti informačného vzdelávania (kap. 6.6.1), ale aj vo vypracovaní kvalitnej teoretickej základne pre vzdelávací model *GID*®, ktorého cieľom je rozvoj kompetencií informačnej gramotnosti.

Základom modelu *GID*® sú tak na jednej strane konštruktivistické teoretické východiská modelu ISP v prieniku výsledkov autorkiných vlastných kvalitatívnych výskumov informačného správania stredoškolákov (Kuhlthau 2004) – a na strane druhej princípy bádateľsky orientovaného vzdelávania, ktoré rovnako akcentujú konštruktivistické prístupy k vzdelávaciemu procesu.

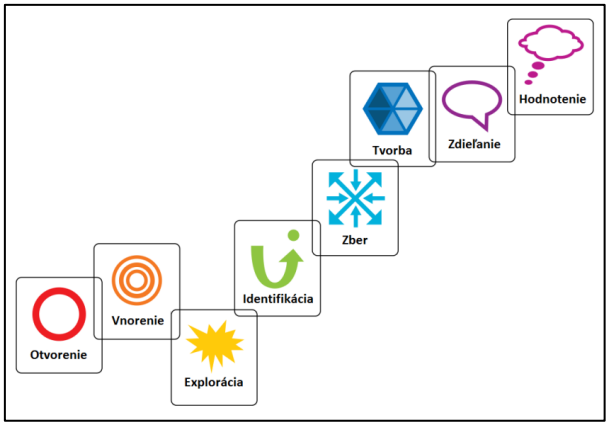
GID® je nástrojom takzvaného *navigovaného bádania* (angl. *guided inquiry*), autorkami charakterizovaného ako *„spôsob myslenia, učenia sa a vyučovania, ktorý premieňa kultúru školy na kolaboratívnu bádateľskú komunitu“* (Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2012, s. xiii). Navigované bádanie zároveň podľa nich rozvíja akademické kompetencie žiakov, ich pripravenosť na kariéru a ďalšie dôležité životné zručnosti.

Porovnanie etáp informačného správania žiakov podľa modelu ISP a etáp navigovaného bádania prostredníctvom modelu *GID*® uvádzame v tabuľke 8.

**Tab. 8 Komparácia etáp modelov ISP a GID®**

| Model ISP (Kuhlthau 2004) | Model GID® (Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2012) |
|---|---|
| 1. iniciácia | 1. otvorenie (bádania) |
| 2. selekcia | 2. vnorenie (sa) |
| 3. explorácia | 3. explorácia (témy) |
| 4. formulácia (fókusu) | 4. identifikácia (fókusu) |
| 5. zber (informácií) | 5. zber (informácií) |
| 6. prezentácia | 6. tvorba (produktu) |
| | 7. „zdieľanie“ výsledkov |
| 7. hodnotenie | 8. hodnotenie |

Osemprvkový nelineárny model GID® (obr. 18), nadizajnovaný pre systém primárneho a sekundárneho vzdelávania K12, vychádzajúc z modelu ISP plne rešpektuje kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú doménu používateľa (žiaka) v jednotlivých etapách informačného procesu.




**Obr. 18 Vizualizácia modelu GID® (Guided ©2021)**

Bádateľský proces v intenciách modelu GID® pozostáva z troch prefokusových, fokusovej a štyroch postfokusových etáp (pozri tab. 9). Začína sa ***otvorením***, v ktorom treba upútať pozornosť žiakov, stimulovať zvedavosť a motivovať ich k premýšľaniu o široko nastolenej téme. Vo fáze ***vnorenie (sa)*** by mali žiaci získať potrebný rozhľad o téme generujúci ďalšie zaujímavé nápady a otázky, ktoré podrobnejšie preskúmajú v etape explorácie. Fáza ***explorácie*** má žiakom umožniť hlbšie porozumenie téme a pomôcť identifikovať zameranie (fókus) práce; podľa Kuhlthauovej ide o náročnú fázu spojenú s prežívaním zmätku a neistoty, preto je v nej dôležitá intervencia pedagóga. ***Identifikácia*** fókusu – ako štvrtá etapa procesu – predstavuje definitívny výber témy práce (t. j. definovanie informačného problému), na základe ktorej žiaci v postfokusovej fáze ***zberu*** vyhľadávajú a zhromažďujú obsahovo relevantné informačné zdroje a informácie.

**Tab. 9 Charakteristiky etáp modelu GID® (podľa Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2012)**

| FÁZA | POPIS FÁZY |
|---|---|
| **1. Otvorenie bádania** (open) | **Pozvanie bádať, otvorenie mysle a stimulácia zvedavosti žiakov**<br>• výber/nastolenie všeobecnej témy<br>• vedenie diskusií o téme so žiakmi, podnecovanie nových nápadov a myšlienok<br>• podpora motivácie žiakov premýšľať o téme, o už nadobudnutých vedomostiach a skúsenostiach s ňou súvisiacimi, motivovanie žiakov pre bádanie prostredníctvom etáp modelu |
| **2. Vnorenie (sa) do témy** (immerse) | **Základný rozhľad o téme, nadväzovanie na predchádzajúce vedomosti o téme, objavovanie zaujímavých nápadov**<br>• nadobudnutie základných vedomostí/rozhľadu o téme –kolektívnym čítaním knihy/článku, sledovaním AV dokumentu, návštevou múzea a pod.<br>• hľadanie nápadov a problémov na ďalšie skúmanie<br>• aktívne premýšľanie o existujúcich vedomostiach o téme a o jej aspektoch, ktoré sú pre žiakov zaujímavé, prekvapujúce alebo znepokojujúce<br>• podpora zvedavosti žiakov a ich motivácie hlbšieho bádania v téme |
| **3. Explorácia témy** (exploration) | **Podrobné skúmanie zaujímavých aspektov témy**<br>• prezeranie (angl. *skimming and scanning*) širokej škály informačných zdrojov<br>• skúmanie nápadov má byť uprednostnené pred kumuláciou faktov<br>• hlbšie vnorenie sa do IZ s cieľom porozumieť nájdeným informáciám, generovať nové otázky<br>• zamýšľanie sa nad vynárajúcimi sa otázkami a nájdenými informáciami<br>• hľadanie kľúčovej otázky/problému, ktorá určí smer bádania v jeho ďalších etapách |
| **4. Identifikácia zamerania (problému, fókusu) bádania** (identify) | **Prestávka na zamyslenie, formulácia kľúčovej (výskumnej) otázky, ktorá určuje ďalší smer bádania**<br>• reflexia o zaujímavých myšlienkach, nápadoch, problémoch a témach, s ktorými sa žiaci stretli v predošlých fázach, ich triedenie<br>• zúženie pôvodnej široko nastolenej témy, zameranie pozornosti na konkrétny aspekt skúmanej problematiky<br>• na základe zistení z predošlých etáp identifikácia konkrétneho informačného problému, ktorý treba vyriešiť v ďalších krokoch bádateľského procesu<br>• definitívne rozhodnutie o ďalšom postupe bádania |
| **5. Zber informácií** (gather) | **Etapa vyhľadávania, hodnotenia a využívania informácií**<br>• len dostatočne jasne formulovaná otázka/problém udáva smer pre fázu zberu<br>• zhromažďovanie podrobných informácií z rôznych informačných zdrojov<br>• vertikálne a horizontálne vyhľadávanie informácií:<br>✓ *horizontálne* (kvantitatívny aspekt etapy) – predstavuje šírku, t. j. rozsah, početnosť nájdených zdrojov, ktoré sú obsahovo relevantné<br>✓ *vertikálne* (kvalitatívny aspekt etapy) – žiaci idú do hĺbky a vyberú si jadro najužitočnejších informačných zdrojov, ktoré treba podrobne preštudovať |
| **6. Tvorba produktu** (create) | **Dodávanie zmyslu faktom, prezentácia zistení/poznatkov, spôsob oznámenia/komunikácie naučeného**<br>• porozumenie nájdeným informáciám, zisteniam a ich integrácia do existujúcej bázy vedomostí<br>• sumarizácia, interpretácia a rozširovanie významu naučeného<br>• tvorivá syntéza/usporiadanie naučeného do prezentovateľnej/zdieľateľnej podoby<br>• príprava kvalitnej, zmysluplnej a zaujímavej prezentácie, ktorá „rozpráva príbeh o tom, čo sa žiaci dozvedeli v procese bádania“ (Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2012, s. 125) |
| **7. „Zdieľanie“ produktov** (share) | **Vzájomné/zdieľané učenie, vyrozprávanie svojho „príbehu“ bádania**<br>• prezentácia (informačného) produktu ako výsledku bádania<br>• príležitosť a zodpovednosť podeliť sa o nové vedomosti, zistenia a postrehy so spolužiakmi alebo iným publikom<br>• zaujímavý a poučný spôsob informovania publika o tom, čo sa žiaci naučili v procese bádania |
| **8. Hodnotenie procesu** (evaluate) | **Hodnotenie dosahovania stanovených cieľov, reflexia obsahu produktu a procesu**<br>• hodnotenie pokroku žiaka vo vzdelávacom procese<br>• hodnotenie žiaka učiteľom, vzájomné hodnotenie medzi žiakmi, sebahodnotenie<br>• okrem toho hodnotenie na určenie pokroku študentov by sa malo uskutočňovať vo všetkých fázach procesu bádania |

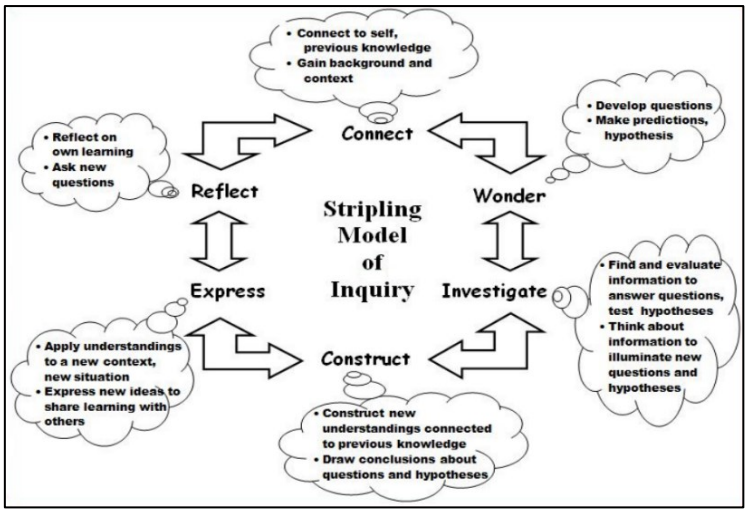
V šiestom kroku – ***tvorbe*** – žiaci pripravujú zo získaných informácií výsledný (informačný) produkt, ktorý následne v predposlednej etape **„*zdieľajú*“** so spolužiakmi a vyučujúcimi,

čím prezentujú výsledky svojho bádania. Záverečným krokom je **hodnotenie**, v ktorom by sa mali žiaci zamyslieť nad absolvovaným procesom bádania a výsledkami svojej práce.

Najťažším štádiom je podľa autoriek fáza explorácie, v ktorej sú žiaci mnohokrát ohromení všetkými informáciami, a zároveň zmätení či frustrovaní myšlienkami, ktoré do seba nezapadajú, čo môže predstavovať riziko straty motivácie žiakov pokračovania v bádaní. Identifikácia zamerania práce - fókusu (inými slovami definovanie informačného problému) je zas najvýznamnejším medzníkom celého procesu bádania, ktorý určuje jeho ďalší vývoj. Podľa Kuhlthauovej (2004) však väčšina žiakov obe etapy pre ich náročnosť preskakuje s tendenciou plynulého prechodu z druhej etapy priamo do piatej; obe fázy preto podľa nej vyžadujú obzvlášť dôkladnú intervenciu/mediáciu zo strany pedagóga či (školského) knihovníka. Navigovanie alebo intervencia je vyžadovaná aj v ostatných fázach – kým v úvodných etapách treba stimulovať u žiakov záujem o bádanie a poskytnúť im základný prehľad o téme, v ďalších etapách je dôležité napomáhať osvojenie správnych stratégií vyhľadávania, hodnotenia a analyticko-syntetického spracovania informácií a ich prezentácie. Autorky priznávajú, že bádanie je v určitom zmysle „chaotickým procesom“ a preto aj model GID® nesmie byť interpretovaný (napriek svojej vizualizácii) lineárne; navigované bádanie prostredníctvom modelu GID® je navrhnuté tak, aby podporovalo spoločné budovanie vedomostí, reflexiu a hodnotenie v priebehu celého procesu (Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2012).

### 4.2.4 Bádateľský model Barbary Striplingovej

Princípy bádania a tvorby premietla do vlastného modelu (obr. 19, tab. 10) renomovaná americká odborníčka Barbara Striplingová (Stripling 2003; 2009).




**Obr. 19 Vizualizácia Striplingovej modelu žiackeho bádania (Stripling 2009, s. 2)**

Žiacke ***bádanie*** má predstavovať nelineárny otvorený proces, ktorého východiskom je kladenie otázok a cieľom ***konštrukcia nových vedomostí***, bez vopred známeho výsledku.

**Tab. 10 Charakteristiky etáp žiackeho bádania podľa Striplingovej (Stripling 2003)**

| FÁZA | OPIS FÁZY |
|---|---|
| **Spájanie** (connect) | • aktivizácia aktuálnych/doterajších vedomostí (angl. *prior knowledge*)<br>• osobné nastavenie sa na bádanie<br>• pozorovanie, skúsenosti (prežívanie) |
| **Zvedavosť** (wonder) | • kladenie otázok<br>• formulácia predpokladov, hypotéz |
| **Skúmanie** (investigate) | • vyhľadávanie a hodnotenie informácií poskytujúcich odpovede na nastolené otázky, testovanie hypotéz<br>• premýšľanie o informáciách objasňujúcich otázky a hypotézy |
| **Konštruovanie** (construct) | • konštrukcia nových znalostí v kontexte doterajších vedomostí<br>• vyvodzovanie záverov o nastolených otázkach a hypotézach |
| **Vyjadrenie, prejav** (express) | • „zdieľanie“ nových nápadov<br>• aplikácia nadobudnutých poznatkov do nových kontextov a situácií |
| **Reflexia** (reflect) | • premýšľanie, uvažovanie o novozískaných poznatkoch a o bádaní<br>• kladenie nových otázok |

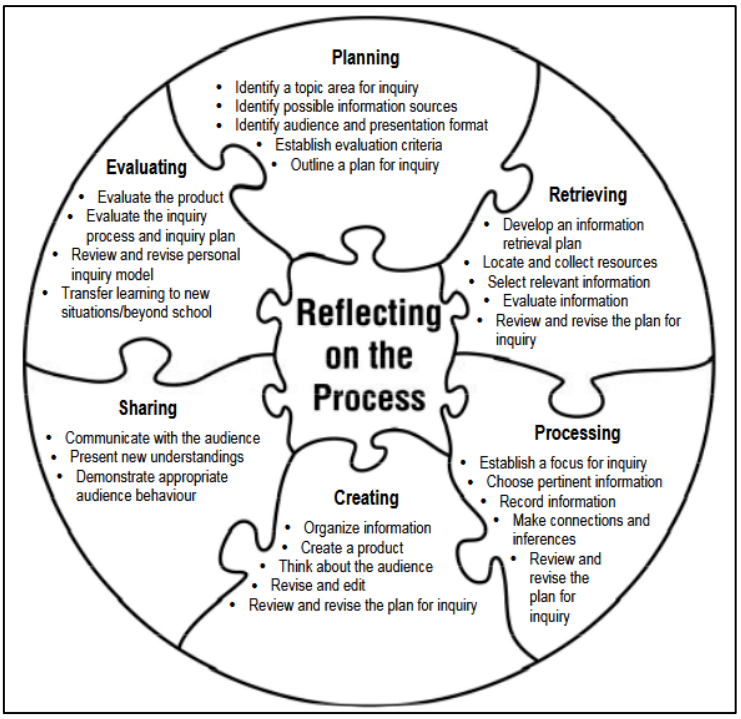
Model sa stal základnou schémou kompetenčného rámca predprimárneho až sekundárneho vzdelávania ***FOSIL*** – ***Framework of Skills for Inquiry Learning*** (Toerien 2019) a početnej skupiny metodík informačného vzdelávania v celosvetovom meradle.

Striplingová vo svojom modeli nevymedzuje osobitné fókusové štádium, ktoré je na rozmedzí druhej a tretej fázy procesu, predstavuje však revíziu jej staršej práce – desaťfázového procesu bádania ako súčasti modelu ***REACTS*** (Stripling a Pitts 1988), v ktorom je formulácia fókusu explicitne rozvrhnutá do niekoľkých štádií.

Starší bádateľský model Barbary Striplingovej ***REACTS*** vymedzoval desať etáp žiackeho bádania: 1. výber širokej témy; 2. explorácia širokej témy; 3. zúženie témy; 4. formulácia základnej témy/myšlienky práce; 5. formulácia výskumných otázok usmerňujúcich prácu; 6. vypracovanie plánu práce; 7. vyhľadávanie a výber informačných zdrojov; 8. excerpovanie informácií zo zdrojov, poznámkovanie; 9. návrh osnovy práce, organizácia informácií, argumentácia; 10. prezentácia finálneho produktu (Stripling a Pitts 1988).

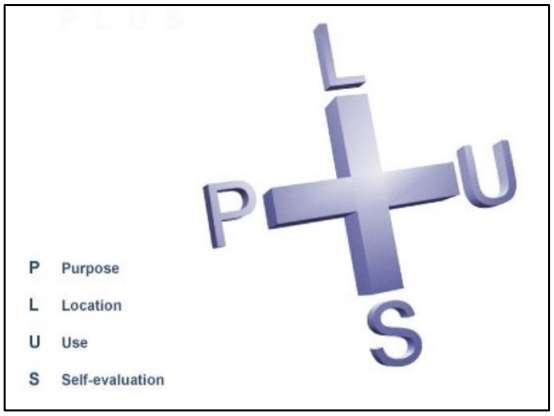
### 4.2.5 Bádateľský model ALBERTA

Charakteristickým prvkom oboch typov modelov – problémovo i bádateľsky orientovaných – je záverečné štádium hodnotenia celého procesu, finálneho produktu/riešenia problému i výsledkov vzdelávania, hoci ich autori upozorňujú aj na potrebu permanentnej reflexie (evaluácie) každej etapy samostatne. Problém grafického usporiadania logického sledu krokov problémového alebo bádateľského vzdelávania, v ktorom by bola potreba reflexie/hodnotenia zdôraznená zvlášť pre každú etapu, rieši napríklad kruhová vizualizácia schémy procesu žiackeho bádania (obr. 20) z dielne ministerstva školstva kanadského štátu Alberta (Alberta 2004). Po prefokusových štádiách prípravy bádania (*planning*) a informačného prieskumu (*retrieving*) nasleduje fokusová etapa spojená s výberom pertinentných (tzn. subjektívne relevantných) informácií (*processing*). Zvyšné tri postfokusové etapy sú orientované na spracovanie vyselektovaných informácií a tvorbu informačného produktu (*creating*). Jadrom celého modelu je reflexia každej etapy procesu bádania.




**Obr. 20 Model žiackeho bádania pre školy kanadskej Alberty (Alberta 2004, s. 10)**

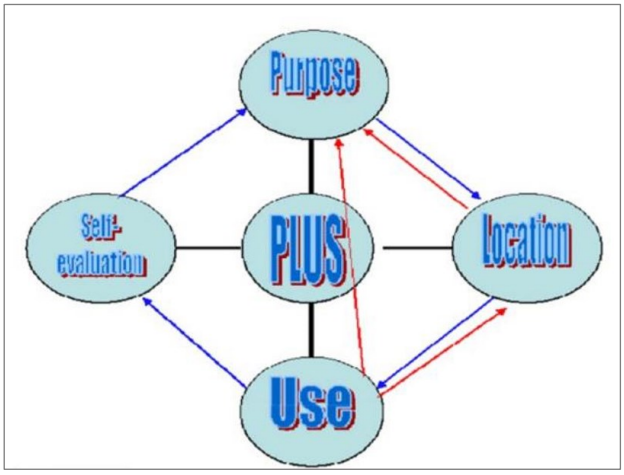
### 4.2.6 Model PLUS+




**Obr. 21 Model PLUS+ (Herring 2011)**

Model zdrojovo orientovanej výučby PLUS+, vyvinutý Jamesom Herringom, predstavuje koncept základných informačných operácií tak, aby pomohol žiakom a študentom nadobudnúť nevyhnutnú škálu informačných kompetencií vo vzdelávacom procese; sám autor ho označuje „lešením“ (angl. *scaffolding*) pre zdokonalenie sa žiakov v procesoch učenia sa (Herring 1996; 2004). Názov modelu predstavuje akronym zložený z pomenovania štyroch základných zložiek (prvkov) informačného procesu. Symbolickú vizualizáciu názvu – znamienko plus – autor využíva ako metaforu vzájomnej prepojenosti a súvzťažnosti jednotlivých kľúčových prvkov (obr. 21).

Procesuálne orientovaný model PLUS+ môže byť vnímaný ako veľmi jednoduchý model, ktorý sa môže využívať vo vzdelávaní, poskytuje funkčný oporný procesuálny rámec pre školy a školských/akademických knihovníkov. Je koncipovaný iteratívne – ako lineárny model so spätnou navigáciou, ktorý možno využiť aj cyklicky, tzn. s možnosťou návratu do ktorejkoľvek z predchádzajúcej fáz (Herring 1996, pozri obr. 22). Zameriava sa hlavne na kognitívne procesy v kontexte práce s informáciami, technologické kompetencie využiteľné v rámci vyhľadávacích stratégií i významný prvok sebahodnotenia a reflexie.




**Obr. 22 Operačná schéma modelu PLUS+ (Herring 2009)**

Model je využiteľný na zvýšenie povedomia žiakov o význame precízneho zvažovania toho, čo čítať, prezerať alebo počúvať, a to v súvislosti s perspektívou zvyšovania dôležitosti efektívneho využívania informácií a myšlienok v rámci informačnej explózie v budúcnosti (Hrdináková 2011). Popis jednotlivých prvkov prezentuje tabuľka 11.

**Tab. 11 Prvky/zložky modelu PLUS (Hrdináková 2011)**

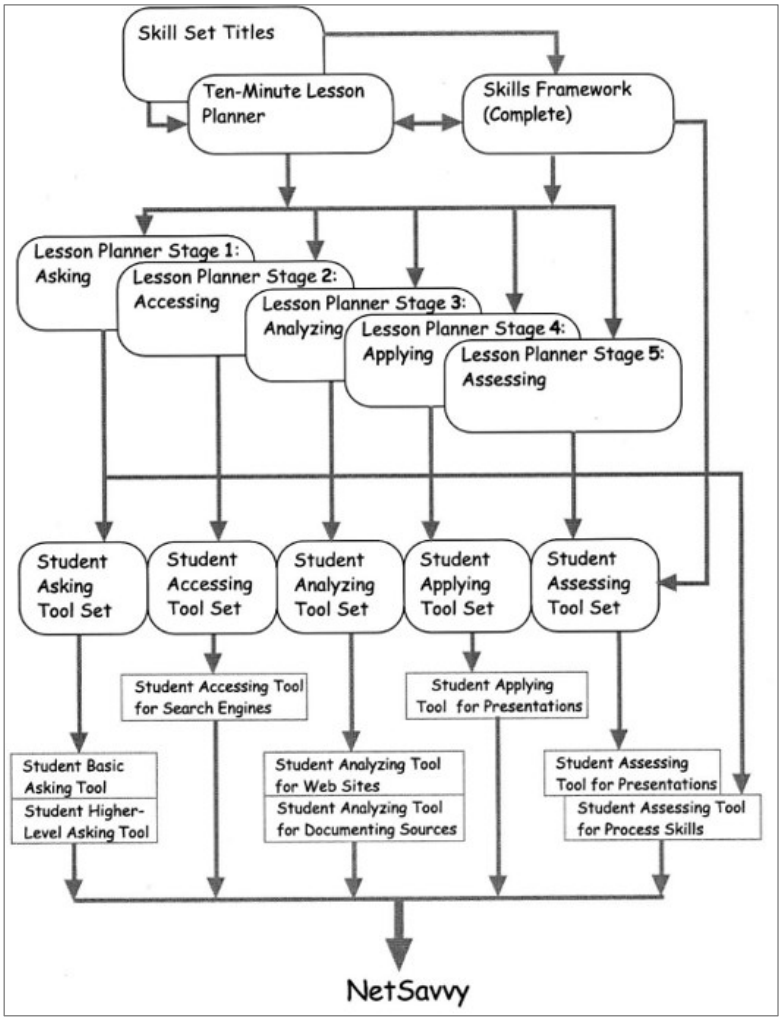
| ZLOŽKA | CHARAKTERISTIKA ZLOŽKY |
|---|---|
| **ÚČEL – P** *(purpose)* | Tento prvok (a zároveň kategória) zahŕňa kognitívne kompetencie pri identifikácii témy, existujúcich znalostí a informácií o téme, zvažovanie prieskumových otázok, plánovaní čiastkových prieskumových úloh a identifikáciu kľúčových slov a potenciálnych informačných zdrojov podľa daného účelu. |
| **LOKALIZÁCIA - L** *(location)* | Skupina zastrešujúca operácie a kompetencie vyhľadávania a lokalizácie informácií, schopnosti hľadať informácie v knižničných katalógoch, knihách, časopisoch, na CD-ROM a on-line informačných zdrojoch. Do tejto skupiny patria i kompetencie hodnotenia relevantnosti a selekcie informačných zdrojov, kompetencie funkčného využívania IKT pri používaní elektronických zdrojov a internetu. |
| **POUŽITIE - U** *(use)* | Súbor operácií a príslušných kompetencií využívania informácií, ako: čitateľské schopnosti (vrátane schopností prehľadávať a skenovať tlačené i elektronické informačné zdroje a nájsť informácie a nápady relevantné účelu, schopnosti zozbierať relevantné informácie alebo myšlienky, schopnosti porozumieť čítanému, videnému, počutému, interagovať s informáciami a schopnosť vidieť relácie s existujúcou poznatkovou bázou); schopnosti funkčnej selekcie vrátane schopnosti negatívneho výberu nerelevantných informácií; schopnosti vyhodnocovať informácie a myšlienky (podľa kritérií autority, aktuálnosti, spoľahlivosti atď.); schopnosti excerpovania informácií systematickým spôsobom adekvátnym účelu; kompetencie syntézy vrátane schopnosti spájať príbuzné nápady, fakty a informácie o téme; prezentačné kompetencie vrátane schopnosti napísať a skoncipovať verbalizovaný textový útvar (referát, správu, projekt) dobre štruktúrovaný, logicky usporiadaný, využívajúci zistené informácie a výsledky; prezentácia a komunikácia poznatkov a kompetencie tvorby bibliografie. |
| **SEBAHODNOTENIE – S** *(self-evaluation)* | Operácie a adekvátne kompetencie, ktoré posúvajú človeka k záverom na základe získaných a spracovaných informácií, a to vrátane schopností sebahodnotenia, reflexie, premýšľania o informačných procesoch podieľajúcich sa na celej realizácii v záujme zlepšovania efektívneho využívania informačných zdrojov v budúcnosti, v neposlednom rade aj schopnosti implementovať tieto vedomosti o skúsenostiach do celkového rámca osobných kompetencií. |

### 4.2.7 Model 5-As

Autormi modelu 5-As sú Ian Jukes, Anita Dosaj, Bruce Macdonald, ktorí vo svojej publikácii ***NetSavvy*** (Jukes, Dosaj a Macdonald 2000) prezentujú plnohodnotnú a operačnú integráciu IKT do vzdelávania a formovania funkčnej informačnej a technologickej gramotnosti. Model prináša základný rámec technologicky podporovanej a zdrojovo orientovanej výučby. Zameriava sa na 5-As, teda päť *Áčiek* – päť základných zložiek informačného procesu:

- *Asking* – pýtanie sa – kladenie kľúčových otázok, ktoré majú byť zodpovedané;
- *Accessing* – prístup k relevantným informáciám, ich získavanie;
- *Analyzing* – analýza získaných informácií;
- *Applying* – využitie *informácií* a dát na riešenie úlohy;
- *Assessing* – hodnotenie konečného výsledku aj realizačného procesu.

Integráciu modelu a informačných procesov do procesov vzdelávania názorne prezentuje obr. 23.




**Obr. 23 Schéma modelu 5As (Jukes, Dosaj a Macdonald 2000, s. 18)**

Ako vidíme, každá zložka (prvok) modelu je integrovaná do určitej časti výučby ako proces. Popis základných zložiek prezentuje tabuľka 12.

**Tab. 12 Charakteristiky zložiek modelu 5-As (podľa Hrdináková 2011)**

| ZLOŽKA | CHARAKTERISTIKA ZLOŽKY |
|---|---|
| **A-1 pýtanie sa** *(asking)* | Prvá zložka (A-1) sa zameriava na jasné definovanie problému a jeho kontextu – z určitého hľadiska je svojim spôsobom najchúlostivejším bodom, nakoľko obsahuje identifikáciu základných parametrov celého ďalšieho procesu. Zahŕňa porozumenie riešenému problému, identifikáciu kľúčových slov a formovanie otázok súvzťažných k nim, brainstorming, laterálne myslenie, pochopenie etických otázok, pozorné/hĺbkové načúvanie, múdre prezeranie, resp. prehliadanie a kritickú verbálnu komunikáciu, filtrovanie informačného šumu, zdieľanie osobných znalostí a skúseností. |
| **A-2 prístup** *(assessing)* | Zložku A-2 autori označujú aj „divokou kartou" informačného cyklu, nakoľko cesty k informačným zdrojom môžu byť nespočetné, ďalší postup sa môže javiť ako špekulatívny. Ku kľúčovým schopnostiam patria: determinovanie lokácie informácií, určenie schopností potrebných na vyhľadanie informácií, využívanie rôznych druhov papierových (tradičných) a e–zdrojov, výber priorizovaných stratégií vyhľadávania, sťahovanie (download), skenovanie, kopírovanie a zabezpečovanie vhodných zdrojov s relevantnými údajmi, jednoduchý prieskum zdrojov a informácií pomocou zručností filtrovania a selekcie a samozrejme excerpovanie vhodných informácií. |
| **A-3 analýza** *(analyzing)* | Analýza (A-3) prináša „aha efekt" („aha" skúsenosť), ktorý je vyvolávaný nájdením informácií a odhalením ich vzájomných súvislostí. Zložka A-3 zahŕňa i usporiadanie, organizovanie a sumarizovanie dát z rozličných informačných zdrojov, kontrolu a hodnotenie relevancie dát a informácií, rozlišovanie a zaznamenávanie dobrých, zlých, správnych, nesprávnych informácií a zdrojov, rozlišovanie tzv. „informačnej špiny", skúmanie dát a informácií z hľadiska ich významu a hľadanie skreslení; určovanie, kedy informácie dostatočne odpovedajú na pôvodné otázky a kedy sú dáta neúplnými informáciami. A-3 obsahuje aj reviziu/prehodnotenie procesov A-1 a A-2 v záujme vyplnenia informačných medzier, dokumentáciu, excerpovanie a poznámkovanie, overovanie z hľadiska určenia pravosti, vyhľadávanie pravdepodobných perspektív, trendov a najlepších odhadov, hľadanie ďalších údajov a informácií podľa potreby a tvorbu, t. j. premieňanie dát na užitočné informácie (využijúc všetky vyššie uvedené schopnosti). |
| **A-4 aplikácia** (*applying*) | V rámci zložky A-4 ide hlavne o identifikáciu a voľbu vhodnej formy a formátu prezentácie generovaných informácií, ako aj ich vhodnú aplikáciu v rámci komunikácie zistených informácií alebo riešenia problému; môže ísť o: esej, náčrt riešenia problému, správu, skompletizovanú argumentáciu, prezentáciu a pod. |
| **A-5 hodnotenie** (*assessing*) | Záverečná zložka A-5 je reflexívnou a posudzovacou zložkou, v rámci ktorej sa prehodnocuje každé „áčko", a to nielen za účelom prehodnotenia výsledku (čo sme získali), ale aj spôsobu a stratégie postupu (ako sme to získali), nevyhnutne teda zahŕňa: kladenie otázok vzťahujúcich sa na použité postupy a získané informácie, kritickú reflexiu procesu, spracovanie úvah a internalizáciu nového poznania, následné konanie na základe týchto úvah – prenos nového poznania do iných situácií. |

Model predpokladá tiež súbor schopností (kompetencií), ktoré podporujú, umožňujú a zároveň predikujú ich realizáciu:

- súbor kľúčových schopností;
- súbor prerekvizitných schopností;
- súbor technologických schopností;
- súbor techník a technických schopností (metódy a techniky);
- súbor posudzovacích schopností (Jukes, Dosaj a Macdonald 2000).

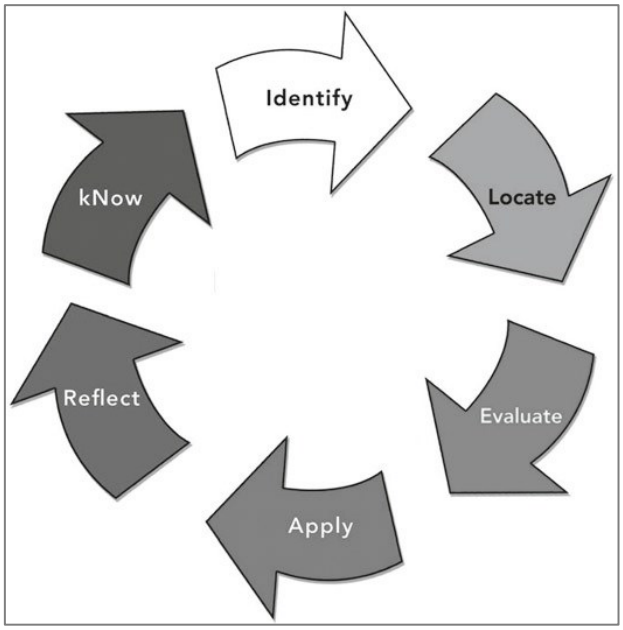
Základné, resp. ***kľúčové kompetencie*** predstavujú základné a/alebo kritické schopnosti, ktoré sú podstatou zvládania, ovládania, či osvojenia si danej zložky „A". ***Prerekvizitné schopnosti*** zahŕňajú fundamentálne schopnosti a zručnosti, ktoré už musia byť prítomné (zvládnuté) pre formovanie a zdokonaľovanie pokročilejších kompetencií. ***Technické kompetencie*** zahŕňajú

súbor osvojených metód a techník, ktoré môžu byť použité, spolu so schopnosťou reálne a funkčne ich využiť. ***Technologické kompetencie*** sú schopnosti a zručnosti využiť technologické nástroje. ***Posudzovacie schopnosti*** majú študentom pomôcť zhodnotiť a zamyslieť sa nad svojím výsledkom a realizáciou celého procesu „A".

Procesuálno-kompetenčne orientovaný model 5-As je zakotvený do vzdelávacieho procesu realizovaného formou technologicky a zdrojovo podporovanej výučby. Primárne je koncipovaný ako lineárny model, ktorý upriamuje zvláštnu pozornosť na rozlišovanie prerekvizitných kompetencií, kompetencií technických, metodických a technologických, ako aj kompetencií posudzovacích a hodnotiacich. Rešpektuje teda ako technologickú, tak i kognitívnu zložku informačnej gramotnosti, ale zvlášť upozorňuje aj na ovládanie súboru metód a schopnosť všetky svoje kroky a aktivity a výsledky hodnotiť (reflexívne a sebaregulačné kompetencie). Model vychádza z rozvoja internetu a jeho vplyvu na spoločnosť a vzdelávanie, ktorý vníma ako jeden z determinantov zahltenia informáciami a ich následnej sociálnej dysfunkcie, zároveň však implementuje IKT a internet do vzdelávacieho prostredia ako riešenie a nástroj informačného prieskumu a riešenia informačných problémov (Hrdináková 2011).

### 4.2.8 Model I-LEARN

Ďalším príkladom vzdelávacieho, procesuálne a kompetenčne orientovaného operačného modelu informačnej gramotnosti je kognitívne orientovaný model *I-LEARN* (obr. 24).




**Obr. 24 Model *I-LEARN* Greenwell 2016, s. 85)**

Hoci názov modelu predstavuje akronym šiestich fáz informačného procesu, celý proces má podľa jeho autorov cyklický, príp. iteratívny charakter, pričom niektoré etapy nevyhnutne prebiehajú súbežne.

Na rozdiel od Kuhlthauovej bádateľského modelu *Guided Inquiry Design*® (kap. 4.2.3), ktorého autorka akcentuje trojdielnosť kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej domény informačného správania, autori modelu I-LEARN zameriavajú pozornosť len na rozvoj kognitívnej domény používateľov (Neuman et al. 2019). Silná kognitivistická orientácia je zdôraznená (vzhľadom na iné modely pomerne netradičným) usporiadaním posledných dvoch štádií (tabuľka 13).

**Tab. 13 Základná schéma modelu I-LEARN (podľa Neuman et al. 2019)**

| MODEL | ŠPECIFIKÁCIA ETÁP |
|---|---|
| **1. IDENTIFIKÁCIA TÉMY** *(Identify)* | • aktivácia zvedavosti<br>• „skenovanie", resp. skúmanie okolitého prostredia<br>• formulácia otázky alebo problému |
| **2. LOKALIZÁCIA ZDROJOV** *(Locate)* | • zameranie pozornosti na riešenú problematiku/tému a učivo<br>• vyhľadávanie potenciálnych informácií<br>• výber/extrakcia obsahovo najrelevantnejších informácií |
| **3. HODNOTENIE INFORMÁCIÍ** *(Evaluate)* | • kredibilita zdroja a autora, presnosť, úplnosť a vnútorná logika<br>• aktuálnosť, spoľahlivosť a presnosť<br>• použiteľnosť informácií na danú tému a ich primeranosť z hľadiska povahy ich obsahu vo vzťahu k vývinovej úrovni žiakov a úrovni požadovaného učiva/témy |
| **4. APLIKÁCIA/ VYUŽÍVANIE INFORMÁCIÍ** *(Apply)* | • personalizácia informácií, generovanie nového poznania/vedomostí<br>• systematizácia a vhodná mentálna reprezentácia nového poznania (napr. chronologicky, hierarchicky atď.)<br>• komunikácia nového poznania jeho vhodnou prezentáciou |
| **5. REFLEXIA** *(Reflect)* | • obsahová a formálna primeranosť informačného procesu a informačného produktu<br>• revízia a vylepšenie informačného procesu, výsledného produktu a výsledkov vzdelávania |
| **6. ROZŠIROVANIE VEDOMOSTÍ** *(kNow)* | • internalizácia nového poznania a jeho integrácia s existujúcimi/predchádzajúcimi vedomosťami jednotlivca<br>• uvedomenie si významu/zmyslu nového poznania ako osobného mentálneho konštruktu<br>• aktivácia vedomostí v potrebných situáciách |

Princípom modelu je zdrojovo-orientovaná výučba, deklarovaná ako „učenie sa informáciami" (angl. *learning with information*). Základným teoretickým východiskom modelu sú konštruktivistické prístupy k učeniu, najmä Vygotského socio-kultúrna teória a teória zóny najbližšieho rozvoja; ďalšími dôležitými teoretickými základmi sú pridružené koncepty digitálnej gramotnosti a kritickej gramotnosti (Neuman et al. 2019).

### 4.2.9 Modely KWHLAQ a KWL-RAN®

Populárna didaktická metóda KWL[20], prekladaná do slovenčiny akronymom V-CH-D, predstavuje nástroj riešenia akéhokoľvek problému postupným odpovedaním na tri základné otázky: *1. čo aktuálne VIEM o probléme; 2. čo ďalšie by som o ňom CHCEL vedieť; 3. čo nové som sa DOZVEDEL*. Uplatňuje sa buď ako čiastková aktivizujúca metóda ktorejkoľvek etapy informačného procesu, alebo aj ako ucelená stratégia zdrojovo orientovanej výučby, pri ktorej žiaci postupne do

[20] Anglický akronym znamená: 1. what do i know; 2. what do i want to know or find out; 3. what have i learned.

prvého stĺpca spisujú aktuálne vedomosti o téme/probléme, ku ktorým generujú v druhom stĺpci námety na vyhľadávanie nových informácií a do tretieho stĺpca uvádzajú odpovede na ne. Na jej základe vznikli modely KWHLAQ (tabuľka 14) alebo KWL-RAN® (tabuľka 15).

**Tab. 14 Model KWHLAQ (podľa Wallace a Husid 2017, s. 28)**

| ŠTÁ-DIUM | ZÁKLADNÉ OTÁZKY & CHARAKTERISTIKA ŠTÁDIA |
|---|---|
| ***K*** | **Čo viem o téme/probléme?** (What do i **K**now?)<br>• zhrnutie aktuálnych vedomostí |
| ***W*** | **Čo by som chcel zistiť?** (What do i **W**ant to know?)<br>• identifikácia informačnej potreby |
| ***H*** | **Ako nájdem odpovede?** (**H**ow do i find answers?)<br>• voľba informačnej stratégie, vyhľadávanie informácií |
| ***L*** | **Čo nové som zistil/naučil sa?** (What have i **L**earned?)<br>• reflexia nových poznatkov |
| ***A*** | **Ako využijem nové informácie?** (What **A**ctions will i take with my **A**nswers?)<br>• využívanie informácií |
| ***Q*** | **Aké nové otázky mi vyvstali?** (What new **Q**uestions do i have?)<br>• reflexia procesu a generovanie ďalších nových otázok |

**Tab. 15 Stratégia KWL-RAN® (podľa Thomas et al. 2020, s. 73)**

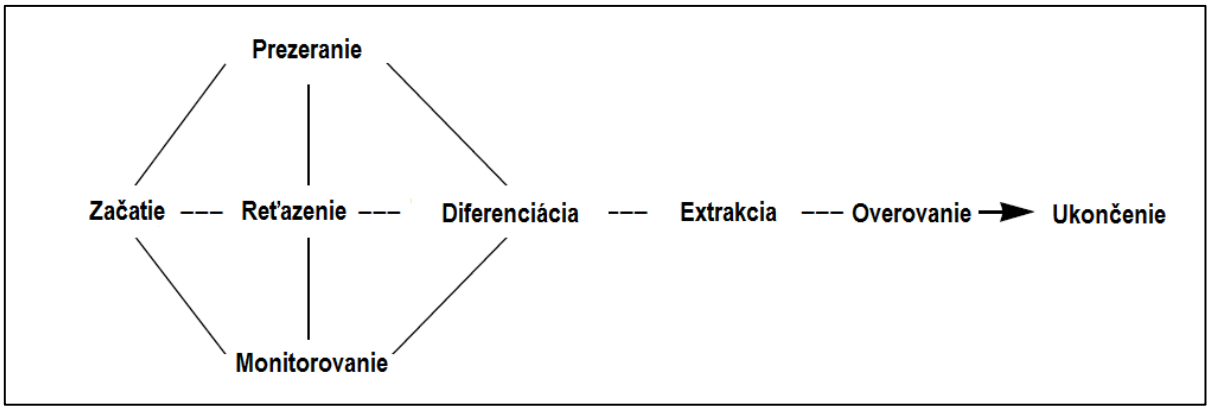
| ŠTÁ-DIUM | ZÁKLADNÉ OTÁZKY & CHARAKTERISTIKA ŠTÁDIA |
|---|---|
| **1.** | **Čo si myslím, že viem o téme/probléme?** (What i think i Know)<br>• zhrnutie základných vedomostí k nastolenej téme/problému |
| **2.** | **Potvrdenie doterajších vedomostí o téme/probléme** (Confirmed)<br>• žiaci overujú platnosť svojich aktuálnych/doterajších vedomostí |
| **3.** | **Miskoncepcie, naivné predstavy** (Misconceptions)<br>• revízia/aktualizácia doterajších nesprávnych/mylných poznatkov žiakov o téme |
| **4.** | **Nové vedomosti** (New Learning)<br>• vyhľadávanie nových informácií o téme |
| **5.** | **Zvedavosť** (Wonderings)<br>• žiaci kladú otázky na základe nových informácií |

Model ***KWHLAQ*** predstavuje extenziu pôvodnej stratégie riešenia informačného problému KWL zodpovedaním až šiestich základných otázok (Barell 1998). Inou modifikáciou metódy KWL je päťfázová schéma ***KWL-RAN®*** (akronym RAN znamená ***R****eading and* ***A****nalyzing* ***N****on-fiction*), ktorá – podobne ako KWHLAQ – začína sumarizáciou aktuálnych poznatkov o téme/probléme a končí nachádzaním nových otázok, čím autori oboch modelov zdôrazňujú nelineárny charakter informačného procesu a potrebu neustálej aktualizácie existujúcich a rozširovania nových vedomostí (Stead 2005).

### 4.2.10 Ellisov model vyhľadávania informácií

Pôvodne šesťprvkový deskriptívny model vyhľadávania informácií Davida Ellisa (1989), bol po sérii overovacích štúdií na príslušníkoch rôznych profesií autorom upravený (Ellis, Cox

a Hall 1993) a prezentuje „vzory“ či „prvky“ správania sa v konkrétnej aktivite informačného procesu (obr. 25).




**Obr. 25 Ellisov model vyhľadávania informácií (Wilson 1999 podľa Steinerová 2005).**

Otázka využívania informácií je v tomto prípade však v úzadí, integrovaná do záverečného štádia. Popis jednotlivých fáz uvádzame v tabuľke 16.

**Tab. 16 Charakteristika štádií Ellisovho modelu (podľa Ellis 1989; Ellis, Cox a Hall 1993; Wilson 1999)**

| Štádium | Charakteristika |
|---|---|
| **Začatie** *(starting)* | Činnosti charakteristické pre počiatočné kroky vo vyhľadávaní informácií, prvotný informačný prieskum, hľadanie vhodných zdrojov v danej oblasti a téme, snaha o identifikáciu kľúčových zdrojov. |
| **Reťazenie** *(chaining)* | Citačné reťazenie, bibliografické reťazenie, využívanie ďalších foriem referenčných prepojení informačných zdrojov vrátane hyperodkazov a poznámok pod čiarou (ako prieskumovej stratégie). |
| **Prezeranie** *(browsing)* | Čiastočne zamerané vyhľadávanie v oblasti potenciálneho záujmu, pološtruktúrované vyhľadávanie. |
| **Monitorovanie** *(monitoring)* | Neustále priebežné vyhľadávanie a doplňanie zdrojov, udržiavanie prehľadu o vyhľadávanej téme/problematike. |
| **Rozlišovanie** *(differentiating)* | Rozlišovanie a kategorizácia informačných zdrojov ako spôsob filtrovania informácií. |
| **Extrakcia** *(extracting)* | Identifikácia a výber relevantných informácií v informačných zdrojoch. |
| **Overovanie** *(verifying)* | Kontrola presnosti a dôveryhodnosti informačných zdrojov a informácií. |
| **Ukončenie** *(ending)* | Činnosti charakteristické pre záver vyhľadávania informácií po vyhodnotení dostatočného množstva informácií, napríklad syntéza informácií a príprava práce na publikovanie. |

Hoci model nebol primárne dizajnovaný pre edukačný sektor, je plnohodnotne uplatniteľný aj ako metodicko-didaktický normatívny model zdrojovo-orientovaného informačného vzdelávania s dôrazom na fázu vyhľadávania informácií, v ktorom autor zdôrazňuje nelineárnosť a súvzťažnosť jednotlivých podrobne špecifikovaných aktivít (krokov, prvkov) informačného procesu.

### 4.2.11 Model Concept-Based Inquiry

Ďalším príkladom modelu zdrojovo-orientovanej výučby môže byť aj novší sedemfázový model ***Concept-Based Inquiry*** (Marschall a French 2018), kruhovú vizualizáciu ktorého predstavuje obrázok 26. Rozšírená vizualizácia modelu Concept-Based Inquiry, uspôsobená percepcii žiakov primárneho a sekundárneho vzdelávania je v prílohe C a jeho jednotlivé fázy stručne popisuje tabuľka 17.

***Concept-based learning*** nie je „klasický" model informačného vzdelávania pripravený knižnično-informačnými profesionálmi, jeho etapy však plnohodnotne korešpondujú so štádiami informačného procesu.

**Obr. 26 Vizualizácia základnej schémy modelu *Concept-Based Inquiry* (Marschall a French 2018)**

**Tab. 17 Fázy modelu Concept-Based Inquiry (Marschall a French 2018, s. 29)**

| FÁZA | OPIS FÁZY |
|---|---|
| **1 Upútanie** *(engage)* | • emocionálne a intelektuálne zaujatie žiakov<br>• aktivizácia a zhodnotenie súčasných vedomostí<br>• kladenie počiatočných otázok žiakom |
| **2 Zameranie pozornosti** *(focus)* | • rozvoj spoločného chápania kľúčových pojmov vyučovacej hodiny pomocou stratégií formovania konceptov/pojmov<br>• prezentácia relevantných námetov, ktoré môžu byť skúmané v ďalšej etape |
| **3 Skúmanie** *(investigate)* | • skúmanie prezentovaných námetov v kontexte nastolenej témy<br>• rozšírenie porozumenia nastolenej téme realizáciou prípadových štúdií, ktoré vyvolávajú nové otázky<br>• nadobudnutie disciplinárnych a interdisciplinárnych kompetencií |
| **4 Organizácia poznatkov** *(organize)* | • organizácia myslenia na faktuálnej aj konceptuálnej úrovni<br>• reprezentácie myšlienok a nápadov pomocou rôznych materiálov a médií do tematických oblastí<br>• rozpoznanie a analýzy kompetencií v kontexte témy |
| **5 Generalizácia zistení** *(generalize)* | • prepájanie znalostí a nachádzanie všeobecných vzorov na konkrétnych príkladoch<br>• formulácia, zdôvodňovanie a komunikácia zovšeobecnení |
| **6 Transfer** *(transfer)* | • testovanie a odôvodňovanie platnosti zovšeobecnení<br>• aplikácia zovšeobecnení do nových prípadov a situácií<br>• využívanie skúseností a porozumenia téme na formuláciu predikcií a hypotéz<br>• podnikanie zmysluplných krokov v procese učenia sa |
| **7 Reflexia, hodnotenie** *(reflect)* aktivita je uskutočňovaná v každej fáze | • posilnenie zmyslu zodpovednosti za vlastné konanie<br>• umožnenie žiakom plánovať a monitorovať vlastný vzdelávací proces<br>• individuálne a kolektívne hodnotenie procesu učenia sa v priebehu bádania a po jeho ukončení |

Concept-based learning je, podobne ako žiacke bádanie, konštruktivistický prístup, ktorého princíp spočíva v hľadaní súvislostí medzi témami a pojmami, odhaľovaní vzťahov medzi pojmami, abstrakcii a zovšeobecňovaní pojmov a myšlienok; jeho cieľom je podpora interdisciplinárneho pojmového, resp. koncepčného myslenia – tzn. myslenia v súvislostiach (Erickson 2008).

## 4.3 Rozšírený význam modelov informačnej gramotnosti

Modely informačnej gramotnosti pomáhajú podľa Moiry Bentovej a Ruth Stubbingsovej formulovať a systematizovať myšlienky o informačnej gramotnosti, zároveň môžu poskytnúť účinný rámec pre plánovanie (výskumov, vzdelávania, projektov a pod.). Nesporne významným sprievodným efektom je stimulácia rozličných odborných diskusií a štúdií, či už v oblasti terminológie alebo v oblasti zložiek informačnej gramotnosti. Modely informačnej gramotnosti napomáhajú pokrok v danej gramotnostnej a kompetenčnej oblasti a dovoľujú formulovať výsledky z hľadiska dlhodobých i krátkodobých snáh a iniciatív v oblasti informačnej gramotnosti. Jedným z hlavných cieľov a zároveň významov modelov informačnej gramotnosti je skutočnosť, že poskytujú kognitívne uchopiteľnú štruktúru informačnej gramotnosti, ktorá je východiskom pre formulovanie spoločných cieľov. V neposlednom rade poskytujú tým i oporu a východiská pre ďalšie odborné výskumy a iniciatívy (v rámci rozličných disciplín a odborov) (Bent a Stubbings, 2011a). Jednou z nevyhnutných podmienok modelov informačnej a mediálnej gramotnosti však je, že musia byť flexibilné a adaptabilné, čím možno konštatovať, že pole modelovania informačnej gramotnosti je (a musí byť) dynamické a reflektovať celý sociálny a vzdelávací priestor (Hrdináková 2011).

Modely informačnej gramotnosti majú nezastupiteľný význam z hľadiska následného determinovania kľúčových oblastí vzdelávania a výchovy v rámci danej gramotnostnej oblasti, a teda tvorby obsahového a výkonového štandardu informačnej gramotnosti (Hrdináková 2011, Stalder 2011). V predchádzajúcich podkapitolách sme ponúkli niekoľko etablovaných i nemej známych vzdelávacích modelov informačnej gramotnosti. Zdôrazňujeme, že ani zďaleka nejde o úplný výpočet vzdelávacích modelov existujúcich v predmetnej oblasti. Množinu prezentovaných vzdelávacích modelov môžeme doplniť aj o pôvodný vzdelávací štandard ***SCONUL – Sedem pilierov informačnej gramotnosti*** (Bent a Stubbings 2011), ***ACRL*** (ACRL 2000) či štandardy ***ANZIIL*** (Bundy 2004) alebo ***FOSIL*** (Toerien 2019), ktorých princípom i základnou schémou je informačný proces a ktoré bližšie prezentujeme v kapitole 5. Na rozdiel od „klasických“ vzdelávacích modelov sa štandardy informačnej gramotnosti dotýkajú socio-kultúrnych, politických a ekonomicko-právnych problematických aspektov informačnej spoločnosti omnoho explicitnejšie.

# 5 ŠTANDARDY A KOMPETENČNÉ RÁMCE INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI

Pod pojmom štandard rozumieme *„požadovanú alebo záväznú charakteristiku kvantitatívnych alebo kvalitatívnych vlastností určitého objektu alebo javu“* (Turek 2010, s. 225). Vzdelávacie štandardy alebo kompetenčne orientované kurikulá informačnej gramotnosti predstavujú kategorizovaný súpis kompetencií vo vzťahu k stanovenému obsahu vzdelávania, určený pre konkrétny vyučovací predmet alebo vzdelávaciu oblasť na zvolenej úrovni vzdelávania. Plnia normatívnu funkciu, definujú ciele informačného vzdelávania, predstavujú základný nástroj zabezpečovania kvality vzdelávania a prirodzene sa členia na obsahové a výkonové štandardy. Obsahová časť vzdelávacieho štandardu, pokrývajúc obsah vyučovacieho predmetu (alebo vzdelávacej oblasti, v našom prípade informačnej výchovy), kategorizuje jeho tematické oblasti. Každej zo stanovených tematických oblastí prináležia konkrétne kompetencie určené výkonovou časťou štandardu. V prípade informačného vzdelávania sú predmetom obsahového štandardu rôzne atribúty informačnej gramotnosti alebo štádiá informačného procesu, ktorých požadované kompetencie sú špecifikované výkonovým štandardom. Obsahovú i výkonovú časť vzdelávacieho štandardu preto môžeme prirovnať k dvom stranám tej istej mince, integrovaných do spoločného celku.

Na poli informačného vzdelávania je v oblasti vydávania štandardov najplodnejšou inštitúciou *Americká asociácia knižníc* (ALA) prostredníctvom svojich dvoch členských organizácií: *Americkej asociácie školských knižníc* (AASL) pre sektor predprimárneho až sekundárneho vzdelávania K-12 a *Asociácie vysokoškolských a výskumných knižníc* (ACRL) pre systém terciárneho vzdelávania. Štandardom oboch organizácií venujeme osobitnú pozornosť v prvých troch podkapitolách (5.1 až 5.3). Americký štandard ACRL z roku 2000 sa stal základom aj pre vysokoškolské štandardy *Rady austrálskych univerzitných knihovníkov* (CAUL) a *Austrálskeho a novozélandského inštitútu pre informačnú gramotnosť* (ANZIIL) (kap. 5.4).

Vysokú mieru aktivity vyvíjajú tiež odborníci v Spojenom kráľovstve Veľkej Británie a Severného Írska na odborovej, inštitucionálnej i národnej úrovni. Výsledkom práce britského-írskeho odborového *Združenia vysokoškolských, národných a univerzitných knižníc* (SCONUL) je štandard pre terciárne vzdelávanie ***The Seven Pilars of Informtion Literacy*** (kap. 5.5), u nás známy aj v slovenskom preklade ako ***Sedem pilierov informačnej gramotnosti***. Ďalšie kurikulum informačného vzdelávania vysokoškolských študentov britských univerzít pod názvom ***A New Curriculum for Information Literacy – ANCIL*** bolo vyvinuté na pôde University of Cambridge (kapitola 5.6) a vlastný štandard, resp. rámec ***Information and Digital Literacy Framework*** má zhotovený aj The University of Sheffield (kap. 5.7). Na základe štandardu SCONUL vznikol v spolupráci s Cardiff University národný štandard Walesu – ***Information Literacy Framework for Wales*** (Welsh Information Literacy Project 2011); kým štandard SCONUL je určený pre systém informačného vzdelávania vysokoškolských študentov, waleský

štandard pokrýva všetky stupne vzdelávania vrátane celoživotného. Ďalší národný štandard informačnej gramotnosti pre systémy primárneho až terciárneho vzdelávania bol vypracovaný aj v Škótsku – ***National Information Literacy Framework Scotland*** (Irving 2011; *National* [bez dátumu]). V roku 2012 predstavil svoj kompetenčný rámec aj CILIP – britský *Inštitút knižničných a informačných profesionálov* (CILIP 2012).

Obsah štandardov ACRL, AASL, ANZIIL a SCONUL zhrnula *Medzinárodná federácia knižničných asociácií* IFLA do kompetenčného štandardu ***Access – Evaluate – Use*** (Lau 2006). Informačné kompetencie žiakov primárneho a sekundárneho vzdelávania špecifikuje IFLA (*Smernica* 2008) v ***Smernici IFLA/UNESCO pre školské knižnice*** (kap. 5.11). Do skupiny vzdelávacích štandardov zaraďujeme aj kompetenčný rámec ***FOSIL – Framework of Skills for Inquiry Learning***[21] (Toerien 2019), navrhnutý pre systém primárneho a sekundárneho vzdelávania, ktorého základným rámcom je bádateľský model Barbary Striplingovej (kap. 4.2.4). Výnimkou v tvorbe národných vzdelávacích štandardov informačnej gramotnosti nie sú ani ďalšie európske krajiny – známym je napríklad štandard Švajčiarskej konfederácie ***Swiss Standards for Information Literacy*** (kap. 5.8), kompetenčný rámec Nemeckej spolkovej republiky ***Referenzrahmen Informationskompetenz*** (kap. 5.9), bavorský kompetenčný štandard ***Standards der Informationskompetenz für Schülerinnen und Schüler*** z dielne *Bibliotheksverbund Bayern* (kap. 5.10).

Návrh slovenských štandardov informačnej gramotnosti pre žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania pripravila Elena Sakálová (2008a). Súhrnný ***kompetenčný rámec informačnej gramotnosti*** generovaný z množiny existujúcich modelov a štandardov prezentujeme v kapitole 5.12. Prehľad štandardov uvádzame v prílohe B.

## 5.1 Staršie štandardy AASL

História štandardov informačnej gramotnosti pre sektor K-12, teda oblasť predprimárneho, primárneho a sekundárneho vzdelávania v USA, siaha do druhej dekády 20. storočia, čím predchádza samotnú AASL, ktorá bola ako členská organizácia ALA konštituovaná až v roku 1951 (*AASL History* ©1996-2021). V roku 1914 vznikla pri ALA samostatná *Sekcia školských knižníc*, ktorá v spolupráci *s Národnou asociáciou vzdelávania* (NEA) a ďalšími školskými asociáciami či profesijnými učiteľskými a knihovníckymi organizáciami postupne od roku 1915 publikovala viacero štandardov a odporúčaní špecifikujúcich organizáciu a vybavenie školských knižníc.

V 60. rokoch 20. storočia sa do centra pozornosti štandardov pre vybavenie školských knižníc dostávajú nové typy informačných zdrojov – zvukové, obrazové a audiovizuálne médiá, čomu sa prispôsobil aj názov ďalších dokumentov AASL. Dôraz na integráciu týchto médií kladie už *Standards for School Library Programs* z roku 1960 a ešte explicitnejšie túto potrebu zdôrazňuje *Standards for School Media Programs* z roku 1969, ktorý vydala AASL

[21] Kompetenčný rámec FOSIL je v skutočnosti rozpracovaný na úroveň štandardu, napriek tomu jeho autori uplatňujú v súvislosti s ním termín „rámec“ (angl. *framework*), keďže nemá oficiálne (politické) ukotvenie.

v spolupráci s NEA a v ktorom boli prvýkrát použité termíny *„mediálny špecialista“*, *„mediálne centrum“* či *„mediálny program“*. Jednotlivé štandardy druhej polovice 20. storočia sú charakteristické postupným používateľským obratom – z problematiky organizácie a budovania informačných fondov sa začína pozornosť upriamovať na informačné kompetencie používateľa informácií a knihovníkov v roli edukátora. Druhý z uvedených dokumentov explicitne vyzdvihuje popri kompetenciách čitateľskej gramotnosti aj potrebu formovania tzv. *„listening skills“* a *„viewing skills“* – t. j. receptívnych kompetencií nových typov médií. Na tieto štandardy nadviazal dokument *Media Programs: District and School* z roku 1975, ktorý pripravila AASL v spolupráci s americkou *Asociáciou pre vzdelávacie komunikácie a technológie* – AECT; bolo to v čase rozvoja bilingválneho a inkluzívneho vzdelávania (AASL 2018).

Posledné dve dekády 20. storočia môžno charakterizovať ako *„obdobie informačnej sily“*. AASL v spolupráci s AECT pripravili novú generáciu štandardov informačného vzdelávania a informačnej gramotnosti pre žiakov, knihovníkov a pedagógov pod spoločným názvom *Information Power*. Profesijný štandard z 80. rokov *Information Power: Guidelines for School Library Media Programs* (AASL 1988) vyčleňuje tri roly školského knihovníka: a) informačného špecialistu – knihovníka (poskytuje základné knižnično-informačné služby); b) učiteľa (napomáha rozvoj informačných kompetencií žiakov); c) inštruktora/konzultanta, (inštruuje a školí pedagógov). Štandard explicitne uvádza, že školská knižnica má byť integrálnou súčasťou vzdelávania a výučby na školách. S rozvojom internetu v 90. rokoch publikovala AASL s AECT štandard pod názvom ***Information Power: Building Partnerships for Learning*** (AASL 1998), označovaný aj ako ***Information Power 2***, integruje deväť čiastkových štandardov do troch domén (tabuľka 18).

***Information Power 2*** predstavuje kombináciu profesijného štandardu s obsahovým a výkonovým štandardom pre žiakov. Základný rámec štandardu Standards for the 21st Century Learner (AASL 2007) bol precizovaný do podoby obsahového a výkonového štandardu Standards for the 21-st Century Learner in Action, doplneného o metodiku jeho implementácie (AASL 2009). Základný rámec štandardu špecifikoval štyri typy atribútov informačnej gramotnosti:

- zručnosti (angl. *skills*);
- dispozície v akcii (angl. *disposition in action*);
- (spoločenská) zodpovednosť (angl. *responsibilities*);
- sebahodnotiace stratégie (angl. *self-assessment strategies*).

Kompetencie sú rozčlenené do štyroch oblastí aplikácie IG v edukačnom kontexte:

- bádanie, kritické myslenie a nadobúdanie vedomostí;
- vyvodzovanie záverov, vykonávanie informovaných rozhodnutí, aplikácia nadobudnutých vedomostí v nových situáciách a konštrukcia nových znalostí;
- „zdieľanie“ vedomostí a etická a produktívna participácia v demokratickej spoločnosti;
- osobný a estetický rast (AASL 2009).

**Tab. 18 Prehľad obsahu štandardu Information Power 2 (AASL 1998, s. 8-9)**

| DOMÉNA | ZÁKLADNÉ ZNENIE ČIASTKOVÉHO ŠTANDARDU |
|---|---|
| ***Informačná gramotnosť*** | ŠTANDARD 1<br>„Informačne gramotný žiak vyhľadáva informácie efektívne.“ |
| | ŠTANDARD 2<br>„Informačne gramotný žiak hodnotí informácie kriticky a kompetentne.“ |
| | ŠTANDARD 3<br>„Informačne gramotný žiak využíva informácie presne a kreatívne.“ |
| ***Samostatné učenie sa*** | ŠTANDARD 4<br>„Žiak, ktorý sa samostatne učí, je informačne gramotný a sleduje informácie týkajúce sa osobných záujmov.“ |
| | ŠTANDARD 5<br>„Žiak, ktorý sa samostatne učí, je informačne gramotný a uznáva umeleckú literatúru a iné tvorivé vyjadrenia/prezentácie informácií.“ |
| | ŠTANDARD 6<br>„Žiak, ktorý sa samostatne učí, je informačne gramotný a snaží sa o vynikajúce výsledky v oblasti vyhľadávania informácií a nadobúdania nových vedomostí.“ |
| ***Spoločenská zodpovednosť*** | ŠTANDARD 7<br>„Žiak, ktorý pozitívne prispieva do učiacej sa komunity, je informačne gramotný a uznáva dôležitosť informácií pre demokratickú spoločnosť.“ |
| | ŠTANDARD 8<br>„Žiak, ktorý pozitívne prispieva do učiacej sa komunity, je informačne gramotný a uplatňuje etické princípy správania sa pri práci s informáciami a informačnými technológiami.“ |
| | ŠTANDARD 9<br>„Žiak, ktorý pozitívne prispieva do učiacej sa komunity, je informačne gramotný a efektívne sa zúčastňuje v skupinách na produkcii nových informácií.“ |

Nový vzdelávací štandard zdôrazňuje, že kompetencie informačnej gramotnosti 21. storočia sú v silnej interferencii s kompetenciami konštruktu tzv. „multigramotnosti“, zahrňujúceho koncepty digitálnej, vizuálnej, čitateľskej a technologickej gramotnosti (AASL 2009). Nadväzujúci profesijný štandard ***Empowering Learners: Guidelines for School Library Program*** (AASL 2009a) zároveň rozširuje roly školského knihovníka o piaty aspekt – *líderstvo v* oblasti prípravy, implementácie, realizácie a rozvoja informačného vzdelávania v rámci školského knižničného programu (angl. *school library program*).

## 5.2 Integrovaný štandard AASL (2018)

Ako naznačuje samotný názov zatiaľ najnovšieho štandardu ***National school library standards for learners, school librarians, and school libraries*** (AASL 2018), dokument obsahuje nielen kompetenčné štandardy informačnej gramotnosti žiakov, ale integruje aj profesijný štandard knihovníkov a inštitucionálny štandard pre školské knižnice do spoločného celku.

Profesijný štandard knihovníkov určuje spoločenské úlohy a povinnosti školských knihovníkov, ktorých zámerom je podpora informačnej gramotnosti a rozvoja žiakov. Cieľom inštitucionálneho štandardu pre školské knižnice je definovať rozsah a obsah jej činností pre podporu rozvíjajúceho, informačne gramotného edukačného prostredia.

Zostaveniu dokumentu predchádzali prieskumy formou on-line dotazníka a focus-group v prostredí školských knihovníkov, na základe ktorých bolo formulovaných šesť téz

alebo tzv. spoločných presvedčení (angl. *common beliefs*) ako programového vyhlásenia nového štandardu:

- školská knižnica je jedinečnou a nevyhnutnou súčasťou vzdelávacej komunity;
- len kvalifikovaní školskí knihovníci môžu efektívne viesť školské knižnice;
- žiaci základných a stredných škôl by mali byť adekvátne pripravení na vyššie stupne vzdelávania, a neskôr na kariéru a osobný život;
- čítanie je jadrom osobnej a akademickej kompetencie;
- intelektuálna sloboda je právom žiaka/študenta (na slobodný výber toho, čo chcú čítať, vidieť, počuť);
- informačné technológie musia byť primerane integrované a spravodlivo dostupné každému používateľovi (AASL 2018).

Kým rámec vzdelávacieho štandardu z roku 2009 môžeme interpretovať dvojrozmerne ako maticu atribútov a oblastí informačnej gramotnosti, nový štandard z roku 2018 v sebe zahŕňa aj tretiu dimenziu – určenie, resp. adresáta, ktorým sú jednak žiaci a študenti, jednak knihovníci a napokon aj školské knižnice. Každý z nich má opäť špecifikované kompetencie (v prípade školských knižníc funkcie a úlohy) formou matice atribútov a oblastí informačnej gramotnosti, ktoré sú spoločné pre všetky tri typy adresátov a ktoré sa oproti štandardu z roku 2009 líšia.

Pôvodné štyri atribúty informačnej gramotnosti (zručnosti, dispozície v akcii, „zdieľanie“ a rast) boli revidované a nahradené štyrmi doménami informačnej gramotnosti, navrhnutými v súlade s troma doménami informačného správania a vzdelávacích cieľov (pozri kap. 6.1) – kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej:

- ***myslenie*** (angl. *think*) – zahŕňa procesy žiackeho bádania, kritického myslenia a nadobúdania vedomostí;
- ***tvorba*** (angl. *create*) – zahŕňa schopnosti vyvodzovania záverov, vykonávania informovaných rozhodnutí, aplikovania vedomostí v nových situáciách a vytvárania nového obsahu;
- ***zdieľanie*** (angl. *share*) – šírenie poznania a etická a produktívna participácia v demokratickej spoločnosti;
- ***rast*** (angl. *grow*) – zahŕňa osobný a estetický rast (AASL 2018).

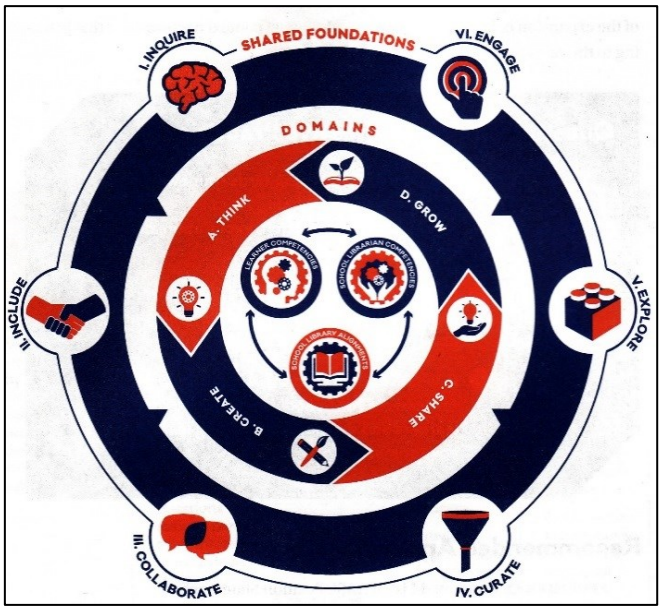
Výraznou revíziou prešiel súbor oblastí informačnej gramotnosti, v dokumente nového štandardu označovaných ako *„shared foundation“*, v ktorých boli kompetencie špecifikované a ktorých počet sa rozšíril zo štyroch na šesť:

1. ***Bádanie*** (angl. *inquiry*) – táto oblasť zdôrazňuje potrebu nadobúdania nových vedomostí bádaním, kritickým myslením, identifikovaním problémov a rozvojom stratégií riešenia problémov. Ku kompetenciám potrebným na efektívne bádanie autori štandardu zaraďujú prirodzenú zvedavosť, kladenie si otázok, ako aj kompetencie v oblasti informačného prieskumu, analýzy a interpretácie informácií, vykonávanie rozhodnutí

a „zdieľanie“ výsledkov. Základným princípom celého okruhu je tiež využívanie doterajších vedomostí na riešenie medzier v poznatkoch a budovanie kolektívneho poznania.

2. ***(Názorová) inklúzia*** (angl. *inclusion*) – rešpektovanie plurality názorov, spoznávanie názorových perspektív ostatných členov vzdelávacej komunity. Žiaci, ktorí zahŕňajú do svojho poznania, resp. porozumenia aj iné perspektívy, sú schopní prejavovať toleranciu k odlišným názorom, reflektovať vlastné perspektívy v kontexte názorovo odlišných stanovísk druhých ľudí, a tým vytvárať obsahovo vyvážené a komplexné vedomostné produkty.
3. ***Spolupráca*** (angl. *collaborate*) – efektívna spolupráca žiakov/študentov s ostatnými členmi vzdelávacej komunity (spolužiaci, učitelia, knihovníci) pri riešení problému, plnení úlohy alebo tvorbe produktu, ktorá rozširuje ich názorové perspektívy a umožňuje dosiahnuť spoločné ciele. Podľa štandardu kolaboratívna forma vzdelávania podporuje kritické myslenie pri riešení problémov, ktoré žiaci nie sú schopní riešiť samostatne, objavovanie/vytváranie nových zmyslov (významov), prispôsobenie vlastného myslenia novým myšlienkam a situáciám a formuláciu spätnej väzby.
4. ***Správa, kurátorstvo informačných zdrojov*** (angl. *currate*) – činnosti zhromažďovania, organizácie a zdieľania informačných zdrojov. Štvrtá oblasť informačnej gramotnosti štandardu obsahuje kompetencie hodnotenia a analýzy informácií, ich systematickej organizácie a integrácie do už existujúcej bázy informácií, „zdieľania“ nových informácií s druhými používateľmi a ich integráciu do širších vzdelávacích sietí (angl. *learning networks*).
5. ***Skúmanie, explorácia*** (angl. *explore*) – objavovanie a zdokonaľovanie v duchu rastu na základe skúseností a premýšľania. Používatelia pri explorácii využívajú existujúce vedomosti, správne formulujú zmysluplné otázky, experimentujú, kolaboratívne pátrajú po odpovediach, napredujú v sebahodnotení, konštruktívne prijímajú spätnú väzbu na posilnenie svojich zručností. Explorácia žiakom a študentom umožňuje hlbšie ponorenie sa do problému, komplexnejšie premýšľanie a konceptualizáciu nápadov vedúcich k porozumeniu skúmanej témy.
6. ***Angažovanosť, účasť*** (angl. *engage*) – preukázanie samostatnej, bezpečnej a etickej tvorby a „zdieľania“ informačných produktov s druhými používateľmi. Miera angažovanosti predstavuje zároveň stupeň pozornosti, zvedavosti, záujmu, optimizmu a vášne, ktorými žiaci a študenti ukazujú, čo sa učia alebo sa naučili (AASL 2018).

Kombináciu vyššie uvedených atribútov (domén) a šiestich oblastí adekvátne prezentuje vizualizácia rámca na obrázku 27.




**Obr. 27 Vizualizácia kompetenčného rámca informačnej gramotnosti (AASL 2018, s. 45)**

Kompetenčný rámec AASL (obr. 27) predstavuje súbor tých istých cieľov z perspektívy žiakov, školských knihovníkov a školských knižníc. Nástrojmi na dosiahnutie týchto cieľov sú predpísané kompetencie, ktorými by mali jednotliví aktéri disponovať; v prípade školských knižníc sú týmito nástrojmi predpísané funkcie, úlohy, vybavenie a poskytované služby. Úlohou knihovníka je podporovať rozvoj študentov v každej zo šiestich oblastí.

Informačné kompetencie sú v rôznej miere obsiahnuté aj vo vzdelávacích štandardoch rôznych vyučovacích predmetov a vzdelávacích oblastí, autori štandardu AASL (2018) nachádzajú napríklad jeho prieniky so štandardmi ***The ISTE Standards for Students and Educators*** alebo americkými národnými ***Next Generation Science Standards***.

## 5.3 Štandardy ACRL

Americká asociácia knižníc (ALA) v explikácii svojej definície[22] z roku 1989 (porov. kap. 2.1) uvádza, že informačne gramotný jednotlivec by mal 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,
- porozumieť ekonomickým, právnym a sociálnym aspektom informácií a využívať ich eticky a legálne (ACRL 2000; ALA 1989).

[22] Informačná gramotnosť predstavuje „schopnosť rozpoznať informačnú potrebu a potrebnú informáciu vyhľadať, vyhodnotiť a efektívne využiť“ (ALA 1989).

Tieto aspekty sa stali základným rámcom, na ktorom Asociácia vysokoškolských a výskumných knižníc (ACRL) vypracovala a v roku 2000 predstavila obsahový a výkonový kompetenčný štandard pre študentov vysokých škôl ***Information Literacy Competency Standards for Higher Education*** (ACRL 2000). Dokument koncipuje informačnú gramotnosť do piatich samostatných domén – štandardov (tabuľka 19), jeho základom je informačný proces, svojou štruktúrou (s výnimkou poslednej domény) je preto podobný procesuálne orientovaným vzdelávacím modelom informačnej gramotnosti.

**Tab. 19 Prehľad obsahu pôvodného štandardu ACRL (podľa ACRL 2000)**

| DOMÉNA | CHARAKTERISTIKA a OBSAH DOMÉNY |
|---|---|
| **ŠTANDARD 1**<br>Informačná potreba | Informačne gramotný študent vie určiť povahu a rozsah potrebných informácií – POZNANIE<br>formulácia informačnej potreby<br>identifikácia potenciálnych informačných zdrojov<br>zváženie nákladov a prínosov potrebných informácií<br>hodnotenie informačnej potreby |
| **ŠTANDARD 2**<br>Vyhľadávanie informácií | Informačne gramotný študent získava potrebné informácie efektívne a účinne – PRÍSTUP A ZÍSKAVANIE<br>výber a návrh stratégie vyhľadávania informácií<br>implementácia stratégie vyhľadávania informácií<br>prístup k informáciám<br>spresňovanie vyhľadávacej stratégie<br>extrakcia a zaznamenávanie informácií, manažment informačných zdrojov |
| **ŠTANDARD 3**<br>Hodnotenie informácií | Informačne gramotný študent kriticky hodnotí informácie a ich zdroje a selektované informácie začleňuje do svojej poznatkovej bázy a hodnotového systému – VYHODNOCOVANIE<br>výber hlavných myšlienok a údajov zo zdrojov<br>hodnotenie informácií a informačných zdrojov<br>syntéza hlavných myšlienok<br>komparácia nových informácií s aktuálnymi vedomosťami<br>hodnotenie, prijímanie alebo odmietanie rôznych perspektív a hodnôt<br>aktívna komunikácia nových poznatkov, potvrdzovanie ich pravdivosti<br>prípadná revízia procesu vyhľadávania a hodnotenia informácií |
| **ŠTANDARD 4**<br>Využívanie informácií | Informačne gramotný používateľ samostatne alebo ako člen skupiny využíva informácie za účelom dosiahnutia konkrétneho účelu – APLIKÁCIA<br>praktické a tvorivé využívanie získaných informácií<br>revízia tvorby nového produktu alebo výkonu<br>efektívna komunikácia nového produktu alebo uskutočneného výkonu |
| **ŠTANDARD 5**<br>Socio-kultúrne atribúty informácií | Informačne gramotný študent rozumie ekonomickým, právnym a sociálnym aspektom spojeným s využívaním informácií, pristupuje k nim a využíva ich eticky a legálne – POROZUMENIE<br>povedomie o etických, právnych a spoločensko-ekonomických aspektoch práce s informáciami a informačnými technológiami<br>dodržiavanie zákonov, nariadení a etikety pri práci s informáciami a IKT<br>citovanie a odkazovanie na použité dokumenty |

V rokoch 2015 až 2016 predstavila ACRL novú verziu svojho štandardu pod názvom ***Framework for Information Literacy for Higher Education*** (ACRL 2016). Dokument je naďalej orientovaný kompetenčne, oproti predošlej verzii má však kompetencie špecifikované hutnejšie. Jeho autori upustili od orientácie na informačný proces, základom nového rámca je proces komunikácie informácií (tabuľka 20).

**Tab. 20 Stručný prehľad nového štandardu ACRL (podľa ACRL 2016)**

| DOMÉNA | CHARAKTERISTIKA DOMÉNY |
|---|---|
| **1. Autorita je konštruovaná a kontextualizovaná** | • informačné zdroje odrážajú odbornosť a dôveryhodnosť svojich tvorcov a sú hodnotené na základe informačnej potreby používateľa a kontextu, v ktorom ich budú používať<br>• jednotlivé sociálne skupiny/komunity používateľov majú rozdielne kritériá a požiadavky na autority<br>• kontext informačnej potreby určuje požadovanú úroveň autority |
| **2. Tvorba informácií ako proces** | • informácia v akomkoľvek formáte je vytváraná za konkrétnym účelom jej prenosu a šírenia<br>• proces tvorby, revízie a komunikácie informácií je iteratívny a jedinečný, čo sa odráža aj vo výslednom (informačnom) produkte |
| **3. Informácia má hodnotu** | • informácia má niekoľko hodnotových rozmerov, môže byť vnímaná napríklad ako komodita, prostriedok vzdelávania, prostriedok ovplyvňovania a prostriedok negociácie a porozumenia svetu<br>• právne a sociálno-ekonomické záujmy ovplyvňujú tvorbu a šírenie informácií |
| **4. Výskum ako bádanie** | • výskum je iteratívny proces a závisí od kladenia čoraz zložitejších alebo nových otázok, ktorých odpovede zase vytvárajú ďalšie otázky alebo smery bádania/skúmania v ktorejkoľvek oblasti |
| **5. Veda ako konverzácia** | • spoločenstvá vedcov, výskumníkov a odborníkov sa zúčastňujú neustáleho diskurzu s novými poznatkami a objavmi, ktoré sú podrobené rôznym perspektívam a interpretáciám |
| **6. Vyhľadávanie informácií ako strategické skúmanie** | • vyhľadávanie informácií je nelineárne a iteratívne, vyžaduje si vyhodnotenie celého radu informačných zdrojov a mentálnu flexibilitu pri hľadaní alternatívnych spôsobov vývoja nového porozumenia |

V prvých troch doménach štandard upiera pozornosť na pôvodcu informácií i na samotnú informáciu ako predmet komunikácie. V ďalších dvoch doménach je význam komunikácie zdôraznený aj pri študentskom bádaní a vo vedeckom diskurze. Posledná doména štandardu sa priamo týka problematiky vyhľadávania informácií a informačnej potreby ako spúšťacieho mechanizmu v procese komunikácie na strane jej príjemcu (tabuľka 20). Na viacerých miestach štandardu sú viacnásobne zdôraznené hodnoty komunikácie v rôznych významoch (axiologický, ekonomický…) a jej ďalšie socio-kultúrne a etické atribúty.

Okrem základného štandardu informačnej gramotnosti pre študentov vysokých škôl zverejnila ACRL na svojom webovom sídle (ACRL ©1996-2021) štandardy a rámce informačnej gramotnosti pre akademické knižnice a pre rôzne vzdelávacie a pracovné odvetvia, napr. ošetrovateľstvo, žurnalistiku, psychológiu a pedagogiku; zvláštnosťou je štandard vizuálnej gramotnosti pre študentov vysokých škôl.

## 5.4 Štandardy CAUL a ANZIIL

Základom austrálsko-novozélandských štandardov vysokoškolského štúdia je pôvodný štandard ACRL z roku 2000, ich princípom je preto informačný proces. Prvá verzia štandardov (CAUL 2001) integruje sedem domén, jeho neskoršia revidovaná verzia ***Australian and New Zealand Information Literacy Framework*** z dielne ANZIIL – *Austrálskeho a novozélandského inštitútu pre informačnú gramotnosť* (Bundy 2004) obsahuje už len šesť domén, ktorých prehľad a bližšiu charakteristiku sumarizujeme v tabuľke 21.

**Tab. 21 Prehľad štandardu ANZIIL (podľa Bundy 2004)**

| DOMÉNA | CHARAKTERISTIKA a OBSAH DOMÉNY |
|---|---|
| **ŠTANDARD 1**<br>Informačná potreba | **Informačne gramotný jednotlivec uznáva potrebu informácií a vie určiť ich povahu a rozsah**<br>• definovanie a formulácia/artikulácia informačnej potreby<br>• porozumenie účelu, rozsahu a vhodnosti rôznych informačných zdrojov<br>• prehodnocovanie povahy a rozsahu informačnej potreby<br>• využívanie rôznych informačných zdrojov na vykonanie rozhodnutí |
| **ŠTANDARD 2**<br>Vyhľadávanie informácií | **Informačne gramotný jednotlivec vyhľadáva potrebné informácie efektívne**<br>• výber najvhodnejších metód alebo nástrojov na vyhľadanie informácií<br>• príprava a implementácia efektívnych stratégií vyhľadávania<br>• získavanie informácií vhodnými metódami<br>• vedomosti o informačných zdrojoch, informačných technológiách, nástrojoch prístupu k informáciám a metódach ich hodnotenia |
| **ŠTANDARD 3**<br>Hodnotenie informácií | **Informačne gramotný jednotlivec kriticky hodnotí informácie a proces vyhľadávania informácií**<br>• hodnotenie užitočnosti a obsahovej relevancie vyhľadaných informácií<br>• definovanie a uplatňovanie kritérií hodnotenia informácií<br>• reflexia procesu vyhľadávania informácií a podľa potreby revízia vyhľadávacej stratégie |
| **ŠTANDARD 4**<br>Spracovanie informácií | **Informačne gramotný jednotlivec spravuje získané alebo generované informácie**<br>• zaznamenávanie informácií a údajov o ich zdrojoch<br>• organizácia, klasifikácia a uchovávanie informácií |
| **ŠTANDARD 5**<br>Využívanie informácií | **Informačne gramotný človek aktívne uplatňuje a využíva svoje doterajšie vedomosti a novozískané informácie/poznatky**<br>• porozumenie novým informáciám a ich integrácia s predchádzajúcimi poznatkami s cieľom určiť pridanú hodnotu, rozpory alebo iné jedinečné vlastnosti vyhľadaných informácií<br>• efektívna komunikácia vedomostí a nových poznatkov |
| **ŠTANDARD 6**<br>Socio-kultúrne atribúty informácií | **Informačne gramotný jednotlivec v súvislosti s využívaním informácií uznáva ich kultúrne, etické, ekonomické, právne a sociálne aspekty**<br>• povedomie o kultúrnych, etických a sociálno-ekonomických aspektoch súvisiacich s prístupom k informáciám a ich využívaním<br>• uznávanie hodnoty informácie<br>• etický prístup a využívanie informácií<br>• legálne získavanie, ukladanie a rozširovanie textov, dát, obrázkov alebo zvukov |

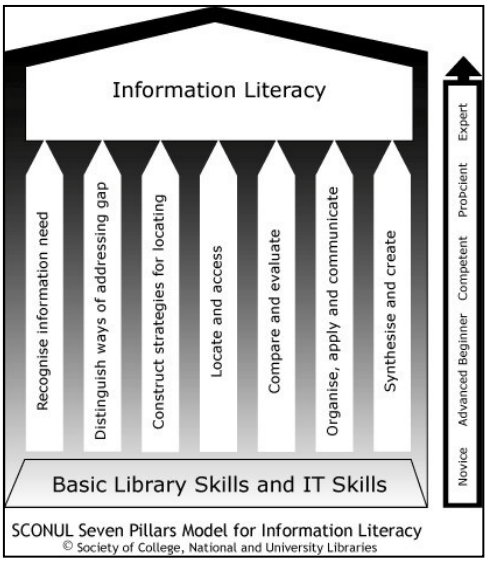
Základom štandardu je informačný proces rozvrhnutý do prvých piatich domén, šiesta doména sa týka socio-kultúrnych, ekonomických a etických atribútov využívania informácií. Rozdiel štandardu ANZIIL voči jeho predchádzajúcej verzii je explicitný najmä v tretej doméne, v ktorej štandard CAUL explicitne uvádza aj kompetencie kritického hodnotenia informačných zdrojov a začleňovanie nových informácií do vedomostnej bázy a hodnotového systému človeka. Siedma doména štandardu CAUL sa týkala problematiky uznania informačnej gramotnosti v kontexte participatívneho občianstva a celoživotného vzdelávania.

## 5.5 Štandard SCONUL (Sedem pilierov informačnej gramotnosti)

Koncom 90. rokov 20. storočia pripravilo britsko-írske *Združenie vysokoškolských, národných a univerzitných knižníc* (SCONUL) rámec kľúčových kompetencií informačnej gramotnosti vysokoškolského štúdia. Pôvodný štandard (často ponímaný aj ako model) *Siedmich pilierov*

*informačnej gramotnosti* – ***The Seven Pillars of Information Literacy*** (SCONUL 1999) metaforicky prezentuje koncept informačnej gramotnosti ako dvojrozmernú stavbu, ktorej podložím sú základné knižničné zručnosti a IKT zručnosti. Vznikol ako prakticky orientovaný štandard a model pre odbornú verejnosť, respektíve ako základné východisko pre rozvoj koncepcie informačnej gramotnosti a zároveň ako základná platforma pre odbornú diskusiu o stratégiách využiteľných v knižniciach a v oblasti vzdelávania. Koncept siedmich pilierov v sebe spája predstavu o rozsahu nevyhnutných kompetencií a zároveň sa pokúša vyjadriť vzťah medzi informačnými kompetenciami a technologickými zručnosťami, o ktorých uvažuje v reláciách progresu v oblasti vyššieho vzdelávania prostredníctvom rozvoja vzdelávacích programov (Hrdináková 2011).

Metafora siedmich pilierov, na ktorých stavba stojí, reprezentuje sedem kľúčových oblastí kompetencií informačnej gramotnosti. Obsah a usporiadanie pilierov v horizontálnom smere je založené na princípe informačného procesu, tzn. postupnosti krokov od informačnej potreby až po jej naplnenie. Vertikálny rozmer symbolizuje potrebu rozvoja a postupného rastu v jednotlivých kompetenčných doménach (pilieroch) v priebehu vysokoškolského štúdia z úrovne začiatočníka až po expertnú úroveň (obr. 28).



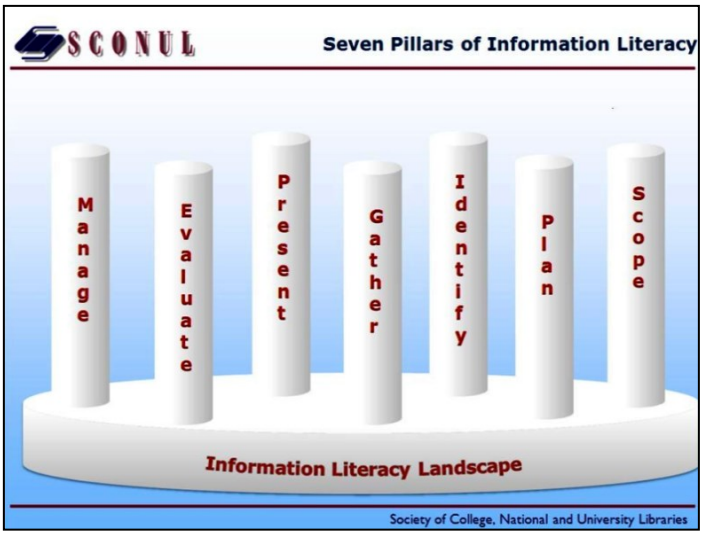

**Obr. 28 Dvojrozmerná lineárna schéma pôvodného štandardu SCONUL (podľa SCONUL 1999)**

Štandard (model) definuje dva aspekty informačných kompetencií: 1) oblasť študijných zručností (študenti využívajú nástroje pre získavanie informácií), 2) koncepčné schopnosti (študent vie, ako informácie generovať, vyrábať, tvoriť a využívať) (Mitchell 2009). Jeho podstatou je sedem kľúčových kompetencií – základných pilierov, ktoré reprezentujú podstatu informačnej gramotnosti:

- uznanie a rozpoznanie informačnej potreby;

- identifikácia/rozlišovanie spôsobov a stratégií, akými môže byť informačný problém riešený;
- tvorba vhodnej stratégie vyhľadávania informácií;
- vyhľadávanie informácií – lokalizácia a prístup k informačným zdrojom;
- porovnávanie a vyhodnocovanie informácií získaných z rôznych informačných zdrojov;
- organizácia, aplikácia a komunikácia informácií adekvátnym spôsobom;
- syntéza, integrácia nových poznatkov/informácií do existujúcej bázy vedomostí, konštrukcia nových vedomostí (SCONUL 1999).

Pôvodný rámec prešiel po dvanástich rokoch dôslednou revíziou (obr. 30). Rozsah i obsah nového pohľadu na informačnú gramotnosť sa rozšíril z pôvodných knižničných zručností a zručností v oblasti IKT o nové kompetencie digitálnej, mediálnej a vizuálnej gramotnosti, akademickej gramotnosti, tiež o oblasť správy a manažmentu dát, no predovšetkým akcentuje individuálne psychosociálne charakteristiky jednotlivca (Bent a Stubbings 2011).




**Obr. 29 Revidovaný trojrozmerný model štandardu SCONUL (Bent a Stubbings 2011, s. 4)**

Napriek zmene názvov jednotlivých domén (pilierov) ich procesuálny princíp nebol modifikovaný, upravila sa len ich obsahová náplň. Kým pôvodný štandard špecifikoval len požiadavky na vedomosti, schopnosti a zručnosti, jeho revidovaná verzia zahŕňa aj kompetencie afektívnej domény informačného správania.

V pôvodnej vizualizácii je koncept informačnej gramotnosti znázornený strechou postavenou na siedmich kompetenčných pilieroch, v revidovanej verzii štandardu je uplatnený holistický prístup k informačnej gramotnosti (prezentovaný metaforou *Krajiny informačnej gramotnosti* – kap. 4.1.1)[23], ktorý reorganizoval jej pozíciu a chápanie na základ jednotlivých pilierov (obr. 29). Kruhová podstava vizualizácie metafory krajiny informačnej gramotnosti

[23] Autorkou konceptu krajiny informačnej gramotnosti je Moira Bentová (Bent 2008), spoluautorka revízie štandardu SCONUL.

a rozmiestnenie pilierov revidovaného štandardu po jej obvode symbolizuje nelineárnosť procesu práce s informáciami. Hoci je štandard vypracovaný pre potreby vysokoškolského štúdia, jeho základný rámec môže byť aplikovaný aj do iných sektorov (Bent a Stubbings 2011). Na rozdiel od iných štandardov (ACRL, ANZIIL…) daný štandard nezdôrazňuje eticko-právne a socio-kultúrne aspekty práce s informáciami priamo v samostatnej doméne, aplikuje ich do príslušných domén informačného procesu v zmysle *Krajiny informačnej gramotnosti* (pozri Bent 2008). Revidovaný dokument (tab. 22) svojím podložím akceptuje a reflektuje všetky faktory vo vývine a rozvoji informačnej gramotnosti jednotlivca. V dôsledku toho kladie dôraz na zručnosti a schopnosti, ale práve tak i na povedomie a pochopenie podstaty informačnej gramotnosti. Okrem toho zahŕňa nadobudnuté a osvojené skúsenosti praxe (Hrdináková 2011).

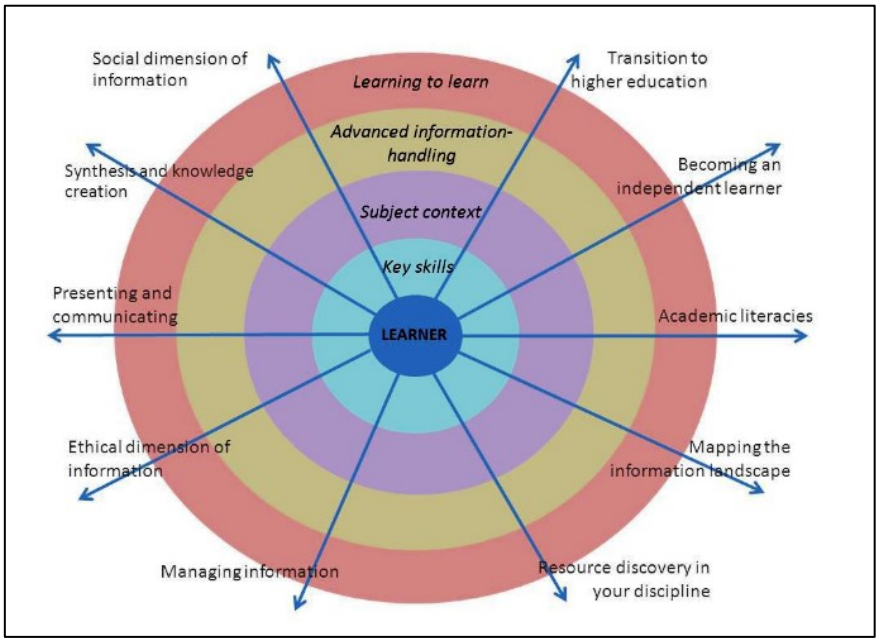
**Tab. 22 Stručný prehľad revidovaného štandardu SCONUL (podľa Bent a Stubbings 2011)**

| DOMÉNA | CHARAKTERISTIKA a OBSAH DOMÉN |
|---|---|
| **1. IDENTIFIKÁCIA** (Identify) | **Identifikácia INFORMAČNEJ POTREBY**<br>• Vedomosti o funkciách informácií v spoločnosti<br>• Schopnosť formalizovať informačnú potrebu a uznať jej dôležitosť |
| **2. ROZSAH** (Scope) | **Posúdenie rozsahu AKTUÁLNYCH VEDOMOSTÍ a chýbajúcich informácií**<br>• Vedomosti o typoch informačných zdrojov, o dôvodoch publikovania informácií, o informačných službách a nástrojoch<br>• Schopnosť posúdiť obsah a rozsah chýbajúcich informácií vzhľadom na aktuálne vedomosti a situáciu |
| **3. PLÁNOVANIE** (Plan) | **Príprava a výber stratégií VYHĽADÁVANIA INFORMÁCIÍ**<br>• Vedomosti o vyhľadávacích/prieskumových nástrojoch, riadených slovníkoch<br>• Schopnosti formulovať kľúčové slová, plánovať proces vyhľadávania informácií |
| **4. ZBER** (Gather) | **ZHROMAŽĎOVANIE potrebných dát a informácií**<br>• Vedomosti o typoch informačných zdrojov, ich charakteristikách a lokácii<br>• Schopnosti využívať širokú škálu vyhľadávacích nástrojov a typov informačných zdrojov |
| **5. HODNOTENIE** (Evaluate) | **Kontrola celého procesu a HODNOTENIE INFORMÁCIÍ**<br>• Vedomosti o hodnotení informácií<br>• Schopnosť posúdiť kvalitu, presnosť, relevantnosť, zaujatosť a dôveryhodnosť nájdených informačných zdrojov a informácií vzhľadom na informačnú potrebu<br>• Schopnosť kritického čítania a výberu dôležitých informácií a argumentov |
| **6. SPRÁVA** (Manage) | **Etické spracovanie a VYUŽÍVANIE INFORMÁCIÍ**<br>• Vedomosti o eticko-právnych zásadách práce s informáciami, ich organizácie a šírenia, o plagiátorstve, duševnom vlastníctve, autorskom práve a citovaní<br>• Schopnosti eticky využívať informácie a používať citačné softvéry |
| **7. PREZENTÁCIA** (Present) | **VYUŽÍVANIE INFORMÁCIÍ, konštrukcia, aplikácia, prezentácia nových VEDOMOSTÍ**<br>• Vedomosti o metódach syntéz a prezentácie informácií<br>• Schopnosť použiť nájdené informácie na riešenie pôvodnej otázky, začleniť nové informácie do kontextu existujúcich poznatkov<br>• Schopnosť syntetizovať a hodnotiť nové a komplexné informácie z rôznych informačných zdrojov a vhodne ich prezentovať<br>• Schopnosť správy svojej digitálnej identity (diskusie, sociálne siete, blogy…) |

Ako sme uviedli v kapitole 4.3, štandard SCONUL svojou schematizáciou informačného procesu môže plniť aj funkciu vzdelávacieho, kompetenčne a procesuálne orientovaného modelu zdrojovo-orientovanej výučby.

## 5.6 Štandard ANCIL

Štandard ANCIL – ***A New Curriculum for Information Literacy*** (obr. 30) – predstavuje „revolučné učebné osnovy“ informačného vzdelávania začínajúcich vysokoškolských študentov vo Veľkej Británii (Secker a Coonan 2013, s. XIX).




**Obr. 30 Vizualizácia štandardu ANCIL (Secker a Coonan 2013, s. XXIV)**

Štandard presahuje bežný rámec informačného procesu. Podobne ako štandardy ACRL či ANZIIL poukazuje aj na spoločenské, etické a právne aspekty práce s informáciami, podrobne ich však špecifikuje, zvlášť upozorňuje na plagiátorstvo a novodobé nástrahy digitálneho prostredia a zdôrazňuje kompetencie akademickej gramotnosti a celoživotného vzdelávania.

Štandard bol vyvinutý na základe kvalitatívnych výskumov viac ako troch desiatok expertov na problematiku z Veľkej Británie, Austrálie a Nového Zélandu britskou Cambridge University Library (Secker 2011). Koncept informačnej gramotnosti je rámcovaný do desiatich okruhov/vzdelávacích domén (resp. vlákien – angl. *strands*), ktoré autori štandardu zoskupili do piatich základných typov kompetencií informačnej gramotnosti (tab. 23).

Autori štandardu zoskupili všetkých desať vzdelávacích domén (vektorov) do piatich základných typov kompetencií informačnej gramotnosti:

- naučiť sa učiť sa (angl. *learning to learn*) - domény 1, 2 a 10;
- rozvoj akademickej gramotnosti – doména 3;
- odborovo špecifické kompetencie – domény 4 a 5;
- kľúčové zručnosti (vyhľadávanie, poznámkovanie, bibliografické záznamy) – doména 6;
- pokročilá práca s informáciami (hodnotenie, syntéza) – domény 7, 8 a 9.

**Tab. 23 Stručný prehľad obsahu štandardu ANCIL**

| DOMÉNA | CHARAKTERISTIKA a OBSAH DOMÉN |
|---|---|
| **1. Prechod zo strednej školy na univerzitu** | **Objasnenie rozdielov v očakávaní a praxi medzi školou a univerzitou**<br>• očakávania študenta na vysokej škole v konkrétnom odbore<br>• konvencie týkajúce sa čítania, písania a prezentácie v konkrétnom odbore<br>• reflexia rozdielov predošlého a aktuálneho informačného správania |
| **2. Samostatné vzdelávanie** | **Reflexia, zdokonalenie a manažment samovzdelávania vrátane vplyvu emócií**<br>• kompetencia naučiť sa učiť<br>• afektívna dimenzia informačnej gramotnosti |
| **3. Akademická gramotnosť** | **Produkcia a recepcia akademických písomných útvarov**<br>• rétorika a argumentácia<br>• akademické písanie<br>• akademické čítanie, kritická analýza textov, excerpcia hlavných myšlienok a údajov zo zdrojov |
| **4. Informačné prostredie** | **Mapovanie a hodnotenie podmienok a zdrojov informačného prostredia**<br>• identifikácia dôveryhodných informačných zdrojov konkrétneho odboru<br>• identifikácia kľúčových autorov/expertov v konkrétnom odbore<br>• hodnotenie informačných zdrojov pre konkrétne účely |
| **5. Vyhľadávanie informácií** | **Vyhľadávanie odborných informačných zdrojov s využitím špecializovaných databáz, archívov a prieskumových nástrojov v konkrétnom odbore**<br>• práca so základnými prieskumovými/vyhľadávacími nástrojmi<br>• práca so špeciálnymi prieskumovými/vyhľadávacími nástrojmi<br>• vyhľadávanie a využívanie špeciálnych typov informačných zdrojov<br>• využívanie ľudských informačných zdrojov |
| **6. Manažment informácií** | **Efektívna práca s informáciami**<br>• poznámkovanie<br>• časový manažment a plánovanie<br>• organizácia a uchovávanie informácií<br>• správa bibliografických záznamov<br>• využívanie alertových služieb v konkrétnom študijnom/vednom odbore |
| **7. Etický rozmer informácií** | **Porozumenie problematike plagiátorstva, autorských práv, duševného vlastníctva a zdieľania informácií**<br>• uvádzanie použitých zdrojov, vyhýbanie sa plagiátorstvu<br>• primerané „zdieľanie“ informácií<br>• povedomie o autorskom práve a duševnom vlastníctve |
| **8. Prezentácia a komunikácia vedomostí** | **Výber vhodného výrazu, štýlu, úrovne a formátu komunikácie rôznych typov vedeckých výstupov; správa online identity**<br>• výber vhodných foriem prezentácie poznatkov<br>• manažment vlastnej on-line identity a digitálnej stopy<br>• vhodné metódy komunikácie informácií/poznatkov |
| **9. Syntéza informácií a poznania** | **Asimilácia a syntéza nových informácií, konštrukcia nových vedomostí**<br>• asimilácia a syntéza nových informácií v disciplinárnom kontexte<br>• rámcovanie problémov, formulovanie výskumných otázok |
| **10. Sociálna dimenzia informácií** | **Praktická aplikácia nadobudnutých skúseností na riešenie informačných potrieb v nových kontextoch (práca, každodenný kontext atď.)**<br>• kompetencia celoživotného vzdelávania<br>• využívanie informácií, riešenie problémov a vykonávanie rozhodnutí na pracovisku i v každodennom živote<br>• informačná etika a politika |

Súčasťou podrobnej obsahovej špecifikácie jednotlivých domén (obsahový štandard) a im prináležiacich výstupov vzdelávania (výkonový štandard) sú aj konkrétne príklady vzdelávacích aktivít a ich hodnotenia (Secker a Coonan 2011; 2013).

## 5.7 Kompetenčný rámec Univerzity v Sheffielde

Integrovaný kompetenčný rámec informačnej a digitálnej gramotnosti ***Information and Digital Literacy Framework: For education, employment and citizenship*** vyvinutý sheffieldskou Univerzitnou knižnicou organizuje informačné kompetencie do šiestich oblastí (tabuľka 24) usporiadaných na princípe informačného procesu s významným presahom do digitálneho prostredia. Požiadavky na kompetencie sú v rámci každej oblasti odstupňované pre úroveň začiatočníka, pokročilého a experta tak, aby tieto kompetencie boli uplatniteľné nielen v edukačnom, ale aj pracovnom kontexte a verejnom/občianskom živote (The University of Sheffield ©2021).

**Tab. 24 Základná schéma kompetenčného rámca Univerzity v Sheffielde**

| OBLASŤ | CHARAKTERISTIKA |
|---|---|
| **Objavovanie** (discovering) | • príprava stratégie vyhľadávania informácií<br>• využívanie širokej škály generických a špecifických nástrojov na vyhľadávanie informačných zdrojov<br>• vyhľadávanie informácií môže byť navigované/usmerňované, založené na bádaní alebo náhodné |
| **Porozumenie** (understanding) | • kontextuálne hľadanie významu/zmyslu informácií<br>• „akademické čítanie“ zo širokého spektra informačných zdrojov, textových i vizuálnych médií |
| **Kladenie otázok** (questioning) | • kritická gramotnosť<br>• hlbšia analýza, hodnotenie, interpretácia a kritické premýšľanie o nájdených informáciách |
| **Odkazovanie** (referencing) | • rešpektovanie autorských práv, uznávanie práce druhých ľudí analýzou vlastných vedomostí<br>• citovanie v texte, tvorba presných bibliografických záznamov<br>• porozumenie etickému a právnemu kontextu využívania informácií, vyhýbanie sa plagiátorstvu |
| **Tvorba** (Creating) | • spájanie nápadov, generovanie nových poznatkov<br>• využívanie informácií zo širokej škály informačných zdrojov s uplatňovaním textových, auditívnych i vizuálnych prístupov |
| **Komunikácia** (Communicating) | • stručné zhrnutie a prezentácia svojej práce a nápadov<br>• posilňovanie vlastnej identity na verejnosti účinnou komunikáciou<br>• dôraz kladený aj na digitálne kurátorstvo<br>*táto oblasť má dynamický vzťah s generovaním nových myšlienok, ale je skôr zameraná na ich šírenie, „zdieľanie“* |

## 5.8 Švajčiarske štandardy informačnej gramotnosti

Základom švajčiarskych národných štandardov informačnej gramotnosti pre terciárne vzdelávanie ***Swiss Standards for Information Literacy*** z roku 2011 sa stal pôvodný štandard ACRL (z roku 2000) a štandard ANZIIL, ktoré boli prispôsobené švajčiarskemu publiku, čím sa zabezpečilo naplnenie ich obsahu s ohľadom na všetky tri jazykové kultúrne regióny (nemecký, francúzsky, taliansky). Dokument, zverejnený na oficiálnom portáli *Informationskompetenz.ch*, je členený na šesť parciálnych štandardov, resp. oblastí informačnej gramotnosti a v rámci každej z nich špecifikuje kompetencie pre úroveň začínajúceho študenta, pokročilého na rozmedzí bakalárskeho a magisterského štúdia a úroveň experta. Prvých päť okruhov pokrýva etapy

informačného procesu, šiesty okruh zahŕňa eticko-právne aspekty využívania informácií a participácie v informačnej spoločnosti (tab. 25).

**Tab. 25 Obsah a štruktúra Švajčiarskych štandardov informačnej gramotnosti**

| OBLASŤ | CHARAKTERISTIKA |
|---|---|
| **1. INFORMAČNÁ POTREBA** | **Informačne gramotný používateľ vie určiť povahu a rozsah potrebných informácií**<br>• artikulácia informačnej potreby a formulácia informačnej požiadavky<br>• porozumenie účelu, rozsahu a vhodnosti rôznych informačných zdrojov<br>• výber a používanie rôznych informačných zdrojov za účelom vykonania informovaných rozhodnutí |
| **2. VYHĽADÁVANIE INFORMÁCIÍ** | **Informačne gramotný používateľ získava potrebné informácie efektívne a účinne**<br>• výber účinných metód a nástrojov vyhľadávania informácií<br>• príprava a implementácia efektívnych stratégií vyhľadávania informácií<br>• získavanie/prístup k informáciám vhodnými metódami |
| **3. HODNOTENIE INFORMÁCIÍ A PROCESU** | **Informačne gramotný používateľ kriticky hodnotí informácie a proces vyhľadávania informácií**<br>• určenie a aplikácia kritérií hodnotenia informácií<br>• posúdenie užitočnosti získaných informácií<br>• prehodnocovanie povahy a rozsahu informačnej potreby<br>• reflexia procesu vyhľadávania informácií a v prípade potreby revízia informačných stratégií |
| **4. ORGANIZÁCIA INFORMÁCIÍ** | **Informačne gramotný používateľ zhromaždené informácie organizuje, spravuje a zdieľa s ostatnými**<br>• zaznamenávanie vybraných informácií a ich zdrojov<br>• organizovanie, triedenie a ukladanie informácií vhodnými metódami<br>• zdieľanie informácií s ostatnými<br>• aktuálne poznatky o informačných zdrojoch, informačných technológiách a výskumných/bádateľských metódach |
| **5. APLIKÁCIA INFORMÁCIÍ** | **Informačne gramotný používateľ používa predchádzajúce a nové informácie na dosiahnutie konkrétneho cieľa/účelu**<br>• aplikácia nových i predchádzajúcich informácií na generovanie nových poznatkov a tvorbu informačného produktu<br>• efektívna komunikácia nových poznatkov a informačných produktov s ostatnými ľuďmi<br>• revízia procesov tvorby a komunikácie nových poznatkov a informačných produktov |
| **6. ZODPOVEDNOSŤ** | **Informačne gramotný používateľ vystupuje ako zodpovedný člen informačnej spoločnosti**<br>• uznanie kultúrnych, etických a socioekonomických súvislostí pri využívaní informácií<br>• využívanie informácií v súlade s konvenciami a etiketou<br>• legálne získavanie, uchovávanie a rozširovanie všetkých druhov informácií |

Švajčiarske národné štandardy[24] sú podľa ich autorov len základom pre implementáciu informačného vzdelávania do širokej škály študijných programov univerzít a pre realizáciu vzdelávacích kurzov akademickými knižnicami (Stalder et al. 2011; 2011a).

[24] Oficiálny názov štandardov v nemčine je „Schweizer Standards der Informationskompetenz“, vo francúzštine „Normes suisses sur les compétences en culture informationnelle“ a v taliančine „Standard svizzeri sulla competenza informativa“ (Informationskompetenz.ch [bez dátumu]).

## 5.9 Referenčný rámec informačnej gramotnosti NSR

Moderný koncept informačnej gramotnosti sa v Nemeckej spolkovej republike dostal do centra pozornosti až na prelome milénií, v nemčine s pomenovaním „Informationskompetenz“ (Franke 2012). Proces vývoja národných štandardov pre študentov vysokoškolského vzdelávania sa začal v roku 2002 prekladom štandardu ACRL, krátko potom zverejnila Nemecká asociácia knižníc *Deutsche Bibliotheksverband jeho mierne pozmenenú verziu* pod názvom ***Standards der Informationskompetenz für Studierende*** (*Deutsche Bibliotheksverband* 2009; Franke, Klein a Schüller-Zwierlein 2010). Táto asociácia pripravila aj referenčný rámec informačných kompetencií pre žiakov sekundárneho vzdelávania pod názvom ***Referenzrahmen Informationskompetenz*** (Klingenberg 2011). V roku 2015 bol tento rámec Spoločnou komisiou pre informačnú gramotnosť Nemeckej asociácie knižníc a Zväzu nemeckých knihovníkov[25] upravený a rozšírený tak, aby bol uplatniteľný aj vo vysokoškolskom prostredí (Franke 2016). Revidovaný Referenčný rámec informačnej gramotnosti je prezentovaný v tab. 26.

**Tab. 26 Revidovaný Referenzrahmen Informationskompetenz z roku 2015 (Franke 2016, s. 23)**

| **VYHĽADÁVANIE INFORMÁCIÍ** (Suchen) | **KONTROLA INFORMÁCIÍ** (Prüfen) | **VYUŽÍVANIE INFORMÁCIÍ** (Wissen) | **INFORMAČNÝ PRODUKT** (Darstellen) | **ZDIEĽANIE INFORMÁCIÍ** (Weitergeben) |
|---|---|---|---|---|
| formulácia informačnej potreby | obsahová relevancia | štylizácia | jednoduchosť | ujasnenie podmienok používania |
| vyhľadávanie informačných zdrojov | vecná správnosť | porovnávanie | sémantická redundancia | uvádzanie citátov |
| výber informačných zdrojov | formálna správnosť | klasifikácia | kognitívna štruktúra | odkazovanie na použité zdroje |
| extrahovanie informácií | úplnosť (informácií) | štrukturácia | kognitívny spor | používanie (sociálnych) sietí |
| **činnosti** | **kritériá** | **činnosti** | **kritériá** | **činnosti** |

Revidovaný Referenčný rámec informačnej gramotnosti (tab. 26) pozostáva z piatich tematických oblastí, pre ktoré špecifikuje vždy štyri: 1) činnosti pri vyhľadávaní informácií, 2) kritériá hodnotenia výsledkov vyhľadávania, 3) činnosti pri využívaní informácií, 4) kritériá tvorby informačného produktu, 5) činnosti nevyhnutné pre prezentáciu, resp. ďalšie šírenie („zdieľanie“) informačného produktu. Rámec je podrobnejšie rozpracovaný na oficiálnom webovom portáli *Informationskompetenz.de* do šiestich úrovní náročnosti podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky od úrovne A1 po C2 (Informationskompetenz.de ©2021).

[25] Názov komisie v nemeckom jazyku: „Die Gemeinsame Kommission Informationskompetenz des Deutschen Bibliotheksverbands und des Vereins deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare“.

## 5.10 Kompetenčný štandard Bavorského združenia knižníc

Ako už sám názov napovedá, kompetenčný štandard informačnej gramotnosti ***Standards der Informationskompetenz für Schülerinnen und Schüler*** (tab. 27) nemeckej spolkovej krajiny Bavorsko z dielne Bavorského združenia knižníc *Bibliotheksverbund Bayern* je určený pre žiakov sekundárneho vzdelávania. Štandard vychádza z požiadaviek tamojšieho ministerstva školstva a jeho autori – odborníci z oblasti pedagogiky, školstva a knihovníctva – zdôrazňujú v procese informačného vzdelávania úzku kooperáciu či dokonca partnerstvo škôl/učiteľov so školskými a verejnými knižnicami/knihovníkmi (Bibliotheksverbund 2011; Franke 2012a).

**Tab. 27 Štruktúra a obsah bavorského štandardu pre žiakov sekundárneho vzdelávania**

| OBLASŤ | CHARAKTERISTIKA OBLASTI & KOMPETENCIE ŽIAKA |
|---|---|
| **Štandard 1** | **KNIŽNICE**<br>• znalosti o miestnej sieti knižníc<br>• znalosti o typoch informačných zdrojov a médií ponúkaných knižnicami<br>• znalosti o službách ponúkaných týmito knižnicami<br>• znalosti o možnostiach kontaktovania knižníc, o ich webstránkach a o ich profiloch na sociálnych sieťach |
| **Štandard 2** | **VYHĽADÁVANIE INFORMÁCIÍ**<br>• znalosti o knižničných katalógoch, databázach a internetových vyhľadávačoch<br>• presná formulácia informačnej požiadavky/kľúčových slov, ich obmena<br>• znalosť booleovských operátorov a ostatných stratégií informačného prieskumu<br>• tvorba informačnej stratégie<br>• znalosti o možnostiach tvorby rešerše |
| **Štandard 3** | **ZÍSKAVANIE LITERATÚRY, PRÍSTUP K INFORMÁCIÁM**<br>• ukladanie a tlač výsledkov vyhľadávania<br>• manuálne vyhľadanie a vypožičanie literatúry z knižnice, resp. jej objednanie<br>• znalosti o systéme otvoreného prístupu (Open Access)<br>• znalosti o medziknižničnej výpožičnej službe |
| **Štandard 4** | **ELEKTRONICKÉ INFORMAČNÉ ZDROJE**<br>• vyhľadávanie a využívanie elektronických databáz, znalosti o internetových vyhľadávacích nástrojoch<br>• znalosti o archívoch/úložiskách periodík, seriálov a elektronických kníh |
| **Štandard 5** | **VYUŽÍVANIE INFORMÁCIÍ**<br>• spracovanie literatúry/informácií vedeckými metódami<br>• znalosť kritérií hodnotenia informácií/literatúry<br>• odfiltrovanie nerelevantných informácií z výsledkov vyhľadávania<br>• schopnosť štrukturácie a organizácie informácií<br>• znalosti o citovaní, odkazovaní na použité informačné zdroje a tvorbe bibliografií/bibliografických odkazov |

Štandard pozostáva z piatich oblastí, ktoré sa orientujú na poznanie miestnej siete knižníc, vyhľadávanie informácií, využívanie informácií a špeciálne aj na problematiku elektronických/internetových informačných zdrojov.

## 5.11 Kompetenčný rámec IFLA/UNESCO

V roku 2002 publikovala *Medzinárodná federácia knižničných asociácií* – IFLA – v spolupráci s *Organizáciou OSN pre vzdelávanie, vedu a kultúru* – UNESCO – smernicu pre školské knižnice (*Smernica* 2008), ktorej súčasťou je aj *Model programu vzdelávacích schopností a informačnej gramotnosti,* teda rámec obsahu (osnov) informačného vzdelávania a kompetenčný rámec informačne gramotných žiakov (a študentov) – pozri tab. 28.

**Tab. 28 Kompetencie informačne gramotného žiaka podľa rámca IFLA/UNESCO**

| OBLASŤ | KOMPETENCIE ŽIAKA |
|---|---|
| **Samostatné učenie sa** | • stanoviť si jasné informačné ciele a nájsť spôsob ich dosiahnutia<br>• využívať informačné zdroje pre informačné a osobné potreby, hľadať odpovede na otázky, zvažovať alternatívne hľadiská a hodnotiť rôzne uhly pohľadu<br>• požiadať o pomoc a poznať organizačnú štruktúru knižnice |
| **Spolupráca** | • učiť sa obhajovať svoje názory a konštruktívne kritizovať názory iných<br>• spoznávať rôzne spôsoby myslenia a preukazovať rešpekt k skúsenostiam a štýlom učenia (sa) ostatných<br>• pomáhať vytvárať projekty, ktoré odrážajú rozdiely medzi jednotlivcami a prispievať k spájaniu jednotlivých úloh do konečného výsledku |
| **Plánovanie** | • stanoviť ciele, špecifikovať problémy, ktoré sa majú riešiť a navrhovať vhodné pracovné postupy na dosiahnutie cieľov<br>• identifikovať kľúčové slová |
| **Vyhľadávanie a zhromažďovanie informácií** | • poznať abecedný a číselný systém (organizácie knižničného fondu a poznania), využiť rôzne druhy nástrojov na vyhľadávanie informácií v počítačových databázach a na internete<br>• používať registre, široké spektrum referenčných zdrojov a IKT<br>• integrovať vyššie uvedené zručnosti pri práci s rôznymi metódami získavania informácií – prieskum, interview, pokus, pozorovanie a štúdium prameňov |
| **Výber a hodnotenie informácií** | • rozvoj kritického a hodnotiaceho myslenia<br>  ○ formulovaním vhodných otázok<br>  ○ výberom vhodných informačných zdrojov<br>  ○ využívaním rôznych stratégií<br>  ○ zostavením primeraného časového rozvrhu<br>  ○ prijímaním etických rozhodnutí<br>• vyhľadávať relevantné a aktuálne pramene a odhaľovať zaujaté a nepresné informácie<br>• identifikovať kritériá týkajúce sa smerodajnosti, úplnosti, formátu, dôležitosti, uhlu pohľadu, spoľahlivosti a aktuálnosti |
| **Organizácia a zaznamenávanie informácií** | • zapisovať poznámky, ich uchovávanie a využívanie<br>• usporiadať a využívať zhromaždené a vyselektované informácie<br>• poznať zásady tvorby projektov, písania záhlaví, kapitol a (bibliografických) odkazov<br>• písať abstrakty, citovať, zostavovať úplné a presné bibliografie |
| **Komunikácia a realizácia** | • integrovať informácie z rôznych informačných zdrojov<br>• rozhodovať sa na základe týchto informácií<br>• formulovať závery<br>• vedieť objasniť ich význam<br>• prepájať informácie s predchádzajúcimi poznatkami<br>• komunikovať zreteľne<br>• vyjadrovať stanovené ciele a kritériá<br>• názorne predviesť efektívne prezentačné zručnosti |
| **Hodnotenie** | • kriticky posúdiť svoje úsilie a dosiahnuté výsledky<br>  ○ porovnať výsledok s pôvodným zámerom a určiť, či dosiahol stanovené ciele<br>  ○ určiť silné a slabé stránky vzdelávacieho projektu<br>  ○ uvažovať o zlepšeniach a dôsledkoch pre ďalšie úlohy |

Informačné kompetencie sú v predmetnej smernici klasifikované do ôsmich okruhov (schopnosť samostatne sa učiť, spolupracovať, plánovať, vyhľadávať a zhromažďovať informácie, vybrať a vyhodnotiť informácie, organizovať a zaznamenávať informácie, komunikačné a realizačné schopnosti a schopnosť vyhodnocovať), ktoré podrobnejšie uvádzame v tabuľke 28.

Prevažná časť okruhov korešponduje s etapami informačného procesu, pričom pri každej z uvedených oblastí je špecifikovaná aj úloha (školského) knihovníka. Podobne ako v prípade štandardov AASL, smernica kladie dôraz aj na kompetenciu samostatného učenia sa a spolupráce, kým otázka eticko-právnych aspektov práce s informáciami ostáva len v náčrte, bez samostatne vyčlenenej kategórie. Osobitne tiež kladie požiadavky na obsah informačného vzdelávania, ktoré by malo zabezpečiť žiakom základných a stredných škôl:

- schopnosť porozumieť zmyslu informácie;
- schopnosť dospieť k hodnotnému výsledku;
- schopnosť samostatného vzdelávania (sa);
- schopnosť aktívnej spolupráce ako člen pracovnej skupiny;
- schopnosť etického a zodpovedného využívania informácií a IKT (*Smernica* 2008).

## 5.12 Revidovaný kompetenčný rámec informačnej gramotnosti

Pôvodný súhrnný rámec informačných kompetencií zostavený na pôde Katedry knižničnej a informačnej vedy Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (Hrdináková 2011; Šušol, Hrdináková a Rankov 2005) vychádza z kompetenčného štandardu ACRL (2000) a je založený aj na psychologických prístupoch k informačnej gramotnosti a k informačnému správaniu (Kuhlthau 1993; Steinerová 2005; Sakálová a Matthaeidesová 1999). Tento rámec pozostával z kompetencií kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej domény, zoskupených do šiestich kategórií informačného procesu a doplnených siedmou kategóriou právneho povedomia, etických zásad a sociálnych aspektov využívania informácií. Druhú časť rámca predstavovali kompetencie nonkognitívneho charakteru afektívnej domény informačnej gramotnosti/informačného správania, orientované primárne na emócie. Na základe kvalitatívnej obsahovej analýzy existujúcich štandardov prezentovaných v tejto kapitole a vybraných operačných vzdelávacích modelov (kap. 4.2) prezentujeme v tabuľke 29 základnú schému revidovanej a aktualizovanej verzie ***Kompetenčného rámca informačnej gramotnosti***, doplnenú o osobitnú doménu sociálnych kompetencií.

Členenie kategórií je vypracované podľa tradičného trojdielneho členenia vzdelávacích cieľov a informačného správania (kap. 6.1) a korešponduje aj s taxonómiou *Štrukturálneho rámca informačnej gramotnosti* (kap. 3.2). Kognitívna doména zahŕňa oblasť vedomostí a vyšších kognitívnych schopností, afektívna doména zas predstavuje oblasť emócií, motivácie, postojov a hodnôt; psychomotorickú doménu stotožňujeme so zručnosťami. Následne v tabuľke 30 uvádzame jeho plné znenie.

**Tab. 29 Základná schéma revidovaného Kompetenčného rámca informačnej gramotnosti**

| DOMÉNA | KATEGÓRIE/OBLASTI KOMPETENCIÍ |
|---|---|
| **KOGNITÍVNA a METAKOGNITÍVNA** (vedomosti a vyššie kognitívne schopnosti) | 1. Kompetencie viažuce sa na informačnú potrebu |
| | 2. Kompetencie viažuce sa na vyhľadávanie informácií |
| | 3. Kompetencie viažuce sa na prácu s informačnými zdrojmi |
| | 4. Kompetencie viažuce sa na prácu s informáciami |
| | 5. Kompetencie transformácie informácií na vedomosti |
| | 6. Kompetencie viažuce sa na využívanie informácií a riešenie problémov |
| | 7. Kompetencie manažovania a hodnotenia informačného procesu |
| **AFEKTÍVNA** | 8. Rešpektovanie a rozvíjanie politicko-ekonomických, eticko-právnych a sociokultúrnych aspektov práce s informáciami, postoje a hodnoty, |
| | 9. Zvládanie emócií v informačných procesoch, motivácia |
| **PSYCHOMOTORICKÁ** | 10. Praktické zručnosti pri práci s IKT, informáciami a informačnými zdrojmi |
| **SOCIÁLNO-KULT.** (sociálne kompetencie) | 11. Sociálny prenos hore uvedených kognitívnych a nonkognitívnych kompetencií, sociálne učenie, správanie ovplyvnené módou, vzormi, skupinami, kolaboratívne kompetencie |

Základom kompetenčného rámca je ***informačný proces*** pozostávajúci z jeho parciálnych etáp vyhľadávania a využívania informácií. Pojem ***vyhľadávania informácií*** na makroúrovni reprezentuje rovnomennú etapu informačného procesu, ktorého aktivizujúcim mechanizmom je ***informačná potreba*** (Cole 2012); na exoúrovni ho stotožňujeme s prípravou informačnej stratégie a realizáciou informačného prieskumu, na mezoúrovni s prácou s ***informačnými zdrojmi*** a na mikroúrovni s prácou so samotnými ***informáciami*** v nich zaznamenanými a komunikovanými, ktorých *využívanie* by malo viesť k uspokojeniu informačnej potreby jednotlivca, rozšíreniu jeho znalostí, tvorbe ***informačného produktu*** alebo vykonaniu ***informovaného rozhodnutia***. Špeciálnou kategóriou sú kompetencie vzťahujúce sa na manažment a hodnotenie ***informačného procesu ako celku***. Nadstavbovú a metakognitívnu povahu majú kompetencie, ktoré sa vzťahujú na hodnotenie a manažovanie celého informačného procesu, ale dotýkajú sa i existencie v informačnom prostredí všeobecne (kategória 7).

Hoci sa informačný proces prejavuje súbežne v rovine myšlienkových operácií, emócií a fyzických aktivít, kompetencie týkajúce sa zvládania emócií v priebehu informačného procesu a ostatné nonkognitívne schopnosti (motivácia, postoje, hodnoty, preferencie vzťahujúce sa na priebeh informačného procesu a vzťah k informačnému prostrediu) sme zahrnuli do samostatných kategórií afektívnej domény (8 a 9). Podobne sme vyčlenili do osobitnej kategórie (10) kompetencie psychomotorickej domény (fyzických aktivít). Poslednou vyčlenenou kategóriou sú sociálne kompetencie (11), ktoré sú v poslednej dobe výrazne skúmané a diskutované.

**Tab. 30 Kompetenčný rámec informačnej gramotnosti**

| KATEGÓRIA | KOMPETENCIE informačne gramotného používateľa |
|---|---|
| **1. INFORMAČNÁ POTREBA** | • uznáva potrebu informácie, prezentuje a demonštruje jej význam<br>• je schopný rozpoznať, kedy a aké informácie potrebuje<br>• je schopný zamerať pozornosť na informácie<br>• je schopný definovať rozsah a obsah informačnej potreby a formulovať informačnú požiadavku<br>• formuluje otázky, skúma nápady, objavuje tému, precizuje tému (formulácia fókusu), hľadá kľúčové slová k téme<br>• vie selektovať a aktivizovať adekvátne prekoncepty k téme<br>• dokáže identifikovať medzery v poznaní, nedostatku vedomostí<br>• je schopný formulovať tézy, hypotézy, predikuje odpovede<br>• je schopný hodnotiť naplnenie informačnej potreby, spresňovať a revidovať informačnú požiadavku, event. informačnú potrebu<br>• sleduje novinky v odbore/profesii<br>• sleduje novinky v oblasti osobných záujmov |
| **2. VYHĽADÁVANIE INFORMÁCIÍ** | • vie vytvoriť a používať efektívnu, flexibilnú a kreatívnu stratégiu pre vyhľadávanie informácií<br>• ovláda širokú škálu vyhľadávacích stratégií, metód a techník<br>• vie určiť najvhodnejšie metódy a informačné systémy pre získanie potrebných informácií, vie ich využiť<br>• vie identifikovať potenciálne informačné zdroje a informácie, lokalizovať ich, vie realizovať intelektuálny a fyzický prístup k informáciám<br>• vie zistiť/overiť dostupnosť a prístupnosť potenciálnych informačných zdrojov, zistiť ich obmedzenia<br>• dokáže vybrať najvhodnejší formát a typ informačných zdrojov<br>• vie implementovať vyhľadávacie stratégie<br>• vyhľadáva informácie eticky a získava ich legálnymi spôsobmi<br>• je schopný efektívne a účelne vyhľadávať potrebné informácie<br>• vie zvažovať náklady a prínosy v rámci vyhľadávania<br>• konzultuje, využíva informačné služby, knižničné katalógy, pomoc a rady odborníkov<br>• je schopný realizovať horizontálne, vertikálne a multizdrojové vyhľadávanie informácií<br>• diverzifikuje metódy, nástroje a techniky<br>• je schopný využívať kľúčové slová logické (booleovské), proximitné a iné operátory v rámci informačného prieskumu, indexy a klasifikačné schémy<br>• pozná a vie využívať vedecké a odborné databázy a abstrakty, tezaury<br>• efektívne organizuje a zdieľa výsledky vyhľadávania<br>• snaží sa o dobré výsledky a vie, kedy ukončiť proces vyhľadávania<br>• uvedomuje si, že vyhľadávanie informácií je nelineárny a evolučný/iteratívny proces<br>• vie posudzovať relevantnosť výsledkov vyhľadávania informácií voči informačnej potrebe<br>• vie hodnotiť proces a výsledky vyhľadávania informácií, je schopný hodnotiť a flexibilne upraviť (vyladiť/prispôsobovať/rozvíjať), vyhľadávaciu stratégiu, ak je to potrebné<br>• rozumie politike bezplatného vs. plateného prístupu k informáciám |
| **3. PRÁCA S INFORMAČNÝMI ZDROJMI** | • vie hodnotiť rôzne typy a druhy informačných zdrojov a selektovať ich podľa účelu a publika, z hľadiska ich presnosti, zaujatosti, reputácie, obsahovej relevancie vzhľadom k informačnej potrebe, na základe ich autoritatívnosti a odbornosti, dôveryhodnosti - hodnotenie<br>• vie získavať a organizovať informačné zdroje<br>• uvedomuje si hodnotu a význam získaných informácií a informačných zdrojov<br>• prehodnocuje svoje informačné potreby na základe zdrojov<br>• pozná rozdiely primárnych a sekundárnych zdrojov, má znalosti o typoch a formátoch informačných zdrojov, vie v akých situáciách ktoré využiť<br>• má znalosti o prístupnosti a obmedzeniach prístupu k zdrojom<br>• pozná a adekvátne/kreatívne využíva – ľudské informačné zdroje<br>• je schopný posudzovať silné a slabé stránky zdrojov a fondov<br>• je schopný realizovať nezávislý, kritický a kreatívny výber zdrojov a fondov<br>• adekvátne využíva informačné zdroje, zhromažďuje a organizuje výsledky |

| | |
|---|---|
| **4. HODNOTENIE A SELEKCIA INFORMÁCIÍ** | • vie využívať rozličné typy recepcie informácií: získava informácie čítaním, počúvaním, sledovaním, pozeraním, hmatom, vie aplikovať metódy prehľadového, selektívneho a orientačného čítania<br>• vie kriticky analyzovať, hodnotiť, posudzovať informácie, vie aplikovať rôznorodé kritériá pre posudzovanie informácií:<br>• vie porovnávať informácie a na základe toho ich vyberať<br>• vie získavať (excerpovať, dolovať, selektovať) informácie z informačných zdrojov<br>• vie implikovať, dedukovať a generovať informácie na základe informačných zdrojov<br>• porovnáva nové poznatky s poznatkami skôr získanými a na základe toho hodnotí novozískané informácie<br>• je schopný rozhodnúť, či je potrebná zmena pôvodnej požiadavky<br>• pozná a využíva rôzne kritériá pre hodnotenie informácií (ich zdrojov): autorita, reputácia autora, nezaujatosť autora, perspektívy (názory autora), platnosť, validita informácií, presnosť informácie, prítomnosť argumentov, sociokultúrny kontext, relevantnosť voči informačnej potrebe, dôveryhodnosť a dôležitosť informácie, komplexnosť informácie a pravdivosť informácie, protichodnosť/rozpor informácie, hodnota informácie, originalita a jedinečnosť, vhodnosť informácie, uvádzanie rôznych perspektív informácie<br>• vie rozpoznať (mylné) predstavy od faktov, overovať platnosť a presnosť informácií, je schopný porovnávať rôzne perspektívy informácie<br>• rozpozná skrytú manipuláciu autorom, sugesciu<br>• uznáva premenlivosti, variabilitu informácie<br>• rozlišuje medzi skutočnosťou, názorom a uhlom pohľadu, |
| **5. ROZŠIROVANIE VLASTNEJ KOGNITÍVNEJ ŠTRUKTÚRY** | • selektované zdroje a informácie zaraďuje do svojho poznatkového fondu (do vlastnej poznatkovej bázy) a systému hodnôt, využíva pri tom kritické myslenie, otvorenú myseľ a otvorenosť novým myšlienkam, na základe toho prijíma alebo odmieta informácie<br>• je schopný porozumieť informáciám, dokáže správne interpretovať informácie<br>• začleňuje informácie do hodnotového systému<br>• integruje novozískané poznatky do vedomostí, vie nájsť súvislosti nových informácií s už známymi, prepája ich<br>• rozlišuje vzťahy medzi pojmami a informáciami navzájom<br>• porovnáva informácie s vlastnými vedomosťami a realizuje Reflexiu vlastných súčasných/aktuálnych vedomostí<br>• je schopný rozširovať svoje vedomosti a konštruuje nové poznatky, vedomosti |
| **6. VYUŽÍVANIE INFORMÁCIÍ** | • efektívne využíva informácie k dosiahnutiu daného cieľa<br>• pozná zásady citovania, vie ich aplikovať<br>• orientuje sa v problematike plagiátorstva, vyhýba sa plagiátorstvu, rešpektuje princípy duševného vlastníctva a autorského práva<br>• rieši úlohy v závislosti na potrebách jednotlivých odborov, disciplín, predmetov, tém a pod.<br>• vie aplikovať multizdrojové využívanie informácií<br>• je schopný kreatívne spracovať informácie: realizuje výber hlavných myšlienok, selekciu informácií, excerpciu informácií, poznámkovanie, zaznamenávanie, výber citátov<br>• pri spracovaní informácií vie využívať abstrakciu, induktívne i deduktívne myšlienkové postupy, konvergentné a divergentné myslenie, kreativitu (v odbornom, vedeckom i umeleckom zmysle)<br>• vie, že kombináciou starých vznikajú nové informácie a dokáže to uplatňovať v praxi<br>• je schopný robiť syntézy, tvorivé zhrnutie informácií, vyvodzovať závery a alternatívne závery<br>• vie argumentovať zistenia a závery, metódy a výber zdrojov<br>• efektívne organizuje, ukladá a spravuje informácie<br>• je schopný robiť informované rozhodnutia a riešenia problémov<br>• efektívne a kreatívne vytvára informačné produkty, pozná princípy a zásady špecifického druhu písania (adekvátneho svojmu účelu, napr. akademické písanie)<br>• dokáže efektívne hodnotiť a revidovať informačný produkt<br>• dokáže posúdiť súlad medzi informačnou potrebou a informačným produktom<br>• vie pripraviť, plánovať a komunikovať prezentáciu, využíva adekvátne rečnícke techniky<br>• hodnotenie procesu komunikácie/zdieľania, upravuje prezentáciu, názory a postoje s ohľadom na reakcie publika |

| | |
|---|---|
| **6. VYUŽÍVANIE INFORMÁCIÍ** | • prezentuje vlastné názory, stanoviská<br>• vie vhodným spôsobom prezentovať výsledky svojej odbornej práce (volí vhodný spôsob prezentácie vzhľadom na auditórium, vzhľadom na typ, formát a druh prezentácie, vzhľadom na technológie), vytvára vhodné a užitočné obsahy<br>• dokáže profesionálne využívať informácie, aplikovať ich do pracovných procesov a autentických kontextov na pracovisku<br>• dokáže aplikovať zistenia/poznatky v autentických kontextoch každodenného života<br>• dokáže generovať nové otázky (na základe zistení) |
| **7. MANAŽMENT A HODNOTENIE INFORMAČNÉHO PROCESU** | • pozná fázy cyklu práce s informáciami a vie ho manažovať<br>• vie si vytvoriť časový plán/manažment informačných procesov, implementovať ho do svojej práce a realizovať ho<br>• vedie si záznamy o realizácii jednotlivých fáz informačných procesov<br>• kontroluje, hodnotí a na základe toho dolaďuje/vylepšuje informačné procesy<br>• vie kriticky reflektovať skúsenosti a plánuje zlepšenia do budúcnosti<br>• vie začleniť heuristické a bádateľské stratégie do informačných procesov, uplatniť konvergentné a divergentné myslenie<br>• vie spravovať svoju digitálnu identitu, digitálnu stopu<br>• pozná a aplikuje zásady informačnej hygieny<br>• realizuje samovzdelávanie a celoživotné vzdelávanie, osobný a estetický rast (aj osobný a estetický rast prostredníctvom IKT)<br>• realizuje sebahodnotenie<br>• realizuje hodnotenie výsledkov vzdelávania<br>• identifikuje a využíva osobné prednosti, danosti<br>• monitoruje osobný pokrok<br>• vníma rozdiely medzi rozličnými stupňami, systémami a formami vzdelávania<br>• spravuje osobný profil a digitálnu stopu<br>• realizuje preventívne opatrenia proti počítačovým vírusom<br>• vyberá vhodné IKT na vyhľadávanie a využívanie informácií i na štúdium interakcií myšlienok a javov<br>• vie využiť skúsenosti z realizovaných informačných procesov (aktivít) v prospech rozvoja svojej informačnej gramotnosti |
| **8. POSTOJE A HODNOTY** | • **rozumie politicko-ekonomickým aspektom využívania informácií, rozumie princípu komodifikácie informácií**<br>o rozumie otázkam spoločensko-ekonomickej stratifikácie obyvateľstva v informačnej spoločnosti<br>o uznáva a vie oceniť ekonomickú hodnotu informácií<br>o uznáva a vie oceniť demokraciu, slobodu informácií, intelektuálnu slobodu a diverzitu perspektív a názorov, kriticky posudzuje cenzúru<br>o prostredníctvom informačných kompetencií participuje na demokratickej spoločnosti<br>o uvedomuje si vlastné postavenie v rámci globálnej komunity<br>o pozná a rešpektuje princípy informačnej politiky<br>• **rozumie eticko-právnym aspektom využívania informácií**<br>o má adekvátne postoje voči princípom duševného vlastníctva a ctí si autorské právo<br>o má prehľad o etických, právnych a spoločensko-ekonomických otázkach spojených s informačnými technológiami, zodpovedne ich využíva<br>o robí etické rozhodnutia<br>o nevytvára a nešíri nevhodné obsahy, má k takýmto produktom kritický vzťah<br>o pozná základné princípy, pravidlá a metódy bezpečného informačného správania, pozná metódy ochrany a zabezpečenia osobných, pracovných/študijných a ostatných údajov a vlastného súkromia<br>o zodpovedne sa správa v informačnom prostredí, je si vedomý osobnej zodpovednosti za vlastné činy v informačnom prostredí, za „zdieľanie“ informácií, využívanie IKT a pod.<br>o zachováva integritu informačných zdrojov, nepoškodzuje ich |

| | |
|---|---|
| **8. POSTOJE A HODNOTY** | • **rozumie spoločensko-kultúrnym aspektom tvorby a využívania informácií**<br>o pozná princípy etikety<br>o je si vedomý rizík a nebezpečenstiev vo virtuálnom prostredí<br>o berie do úvahy informačné zdroje ako nástroj pre komunikáciu výsledkov práce<br>o vie posúdiť hodnotu, zmysel a užitočnosť svojich informačných činností, realizuje len informačné činnosti, ktoré prispievajú k rozvoju a rastu jeho osobnosti<br>o uznáva a vie oceniť subjektívnu a spoločenskú hodnotu informácií<br>o uznáva a vie oceniť odborné, umelecké a iné formy komunikácie informácií<br>o uznáva a vie oceniť spoluprácu a kolaboráciu v informačnom prostredí<br>o uznáva a vie oceniť vzdelávacie prostredie<br>o uznáva váhu a význam nových vedomostí<br>o uvedomuje si význam vlastného hodnotového systému a reflexívne ho formuje<br>o podieľa sa na prínosoch komunite a produkcii poznatkov<br>o uvedomuje si sociálnu povahu informačného ekosystému<br>o je si vedomý informačných privilégií v informačnom prostredí<br>o uznáva informácie ako prostriedok vzdelávania a manipulácie |
| **9. EMÓCIE** | • motivuje, stimuluje zvedavosť (otvorenie mysle), je motivovaný bádať, prehlbovať vedomosti, je schopný využiť intelektuálne emócie (zvedavosť, motivácie) v pracovných informačných procesoch v študijnom/pracovnom prostredí a pod.<br>• je motivovaný samostatne sa vzdelávať/samovzdelávať (independent learning, vrátane CŽV)<br>• je motivovaný využívať heuristické a bádateľské stratégie v informačných procesoch<br>• vie odolávať pri vyhľadávaní informácií nevhodným (negatívnym i pozitívnym) emóciám<br>• dokáže korigovať nesprávne nasmerovanú zvedavosť, napr. na nevhodné mediálne obsahy<br>• dokáže korigovať nevhodne nasmerovaný entuziazmus a nadšenie, napr. nadšenie z PC hier, z interaktívnej komunikácie v anonymnom prostredí, zo zhromažďovania informácií<br>• dokáže spracovať alebo preformátovať hnev, frustráciu a zmätok v dôsledku informačnej únavy a pod.<br>• je schopný zvládať informačné preťaženie a z toho vyplývajúce sklamanie, neistotu, informačnú neurózu<br>• je schopný odbúravať kognitívny stres, technostres (stres z IKT)<br>• je schopný využiť optimizmus pri objavovaní informácií, vzťahov medzi nimi, pri kreatívnej informačnej činnosti<br>• je schopný prekonávať strach z práce s počítačom, softvérovými aplikáciami a internetom, nedôveru voči sieťovým elektronickým zdrojom, neochotu pracovať s informačnými zdrojmi a pod.<br>• prezentuje názory, postoje a myšlienky s adekvátnym emocionálnym zapojením<br>• verí v svoje informačné kompetencie (má adekvátnu sebadôveru), v schopnosti formovať, rozvíjať a manažovať svoje informačné kompetencie („informačná sebaúčinnosť“)<br>• má „zdravú“ intelektuálnu pokoru |
| **10. PSYCHOMOTORICKÁ DOMÉNA** | • hľadá odpovede na otázky a rieši problémy prostredníctvom IKT<br>• hľadá odpovede na otázky a rieši problémy prostredníctvom nedigitálnych tradičných prostriedkov<br>• tvorí informačné produkty a prezentuje poznatky/informácie prostredníctvom IKT<br>• tvorí informačné produkty a prezentuje poznatky/informácie prostredníctvom tradičných materiálov a prostriedkov<br>• používa aplikácie (aplikačných softvérov) na organizáciu a usporiadanie vedomostí<br>• používa tradičné (nedigitálne) prostriedky na organizáciu a usporiadanie vedomostí<br>• využíva praktické zručnosti pri práci s IKT a tradičnými prostriedkami |
| **11. SOCIÁLNE KOMPE-** | • vie účinne, kriticky a konštruktívne diskutovať o téme vo všetkých fázach informačného procesu<br>• vie spolupracovať a komunikovať prostredníctvom IKT i nedigitálnymi prostriedkami<br>• vie tímovo spolupracovať v priebehu všetkých etáp informačného procesu v reálnom i virtuálnom prostredí, adekvátne využíva sociálne siete |

| | |
|---|---|
| **11. SOCIÁLNE KOMPETENCIE** | • ako člen určitej skupiny efektívne využíva informácie k dosiahnutiu daného cieľa<br>• prijíma a poskytuje spätnú väzbu<br>• dokáže v prípade potreby organizovať a riadiť informačné procesy v skupine<br>• využíva pomoc druhých ľudí pri riešení informačných problémov<br>• dokáže participovať na kolaboratívnom hľadaní riešení problémov (*collaborative problem solving*)<br>• podieľa sa na výmene nápadov v skupine<br>• rešpektuje práva a názory ostatných v skupine (a v iných skupinách)<br>• uznáva vedu ako konverzáciu<br>• diskutuje o informačnej potrebe a informačnom produkte<br>• uznáva a kriticky hodnotí prácu druhých ľudí<br>• je aktívnym účastníkom sociálneho prenosu kompetencií, preferencií a motivácií, týkajúcich sa informačnej gramotnosti<br>• vie kriticky posudzovať vzory informačného/mediálneho správania, predstavuje pozitívny vzor<br>• imituje adekvátne vzory informačného a mediálneho správania<br>• kriticky reflektuje módne trendy v oblasti informačného a mediálneho správania |

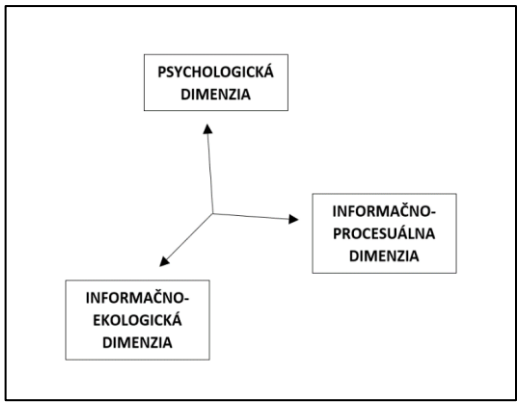
## 5.13 Ekologický rozmer informačných kompetencií

Informačný proces (kap. 3.1.1), v prípade mnohých modelov a štandardov rámcujúci kompetencie informačnej gramotnosti, a trojdielnosť informačného správania, prejavujúceho sa v jeho kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej doméne (kap. 6.1) spolu so štvrtou, sociálnou doménou predstavujú dva základné a súvzťažné rozmery informačných kompetencií – ***perspektívu informačného procesu*** *a* ***psychologickú perspektívu*** (resp. sociálno-psychologickú). Obe dimenzie informačných kompetencií, ktoré sú zároveň možnými kritériami delenia, uplatnenými v prezentovanom *Kompetenčnom rámci informačnej gramotnosti*, môžeme doplniť ešte alternatívnou treťou typológiou informačných kompetencií z perspektívy informačnej ekológie (kap. 1).[26] V rámci ***informačno-ekologickej perspektívy*** informačnej gramotnosti rozlišujeme podľa typu vzťahov jej tri domény (resp. kategórie):

- doménu informačnej infraštruktúry;
- sémanticko-pragmatickú doménu;
- socio-kultúrnu doménu.

[26] Myšlienku „tretej dimenzie“ informačnej gramotnosti načrtla už Carol Kuhlthauová (Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2007) ako prienik alebo rozmedzie individuálneho prežívania fenoménu informačnej gramotnosti žiakom na jednej strane a predpísaným školským kurikulom na strane druhej, ktorý poskytuje priestor či príležitosť pre navigované žiacke bádanie. V prípade nami navrhovaného kompetenčného rámca sú tretia dimenzia ako celok a jej kategórie inšpirované a vymedzené v prvom rade myšlienkou informačnej ekológie (kapitola 1) a ekologickým prístupom k informačnej gramotnosti (Steinerová 2010; 2012), ktorý sa prejavuje v procesoch vyhľadávania a využívania informácií jednak na ***úrovni interakcií jednotlivca s nástrojmi informačnej infraštruktúry***, a jednak ***na úrovni sociálnych interakcií*** (Steinerová 2010); autorka dodáva, že obe roviny, resp. kategórie vzťahov sa prejavujú „vytváraním zmyslov“, čo nám dáva podnet ku konštitúcii tretej kategórie – ***roviny vzťahu*** jednotlivca k obsahu komunikácie. Kategorizácia ekologickej dimenzie informačnej gramotnosti je ďalej motivovaná a ovplyvnená Luptonovej (2008) klasifikáciou informácie na externú, internú a transformatívnu (kapitoly 1.1 a 4.1) ďalej Shapirovou a Hughesovej definíciou informačnej gramotnosti (kapitola 2.1) a v neposlednom rade Steinerovej (2019) trichotomickou typológiou perspektív informačného správania. Shapiro a Hughesová (1996) vo svojej definícii explicitne rozlišujú: a) rovinu znalostí; b) rovinu IKT; c) eticko-filozofickú rovinu informačnej gramotnosti. Steinerová (2019) zas rozlišuje tri základné perspektívy, resp. spoločenské kontexty informačného správania: a) socio-kognitívnu perspektívu, zameranú na ľudské poznanie, konštrukciu významov a kognitívne procesy; b) socio-technologickú perspektívu, zameranú na interakcie človeka s IKT; c) socio-kultúrnu perspektívu zameranú na etiku, spoločenskú zodpovednosť a hodnotu informácie.

Všetky tri rozmery informačnej gramotnosti – rovinu informačného procesu, psychologickú rovinu a informačno-ekologickú, ktoré sú zároveň rovnocennými typotvornými kritériami klasifikácie informačných kompetencií, môžeme znázorniť na obrázku 31. Navrhovaná schéma nadobúda základný ekologický charakter nielen zaradením informačno-ekologickej dimenzie do prezentovanej schémy, ale aj vzájomnou súvzťažnosťou všetkých troch dimenzií.




**Obr. 31 Základné dimenzie (rozmery)**

Prvou deterministicky vymedzenou doménou informačno-ekologickej dimenzie je skupina vzťahov medzi subjektom používateľa ako „hlavným aktérom" informačného procesu a informačnou infraštruktúrou, prostredníctvom ktorej sú informácie zaznamenávané a komunikované. ***Doména informačnej infraštruktúry*** zahŕňa fyzické i nehmotné nástroje informačnej infraštruktúry, ako IKT a technologické vybavenie informačného prostredia, analytické a softvérové nástroje, knižnice a informačné služby, fyzickú stránku informačných zdrojov a dokumentov a ďalšie informačné nástroje a služby fyzickej i nehmotnej povahy umožňujúce, napomáhajúce a podporujúce informačný proces.

Vzťah používateľa k samotným informáciám ako komunikovanému obsahu vo všetkých fázach informačného procesu, počnúc informačnou potrebou až po vykonanie informovaných rozhodnutí, je predmetom ***sémanticko-pragmatickej domény*** vyplývajúcej z trichotómie rovín skúmania informácie v komunikačnom akte (kap. 1.2) a zahŕňajúcej interpretačné kompetencie používateľov. Popri objektívnom zmysle/obsahu komunikovanej informácie (v horizontálnej i vertikálnej rovine jej transformácie) do nej spadá aj jej subjektívny zmysel/význam prisudzovaným používateľom na základe vplyvov socio-kultúrneho kontextu (Vygotskij 1970).

Treťou skupinou vzťahov sú interakcie používateľa s ostatnými aktérmi informačného procesu a komunikačného aktu, ktoré sú regulované rôznymi etickými, právnymi a politickými normami. V rámci ***socio-kultúrnej domény*** rozlišujeme vzťahy používateľa informácií k ich pôvodcovi/autorovi, k ostatným aktérom informačného procesu i k celej spoločnosti. Táto kategória zahŕňa širokú škálu spoločenských, kultúrnych, etických, právnych, politických a ekonomických atribútov informačného prostredia, prostredníctvom ktorých sú regulované medziľudské vzťahy v kontexte vyhľadávania a využívania informácií. Kategória zahŕňa kompetencie v oblasti informačnej etiky[27], informačnej politiky[28], ako aj v otázkach spolupráce, plagiátorstva a spoločenskej zodpovednosti jednotlivca za šírenie informácií a svoje činy v informačnom prostredí.

[27] **Informačná etika** ako *typ informačného správania tvorcov, používateľov a informačných profesionálov založený na systéme hodnôt pri rozhodovaní a riešení problémov v oblasti využívania informácií* (Steinerová 2014).

[28] **Informačnú politiku** možno charakterizovať ako *„typ politiky, ktorá určuje základné pravidlá toku informácií v spoločnosti"* (Šušol 2020a, s. 121).

# 6 DIZAJN INFORMAČNÉHO VZDELÁVANIA

Súhrn procesov, činností a aktivít vedúcich k správnemu formovaniu informačných kompetencií – tzn. kompetencií informačnej gramotnosti – označujeme informačnou výchovou alebo **informačným vzdelávaním** (angl. *information education, information training*). Oba termíny považujeme za ekvivalentné; kým v staršej literatúre, napríklad Sakálová (2003) alebo Matthaeidesová (1998a) sa uplatňovalo používanie termínu *informačná výchova*, v súčasnosti je trendom používať označenie *informačné vzdelávanie* (pozri Úvod). Informačné vzdelávanie predstavuje *„dlhodobý, postupný a cieľavedomý proces zameraný na vybavenie jednotlivca zodpovedajúcou sumou vedomostí, schopností a návykov potrebných pre relevantnú interakciu s informačným prostredím“* (Sakálová 2003, s. 37). Výsledkom takéhoto dlhodobého formatívneho procesu je individuálna úroveň informačnej gramotnosti jednotlivca. Autorka ďalej zdôrazňuje, že dosahovanie požadovanej úrovne informačnej gramotnosti by malo byť jedným z hlavných cieľov a rozhodujúcou zložkou edukačného procesu našich škôl (Sakálová 2003; 2008a). Podľa ďalšej definície daný pojem predstavuje komplexný cieľavedomý proces nadobúdania:

- znalostí a vedomostí z odborov a disciplín, ktoré sa zaoberajú zhromažďovaním, spracovávaním, uchovávaním, sprístupňovaním a využívaním rôznych druhov dokumentov a odborných informácií,
- zručností a návykov pri práci s rôznymi druhmi a typmi dokumentov a odborných informácií a ich zdrojov (Matthaeidesová 1998a, s. 128).

Realizačným prejavom informačného vzdelávania je podľa Matthaeidesovej ***informačná príprava*** používateľov informácií v konkrétnom prostredí, napríklad v školách, a v tejto súvislosti rozlišuje dva prístupy informačnej výchovy/informačného vzdelávania. V širšom poňatí koncept chápe ako „realizáciu racionálnej výchovy a prípravy človeka na využívanie a tvorbu poznatkov s cieľom nadobudnutia ucelenej sústavy vedomostí, zručností a návykov v poznávacom procese (prostredníctvom sebainformovania, sebavzdelávania) a ich aplikácie v tvorivostnej sfére a produkcii nových poznatkov vo všetkých oblastiach spoločenskej a osobnej činnosti“ (Matthaeidesová 1998a, s. 128). V užšom vymedzení informačnú výchovu (v citáte uvádzanú ako *i. v.*) prezentuje ako *„konkretizáciu a realizáciu koncepcií a programov informačnej výchovy v konkrétnych socioinformačných prostrediach – napr. na inštitucionálnej báze výchovno-vzdelávacích systémov a sústav detí, mládeže, dospelých; v inštitucionálnej báze knižníc a informačných stredísk s vymedzením jej rôznych stupňov – napr. informačná príprava žiakov a študentov rôznych stupňov a typov škôl, pracovníkov v zamestnaní, používateľov rôznych typov knižničných a informačných inštitúcií , systémov a služieb ap.“* (Matthaeidesová 1998a, s. 128).

Koncept informačnej gramotnosti obsahovo nadväzuje na bohatú tradíciu informačnej výchovy používateľov školských, akademických a verejných knižníc. Po zavedení pojmu

informačnej gramotnosti v roku 1974 Paulom Zurkowskim nastal postupne v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch 20. storočia aj zásadný zlom v princípoch informačného vzdelávania. Pôvodný systém tzv. *bibliografickej paradigmy*, v rámci ktorej bola informačná výchova používateľov knižníc zameraná len na fyzický prístup k informáciám – teda len k dokumentom vo fonde knižnice, bol nahradený v duchu používateľského obratu (sociálno-psychologickej paradigmy) informačnej vedy (porov. Steinerová 2011a) a konštruktivistických teórií vzdelávania novým prístupom zdôrazňujúcim aj intelektuálny prístup k informáciám (porov. Eisenberg a Berkowitz 1988; Kuhlthau 2004). Fyzický prístup k dokumentom sa tak stal len jednou kapitolou obsahu informačného vzdelávania a do centra pozornosti sa dostala problematika sémantickej interpretácie obsahu dokumentu a pragmatických aspektov komunikácie týchto informácií. Od deväťdesiatych rokov prebiehajú s rozvojom IKT, ich dostupnosťou v knižniciach, náročnými požiadavkami spoločnosti, technickým a priestorovým vybavením a s tým súvisiacimi zmenami v práci všetkých druhov knižníc razantné zmeny aj v prístupe a poňatí informačného vzdelávania a informačnej gramotnosti, ku ktorej sa pridružili koncepty počítačovej a digitálnej gramotnosti, ako aj koncept *mediálnej a informačnej gramotnosti* (UNESCO ©2019).

Dôkladné plánovanie a precízny dizajn informačného vzdelávania je nevyhnutnou súčasťou úspešnej realizácie informačnej výchovy a vzdelávania. Proces pozostáva z:

- analýzy predpokladov, očakávaní a požiadaviek zo strany cieľovej skupiny,
- štruktúrovania informačného vzdelávania:
    - definície obsahu kurzu a vzdelávacích cieľov,
    - dizajnovania pedagogicko-didaktickej stránky a posudzovania metód a výberu tých najhodnejších,
- štruktúrovania vyučovacích hodín, analýzy a sumarizácie nevyhnutných technických a organizačných požiadaviek (podľa Stalder 2011; Sakálová 2003).

Efektivitu výučby a informačného vzdelávania podmieňuje presné štruktúrovanie, či už je to na úrovni jednotlivého kurzu alebo celých sekvencií kurzov, ktoré sa odráža v nastavení obsahu kurzu, cieľov a metód vzdelávania (Stalder et al. 2011a). Štruktúra konceptu informačného vzdelávania (nielen v edukačnom kontexte) pozostáva z dvoch základných prvkov – obsahovej/vecnej stránky a pedagogicko-didaktickej stránky. Tzv. ***vecná stránka*** informačnej výchovy predstavuje jej ciele a obsah, ktorý by mal byť včlenený v logickej postupnosti do obsahu vyučovania jednotlivých predmetov. Keďže predmetom informačného vzdelávania sú kompetencie informačnej gramotnosti jednotlivca, obsah informačného vzdelávania je prirodzene určený obsahovou náplňou konceptu informačnej gramotnosti.

Na základe Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov (pozri napr. Bloom et al. 1956, s. 7; Van Helvoort 2010; Matulčík 2008) možno generovať klasifikáciu troch vzdelávacích domén, na ktoré logicky upriamuje informačné vzdelávanie pozornosť:

- kognitívna doména,
- behaviorálna doména („psychomotorická doména“),
- afektívna doména (bližšie v nasledujúcej podkapitole).

V pedagogickej psychológii sa v podobnom duchu rozlišujú ***deklaratívne*** poznanie a ***procedurálne*** znalosti a schopnosti. ***Deklaratívne poznanie*** možno definovať ako poznanie o určitých faktoch a udalostiach, ktoré sa dá dosiahnuť explicitným učením, napríklad memorovaním a fixovaním faktov (Rosman, Mayer a Krampen 2016). V edukačnej praxi to znamená *„vedieť niečo“*:

- napr.: študent pozná rozdiely medzi empirickou štúdiou a prehľadovou štúdiou, medzi citátom a citáciou, medzi odborným a populárno-náučným zdrojom, študent pozná základné inštitucionálne zdroje získavania informácií a pod.

***Procedurálne znalosti*** predstavujú kontextovo špecifické znalosti o tom, ako sa správať v určitých situáciách alebo ako riešiť určité informačné problémy, k nim prislúchajú schopnosti použiť ich. Táto forma poznania zahŕňa aj nevedomé a „tiché“ zložky (Rosman, Mayer a Krampen 2016). Vo vzdelávaní to znamená *„vedieť ako“*:

- napr.: študent je schopný formulovať správne a adekvátne otázky pri riešení problémov a vyhľadávaní informačných zdrojov, dokáže vyhľadávať relevantné odborné časopisy, knihy a zdroje vhodné na akademickú prácu (referát, prezentáciu a pod.), študent vie vytvoriť správnu citáciu a bibliografický odkaz, dokáže využívať rozličné formáty a digitálne technológie pri riešení odborných (akademických/školských) zadaní, dokáže vyhodnotiť zdroje informácií, aby následne vykonával adekvátny výskum a pod.

V praxi sa prejavujú tieto dve zložky komplementárne: študent hľadajúci informácie pre akademické práce potrebuje deklaratívne znalosti o existencii a rozsahu relevantných vyhľadávačov a procedurálne znalosti o tom, ako ich aplikovať.

Detlor a kolektív (2012) vidia za predmetom informačného vzdelávania efekty a sumarizujú jeho výsledky nasledovne: a) psychologické, teda zmeny v postojoch, vnímaní alebo hodnotách (napr. znížená úzkosť pri realizácii informačných procesov a zvýšená sebaúčinnosť pri používaní online knižničných zdrojov, lepšie vnímanie knihovníkov a online knižničných zdrojov), b) zmeny správania, teda zmeny v činnostiach (napr. lepšie využívanie e-zdrojov knižnice, lepšie využívanie knihovníkov, c) organizačno-technické prínosy (napr. úspora času, zníženie úsilia).

V súlade s konceptom Wilsona (2000) by sa informačné vzdelávanie malo zamerať na informačnú gramotnosť pri ***vyhľadávaní informácií*** a pri ***využívaní informácií*** (pozri kap. 3.1).

Pedagogicko-didaktická stránka zahŕňa konkrétne formy a metódy, ktorými sa informačné vzdelávanie uskutočňuje v procese vyučovania i mimo neho, pričom sa uplatňujú všeobecné vyučovacie/didaktické metódy i špecifické informačné metódy a špecifické metódy knižničnej práce (Sakálová 2003; 2008a).

Pri príprave pedagóga (alebo knihovníka) na vyučovaciu hodinu je dôležité stanoviť v závislosti od konkrétnej skupiny žiakov výchovno-vzdelávacie ciele a nim prispôsobiť priebeh hodiny, výber konkrétnych didaktických metód, úloh na individuálnu i skupinovú prácu žiakov, potrebné didaktické pomôcky a informačné zdroje (porov. Droščák 2015; Harausová 2011; Turek 2010 a i.).

## 6.1 Vzdelávacie domény informačnej gramotnosti

Zámerom a cieľom informačného vzdelávania je rozvoj kompetencií informačnej gramotnosti v súlade s jej kompetenčnými štandardmi, a tým utváranie, formovanie a usmerňovanie informačného správania používateľov informácií. Informačné správanie človeka je determinované rôznymi motívmi a stimulmi a ovplyvnené jednotlivými zložkami architektúry osobnosti človeka:

- neurofyziologickou;
- kognitívnou (na intelektuálnej úrovni poznatkov a vedomostí);
- senzomotorickou (na úrovni zvládania jednotlivých informačných činností);
- hodnotovou (na úrovni postojov a vzťahov k informačnému prostrediu);
- afektívnou (na emocionálnej úrovni);
- integratívnou – potrebnú pre plnohodnotné porozumenia informáciám a ich využívanie (Steinerová 2005).

Uvedené zložky zároveň informačné správanie podmieňujú a v konečnom dôsledku sa v nich prejavuje. Teória didaktiky (napr. Bloom et al. 1956; Turek 2010 a i.) zas rozlišuje pri určovaní cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu tri psychologické domény žiaka/študenta:

- ***kognitívnu doménu*** – zahŕňa vedomosti, schopnosti;
- ***behaviorálnu doménu*** – je založená na výkone – táto doména sa vzťahuje na to, čo Bloom nazýva „psychomotorickou doménou“, zahŕňa oblasť zmyslových (perceptívnych) a fyzických (pohybových) činností a vzdelávacích aktivít, t. j. senzomotorické, komunikačné, informačné a pracovné zručnosti;
- ***afektívnu doménu*** – zahŕňa oblasť emócií, postojov, preferencií a záujmov, presvedčenie, kultúrne vzorce, hodnotovú orientáciu a pod. vo vzťahu k informačnému prostrediu, informačným procesom a svojim informačným kompetenciám (Bloom et al. 1956, s. 7; Van Helvoort. 2010; Matulčík 2008).

Určovanie výchovno-vzdelávacích cieľov pre jednotlivé psychologické domény sa uskutočňuje formulovaním aktívnych, resp. činnostných slovies (Droščák 2015, s. 24), ktorých prehľad uvádzame v prílohe D.

Ak akceptujeme všetky aspekty a domény zasahujúce do informačného správania, musíme konštatovať, že aj informačná gramotnosť predstavuje komplex formovateľných disponibilít a potencialít jednotlivca pre prácu s informáciami v rovine kognitívnej, afektívnej i psychomotorickej dimenzie informačného správania, na čo upozorňujú napríklad Carol Kuhlthauová

(Kuhlthau 2004), Diane Nahlová (Nahl 2001; Nahl 2007) či Reijo Savolainen (2015), a ktoré Moira Bentová (Bent 2008) zahrnula do modelu krajiny informačnej gramotnosti (kap. 4.1.1).

V zmysle revidovanej *Bloomovej taxonómie kognitívnych vzdelávacích cieľov* (Anderson a Krathwohl 2001) rozlišujeme šesť základných ***kognitívnych procesov*** (kategórií) vo vzdelávacom kontexte: pamäť, porozumenie/intrerpetáciu, aplikáciu, analýzu, hodnotenie a tvorivosť/syntézu. *Pamäť* súvisí s využívaním existujúcich vedomostí. V kontexte informačného procesu do tejto kategórie zaraďujeme vedomosti o informačnom procese ako celku a o jeho jednotlivých etapách, o nástrojoch informačnej infraštruktúry, ale aj vedomosti o riešenej téme. Hierarchicky vyššou funkciou je *porozumenie*, ktoré je opäť dôležité vo všetkých etapách informačného procesu, pretože súvisí s porozumením samotnej problematike a s interpretáciou nových informácií a existujúcich vedomostí o riešenej téme, ako aj s porozumením metódam a nástrojom informačného procesu, a napokon aj s porozumením sociokultúrnemu prostrediu, v ktorom sa proces realizuje. Porozumenie vedomostiam a informáciám o riešenej téme je nevyhnutným kľúčom k ich následnej *aplikácii, analýze a hodnoteniu*. Hoci sú všetky tri kognitívne funkcie usporiadané hierarchicky nad sebou, v praxi – či už v procesoch vyhľadávania alebo využívania informácií – ich priebeh v uvedenom poradí nie je lineárny a mnohokrát dochádza k iteráciám. Hierarchicky najvyššie umiestnená *tvorivosť* a/alebo *syntéza informácií* sa opäť týka všetkých etáp a kategórií informačného procesu. Kategória tvorivosti úzko súvisí s vedomosťami/pamäťou a je priamo podmienená aj ostatnými kognitívnymi funkciami.

***Afektívna doména*** osobnosti prezentovaná *Krathwohlovou taxonómiou vzdelávacích cieľov* (Krathwohl, Bloom a Masia 1964) vyčleňuje a hierarchicky usporadúva následnosť, resp. rad kategórií osobnostno-motivačných, emočných a axiologických faktorov od uvedomenia si podnetu jednotlivcom až po jeho zaradenie do hodnotového rebríčka osobnosti. Zaraďujú sa sem kompetencie prijímania podnetu, reakcie na podnet, oceňovania hodnoty podnetu a jeho integrácie do vlastného hodnotového systému a do charakterovej štruktúry osobnosti.

Revidovaná taxonómia ***psychomotorickej*** (resp. senzomotorickej) ***oblasti*** vzdelávacích cieľov podľa Elisabeth J. Simpsonovej (Gronlund 1981 cit. podľa Turek 2010) vymedzuje sedem stupňov fyzických aktivít: *pozorovanie* (vnímanie činností, zmyslová činnosť); pripravenosť na činnosť; imitáciu/napodobňovanie činnosti; manipuláciu (mechanická činnosť, zručnosť); automatizáciu činnosti; adaptáciu/prispôsobovanie činnosti a tvorivú činnosť. V alternatívnej taxonómii R. H. Dave (1970) vyčleňuje len imitáciu, manipuláciu, spresňovanie, koordináciu a automatizáciu.

V poslednom období sa čoraz častejšie objavujú výskumy a diskusie o schopnostiach kolaborácie a skupinovej participácie v informačnom prostredí. Preto sme popri uvedených troch tradične vyčleňovaných doménach informačného vzdelávania vyčlenili v kompetenčnom rámci informačnej gramotnosti (pozri kap. 5.12) osobitne ***doménu sociálnych kompetencií***, na ktorú by sa mal klásť dôraz aj pri určovaní cieľov informačného vzdelávania.

## 6.2 Pedagogické prístupy k informačnému vzdelávaniu

Pedagogické prístupy integrujú v sebe obsah vzdelávania, jeho ciele i metódy. Nové pedagogické prístupy, ktoré sú v súlade s očakávaniami informačnej a znalostnej spoločnosti, sa výrazne líšia od tých, ktoré boli kreované v podmienkach industriálnej spoločnosti (pozri v tabuľke 31).

**Tab. 31 Pedagogika v industriálnej a informačnej spoločnosti (Hrdináková 2014a)**

| ASPEKT | ATRIBÚTY V PEDAGOGIKE | |
|---|---|---|
| | v INDUSTRIÁLNEJ spoločnosti | v INFORMAČNEJ spoločnosti |
| **Aktívnosť** | aktivity predpísané učiteľom | činnosti stanovené žiakmi / študentmi |
| | inštrukcie pre celú triedu | malé skupiny |
| | malá variabilita činností | veľa rôznych aktivít |
| | tempo určené vzdelávacím/študijným programom | tempo určené žiakmi/študentmi |
| **Kolaborácia** | individuálne | práca v tímoch |
| | homogénne skupiny | heterogénne skupiny |
| | každý pre seba | podpora navzájom |
| **Kreatívnosť** | reproduktívne učenie | produktívne učenie |
| | používa známe riešenia problémov | hľadanie nových riešení problémov |
| **Integrácia** | minimálny / žiadny vzťah medzi teóriou a praxou | integrácia teórie a praxe |
| | samostatné predmety | medzipredmetové vzťahy |
| | založené na disciplíne | tematické |
| | individuálni učitelia | tímy učiteľov |
| **Vzdelávanie** | riadené učiteľom | riadené žiakom/študentom, orientované na žiaka/študenta |
| | súhrnné | diagnostické |

Ako vidíme v tabuľke, práve tieto prístupy umožňujú podporovať rozvoj informačných kompetencií v duchu aktuálnych modelov a štandardov informačnej gramotnosti – ich uplatňovanie pomáha vybaviť žiakov a študentov nielen vedomosťami, ale i schopnosťami a zručnosťami, metódami, postupmi a nástrojmi (pozri ďalej), ktoré sú smerodajné pre kvalifikované využívanie informačného bohatstva a riešenie problémov v súvisiacich nielen so štúdiom, ale i uplatnením na trhu práce a v ich osobnom živote.

V zahraničnej literatúre je dlhoročným trendom uplatňovanie čiastkových (aktivizujúcich) didaktických metód **zdrojovo orientovanej výučby** (angl. *resource-based learning*), teda *„spôsobu vzdelávania, pri ktorom sa žiaci učia na základe vlastných interakcií s informačnými zdrojmi namiesto klasického výkladu učiva“* (Eisenberg, Lowe a Spitzer 2004, s. 96); zaraďujú sa sem predovšetkým komplexné prístupy **problémovo orientovaného** vzdelávania a **bádateľsky orientovaného** vzdelávania.

Zdrojovo orientovaný vzdelávací prístup je často považovaný za demonštráciu a aktívnu manifestáciu informačnej gramotnosti, zároveň je hodnotený ako jeden z najlepších spôsobov, ako zabezpečiť rozvoj informačnej gramotnosti i učebných kompetencií. Vzdelávanie založené na vyhľadávaní a využívaní informačných zdrojoch, tzn. multizdrojové vzdelávanie integruje prístupy orientované na žiaka/študenta a aktívne zapája študentov, učiteľov a učiteľov-

knihovníkov do efektívneho využívania širokej škály tlačených a netlačených, tradičných i netradičných (digitálnych) informačných zdrojov, podporuje rozvoj jednotlivých žiakov tým, že uspokojuje ich rôznorodé záujmy, skúsenosti, štýly učenia, potreby a úroveň schopností. Žiaci a študenti, ktorí používajú široké spektrum zdrojov v rôznych vzdelávacích prostrediach, majú oveľa väčšiu možnosť priblížiť sa k riešenému problému alebo téme štúdia, a to spôsobom, ktorý umožňuje a podporuje celý rad štýlov učenia. Tento typ vzdelávania zároveň aktívne podnecuje žiakov a študentov k využívaniu rozmanitých služieb a zdrojov/fondov (školských a akademických) knižníc (Bleakley a Carrigan 1994; Brown a Smith 1996; Hrdináková 2014a). Popri dialogických formách vyučovania, napr. dialógu s lešením, diskusii alebo filozofii pre deti a i. (Šeďová et al. 2019) sú pedagogickými prístupmi, pri ktorých sa žiaci aktívne podieľajú pri konštrukcii znalostí v procese pedagogickej komunikácie s vyšším efektom zapamätania si informácií. Ako historicky staršie problémovo orientované, tak aj modernejšie bádateľsky orientované vzdelávanie je založené na ***konštruktivistických teóriách*** a oba prístupy sú základom pestrej množiny vzdelávacích kompetenčne a procesuálne orientovaných modelov informačnej gramotnosti, konštituovaných a nadizajnovaných knihovníckymi organizáciami a knižnično-informačnými špecialistami na problematiku informačného vzdelávania.

Zaujímavými sú aj niektoré ďalšie pedagogicko-didaktické prístupy k informačnej gramotnosti, napríklad ***autentické vzdelávanie*** – angl. *authentic learning,* ***pracovne orientované vzdelávanie*** – angl. *work-based learning*, **projektové vyučovanie** – angl. *project-based learning* (Eisenberg, Lowe a Spitzer 2004), ***kooperatívne vzdelávanie*** – angl. *cooperative learning* alebo ***konektivizmus*** – angl. *connectivism* (Hrdináková 2014a) a i.

### 6.2.1 Problémovo orientovaný prístup

Problémovo orientované vzdelávanie (angl. *problem-based learning*) predstavuje inštrumentárny a metodický systém, simultánne rozvíjajúci interdisciplinárnu poznatkovú bázu študentov a rovnako aj ich schopnosti, kritické myslenie a stratégie riešenia problémov (dizajnovanie problémovo-orientovaného vzdelávania využívajú napr. vzdelávacie modely Big6, Marlandov model a i.). Princípom ***problémovo orientovaného vyučovania*** je prostredníctvom interakcie žiaka s informačnými zdrojmi individuálne alebo kolektívne riešenie (informačného) problému vopred zadaného učiteľom (Stripling 2003). Žiaci tým popri nadobúdaní nových vedomostí aktivizujúcimi metódami formujú aj vyhľadávacie, analyticko-syntetické a evaluačné kompetencie informačnej gramotnosti. Problémovo orientované prístupy k vzdelávaniu sú založené na nealgoritmických ***heuristických metódach***, ktoré podporujú rozvoj tvorivosti žiakov a posilňujú ich mieru zodpovednosti za svoju prácu). Príkladom heuristiky môže byť model DITOR autora Mirona Zelinu (tab. 32), či heuristické návody TRIZ, IDEALS, heuristika A. F. Osborna a mnohé iné (Steinerová 1998b; Turek 2010).

**Tab. 32 Heuristika DITOR (Zelina a Zelinová 1990; Zelina 1997)**

| | |
|---|---|
| **D** | definuj problém |
| **I** | informuj sa o probléme, zozbieraj čo najviac informácií o probléme |
| **T** | tvor riešenia problému |
| **O** | ohodnoť riešenia, nápady |
| **R** | realizuj navrhované riešenia v praxi |

Príklad schémy možnej realizácie konkrétnej problémovo orientovanej ucelenej vyučovacej jednotky informačného vzdelávania s využitím parciálnych aktivizujúcich metód uvádzame v tabuľke 33.

**Tab. 33 Model realizácie problémovo-orientovanej vyučovacej jednotky (Hrdináková 2014b)**

| |
|---|
| **1. Predstavenie témy a nastolenie problému, tvorba tímu**<br>**2. Brainstorming vo vzťahu k téme**<br>• skupiny žiakov/študentov tvoria zoznamy nápadov, kľúčových slov, hľadaných výrazov a možných zdrojov pre riešenie daného problému. |
| **3. Riešenie problému/témy**<br>• žiaci/študenti prehľadávajú on-line zdroje, ktoré majú k dispozícii cez databázy a cez webové stránky knižnice, s využitím kľúčových slov a vyhľadávacích termínov, ktoré predtým vytvárali vo fáze brainstormingu<br>• selektujú a hodnotia informácie dostupné z informačných zdrojov<br>• zhrnutie a riešenie |
| **4. Prezentácia výsledkov**<br>• výsledky sa prezentujú na tabuli, prostredníctvom ITK a pod.<br>• sprostredkovanie výsledkov navzájom |
| **5. Diskusia**<br>• konštruktívny dialóg<br>• reflexia a hodnotenie riešení |
| **6. Zhrnutie** |

## 6.2.2 Bádateľsky orientovaný prístup

Bádateľsky orientovaný prístup (angl. *inquiry-baased learning*)[29] je pedagogický prístup orientovaný na študenta, ktorý sa zameriava na pýtanie sa, preskúmavanie, bádanie, hľadanie, objavovanie a s tým spojené schopnosti študenta (dizajnovanie problémovo-orientovaného vzdelávania využívajú napr. vzdelávacie modely Guided Inquiry Design®, model Barbary Striplingovej, model ALBERTA a i.). Predstavuje nadstavbu voči problémovo orientovaným prístupom, pretože jeho princípom nie je len riešenie problému, ale aj samotné objavovanie problému. Dáva tým žiakom vyššiu mieru slobody pri špecifikácii témy, no zároveň od nich vyžaduje aj vyššiu mieru zodpovednosti.

Hlavnou zásadou problémovo orientovanej výučby je z perspektívy žiaka nájsť čo najlepšie informácie o probléme s cieľom reorganizovať tieto informácie na finálny informačný

[29] V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť aj so spojením *enquiry-based learning/education*.

produkt; proces má pevnú štruktúru a je obvykle lineárny – žiaci vedia, kam sa dostanú, ešte pred jeho začatím. Na druhej strane, vzdelávanie založené na bádaní je otvorenejšie a bez vopred jasného výsledku, zamerané na konštrukciu nových znalostí. Kým problémovo orientované vzdelávanie začína nastolením konkrétneho (informačného) problému, ktorý je jeho stredobodom, bádanie začína kladením otázok (Stripling 2003). V tomto zmysle môžeme bádanie (angl. *inquiry*) definovať ako *„cieľavedomý proces formulovania problémov, kritického experimentovania, posudzovania alternatív, plánovania, skúmania, overovania a vyvodzovania záverov“* (Dostál a Kožuchová 2016, s. 7), prípadne ako *„psychickú a fyzickú aktivitu, ktorá sa prejavuje aktivitami zameranými o. i. na kritické poznanie študovanej skutočnosti, hľadanie pravdy, skúmanie a rozvoj myslenia na základe vlastného konania“* (Dostál 2015, s. 44).

Pre bádanie sú kompetencie informačnej gramotnosti esenciálne (Kuhlthau 1999). Troma základnými atribútmi bádateľsky orientovaných foriem vzdelávania sú totiž: a) kladenie otázok, b) dôkazy a argumentácia, c) práca s informačnými zdrojmi (Grant, Swan a Lee 2017). Podľa miery intervencie učiteľa a samostatnosti žiaka sa zvyčajne vymedzujú štyri základné typy bádania:

- potvrdzujúce (angl. *conformation/verification inquiry*) s najvyšším stupňom intervencie pedagóga;
- štruktúrované (angl. *structured inquiry*), s vysokou mierou podpory učiteľom;
- navigované (angl. *guided inquiry*), s nižšou mierou vplyvu učiteľa;
- otvorené (angl. *open inquiry*), v ktorom má žiak najvyššiu mieru voľnosti (Herron 1971 cit. podľa Banchi a Bell 2008).

Niektorí autori uvádzajú vzhľadom na intenzitu vplyvu pedagóga aj mierne odlišné typológie. Napríklad Trevor Mackenzie (2016) rozlišuje: 1. štruktúrované bádanie (*structured inquiry*); 2. kontrolované bádanie (*controlled inquiry*); 3. navigované bádanie (*guided inquiry*); 4. voľné bádanie (*free inquiry*). Podobne aj Daniel Callison (2015) rozlišuje na základe intenzity intervencie učiteľa v procese žiackeho bádania jeho tri stupne: 1. kontrolované (*controlled inquiry*) alebo priame bádanie (*directed inquiry*); 2. navigované (*guided inquiry*), modelované (*modeled inquiry*) a mentorské/mentorované bádanie (*mentored inquiry*); 3. voľné bádanie (*free inquiry*). Podporu, čiže lešenie (angl. *scaffolding*) zo strany učiteľa je potrebné poskytnúť na každom stupni. Metodiky informačného vzdelávania sú dizajnované najčastejšie pre typ navigovaného bádania (Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2007).

Ako sme už uviedli, žiacke bádanie predstavuje proces aktívnej konštrukcie vedomostí, ktorý je charakteristický troma základnými etapami:

- objavenie problémovej situácie,
- riešenia problému, subjekt sa oboznamuje s vlastnosťami situácie a hľadá prostriedky na jej zmenu so zreteľom na požadovaný cieľ,

- verifikácie objavenej vlastnosti, metódy (alebo znalosti) a jej použitie v ďalších problémových situáciách (Dostál 2015).

Pedagogická teória je bohatá na modely problémovo a bádateľsky orientovanej výučby, ktoré svojím charakterom plnia aj funkciu vzdelávacích modelov informačnej gramotnosti. Priekopníkom a jedným z najcitovanejších modelov v kategórii bádateľsky orientovaných prístupov je päťprvkový BSCS 5E Instructional Model z dielne americkej *Biological Sciences Curriculum Study* (Bybee a Landes 1990) prezentovaný v tabuľke 34, ktorý však nebol intencionálne kreovaný ako model informačného vzdelávania, a mnohé iné.[30]

**Tab. 34 BSCS Model The 5Es of Inquiry (podľa Bybee et al. 2006; Chitman-Booker a Kopp 2013)**

| FÁZA | OPIS FÁZY |
|---|---|
| **1 Upútanie** (engage) | • úvod do témy, upútanie pozornosti žiakov<br>• aktivizácia súčasných vedomostí |
| **2 Skúmanie** (explore) | • skúmanie, štúdium, analýzy, experimenty, merania<br>• využitie súčasných vedomostí na hľadanie nových nápadov |
| **3 Porozumenie** (explain) | • porozumenie téme, konštrukcia vedomostí |
| **4 Vypracovanie** (elaborate) | • aplikácia vedomostí a zisk nových skúseností, čím sa existujúce porozumenie rozšíri a prehĺbi |
| **5 Hodnotenie** (evaluate) | • reflexia o nových vedomostiach a celom procese<br>• hodnotenie pokroku žiakov pri dosahovaní stanovených cieľov |

Vybrané modely informačného vzdelávania založené na koncepte žiackeho bádania uvádzame v kap. 4.2.

### 6.2.3 Kooperatívne vzdelávanie

Dôležitým metodicko-pedagogickým prístupom v ére informačnej spoločnosti je popri zdrojovo orientovaných prístupoch aj ***kooperatívne vzdelávanie*** (angl. *cooperative learning*) vyznačujúce sa spoluprácou v heterogénnych sociálnych skupinách. Nie je ďalším typom zdrojovo orientovanej výučby, ale poskytuje ucelenú perspektívu na dôležitý atribút informačnej gramotnosti – kompetencie spolupráce a tímovej práce. Kooperatívne učenie sa môže pohybovať od jednoduchej práce v pároch až po zložitejšie spôsoby, ako je projektové učenie, učenie sa skladačkou, riadené rovesnícke otázky a recipročné vyučovanie (Grizzle et al. 2011). Kooperatívne vzdelávanie je prístupom, ktorý v sebe zahŕňa druh vzdelávacej klímy a vzdelávacieho prostredia, v ktorom malé tímy pracujú spoločne na poznávaní konkrétneho predmetu, učení sa alebo na vzdelávacej aktivite.

Kooperácia nie je len aktuálnou žiadanou kompetenciou človeka a žiaka/študenta 21. storočia, ale pre väčšinu ľudí je i potrebou. Prostredníctvom spolupráce človek môže uspokojovať celý rad odborných, profesionálnych i osobných potrieb – od potrieb poznávania,

[30] Viaceré ďalšie modely žiackeho bádania zosumarizoval napr. Callison (2015), Mackenzie a Bathurst-Hunt (2018), Bell et al. (2010) a i.

odborného a profesionálneho uznania až po potrebu sebarealizácie. Uplatňovanie kooperatívnych metód je podporované synergickým kognitívnym i nonkognitívnym efektom, znásobuje tvorivosť, tvorbu nových ideí, nápadov, riešení, znásobuje emocionálne podložie odbornej a profesionálnej práce, a tým aj výkonnosť a zodpovednosť (Hrdináková 2014a).

Medzi hlavné znaky kooperatívneho učenia patria: priama interakcia a komunikácia tvárou v tvár, práca v malých skupinách, pozitívna vzájomná závislosť pri tvorbe a realizácii zadania, riešení problému, výskumu či projektu, individuálna zodpovednosť za čiastkovú úlohu v rámci riešenia problému, výskumu či projektu, rôznorodé zloženie skupín študentov, ich integrácia, bezprostredné učenie sa sociálnym kompetenciám a sociálnym odborným a profesionálnym kompetenciám, pozorovanie, zasahovanie a navigácia zo strany učiteľa, spoločné vedenie skupiny študentmi a navigácia v riešení problému, výskumu či projektu, efektívna skupinová práca, synergia (Hrdináková 2014a).

K efektom kooperatívneho vzdelávania patria:

- trvalejšie a kvalitnejšie učenie a dosiahnutie vyššej úrovne logického myslenia, hlbšieho a kvalitnejšieho porozumenia schopnosti kriticky myslieť,
- lepšie sústredenie sa na úlohu a menej rušivých momentov a prejavov v správaní študentov,
- lepšia motivácia k dosahovaniu stanovených cieľov a výsledkov a vnútorná motivácia študentov k učeniu,
- lepšia schopnosť študentov posúdiť situáciu a navyše z rôznych zorných uhlov,
- pozitívnejšie a ústretovejšie vzťahy k rovesníkom a/alebo spolupracovníkom a väčšia ochota k vzájomnej podpore/väčšia sociálna facilitácia,
- vyššia duševná vyrovnanosť, prispôsobivosť a spokojné prežívanie odbornej, vzdelávacej situácie,
- pozitívnejšie sebahodnotenie a pozitívnejší prístup k vyučovacím predmetom,
- sociálne kompetencie, ako aj synergicky kreované výstupy, pozitívnejší prístup k učiteľom (Hrdináková 2014a; Jacob 1999).

V intenciách tohto prístupu by pedagóg nemal čakať, kým žiaci/študenti nadobudnú informácie a schopnosti nevyhnutné ku kooperatívnemu učeniu (kým si ich osvoja náhodne), mal by ich naučiť tvorivej, produktívnej a priateľskej atmosfére. Tiež by mal venovať rozvoju kooperatívnych metód dostatok času a dať žiakom najavo, že má záujem na ich osobnom raste. Zároveň by si mal uvedomiť, že získať určité schopnosti je pre niektorých žiakov rovnako ťažké, ako naučiť sa nové poznatky, a že ak niektorá z dispozícií pre kooperatívnu prácu chýba, nemusí to byť nevyhnutne rezerva kooperatívnych metód – môže to byť zapríčinené vrodenými dispozíciami, temperamentom, introverziou, typom osobnosti študenta, imitáciou správania, indispozíciou študenta, psychickými zábranami študenta a pod. (Hrdináková 2014a; Jacob 1999).

Pri kooperatívnom vzdelávaní by mal pedagóg žiakom tiež objasniť, ktoré kompetencie by si mali osvojiť (môže pri tom využívať predvedenie, demonštráciu, rady, ako rozvíjať a

využiť dané kompetencie, reflexiu a kolektívne hodnotenie realizovaných aktivít) a pozitívnu vzájomnú závislosť môže navodiť zadaním spoločných cieľov, ale i komunikáciou, využívaním a zdieľaním spoločných zdrojov a hodnotením. Bezprostrednú podpornú interakciu môže pedagóg navodiť vzájomnou podporou žiakmi (žiaci si pomáhajú, komunikujú, vysvetľujú si – učia sa navzájom). Úlohou pedagóga by malo byť vytváranie príležitostí na posudzovanie individuálnej zodpovednosti žiakov. Interpersonálne zručnosti žiakov a zručnosti kooperácie v malej skupine môžu byť podporené aj autoevaluáciou vlastnej práce (vyhodnocovanie aktivít a podielu členov skupiny, ktoré pomohli k dosahovaniu cieľa, o vyhodnocovanie činností, ktoré by mohli zlepšiť prácu a výsledok a i.). Pedagóg by mal tiež žiakom študentom vysvetliť, prečo je spolupráca dôležitá nielen v škole, ale aj v profesionálnom živote, v odbornom pôsobení, vo vede a vo výskume a pod. Dôležité je, aby dôsledne pozoroval žiakov pri skupinovej práci, chodil k nim, počúval ich a robil si záznamy o ich napredovaní v tejto oblasti. Napokon, pedagóg by mal poskytovať žiakom/študentom čo najviac príležitostí, aby využívali kooperatívne metódy práce a mal by s nimi zároveň diskutovať o kompetenciách, ktoré využívajú v spoločnej práci a povzbudzovať ich k neustálemu zlepšovaniu práce v skupinách (Jacob 1999).

### 6.2.4 Konektivizmus

V oblasti inovácie vzdelávania je v súčasnosti aktuálnou aj teória konektivizmu. Konektivizmus vychádza z predstavy dynamiky funkcií mozgu, podľa ktorej sa počet mozgových neurónov a ešte oveľa väčší počet synapsií počas života dynamicky mení. Zjednodušene si tento model možno predstaviť ako sieť, v ktorej sú celkové schopnosti definované znalosťami prepájajúcimi jednotlivo uložené informácie. Konektivizmus prekonáva individuálny prístup a dovoľuje nahliadať na vzdelávanie ako na vlastnosť siete presahujúcu rámec jednotlivca. Rastúce množstvo existujúcich informácií a ich ľahká dostupnosť vedie k nutnosti porozumenia vlastností siete, v ktorej každý člen disponuje len určitou časťou znalostí. Potreba riešiť určitý problém potom vedie k dočasnému vytváraniu dynamických prepojení používateľov siete (pre riešenie tej ktorej konkrétnej úlohy) vrátane prepojení na dostupné informačné zdroje.

Základné princípy, charakteristiky a špecifiká konektivizmu môžeme zhrnúť nasledovne:

1. Učenie a poznávanie je komplexným a dynamickým procesom, počas ktorého dochádza k prepojeniu špecializovaných uzlov všeobecnej komplexnej siete – v rámci prepojení sa prepájajú, zdieľajú rozličné informačné zdroje, znalosti.
2. Učenie a poznanie spočíva v rozmanitosti názorov – poznávanie je založené na množstve rôznorodých skúseností (spojenie rôznych kultúr, rôznych odborov, špecializácií a odlišných technológií).

3. Učenie a poznávanie môže využívať aj non-humánne zariadenia, prístroje, artefakty a čerpať z nich/prostredníctvom nich. Aj neživé zariadenia môžu participovať na učení sa (formovanie štruktúry siete, spôsoby vyhľadávania informácií).
4. Schopnosť poznávať a učiť sa je vždy oveľa dôležitejšia ako momentálne reálne znalosti (poznanie).
5. Nadväzovanie, udržiavanie a rozvíjanie spojenia a prepojenia je podmienkou sústavného poznávania a uľahčuje neustále učenie sa (budovanie poznávajúcej, objavujúcej a rozvíjajúcej komunity).
6. Kľúčovou kompetenciou je schopnosť rozpoznať súvislosti medzi rôznymi odbormi, konceptmi alebo ideami – vnímanie spojení medzi oblasťami, ideami a konceptmi patrí medzi základné zručnosti.
7. Aktualizácia poznatkov (aktuálne, presné poznatky) je dôležitým atribútom konektivistických vzdelávacích aktivít (zajtra nič nemusí byť pravda).
8. Vlastné rozhodovanie je súčasťou vzdelávacieho procesu (meniaca sa realita vyžaduje schopnosť meniť vlastné postoje) – rozhodovanie je vlastne samotným procesom učenia – výber toho, čo sa učiť a význam prichádzajúcich informácií je treba hodnotiť optikou optiku meniacej sa reality.

Medzi hlavné metódy využívané v konektivistickom pedagogickom prístupe patria modelovanie a demonštrácia, precvičovanie a reflektovanie. V súvislosti s využívaním IKT ako jedným z kľúčových aspektov konektivizmu sem ďalej zaraďujeme aj niektoré z technologicky podporovaných metód, ako zapojenie e-learningu, zapojenie metód s prvkami sociálnych sietí či zapojenie prvkov blogovania. Výučbové metódy rešpektujúce konektivizmus posudzujú každého jedinca v kontexte siete (osobného vzdelávacieho prostredia), ktorú si okolo seba buduje. Hodnotenie výsledkov dosiahnutých bez prístupu k tomuto prostrediu je však potom v mnohých prípadoch zbytočné – logicky stráca výpovednú hodnotu (Brdička 2008; Downes 2007; Downes 2012; Hrdináková 2014a).

Kooperatívne vzdelávanie spolu s konektivizmom vyúsťujú do sociálnej dimenzie informačnej gramotnosti a podporujú rozvoj sociálne orientovaných informačných kompetencií.

## 6.3 Metódy informačnej výchovy a vzdelávania

Pokiaľ ide o metodiku výučby informačnej gramotnosti, zahraničné materiály uvádzajú pestrú škálu metód. Ide o metódy pasívne, aktívne/interaktívne, realizované asynchrónne alebo synchrónne, prezenčne či dištančne, online alebo o akúkoľvek kombináciu týchto foriem (Walsh 2011). Vyučovacie metódy zvyčajne spadajú do jednej z piatich kategórií: tradičná prednáška, aktívne učenie, počítačom podporovaná výučba, výučba zameraná na študenta a samostatné učenie zamerané na seba (tab. 35).

**Tab. 35 Metódy výučby (Walsh 2011)**

| | |
|---|---|
| **Tradičná výučba** *(Traditional instruction)* | učebný materiál sa odovzdáva študentom od učiteľov a je pre študentov pasívnou metódou učenia (prednáška – demonštrácia) |
| **Aktívne učenie** *(Active learning)* | študenti sa aktívne zapájajú do vlastného učenia, pričom inštruktor preberá rolu facilitácie (učenie založené na problémoch) |
| **Počítačom podporovaná výučba** *(Computer-assisted instruction)* | distribúcia a realizácia výučby priamo študentovi využíva počítač (webové tutoriály) |
| **Výučba zameraná na študenta** *(Learner-centered instruction)* | dôraz sa kladie na jedinečné vzdelávacie potreby jednotlivých študentov (individuálne poradenstvo k seminárnej práci) |
| **Samostatne riadené, nezávislé učenie** *(Self-directed, independent learning)* | učenie, v ktorom jednotlivec nesie primárnu zodpovednosť za svoje vzdelanie (pracovné zošity) |

V závislosti od zvoleného pedagogického prístupu (pozri kap. 6.2) by sa mal výber metódy riadiť obsahom kurzu a vzdelávacími cieľmi a podľa toho by sa mal určiť sociálny formát (individuálna práca, práca vo dvojiciach/párová práca, skupinová práca atď.).

Rôznorodosť metód je dôležitým základom pestrého vyučovania. Výber metód by mal dávať didaktický zmysel, mal by sa riadiť sledom vyučovacej hodiny a nemalo by byť aplikovaných príliš veľa metód súčasne (Stalder et al. 2011).

K najbežnejšie využívaným didaktickým metódam Sakálová (1999; 2003) zaraďuje: a) metódu výkladu a vysvetľovania, b) metódu interakcie žiakov s informačnými zdrojmi, c) metódu skupinovej práce, d) metódu individuálnych informačných úloh, e) metódu aktualizácie učiva, f) dialogické metódy, g) prípadové štúdie, simulácie situácií, h) metóda tvorivých úloh, i) kolektívne metódy knižničnej práce – exkurzie, besedy, súťaže, kvízy, tvorivé aktivity, kurzy a krúžky, j) individuálne metódy pôsobenia.

### *Frontálny výklad*

Medzi základné metódy informačného vzdelávania patrí tradičný ***frontálny výklad***, pri ktorom sú informácie distribuované prostredníctvom prednášok a demonštrácií knihovníkmi a inštruktormi informačného vzdelávania. Dá sa povedať, že je najrozšírenejšou a najobľúbenejšou vyučovacou metódou informačnej gramotnosti. K prednostiam výkladu možno zahrnúť skutočnosť, že dáva lektorovi možnosť zoznámiť študentov s nepublikovaným alebo nedostupným materiálom; okrem toho umožňuje lektorovi presne určiť ciele, obsah, organizáciu, tempo a smer prezentácie (na rozdiel od metód zameraných na študenta, napr. diskusie alebo cvičenia, vyžadujú, aby lektor akceptoval tempo študentov) (Walsh 2011).

Veľkou prednosťou metódy je i rýchla distribúcia informácií k početnému publiku, veľkým triedam a skupinám, príjemcovia však ostávajú pasívnymi a často i nezainteresovanými a nezapojenými (Rosman, Mayer a Krampen 2016), čím podporuje jednosmernú komunikáciu (Walsh 2011). Cieľom informačného vzdelávania je trvalý vplyv a prenositeľnosť do iných situácií a kontextov, v prípade tradičného výkladu to však býva problém (Orme 2008). Tradičná výučba sa vyvíja na základe mnohých faktorov, akými sú: frekventanti, charakter kurzu a učebné osnovy, zadania triedy, dostupnosť inštruktážnych nástrojov a potreby lektora (Stalder

et al. 2011). Výskumné štúdie i prax konštatujú výrazný nedostatok informačných kompetencií študentov a v tomto kontexte Detlor et al. (2012) sa domnievajú, že riešením nemusí byť väčší rozsah informačného vzdelávania, ale aktivizujúce metódy výučby.

V poslednej dobe je veľmi rozšíreným streamovanie video prednášok. Medzi výhody patrí, že prednášky sú k dispozícii kedykoľvek (atribút dôležitý pre akýkoľvek samoriadený vzdelávací program), pre neobmedzený počet účastníkov a v obľúbenom audiovizuálnom formáte. Pri dobre spracovanom obsahu môžu motivovať študentov (Walsh 2011). Medzi nevýhody streamovaných prednášok patrí, že je nevyhnutné základné technologické vybavenie, je tiež potrebná starostlivá analýza vzdelávacích potrieb a dôkladná koncepcia prezentácie/prednášky, môže byť tiež potrebná jej aktualizácia, ak dôjde k zmenám, ktoré ovplyvňujú obsah videa (Walsh 2011).

***Aktivizujúce metódy výučby***

Vo všeobecnosti došlo v posledných rokoch k posunu vzdelávacích prístupov k používaniu ***induktívneho spôsobu vyučovania*** a ***aktivizujúcich metód vzdelávania***, ktoré žiakov/študentov intenzívne zapájajú do procesu výučby a vyžadujú, aby využívali zručnosti myslenia vyššieho rádu (napr. analýza, syntéza, reflexia, hodnotenie), kritické myslenie a reflexiu svojich vlastných postojov a hodnôt (Detlor et al. 2012). Aktívne učenie je založené na problémoch, objavovaní a skúmaní; tieto metódy vyzývajú žiakov/študentov, aby aktívne využívali informácie a zdroje na riešenie problémov a vytváranie vedomostí, integrujú čítanie a písanie (pozri kap. 6.2). Aktívna poznávacia činnosť žiakov/študentov prispieva k ľahšiemu osvojovaniu si vedomostí a k rozvíjaniu poznávacích schopností (Petlák 1997; Tomengová 2012).

***Praktické cvičenia***

Veľmi bežnou metódou informačného vzdelávania sú ***praktické cvičenia.*** Zabezpečujú precvičovanie typových úloh alebo vzorových riešení a uľahčujú tak prenositeľnosť do každodenných situácií. Ak hovoríme o informačných zručnostiach, myslíme tým pripravenosť žiaka/študenta na informačné aktivity a túto pripravenosť spojenú s flexibilitou a pohotovosťou možno dosiahnuť len opakovaním. Tento názor pretrváva, hoci mnohé výskumy dokazujú, že viac než na počte cvičení záleží na kvalite kognitívnych zručností a fluencii žiaka/študenta (Červenková 2013).

Bežným typom praktických cvičení sú ***úlohy na vyhľadávanie informácií v prostredí reálneho sveta*** (t. j. s prístupom k digitálnym bibliografickým databázam) sú orientované napríklad na vyhľadávanie vedeckých/odborných článkov o určitej téme. Aj keď sú na splnenie týchto úloh potrebné určité deklaratívne znalosti (napr. o existencii, dostupnosti či rozsahu databáz), úlohy sú v prvom rade príležitosťou pre nadobúdanie procedurálnych znalostí a nácvik

informačných zručností (Leichner, Mayer a Krampen 2014; Rosman, Mayer a Krampen 2016). Vykonávanie rozsiahlych vyhľadávacích úloh je však časovo náročné.

Simulácie sú založené na procesoch vyhľadávania, avšak v simulovanom prostredí, ktoré obsahuje relevantné databázové prvky, čím sa zmierňujú mnohé z obmedzení vyhľadávacích úloh (napr. dostupnosť bibliografických databáz) (Rosman, Mayer a Krampen 2016).

***Scenáre z reálneho sveta***

Informačná gramotnosť je prezentovaná ako súbor zručností aplikovaných v reálnom svete. Tieto umožňujú hľadať informácie a dozvedať sa o konkrétnej téme, a tým menia spôsob, akým človek hľadá ďalšie informácie a robí rozhodnutia o kvalite rôznych informačných zdrojov, ktoré ovplyvňujú interpretáciu informácií získaných z týchto zdrojov. Scenáre z reálneho sveta by mali odrážať rozsah a zložitosť kontextov, v ktorých sa informačné procesy a aktivity vyskytujú, či už na pracovisku, v akademickom prostredí alebo v osobnom živote (Rosman, Mayer a Krampen 2016).

Scenár z pracovného prostredia sa môže zamerať na vytváranie analytických syntéz obchodných informácií na podporu rozhodovania (poznámky popisujúce vlastnosti produktov a záznam informácií o konkurencii a pod.). Školské scenáre môžu zahŕňať typické zadania, s ktorými sa stretáva študent v škole (napr. hodnotenie zdrojov informácií pre písomnú prácu alebo vytváranie prezentácie).

***Prípadová štúdia***

Metóda ***prípadovej štúdie*** zahŕňa hĺbkové preskúmanie prípadu alebo udalosti. V zahraničí sa vo veľkej miere praktizuje hlavne v akademickom prostredí, kde študenti využívajú informácie o incidentoch z reálneho života, aby si overili, ako by sa teoretické poznatky dali aplikovať na skutočné prípady. Keďže žiaci/študenti sú denne vystavení rôznym formám správ a informácií, je tento prístup mimoriadne vhodný pri výučbe informačnej gramotnosti – ponúka systematický spôsob sledovania udalostí, zhromažďovania údajov, analýzy informácií a tvorby správ o výsledkoch analýz. Študenti sú nútení hlbšie a dôkladnejšie pochopiť, prečo sa udalosti alebo prípady stali tak, ako sa stali. Prípadová štúdia sa tiež hodí na generovanie a testovanie hypotéz (napr. v rámci prípravy na tvorbu kvalifikačných prác) (Grizzle et al. 2011).

***Cvičná odborná esej***

Cvičná odborná esej by nemala by byť cvičením typu „cut-and-paste“ alebo opakovaním informácií prevzatých z tlačených alebo elektronických zdrojov s minimálnym stupňom syntézy a/alebo bez hodnotenia získaných informácií (Saad, Edzan a Zainab 2005). Mala by byť krátkym textom, ktorý sústredí, komentuje a hodnotí podstatné informácie niekoľkých relevantných zdrojov.

***Reflexívna esej***

V rámci ***reflexívnej eseje*** žiaci/študenti popisujú svoj postup pri riešení nejakej informačnej úlohy alebo riešení problému prostredníctvom informácií, prípadne popisujú dobré skúsenosti a ťažkosti. Je to metóda, ktorou môžu nadobúdať metakognitívne schopnosti a schopnosti kritickej sebareflexie (McKinney a Sen 2012).

Špecifickou metódou je ***predbežná esej***, ktorú žiak/študent realizuje v rámci výberu témy pre spracovanie zadania, projektu, seminárnej práce, referátu a pod. Prostredníctvom skúmania rôznych zdrojov sa posúva od počiatočnej, širokej témy až k výberu konkrétnej témy. Hlavná časť eseje by mala načrtnúť proces, ktorý viedol študenta k cielenému záveru: načrtáva ako identifikoval zdroje, ako s nimi pracoval, ako skúšal formulovať kľúčové slová, zhŕňa pokusy o voľbu stratégie vyhľadávania atď. (Buell a Kvinnesland 2018).

***Diskusie***

Diskusia sa realizuje medzi lektorom a žiakom/študentom, medzi študentmi alebo v rámci celej triedy. Jej cieľom je, aby sa žiaci/študenti zamysleli nad informačnými procesmi a verbalizovali svoje myšlienky. Diskusiu možno realizovať v rôznych fázach informačných úloh, ako aj na konci procesu. Diskusiou sa dá hodnotiť i informačné vzdelávanie. Používa otázky položené facilitátorom, ktoré sú orientované na proces učenia (Červenková 2013)

***Kooperatívne metódy***

Kooperatívne metódy využívajú koncepciu synergického efektu – t. j. mnohé hlavy sú lepšie ako jedna. Patria do podskupiny metód aktívneho učenia a zahŕňajú skupinové aktivity, v ktorých sú študenti rozdelení do skupín po troch alebo viacerých a ktorým sú pridelené komplexné úlohy, ako sú viacstupňové cvičenia alebo výskumný či praktický projekt, využívajúci viacero informačných zdrojov alebo databáz.

Kooperatívne metódy možno definovať ako štruktúrovanú formu skupinovej práce, kde študenti sledujú spoločné ciele a zároveň sú hodnotení spoločne i individuálne. Základným prvkom je zameranie sa na kooperatívne stimuly (Walsh 2011) a medzi silné stránky možno zahrnúť vzájomnú pomoc žiakov/študentov pri učení sa a budovanie sociálnych kompetencií, veľký podiel praktických aktivít, budovanie zodpovednosti za spoločný výkon a výstup.

K najpoužívanejším metódam kooperatívneho prístupu sa zaraďujú: párové učenie, párové čítanie/párové zhrnutie, diskusia, debata, trojfázový rozhovor, skladačkové učenie, riadené rovesnícke učenie, projektové vzdelávanie, tzv. jigsaw learning, recipročné učenie, STAD (Student-Teams-Achievement Divisions). Každá z daných metód rozvíja a upevňuje konceptuálne porozumenie, kritické myslenie vysokej úrovne a argumentáciu, lepšie interpersonálne schopnosti, pozitívne postoje ku škole, vzdelávaniu a výskumu, a poznávanie toho, ako manažovať akademickú heterogenitu vo vysokoškolskom prostredí/skupine (Čapek 2015; Hrdináková 2014a).

Vo všeobecnosti sa dá konštatovať, že kľúčovým aspektom pre úspešné informačné vzdelávanie je výber adekvátnych, atraktívnych a didakticky relevantných metód. Záujem o výučbu spravidla rastie, keď žiaci/študenti môžu aktívne využívať svoje doterajšie a odborné znalosti počas výučby a ak vedia aplikovať informačné zručnosti v kurikulárnych (odborných) predmetoch (Stalder et al. 2011).

## 6.4 Organizačné formy informačného vzdelávania

Zahraničné univerzity a vysoké školy začleňujú výučbu informačnej gramotnosti do učebných osnov na rôznych úrovniach už viac ako 30 rokov a akademické knižnice vyvíjajú rôzne typy programov informačnej gramotnosti. Niektoré inštitucionálne knižnice začlenili výučbu do učebných osnov tým, že ponúkajú kreditný kurz. Iné inštitúcie integrujú výučbu knižníc do programov špecifických pre daný predmet. Mnohé knižnice tiež ponúkajú inštruktážne stretnutia ako jednorazové príležitosti pre konkrétne triedy.

Medzi základné organizačné formy informačného vzdelávania zaraďujú ***celotriednu výučbu v klasickej triede/učebni, v knižnici*** a ***laboratórnu výučbu***, ktorá prebieha ***v počítačových laboratóriách***, kde študenti aktívne pracujú, aby nadobudli zručnosti s vedením, pomocou a vstupmi od inštruktora, prípadne iných odborníkov (*Information Literacy Strategies* 2021).

V zahraničí sa realizujú i ***skupinové konzultácie*** iniciované lektormi a knihovníkmi (prípadne za pomoci pedagóga kurikulárneho predmetu) – lektor informačného vzdelávania a konzultujúci knihovník organizujú pre študentov plánované stretnutia v čase, keď majú úlohy/zadania na kurikulárne predmety otvorené a rozpracované a môžu individuálne konzultovať a ***individuálne osobné konzultácie, iniciované študentom***. Škola podporuje tieto konzultácie učebnými osnovami alebo odporúčaniami (*Information Literacy Strategies* 2021).

Dĺžka výučby býva rôzna – od krátkych exkurzií v trvaní 15 minút až po celé hodiny počas celého semestra v rámci kontinuálneho vzdelávania, hoci najbežnejšou je tradičná vyučovacia hodina (Walsh 2011). V niektorých krajinách sú presne zaužívané časové formáty:

- *trvanie kurzu:* a) krátka prezentácia (20 až 30 minút), b) workshopy (45, 90 alebo 180 minút), c) blokový kurz na pol alebo celý deň;
- *frekvencia kurzov:* a) jedna lekcia, b) dve až tri lekcie, c) semestrálny kurz (Stadler et al. 2011).

Veľmi častou formou pre formálne i neformálne informačné vzdelávanie sú ***tradičné tlačené a online metodiky***, rešeršné príručky a príručky a o citovaní (*Information Literacy Strategies* 2021).

Podľa prieskumu ACRL v roku 2018 (Julien, Gross a Latham 2018) sa v informačnom vzdelávaní aplikujú najmä metódy: webové tutoriály/návody, praktické vyučovanie v počítačových laboratóriách, individuálne inštruktáže (jeden na jedného), výučbový softvér, videonahrávky (napr. videá na YouTube), individuálne prehliadky a skupinové exkurzie v knižnici,

program informačného vzdelávania založený na pracovných zošitoch (*workbook program*), tematické prednášky/prezentácie ku kurikulárnym predmetom, workshopy k písaniu esejí, doplňujúca podpora pre dištančných študentov na diaľku, skupinové inštruktážne kurzy/predmety v knižnici, sociálne médiá, škola naruby (prevrátená škola), knihovníci angažovaní v predmete (zapojení do predmetu), kreditový kurz/predemt, bezkreditový kurz/predmet, plagáty a postery, brožúry, sprievodcovia a príručky o knižničných službách a knižnici v tlačenej podobe i webovom formáte a iné (Julien, Gross a Latham 2018).

### 6.4.1 Knižnice a informačné vzdelávanie

Výskum informačnej gramotnosti a vzdelávania je od roku 1974 oblasťou rastúceho záujmu knihovníkov a informačných odborníkov (Virkus 2003). Americká asociácia knižníc (ALA) potvrdzuje úsilie zvyšovať gramotnosť a obhajuje nevyhnutnosť vzdelávacích aktivít knižníc, ktoré disponujú historickými a kultúrnymi skúsenosťami. Konštatuje, že knižnice všetkých typov majú zodpovednosť za to, aby sa gramotnosť stala vysokou prioritou pri plánovaní a rozpočtovaní knižničných služieb (Literacy 2019).

V posledných desaťročiach vzrástol dopyt po informačnom vzdelávaní najmä v akademických knižniciach a s ním aj jeho dôležitosť. *„Informácie sú základnou požiadavkou akademickej obce pre jej akademickú činnosť a sú dôležité ako potrava, vzduch a voda. Ak sa zastaví prísun informácií akademickej obci, zomrie“* (Chanchinmawia a Verma 2017). Ponuka (elektronických) zdrojov sa však znásobuje a informačné prostredie sa stáva čoraz viac komplexnejším. Vysokoškolskí študenti by mali byť pripravení využívať vysoko špecializované vedecké a výskumné zdroje adekvátne, kreatívne a zároveň eticky. Správne orgány univerzít by mali tiež mať presvedčivé dôkazy o tom, že vysoko nákladové informačné zdroje sa využívajú efektívne a účelne. Možno teda konštatovať, že v súčasnosti je integrácia informačnej gramotnosti predmetom záujmu celej akademickej obce (Rockman 2003; Asplund et al. 2013). Knihovníci sa dostali do novej, a zdá sa, i neznámej úlohy. Na mnohých univerzitách sú primárne zodpovední za dizajn informačného vzdelávania a za kroky na dosiahnutie informačnej gramotnosti v kontexte rozšíreného konceptu informačnej gramotnosti a kontexte súvzťažnosti so školskou a akademickou úspešnosťou žiakov/študentov (Owusu-Ansah 2003). Z toho vystali i nové funkcie: knihovník – učiteľ, knihovník – lektor, knihovník inštruktor informačnej gramotnosti.

Informačné vzdelávanie je výzvou i pre verejné knižnice – medzi základné hodnoty knižníc patrí rovnosť prístupu k informáciám a celoživotné vzdelávanie, sú otvorené pre všetkých a sú informačným zázemím komunity, majú spojenie s komunitou a majú realizovať služby pre komunitu, v neposlednom rade disponujú jedinečným súborom zdrojov, ktorý je základom pre informačnú výchovu a vzdelávanie (Literacy 2019).

V súčasnosti sa knižnica stáva stredobodom učenia založeného na výskume a úloha profesionálov v knižniciach sa radikálne mení s posunom paradigiem učenia a výskumu

(Chanchinmawia a Verma 2017). Učenie je jedným z najdôležitejších generatívnych kognitívnych procesov edukačného (a hlavne akademického) prostredia. Nové pohľady na učenie sa (napríklad konštruktivizmus, situovaná teória učenia sa, sociokultúrna paradigma učenia sa a pod.), (pozri Bereiter a Scardamalia 1998) menia vzhľadom na učiteľov, žiakov a študentov úlohy a funkcie knižníc, ktoré jednoznačne smerujú k vzdelávaniu v oblasti aktívneho, bádateľského a funkčného využívania informačných zdrojov (pozri tiež Kuhlthau a McNally 2001).

Poslaním akademických knižníc je podporovať vzdelávanie a výskum (Marlino a Sumner 2008). Knižnice zastávajú v tomto zmysle významné funkcie:

- v informačnom vzdelávaní (a vzdelávaní vo všeobecnosti);
- poskytujú priestory pre interpersonálnu komunikáciu, dialóg, skupinovú komunikáciu, kolaboráciu a sociálnu interakciu, ktoré sú kľúčovými pre kombinovanie informácií s rôznymi typmi vedomostí s cieľom vytvoriť nové znalosti, (digitálne) objekty a iné významové entity;
- sú miestom integrácie a využívania nových technologických nástrojov, ktoré sú k dispozícii celej akademickej obci;
- multidisciplinárne knižnice umožňujú prekračovať hranice disciplín tým, že súčasne poskytujú prístup k rôznym zbierkam, čím umožňujú interdisciplinárny dialóg (Engel a Antell 2004; Huotari a Iivonen 2005).

Knižnice vysokých škôl a univerzít sú už tradične zodpovedné za riadenie dostupnosti a prístupu k informáciám a vedomostiam (Owusu-Ansah 2003). Zapojením sa do vzdelávacích procesov podporujú knižnice jednotlivcov, aby skúmali, objavovali, získavali a vyhodnocovali informácie, čerpali z nich a vypracovávali závery, či tvorili nové idey a koncepty. Tým, že knižnice ponúkajú tieto informačné vzdelávanie, uľahčujú prístup k informáciám a posúvajú knižnice do pozície základného kameňa vzdelávania (Huotari a Iivonen 2005).

Digitálne technológie poskytujú nové príležitosti v zmysle poskytovania prístupu k digitálnym materiálom a predpokladá sa, že budúcnosti sa využívanie digitálnych materiálov ešte zvýši. To si vyžaduje, aby knižnica sprostredkovala i vzdelávanie/informácie o nich, čím zároveň poskytuje i stratégiu učenia sa. Vďaka digitálnym zdrojom a informačným a digitálnym kompetenciám má študent možnosť stať sa sebavedomým a nezávislým študentom (*Digital* ©2021).

Ďalšou dôležitou oblasťou vzdelávania používateľov sú práva duševného vlastníctva. Čoraz viac učiteľov a študentov vytvára inovatívne formy výskumov a publikuje tieto „vedecké artefakty“ na netradičných miestach, bude čoraz dôležitejšie, aby boli tieto artefakty sprístupnené v rámci príslušných licenčných schém – akademickí knihovníci môžu pomôcť vedeckým pracovníkom a študentom orientovať sa v zložitosti Creative Commons (Marlino a Sumner 2008).

Transformácia vyučovacích metód má vplyv aj na dizajn knižníc – v zahraničí možno pozorovať vznik nových vzdelávacích centier a prostredí (pozri napr. Henkel 2019, Lewis 2019 a pod.). Okrem informačných fondov, študovní a čitární integrujú technologicky vybavené pracovné stanice, priestory na kolaboratívnu skupinovú prácu a učebné laboratóriá, aby sa využil

potenciál výučby, štúdia a učenia sa na vytváranie a zvyšovanie hodnoty edukácie (Huotari a Iivonen 2005, Lewis 2019).

V produktívnych znalostných procesoch sa nové poznatky vytvorené v generatívnych procesoch využívajú ako základ pre nové alebo vylepšené produkty, objavy, technické zlepšenia a výskumy a služby. Knižnica má novú proaktívnu úlohu pri podpore vývoja, vedy a výskumu, napríklad riadením informácií a znalostí vo vývojových a výskumných laboratóriách, technologických parkoch prepojených s univerzitami, vedeckých parkoch, inovačných centrách a podobne. V rámci nich realizuje tiež informačný servis, participuje i na prieskume trhu či správe duševného vlastníctva (Huotari a Iivonen 2005, Mierzecka 2019).

Samozrejme, informačné vzdelávanie nie je doménou len akademického prostredia. Tridib (2017) akcentuje, že informačná gramotnosť je jediným riešením pre rozvoj akejkoľvek socio-ekonomicky znevýhodnenej komunity a verejné knižnice by mali v pravidelných intervaloch organizovať programy informačnej gramotnosti.

## 6.5 Formy integrácie informačného vzdelávania

Vzťahy informačnej gramotnosti a vzdelávania sú komplikované, a pritom recipročné – informačné vzdelávanie, respektíve formovanie informačných kompetencií by malo patriť do vzdelávania, na druhej strane informačné kompetencie zabezpečujú poznávací proces, a tým i vzdelávanie a učenie sa jednotlivcov. Vzdelávanie a informačná gramotnosť sú teda navzájom prepojené – dalo by sa povedať nerozlučne späté.

Podľa UNESCO by mala byť informačná gramotnosť včlenená do vzdelávania a predmetov všade, kde je to možné a tak, ako je to možné s cieľom maximalizovať odbornosť, schopnosti a motiváciu študentov (UNISIST 2003, s. 19); už v roku 2003 organizácia UNESCO prehlásila, že informačná gramotnosť by mala byť integrovaná do vzdelávacích programov a kurikúl na národnej úrovni, a to v rámci všetkých stupňov formálneho vzdelávania i v rámci neformálneho a celoživotného vzdelávania (UNISIST 2003).

V roku 1983 Forest Woody Horton navrhol nový, širšie, respektíve systematicky koncipovaný dizajn informačného vzdelávania s komplexnejšími kurzami informačnej gramotnosti (Horton 1983). Od tohto prvého návrhu koncepcie informačného vzdelávania ubehlo už takmer 40 rokov, ktoré znamenajú transformácie, posuny a redizajn informačného vzdelávania. V súčasnosti sa v odborných kruhoch diskutuje o niekoľkých formách realizácie informačného vzdelávania:

1. extra-kurikulárna integrácia,
2. paralelná extra-kurikulárna integrácia,
3. samostatne stojaca kurikulárna integrácia,
4. inter-kurikulárna predmetovo-orientovaná integrácia,

5. intra-kurikulárna vnorená integrácia (Bundy 2004; Peacock 2007 cit. podľa Nakaziba 2019; Wang 2010, Wang 2011, Hrdináková 2014).

Všetky tieto formy rátajú s väčšou či menšou spoluprácou knižníc: vzdelávanie a informačná gramotnosť sú základom poslania knižníc všetkých typov a tvoria základ intelektuálnej slobody. Knižnice poskytujú prístup k informáciám a myšlienkam prostredníctvom svojich zdrojov, služieb a zariadení a podporujú schopnosť využívať tieto zdroje prostredníctvom vzdelávacích programov (*Education* 1996–2021, Nakaziba 2019).

### 6.5.1 Paralelná extrakurikulárna stratégia integrácie

Paralelná extrakurikulárna stratégia integrácie informačného vzdelávania sa realizuje ako doplnok ku konkrétnemu učivu. V rámci stratégie sa môžu realizovať formy ako podujatia, lekcie, workshopy (alebo súbor takýchto lekcií a workshopov), ktoré korešpondujú s preberaným učivom určitého predmetu a/alebo ho dopĺňajú (Bundy 2004).

Zásadnú rolu v rámci stratégie majú školské, akademické, prípadne i verejné knižnice, ktoré pripravia lekcie alebo sériu lekcií k nejakej téme/učivu a ponúkajú ich jednotlivým pedagógom a/alebo školám, na vysokej škole i priamo študentom.

Ak sa realizuje hodnotenie dosiahnutých výkonov v rámci formotvorných a cvičných aktivít, je skôr pre určenie rastu a rozvoja študentov alebo sa realizuje ako autoevaluácia. Hodnotenie sa nepočíta do daného predmetu (pozri Bundy 2004). Pri tejto stratégii integrácie pedagóg, inštruktor kurzu a knihovník – konzultant spoločne posúdia potreby a plánujú výučbu informačnej gramotnosti (*Information Literacy Strategies* 2021).

### 6.5.2 Extra-kurikulárna integrácia informačnej gramotnosti do vzdelávania

Extrakurikulárnu stratégiu integrácie informačného vzdelávania nazýva Bundy (2004) generickou. Informačné vzdelávanie nie je v rámci nej integrované priamo do vzdelávacieho procesu, výučba informačnej gramotnosti nie je obsiahnutá v osnovách vzdelávania, v školskom vzdelávacom programe či v akademickom študijnom programe, nie je ani prepojená s kurikulom (školským či akademickým). Vzdelávanie je realizované formou samostatných kurzov, lekcií alebo podujatí a vedené knihovníkom, informačným špecialistom či lektorom z externej inštitúcie; účasť na takejto forme informačného vzdelávania nie je povinná (Peacock 2007 cit. podľa Nakaziba 2019; Wang 2010). Učitelia kurikulárnych predmetov však môžu odporučiť žiakom/študentom niektorú z existujúcich a reálne fungujúcich možností a foriem.

Medzi formy a možnosti extrakurikulárnej informačnej výchovy a vzdelávania patria napríklad: krúžky a kluby na nižších stupňoch vzdelávania, dobrovoľné kurzy, exkurzie do knižnice, lekcie, podujatia a workshopy v knižnici a/alebo v informačnom centre školy (Hrdináková 2014). Pre používateľov pôsobiacich v akademickom prostredí sú to:

- externé kurzy realizované vzdelávacími agentúrami mimo školy, prípravné propedeutické kurzy na vysokej škole pred začiatkom štúdia, večerné školy a nedeľné školy realizované akademickými knižnicami a pod. (Hrdináková 2014),
- špecifickou formou sú online tutoriály informačnej gramotnosti ako séria čiastkových tutoriálov alebo tutoriálov na špecifické témy.

V prípade extrakurikulárnej stratégie sa informačná výchova a vzdelávanie zameriava na *všeobecné princípy a všeobecné poznatky o informačnej gramotnosti*. Predvádzanie informačných metód, ako i *formovanie a nácvik informačných zručností je nekontextualizované* – prebieha na *nešpecifikovaných, všeobecných príkladoch*. Z hľadiska efektívnosti a dosahu informačnej výchovy a vzdelávania je práve tento aspekt nevýhodou – žiaci/študenti nepociťujú nevyhnutnosť využívania informačných kompetencií v poznávacích procesoch a učení sa.

### 6.5.3 Integrácia samostatne stojacej kurikulárnej jednotky

Kurikulárnu integráciu obhajuje ako ACRL (Asociácia vysokoškolských a výskumných knižníc, pozri Association of College and Research Libraries 2001), tak i rámec *Information Literacy Framework* Austrálskeho a novozélandského inštitútu informačnej gramotnosti (ANZIIL) (Bundy 2004).

V stratégii samostatne stojacej kurikulárnej jednotky sa informačná gramotnosť vyučuje ako samostatný predmet (kurz) v rámci vzdelávacieho/študijného programu, ktorý je špecificky zameraný na rozvoj kompetencií informačnej gramotnosti. Môže byť ponúkaný za kredit(y) ako povinný alebo voliteľný kurz na vysokých školách, môže byť súčasťou ponuky celofakultných predmetov danej univerzity. Pre budúcich učiteľov odporúča UNESCO učebné osnovy upraviť ako certifikačný program pre zvyšovanie kvalifikácie (Wilson et al. 2011). Samostatne stojaci kurikulárny predmet/kurz nie je závislý od žiadneho z ostatných predmetov vzdelávacieho/študijného programu.

Izolované a samostatné informačné vzdelávanie je podľa štúdií menej účinné – pre študenta môže byť ťažké preniesť informačné kompetencie, ktoré si osvojoval vo všeobecnom prostredí, do kontextu špecifického predmetu, odboru či konkrétnej výskumnej činnosti. Najúčinnejšie je podľa výskumov informačné vzdelávanie integrované do konkrétnych predmetov (Guo a Zhu 2019).

Vo vysokoškolskom vzdelávaní môže byť táto stratégia dizajnovaná ako úvod do štúdia odboru, práca s informačnými zdrojmi, informačná gramotnosť, odborná komunikácia, akademické písanie a pod. a možno ju dizajnovať aj ako celofakultný predmet. Obsah predmetu je koncipovaný ako všeobecný, predmet môže byť kreditovaný alebo nekreditovaný, t. j. môže byť klasifikovaný alebo neklasifikovaný. Informačné vzdelávanie vo forme samostatne stojacej kurikulárnej jednotky je realizované lektormi informačnej gramotnosti, akademickými knihovníkmi, akademickým personálom, prípadne všetkými (Hrdináková 2014).

### 6.5.4 Inter-kurikulárna predmetovo-orientovaná integrácia

Pedagóg nerealizuje informačné vzdelávanie sám; zabezpečí špecifické hodiny (semináre) v rámci svojho predmetu (zamerané na prácu s odbornými zdrojmi), ktoré vedie lektor informačnej gramotnosti alebo akademický knihovník. V ďalšej výučbe využíva pedagóg vedomosti a schopnosti, ktoré nadobudli študenti v rámci daného špecifického predmetu a/alebo ich vyžaduje vo vzdelávacích výstupoch. Efekt úrovne osvojenia informačných kompetencií sa prejaví priamo v kvalite vzdelávacích výstupov kurzu.

### 6.5.5 Intra-kurikulárna vnorená integrácia

Intrakurikulárna stratégia integrácie informačnej gramotnosti do vzdelávania býva označovaná aj ako vnorená (Hine et al. 2002), resp. na predmet (na kurz) orientovaná výučba informačnej gramotnosti (Kelly et al. 2011) a je spôsobom priamej integrácie – vnorenia informačnej gramotnosti priamo do vzdelávacieho procesu kurikulárneho (odborného) predmetu (Hrdináková 2014). Je zrejmé, že zreteľným cieľom danej stratégie je dosiahnuť odbornú informačnú gramotnosť (zdravotnícka informačná gramotnosť, psychologická informačná gramotnosť a pod.). V rámci tejto stratégie realizuje informačné vzdelávanie pedagóg sám alebo v úzkej kolaborácii s lektorom informačnej gramotnosti/knihovníkom. Vedie prednášky a semináre, stanovuje zadania tak, aby obsahovali informačné kompetencie (prácu s informáciami). Efekt takejto formy informačného vzdelávania sa prejaví priamo v kvalite vzdelávacích výstupov kurzu. Kolaborácia pedagógov a lektorov informačného vzdelávania/knihovníkov v procesoch implementácie vytvára zmysluplnú vzdelávaciu skúsenosť (Zabel 2004) a vyúsťuje do užitočného partnerstva, ktoré je účinným prostriedkom na zlepšenie informačnej gramotnosti študentov“ (Bowers et al. 2009; Kelly et al. 2011).

Štúdie zamerané na efekty kolaborácie pedagógov a knihovníkov dokazujú, že sú výrazne účinné najmä vtedy, a ak sú podporené spoločným koncepčným rámcom so štruktúrovanými metodikami (Kelly et al. 2011).

### 6.5.6 Hodnotenie stratégií z hľadiska prenositeľnosti informačných kompetencií

Z hľadiska prenositeľnosti informačných kompetencií do iných, odborne alebo profesijne orientovaných aktivít, procesov a činností, musíme skonštatovať, že najúčinnejšou sa ukazuje intrakurikulárna stratégia vnorenia informačnej gramotnosti. Tá predstavuje: a) kontextualizovanú alternatívu informačného vzdelávania, b) možnosti využívania informácií v konkrétnej praxi, c) sústavnú, pokračujúcu, kolaboratívnu, negociatívnu a kontextualizovanú prácu s informáciami.

Z hľadiska vzdelávacích stratégií a prístupov je stratégiou, ktorá plnohodnotne napĺňa intencie nových vzdelávacích stratégií a aktualizovaných vzdelávacích cieľov: a) zdrojovo-orientovaného vzdelávania (resource-based learning), b) problémovo-orientovaného vzdelávania (problem-based learning), c) koštruktivizmu.

V ideálnom prípade by mal byť zámer informačného vzdelávania rozvrhnutý v celom vyučovacom predmete. V súlade s obsahovou náplňou konceptu informačnej gramotnosti by mal obsahovať prácu s IKT a informačnými zdrojmi a podporovať samostatnosť jednotlivca i tímovú spoluprácu pri riešení zadaných úloh.

### 6.5.7 Podmienky integrácie informačnej gramotnosti do vzdelávania

Medzi základné podmienky a zároveň kritické súčasti úspešnej integrácie informačnej gramotnosti a /alebo informačnej výchovy do vzdelávania sa zaraďujú:

1. kvalitné zdroje a nástroje, ktoré umožňujú osvojenie si konkrétnych zručností, napr. webové nástroje a zdroje na zlepšenie informačných schopností, tutoriály interaktívneho charakteru a pod., ako aj nástroje a zdroje pre vzdelávanie vlastným tempom;
2. kurikulá a učivo, ktoré poskytujú príležitosť naučiť sa konkrétne zručnosti;
3. kurikulá a učivo, ktoré vyžadujú zapojenie sa do vzdelávacích aktivít a interakciu s informačným prostredím;
4. kurikulá, ktoré poskytujú príležitosti na zamyslenie, sebareflexiu a dokumentáciu o učení sa a o efektívnych informačných postupoch;
5. kurikulá a učivo, ktoré poskytujú príležitosti pre fixovanie, upevňovanie a zdokonaľovanie (Bruce 2003; Wang 2010).

Plnohodnotne možno integrovať informačnú gramotnosť do vzdelávania vnorením do osnov predmetov, kurzov a lekcií, prednášok a seminárov, ako aj do konkrétnych vzdelávacích aktivít. V ideálnom prípade by mal byť zámer integrovať informačnú gramotnosť rozvrhnutý aj vo vzdelávacích výstupoch/výsledkoch predmetu (kurzu), a tiež v hodnotení (hodnotenie by malo zahŕňať prvok preverovania kompetencií informačnej gramotnosti) (Rafique 2014; Wang 2010).

Prvým krokom k integrácii informačnej gramotnosti do vzdelávacieho procesu by malo byť preskúmanie, prehodnotenie a príprava vzdelávacieho procesu a veľmi dôležitou podmienkou je i získanie vedenia inštitúcií (knižnice, školy) pre integráciu. Samozrejme ďalšou nevyhnutnou podmienkou je fungovanie knižníc ako partnerov v procese učenia a produkcii znalostí. Musia však nevyhnutne nasledovať moderné sociálne koncepcie a trendy vo vzdelávaní, podporovať moderné vzdelávacie systémy, a tak prispievať k excelentnosti partnerských vzdelávacích inštitúcií (škôl). Aktívna účasť knižníc na vzdelávacích programoch, ktoré poskytujú žiakom/študentom zdroje či nástroje a učia ich nezávislému vzdelávaniu, poznávaniu, bádaniu a výskumu, je preto životne dôležitá. Knižnice tak čiastočne preberajú úlohu úspešného začleňovania žiakov/študentov do informačnej spoločnosti (Hajdin a Sekovanić 2020). Poskytovanie vzdelania o vyhľadávaní, vyhodnocovaní a využívaní informácií všetkým žiakom a študentom je

požiadavkou, ktorú dnešná informačná spoločnosť kladie na školy všetkých úrovní vzdelávania, preto je integrácia knižníc do vzdelávania logickou a zmysluplnou stratégiou.

## 6.6 Personálne zabezpečenie informačného vzdelávania

V závislosti od formy integrácie informačného vzdelávania realizuje pedagogickú rolu knihovník/lektor informačného vzdelávania alebo učiteľ, zahraničné skúsenosti však demonštrujú ako neefektívnejší trend úzkej kooperácie učiteľa s knihovníkom/lektorom informačnej gramotnosti.

### 6.6.1 Knihovník – lektor informačného vzdelávania

V súčasnosti sa knižnica stáva stredobodom učenia založeného na výskume a žiackom bádaní a úloha profesionálov v knižniciach sa radikálne mení s posunom paradigiem učenia a výskumu (Chanchinmawia a Verma 2017). Učenie sa je jedným z najdôležitejších generatívnych kognitívnych procesov edukačného (a hlavne akademického) prostredia. Nové pohľady na učenie sa (napríklad konštruktivizmus, situovaná teória učenia sa, sociokultúrna paradigma učenia sa a pod.) (pozri Bereiter a Scardamalia 1998) menia vzhľadom na učiteľov, žiakov a študentov úlohy a funkcie knižníc, ktoré jednoznačne smerujú k vzdelávaniu v oblasti aktívneho, bádateľského a funkčného využívania informačných zdrojov (pozri tiež Kuhlthau a McNally 2001). V tomto kontexte sa vzdelávanie knihovníkov – učiteľov stalo jednou z najvýznamnejších tém v odbornej literatúre (Valenti a Lund 2021).

Pracovníci knižnice by vo svojej úlohe pedagógov a lektorov/inštruktorov informačnej gramotnosti vytvárať informačne gramotné prostredie tým, že:

1. budujú zbierky a realizujú služby reprezentujúce viaceré pohľady a prístupy, ktoré jednotlivcom umožňujú preskúmavať témy čo najširšie v rôznych perspektívach,
2. poskytujú programy rôznych formátov, ktoré sú prispôsobené viacerým metódam učenia a rozširujú príležitosti na objavovanie a tvorbu,
3. realizujú výučbu a vzdelávacie aktivity zamerané na zručnosti informačnej gramotnosti a kritického myslenia,
4. podporujú rozvoj zručností potrebných na efektívne vyhodnotenie obsahov a identifikáciu nepravdivých alebo zavádzajúcich informácií (*Education* 1996–2021; Valenti a Lund 2021).

ACRL popisuje funkcie knihovníka – učiteľa (učiaceho knihovníka), ktoré naznačuje v základnom rámci zobrazenom na obrázku 32.

**Obr. 32 Funkcie knihovníka -- učiteľa (ACRL 2017)**

Na základe sumarizovaných skúse-ností a analýzy trendov zároveň formuluje kompetencie funkcie knihovníka – učiteľa (učiaceho knihovníka), ktoré presahujú rámec funkčnej náplne bežného knihovníka a integrujú:

- má poznatky z disciplinárnej/predmetovej a kurikulárnej integrácie a podporuje súlad so vzdelávacou inštitúciou,
- má znalosti o vytváraní online modulov a iných vzdelávacích nástrojov,
- má dostatočný rozsah vyučovacích zručností, pozná a aplikuje rôzne formy a metódy,
- má znalosti o výstupoch/výsledkoch informačného vzdelávania, pozná metódy hodnotenia a odbornej komunikácie,
- spolupracuje s učiteľským zborom/tímom,
- má schopnosť pracovať s inými knihovníkmi ako školiteľmi vyučovania a učenia v súlade so zvyšujúcou sa potrebou styčných knihovníkov,
- rozumie odborovej/predmetovej pedagogike (ACRL 2017).

Švajčiarska metodika pre informačné vzdelávanie hovorí, že od inštruktora informačného vzdelávania/knihovníka sú vyžadované tieto charakteristiky alebo zručnosti: znalosť obsahu, nadšenie pri prezentácii obsahu výučby, sebavedomé vystupovanie, otvorenosť a záujem o nový vývoj, ochota absolvovať ďalšie predmety alebo didaktické školenia (Stalder et al. 2011).

**Tab. 36 Kompetencie inštruktora informačného vzdelávania (Stalder et al. 2011)**

| OBLASŤ | Čiastkové KOMPETENCIE |
|---|---|
| **PEDAGOGICKÉ schopnosti** | • Plánuje prezentáciu vopred a riadi čas prípravy na výučbu.<br>• Vypracuje plán hodiny a obsah prispôsobený množstvu dostupného času a priestoru.<br>• Vytvára obsah kurzu zameraný na študenta pomocou aktívnych metód a metód spolupráce, integruje vhodnú technológiu a berie do úvahy predchádzajúce znalosti a skúsenosti študentov, vzdelávací kontext, jazykové schopnosti a vekovú skupinu.<br>• Pomáha študentom posúdiť ich vlastné informačné potreby, rozlišovať medzi zdrojmi informácií a pomáha im rozvíjať schopnosti efektívne identifikovať, lokalizovať a hodnotiť zdroje.<br>• Nabáda vyučujúcich, aby sa počas hodiny zúčastňovali diskusií, prepájali obsah knižnice s obsahom kurzu a zodpovedali otázky študentov. |
| **KOMUNIKAČNÉ a PREZENTAČNÉ sch.** | • Komunikuje presvedčivým spôsobom a dobre pripravenými, štruktúrovanými a na cieľ orientovanými prezentáciami, ako aj efektívnym používaním neverbálnych prvkov.<br>• Povzbudzuje študentov, aby kládli otázky a odpovedali na ne, uľahčuje diskusiu o kontroverzných/neočakávaných problémoch bez odsudzovania, čo pomáha študentom učiť sa.<br>• Využíva bežné IKT na poskytovanie pomoci študentom v triede aj mimo nej.<br>• Snaží sa objasniť mätúcu terminológiu, vyhýba sa nadmernému žargónu a používa slovnú zásobu vhodnú pre úroveň študentov. |
| **Schopnosti a HODNOTENIA** | • Navrhuje efektívne hodnotenie učenia sa študentov a využíva zozbierané údaje na usmernenie osobného profesionálneho rozvoja.<br>• Identifikuje a analyzuje vplyv vzdelávacích programov na knižničné služby, akademickú obec a študentské výsledky. Reflektuje prax a delí sa o pedagogické skúsenosti s ostatnými pedagogickými pracovníkmi s cieľom zlepšiť pedagogické zručnosti a získať nové poznatky o vyučovacích metódach a teóriách.<br>• Identifikuje a analyzuje faktory, ktoré majú vplyv na knižničné vzdelávacie programy. |

#### 6.6.1.1 Intervencia a mediácia v informačnom vzdelávaní

Carol Kuhlthauová vo svojich prácach (Kuhlthau 1993; 2004; Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2007) okrem modelu *ISP* (kap. 4.2.3) a prístupu k informačnému vzdelávaniu *GID*® vypracovala tiež stratifikáciu piatich zón (úrovní) mediácie a edukácie v informačných procesoch pre školských knihovníkov. Pod pojmom mediácia má autorka na zreteli intenzitu intervencie a interakcií knihovníka so žiakom alebo študentom. V Kuhlthauovej koncepcii, rovnako ako v Smernici IFLA/UNESCO o školských knižniciach (*Smernica* 2008), učiaci knihovník nenahrádza v procesoch edukácie učiteľa bežných predmetov, svoju úlohu edukátora vykonáva predovšetkým v oblasti práce s informačnými zdrojmi (vyhľadávanie, hodnotenie, analyticko-syntetické metódy spracovania, tvorba výsledných informačných produktov), knižničnými fondmi a IKT. Nižšie prezentované typológie plne korešpondujú s typológiami žiackeho bádania.

V rámci možností **mediácie** Kuhlthauová rozlišuje päť možných úrovní intervencie knihovníka:

1. ***Organizátor*** (angl. *organizer*). Poskytuje nepriamu intervenciu, nevyžaduje sa priamy kontakt s používateľmi. Vykonáva základné knižničné činnosti (klasifikácia, indexovanie, katalogizácia, organizovanie fondu). Pozornosť venuje predovšetkým informačným zdrojom a technológiám.

2. ***Lokátor*** (angl. *locator*). Poskytuje základné referenčné služby, používateľovi pomáha s jasne formulovanými otázkami. Funguje na princípe: „Povedz mi, čo potrebuješ, a ja Ti to dám.“ Jeho úlohou je pomôcť nájsť (jeden) relevantný informačný zdroj, informáciu vníma ako vec.
3. ***Identifikátor*** (angl. *identifier*). Používateľovi pomáha nájsť väčšiu skupinu informačných zdrojov súvisiacich s témou. Princíp úrovne by sa dal charakterizovať nasledovne: *„Povedz mi o svojej téme alebo probléme a ja Ti pomôžem nájsť zdroje súvisiace s danou témou.“*
4. ***Poradca – konzultant*** (angl. *advisor*). Úroveň je podobná predchádzajúcej, mediátor vedie používateľa cez sekvenciu zdrojov o partikulárnych problémoch, čím mu pomáha špecifikovať pôvodne všeobecnú tému. Knihovník na tejto úrovni naviguje používateľa na základe príbuznosti témy či odkazov od jedného zdroja k ďalšiemu. Ani tento prístup však nezohľadňuje individualitu informačnej potreby.
5. ***Poradca*** (angl. *counselor*). Až táto úroveň intervencie zohľadňuje individualitu používateľovho subjektu a jeho informačnej potreby. Úroveň funguje na princípe viacerých správnych odpovedí na tú istú otázku; jedna sekvencia zdrojov nie je univerzálna pre všetkých používateľov, prichádzajúcich s tou istou informačnou požiadavkou. Potrebný je vzájomný dialóg. Odporúčaná sekvencia zdrojov sa objavuje postupne, podľa vývoja témy (Kuhlthau 2004; Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2007; Hrdináková 2011).[31]

Najnižšie úrovne sú vhodné pre skúsených používateľov, vyššie stupne sú určené pre menej skúsených. Kým prvé štyri úrovne sú orientované zdrojovo (informácia ako vec), piaty stupeň predstavuje kombináciu fyzického a intelektuálneho prístupu k informáciám (Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2007).

Na podobnom princípe Kuhlthauová vymedzila päť rôznych úrovní možnej edukácie používateľov knihovníkom:

1. ***Organizátor*** (angl. *organizer*). Má obmedzený kontakt s používateľmi, jeho hlavnou úlohou je dobre organizovať informačný fond. Toto štádium je vhodné pre skúsených používateľov, napomáha rozvoj nezávislého využívania knižničných a informačných služieb.
2. ***Lektor*** (angl. *lecturer*). Vzdelávanie je zamerané na všeobecnú orientáciu vo fonde, na lokáciu zdrojov, možnosti využívania IKT, nie na riešenie špecifických úloh.
3. ***Inštruktor*** (angl. *instructor*). Zdrojovo orientovaný typ edukácie, úlohou edukátora je naučiť identifikovať a vyhľadať vhodný relevantný zdroj súvisiaci s témou alebo úlohou. Nájdený zdroj by mal byť relevantný pre všetkých používateľov s rovnakou informačnou požiadavkou.

[31] Jednotlivé úrovne mediácie a edukácie sme podrobnejšie charakterizovali v samostatnom príspevku (Fázik 2016).

4. ***Tútor*** (angl. *tutor*). Používatelia sa učia na základe konkrétnych vyhľadávacích stratégií nájsť skupinu či sekvenciu zdrojov súvisiacu s ich témou. Edukátor učí používateľov nachádzať vzťahy medzi zdrojmi, objavovať siete zdrojov. Vyžaduje sa úzka spolupráca knihovníka s učiteľom – učiteľ zadáva tému a knihovník učí vyhľadávať zdroje.
5. ***Poradca*** (angl. *counselor*). Najvyššia úroveň edukácie, opäť kombinujúca fyzický prístup k informáciám s intelektuálnym. Knihovník neučí len vyhľadávať informačné zdroje, ale dáva rady k interpretácii informácií v rámci vlastného informačného problému používateľa. Tento prístup rešpektuje súhru myšlienok a emócií popri fyzických aktivitách a integruje mediáciu a edukáciu do jednej roly. Opäť sa vyžaduje aktívna spolupráca knihovníka s učiteľom (Kuhlthau 2004; Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2007; Hrdináková 2011).

Kým mediácia je zameraná na pomoc konkrétnemu používateľovi v rámci riešenia jeho konkrétnej úlohy, edukácia je určená aj pre väčšie skupiny používateľov.

### 6.6.2 Kľúčové kompetencie pedagóga v kontexte informačnej gramotnosti

Koncept žiaka/študenta 21. storočia, ktorý je schopný kvalifikovane pracovať s informáciami, informačnými zdrojmi a informačnými technológiami nevyhnutne vedie k potrebe konceptu kompetentného pedagóga/učiteľa, vybaveného schopnosťami navigovať študentov k príslušným vzdelávacím cieľom. Koncept kľúčových kompetencií pedagóga v kontexte informačnej gramotnosti organizácie UNESCO popisuje publikácia *Media and information literacy curriculum for teachers* (Grizzle 2011). Koncept reflektuje rámec vzdelávacích výstupov v kontexte rozvoja informačnej gramotnosti (pozri tabuľku 37).

Informačne gramotní učitelia by mali podľa rámca UNESCO získať pedagogické zručnosti potrebné na výučbu informačnej gramotnosti žiakov, musia tiež porozumieť hlavným konceptom, nástrojom skúmania a štruktúram informačnej gramotnosti, aby mohli vytvárať vzdelávacie situácie a príležitosti, zmysluplné a vhodné na informačné vzdelávanie (Grizzle 2011).

Pri príprave kurikula pre učiteľov sa snažila organizácia UNESCO využiť systematický a komplexný prístup, vychádzala z dôsledného výskumu, do dizajnu a overovania kurikula zahrnula odborníkov zo širokého spektra oblastí, ako sú médiá, informácie, IKT, vzdelávanie a tvorba učebných osnov (podrobnejšie pozri Hrdináková 2014c).

Ďalšie kľúčové kompetencie s aplikáciou do digitálneho prostredia vzdelávacieho procesu sú špecifikované Európskym rámcom digitálnych kompetencií pedagógov DigCompEdu (Redecker 2018).

**Tab. 37 Základný rámec kompetencií informačnej gramotnosti učiteľa (podľa Grizzle 2011)**

| Kompetencie | Popis kompetencií |
|---|---|
| **1. Porozumenie úlohám informácií a IZ v profesionálnom rozvoji, v rozvoji odboru a v rozvoji znalostnej spoločnosti všeobecne** | Učiteľ, ktorého kompetencie zahŕňajú informačnú gramotnosť, rozumie tomu, že odborné informačné zdroje a informácie sú východiskom, podložím i cieľom vzdelávania a profesionálnej a odbornej činnosti. |
| **2. Efektívny a zámerný prístup k informáciám** | Učiteľ, ktorý integruje informačnú gramotnosť do svojej pedagogickej činnosti, je schopný determinovať typ informačnej požiadavky pre určité parciálne úlohy vzdelávania, vedy a výskumu a pristupuje k informáciám efektívnym a účelovým spôsobom. |
| **3. Porozumenie obsahu a jeho využívanie** | Učiteľ, ktorého kompetencie zahŕňajú informačnú gramotnosť, rozumie tomu, že odborné informačné zdroje a informácie sú východiskom i cieľom profesionálnej a odbornej činnosti, preto je nevyhnutné porozumenie odborným informáciám a informačným zdrojom, ich obsahu. Okrem toho je nevyhnutné aj ich tvorivé využívanie, spracovávanie, využívanie na rozvoj výskumných iniciatív a hľadanie riešení problémov, projektov a pod. Informačne gramotný a kompetentný pedagóg rozumie konceptu tvorby obsahov pre rozličné účely. |
| **4. Kritické hodnotenie informácií a informačných zdrojov** | Učiteľ, ktorý integruje informačnú gramotnosť do svojej pedagogickej činnosti, je schopný kriticky hodnotiť informácie a integruje (začleňuje) selektované informácie do riešenia problémov, zadaní, výskumu, poznávacej činnosti a analýzy myšlienok a nápadov. |
| **5. Aplikácia digitálnych technológií, tradičných i nových formátov** | Učiteľ, ktorý integruje informačnú gramotnosť do svojej pedagogickej činnosti, je schopný k využívať digitálne nástroje, tradičné i nové formáty informačných zdrojov, informačné a komunikačné technológie a sieťové nástroje v záujme realizácie rozhodnutí. Vie využívať dané nástroje, prostriedky i digitálne prostredie na tvorbu nových informácií. |
| **6. Využívanie informačných zdrojov a tvorivá činnosť** | Učiteľ, ktorý integruje informačnú gramotnosť do svojej pedagogickej činnosti, demonštruje etické a tvorivé využívanie a spracovávanie informačných zdrojov a informácií za účelom rozvoja výskumných iniciatív a hľadania riešení problémov, tvorby projektov a pod. Informačne gramotný a kompetentný pedagóg rozumie konceptu tvorby obsahov pre rozličné účely. |
| **7. Situovanie socio-kultúrneho kontextu do kontextu obsahu informácií a informačných zdrojov** | Učiteľ, ktorý integruje informačnú gramotnosť do svojej pedagogickej činnosti, demonštruje poznatky a porozumeniu tomu, že obsahy, informácie a informačné zdroje sú produkované v sociálnom a kultúrnom kontexte. |
| **8. Facilitácia informačnej gramotnosti prostredníctvom podpory študentov a manažovania zmien v rámci výučby a vzdelávania** | Učiteľ, ktorý integruje informačnú gramotnosť do svojej pedagogickej činnosti, je schopný využívať poznatky a schopnosti nadobudnuté prostredníctvom vlastnej informačnej gramotnosti, vzdelávať a zdokonaľovať študentov, podporovať informačnú gramotnosť študentov a manažovať príslušné zmeny vo vysokoškolskom prostredí. |

## 6.7 Problémy a výzvy týkajúce sa začlenenia IG do osnov

Mnohé odborné podujatia sa zaoberajú významom informačnej gramotnosti pre vzdelávanie a pedagogickú činnosť vo všeobecnosti, ale i konkrétnymi výzvami a problémami jej začlenenia do osnov vysokoškolského vzdelávania. V prvom rade sa vo všeobecnosti konštatuje nedostatok podpory vedenia/manažmentu inštitúcií a sploštené vnímanie významu integrácie IG medzi

knihovníkmi, školou a študentmi, čo prináša nové výzvy a úlohy pre (školských a akademických) knihovníkov.

Podľa odborníkov existuje „priepasť“ medzi akademickým personálom a knihovníkmi, pokiaľ ide o interpretáciu významov informačnej gramotnosti (Bruce 2004; Aharony a Bronstein 2013, Davis, Lundstrom a Martin 2011). Kým asistenti, lektori, pedagógovia a koordinátori kurzov „prekladajú“ koncept informačnej gramotnosti do jednotlivých vzdelávacích oblastí, knihovníci dávajú prednosť konzistentnému a konkrétnemu jednému/spoločnému kurzu na univerzite.

ACRL poukazuje na nedostatok pedagogických skúseností a zručností knihovníkov, ktorý brzdí rozvoj a intenzifikáciu informačného vzdelávania a kritizuje i prevládajúcu tendenciu spoliehať sa na jednorazové stretnutia, ktoré majú malú účinnosť. Okrem toho ACRL akcentuje nedostatok odbornej a finančnej podpory pre iniciatívy informačnej gramotnosti a informačného vzdelávania (ACRL, 2017; *Global* 2013).

Problémy spojené s podporou vedenia vyplývajú z nepochopenia intencií informačnej gramotnosti vedúcimi pracovníkmi (manažmentom univerzít), ktoré implikuje nedostatok presvedčenia, záväzkov a podporných krokov k integrácii informačnej gramotnosti do osnov na všetkých organizačných úrovniach. To je však ten pozitívnejší prípad. Nezriedka sa kritická situácia vysokoškolského vzdelávania vyhrocuje úplným nepochopením informačnej gramotnosti pedagogickým personálom – pretrvávajú frontálne, pasívne prednášky, nedoceňované sú aktivity informačného vzdelávania realizované akademickou knižnicou (na Slovensku ide o dlhodobo pretrvávajúci problém). V tomto aspekte nemožno nespomenúť podceňovanie informačného vzdelávania a preceňovanie informačných kompetencií zo strany študentov.

Integrácia informačnej gramotnosti prináša pre knihovníkov veľa úloh súvisiacich s požiadavkami na nové vedomosti, schopnosti, zručnosti a pracovné zaťaženie. Za účelom efektívneho poskytovania vzdelávacích aktivít integrovanej informačnej gramotnosti musia byť knihovníci vybavení nielen znalosťami o informačnej gramotnosti, ale aj odbornými znalosťami v oblasti vyučovaných predmetov, v oblasti edukácie, pedagogickými a facilitačnými kompetenciami. Vzhľadom na záťaž knihovníkov rozšírenie integrácie informačnej gramotnosti v rámci univerzity vyžaduje: dostatočný počet knihovníkov – pedagógov, konzultantov a lektorov informačnej gramotnosti, poradcov v oblasti učebných a vzdelávacích kompetencií; knihovníkov, ktorí sa zapoja do vytvárania a dizajnovania osnov; knihovníkov, ktorí sa zapoja do tvorby nástrojov na hodnotenie študentov a nástrojov na uľahčenie a podporu vzdelávacích aktivít obsahujúcich informačnú gramotnosť. Naznačené perspektívy si budú vyžadovať špecifické kategórie knihovníkov so špecifickými kompetenciami: „pedagogické kompetencie a facilitácia učenia“ (Bundy 2004, s. 29).

Hodnotenie informačnej gramotnosti je veľmi komplikovaným problémom vzhľadom na formuláciu a hodnotenie vzdelávacích výstupov. Hodnotenie informačnej gramotnosti

nebýva začlenené do akademických politík a zriedkavo býva formulované ako prerekvizita pre ďalšie vysokoškolské vzdelávanie (Diep a Nahl 2011). Vysokoškolské kurikulá, pedagógovia a akademickí knihovníci bojujú s otázkou, čo a ako hodnotiť v rámci informačnej gramotnosti, čo a ako hodnotiť z odborných predmetov, zadaní a výskumov integrujúcich informačnú gramotnosť. Prax a výskumy informačnej gramotnosti nováčikov, graduálnych i postgraduálnych študentov však jednoznačne smerujú k tomu, že hodnotenie je výrazným hybným mechanizmom študentského progresu i vzdelávacích stratégií.

Efektívna kolaborácia knihovníkov, pedagogických (prípadne vedeckých) pracovníkov je považovaná za rozhodujúci faktor úspešnej integrácie informačnej gramotnosti do vysokoškolského kurikula. Toto partnerstvo umožňuje efektívne saturovať vzdelávacie potreby žiakov/študentov.

Prístup orientovaný na učiteľa (*teacher-centred approach*) vo vzdelávaní je síce vžitou a tradičnou formou, je však pasívnym spôsobom prezentácie poznatkov učiteľa, čo nie je konvergentné a ústretové vzhľadom na väčšinu učebných štýlov. Začlenenie informačnej gramotnosti do osnov následne posúva vzdelávacie a vyučovacie metódy z pasívnych (na učiteľa zameraných) na aktívne, nezávislé, zdrojovo orientované (založené) a na študenta orientované prístupy.

Veľkým, a často zásadným problémom je problém prenositeľnosti nadobudnutých vedomostí schopností. Často sa stáva, že žiaci/študenti môžu zvládnuť zručnosti a schopnosti v jednej oblasti (v jednom prostredí, resp. predmete), ale väčšina z nich nedokáže preniesť tieto zručnosti do novej situácie (Goodsett 2020). V tomto uhle pohľadu sa potom ukazuje oddelené informačné vzdelávanie ako bezpredmetné, čo dokonca zbytočné.

# 7 HODNOTENIE INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI

Hodnotenie sa ukazuje ako veľmi významná zložka vzdelávania, je totiž jednou zo základných charakteristík programov informačnej gramotnosti, pretože identifikuje a ilustruje osvedčené postupy a dokladuje schopnosť hodnotiť účinnosť vzdelávacieho programu (*Characteristics* 2003). V posledných rokoch výrazne rastie záujem o problematiku hodnotenia v oblasti informačnej gramotnosti. V odborných kruhoch sa diskutuje o tom, že po značnom úsilí vykonanom pri definovaní a precizovaní informačnej gramotnosti potrebujú učitelia, knihovníci a lektori informačnej gramotnosti adekvátne nástroje na vyhodnotenie informačných kompetencií študentov a že tradičné testy, ktoré prevládajú v hodnotení informačnej gramotnosti, nemusia byť vhodné na hodnotenie schopností vyššej úrovne (Scharf et al. 2007, s. 462). Ako kritická sa informačná gramotnosť ukazuje najmä vo vysokoškolskom prostredí, a preto sa väčšina výskumného úsilia sústredí na toto prostredie (Walsh 2009).

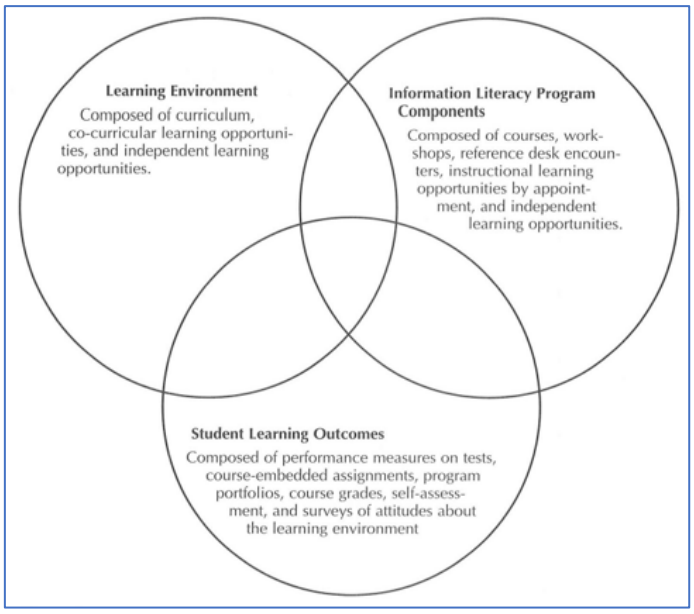
Hodnotenie informačnej gramotnosti možno definovať ako proces skompletizovania a interpretovania údajov a dôkazov o výkone jednotlivca v oblasti informačných procesov. Hodnotenie by malo spĺňať nároky na presnosť a precíznosť, validitu, reliabilitu, korektnosť a praktickosť (podľa Fonodová et al. 2014).

## 7.1 Význam hodnotenia informačnej gramotnosti

Účelom hodnotenia je vo všeobecnosti zmerať inštitucionálnu efektivitu a kvalitu vzdelávania. Hodnotenie sa snaží odpovedať na otázky o tom, čo a ako kvalitne sa študenti učia, respektíve skúma pedagogické postupy a vzdelávacie skúsenosti, ktoré podporujú učenie sa študentov (Beile 2008). Pochopenie toho, ako výučba informačnej gramotnosti ovplyvňuje výsledky vzdelávania študentov, je prvým krokom k informovaniu a následne zlepšovaniu rozhodnutí o plánovaní, učebných osnovách a výučbe a k rozvoju prepájania teórie, praxe a úspešných vyučovacích techník (Pausch a Popp 2006*; Charakteristic* 2003). Z toho logicky vyplýva, že význam hodnotenia informačnej gramotnosti možno badať v niekoľkých rovinách. Lindauerová (Lindauer 2004) tento princíp ukotvuje v modeli, ktorý uvádzame na obrázku 33.

Najzreteľnejšie a najdôležitejšie sa zdá byť hodnotenie na úrovni žiakov/študentov, no nie menej dôležitou rovinou hodnotenia je úroveň pedagógov, zo strategického hľadiska má veľký význam tiež úroveň politiky informačného vzdelávania.

***Hodnotenie informačnej gramotnosti na úrovni žiakov/študentov*** pomáha určiť úroveň informačnej gramotnosti jednotlivých žiakov/študentov či celých skupín a hodnotiť – hodnotenie môže podávať informácie o schopnostiach žiakov/študentov využívať lokálne inštitucionálne zdroje a informačné fondy, schopnosti využívať online katalógy, fyzické zbierky, repozitáre či licencované zdroje a pod.




**Obr. 33 Roviny hodnotenia informačnej gramotnosti (Lindauer 2004)**

Vo vyššom sekundárnom vzdelávaní a v akademickom prostredí môže hodnotenie zistiť prenositeľnosť informačných kompetencií v rámci rozličných predmetov a overiť predmetovo špecifické vedomosti pre konkrétny vyučovací predmet/odbor (napríklad, kde by sa dali hľadať informácie o konkrétnej téme, teste alebo seminárnej práci). Hodnotenie teda zrkadlí, či študenti úspešne absolvovali program s vopred stanovenými vzdelávacími výstupmi.

Okrem toho môže hodnotenie identifikovať silné a slabé stránky informačných kompetencií žiakov/študentov a diagnostikovať ťažkosti a nedostatky u jednotlivých študentov i skupín. Môže tak nielen informovať o výkonoch študentov/skupín a porovnávať výkony v jednom kolektíve, ale i identifikovať smer informačného vzdelávania s cieľom zlepšiť rozvoj schopností študentov, ukázať rozvoj informačných kompetencií pri dlhodobom vzdelávaní, ako aj predikovať možný úspech jednotlivcov a skupín v nasledujúcom období a tempo vzdelávania.

Hodnotenie môže mať i silný motivačný efekt: môže motivovať žiakov/študentov k lepším výkonom, viesť k dôslednosti realizácie úloh, v konečnom dôsledku umožňuje tiež získať informácie o postojoch k informačnému vzdelávaniu, k svojim výkonom, k lektorom a knihovníkom a pod. (Neely 2006; Denick, Bhatt a Layton 2010; Buell a Kvinnesland 2018; Neely a Ferguson 2006; The test 2021).

Vo všeobecnosti možno teda zhrnúť, že hodnotenie na úrovni žiakov a študentov plní diagnostickú, prognostickú, kontrolnú, regulačnú, informačnú, výchovnú, motivačnú a sociálnu funkciu (Baďuríková et al. 2001).

***Hodnotenie informačnej gramotnosti*** môže byť využiteľné i na úrovni evaluácie systému informačného vzdelávania a môže prinášať ďalšie informácie ***na úrovni pedagógov a vzdelávacieho prostredia*** – umožňuje zistiť, či to, čo sa vyučuje, je alebo nie je užitočné a nevyhnutné pre iné vzdelávacie procesy a či sa študenti učia požadované kognitívne koncepty

a zručnosti efektívne (Pausch a Popp 2006). Hodnotenie pomáha určiť úroveň informačných schopností pedagógov/lektorov, overiť efektívnosť a účinnosť ich postupov, využívaných metód a techník pri informačnom vzdelávaní a identifikovať „silné“ edukačné metódy a prístupy (Neely 2006; Buell a Kvinnesland 2018).

***Hodnotenie informačnej gramotnosti*** má význam i ***na úrovni politiky informačného vzdelávania***, či už v rámci inštitúcie, regiónu či vyššieho celku. Je totiž základnou činnosťou pri evaluácii vzdelávacích programov knižnice a toho, či samotné študijné programy dosiahli svoje ciele. Pomáha pri formovaní kurikula informačnej gramotnosti vo vzdelávacom prostredí a pri rozhodovaní o tom, či je vhodné komplexnejšie a všeobecnejšie alebo kontextualizované a predmetovo orientované informačné vzdelávanie. Hodnotenie zároveň pomáha revidovať a rozšíriť súčasné metódy výučby a umožňuje zosúladiť súčasné hodnotenie so zavedenými výkonnostnými (obsahovými) štandardmi pre informačnú gramotnosť. V neposlednom rade zrkadlí i vzdelávacie skúsenosti a môže poskytnúť informácie o aktuálnom, prípadne budúcom smere informačného vzdelávania (Neely a Ferguson 2006; Denick, Bhatt a Layton 2010).

Informačné vzdelávanie možno hodnotiť na štyroch úrovniach (Radclif 2007), ktoré prezentuje tabuľka 38.

**Tab. 38 Úrovne hodnotenia informačnej gramotnosti (Radcliff et al. 2007)**

| Úroveň | Kontext hodnotenia | Zber dát |
|---|---|---|
| **1. úroveň REAKCIA** | Meranie pocitov a názorov študenta na práve ukončený kurz. | Hodnotí napríklad metódy výučby, obsah kurzu, učebné materiály, vybavenie. |
| **2. úroveň UČENIE** | Meranie toho, čo sa naučili ako výsledok vzdelávacej udalosti. Skúma vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré študent na podujatí získal. | Zhromažďuje informácie, týkajúce sa toho, ako študent dosiahol ciele vzdelávacej udalosti. |
| **3. úroveň SPRÁVANIE** | Meranie zmien v správaní, ku ktorým dochádza v dôsledku práve dokončenej vzdelávacej udalosti. Hľadá vplyv zmien v novej situácii. | Zhromažďuje informácie o výkone jednotlivých študentov po vzdelávacej udalosti. |
| **4. úroveň VÝSLEDKY** | Meranie celkového vplyvu inovácie na inštitucionálne prostredie. | Týka sa nákladov, etiky, produktivity na celkovom inštitucionálnom základe. |

Informácie, ktoré poskytujú hodnotenia, požaduje vedenie škôl, zákonodarcovia (v prípade štátom podporovaných inštitúcií), manažment knižníc, ktoré realizujú vzdelávanie, správne rady škôl, akreditačné agentúry a ďalšie riadiace orgány (Pausch a Popp 2006; Leichner et al. 2014).

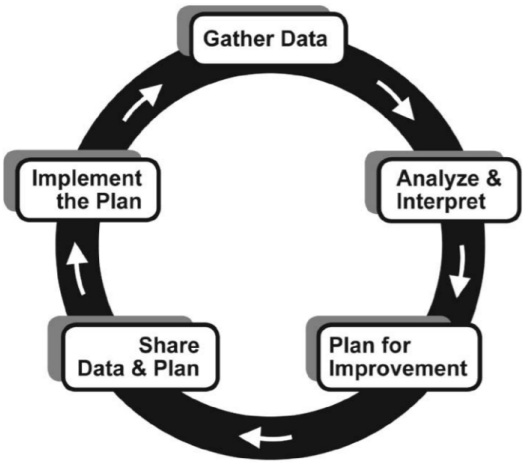
## 7.2 Princípy hodnotenia informačnej gramotnosti

K základným princípom hodnotenia informačnej gramotnosti významnou mierou prispela ACRL (Asociácia univerzitných a výskumných knižníc). Vychádzajúc z metodiky Americkej

asociácie pre vysokoškolské vzdelávanie zadefinovala princípy hodnotenia vo vysokoškolskom vzdelávaní nasledovne:

- vzdelávanie má určitú hodnotu, táto hodnota je pretavená aj do hodnotenia informačnej gramotnosti žiakov/študentov,
- prostredníctvom hodnotenia si pedagógovia plnia povinnosti voči študentom,
- hodnotenie je najefektívnejšie, ak odzrkadľuje učenie ako multidimenzionálny a integrovaný proces, ktorý sa prejavuje vo výkonoch v rámci času,
- hodnotenie je najúčinnejšie, ak kurzy a/alebo predmety, majú jasne stanové ciele,
- hodnotenie by malo venovať pozornosť nielen výkonom a výstupom, ale tiež procesom, realizácii a skúsenostiam, ktoré k týmto výsledkom vedú,
- hodnotenie je najúčinnejšie, ak prebieha dlhodobo a kontinuálne, ak sú doň zapojení zástupcovia celej vzdelávacej komunity,
- hodnotenie vedie k zlepšeniu, ak je súčasťou aj iných vyučovacích procesov, ktoré vedú k pozitívnej zmene učenia (Pausch a Popp 2006).

Pri hodnotení je dôležitá využiteľnosť dát, ktoré sú hodnotením zozbierané a snaha zlepšiť informačné vzdelávanie (či učenie sa) žiakov/študentov. Podľa výskumov (napr. Oakleaf a Hinchliff 2008) veľa knižníc, ktoré uskutočňujú informačné vzdelávanie, realizuje i hodnotiace procesy, ale nie všetky však tieto výsledky dostatočne využívajú na plánovanie a implementáciu zmien. V tomto kontexte sa odporúča realizovať dôsledne päť krokov hodnotenia: zber dát, analýza a interpretácia dát, plán zlepšenia, zdieľanie dát a dolaďovanie dizajnu vzdelávania a realizácia plánu (obr. 34, pozri Radcliff et al. 2007).




**Obr. 34 Cyklus hodnotenia IG (Radcliff et al. 2007)**

UNESCO iniciovalo vývoj rámca hodnotenia mediálnej a informačnej gramotnosti s cieľom poskytnúť svojim členským štátom metodické usmernenia a súbor nástrojov na vykonávanie vlastného hodnotenia MIL na národnej, inštitucionálnej a individuálnej úrovni (*Global* 2013).

## 7.3 Predmet hodnotenia v informačnom vzdelávaní

Prvoradým problémom v oblasti hodnotenia je otázka predmetu hodnotenia. Vedomosti o informačnom prostredí a kompetenciách sú v každom prípade základnou zložkou informačného vzdelávania, nemalo by sa však zanedbávať vyhodnocovanie náležitého využitia informácií či schopnosti rozvíjať a implementovať stratégie vyhľadávania a hodnotenia informácií, ktoré sú predpokladom pre všetky následné procesy spracovania informácií.

Na základe predchádzajúcej kapitoly (kap. 6.1) možno generovať klasifikáciu domén hodnotenia informačných kompetencií (pozri aj Bloom 1956, s. 7; van Helvoort. 2010, Matulčík 2008):

- kognitívna doména – vedomosti, zmeny v intelektovej úrovni jedinca
  - Čo žiaci/študenti vedia?
- behaviorálna doména – senzomotorické, komunikačné, informačné a pracovné zručnosti
  - Čo vedia/dokážu žiaci/študenti robiť/vykonať?
- afektívna doména – záujmy, presvedčenie, kultúrne vzorce, hodnotová orientácia a pod.
  - Ako žiaci/študenti vnímajú informačné kompetencie, ich užitočnosť, ich zvládanie? Ako vnímajú informačné vzdelávanie?
- sociálna doména
  - Ako sa žiaci/študenti správajú v širšom informačnom prostredí? Ako sociálne interakcie ovplyvňujú informačné správanie žiakov/študentov?

V súlade s pedagogickou psychológiou by sa v hodnotiacich procesoch mala zamerať pozornosť na:

a) ***deklaratívne poznanie*** – „čo študent vie“ (napr.: *Pozná študent rozdiely medzi empirickou štúdiou a prehľadovou štúdiou? Pozná študent rozdiel medzi citátom a citáciou? Pozná študent rozdiely medzi odborným a populárno-náučným zdrojom? Pozná študent základné inštitucionálne zdroje získavania informácií?* a pod.);

b) ***procedurálne znalosti*** – „čo študent dokáže“ (napr.: *Je schopný študent formulovať správne a adekvátne otázky, pri riešení problémov a vyhľadávaní informačných zdrojov? Dokáže študent vyhľadávať relevantné odborné časopisy, knihy a zdroje vhodné na akademickú prácu, referát, prezentáciu a pod.)? Vie študent vytvoriť správnu citáciu a bibliografický odkaz? Dokáže študent využívať rozličné formáty a digitálne technológie pri riešení zadaní? Dokáže študent vyhodnotiť zdroje informácií, aby následne vykonával adekvátny výskum?* a pod.) (podľa Rosman, Mayer a Krampen 2016).

## 7.4 Metódy hodnotenia informačných kompetencií

Otázky merania a hodnotenia informačnej gramotnosti ostávajú stále nedostatočne rozpracované a vyriešené (Symolka, Dreisiebner a Griesbaum 2021), navyše odborníci v oblasti informačného vzdelávania oprávnene formulujú pochybnosti o validite a reliabilite bežne

zaužívaných nástrojov evaluácie a logicky kladú otázky, akými metódami, technikami a nástrojmi by sa mali kompetencie informačnej gramotnosti hodnotiť a merať (Walsh 2009). Tvorcovia a dizajnéri informačného vzdelávania sa snažia vyvíjať metódy hodnotenia, ktorými by bolo možné plnohodnotne a spoľahlivo vyhodnotiť čiastkové informačné zručnosti študentov i schopnosti aplikovať tieto zručnosti v reálnej praxi.

V odbornej literatúre sa objavujú nasledujúce ***typy metód hodnotenia informačnej gramotnosti:*** lokálne vyvinuté testy a štandardizované testy, hodnotenia výkonu prostredníctvom simulácií, merania založené na kompetenciách, pozorovania informačného správania, portfóliá študentských prác, hodnotenia v triede.

Ďalšie metódy uvedené v literatúre zahŕňajú: ohniskové skupiny, v ktorých sa diskutuje o učení a vzdelávaní, postojoch, používaných metódach informačného vzdelávania atď.; prieskumy spokojnosti; analýza učebných alebo výskumných denníkov, sebahodnotenie a autoreferenčné správy, v ktorých študenti vykonávajú úlohu a posudzujú, ako vnímajú a hodnotia svoje výkony a výstupy; správy tretích strán (výstupné pohovory, správy od zamestnávateľov atď.); hodnotenie kurzov, kde študenti syntetizujú a aplikujú to, čo vedia a prípadové štúdie.

Denick, Bhatt a Layton (2010) rozlišujú a) ***priame hodnotenie***, kam zaraďujú hodnotenie metódou testu alebo dotazníka so zameraním na prieskumové či knižničné zručnosti, etické využívanie informácií, názory študentov na knižničné zdroje a sebaúčinnosť výskumu a b) ***nepriame (alternatívne) hodnotenie***, zahŕňajúce napríklad rozhovory či ohniskové skupiny, ktoré sa používajú hlavne na získanie praktických náhľadov na informačné správanie študentov pri výskume. Nepriame merania môžu pozostávať z prieskumov medzi absolventmi a ich zamestnávateľmi (Beile 2007).

Z iného uhla pohľadu možno metódy kategorizovať na a) ***objektívne skórované vs. interpretačné*** a b) ***kognitívne vs. výkonovo orientované*** (Beile 2008).

Najväčší dôraz sa logicky kladie na prísne kontrolované meracie techniky, ktoré priamo merajú výsledky vzdelávania. Hodnotenie totiž v sebe zahŕňa analýzu, interpretáciu a úsudok, a keďže ide o procesy, ktoré môžu byť ovplyvnené vonkajšími a subjektívnymi faktormi, mnohí odborníci navrhujú využívanie merania – meranie umožňuje kvantitatívny popis konkrétnej charakteristiky jedinca vyjadrenej v číslach, čím poskytuje dôkladný a presný obraz, na základe ktorého možno vyvodiť praktické závery (Eyal 2012). Medzi objektívne skórované kognitívne hodnotenia patria napr.: test informačnej gramotnosti Projektu SAILS (*Standardized Assessment of Information Literacy Skills*[32]), Test informačnej gramotnosti univerzity Jamesa Madisona (ILT, *Information Literacy Test*[33]) a škála hodnotenia informačnej gramotnosti pre vzdelávanie (ILASED) (Beile 2008).

[32] https://www.projectsails.org/site/
[33] https://www.madisonassessment.com/assessment-testing/information-literacy-test/

Naproti tomu stoja názory, ktoré obhajujú tzv. *„autentické hodnotenie“*, ktoré sa vzťahuje na nástroje založené na výkone, integrované do realizácie konkrétnych úloh, komplexných úloh alebo výkonov. Tento druh hodnotenia má svoje korene v konštruktivistickej teórii vzdelávania, ktorá uvádza, že hodnotenie by nemalo byť len nástrojom hodnotenia, ale i nástrojom učenia sa (Van Helvoort 2010). Autentické hodnotenie alebo hodnotenie výkonu môže byť zamerané na proces výkonu (prostredníctvom priameho pozorovania) alebo na produkt výkonu (hodnotenie esejí, prezentácií atď.) (Van Helvoort 2010, van Helvoort, Jos et al. 2017).

Ďalšia užitočná kategorizácia hodnotenia gramotnosti rozlišuje hodnotenie ***formatívne*** alebo ***sumatívne***. Formatívne hodnotenie sa používa na „formovanie“ plánu na zlepšenie učenia, realizuje sa v priebehu vzdelávania, má poznávaciu a výrazne motivujúcu funkciu. Sumatívne hodnotenie sa používa na záverečné vyhodnotenie dosiahnutých výkonov a osvojených poznatkov na záver vzdelávania či jeho čiastkovej etapy, uzatvára proces učenia sa žiaka/študenta, preto sa obvykle spája s tematickým či časovým celkom (Munger 2016).

Preskriptívne alebo diagnostické hodnotenie – hodnotí vedomosti a zručnosti účastníkov pred návrhom výučby a usmerňuje obsah kurzu a didaktiku. Najčastejšie sa realizuje prostredníctvom štandardizovaných testov alebo lokálnych testov vypracovaných inštruktorom (Saad, Edzan a Zainab 2005).

Rosman, Mayer a Krampen (2015) konštatujú, že v literatúre možno identifikovať tri zásadne odlišné koncepcie hodnotenia informačnej gramotnosti: testy úspešnosti, simulované úlohy zamerané na vyhľadávanie informácií a sebahodnotenie (Rosman, Mayer a Krampen 2016). Autori konštatujú, tieto metódy sa väčšinou (na škodu veci) používajú nezávisle od seba; okrem toho sú porovnávacie štúdie o ich objektivite, spoľahlivosti a validite obmedzené.

Niektorí odborníci rozlišujú formálne a neformálne hodnotenie, pričom pojem „neformálne hodnotenie“ vzťahujú na akúkoľvek metódu hodnotenia, ktorá je založená na neštandardných technikách (sporadicky označované ako alternatívne hodnotenie). Alternatívne hodnotenie sa snaží prekonať obmedzenia testovania ceruzkou a papierom a poskytuje študentom príležitosti na priame uplatnenie vedomostí. Zaraďujú sa k nemu špecifické techniky pozorovania, kladenia otázok a sebareflexie (Radcliff et al. 2007).

### 7.4.1 Testy a štandardizované testy

Testovanie má teoretické pozadie v kultúre vedeckého merania, ktoré sa snaží byť explicitné a presné, a je vo všeobecnosti považované za najpresnejšie meranie a kvantitatívne hodnotenie informačných kompetencií (Eyal 2012). ***Testovanie*** je systematickým procesom, v ktorom sa kvantitatívne hodnotí aspekt správania žiaka/študenta (Suen a Parkes 2002 cit. podľa Eyal 2012). Testovanie sa v oblasti hodnotenia informačnej gramotnosti využíva už pomerne dlho – už v roku 1996 publikovala Diana Shonrocková zbierku testov informačnej gramotnosti (Shonrock 1996

cit. podľa Oakleaf 2008), podobná úspešná metodická opora vznikla v dielni autorskej dvojice Lawrie Merzovej a Beth Markovej (Merz a Mark 2002 cit. podľa Oakleaf 2008).

Testovanie kompetencií informačnej gramotnosti študentov na základe ich výkonu v kombinácii s obmedzeným časom na realizáciu úlohy však zostáva pre mnohých odborníkov neustálou výzvou (Buell a Kvinnesland 2018). Ukázalo sa, že testy poskytujú spoľahlivý a platný spôsob merania informačnej gramotnosti (Center for Assessment and Research Studies 2014). V rámci testov sa využívajú testové úlohy s alternatívami odpovedí, úlohy zoraďovacie (usporiadajúce), priraďovacie úlohy, úlohy vyčleňovacie, dichotomické testové úlohy a usporiadacie úlohy (Turek 1995).

V praxi sa vyskytujú ***štandardizované*** a ***neštandardizované testovacie*** nástroje informačnej gramotnosti. Štandardizované testy sa opierajú o štandardy informačnej gramotnosti (zväčša ACRL), sú recenzované a posudzované psychológmi, odborníkmi na výskum a hodnotenie a sú prísne testované na validitu a reliabilitu, čo je samozrejme náročné a zdĺhavé. Pri neštandardizovaných testoch existuje riziko, že otázky budú mätúce, zavádzajúce alebo neobjektívne a skóre testov ako indikátora informačnej gramotnosti študentov býva často spochybňované (Staley, Branch a Hewitt 2010).

Testy mávajú v praxi rozličný charakter, dĺžku a náročnosť: niektoré sú dlhé a dôsledne sledujú štandardy (prípadne modely) gramotnosti[34], iné sú veľmi krátke, lokálne vytvorené na pôde danej inštitúcie, určené predovšetkým na overenie znalostí a zručností získaných len počas konkrétneho vyučovania (lekcie v knižnici).

Testy sa veľmi jednoducho administrujú a hlavnou výhodou testov je, že objektivizujú výsledky, rýchlo zhromažďujú množstvo údajov, sú spoľahlivé a zabraňujú posunu výpovednej hodnoty merania v dôsledku prehnaného nadhodnocovania skúmaných/hodnotených schopností (ako napríklad pri sebahodnotiacich/autoreferenčných správach). Nespornou výhodou testov je prenositeľnosť do digitálneho, prípadne internetového prostredia i akceptovateľnosť administrátormi i širšou verejnosťou (Chan 2016; Staley, Branch a Hewitt 2010).

Medzi *rezervy testov* by sme mohli zaradiť skutočnosť, že zväčša merajú izolované deklaratívne znalosti a nie sú vhodné na analýzu zručností vyššieho rádu (Van Helvoort 2010; Rosman, Mayer a Krampen 2015; Chan 2016), inými slovami, chýba im autentickosť. Zahŕňajú tiež prílišné zjednodušenia a pripúšťajú/umožňujú tipovanie a hádanie (Chan 2016). Okrem toho je ich predikčná schopnosť vzhľadom na oblasť, kontext a využitie kompetencií v reálnych a špecifických situáciách obmedzená. Nepredpovedajú ani schopnosť študentov riešiť problémy, zapájať sa do tímovej práce, neindikujú adekvátne pracovné návyky a akademickú poctivosť (Eyal 2012; Van Helvoort 2010). Iným problémom je, že otázky testu môžu ostať bez ústnej intervencie študentmi nepochopené (Desimone a Le Floch 2004). Van Helvoort (2010)

[34] Napríklad Test informačnej gramotnosti (ILT) pozostáva z položiek orientovaných na znalosti o typoch publikácií, o dôveryhodnosti zdrojov alebo o booleovských operátoroch (pozri Wise et al. 2009).

konštatuje, že nárast ľahko administrovateľných testov s výberom z viacerých možností vedie u študentov k zníženiu pozornosti a motivácie k učeniu sa. Z odbornej literatúry je navyše zrejmé, že vypracovanie testu dobrej kvality nie je ani zďaleka jednoduché, dizajnovanie dobrého nástroja je náročné a obyčajne preťažuje učiteľov, lektorov informačnej gramotnosti či zamestnancov knižnice – realizátorov informačného vzdelávania.

Vhodnou metodickou pomôckou môžu byť Testy SAILS – uznávané hodnotenie zručností informačnej gramotnosti. Existujú tri formy testu informačnej gramotnosti SAILS: pre testovanie jednotlivcov, pre testovanie skupín (kohort) študentov a pre autoevaluáciu. Všetky tri typy testov sú založené na kompetenčných štandardoch informačnej gramotnosti ACRL a sú testované na spoľahlivosť merania informačných kompetencií (The test 2021; Oakleaf 2008).

V mnohých prípadoch sa využíva ***pretest*** a ***posttest***. Štúdie totiž ukazujú, že takéto pretesty a posttesty a) prezentujú úroveň informačnej gramotnosti a jej zmeny, b) sú veľmi výpovedným a efektívnym prostriedkom merania účinnosti informačného vzdelávania/výučby na úrovni inštitúcie, pretože priamo merajú nárast vedomostí a rozvoj zručností v dôsledku vzdelávacej udalosti, c) môžu tiež zvyšovať motiváciu študentov k informačnému vzdelávaniu (Staley, Branch a Hewitt 2010; Saad, Edzan a Zainab 2005). Pretesty a posttesty umožňujú zmerať zmenu nielen vo vedomostiach, ale i v postojoch a správaní (Radcliff et al. 2007). Na druhej strane sa ťažko dajú použiť na meranie dlhodobej zmeny v informačnom správaní a nemusia vyhovovať všetkým študentom, pretože niektorí pravdepodobne zlepšia svoj výkon následným nácvikom (Saad, Edzan a Zainab 2005).

### 7.4.2 Výkonnostne orientovaný kontrolovaný experiment prostredníctvom úloh

Metódy, ktoré skúmajú výkon študentov a aplikáciu konceptov informačnej gramotnosti v praktických úlohách, predstavujú ďalší prístup k hodnoteniu. Vychádzajú z presvedčenia, že je rozdiel medzi znalosťou témy a schopnosťou preniesť vedomosti a aplikovať zručnosti v reálnych situáciách. Zástancovia tohto typu hodnotenia naznačujú, že metódy založené na výkone môžu odhaliť viac o schopnostiach študentov uplatniť zručnosti v autentickom prostredí (Beile 2008).

Pri ***kontrolovanom experimente*** ide o metódu hodnotenia pomocou štandardizovaných úloh zväčša na vyhľadávanie informácií, ktoré sa realizujú pomocou bežných vyhľadávacích nástrojov, ako sú webové vyhľadávače a bibliografické databázy (napr. Ivanitskaya, O'Boyle a Casey 2006). Leichner et al. (2014) aplikovali tento prístup a navrhli deväť rôznych úloh vyhľadávania informácií, ako aj zodpovedajúci štandardizovaný bodovací kľúč a skórovacie tabuľky (rubriky) na hodnotenie výstupov/výkonov študentov[35].

[35] Napríklad požiadali študentov, aby našli „...metaanalýzy publikované po roku 2005, ktoré skúmajú „rizikové faktory“ rozvoja „Posttraumatickej stresovej poruchy““ a zdokumentovali svoje výsledky vyhľadávania (Leichner, Peter, Mayer a Krampen 2014)

Aj keď sú na splnenie úloh potrebné určité deklaratívne znalosti (napr. o rozsahu niektorých databáz), táto metóda meria najmä procedurálne znalosti, predstavuje teda veľmi vhodný ukazovateľ zručností pri vyhľadávaní informácií. Rosman, Mayer a Krampen (2016) však konštatujú, že vykonávanie rozsiahlych vyhľadávacích úloh je časovo náročné, medzi rezervy metódy patrí zložitosť bodovania a nevyhnutnosť posudzovať výsledky každého hodnoteného subjektu individuálne (aby sa vyhodnotilo, či študent našiel článok, ktorý spĺňa všetky kritériá uvedené v pokyne). To logicky znižuje počet testovacích položiek, a tým sa znižuje spoľahlivosť metódy. Napokon, výsledky testov môžu byť ovplyvnené subjektívnym faktorom hodnotiaceho a kontextovými faktormi, ako je dostupnosť určitých bibliografických databáz v konkrétnom testovacom prostredí (Rosman, Mayer a Krampen 2016).

V každom prípade daný prístup možno považovať za hodnotenie reálneho výkonu, keďže vyžaduje od študentov v realite podobnú reakciu, nielen výber z niekoľkých formulovaných možností odpovedí na otázku. Hodnotenie výkonu sa považuje za spôsob hodnotenia komplexných kompetencií (na rozdiel od hodnotenia faktických znalostí).

#### 3.2.1.9 Skórovacie tabuľky

Aby bolo hodnotenie výkonov konzistentnejšie, využívajú sa spomínané ***bodovacie tabuľky*** (tzv. skórovacie tabuľky, scoring rubrics, pozri príloha E), ktoré predstavujú schémy usmerňujúce proces bodovania výsledkov otvorených úloh (Rosman, Mayer a Krampen 2016). Zahŕňajú klasifikovaný zoznam atribútov, ktoré by mali študenti dosahovať vo svojich úlohách (Saad, Edzan a Zainab 2005). Hodnotiace kritériá sa môžu týkať celého výstupu študenta (holistická tabuľka) alebo viacerých dimenzií výstupu študenta (analytická tabuľka). Všeobecné tabuľky možno použiť na hodnotenie širokej kategórie úloh, zatiaľ čo špecifické tabuľky sú prispôsobené špecifickým úlohám (Moskal 2000; Panadero a Jonsson 2013).

Okrem potenciálu hodnotiť komplexné kompetencie má používanie hodnotiacich tabuliek v porovnaní so štandardizovanými testami ďalšie dve dôležité výhody: a) vyjasňujú požiadavky, takže študenti vedia, čo sa od nich očakáva a b) hodnotiteľom poskytujú podrobnejšie informácie o učení sa a výkone študentov ako štandardizované testy (Oakleaf 2009). Z týchto dôvodov sa hodnotenie výkonu podľa tabuliek stáva vo vzdelávaní populárnejším, hoci úlohy s otvoreným koncom sú v porovnaní s tradičnými testami menej spoľahlivé, spoľahlivosť sa však dá zlepšiť niekoľkými úkonmi, napr. poskytovanie benchmarkingu alebo používanie analytických a špecifických hodnotiacich tabuliek (Jonsson a Svingby 2007; Panadero a Jonsson 2013).

Štruktúra týchto úloh zodpovedá požiadavkám na vyhľadávanie odborných informácií v reálnom živote. Preto hodnotenie výkonu v úlohách vyhľadávania informácií možno interpretovať ako vysoko reprezentatívne meradlo informačnej gramotnosti – teda ako pomerne zložitého súboru kompetencií. Autori považujú daný prístup za ekologicky platný spôsob ako alternatívu k používaniu štandardizovaných testov. Výraz ekologická validita sa tu používa v

tom zmysle, že zistenia získané v rámci kontrolovaného experimentu možno zovšeobecniť na to, „čo je vidieť/možné v reálnom živote“ (Leichner e .al. 2014).

### 7.4.3 Testy situačného úsudku (Situational judgment test, SJT)

***Test situačného úsudku*** (SJT) stojí na hranici medzi testom osobnosti a testom kompetencií; je zameraný na voľbu adekvátneho riešenia situácie a preferovaný štýl riešenia situácie (Seitl 2015). Väčšinou sa využíva na hodnotenie schopností vyhľadávania informácií. Pozostáva z položiek s opisom konkrétnej situácie, po ktorom nasledujú otázky o správaní subjektov (žiakov/študentov) v tejto konkrétnej situácii. Zvyčajne sú tieto testy prezentované vo formáte s viacerými možnosťami výberu, čo uľahčuje ich spracovanie a hodnotenie (Rosman, Mayer a Krampen 2016). Test situačného úsudku však nie je vhodný na posudzovanie informačných procesov do hĺbky, pretože účastníci testu nemôžu interagovať s testovacím materiálom (napr. zmeniť prezentovanú situáciu svojimi činmi) (Goldhammer et al. 2014). Okrem toho je potrebné veľmi starostlivo vyberať prvky opisovanej situácie, aby sa minimalizovalo hádanie a tipovanie. Dizajnovanie testov si vyžaduje prepracovanejší teoretický rámec ako návrh úloh vyhľadávania informácií: pred vypracovaním scenára je potrebné identifikovať kľúčové situácie v procese vyhľadávania informácií, nasleduje extrakcia špecifických prístupov na zvládnutie týchto situácií (Rosman, Mayer a Krampen 2016).

### 7.4.4 Simulácie

Simulácie sú založené na tvorbe relevantných databázových prvkov v simulovanom prostredí, čím sa zmierňujú mnohé z obmedzení vyhľadávacích úloh – výraznou výhodou je automatické vyhodnotenie a možnosť sofistikovanej analýzy procesu vyhľadávania ako takého, napríklad prostredníctvom kontroly reakčných časov. Navyše, identické simulácie môžu byť jednoducho distrubuované (Greiff et al. 2013), čo znižuje vplyv kontextových faktorov. Avšak aj keď sú simulácie veľmi vhodné na skúmanie procedurálnych znalostí na jednom špecifickom (simulovanom) databázovom rozhraní, nemusia zodpovedať celému spektru dostupných vyhľadávacích nástrojov a nemusia zachytiť celú zložitosť procesov vyhľadávania informácií (napr. plánovacie správanie).

### 7.4.5 Scenáre z reálneho sveta

Autentické hodnotenie by malo byť interaktívne alebo založené na výkone a vložené do kontextu skutočného sveta.

***Scenáre z reálneho sveta*** odrážajú rozsah a zložitosť kontextov, v ktorých sa informačné procesy a aktivity vyskytujú, či už na pracovisku, v akademickom prostredí alebo v osobnom živote. Scenáre na pracovisku sa môžu zamerať na vytváranie analytických syntéz obchodných informácií a na podporu rozhodovania (napr. poznámky popisujúce vlastnosti

produktov konkurencie), školské scenáre môžu zahŕňať typické zadania v triede, s ktorými sa žiaci/študenti stretávajú v škole (napr. hodnotenie alternatívnych zdrojov informácií k zadaniu, seminárnej práci, k tvorbe prezentácie) (Rosman, Mayer a Krampen 2016).

Príkladom tohto prístupu sú interaktívne úlohy zahrnuté v hodnoteniach *PS-TRE*[36] (test *Problem Solving in Technology-Rich Environments Domain*) a *iSkills*[37].

### 7.4.6 Analýza bibliografií a citácií

Medzi najpopulárnejšie metódy hodnotenia informačnej gramotnosti v zahraničí patrí ***analýza bibliografií.*** Metóda je postavená na hodnotení kvality bibliografií vytvorených študentmi, pričom bibliografie by nemali byť vytvorené pre účely hodnotenia, ale pre spracovanie reálne existujúcich úloh (Green a Bowser 2006 cit. podľa Chu, Yeung a Chu 2012; Walsh 2009). Analýzy môžu zahŕňať hodnotenie bibliografií referátov, semestrálnych prác, ročníkových, diplomových a dizertačných prác (Beile 2008).

Bibliografie odrážajú, aké východiskové zdroje žiaci/študenti pri koncipovaní prác využili, preto sú dobrými ukazovateľmi zvládnutia kľúčových častí komplexu kompetencií informačnej gramotnosti (Walsh 2009), ako aj schopnosti využiť tieto schopnosti v reálnych vzdelávacích situáciách.

V porovnaní s predchádzajúcou metódou je analýza citácií a bibliografií žiakov/študentov časovo náročnejšou metódou, navyše i subjektívnejšou. Green a Bowser (2006 cit. podľa Chu, Yeung a Chu 2012) odporúčajú zabezpečiť spoľahlivosť testovaním vopred stanovených hodnotiacich kritérií a školením či inštruktážou hodnotiteľov. Medzi hodnotiace kritériá sa zaraďujú napríklad typ citovaného zdroja (konferenčný príspevok, rozhovor, časopis, monografia, elektronické zdroje alebo štandard), predpokladaný zdroj odkazu (knižničné databázy, tlačené indexy atď.) a kvalita (neadekvátny zdroj, okrajový zdroj, primeraný, adekvátny alebo výborný zdroj), počet citácií, úplnosť a správnosť citácií a bibliografických odkazov (Green a Bowser 2006 cit. podľa Chu, Yeung a Chu 2012; Denick, Bhatt a Layton 2010).

Analýza bibliografií a citácií je efektívnou metódou hodnotenia toho, ako študenti chápu typy a druhy informačných zdrojov, ako ovládajú štandardy informačnej gramotnosti, najmä štandardy týkajúce sa identifikácie, prístupu a používania vhodných informačných zdrojov, ako zvládajú problematiku vhodnosti používania článkov z odborných časopisov, ako ovládajú stratégie vyhľadávania informácií a citujú informácie a odborné zdroje, ako hodnotia informačné zdroje (Denick, Bhatt a Layton 2010).

[36] Test PS-TRE je test *Riešenia problémov v doméne technologicky bohatých prostredí* – testuje schopnosť používania digitálnych technológií, komunikačných nástrojov a sietí na získavanie a vyhodnocovanie informácií, komunikáciu s ostatnými a vykonávanie praktických úloh; je súčasťou testovania dospelých PIAAC

[37] iSkills™ – test, ktorý simuluje skutočné požiadavky používateľov IKT v informačnom veku

Analýza bibliografií/citácií je často realizovaná ako prípadová štúdia a používa sa zvyčajne na kontrolu, či má vzdelávanie konkrétnej knižnice vplyv na informačnú gramotnosť študentov (Walsh 2009). Môže vhodne dopĺňať merania a výsledky štandardizovaných testov (Beile 2008).

### 7.4.7 Esej

***Esej*** predstavuje priame zisťovanie informácií od účastníkov vzdelávania bez nutnosti vopred vytvorených kategórií a nezávislé od teoretických perspektív (Buell a Kvinnesland 2018). Nutefalová (Nutefal 2004) považuje hodnotenie esejí za náročnú metódu hodnotenia – nielenže je nevyhnutné stanoviť hodnotiace kritériá, metóda je časovo náročná (čítanie esejí sa nedá skrátiť, nijako mechanizovať, ani automatizovať), do hodnotenia môže tiež zasiahnuť výraznejšia miera subjektivizmu. Nevýhodou je i skutočnosť, že sa môže sústrediť len na čiastkový proces, resp. kompetenciu (obyčajne na vyhľadávanie informácií), informačná gramotnosť je však komplexnou spôsobilosťou, preto nemôže hodnotiť informačnú gramotnosť žiakov/študentov v celom rámci a do hĺbky (Buell a Kvinnesland 2018). Metóda má však pozitíva v tom smere, že umožňuje zreteľne identifikovať a analyzovať problémy, s ktorými sa žiaci/študenti pri práci s informáciami stretávajú (Nutefal 2004). Tieto študentské „naratívy“ sa ukazujú ako bohatý zdroj údajov o informačných zručnostiach študentov a celkovo ich schopnostiach realizovať výskum či riešiť problémy pomocou informácií, o emocionálnej stránke pri riešení informačných úloh i o kritickej sebareflexii (Buell a Kvinnesland 2018).

### 7.4.8 Prieskum

***Prieskumy*** nám umožňujú zhromažďovať údaje z hodnotenia toho, ako študenti a učitelia vnímajú vyučovacie hodiny a informačnú gramotnosť. Ich výsledky možno ľahko zhrnúť a sprostredkovať učiteľom, študentom, administrátorom a iným zainteresovaným stranám. Prieskumy sú obmedzené v tom, čo môžu od respondentov požadovať a uľahčujú zhromažďovanie rozsiahlych údajov. Prieskumy môžu priniesť reprezentatívnejšie výsledky, než iné metódy (esej, pozorovanie a pod.). Prieskumom na dobre vybranej vzorke populácie môžeme zovšeobecniť výsledky na väčšiu populáciu (Radcliff et al. 2007).

Špecifickým typom prieskumov je prieskum spokojnosti. Prieskum spokojnosti má svoje zvláštne postavenie v rámci metód hodnotenia – využíva sa viac-menej na evaluáciu vzdelávania. Prieskum spokojnosti sa realizuje prostredníctvom dotazníkov, e-dotazníkov alebo spätnej väzby (napr. vo forme tzv. dotazníkov spokojnosti a pod.), distribuovaných na konci lekcie a slúži hlavne ako nástroj zisťovania spokojnosti žiakov/študentov so spôsobom, akým bola lekcia vedená, miestom konania, školiacimi materiálmi, tempom a súvisiacimi záležitosťami (Saad, Edzan a Zainab 2005). Nemeria vzdelávacie výsledky. Môže tiež slúžiť na

zisťovanie okamžitých krátkodobých efektov vzdelávania (Buell a Kvinnesland 2018), prípadne na zisťovanie sebareflexie frekventantov vzdelávania.

### 7.4.9 Dotazník

Jednou z najrozšírenejších metód je ***dotazník***, ktorý za svoju rozšírenosť a obľúbenosť vďačí jednoduchosti použitia, rýchlosti a pohodlia, hlavne ak ide o online verzie s možnosťou opakovaného použitia alebo budovania banky otázok. Pri danej metóde je však hodnotenie zručností dosť povrchné – podobne ako testy, ani dotazníky nedokážu vyhodnotiť skutočnú prax využívania informačných kompetencií v reálnych situáciách (Walsh 2009).

V rámci skúmania gramotnosti metódou dotazníka sa najčastejšie využíva kombinácia viacerých typov otázok: otázky s viacerými možnosťami odpovedí, otázky s priraďovaním atribútu pravda/nepravda, otázky s rozbaľovacou ponukou na priraďovanie odpovedí, otázky na krátke odpovede (Neely a Ferguson 2006). Preto je dotazník vhodné doplňovať otázkami pre voľnú formuláciu typu esej.

Úlohy s možnosťou výberu z viacerých odpovedí a úlohy s krátkou odpoveďou vyžadujú odpovede „na požiadanie“ bez reflexie. Reflexia je však nevyhnutná pre myslenie vyššieho rádu. Hodnotiace nástroje založené na otázkach s možnosťou výberu z viacerých odpovedí a krátkych odpovediach teda nemôžu merať zručnosti myslenia vyššieho rádu alebo schopnosti študentov vykonávať úlohy v reálnom svete (Robins a Snow 2005). Dotazník je vhodné doplniť o otázky na postoje a sebahodnotenie, ktoré obsahujú Likertovu škálu (Neely a Ferguson 2006).

### 7.4.10 Interview

***Interview*** je metódou hodnotenia, ktorá prostredníctvom individuálnych otázok a počúvania zisťuje, čo si respondenti myslia a ako sa cítia. Umožňuje hĺbkové skúmanie otázok a problémov. Metóda využíva prirodzený sklon ľudí diskutovať o veciach a javoch a je reakciou na iné, predchádzajúce hodnotenia. Má niekoľko nesporných výhod:

- je „silnou“ metódou pre hodnotenie nových alebo meniacich sa programov,
- môže povedať viac ako iné metódy,
- odpovede, ktoré formulujú účastníci, sú presvedčivé, reálne a zrozumiteľné (Radcliff et al. 2007).

Na druhej strane si však realizácia vyžaduje interpersonálne zručnosti a skúsenosti s vedením rozhovorov, dostatok času a navyše, ide o metódu, ktorá nie je vhodná na hodnotenie deklaratívnych a procedurálnych vedomostí (Radcliff et al. 2007). Využíva sa hlavne na získavanie názorov, postojov a skúseností.

### 7.4.11 Neformálne pozorovanie a neformálne otázky

***Neformálne pozorovanie*** patrí medzi alternatívne metódy hodnotenia. Môžu ho realizovať inštruktori informačného vzdelávania tak, že sledujú a/alebo počúvajú študentov, keď dostávajú pokyny alebo pracujú na realizácii činnosti, založenej na informačných zručnostiach. Pozorovanie, ktoré je takmer neoddeliteľné od samotnej výučby, je cenným hodnotiacim a plánovacím nástrojom, ktorý umožňuje okamžite pozorovať výrazy tváre študentov, keď riešia daný problém, identifikovať zmätené pohľady, radostné prejavy a pod., a tak spontánne prehodnocovať výučbu. Aj spontánne a neštruktúrované neformálne otázky zahŕňajú pýtanie sa študentov na vyučovaciu hodinu. Tieto otázky sa zvyčajne kladú ako priama odpoveď na pozorovania (Radcliff et al. 2007).

### 7.4.12 Online nástroje

Široká škála nástrojov na hodnotenie informačnej gramotnosti študentov je zverejnená v online prostredí. Jednou z výhod používania internetu je uľahčenie a podpora informačného vzdelávania a hodnotenia informačnej gramotnosti a *nesprostredkovanosť*, t. j. na realizáciu hodnotenia informačnej gramotnosti nepotrebujú nevyhnutne vzdelávaciu inštitúciu. Obmedzujú sa len na usmernenia sprostredkujúcej inštitúcie (prípadne poskytovateľa internetových služieb). Hodnotenie (i vzdelávanie) tak môže byť zverejňované neobmedzene pre nekonečné publikum (Neely a Ferguson 2006). Online hodnotenie umožňuje učiteľom tvoriť a ľubovoľne kombinovať položky hodnotenia – napríklad testu, prenášať ho na diaľku prostredníctvom technológií k študentom a rýchlo prijímať ich odpovede, upravovať a separovane vyhodnocovať rôzne segmenty (napr. odpovede všetkých študentov na otázku X), aby mohli identifikovať špecifické slabé stránky študentov a spravovať spätnú väzbu. Keďže online hodnotiace nástroje často umožňujú analyzovať údaje v reálnom čase, pedagógovia môžu riešiť problémy hneď (Smith 2006), môžu získať všeobecný profil jedného študenta alebo profil celej triedy na rôznych úrovniach porovnávania. Inými slovami, digitálne online spôsoby môžu byť diagnostikými i autodiagnostikými nástrojmi a môžu učiteľom poskytnúť možnosti na efektívne riadenie hodnotiaceho procesu vrátane manažmentu a organizácie realizácie testov (Eyal 2012). Integrácia hodnotiacich údajov do digitálneho prostredia je prínosom i pre študentov: majú informácie a) o svojom skóre, b) o časových aspektoch realizácie úloh v hodnotiacom procese, c) majú prípadne i prístup k porovnaniu svojich výsledkov s ostatnými študentmi (Eyal 2010).

Vo veľkých triedach a skupinách sa znižuje zaťaženie učiteľov, čo im poskytuje čas na plánovanie, vývoj a aktualizáciu vlastných položiek hodnotenia, skúmanie a monitorovanie výkonu študentov, poskytovanie podrobnej osobnej spätnej väzby a pod. (Eyal 2010).

Používanie digitálnych (online) testov môže byť prospešné aj pre tím učiteľov, ktorí môžu zostaviť automatizovanú banku hodnotiacich položiek, z ktorých možno zakaždým zostaviť rôzne testy podľa jedinečných potrieb každého študenta alebo skupiny (Eyal 2012).

V každom prípade je úloha učiteľa ako hodnotiteľa v hodnotiacich činnostiach dominantná. Automatizácia hodnotiacich procesov je vysoko efektívna, učiteľ však musí rozpoznať škálu potenciálnych digitálnych možností a adekvátne ich využiť, musí si byť vedomý tiež technologických, pedagogických a etických obmedzení a podľa toho by sa mal rozhodovať o aktivitách (Eyal 2012).

Liat Eyalová (2012) rozpracúva hlavné funkcie učiteľa v digitálnom prostredí a zameriava sa na zručnosti, schopnosti a vnímanie vyžadované od učiteľa v digitálnom prostredí s ohľadom na hodnotenie. Demonštruje dôležitosť prispôsobenia rôznych technológií rôznym účelom hodnotenia a definuje na základe vzťahu medzi technologickým prostredím a procesmi výučby, učenia sa a hodnotenia v online kurzoch pojem „*digitálna hodnotiaca gramotnosť*“ (Digital assessment literacy).

### 7.4.13 Portfólio

***Portfólio*** (hodnotenia gramotnosti) predstavuje organizovanú zbierku prác študenta, ktoré ilustrujú hĺbku a šírku jeho odbornosti. Zahŕňa a) výstupy študenta, práce vybrané učiteľom alebo študentom napríklad referáty, úlohy, bibliografie, b) poznámky učiteľa, c) pravidelné sebahodnotenie študenta a d) poznámky o pokroku, ktoré spoločne tvoria študent a učiteľ. Portfólio je svojou povahou expanzionistickým hodnotením a predstavuje súbor prác, ktoré rozprávajú príbeh o úsilí a úspechoch študenta (Robins a Snow 2005) a dokumentujú jeho pokrok smerom k dosiahnutiu odbornosti (Sutarno et al. 2019). Úlohou portfólia je vypovedať o rôznych typoch ukazovateľov, aby si učitelia, rodičia i študenti mohli vytvoriť úplný a komplexný obraz o výkonnosti ako základ pre plánovanie a zlepšovanie (Eyal 2012; Sutarno et al. 2019). Dokumentácia portfólií spolu s hodnotiacimi údajmi je vhodným prostriedkom na učenie sa a motiváciu k učeniu sa. V tomto zmysle sú ideálnym nástrojom formatívneho hodnotenia, sú však dobrým základom pre sumatívne hodnotenie.

V primárnom a sekundárnom vzdelávaní poskytuje prístup k údajom o úspechoch žiaka rodičom a umožňuje identifikovať rezervy, mapovať, kde je potrebné zlepšenie, podporuje taktiež zapojenie rodičov na osobnej úrovni.

*„Tréningové portfólio“* je príkladom nástroja, ktorý kombinuje hodnotenie študentských produktov s úvahou o procese výkonu v oblasti informačnej gramotnosti (Diller a Phelps 2008). V súčasnosti sa často realizujú ako e-portfóliá (Robins a Snow 2005).

Prístup založený na portfóliách môže mať veľkú pedagogickú silu i príťažlivosť: pedagóg môže zachytiť a využiť to najlepšie, čo každý študent môže ponúknuť; povzbudzuje, aby boli pri výučbe využívané rôzne spôsoby hodnotenia; má integritu a platnosť, ktorú neponúka žiadny iný typ hodnotenia. Pragmatické dôvody využívania portfólií možno zhrnúť nasledovne: 1. autentickosť úloh, textov a kontextov, v ktorých sa výstupy realizujú; 2. nepretržitosť, kontinuitnosť hodnotenia; 3. možnosť reflektovať širokú škálu kognitívnych procesov, afektívnych

reakcií a aktivít zameraných na gramotnosť i metakognitívnych schopností; 4. možnosť zabezpečiť aktívnu a kolaboratívnu reflexiu učiteľa aj študenta; 5. možnosť mapovať efekty učebného procesu jednotlivcov aj skupín; 6. využiteľnosť v kontexte dizajnu udržateľného vzdelávania (Valencia 1990; Sutarno et al. 2019). Portfóliá študentov (alebo skúseností) sú metódou, ktorou sa dá hodnotiť úroveň informačnej fluencie (Beile 2008), portfólio môže ukázať, že čo sa študent naučil (nakoľko zvládol obsahový štandard), a tiež čo dokáže/zvláda (nakoľko zvládol výkonový štandard) (Saad, Edzan a Zainab 2005).

Portfóliové hodnotenie je vhodné na mapovanie učebného procesu študentov ako jednotlivcov, ale i skupín (Sutarno et al. 2019).

Hodnotenie informačnej gramotnosti prostredníctvom portfólií študentských alebo vedeckých prác (v kombinácii so štandardizovanými pozorovaniami pri vyhľadávaní požadovaných informácií) považujú odborníci za najlepšie indikátory gramotného informačného správania (Rosman, Mayer a Krampen 2015). Vzhľadom na svoju extrémne časovo náročnú povahu však táto metóda nie je v praxi často využívaná (Walsh 2009), ide však o vynikajúci spôsob merania efektívnosti dosahovania cieľov vzdelávania a hodnotenie efektívnosti učebných stratégií a jasnosti prezentácie vedomostí (Saad, Edzan a Zainab 2005).

### 7.4.14 Sebahodnotenie

Častejšie využívanou metódou je najmä v európskych krajinách hodnotenie informačnej gramotnosti pomocou sebahodnotenia. Realizuje sa prostredníctvom sebahodnotiacich súpisov, sebahodnotiacich hárkov, sebahodnotenia na konci vyučovania a autoreferenčných správ (reportov), reflexného písania (eseje), zhŕňania plusov a mínusov, denníkov učebného procesu (Rosman, Mayer a Krampen 2015). Väčšina súpisov sa však zameriava na subjektívne vnímanie schopnosti vyhľadávať informácie a (predchádzajúcej) výkonnosti (napr. doménovo špecifická sebaúčinnosť). O validite sebahodnotenia ako o metóde hodnotenia informačnej gramotnosti sa zatiaľ vie veľmi málo, no i napriek tomu vyzdvihujú odborníci sebahodnotenie ako metódu s významnou výpovednou dispozíciou.

Z hľadiska pedagogickej psychológie je tento prístup veľmi sľubný, pretože:

1. subjektívna schopnosť (v zmysle vlastnej účinnosti) sa často považuje za *„...základné presvedčenie,* [*ktoré*] *je základom ľudskej motivácie, výkonov a emocionálnej pohody“* (Bandura 2010), a môže teda pozitívne ovplyvniť vynaloženie úsilia a vytrvalosť pri riešení úloh, najmä v prípade prekážok;
2. hodnotenie subjektívnych schopností a výkonu ako takého môže mať pozitívny vplyv na následný výkon; vedomá kontrola nad učením sa zvyšuje a študenti si metakognitívne uvedomujú svoje vedomosti a myšlienky (pozri Vygotskyj 1976), to im zase umožňuje identifikovať svoje silné a slabé stránky a nasmerovať svoje správanie tak, aby podľa prípadných slabých stránok konali (Rosman, Mayer a Krampen 2015).

Sebahodnotenie je dôležité z viacerých hľadísk, vytvára sa ním nielen väčšia zodpovednosť na strane študentov, pri správnom nastavení sebahodnotenia vzniká vnútorná motivácia študenta. Študenti práve vďaka sebahodnoteniu vedia odhaliť nedostatky vo svojich znalostiach, a tak zlepšiť svoje výsledky a výstupy, správne si rozvrhnúť čas a spôsob učenia; je to dôležité najmä u stredoškolských a vysokoškolských študentov. Sebahodnotenie má zmysel najmä vtedy, ak sú stanovené reálne ciele, ktoré sa vedia naplniť. Malo by byť súčasťou informačne gramotného jedinca (Rosman, Mayer a Krampen 2015).

Reflexia alebo sebareflexia je v skutočnosti tmelom, ktorý tvorí konzistenciu vzdelávacieho procesu – umožňuje inštruktorom posúdiť a prehodnotiť účinnosť výučby na mieste. Okrem toho môže byť sebareflexia skvelým nástrojom na zhrnutie vzdelávacích skúseností a identifikáciu kľúčových otázok a obáv (Radcliff et al. 2007).

Jednou z čiastkových sebahodnotiacich metód je minútový hárok. Minútový hárok (často spárovaný s kritickým bodom) poskytuje okamžitú spätnú väzbu, zameriava sa celkový pocit študenta z vlastného učenia. Je to reflexné cvičenie a obsahuje dve otázky: a) študenti opisujú najdôležitejšiu vec, ktorú sa naučili, b) zapíšu otázku, ktorú k preberanej problematike ešte majú (Radcliff et al. 2007).

### 7.4.15 Kombinované a integrované prístupy

Boli vyvinuté aj integrované prístupy, ktoré sú založené na niekoľkých nástrojoch (porovnaj Mackey a Jacobson 2007). Prístup vyvinutý Kalifornskou štátnou univerzitou (Dunn 2002) napríklad zahŕňal dotazník a pozorovanie správania v rámci vyhľadávania informácií. Na tento účel bol použitý softvér na snímanie obrazovky na zaznamenávanie aktivity pri vyhľadávaní informácií v elektronických zdrojoch.

V praxi sa objavuje i zmiešaná metóda s využitím predtestu a posttestu v kombinácii s interwiev (Feldmann a Feldmann 2000; Denick, Bhatt a Layton 2010). V niektorých prípadoch sa používa kombinácia metódy test so sebareflexiou študentov, vzťahujúcou sa na využívanie zdrojov a s hodnotením bibliografií (Rosman, Mayer a Krampen 2015). Odborníci zaraďujú medzi najlepšie indikátory hodnotenia informačnej gramotnosti a gramotného informačného správania portfóliá študentov a/alebo vedecké práce v kombinácii so štandardizovanými pozorovaniami pri vyhľadávaní požadovaných informácií (Rosman, Mayer a Krampen 2015).

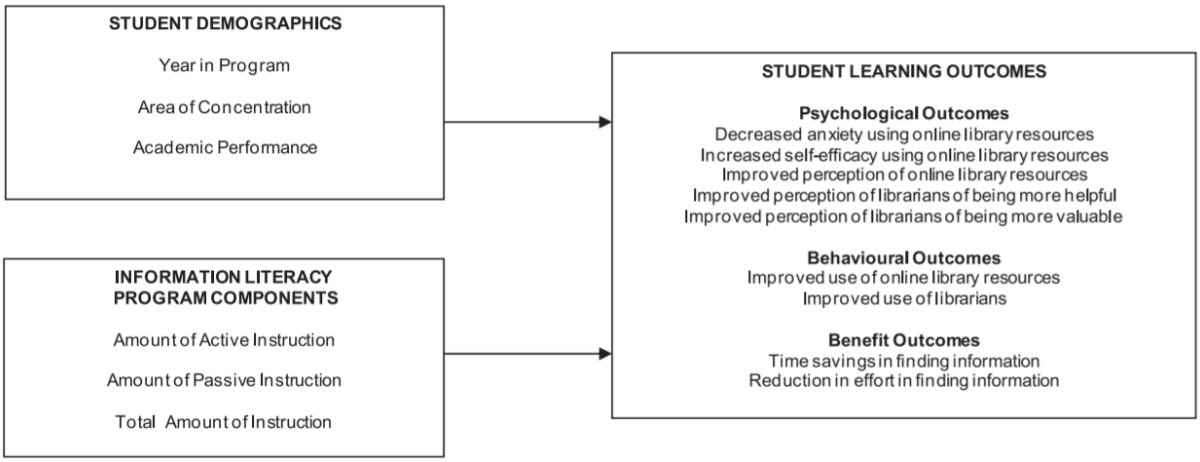
Ak máme sumarizovať informácie o metódach hodnotenia informačnej gramotnosti, musíme akcentovať, že rôzne úrovne myslenia sú spojené s rôznymi výstupmi vzdelávania a mali by sa logicky použiť rozličné nástroje hodnotenia, a to také, aby čo najvernejšie a najautentickejšie merali úroveň zručností. Napríklad, že testy s viacerými možnosťami výberu merajú schopnosti myslenia nižšieho rádu, hoci samotná informačná gramotnosť kladie dôraz na procesy myslenia vyššieho rádu. Odôvodnením testovania je potreba metódy, ktorá sa ľahko

spravuje a poskytuje ľahko analyzovateľné údaje; avšak na skutočné posúdenie výkonu študentov a účinnosti informačného vzdelávania sú potrebné viaceré formy hodnotenia a merania, pretože v konečnom dôsledku ani jedno nedokáže zachytiť zložitosť učenia (Beile 2008).

Realizácia výskumov informačnej gramotnosti a informačného vzdelávania využíva totožnú metodologickú základňu, hranica medzi pedagogickou diagnostikou a výskumom z tohto dôvodu nie je v danom odvetví jednoznačne vyhranená.

## 7.5 Faktory vplývajúce na informačné vzdelávanie

Detlor a kolektív (2012) konštatujú, že existuje mnoho faktorov, ktoré vplývajú na efekty informačného vzdelávania. Na základe výskumných zistení vyvinuli teoretický model faktorov ovplyvňujúcich študijné výsledky študentov informačného vzdelávania vyvinutý na základe empirických dôkazov zhromaždených v štúdii (obr. 35).




**Obr. 35 Model faktorov vplývajúcich na efekty informačného vzdelávania (Detlor et al. 2012)**

Model prezentovaný na obrázku predstavuje rôzne vplyvy na efekty informačného vzdelávania:

1. ***komponenty programu informačnej gramotnosti*** (napr. vyučované zručnosti informačnej gramotnosti, metódy výučby, počet vyučovacích hodín) – starší študenti majú lepšie študijné výsledky v rámci informačného vzdelávania ako mladší, preto autori odporúčajú väčší rozsah pre mladších študentov a aktívne metódy;
2. ***faktory vzdelávacieho prostredia*** (napr. učebné osnovy, príležitosti na spoločné vyučovanie, príležitosti na nezávislé vzdelávanie) – autori dospeli k záveru, že efekty vzdelávania podmieňuje rozsah pasívnej výučby, ktoré negatívne ovplyvňuje psychiku študentov, správanie a prínosy, preto odporúčajú eliminovať pasívnu výučbu a nahradiť ju aktívnou;
3. ***demografia študentov*** (napr. študenti majú odlišné zručnosti informačnej gramotnosti, metódy učenia sa, rozsah výučby v závislosti od veku/ročníka) – študenti vo vyšších ročníkoch sú vyspelejší, majú bližšie k ukončeniu štúdia (vstupu do pracovného procesu) a majú úlohy vyžadujúce intenzívnejšie zhromažďovanie informácií a ich hodnotenie, ako študenti v nižších ročníkoch toho istého študijného programu (Detlor et al. 2012).

# ZÁVER

Informačná gramotnosť ako jeden z dôležitých determinantov informačného správania človeka je už polstoročie predmetom záujmu knižničnej a informačnej vedy. Konštitúcia tohto interdisciplinárneho konceptu súvisela s obratom ku gramotnosti, ktorý sa v druhej polovici 20. storočia udial v mnohých vedných odboroch, keď sa pojem gramotnosti rozšíril z kompetencie čítania s porozumením a písania na komplex disponibilít a potencialít človeka v akejkoľvek životnej oblasti. Napriek tomu jadrom informačnej gramotnosti ostali čitateľské kompetencie, ktoré sú v prieniku s kompetenciami mediálnej, digitálnej, IKT a vizuálnej gramotnosti a mnohých ďalších vrátane konceptu informačnej fluencie. Jej obsahovú náplň reflektujú už základné definície, no podrobnejšie ju špecifikujú konceptuálne modely deskriptívnej povahy, operačné kompetenčne orientované vzdelávacie modely normatívnej povahy a v neposlednom rade kompetenčne orientované vzdelávacie štandardy (Eisenberg, Lowe a Spitzer 2004).

Podmienky informačnej a znalostnej spoločnosti kladené na jednotlivca význam konceptu umocňujú, a preto je celosvetovo integrovaný do všetkých stupňov systému formálneho vzdelávania, počnúc predprimárnym až po celoživotné. Pri formovaní informačných kompetencií kladú odborníci najväčšiu pozornosť na systém vyššieho sekundárneho a terciárneho vzdelávania, v ktorom zohrávajú kľúčovú úlohu školské a akademické knižnice. Integrácia informačnej výchovy do systému vzdelávania na jednotlivých stupňoch vzdelávacieho systému ISCED môže prebiehať na rôznej úrovni autonómnosti od extrakurikulárnej, vhodnej pre vysokoškolských študentov, až po intrakurikulárnu vnorenú integráciu, užitočnú najmä pre žiakov základných a stredných škôl, ktorá vyžaduje úzku kooperáciu knihovníka/mediálneho špecialistu s pedagógom.

Teória i prax informačného vzdelávania neustále reflektuje razantný pokrok poznania plynúci z najnovších výsledkov výskumov používateľov informácií v oblasti ich informačnej gramotnosti a informačného správania, ako aj z prostredia pedagogických vedných disciplín. Prechod zo systému takzvaných *bibliografických inštrukcií* cez metódy *problémovo orientovaného vzdelávania* až po súčasne uznávané formy *bádateľsky orientovanej výučby* odzrkadľuje permanentné inovácie metodík informačného vzdelávania a formovania informačných kompetencií. Aj rozvoj IKT v kontexte požiadaviek modernej spoločnosti, obsahovej náplne jednotlivých stupňov vzdelávania a výsledkov výskumov realizovaných tradičnými metódami, ako aj alternatívnymi metodológiami, napríklad fenomenografiou, neustále aktualizuje a dopĺňa štruktúru konceptu informačnej gramotnosti.

Kým v slovenských podmienkach sa lekcie informačného vzdelávania realizovali (a realizujú) pre žiakov primárneho a sekundárneho vzdelávania prevažne oddelene od vyučovacieho procesu, napr. formou samostatných lekcií v knižniciach, v zahraničí sú hojne uplatňované metódy zdrojovo orientovanej výučby – najmä problémovo a bádateľsky orientovaných prístupov, hoci snahy o integráciu do vyučovacieho procesu boli rozpracované aj u nás (Sakálová

a Smetáček 1990; Sakálová a Matthaeidesová 1999; Sakálová 2008). V duchu používateľského obratu a sociálno-psychologickej paradigmy informačnej vedy preto aj my zdôrazňujeme potrebu integrácie informačného vzdelávania už do kurikúl základných a stredných škôl na Slovensku v kontexte uplatňovania metód zdrojovo orientovanej výučby. Podotýkame, že v krajinách s rozvinutým systémom programov informačnej prípravy žiakov predprimárneho, primárneho a sekundárneho vzdelávania, akými sú Veľká Británia, USA, Kanada, Austrália, Nový Zéland či SRN, sa tento edukačný proces deje v prirodzenej súčinnosti školského knihovníka – mediálneho špecialistu s pedagógmi jednotlivých predmetov. Výsledkom vzdelávacieho procesu stredných škôl majú byť jej informačne gramotní absolventi, plnohodnotne pripravení na nadväzujúce vysokoškolské štúdium, ale aj (v závislosti od typu školy) pre potreby praxe.

Či už riešenie vopred stanoveného problému alebo komplexnejšie žiacke bádanie je vždy založené na báze informačného procesu, ktorého princípom je naplnenie informačnej potreby (Cole 2012) a ktorého dvomi základnými etapami sú vyhľadávanie a využívanie informácií (Wilson 2000). Túto skutočnosť odráža celý rad metodík informačného vzdelávania, ktorých neoddeliteľnou súčasťou sú operačné modely informačnej gramotnosti/informačného vzdelávania. Obsah informačnej výchovy (informačného vzdelávania) – či už ako prierezovej témy, integrovanej do širokej škály vyučovacích predmetov, alebo realizovanej extrakurikulárnou formou samostatných kurzov – špecifikujú vzdelávacie štandardy, obvykle pozostávajúce z obsahovej a výkonovej časti. Tie okrem samotného informačného procesu reflektujú aj mnohé ďalšie spoločensko-kultúrne a eticko-právne aspekty využívania informácií a života v informačnej spoločnosti, ako aj všetky tri psychologické domény informačného správania – kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú (Savolainen 2015; Kuhlthau 2004).

Rozvoj informačných kompetencií by mal v systéme terciárneho vzdelávania pokračovať; najvýznamnejšiu úlohu v tomto sektore zohrávajú akademické knižnice prostredníctvom svojich služieb a vzdelávacích programov. Poslaním vysokoškolských inštitúcií je rozvoj celoživotného vzdelávania, ktorého kľúčovou kompetenciou je aj informačná gramotnosť. Vysoké školy a univerzity majú zabezpečiť, aby ich absolventi disponovali intelektuálnymi schopnosťami uvažovania a kritického myslenia, a tým poskytnúť kvalitný základ pre ich kariérny rast, ako aj pre vykonávanie dôkladných informovaných rozhodnutí vo všetkých sférach života a sociálnych rolách (ACRL 2000).

Takmer polstoročie existencie konceptu informačnej gramotnosti, a s tým súvisiace štyri desaťročia moderných prístupov k informačnému vzdelávaniu, tak prirodzene nastoľujú zásadný problém výberu či určenia tých vzdelávacích modelov (metodík) a kompetenčných štandardov, ktoré pokrývajú obsahovú náplň konceptu informačnej gramotnosti čo najkomplexnejšie, a ktoré čo najdôkladnejšie reflektujú potreby modernej informačnej spoločnosti, ako aj trendy vedeckého poznania v tejto oblasti. Obsahy jednotlivých dokumentov nám svojimi prienikmi umožňujú identifikovať jadro konceptu a svojou špecifickosťou (spolu

s konceptuálnymi modelmi a definíciami informačnej gramotnosti, ako aj esenciálnymi a pridruženými teóriami) zas dotvoriť jeho komplexnú mozaiku. Hlavnou ambíciou nami zostaveného kompetenčného rámca informačnej gramotnosti je poskytnúť univerzálnu teoretickú základňu odrážajúcu aktuálny stav poznania ako východisko jeho ďalšej špecifikácie a aplikácie podľa kurikúl širokej škály vyučovacích predmetov pre jednotlivé ročníky, resp. stupne vzdelávania vo funkcii pedagogicko-didaktickej (t. j. metodickej) i vecnej (t. j. obsahovej). Precizovanie navrhnutého rámca do podoby vzdelávacích štandardov a metodík však nutne vyžaduje súčinnosť s odborníkmi z oblasti pedagogiky a pedagogickej psychológie. Úspešná implementácia takýchto dokumentov do praxe zas vyžaduje zaradenie teórie informačnej gramotnosti a informačného vzdelávania už do pregraduálnej prípravy budúcich knihovníkov, knižnično-informačných profesionálov a pedagógov a realizáciu kvalifikačných kurzov pre aktuálne pôsobiacich pedagógov a knihovníkov.

# ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV


*A Global Imperative: The Report of the 21st Century Literacy Summit* [online], 2005. NMC: Media Consortium [cit. 2011-03-29]. ISBN 0-9765087-1-0. Dostupné na internete: http://www.adobe.com/education/pdf/globalimperative.pdf

*AASL History: 1914-1951* [online], ©1996-2021. ALA [cit. 2020-09-02]. Dostupné na: https://www.ala.org/aasl/about/history-191

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. 2021-08-31]. 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 Editions. ISBN 0-8389-3470-6.

AASL, 2007. *Standards for the 21-Century Learner* [elektronický zdroj]. Chicago: ALA. ISBN 978-0-8389-8445-1.

AASL, 2009. *Standards for the 21-st Century Learner in Action*. Chicago: ALA Editions. ISBN 978-0-8389-8507-6.

AASL, 2009a. *Empowering Learners: Guidelines for School Library Programs*. Chicago: ALA Editions. ISBN 978-0-8389-8519-9.

AASL, 2018. *National school library standards for learners, school librarians, and school libraries*. Chicago: ALA Editions. ISBN 978-0-8389-1579-0.

ACKOFF, Russell L., 1989. From data to wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis* [online]. **16**, 3-9 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0308-9541. Dostupné na: http://www-public.imtbs-tsp.eu/~gibson/Teaching/Teaching-ReadingMaterial/Ackoff89.pdf

ACRL, ©1996-2021. 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, 2000. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [online]. Chicago: American Library Association [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf

ACRL, 2011. ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education. *American Library Association* [online]. Chicago: American Library Association, ©1996-2020 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy

ACRL, 2016. Framework for Information Literacy for Higher Education. *American Library Association* [online]. ©1996-2021 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework

ACRL, 2017. *Roles and strengths of teaching librarians* [online]. ACRL [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.ala.org/acrl/standards/teachinglibrarians

ADLER, Mortimer J., 1986. *A Guidebook to Learning: for a Lifelong Pursuit of Wisdom*. New York: Macmillan. ISBN 0025003402.

AHARONY, Noa a Jenny BRONSTEIN, 2013. Academic Librarians' Perceptions on Information Literacy: The Israeli Perspective. *Libraries and the Academy* [online]. Johns Hopkins University Press, **14**(1), 103-119 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/265762339_Academic_Librarians'_Perceptions_on_Information_Literacy_The_Israeli_Perspective/link/547d64680cf2cfe203c20452/download

ALA, 1989. *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* [online]. Chicago, IL: American Library Association [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential

Alberta Learning, 2004. *Focus on Inquiry*: *A Teacher's Guide to Implementing Inquiry-based Learning* [online]. Edmonton: Alberta Learning [cit. 2021-08-31]. ISBN 0–7785–2666–6. Dostupné na: https://eric.ed.gov/?id=ED491498

*Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning* [online], 2006. UNESCO [cit. 2011-05-04]. Dostupné na: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php

ANDERSON, Lorin W. a David R. KRATHWOHL, eds., 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*: *A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, Pearson. ISBN 0-8013-1903-X.

ANDRETTA, Susie, 2012. *Ways of Experiencing Information Literacy*: *Making the Case for a Relational Approach*. Oxford: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-680-7.

ASPLUND, Janika et al., 2013. Integrating Information Literacy Education into the Curriculum at the University of Tampere, Finland. *Nordic journal of information literacy in higher education* [online]. **5**(1), 3-10 [cit. 2021-10-01]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/319207977_Integrating_Information_Literacy_Education_into_the_Curriculum_at_the_University_of_Tampere_Finland

BAACKE, D. 1998. *Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz*: *Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 8. Dezember 1998, Hörsaal 301*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule. Dostupné na internete: http://www.phludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Baacke.pdf

BAACKE, D., 1997. Kinder und ästhetische Erfahrung in alten und neuen Medien: Chancen für Qualifikationen und Qualitäten. *Tv diskurs* [online]. **1**, 60-73 [cit. 2009-02-08]. Dostupné na internete: http://www.fsf.de/php_lit_down/pdf/baacke_tvd01.pdf

BADKE, William, 2011. Why Information Literacy Is Invisible. *Communications in Information Literacy* [online]. **4**(2), 129-141 [cit. 2021-10-01]. ISSN 1933-5954. Dostupné na: https://doi.org/10.15760/comminfolit.2011.4.2.92

BAĎURÍKOVÁ, Zita et al. 2001. *Školská pedagogika*. Bratislava, Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1536-2.

BANDURA, Albert, 2010. Self-Efficacy. In: WEINER, Irving B. a W. Edward CRAIGHEAD. *The Corsini Encyclopedia of Psychology* [online]. 4th ed. John Wiley & Sons [cit. 2021-08-31]. ISBN: 978-0470479216. Dostupné na: https://doi.org/10.1002/9780470479216

BARELL, John, 1998. *Problem based learning*: *An inquiry approach*. Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing. ISBN 1-4129-5004-X.

BATES, Marcia J., 1989. The design for browsing and berrypicking techniques for the onlinesearch interface. *Online Review* [online]. **13**(5), 407–431 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0309-314X. Dostupné na: https://doi.org/10.1108/eb024320

BATES, Marcia J., 2010. Information. In: BATES, Marcia J. a Mary Niles MAACK, eds. *Encyclopedia of Library and Information Sciences. 3rd edition.* New York: Taylor and Francis Group, s. 2347-2360. ISBN 978-08-4939-711-0 **cit. podľa** STEINEROVÁ, Jela. Informácia. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020, s. 92-95. ISBN 978-80-223-4866-9.

BAWDEN, David, 2001. Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation* [online]. **57**(2), 218-259 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083

BAWDEN, David, 2011. Brookes equation: the basis for a qualitative characterisation of information behaviours. *Journal of Information Science* [online]. **37**(1), 101-108 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1741-6485. Dostupné na: https://doi.org/10.1177/0165551510395351

BAWDEN, David, 2014. Being Fluent and Keeping Looking. In: KURBANOĞLU, Serap et al., eds. *Information Literacy: Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century.* Springer International Publishing, s. 13-18. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-14135-0.

BEHRENS, Shirley J., 1994. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries* [online]. **55**(4), 309-322 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0010-0870. Dostupné na: http://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/14902/16348

BEILE, Penny, 2007. The ILAS-ED: A Standards-Based Instrument for Assessing Pre-Service Teachers' Information Literacy Levels. In: *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* [online]. Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.learntechlib.org/j/SITE/

BEILE, Penny, 2008. Information Literacy Assessment: A Review of Objective and Interpretive Methods and Their Uses. *E-LIS* [online]. [Cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://eprints.rclis.org/15861/1/Info%20Lit%20Assessment.pdf

BELKIN, Nicholas, J., 1980. Anomalous States of Knowledge as a Basis for Information Retrieval. *The Canadian Journal of Information Science* [online]. **5**, 133-143 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0380-9218. Dostupné na: https://tefkos.comminfo.rutgers.edu/Courses/612/Articles/BelkinAnomolous.pdf

BELKIN, N., ODDY, R. N. a H. M. BROOKS, 1982. ASK FOR INFORMATION RETRIEVAL: PART I. BACKGROUND AND THEORY. *Journal of Documentation* [online]. **38**(2), 61-71 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: https://doi.org/10.1108/eb026722

BELKIN, Nicholas J. a Alina VICKERY, 1985. *Interaction in information systems: a review of research from document retrieval to knowledge-based systems.* London: British Library Board. Library and information research reports 35. ISSN 0263-1709. ISBN 0-7123-3050-X **cit. podľa** COLE, Charles. *Information need: A theory connecting information search to knowledge formation*. Medford, NJ: ASIST, Information Today, 2012. ISBN 978-1-57387-429-8.

BELL, Thorsten et al., 2010. Collaborative Inquiry Learning: Models, Tools, and Challenges. *International Journal of Science Education* [online]. **32**(3), 349-377 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://doi.org/10.1080/09500690802582241

BELLÉROVÁ, Beáta 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. 2021-08-31]. ISBN 978-80-89284-69-6. Dostupné na: http://www.sakba.sk/dokumenty/2010/informacne-vzdelavanie-kniha.pdf

BENT, Moira, 2008. Information Literacy Landscape. In: *Moira's InfoLit blog* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://moirabent.blogspot.sk/p/information-literacy-landscape.html

BENT, Moira, 2008a. *National Teaching Fellowship Project Report 2008: Perceptions of Information Literacy in the Transition to Higher Education* [online]. Newcastle: Newcastle University [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://eprint.ncl.ac.uk/file_store/production/55850/9543764E-D3BB-47D2-8FD3-CDE6BBEA0FD4.pdf

BENT, Moira a Ruth STUBBINGS, 2011. *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf

BEREITER, Carl a Marlene SCARDAMALIA, 1998. Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking Knowledge for the Knowledge Age Developing Higher-Level Approaches to Knowledge. In: HARGREAVES, Andy et al., eds. *International Handbook of Educational Change* [online]. Dordrecht: Springer, s. 675-692 [cit. 2021-09-30]. Kluwer International Handbooks of Education, vol 5. ISBN 978-94-011-4944-0. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_33

Bibliotheksverbund Bayern, 2011. *Standards der Informationskompetenz für Schülerinnen und Schüler* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2016/02/Standards_IK_Schulen_2.pdf

BLEAKLEY, Ann a Jackie CARRIGAN, 1994. Resource-based Learning Activities: Information Literacy for High School Students. Chicago: ALA. ISBN 0-8389-3443-9.

BLOOM, Benjamin S. et al., 1956. *Taxonomy of Educational Objectives*: *Taxonomy of Educational Objectives – Handbook 1*: *Cognitive Domain*. Longmans.

BOLAÑOS, Fernando a Álvaro SALINAS, 2021. Secondary vocational education students' expressed experiences of and approaches to information interaction activities within digital environments: a Phenomenographic study. *Education and Information Technologies* [online]. **26**, 1955–1975 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1573-7608. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/s10639-020-10322-0

BOND, Trevor, 2009. *SAUCE: an inquiry learning approach*. Whakatane: QuEST. ISBN 978-0-473-15509-4.

BOON, Stuart, JOHNSTON, Bill a Sheila WEBBER, 2007. A phenomenographic study of English faculty's conceptions of information literacy. *Journal of Documentation* [online]. **63**(2), 204-228 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: https://doi.org/10.1108/00220410710737187

BOWERS, C. V. et al., 2009. Interdisciplinary synergy: A partnership between business and library faculty and its effects on students' information literacy. *Journal of Business & Finance Librarianship* [online]. **14**(2), 110-127 [cit. 2021-08-05]. Dostupné na: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08963560802362179?scroll=top&needAccess=true

BRDIČKA, Bořivoj, 2008. Konektivismus – teorie vzdělávání v prostředí sociálních sítí. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2.9.2008 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://spomocnik.rvp.cz/clanek/10357/KONEKTIVISMUS--TEORIE-VZDELAVANI-V-PROSTREDI-SOCIALNICH-SITI.html

BROOKES, Bertram C., 1980. The foundations of information science. Part I. Philosophical aspects. *Journal of Information Science* [online]. **2**(3-4), 125-133 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1741-6485. Dostupné na: https://doi.org/10.1177/016555158000200302

BROWN, Sally a Brenda SMITH, eds., 1996. *Resource-Based Learning*. London: SEDA. ISBN 0-7494-1932-6.

BROWN, Gavin, 1997. *Information skills in the new zealand cu rriculum: a blueprint for education?* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.nzcer.org.nz/system/files/5716.PDF

BRUCE, Christine S. et al., 2004. Ways of Experiencing the Act of Learning to Program: A Phenomenographic Study of Introductory Programming Students at University. *Journal of Information Technology Education* [online]. **3**, 143-160 [cit. 2021-08-31]. ISSN. Dostupné na: https://doi.org/10.28945/294

BRUCE, Christine S., 1997. *The Seven Faces of Information Literacy*. Blackwood: Auslib. ISBN 1-875-145-43-5.

BRUCE, Christine, 2003. Information Literacy as a Catalyst for Educational Change: A Background Paper. UNESCO (Ed.), 2020 International Information Literacy Conferences and Meetings. NCLIS.gov **cit. podľa** HAJDIN, Ljiljana a Vlatka SEKOVANIĆ. Aspects of information literacy in higher education: an overview. In: *Proceedings of the 31th International Central European Conference on Information and Intelligent Systems: 31st CECIIS* [online]. Varaždin: CECIIS, October 7-9, 2020 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://archive.ceciis.foi.hr/app/public/conferences/2020/Proceedings/ELA/ELA2.pdf

BRUCE, Christine, 2004. Information Literacy as a Catalyst for Educational Change: A Background Paper. DANAHER, Patrick Alan (Eds.), 2004. *Proceedings "Lifelong Learning: Whose responsibility and what is your contribution?"*: *the 3rd International Lifelong Learning Conference* [online]. Yeppoon, Queensland, 8-19 [cit. 2021-10-01]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/27466455_Information_Literacy_as_a_Catalyst_for_Educational_Change_A_Background_Paper

BRUCE, Christine, EDWARDS, Sylvia a Mandy LUPTON, 2006. Six Frames for Information literacy Education: a conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences* [online]. 5(1), 1-18 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1473-7507. Dostupné na: https://doi.org/10.11120/ital.2006.05010002

BRUCE, Christine S., 2016. Information Literacy Research: Dimensions of the Emerging Collective Consciousness. In: *Australian Academic & Research Libraries* [online]. **47**(4), 220-238 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0004-8623. Dostupné na: https://doi.org/10.1080/00048623.2016.1253423

BUCKLAND, Michael K., 1991. Information as Thing. *Journal of the American Society for Information Science* [online]. June 1991, **42**(5), 351-360 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1097-4571. Dostupné na: https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199106)42:5%3C351::AID-ASI5%3E3.0.CO;2-3

BUELL, Jesi a Lynne KVINNESLAND, 2018. Exploring information literacy assessment: Content analysis of student prefocus essays. *College & Research Libraries News (C&RL News)* [online]. Association of ollege & Research Libraries, **79**(11) [cit. 2021-08-03]. Dostupné na: https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/17467/19270

BUNDY, Alan, ed., 2004. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*: *Principles, Standards and Practice* [online]. 2nd ed. Adelaide: Australia and New Zealand Institute for Information Literacy; Council of Australian University Librarians [cit. 2021-08-03]. ISBN 1-920927-00-X. Dostupné na: https://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/79068/anz-info-lit-policy.pdf

BUZZETTO-MORE, Nicole A., 2009. Using Web-Enhanced Project Basedf 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.

BYBEE, Rodger W. a Nancy M. LANDES, 1990. Science for Life & Living: An Elementary School Science Program from Biological Sciences Curriculum Study. *The American Biology Teacher* [online]. February 1990, **52**(2), 92-98. ISSN Dostupné na: http://online.ucpress.edu/abt/article-pdf/52/2/92/44483/4449042.pdf

BYBEE, Rodger W. et al., 2006. *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness* [online]. Colorado Springs: BSCS [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://media.bscs.org/bscsmw/5es/bscs_5e_full_report.pdf

BYERLY, Greg a Carolyn S. BRODIE, 1999. Information Literacy Skills Models: Defining the Choices. In: STRIPLING, Barbara K., ed. *Learning and Libraries in an Information Ag: Principles and Practise.* Englewood: Libraries Unlimited, s. 54-82. ISBN 1-56308-666-2.

CALLISON, D. a K. BAKER, 2014. Elements of Information Inquiry, Evolution of Models & Measured Reflection. *Konwledge Quest* [online]. **43**(2), 18-24 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1094-9046. Dostupné na: https://eric.ed.gov/?id=EJ1045937

CALLISON, Daniel, 2015. *The Evolution of Inquiry: Controlled, Guided, Modelled and Free*. Santa Barbara: Libraries Unlimited. ISBN 978-1-61069-386-8.

CANDY, P. C.; CREBERT, Gay a Jane O'LEARY, 1994. Developing lifelong learners through undergraduate education [online]. Canberra, Australian Capital Territory: Australian Government Publishing Service [cit. 2020-10-10]. Dostupné na: https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A22704

CAPURRO, Rafael, 2008. On Floridi's metaphysical foundation of information ecology. *Ethics and Information Technology* [online]. **10**, 167–173 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/s10676-008-9162-x

CASE, Donald O. a Lisa M. GIVEN, 2016. Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs, and Behavior. 4th ed. Emerald. ISBN 978-1-78560-968-8.

CAUL, 2001. *Information Literacy Standards* [online]. Canberra: Council of Australian University Librarians [cit. 2021-08-31]. ISBN 0-86803-695-1. Dostupné na: https://web.archive.org/web/20010204233700/http://www.caul.edu.au/caul-doc/publications.html

CEJPEK , Jiří, 1998. *Informace, komunikace a myšlení*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-767-4.

Center for Assessment and Research Studies, 2014. *Information Literacy Test (ILT)* [online]. Boulder, CO: Madison Assessment [cit. 2021-08-03]. Dostupné na: http://www.madisonassessment.com/assessment-testing/information-literacy-test

CILIP, 2012. *Information literacy skills* [online]. The Chartered Institute of Library and Information Professionals [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://infolit.org.uk/wp-content/uploads/2021/09/information_literacy_skills.pdf

CILIP, 2018. *CILIP Definition of Information Literacy 2018* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf

CLARK, Lane [bez dátumu]. *The think!nQ model* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www.lane-clark.ca/wp-content/uploads/downloads/2013/01/thinknQ-at-a-glance-2012.pdf

COLE, Charles, 2012. *Information need: A theory connecting information search to knowledge formation*. Medford, NJ: ASIST, Information Today. ISBN 978-1-57387-429-8.

CORDES, C. a E. MILLER, 2004. *Tech Tonic*: *Towards a New Literacy of Technology* [online]. Alliance for Childhood [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://eric.ed.gov/?id=ED485737

*Cornell University Library* [online], [bez dátumu]. Aktualizované 2021 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://guides.library.cornell.edu/sevensteps

CORONEL, Sheila S., 1998 The Information Crisis. *The Journal of The Dag Hammarskjöld Foundation* [online]. **2** [cit. 03-11-2013]. Dostupné na internete: http://www.daghammarskjold.se/wp-content/uploads/1998/08/DD1998_2.pdf

CUNNINGHAM, Veronica a Dorothy WILLIAMS, 2018. The seven voices of information literacy (IL). *Journal of Information Literacy***,** [online]. **12**(2), 4-23 [online]. ISSN 1750-5968. Dostupné na: https://doi.org/10.11645/12.2.2332

ČABRUNOVÁ, Anna, 1998. Informácia. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 117-118. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

ČABRUNOVÁ, Anna, 1998a. Informačné správanie. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 135-136. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

ČABRUNOVÁ, Anna, 1998b. Informačný proces. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 143-149. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

ČABRUNOVÁ, Anna, 1998c. Informačné potreby. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 129-130. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

ČABRUNOVÁ, Anna, 1998d. Využívanie informácií. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 356. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERNÝ, Michal, 2013. Role informační gramotnosti v informační společnosti nahlížená historickou perspektivou evropské vzdělanosti a kultury. *ProInflow*: *Časopis pre informačné vedy* [online]. **5**(2) [cit. 2021-09-05]. Dostupné na: https://doi.org/10.5817/ProIn2013-2-3

ČERNÝ, Michal a Dagmar CHYTKOVÁ, 2013. Přechodový model informační gramotnosti 1. *ITLib: Informačné technológie a knižnice* [online]. **17**(4), s. 33-39 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1336-0779. Dostupné na: https://itlib.cvtisr.sk/clanky/clanek2551/

ČERVENKOVÁ, Iva, 2013. *Výukové metody a organizace vyučování* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-7464-238-8. Dostupné na: https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf

ČSI, 2015. *Metodika pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti* [online]. Praha: [s. n.], [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/KE%20STA%C5%BDEN%C3%8D/V%C3%BDstupy%20KA1/IG/Metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-IG.pdf

ČSI, 2018. *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017* [online]. Praha: [s. n.], [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.csicr.cz/getattachment/09b94780-4fce-4acc-9fd1-178ab4c5eefd/TZ-Rozvoj-informacni-gramotnosti-2016-2017.pdf

ČSI, 2019. *Rozvoj informační gramotnosti na středních školách ve školním roce 2018/2019* [online]. Praha: [s. n.], [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_informacni-gramotnost_2018-2019.pdf

DAVE, R. H., 1970. Psychomotor Levels. In: ARMSTRONG Robert J., ed. *Developing and Writing Behavioral Objectives*. Tucson, AZ: Educational Innovators Press.

DAVENPORT, T. H. a L. PRUSAK, 1997. *Information Ecology: mastering the information and knowledge environment.* New York: Oxford University Press. ISBN 978-01-951-1168-2.

DAVIS, Erin L., LUNDSTROM, Kacy a Pamela N. MARTIN, 2011. Librarian Perceptions and Information Literacy Instruction Models [online]. *Library Faculty & Staff Publications*. Paper 106 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: http://digitalcommons.usu.edu/lib_pubs/106

DAWES, Lorna, 2017. Faculty perceptions of teaching information literacy to first-year students: A phenomenographic study. *Journal of Librarianship and Information Science* [online]. **51**(2), 545-560 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1741-6477. Dostupné na: https://doi.org/10.1177/0961000617726129

DAWSON, Merran a Niki KALLENBERGER, 2015. *Information skills in the school*: *engaging in construction knowledge* [online]. School Libraries, Learning systems, State of New South Wales [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-0-7313-8741-0. Dostupné na: https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/curriculum/media/documents/infoskills.pdf

de LANGE, Rudi, 2000. *Culture: A Filtration Process during Communication in Education* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://eric.ed.gov/?id=ED446287

DENICK, Dana, BHATT, Jay a Bradley LAYTON, 2010. Citation Analysis of Engineering Design Reports for Information Literacy Assessment. In: *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings* [online]. American Society for Engineering Education [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/289163402_Citation_analysis_of_Engineering_Design_reports_for_information_literacy_assessment/citation/download

DERVIN, B. a M. FERNETTE, 2003. Sense-making methodology: Communi-cating communicatively with campaign audiences. In: DERVIN, B. a L. FOREMAN-WERNET, eds. *Sense-making methodology reader: Selected writings of Brenda Dervin*. Cresskill, NJ: Hampton Press, s. 233-249. ISBN 978-1-57273509-5.

DERVIN, Brenda, 1983. *An overview of sense-making research: concepts, methods, and results to date* [online][ [konferenčný príspevok] [Paper presented at the International Communications Association Annual Meeting, Dallas, TX, USA. May 26-30, 1983]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://faculty.washington.edu/wpratt/MEBI598/Methods/An%20Overview%20of%20Sense-Making%20Research%201983a.htm

DESIMONE, Laura M. a Kerstin Carlson Le FLOCH, 2004. Are We Asking the Right Questions?: Using Cognitive Interviews to Improve Surveys in Education Research. *Educational Evaluation and Policy Analysis* [online]. 26(1), 1-22 [cit. 2021-01-15]. Dostupné na: https://www.jstor.org/stable/3699501?seq=1#metadata_info_tab_contents

DETLOR, Brian et al., 2012. Student perceptions of information literacy instruction: The importance of active learning. *Education for Information* [online]. **29**, 147-161 [cit. 2021-01-15]. DOI 10.3233/EFI-2012-0924. Dostupné na: https://www.semanticscholar.org/paper/Student-perceptions-of-information-literacy-The-of-Detlor-Booker/c0faef804121934272c8c1814f2441af43ac2770

Deutsche Bibliotheksverband, 2009. *Standards der Informationskompetenz für Studierende* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://zpidlx54.zpid.de/wp-content/uploads/2015/02/DBV_Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf

DIEHM, Rae-Anne a Mandy LUPTON, 2012. Approaches to learning information literacy: a phenomenographic study. *The Journal of Academic Librarianship* [online]. **38**(4), 217-225 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0099-1333. Dostupné na: https://doi.org/10.1016/j.acalib.2012.05.003

DIEP, Kim Chi a Diane NAHL, 2011. Information literacy instruction in four Vietnamese university libraries. *The International Information & Library Review* [online]. December 2011, 43(4), 198-206 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1057-2317. Dostupné na: https://doi.org/10.1016/j.iilr.2011.10.002

*Digital and information literacy* [online], ©2021. The Open University [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: https://www.open.ac.uk/library/services-for-staff/digital-and-information-literacy

DILLER Karen R. a Sue F. PHELPS, 2008. Learning Outcomes, Portfolios, and Rubrics, Oh My!: Authentic Assessment of an Information Literacy Program. *Libraries and the Academy* [online]. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 8(1), 75–89 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/228337344_Learning_Outcomes_Portfolios_and_Rubrics_Oh_My_Authentic_Assessment_of_an_Information_Literacy_Program

DODGE, Bernie, 1997. *Some Thoughts About WebQuests* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html

DOLNÍK, Juraj, 2013. *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava: Veda. ISBN 978-80-224-1201-8.

DOMBROVSKÁ, Michaela, LANDOVÁ, Hana a Ludmila TICHÁ, 2004. Informační gramotnost - teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna*: *knihovnická revue* [online]. Praha: Národní knihovna České republiky. **15**(1), 7-18 [cit. 2021-10-01]. ISSN 0862-7487. Dostupné na: http://full.nkp.cz/nkkr/pdf/0401/0401007.pdf

DORNER, D. G. a G. E. GORMAN, 2006. Information literacy education in Asian developing countries: cultural factors affecting curriculum development and programme delivery. *IFLA Journal* [online]. **32**(4), 281- 293 [cit. 2010-01-10]. Dostupné z: http://archive.ifla.org/V/iflaj/index.htm

DOSTÁL, J., 2015. *Badatelsky orientovaná výuka*: *Pojetí, podstava, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4393-5. DOI: 10.5507/pdf.15.24443935

DOSTÁL, J. a M. KOŽUCHOVÁ, 2016. *Badatelský přístup v technickém vzdělávání*: *Teorie a výzkum.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4913-5. DOI: 10.5507/pdf.16.24449135

DOWNES, Stephen, 2007. What Connectivism Is. *Half an Hour* [online]. February 03, 2007 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://halfanhour.blogspot.co.uk/2007/02/what-connectivism-is.html

DOWNES, Stephen, 2012. *Connectivism and Connective Knowledge* [online]. Ottawa: National Research Council Canada [cit. 2021-08-31]. ISBN: 978-1-105-77846-9. Dostupné na: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

DOYLE, Christina S., 1994. *Information Literacy in a Information Society*: *A Concept for the Information Age* [online]. New York: Syracuse University [cit. 2021-08-31]. ISBN 0-937597-38-4. Dostupné na: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372763.pdf

DROŠČÁK, Martin, 2015. *Úvod do všeobecnej didaktiky pre študentov učitelstva* [online]. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-8105-655-0. Dostupné na: https://ff.ucm.sk/docs/veda_a_vyskum/projekty/projektove_publikacie/Droscak_Uvod_do_vseobecnej_didaktiky.pdf

DUNN, Kathleen, 2002. Assessing information literacy skills in the California State University: A progress report. *Journal of Academic Librarianship* [online]. **28**, 26-35 [cit. 2021-07-31]. Dostupné na: https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0099133301002816?token=9C33A8DA0E8821E167B18BE5B62265155C7B9642BC871AD78FFBA671757908F55B6D35871BC0C072D35A85A85927E2DC&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220128111654

ECO, Umberto, 2010. *Lector in fabula: Role čtenáře aneb interpretační kooperace v narativních textech*. Praha: Academia. Možné světy, zv. 3. ISBN 978-80-200-1828-1.

*Education and Information Literacy*: *An Interpretation of the Library Bill of Rights* [online], 2009. ALA, American Library Association [cit. 2021-11-18]. Dostupné na: https://www.ala.org/advocacy/intfreedom/librarybill/interpretations/education

EDWARDS, Sylvia L., 2005. *Panning for Gold: Influencing the experience of web-based information searching* [online][dizertačná práca]. Queensland University of Technology [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://eprints.qut.edu.au/16168/1/Sylvia_Edwards_Thesis.pdf

EISENBERG, Michael B. a Robert E. BERKOWITZ, 1988. *Curriculum Initiative*: *An Agenda and Strategy for Library Media Programs*. Norwood: Ablex Publishing Corporation. ISBN 0-89391-486-X.

EISENBERG, Michael B. a Robert E. BERKOWITZ, 1990. *Information Problem-Solving*. Norwood: Ablex. ISBN-0-89391-757-5.

EISENBERG, Michael B., LOWE, Carrie A. a Kathleen L. SPITZER, 2004. *Information Literacy Essential Skills for the Information Age*. 2nd ed. Libraries Unlimited. ISBN 978-1-59158-143-7.

EISENBERG, Michael B. a Laura EISENBERG ROBINSON, 2007. *The Super3*: *Information skills for young learners*. Worthington, OH: Linworth. ISBN 978-1-58683-286-5.

EISENBERG, Michael B., MURRAY, Janet a Colet 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.

ELLIS, D., 1989. A BEHAVIOURAL APPROACH TO INFORMATION RETRIEVAL SYSTEM DESIGN. *Journal of Documentation* [online]. **45**(3), 171–212 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: https://doi.org/10.1108/eb026843

ELLIS, David, COX, Deborah a Katherine HALL, 1993. A COMPARISON OF THE INFORMATION SEEKING PATTERNSOF RESEARCHERS IN THE PHYSICAL AND SOCIAL SCIENCES. *Journal of Documentation* [online]. **49**(4), 356-369. [cit. 2021-08-31]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: https://doi.org/10.1108/eb026919

EMMETT, Ada a Judith EMDE, 2007. Assessing Information Literacy Skills Using the ACRL Standards as a Guide. *Reference Services Review* [online]. 15 May 2007 [cit. 2021-10-15]. Dostupné na: https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/1659/RSR_Assess_info_lit_paper_edited_no_tables.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ENGEL, Debra a Karen ANTELL, 2004. The Life of the Mind: A Study of Faculty Spaces in Academic Libraries. *College & Research Libraries* [online]. **65**(1) [cit. 2021-09-05]. Online ISSN: 2150-6701. Dostupné na: https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/15638

ERICKSON, H. Linn, 2008. *Stirring the Head, Heart, and Soul: Redefining Curriculum, Instruction, and Concept-Based Learning.* 3rd ed. Thousand Oaks: Corwin Press. ISBN 978-1-4129-2521-1.

*Eurostat regional yearbook 2015* [online]. Luxembourg: European Union [cit. 2021-09-05]. Dostupné na: https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/7018888/KS-HA-15-001-EN-N.pdf

EYAL, L., 2010. *The reciprocity between learning-content management system (LCMS) and the assessment of learners in Elearning courses*. Ramat-Gan: Bar-Ilan University [cit. 2020-08-31]. Dostupné na: https://is.biu.ac.il/en/node/1767

EYAL, Liat, 2012. Digital Assessment Literacy—the Core Role of the Teacher in a Digital Environment. *Educational Technology & Society* [online]. **15**(2), 37–49 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/268351680_Digital_Assessment_Literacy_-_the_Core_Role_of_the_Teacher_in_a_Digital_Environment

FAIRUZ, T.; KANIAWATI, I. a P. SINAGA, 2019. Integrated science teaching materials oriented on critical thinking skills and information literacy. *Journal of Physics*: *Conference Series* [online]. **1157**(2) [cit. 2021-10-15]. Dostupné na: https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1157/2/022037/pdf

FÁZIK, Jakub, 2016. Modely informačnej gramotnosti a úloha knižníc v rámci informačného vzdelávania žiakov a študentov. Prístupy vybraných autorov modelov (C. C. Kuhlthau, Big 6). *Knižnica* [online]. **17**(3), 9-20 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1336-0965. Dostupné na: https://www.snk.sk/images/Edicna_cinnost/Casopis_Kniznica/2016/Kniznica_2016_03.pdf

FÁZIK, Jakub, 2018. Efektívna informačná výchova v školských knižniciach. In: MUDRÍKOVÁ, Janka, zost. *Optimálna knižnica – súčasť rozvojového programu mesta a obce v sociálnej, kultúrnej a vzdelávacej oblasti 2*: *Informačná výchova v knižnici* [online]. Čadca: Kysucká knižnica v Čadci, s. 14-21 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-89751-21-1. Dostupné na: https://www.kniznica-cadca.sk/files/Zbornik_OptKniznica_2_2019.pdf

FÁZIK, Jakub, 2020. *Informačná gramotnosť Generácie Z*: *Rozbor problematiky a výsledky fenomenografického výskumu začínajúcich študentov učiteľských programov Univerzity Komenského v Bratislave* [online]. Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, 2020 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-972668-6-8. Dostupné na: https://doi.org/10.5281/zenodo.4055198

FÁZIK, Jakub a Jela STEINEROVÁ, 2021. Technologies, knowledge, and truth: The three dimensions of information literacy of university students in Slovakia. *Journal of Documentation* [online]. **77**(1), 285-303 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: https://doi.org/10.1108/JD-05-2020-0086

FELDMANN, Lloyd a Janet FELDMANN, 2000. Developing information literacy skills in freshmen engineering technology students [online]. *30th Annual Frontiers in Education Conference. Building on A Century of Progress in Engineering Education. Conference Proceedings (IEEE Cat. No.00CH37135).* **2**, S2E/1-S2E/4 [cit. 2021-08-23]. Dostupné na: https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=896650

FIDEL, Raya, 2012. *Human Information Interaction*: *An Ecological Approach to Information Behavior*. MIT Press. ISBN 978-0-262-01700-8.

FLORIDI, Luciano, 2010. *Information*: *A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-955137-8.

FLORIDI, Luciano, 2011. *The Philosophy of Information*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-923238-3.

FLORIDI, Luciano, 2013. *The ethics of information*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978- 0-19-964132-1.

FLORIDI, Luciano, 2019. *Čtvrtá revoluce*: *Jak infosféra mění tvář lidské reality*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-3803-4.

FONODOVÁ, Irena et al. 2014. *Metodika na stanovenie hodnotiacich štandardov* [online]. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania [cit. 2021-6-25]. Dostupné na: https://www.kvalifikacie.sk/sites/nsk/files/images/Dokumenty/metodika_tvorby_hs.pdf

FRANKE, Fabian, KLEIN, Annette a Andre SCHÜLLER-ZWIERLEIN, 2010. *Schlüsselkompetenzen: Literatur recherchieren in Bibliotheken und Internet* [online]. Stuttgart: J.B. Metzler, Springer [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-3-476-02266-0. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/978-3-476-00350-8

FRANKE, Fabian, 2012. Standards der Informationskompetenz für Studierende. In: SÜHL-STROHMENGER, Wilfried, Hrsg. *Handbuch Informationskompetenz* [online]. Berlin: De Gruyter Saur, s. 235-246 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-3-11-025473-0. Dostupné na: https://doi.org/10.1515/9783110255188.235

FRANKE, Fabian, 2012a. Standards der Informationskompetenz für Schülerinnen und Schüler. *Bibliotheksforum Bayern* [online]. **6**, 56-58 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.bibliotheksforum-bayern.de/fileadmin/archiv/2012-1/BFB_0112_16_Franke_V03.pdf

FRANKE, Fabian, 2016. Standards der Informationskompetenz – neue Entwicklungen in Deutschland, Großbritannien und den USA. In: SÜHL-STROHMENGER, Wilfried, Hrsg. *Handbuch Informationskompetenz* [online]. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter Saur, s. 235-246 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-3-11-040329-5. Dostupné na: https://doi.org/10.1515/9783110403367-004

FRICKÉ, Martin, 2009. The Knowledge Pyramid: A Critique of the DIKW Hierarchy. *Journal of Information Science* [online]. **35**(2), 131-142 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0165-5515. Dostupné na: https://doi.org/10.1177/0165551508094050

GAWITH, Gwen, 1987. *Information alive!*: *Information skills for research and reading*. Auckland: Longman Paul. ISBN 0-582-87770-9.

*Global Media and Information Literacy Assessment Framework*: *Country Readiness and Competencies* [online], 2013. Paris: UNESCO [cit. 2021-08-03]. Dostupné na: https://en.unesco.org/themes/124335/publications/all

GOLDHAMMER, F. et al., 2014. Diagnostik von ICT-Literacy: Multiple-Choice- vs. simulationsbasierte Aufgaben. *Diagnostica* [online]. **60**(1), 10-21 [cit. 2021-08-28]. Dostupné na: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14605/pdf/DIA_1_2014_Goldhammer_ICTLiteracy_A.pdf

GOODSETT, Mandi, 2020. Best practices for teaching and assessing critical thinking in information literacy online learning objects. *The Journal of Academic Librarianship* [online]. **46**(5) [cit. 2021-08-03]. Dostupné na: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133320300665?casa_token=g651Y7e6SOsAAAAA:8F2g1Tev38uW8d8lr_Li4Isc2qGHFdjFOyUdeTXXpBSmbdDo7Cz4RcoG-ScVbs5Zr7JNGfaPF4w

GRANT, S. G., SWAN, Kathy a John LEE, 2017. *Inquiry-Based Practice in Social Studies Education: Understanding the Inquiry Design Model*. New York: Routledge. ISBN 978-1-138-04788-4.

GRAZIANO, Eugene E., 1968. On a Theory of Documentation. *American Documentation* [online]. January 1968, **19**(1), 85-89 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1936-6108. DOI 10.1002/asi.5090190115. Dostupné na: https://doi.org/10.1002/asi.5090190115

GREEN, R. a M. BOWSER, 2006. Observations from the Field: Sharing a Literature Review Rubric. *Journal of Library Administration*. **45**(1/2), 185-202 **cit. podľa** CHU, C. B. L., YEUNG, A. H. W. a S. K. W. CHU, 2012. *Assessment of students information literacy: A case study of a secondary school in Hong Kong: Paper presented at CITE Research Symposium 2012* [online]. Hong Kong: The University of Hong Kong [cit. 2021-08-26]. Dostupné na: http://web.hku.hk/~samchu/docs/Chu-2012-Assessment-of-students-information-literacy.pdf

GREENWELL, Stacey, 2016. Using the I-LEARN model forinformation literacy instruction. *Journal of Information Literacy* [online]. 10(1), 67-85 [cit. 2021-09-30]. ISSN 1750-5968. Dostupné na: https://doi.org/10.11645/10.1.2045

GREIFENEDER, Elke, 2014. Trends in information behaviour research. *Information Research* [online]. **19**(4) [cit. 2021-08-31]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: http://informationr.net/ir/19-4/isic/isic13.html#.XKJlPdSLSAl

GREIFF, Sascha et al., 2013. Computer-based assessment of Complex Problem Solving: concept, implementation, and application Samuel. *Education Tech Research Dev* [online]. June 2013 [cit. 2021-08-26]. Dostupné na: https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-013-9301-x

GRIFFIN, Patrick a Esther CARE, 2015. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*: *Methods and Approach* [online]. Springer [cit. 2021-08-31]. ISBN: 978-94-017-9395-7. Dostupné na: https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-9395-7

GRIZZLE, lton et al., 2011. *Media and information literacy curriculum for teachers* [online]. Paris: UNESCO [cit. 2014-08-03]. Dostupné na: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf

GRONLUND, Norman Edward, 1981. *Measurement and Evaluation in Teaching*. 2nd ed. New York: MacMillan. ISBN 0023480203 **cit. podľa** TUREK, Ivan. *Didaktika.* 2. preprac. a dopl. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2010. ISBN 978-80-8078-322-8.

GROSS, Melissa a Don LATHAM, 2011. Experiences with and Perceptions of Information: A Phenomenographic Study of First-Year College Students. *The Library Quarterly: Information, Community, Policy* [online]. **81**(2) [cit. 2021-08-31]. ISSN 0024-2519. Dostupné na: https://doi.org/10.1086/658867

*Guided Inquiry Design®* [online], ©2021. BLV Consulting [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://guidedinquirydesign.com/gid/

*Guidelines for Information Literacy Assessment*, 2004. Federation of Library Associations. Information Literacy Section.

Guidelines for Library Media Programs in Louisiana Schools, 2020. *Louisiana Believes* [online] [cit. 2021-08-31]. Dostupné z webarchívu na: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lsV7Zv8o-BMJ:https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/teacher-toolbox-resources/guidelines-for-library-media-programs-in-louisiana-schools.pdf%3Fsfvrsn%3Dbae48f1f_24+&cd=1&hl=sk&ct=clnk&gl=sk

GUO, J. a ZHU, H., 2019. Embedded information literacy instruction in the mobile environment: A case study. *International Journal of Librarianship* [online]. **4**(2), 94-110 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/345362066_Embedded_Information_Literacy_Instruction_in_the_Mobile_Environment_A_Case_Study

HAEBERLI, Justine, 2010. *Informationskompetenz für den universitären Standort Göttingen: Bestandsaufnahme und Empfehlungen* [online]. Berlin: Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin [cit. 2021-08-31]. Heft 272. ISSN 14 38-76 62. Dostupné na: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/2673/272.pdf?sequence=1&isAllowed=y

HAJDIN, Ljiljana a Vlatka SEKOVANIĆ. Aspects of information literacy in higher education: an overview. In: *Proceedings of the 31th International Central European Conference on Information and Intelligent Systems: 31st CECIIS* [online]. Varaždin: CECIIS, October 7-9, 2020 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://archive.ceciis.foi.hr/app/public/conferences/2020/Proceedings/ELA/ELA2.pdf

HALL, Richard, Lucy ATKINS a Josie FRASER, 2014. Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: the DigiLit Leicester project. *Research in Learning Technology* [online]. (22) [cit. 2021-6-25]. Dostupné na: https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1444/html

HARAUSOVÁ, Helena, 2011. *Ako aktivizujúco vyučovať odborné predmety* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-8052-396-1. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/harausova_h._-_ako_aktivizujuco_vyucovat_odborne_predmety.pdf

HELUS, Z., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HENKEL, Maria, 2019. *Information Literacy and Libraries in the Knowledge Society* [online]. Düsseldorf: Heinrich Heine University Düsseldorf [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://d-nb.info/1190884038/34

HEPWORTH, Mark a Geoff WALTON, 2009. *Teaching Information Literacy for Inquiry-based Learning.* Oxford: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-441-4.

HEPWORTH, Mark a Geoff WALTON, 2013. Introduction – Information Literacy and Information Behaviour, Complementary Approaches for Building Capability. In: HEPWORTH, Mark a Geoff WALTON, eds. *Developing People's Information Capabilities: Fostering Information Literacy in Educational, Workplace and Community Contexts*. Emerald Group Publishing Limited, s. 1-11. ISBN 978-1-78190-766-5. ISSN 1876-0562.

HERRING, James E., 1996. *Teaching information skills in schools*. London: Library Association. ISBN 1-85604-176-X.

HERRING, James E., 2004. The internet and information skills: A guide for teachers and school librarians. London: Facet. ISBN 978-1-85604-493-6.

HERRING, James E., 2009. PLUS model and pinotage. *Jems Herring´s Blog* [online]. [cit. 2011-07-29]. Dostupné na: http://jherring.wordpress.com/2009/05/02/plus-model-and-pinotage **cit. podľa** HRDINÁKOVÁ, Ľudmila. *Informačná gramotnosť ako kľúčová kompetencia pre 21. storočie* [online]. Bratislava: STIMUL, 2011 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-8127-037-6. Dostupné na: http://stella.uniba.sk/texty/FIF_LH_gramotnost.pdf

HERRING, James E., 2011. Information literacy and Science Festival. *Jems Herring´s Blog* [online]. [cit. 2011-07-29]. Dostupné na internete: https://jherring.wordpress.com/2011/04/23/information-literacy-and-science-festival/

HERRON, Marshall, 1971. The nature of scientific inquiry. *School Review* [online]. **79**(2), 171-212 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0036-6773. Dostupné na: https://www.jstor.org/stable/1084259 **cit. podľa** BANCHI, Heather a Randy BELL. The many levels of inquiry. *Science and Children* [online]. October 2008, **46**(2), 26-29 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0036-8148. Dostupné na: https://www.gstboces.org/stem/docs/2019STEMArticle-Many-Levels-of-Inquiry.pdf

HINE, Alison Carol et al., 2002. Embedding information literacy in a university subject through collaborative partnerships. *Psychology Learning and Teaching* [obline]. **2**(2), 102-107 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/plat.2002.2.2.102

HOMANN, Benno, 2003. A new task for German libraries: teaching information literacy. BASILI, Carla. *Information literacy in Europe: a first insight into the state of the art of Information Literacy in the European Union*. Roma: CNR, s. 111-112.

HOMANN, Benno, 2004. *Dynamische Modell der Informationskompetenz* [obline]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://web.archive.org/web/20050427151932/http://www.ub.uni-heidelberg.de/service/download/infomaterialien/Infoblatt17.pdf

HORTON, F. W., 1983. *Information* literacy vs. computer literacy. *Bulletin of the American Society for Information Science* [online]. **9**(4), 14-16 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: https://eric.ed.gov/?id=EJ284227

HRDINÁKOVÁ, Ľudmila, 2007. Čitateľská gramotnosť ako kľúčová kompetencia informačnej gramotnosti. In: [CENIGOVÁ, R., zost.]. *Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl* [online]. Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, s. 37-49 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-969716-6-4. Dostupné na: http://www.spgk.sk/swift_data/source/pdf/ZBORNIK%20-%202007.pdf

HRDINÁKOVÁ, Ľudmila, 2011. *Informačná gramotnosť ako kľúčová kompetencia pre 21. storočie* [online]. Bratislava, STIMUL [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-8127-037-6. Dostupné na: http://stella.uniba.sk/texty/FIF_LH_gramotnost.pdf

HRDINÁKOVÁ, Ľudmila, 2011a. Modely informačnej gramotnosti. *ITlib*: *Informačné technológie a knižnice* [online]. **15**(3), 4-16 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1336-0779. Dostupné na: https://itlib.cvtisr.sk/clanky/clanek732/

HRDINÁKOVÁ, Ľudmila, 2014. *Integrácia informačnej gramotnosti do vzdelávania – aktuálna výzva pre vzdelávanie* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Integracia-do-vzdelavania.pdf

HRDINÁKOVÁ, Ľudmila, 2014a. *Pedagogické prístupy a informačná gramotnosť* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Pedagogicke-pristupy.pdf

HRDINÁKOVÁ, Ľudmila a Miriam ONDRIŠOVÁ, 2014. Informačná gramotnosť – ako súčasť vysokoškolského vzdelávania. In: *Informačné kompetencie pre znalostnú spoločnosť*. Bratislava: STIMUL, 2014.

HRDINÁKOVÁ, Ľudmila, 2018. Systém informačnej výchovy v našej spoločnosti. In: MUDRÍKOVÁ, Janka, zost. *Optimálna knižnica – súčasť rozvojového programu mesta a obce v sociálnej, kultúrnej a vzdelávacej oblasti 2* [online]. Čadca: Kysucká knižnica v Čadci, s. 4-13 [cit. 2020-13-31]. Dostupné na: https://doi.org/10.5281/zenodo.3625042

HRDINÁKOVÁ, Ľudmila, 2020. Dokument. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 73-74. ISBN 978-80-223-4866-9.

HRDINÁKOVÁ, Ľudmila a Jela STEINEROVÁ, 2020. Digitálna gramotnosť. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 53-56. ISBN 978-80-223-4866-9.

HRDINÁKOVÁ, Ľudmila a Jakub FÁZIK, 2021. Dimenzie digitálnej gramotnosti. In: STEINEROVÁ, Jela, zost. *Knižničná a informačná veda XXIX*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 169-189. ISBN 978-80-223-5064-8.

HUGHES, Sandra, 2017. Research Steps to Success. *Research Helper* [online]. ©1998-2017 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www3.sympatico.ca/sandra.hughes/sandra.hughes/research/researchs.html

HUOTARI, M. a M. IIVONEN, 2005. Knowledge processes: A strategic foundation for the partnership between the university and its library. *Library Management* [online]. **26**(6), 324-335 [cit. 2021-09-18]. Dostupné na: doi:http://dx.doi.org/10.1108/01435120410609743

HUVILA, Isto, 2009. Ecological framework of information interactions and information infrastructures. *Journal of Information Science* [online]. **35**(6), 695-708 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1741-6485. Dostupné na: https://doi.org/10.1177%2F0165551509336705

CHAN, Christopher, 2016. Institutional assessment of student information literacy ability: A case study. *Communications in Information Literacy* [online]. **10**(1), 50-61 [cit. 2014-08-03]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/321809927_Institutional_Assessment_of_Student_Information_Literacy_Ability_A_Case_Study/link/5a33303a458515afb690c241/download

CHANCHINMAWIA F. a M. K. VERMA, 2017. Significance of information literacy in digital environment among academic community and role of library professionals [online]. *Conjugative Management, Library Information Science, Social Science and Technology for Virtual World*: *Papers*. New Delhi: Modern Rohini Education Society, 117-122 [cit. 2014-08-03]. ISBN 9781635356335. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/327263043_SIGNIFICANCE_OF_INFORMATION_LITERACY_IN_DIGITAL_ENVIRONMENT_AMONG_ACADEMIC_COMMUNITY_AND_ROLE_OF_LIBRARY_PROFESSIONALS/link/5b85300092851c1e123703f9/download

*Characteristics of programs of information literacy that illustrates best practices*: *A guideline* [online], 2003. American Library Association. Association of College & Research Libraries, Retrieved on 7 March 2005 [cit. 2014-08-03]. Dostupné na: http://www.acrl.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm

CHATMAN, Seymour, 2008. *Příběh a diskurs*: *Narativní struktura v literatuře a filmu*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-260-2.

CHATTERJEE, Amitabha, 2017. *Element of Information Organisationand Dissemination.* London: Chandos Publishing. ISBN 978-0-08-102025-8.

CHITMAN-BOOKER, Lakenna a Kathleen KOOP, 2013. *The 5Es of Inquiry-Based Science*. Huntington Beach: Shell Education. ISBN 978-1-4258-0689-7.

IFLA Empowering 8 model of Information Literacy, 2014. In: *LIS BD Network* [online]. ©2013-2021 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www.lisbdnet.com/ifla-empowering-8-model-of-information/

IFLA, 2008. *Alexandrijské vyhlásenie o informačnej gramotnosti a celoživotnom vzdelávaní* [online]. Preklad Silvia STASSELOVÁ. International Federation of Library Associations and Institutions [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/BeaconInfSoc-sk.pdf

IFLA, 2011. *Media and Information Literacy Recommendations* [online]. Haag: Governing Board of IFLA [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/media-info-lit-recommend-en.pdf

*Informačná a mediálna gramotnosť* [online], ©2015. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://midas.uniba.sk/

*Information Literacy Strategies* [online], 2021. Cornell College [cit. 2021-08-01]. Dostupné na: https://www.cornellcollege.edu/library/faculty/information-literacy/strategies.shtml

Information Literacy, 2014. *Information Literacy Portal*: *UI Core Curriculum* [online]. Moscow: University of Idaho [cit. 2020-08-03]. Dostupné na: http://www.webpages.uidaho.edu/info_literacy/modules/module5/5_2.htm

*Information Literacy*: *Competency Standards for Higher Education* [online], 2001. American Library Association; Association of College and Research Libraries [cit. 2021-01-03]. Dostupné na: https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1

*Informationskompetenz.ch* [online], [bez dátumu]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.informationskompetenz.ch/en/

*Infozone* [online], ©1995-2003. Winnipeg: Assiniboine South School Division of Winnipeg [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://web.archive.org/web/20040407021851/http://www.assd.winnipeg.mb.ca/infozone/

*Internet and Information Crisis*, 2010. Above top secret [online]. Posted on Jan, 10 2010 [cit. 03-11-2020]. Dostupné na internete: http://www.abovetopsecret.com/forum/thread533478/pg1

IRVING, Ann, 1985. *Study and Information Skills Across the Curriculum.* London: Heinemann Educational Books. ISBN 0-435-80520-7.

IRVING, Christine, 2011. National Information Literacy Framework (Scotland): Pioneering Work to Influence Policy Making or Tinkering at the Edges? *Library Trends* [online]. **60**(2), 419-438 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0024-2594. Dostupné na: https://core.ac.uk/download/pdf/6103163.pdf

IVANITSKAYA, L., O'BOYLE, I. a A. M. CASEY, 2006. Health Information Literacy and Competencies of Information Age Students: Results From the Interactive Online Research Readiness Self-Assessment (RRSA). *Journal of Medical Internet Research* [online]. **8**(2), e6 [cit. 2021-08-30]. Dostupné na: https://www.jmir.org/2006/2/e6/

JACOB, Evelyn, 1999. *Cooperative Learning in Context: An Educational Innovation in Everyday Classroom*. New York: State University New York. ISBN 978-0-7914-4242-5.

JÄRVELIN, Kalervo a Thomas D. WILSON, 2003. On conceptual models for information seeking and retrieval research. *Information Research* [online]. **9**(1), paper 163 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: http://www.informationr.net/ir/9-1/paper163.html

JIRATA, Tadesse Jaleta, 2019. The cultural spaces of young children: Care, play and learning patterns in early childhood among the Guji people of Ethiopia. *Global Studies of Childhood* [online]. SAGE, **9**(1), 42–55 [cit. 2021-07-31]. Dostupné na: DOI: 10.1177/2043610618817317

JOHNSTON, Bill a Sheila WEBBER, 2005. As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies* [online]. **20**(3), 108-121 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0734-3310. Dostupné na: https://doi.org/10.1016/j.resstr.2006.06.005

JOHNSTON, Nicole a A. M. SALAZ, 2017. Using phenomenography to bridge the gap between research and practice: a meta-analysis of three phenomenographic studies. *Information Research* [online]. **22**(4) [cit. 2021-08-31]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: http://informationr.net/ir/22-4/rails/rails1614.html

JOHNSTON, Nicole, 2014. *Understanding the information literacy experiences of EFL (English as a Foreign Language) students* [online][dizertačná práca]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://eprints.qut.edu.au/71386/3/Nicole_Johnston_Thesis.pdf

JONSSON, A. a G. SVINGBY, 2007. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review* [online]. **2**, 130–144 [cit. 2021-08-21]. Dostupné na: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X07000188

JUKES, Ian, DOSAJ, Anita a Bruce MacDONALD, 2000. *NetSavvy: building information literacy in the classroom.* 2nd ed. California: Corwin Press. ISBN 0-7619-7565-9.

JULIEN, Heidi, GROSS, Melissa a Don LATHAM, 2018. Survey of Information Literacy Instructional Practices in U.S. Academic Libraries. *College & Research Libraries* [online]. **79**(2), 179-199 [cit. 2021-08-31]. Online ISSN: 2150-6701. Dostupné na: https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16606/18052

KÁBRT, Jiří, 1983. Od praxe k teorii informatické výchovy. *Knihovnictví a bibliografie.* **2**, 25-27.

KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ, 1998. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

KATZ, Irvin R., 2007. Testing Information Literacy in Digital Environments: The ETS iSkills™ Assessment. *Information Technology and Libraries* [online]. September 2007, **26**(3), 4-12 [cit. 2021-08-31]. ISSN 2163-5226. Dostupné na: https://doi.org/10.6017/ital.v26i3.3271

KEENE, Judith, COLVIN, John a Justine SISSONS, 2010. Mapping student information literacy activity against Bloom's Taxonomy of Cognitive Skills. In: *Journal of Information Literacy* [online]. **4**(1), 5-17 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1750-5968. Dostupné na: https://doi.org/10.11645/4.1.189

KELLY, Anne et al., 2011. Course-Integrated information literacy instruction in introduction to accounting. *Journal of Business & Finance Librarianship* [online]. **16**(4), 326-347 [cit. 2021-08-05]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/215865566_Course-Integrated_Information_Literacy_Instruction_in_Introduction_to_Accounting

KLINGENBERG, Andreas, 2011. *Referenzrahmen Informationskompetenz* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://web.archive.org/web/20170505230428/www.schulmediothek.de/fileadmin/pdf/referenzrahmen_ik_111111.pdf

*Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania* [online], 2020. ©2021 Ministerstvo kultúry SR [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www.culture.gov.sk/media-audiovizia/koncepcia-medialnej-vychovy

KOSTEREC, Miloš, 2016. Model. In: BIELIK, Lukáš et al. *Slovník metodologických pojmov* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 92-94 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-223-4276-6. Dostupné na: http://amesh.sk/pdf/Slovn%C3%ADk_metodologick%C3%BDch_pojmov.pdf

KRATHWOHL, David R., BLOOM Benjamin S. a Bertram B. MASIA, 1964. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals – Handbook II: Affective domain*. New York: David Mckay Company, s. 164-170.

KUEHL, Daniel T. 2009. From Cyberspace to Cyberpower: Defining the Problem. In: KRAMER, Franklin D., STARR, Stuart H. a Larry K. WENTZ, 2009. *Cyberpower and National Security*. Washington D.C.: National Defense University Press; Potomac Books, 24–42 [cit. 2021-05-05]. Dostupné na: https://ndupress.ndu.edu/Portals/68/Documents/Books/CTBSP-Exports/Cyberpower/Cyberpower-I-Chap-02.pdf?ver=2017-06-16-115052-210

KUHLTHAU, Carol C., 1993. Seeking meaning: a process approach to library and information services. Norwood: Ablex. ISBN: 0-89391-968-3.

KUHLTHAU, Carol C., 1994. *Teaching the library research process.* London: Scarecrow Press. ISBN 0-8108-4419-2 **cit. podľa** ERDELEZ, Sanda, BASIC Josipa a Deborah D. LEVITOV. Potential for inclusion of information encountering within information literacy models. *Information Research* [online]. September 2011, **16**(3), paper 489 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1368-1613. Dostupné na internete: http://informationr.net/ir/16-3/paper489.html

KUHLTHAU, Carol C., 1999. Literacy and Learning for the Information Age. In: STRIPLING, Barbara K., ed. *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice.* Englewood: Libraries Unlimited, s. 3-21. ISBN 1-56308-666-2.

KUHLTHAU, C. C. a McNALLY, M. J., 2001. Information seeking for learning: a study of librarians' perceptions of learning in school libraries. *The New Review of Information Behaviour Research* [online]. 2, 167-77 [cit. 2021-09-18]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/262403841_Information_seeking_for_learning_a_study_of_librarians'_perceptions_of_learning_in_school_libraries

KUHLTHAU, Carol C., 2004. *Seeking meaning: a process approach to library and information services.* 2nd ed. Westport, CT: Libraries Unlimited. ISBN: 978-1-59158-094-2.

KUHLTHAU, Carol C., MANIOTES, Leslie K. a Ann K. CASPARI, 2007. *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*. Westport, London: Libraries Unlimited: Ablex. ISBN: 978-1-59158-435-3.

KUHLTHAU, Carol C., MANIOTES, Leslie K. a Ann K. CASPARI, 2012. *Guided Inquiry Design: A Framework for Inquiry in Your School*. Libraries Unlimited. ISBN 978-1-61069-009-6.

LAMB, Annette, Nancy SMITH a Larry JOHNSON, 1997. Wondering Wiggling, and Weaving: A New Model for Project and Community Based Learning on the Web. *Learning and Leading With Technology* [online]. **24**(7), 6-13 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1082-5754. Dostupné na: https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/8782/1997article.pdf

LANDOVÁ, Hana, PRAJSOVÁ, Jitka a Ludmila TICHÁ, 2016. Information Literate or Not?: A Nationwide Survey Among University Students in the Czech Republic. In: ŠPIRANEC, S. et al., eds. *The Fourth European Conference on Information Literacy: (ECIL), October 10th-13th, 2016, Prague, Czech Republic: Abstract* [online]. Prague: Association of Libraries of Czech Universities, s. 55 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-270-0530-7. Dostupné na: http://ecil2016.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/5/2016/11/ecil2016_abstracts.pdf

LASSWELL, Harold D., 1948. The structure and function of communication in society. In: BRYSON, Lyman, edit. *The Communication of Ideas*. New York: Harper and Brothers, The Institute for Religious and Social Studies, s. 37-51.

LAU, Jesús, 2006. Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. *IFLA.org* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf

LEICHNER, N.et al., 2014. Assessing information literacy programmes using information search tasks. *Journal of Information Literacy* [online]. **8**(1), 3-20 [cit. 2021-10-15]. Dostupné na: http://dx.doi.org/10.11645/8.1.1870

LEVINE-CLARK, Michael a Toni M. CARTER, eds., 2013. *ALA Glossary of Library and Information Science*. 4th ed. Chicago: ALA. ISBN 978-0-8389-1111-2.

LEWIS, David W., 2019. Reimagining the academic library: What to do next. Review article. *El profesional de la información* [online]. **28**(1), e280104. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://doi.org/10.3145/epi.2019.ene.04

LIMBERG, Louise, 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: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.99.8919&rep=rep1&type=pdf

LIMBERG, Louise, 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 978-0-949060-88-4.

LIMBERG, Louise a Olof SUNDIN, 2006. Teaching information seeking: relating information literacy education to theories of information behaviour. *Information Research* [online]. **12**(1) [cit. 2021-08-31]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: http://www.informationr.net/ir/12-1/paper280.html

LIMBERG, Louise, SUNDIN, Olof a Sanna TALJA, 2012. Three Theoretical Perspectives on Information Literacy. *Human IT* [online]. Borås: University of Borås. **11**(2), 93-130 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1402-151X. Dostupné na: http://etjanst.hb.se/bhs/ith/2-11/llosst.pdf

LINDAUER, G. Bonnie, 2004 The Three Arenas of Information Literacy Assessment. *Reference & User Services Quarterly* [online]. Chicago: American Library Association, **44**(2) [cit. 2019-02-26]. ISSN 1094-9054. Dostupné na: http://search.proquest.com/docview/217893044?accountid=17229

LIPU, Suzanne, WILLIAMSON, Kirsty a Annemaree LLOYD, eds., 2007. *Exploring Methods in Information Literacy Research*. Wagga Wagga: Centre for Information Studies. ISBN 978-187-6938-61-1. ISSN 1030-5009.

*Literacy for all*: *Adult literacy through librarries* [online], 2019. ALA, American Library Association [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: https://www.ala.org/aboutala/sites/ala.org.aboutala/files/content/Literacy%20for%20All_Toolkit_Online.pdf

LLOYD, Annemaree, 2003. Information literacy: the meta-competency of the knowledge economy?: An exploratory paper. *Journal of Librananship and Information Science* [online]. **35**(2), 87-92 [cit. 2021-08-18]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/249750578_Information_Literacy_The_Meta-Competency_of_the_Knowledge_Economy_An_Exploratory_Paper

LLOYD, Annemaree, 2006. Information literacy landscapes: An emerging Picture. *Journal of Documentation* [online]. **62**(5), 570-583 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: https://doi.org/10.1108/00220410610688723

LLOYD, Annemaree, 2010. Information Literacy Landscape: Information literacy in education, workplace and everyday contexts. Oxford: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-507-7.

*LMC source* [online], [bez dátumu]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://lmcsource.com/pages/savvy7.html

LOSEY, Betsy et al., 2007. *The Handy 5.* 2nd ed. Lanham: Scarecrow Press. ISBN 978-0-8108-5908-1.

LOW, S. M., 2003. Embodied space(s): Anthropological theories of body, space, and culture. *Space and Culture* [online]. **6**(1), 9–18. [cit. 2021-03-29]. Dostupné na: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.957.6871&rep=rep1&type=pdf

LUPTON, Mandy, 2004. *The learning Connection: Information Literacy and the student experience.* Adelaide: Auslib Press. ISBN 1-875145-57-5.

LUPTON, Mandy, 2008. *Information Literacy and Learning* [online] [dizertačná práca]. Queensland University of Technology [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://core.ac.uk/download/pdf/10885364.pdf

LYNN, Akin, 1998. Information Overload and Children: A Survey of Texas Elementary School Students. *School Library Media Research* [online]. **1** [cit. 2020-03-29]. ISSN: 1523-4320. Dostupné na:

MACKENZIE, Trevor a Rebecca BATHURST-HUNT, 2018. *Inquiry Mindset.* Elevate Books Edu. ISBN 978-1-7336468-4-0.

MACKENZIE, Trevor, 2016. *Dive into Inquiry.* Coppel: Elevate Books Edu. ISBN 978-1-7336468-2-6.

MACKEY, Thomas P. a Trudi E. JACOBSON, 2007. Developing an Integrated Strategy for Information Literacy Assessment in General Education. *The Journal of general education* [online]. **56**(2), 93-104 [cit. 2006-03-29]. ISSN: 1527-2060. Dostupné na: https://muse.jhu.edu/article/222328

MACKEY, Thomas P. a Trudi E. JACOBSON, 2011. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. *College & Research Libraries* [online]. **72**(1), 62-78 [cit. 2021-03-29]. Dostupné na: https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132/17578

MAJCHRÁK, J., 1990. *Problémy komunikácie klasickej filmovej rozprávky: Sociologicko-pedagogická analýza žánrových, etických a komunikačných problémov klasickej filmovej rozprávky s osobitým zreteľom na filmy štúdia*. Bratislava: SFÚ.

MARLAND, Michael, 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.

MARLINO, Mary a Tamara SUMNER, 2008. From the Library to the Laboratory: A New Future for the Science Librarian? In: KATZ, Richard N. *The Tower and The Cloud* [online]. EDUCAUSE [cit. 2021-09-15]. ISBN 978-0-9672853-9-9. Dostupné na: https://www.educause.edu/research-and-publications/books/tower-and-cloud/library-laboratory-new-future-science-librarian

MARSCHALL, Carla a Rachel FRENCH, 2018. *Concept-Based Inquiry in Action.* Thousand Oaks, Corwin. ISBN 978-1-5063-9129-8.

MARTON, Ferenc, 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* [online]. **10**(2), 177-200 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0020-4277. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/BF00132516

MARTON, Ferenc, 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*. 2nd ed. London: Routledge Falmer, s. 140-160. ISBN 1-85000-380-7.

MATTHAEIDESOVÁ, Marta, 1988. *Informatická príprava používateľov v mimoškolskom systéme so zameraním na knižnice* [kandidátska dizertačná práca]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

MATTHAEIDESOVÁ, Marta, 1998. Informačná požiadavka. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 121. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

MATTHAEIDESOVÁ, Marta, 1998a. Informačná výchova. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 128. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

MATULČÍK, Július. 2008. Diagnostika a hodnotenie v edukácii dospelých. *Acta Andragogica* [online]. **1**, 89-102 [cit. 2021-09-15]. ISBN 978-80-89142-14-9. Dostupné na: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/projekt_Stanem_sa_ucITelom/Acta_Andragogica/1-10.pdf

MAYBEE, Clarence, 2006. Undergraduate Perceptions of Information Use: The Basis for Creating User-Centered Student Information Literacy Instruction. *The Journal of Librarianship* [online]. **32**(1), 79-85 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0099-1333. Dostupné na: https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.10.010

MAZÁČOVÁ, P., 2020. S projektem Co nebylo v učebnici vstříc informační gramotnosti žáků. *Bulletin SKIP* [online]. Roč. 29, č. 3/4 [cit. 2021-10-10]. ISSN 1213-5828. Dostupné na: https://bulletinskip.skipcr.cz/vsechna-cisla/prohlizet-cisla/2020-rocnik-29-cislo-34/s-projektem-co-nebylo-v-ucebnici-vstric

McKENZIE, Jamieson, 1999. The Research Cycle 2000. *From Now On: The Educational Technology Journal* [online]. December 1999, **9**(4) [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://questioning.org/rcycle.html

McKENZIE, Jamieson Angus, 2000. Beyond Technology: Questioning, Research and the Information Literate School. [Denver]: FNO Press. ISBN 0-9674078-2-6.

McKINNEY, P. a B. SEN, 2012. Reflection for learning: understanding the value of reflective writing for information literacy development. *Journal of Information Literacy* [online]. **6**(2) [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/ LLC-V6-I2-2012-5

McLUHAN, H. Marshall, 2011. *Jak rozumět médiím: Extenze člověka.* 2. vyd. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-2409-9.

*Media literacy in a digital world*, 2008 [online]. Strasbourg: European Parliament, 16 December 2008 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2008-0598_EN.html?redirect

MELICHEROVÁ, Michaela, NOVÁKOVÁ, Františka a Jakub FÁZIK, 2017. Modely informačného správania v kontexte cieľov projektu HIBER (1. časť). *ITlib*: *Informačné technológie a knižnice* [online]. **21**(4), 17-25 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1336-0779. Dostupné na: https://doi.org/10.5281/zenodo.3568751

MELICHEROVÁ, Michaela, NOVÁKOVÁ, Františka a Jakub FÁZIK, 2018. Modely informačného správania v kontexte cieľov projektu HIBER (2. časť). *ITlib*: *Informačné technológie a knižnice* [online]. **22**(1), 19-29 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1336-0779. Dostupné na: https://doi.org/10.5281/zenodo.3568802

MERZ, Lawrie H. a Beth L. MARK, 2002. *Clip Note #32*: *Assessment in College Library Instruction Programs*. Chicago: Association of College and Research Libraries **cit. podľa** OAKLEAF, Megan, 2008. Dangers and Opportunities: A Conceptual Map of Information Literacy Assessment Approaches. *Libraries and the Academy* [online]. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 8(3), 233–253 [cit. 2021-04-11]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/236821379_Dangers_and_Opportunities_A_Conceptual_Map_of_Information_Literacy_Assessment_Approaches

MEŠŠA, Eugen a Elena SAKÁLOVÁ, zost., 1979. *Knižničná práca s učňovskou mládežou*. Bratislava: Smena.

MIERZECKA, Anna, 2019. The Role of Academic Libraries in Scholarly Communication: A Meta-Analysis of Research. *Studia Medioznawcze* [online]. **19**(1) [cit. 2011-01-17]. ISSN 2451-1617. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/331742355_The_Role_of_Academic_Libraries_in_Scholarly_Communication_A_Meta-Analysis_of_Research/link/5c8a6bb8299bf14e7e7c839e/download

MIKLOVIČOVÁ, Eva a Zdenka KRÁLOVÁ, Z., 2010. *Modelovanie a simulácia procesov* [online]. Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave, Fakulta elektrotechniky a informatiky, Katedra automatizovaných systémov riadenia [cit. 2011-01-17]. Dostupné na: http://www.kasr.elf.stuba.sk/predmety/masp/ **cit. podľa** HRDINÁKOVÁ, Ľudmila. *Informačná gramotnosť ako kľúčová kompetencia pre 21. storočie* [online]. Bratislava, STIMUL, 2011 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-8127-037-6. Dostupné na: http://stella.uniba.sk/texty/FIF_LH_gramotnost.pdf

MILAM, Peggy, 2002. *InfoQuest: A New Twist on Information Literacy*. Linworth. ISBN 1-58683-022-8.

MILKOVSKI, N. a M. BOGDANOSKI, 2015. Information as a strategic resource critical to military operations and defence of the nation. *International Scientific Journal* [online]. July 2015 [cit. 2021-05-05]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/281102148_INFORMATION_AS_A_STRATEGIC_RESOURCE_CRITICAL_TO_MILITARY_OPERATIONS_AND_DEFENCE_OF_THE_NATION

MISEVICIENE, Regina, RIMAVICIUS, Vidmantas a Dalius MAKACKAS, 2020. Impact of digital technologies on people health and means to avoid information fatigue. In: *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION: Proceedings of the International Scientific Conference* [online]. **IV**, May 22th - 23th, 2020, 550-560 [cit. 2021-05-05]. Dostupné na: http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/4845/4664

MITCHELL, Erik, 2009. *Metadata Literacy*: *An analysis of metadata awareness in college students and librarians* [online]. University of North Carolina – Chapel Hill [cit. 2011-01-17]. Dostupné na: https://core.ac.uk/download/pdf/210600353.pdf

MORRIS, Charles William, 1997. Základy teorie znaků. In: PALEK, Bohumil (ed.), *Sémiotika*. Praha: Karolinum, s. 197–256. ISBN 80-7184-356-3.

MOSKAL, Barbara M., 2000. Scoring Rubrics: What, When, and How? *Practical Assessment Research and Evaluation* [online]. **7**(3) [cit. 2021-10-15]. Dostupné na: http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10 (accessed April 29, 2008).

MOZILLA [bez dátumu]. Web Literacy. *Mozilla Foundation* [online]. Mozilla [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://learning.mozilla.org/en-US/web-literacy

MUNGER, Kristen A., 2016. *Steps to Success*: *Crossing the Bridge Between Literacy Research and Practice* [online]. Open SUNY Textbooks [cit. 2021-10-15]. Dostupné na: https://textbooks.opensuny.org/steps-to-success/

NAHL, Diane, 2001. A conceptual framework for explaining information behavior. *Studies in Media & Information Literacy Education* [online]. **1**(2) [cit. 2020-07-01]. ISSN 1496-6603. Dostupné na: http://www2.hawaii.edu/~donnab/lis610/nahl_2001.html

NAHL, Diane, 2007. A discourse analysis technique for charting the flow of micro-information behaviour. *Journal of Documentation* [online]. **63**(3), 323-339 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: https://doi.org/10.1108/00220410710743270

NAKONEČNÝ, M., 2009. *Psychologie osobnosti.* Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

NARDI, B. A. a V. L. O'DAY, 1999. *Information Ecologies: using technology with heart.* Cambridge: MIT Press. ISBN 978-02-626-4042-8.

*National Information Literacy Framework Scotland: skills for everyone* [online], [bez dátumu]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.caledonianblogs.net/nilfs/

Návrh stratégie rozvoja slovenského knihovníctva do roku 2006, 2001. *Knižnica* [online]. **2**(6), 285-295 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1336-0965. Dostupné na: https://www.snk.sk/images/snk/NBU/Kniznica/6_2001/287.pdf

NEELY Teresa Y. a Jessame FERGUSON, 2006. Developing Information Literacy Assessment Instrumemts. In: NEELY, Teresa Y., 2006. *Information Literacy Assessment*: *Standards-Based Tools and Assignments*. Chicago: American library association [cit. 2021-09-15]. ISBN 0-8389-0914-0. http://pustaka.unp.ac.id/file/abstrak_kki/EBOOKS/INFORMATION%20LITERACY%20Information%20literacy%20assessment%20%20standards-based%20tools%20and%20assignments.pdf

NEELY, Teresa, 2006. *Information Literacy Assessment* [online]. Chicago: American Library Association [cit. 2021-6-25]. ISBN 0-8389-0914-0. Dostupné na: http://pustaka.unp.ac.id/file/abstrak_kki/EBOOKS/INFORMATION%20LITERACY%20Information%20literacy%20assessment%20%20standards-based%20tools%20and%20assignments.pdf

NESI, Jacqueline et al., 2021. Emotional Responses to Social Media Experiences Among Adolescents: Longitudinal Associations with Depressive Symptoms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* [online] 50( [cit. 2021-08-31]. https://doi.org/10.1080/15374416.2021.1955370

NEUMAN, Delia et al., 2019. *Learning in Information-Rich Environments*: *I-LEARN and the Construction of Knowledge from information*. 2nd ed. Cham: Springer. ISBN 978-3-030-29409-0.

NEUMAN, Delia, 2011. Constructing Knowledge in the Twenty-First Century: I-LEARN and Using Information as a Tool for Learning. *School Library Research* [online]. August 2011, **14**, 1-14 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://eric.ed.gov/?id=EJ955795

NEWELL, T. S., 2009. Examining information problém-solving instruction: Dynamic relationship patterns mediated by distinct instructional technologies. *School Libraries Worldwide*. **15**(2), 49-76 **cit. podľa** WALLACE, Virginia L. a Whitney N. HUSID. *Collaborating for Inquiry-based Learning.* 2nd ed. ABC-CLIO, 2017. ISBN 978-1-4408-5284-8.

NOVÁKOVÁ, Marta, 1991. *Informačné pramene.* 4. preprac. vyd. Bratislava: Slovenská technická knižnica. ISBN 80-85165-23-6.

NOVÁKOVÁ, Marta, 1998. Informačný prameň. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 139-140. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

NOVÁKOVÁ, Marta, 1998a. Dokument. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 75-76. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

NÚCEM, ©2010-2021. Informácie o meraniach. *Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania* [online]. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.nucem.sk/sk/merania

NUTEFALL, Jennifer, 2004. Research Journal: One method of information literacy assessment [online]. *Research Strategies*. Washington: George Washington University, **20**(1-2), 89-98 [cit. 2021-08-24]. Dostupné na: doi:10.1016/j.resstr.2005.07.004

NÚV, 2018. *Návrh revizí rámcových vzdělávacích programů v oblasti informatiky a informačních a komunikačních technologií* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www.nuv.cz/file/3362_1_1/

O projektu, [bez dátumu]. *Co nebylo v učebnic*i*: Spolupráce knihoven a škol ve vzdělávání žáků 21. století* [online]. [cit. 2021-10-01]. Dostupné na: http://www.conebylovucebnici.cz/

OAKLEAF, Megan a Neal KASKE, 2009. *Guiding Questions for Assessing Information Literacy in Higher Education. Libraries and the Academy* [online]. Johns Hopkins University Press, **9**(2), 273-286 [cit. 2021-6-25]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/228746169_Guiding_Questions_for_Assessing_Information_Literacy_in_Higher_Education

OAKLEAF, Megan a J. Lisa HINCHLIFFE, 2008 Radcliff. Assessment Cycle or Circular File: Do Academic Librariens Use Information Literacy Assessment Data? *Proceedings Of The 2008 Library Assessment Conference*: *Building Effective, Sustainable, Practical Assessment* [online]. Washington: Association of Research Libraries, 159-164 [cit. 2019-04-11]. ISBN: 978-159407-8149. Dostupné na: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.368.86&rep=rep1&type=pdf#page=175

OAKLEAF, Megan, 2008. Dangers and Opportunities: A Conceptual Map of Information Literacy Assessment Approaches. *Libraries and the Academy* [online]. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 8(3), 233–253 [cit. 2021-04-11]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/236821379_Dangers_and_Opportunities_A_Conceptual_Map_of_Information_Literacy_Assessment_Approaches

OBERG, Dianne, 1999. Teaching the research process - for discovery and personal growth. *Ifla.org* [online]. ©1995-2000 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://archive.ifla.org/IV/ifla65/papers/078-119e.htm

OBERG, Dianne, 2004. Promoting Information Literacies: A Focus on Inquiry. In: *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council* [online]. Buenos Aires: IFLA [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/088e-Oberg.pdf

Odporúčanie Rady Európskej únie č. 2018/C 189/01. *Úradný vestník Európskej únie* [online]. **61**, 4. júna 2018 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=IT

OECD, 2016. How does PISA for Development measure reading literacy? *PISA for Development Brief* [online]. December 2016, **2016/12**(8) [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/8%20-%20How%20PISA-D%20measures%20reading%20literacy.pdf

ORME, William A., 2008. Information literacy and first-year students. *New Direction for Teaching and Learning* [online]. (114), 63-70 [cit. 2021-09-18]. Dostupné na: https://doi.org/10.1002/tl.317

OWUSU-ANSAH, E.K., 2003. Information literacy and academic library: a critical look at a concept and the controversies surrounding it. *The Journal of Academic Librananship* [online]. **29**(4), 219-30 [cit. 2021-09-18]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/234593301_Information_Literacy_and_the_Academic_Library_A_Critical_Look_At_a_Concept_and_the_Controversies_Surrounding_It

PALFREY, J. a U. GASSER, 2008. *Born Digital*: *Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books. ISBN: 978-0-465-00515-4.

PAN, Denise et al. 2021. Tracking Information Literacy in Science Students: A Longitudinal Case Study of Skill Retention from General Chemistry to Biochemistry. *J. Chem. Educ.* [online]. 2021, 98, 12, 3749–3757 [cit. 2021-10-2]. Dostupné na: https://pubs.acs.org/doi/pdf/10.1021/acs.jchemed.1c00114

PANADERO, E. a A. JONSSON, 2013. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review* [online]. **9**(0), 129-144 [cit. 2021-10-2]. Dostupné na: doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002

PAPÍK, R. 1996. Vliv kvantitativního růstu informací na psychiku člověka s důrazem na vizuální vnímání: možnosti efektivnějšího příjmu informací. In: SEDLÁČKOVÁ, B. *Acta bibliothecalia et informatica*. Opava: Slezská univerzita Opava, Filozoficko- přírodovědecká fakulta, Ústav bohemistiky a knihovnictví, s. 73-86. ISBN 80-85879-87-5.

PAPPAS, Marjorie L. a Ann E. TEPE, 2002. *Pathways to Knowledge® and Inquiry Learning.* Greenwood Village: Libraries Unlimited. ISBN 1-56308-843-6.

PARKER, Nicola Jane, 2006. *Assignments, information and learning: the postgraduate student experience* [online][dizertačná práca]. Sydney: University of Technology [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/20242/1/01front.pdf

PAUSCH, Lois a Mary POPP, 2006. *Assessment of Information Literacy*: *Lessons from the Higher Education Assessment Movement*. ALA [online]. [cit. 2021-6-25]. Dostupné na: https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/nashville/pauschpopp

PEACOCK, J. A., 2007. Beyond the fashionable: strategic planning for critical information literacy education. (*Proven strategies for building an information literacy program.* Neal-Schuman Publishers, Inc., s. 29-54 **cit. podľa** NAKAZIBA, Sarah, 2019. The contribution of information literacy competencies towards utilization of information resources among second year nursing students of Aga Khan University, Uganda [online]. Uganda Christian University [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://ucudir.ucu.ac.ug/bitstream/handle/20.500.11951/857/FEA_MLIS_Sarah%20Nakaziba_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

PETLÁK, Erich, 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. ISBN: 80-88778-49-2.

PHARO, Nils, 2004. A new model of information behaviour based on the Search Situation Transition schema. *Information Research* [online]. **10**(1), paper 203 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: http://www.informationr.net/ir/10-1/paper203.html

PICKARD, Alison J., 2013, *Research Methods in Information*. 2nd ed. London: Facet Publishing. ISBN 978-1-85604-813-2.

PIJPERS, G., 2010. *Information Overload: A System for Better Managing Everyday Data*. New Jersey: John Wiley & Sons. ISBN 978-0-470-62574-3.

PINTO, Maria a Dora SALES, 2008. INFOLITRANS: A Model for the Development of Information Competence for Translators. *Journal of Documentation* [online]. **64**(3), 413-437 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: https://doi.org/10.1108/00220410810867614

*Policy guide on children and digital connectivity* [online], 2018. United Nations Children's Fund (UNICEF) [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.unicef.org/esa/media/3141/file/PolicyLab-Guide-DigitalConnectivity-Nov.6.18-lowres.pdf

POTTER, W. J., 2011. *Media Literacy*. 5th ed. Sage Publications. ISBN 978-1-4129-7945-0.

Pražská deklarace „Směrem k informačně gramotné společnosti, 2004. *Národní knihovna – knihovnická revue* [online]. **15**(1), 19 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1214-0678. Dostupné na: http://full.nkp.cz/nkkr/NKKR0401/0401019.html

PRENSKY M., 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* [online]. MCB University Press, **9** (5) [cit. 2021-01-17]. Dostupné na: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Prostredie, [bez dát.]. In: *FILIT*: *Otvorená filozofická encyklopédia* [online]. https://dai.fmph.uniba.sk/~filit/fvp/prostredie.html

PRŮCHA, J., 2002. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.

RADCLIFF, J. Carolyn et al., 2007. *A Practical Guide to Information Literacy Assessment for Academic Librarians* [online]. Greenwood Publishing Group [cit. 2021-09-02]. ISBN 978-1-59158-340-0.

RAFIQUE, Ghulam Murtaza, 2014. Information literacy skills among faculty of the University of Lahore In: *Library Philosophy & Practice* [online]. February 27 [cit. 2014-10-24]. Dostupné na: http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0f95ce3d-d9c0-4684- a33b-3b7a2e64aab7%40sessionmgr198&hid=104

RAIN, O. a P. LORENTS, 2010. Cyberspace: Definition and Implications. In: *International Conference on Cyber Warfare and Security* [online]. s. 267-270 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.proquest.com/conference-papers-proceedings/cyberspace-definition-implications/docview/869617247/se-2?accountid=17229

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], 2013. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www.nuv.cz/file/213_1_1/

RANKIN, Virginia, 1999. The Thoughtful Researcher: Teaching the Research Process to Middle School Students. Englewood: Libraries Unlimited. ISSN 1-56308-698-0.

RANKOV, Pavel, 2020. Informačná spoločnosť. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 127-129. ISBN 978-80-223-4866-9.

RANKOV, Pavel, 2020a. Sociálna komunikácia. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 243-244. ISBN 978-80-223-4866-9.

RANKOV, Pavol, 2006. *Informačná spoločnosť*: *perspektívy, problémy, paradoxy*. Levice: L.C.A. ISBN 80-89129-91-9.

RANKOV, Pavol, 2014. *Znalostní pracovník v informační společnosti.* Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-123-5.

READ, John, 2015. Defining and Assessing Academic Literacy. In: READ, John. *Assessing English Proficiency for University Study* [online]. Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 137-161 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-1-137-31569-4. Dostupné na: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137315694_7

REDECKER, Christine, 2018. *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů DigCompEdu* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2021-08-15]. ISBN 978-92-79-73494-6. Dostupné na: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/21855/digitalni_kompetence_pedagogu_digcompedu.pdf

Referenzrahmen Informationskompetenz, ©2021. *Informationskompetenz.de* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www.informationskompetenz.de/index.php/referenzrahmen/

Research Skills, [bez dátumu]). *State Library Victoria* [online]. ©2019 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://ergo.slv.vic.gov.au/learn-skills/research-skills

ROBINS, Jenny a Juna SNOW, 2005. Using Portfolio Items to Assess Information Literacy. In: *International Association of School Librarianship Conference Proceedings* [online]. *University of Alberta* [cit. 2021-09-15]. ISSN 2562-8372. Dostupné na: https://doi.org/10.29173/iasl8028

ROSMAN, T., MAYER, A.-K. a G. KRAMPEN, 2015. Combining self-assessments and achievement tests in information literacy assessment: Empirical results and recommendations for practice. In: Assessment and Evaluation in Higher Education [online]. **40**(5), 740-754 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: https://doi.org/10.1080/02602938.2014.950554

ROSMAN, T., MAYER, A.-K. a G. KRAMPEN, 2016. Measuring psychology students' information-seeking skills in a situational judgment test format: Construction and validation of the PIKE-P test. *European Journal of Psychological Assessment* [online]. *32*(3), 220–229 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000239

RYAN, Jenny a Steph CAPRA, 2001. Information Literacy Planning for Educators: The ILPO Approach. *School Libraries Worldwide* [online]. **7**(1), 1-10 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1023-9391. Dostupné na: https://www.learntechlib.org/p/94480/

ŘÍČAN, P., 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3133-9.

SAAD, M. S. M, EDZAN, N. N. a A. N. ZAINAB, 2005. Assessing learning outcomes of information literacy programmes. *International Conference on Libraries*: *Towards a Knowledge Society 14 – 16 March 2005, Penang* [online]. Penang, 14-16 March 2005 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/280313326_Assessing_learning_outcomes_of_information_literacy_programmes_Malaysian_academic_libraries

SAKÁLOVÁ, Elena, 1981. *Informatická príprava na školách I. cyklu*. Martin: Matica slovenská.

SAKÁLOVÁ, Elena a Vladimír SMETÁČEK, 1990. *Práca s informáciami na základných a stredných školách (Príručka pre učiteľov)*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00441-X.

SAKÁLOVÁ, Elena, 1992. *Metodika knižničnej práce s deťmi a mládežou so zameraním na informačnú výchovu* [kandidátska dizertačná práca]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

SAKÁLOVÁ, Elena, 1998. Teoretické problémy informačnej výchovy. In: ČABRUNOVÁ, Anna. *Knižničná a informačná veda XVII* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 79-93 [cit. 2021-08-31]. ISBN 80-223-1236-3. Dostupné na: http://alis.uniba.sk/storage/uk/fif/acta/ID_354_68202.pdf

SAKÁLOVÁ, Elena, 1998a. Gramotnosť. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 109. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

SAKÁLOVÁ, Elena, 1999. Formy a metódy informačnej výchovy. *Školské knižnice.* Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, **134**, 9-19.

SAKÁLOVÁ, Elena a Marta MATTHAEIDESOVÁ, 1999. Práca s informáciami vo vyučovaní na základných a stredných školách (metodická príručka). *Školské knižnice.* Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, **132-133**, 5-127.

SAKÁLOVÁ, Elena, 2003. Informačná výchova a kultúrno-vzdelávacie aktivity knižnice. In: *Príručka knihovníka malej knižnice.* Martin: Slovenská národná knižnica, s. 37-41. ISBN 80-89023-37-1.

SAKÁLOVÁ, Elena, 2007. Informačná gramotnosť žiakov základných škôl. In: CENIGOVÁ, Rozália, zost. *Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl* [online]. Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, s. 51-61 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-969716-6-4. Dostupné na: http://www.spgk.sk/swift_data/source/pdf/ZBORNIK%20-%202007.pdf

SAKÁLOVÁ, Elena, 2008. Návrh štandardov informačnej gramotnosti. In: CENIGOVÁ, Rozália. *Príručka pre školského knihovníka* [online]. Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, s. 129-138 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-970092-0-5. Dostupné na: http://www.infolib.sk/files/infolib_of/aktuality/PRIRUCKA%202009.pdf

SAKÁLOVÁ, Elena, 2008a. Štandardy informačnej gramotnosti žiakov základných škôl. In: CENIGOVÁ, Rozália, zost. *Školské knižnice ako informačné a kultúrne centrá škôl: 2. medzinárodná konferencia* [online]. Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica v Bratislave, s. 43-49 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-970017-3-5. Dostupné na: http://www.spgk.sk/swift_data/source/pdf/material.pdf

SAKÁLOVÁ, Elena, 2018. Návrh štandardov informačnej gramotnosti. In: CENIGOVÁ, Rozália, zost. *Príručka pre školského knihovníka* [online]. 2. dopl. a preprac. vyd. Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, s. 213-222 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-972668-3-7. Dostupné na: http://www.spgk.sk/swift_data/source/2018/Prirucka_pre_skolskeho_knihovnika_2018.pdf

SARACEVIC, Tefko, 1975. Relevance: A Review of and a Framework for the Thinking on the Notion in Information Science. *Journal of the American Society for Information Science* [online]. November/December 1975, **26**(6), 321-343 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1097-4571. Dostupné na: https://doi.org/10.1002/asi.4630260604

SARACEVIC, Tefko. 2007. Relevance : A review of the literature and a framework for thinking on the notion in information science. Part II : Nature and manifestations of relevance. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. November 2007, 58(13), 1915-1933 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1532-2890. Dostupné na: https://doi.org/10.1002/asi.20682

SAVOLAINEN, Reijo, 2006. Information use as gap-bridging: The viewpoint of sense-making methodology. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* [online]. June 2006, **57**(8), 1116-1125 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1532-2890. Dostupné na: https://doi.org/10.1002/asi.20400

SAVOLAINEN, R., 2007. Media credibility and cognitive authority: The case of seeking orienting information. *Information Research* [online]. **12**(3) [cit. 2011-01-17]. Dostupné na internete: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104802.pdf

SAVOLAINEN, Reijo, 2015. The interplay of affective and cognitive factors in information seeking and use: Comparing Kuhlthau's and Nahl's models. *Journal of Documentation* [online]. **71**(1), 175-197 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: https://doi.org/10.1108/JD-10-2013-0134

SCONUL, 1999. *Information Skills in Higher Education* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf

SECKER, Jane, 2011. *A New Curriculum for Information Literacy: Expert Consultation Report* [online]. Cambridge University Library [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://ccfil.pbworks.com/f/Expert_report_final.pdf

SECKER, Jane a Emma COONAN, 2011. *A New Curriculum for Information Literacy: Curriculum and Supporting Documents* [online]. Cambridge University Library [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://ccfil.pbworks.com/f/ANCIL_final.pdf

SECKER, Jane a Emma COONAN, 2013. *Rethinking Information Literacy: A practical framework for supporting learning*. London: Facet Publishing. ISBN 978-1-85604-822-4.

SEDLÁČKOVÁ, Beáta, 2011. Současné informační prostředí a informační gramotnost. *ITlib*: *Informačné technológie a knižnice* [online]. **15**(3) [cit. 2021-05-05]. Dostupné na: https://itlib.cvtisr.sk/archiv/2011/3/soucasne-informacni-prostredia-informacni-gramotnost.html?page_id=733

SEITL, Martin, 2015. *Testové psychodiagnostické metody pro výběr zaměstnanců* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2021-11-05]. Dostupné na: https://www.ff.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/vyzkum/SEITL-Testove_psychodiagnosticke_metody.pdf

SHANNON, Claude E. a Warren WEAVER, 1949. *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.

SHANNON, Claude E., 1949. Communication in the Presence of Noise. *Proceedings of the IRE* [online]. Jan. 1949, **37**(1), 10-21 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://doi.org/10.1109/JRPROC.1949.232969

SHAPIRO, Jeremy J. a Shelley K. HUGHES, 1996. Information Literacy as a Liberal Art: Enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review* [online]. March/April 1996, **31**(2) [cit. 2021-08-31]. ISSN 1045-9146. Dostupné na: https://www.educause.edu/ir/library/html/erm/31231.html

SHARP, W. G., 1999. *Cyberspace and the Use of Force*. Aegis Research Corporation. ISBN: 0-9670326-0-1.

SHENK, D., 2003. Concept of Information Overload. In: *Encyclopedia of Internetional Media Communications, Volume 2* [online]. Elsevier Science, s. 395-405 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://dagankenaz.com/framing/DavidShenk2003_Encyclopedia.pdf

SHENK, David, 1997. *Data smog*: *surviving the information glut*. San Francisco, Calif.: Harper Edge. ISBN 0-06-018701-8.

SHONROCK, Diana D. 1996. *Evaluating Library Instruction: Sample Questions, Forms, and Strategies for Practical Use*. Chicago: American Library Association **cit. podľa** OAKLEAF, Megan, 2008. Dangers and Opportunities: A Conceptual Map of Information Literacy Assessment Approaches. *Libraries and the Academy* [online]. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, **8**(3), 233–253 [cit. 2021-04-11]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/236821379_Dangers_and_Opportunities_A_Conceptual_Map_of_Information_Literacy_Assessment_Approaches

SCHARF, D. et al., 2007. Direct assessment of information literacy using writing portfolios. *Journal of Academic Librarianship* [online]. **33**(4), 462-478 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133307000870

SCHWARZ, Josef, 2013. Nesoustavné poznámky k teorii informačního smogu. *Ikaros* [online]. **17**(13) [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://ikaros.cz/nesoustavne-poznamky-k-teorii-informacniho-smogu

SCHWARZ, Karel, 1989. Kulturní prostředí jako součást životního prostředí společnosti. *Sociologický Časopis* [online]. **25**(2), 161-170 [cit. 2021-07-13]. Dostupný na: https://www.jstor.org/stable/41130492?seq=1#metadata_info_tab_contents

SIMPSON, Elisabeth J., 1966. *The classification of educational objectives: The psychomotor domain* [online]. Urbana: University of Illinois. Dostupné na: https://eric.ed.gov/?id=ED010368

*Smernica IFLA/UNESCO pre školské knižnice* [online], 2008. Preklad Silvia STASSELOVÁ. [Bratislava]: Spolok slovenských knihovníkov [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www.infolib.sk/files/Novy_portal_infolib_subory/dokumenty_ifla/smernica_ifla_unesco_pre_skolske_kniznice.pdf

*Smernica IFLA/UNESCO pre školské knižnice*, 2008 [online]. Preklad Silvia STASSELOVÁ. [Bratislava]: Spolok slovenských knihovníkov [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www.infolib.sk/files/Novy_portal_infolib_subory/dokumenty_ifla/smernica_ifla_unesco_pre_skolske_kniznice.pdf

SMETÁČEK, Vladimír, 1984. *Práce s informacemi na základních a středních školách*: *Metodická příručka pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

SMITH, Marian a Mark HEPWORTH, 2012. Young People: A Phenomenographic Investigation into the Ways They Experience Information. *Libri: International Journal of Libraries and Information Studies* [online]. **62**(2), 157-173 [cit. 2020-07-01]. ISSN 1865-8423. Dostupné na: https://doi.org/10.1515/libri-2012-0012

SMITH, Marian, 2010. *Young People: a phenomenographic investigation into the ways they experience information* [online][dizertačná práca]. Loughborough University [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/handle/2134/6632

STALDER, Philipp et al. 2011. Swiss Information Literacy Standards. *Informationskompetenz.ch* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1_e_swiss%20information%20literacy%20standards.pdf

STALDER, Philipp et al. 2011a. Guidelines for courses in information literacy. *Informationskompetenz.ch* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/4_e_guidelines%20for%20courses_web.pdf

STALEY, S. M., BRANCH, N. A. a T. L. HEWITT, 2010. Standardised library instruction assessment: an institution-specific approach. *Informatuon Research* [online]. **15**(3) [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912761.pdf

*Standards for the 21st-Century Learner* [online], 2007. Chicago: ALA; Association of College and Research Libraries [cit. 2019-08-03]. Dostupné na: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningsta ndards/AASL_Learning_Standards_2007.pdf

STEAD, Tony, 2005. *Reality Checks: Teaching Reading Comprehension with Nonfiction K-5*. Portland, ME: Stenhouse Publishers. ISBN 978-1-57110-364-2.

STEINEROVÁ, Jela, 1996. *Teória informačného prieskumu*. Bratislava: Slovenská technická knižnica – Centrum VTI SR. ISBN 80-85165-58-9.

STEINEROVÁ, Jela, 1998. Informačný prieskum. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 140-142. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

STEINEROVÁ, Jela, 1998a. Prieskumová (rešeršná) stratégia. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 270-271. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

STEINEROVÁ, Jela, 1998b. *Tvorba informačných produktov: Nové prístupy informačnej vedy.* Bratislava: Centrum VTI. ISBN 80-85165-73-2.

STEINEROVÁ, Jela, 2005. *Informačné správanie: pohľady informačnej vedy*. Bratislava: Centrum VTI. ISBN: 80-85165-90-2.

STEINEROVÁ, Jela, 2010. Ecological Dimensions of Information Literacy. *Information Research* [online]. **15**(1) [cit. 2021-08-31]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: http://informationr.net/ir/15-4/colis719.html

STEINEROVÁ, Jela, 2011. Informačná veda a informačné stratégie. In: STEINEROVÁ, Jela, zost. *Knižničná a informačná veda XXIII* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 7-32 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-223-3131-9. Dostupné na: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kkiv/veda_a_vyskum/KaIV-23.pdf

STEINEROVÁ, Jela, 2011a. Metodologické problémy výskumov v informačnej vede. *ProInflow: Časopis pro informační vědy* [online]. **3**(1), 4-18 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1804-2406. Dostupné na: https://doi.org/10.5817/ProIn2011-1-2

STEINEROVÁ, Jela, 2012. Information ecology as a framework for reconsidering information usage. Mousaion [online]. **30**(1), 87-102 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0027-2639. Dostupné na: https://hdl.handle.net/10520/EJC130278

STEINEROVÁ, Jela, 2014. Informačná etika v súvislostiach informačnej ekológie. *Knihovna*. **25**(1), 23-35. ISSN 1801-3252.

STEINEROVÁ, Jela, 2016. Information literacy studies and human information behaviour. In: *ProInflow: Časopis pro informační vědy* [online]. **8**(2), 53-69 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1804-2406. Dostupné na: http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/article/view/1531/1801

STEINEROVÁ, Jela, 2018. Informačné prostredie a vedecká komunikácia: Aspekty vedeckej dátovej gramotnosti. In: *ProInflow*: *časopis pro informační vědy* [online]. **10**(2), 4-22 [cit. 2021-05-05]. Dostupné na: https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/article/view/2018-2-2/1976

STEINEROVÁ, J., 2018a. *Informačné prostredie a vedecká komunikácia*: *Informačné ekológie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4445-6.

STEINEROVÁ, Jela, 2019. The societal impact of information behaviour research on developing models of academic information ecologies. *Information Research* [online]. **24**(4) [cit. 2021-08-31]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: http://www.informationr.net/ir/24-4/colis/colis1905.html

STEINEROVÁ, Jela, 2020. Informačné prostredie. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 140-141. ISBN 978-80-223-4866-9.

STEINEROVÁ, Jela, 2020a. Informačná ekológia. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 104-106. ISBN 978-80-223-4866-9.

STEINEROVÁ, Jela, 2020b. Informácia. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 92-95. ISBN 978-80-223-4866-9.

STEINEROVÁ, Jela, 2020c. Informačné správanie. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 142-144. ISBN 978-80-223-4866-9.

STEINEROVÁ, Jela, 2020d. Informačný proces. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 157-159. ISBN 978-80-223-4866-9.

STEINEROVÁ, Jela, 2020e. Informačná potreba. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 123-124. ISBN 978-80-223-4866-9.

STEINEROVÁ, Jela, 2020f. Informačná stratégia. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 130-132. ISBN 978-80-223-4866-9.

STEINEROVÁ, Jela, 2020g. Vyhľadávanie informácií. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 259-261. ISBN 978-80-223-4866-9.

STEINEROVÁ, Jela, 2020h. Informačný prieskum. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 154-156. ISBN 978-80-223-4866-9.

STEINEROVÁ, Jela, 2020i. Informačný produkt. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 160-162. ISBN 978-80-223-4866-9.

STEINEROVÁ, Jela, 2020j. Informačná tvorivosť. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 133-134. ISBN 978-80-223-4866-9.

STEINEROVÁ, Jela, 2020k. Informačná infraštruktúra. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 116-117. ISBN 978-80-223-4866-9.

STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit., 2020. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4866-9.

STEINEROVÁ, Jela, 2021. Etika tvorby informačných produktov v digitálnej revolúcii. *ProInflow: Časopis pro informační vědy* [online]. **12**(1), 3-28 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1804-2406. Dostupné na: https://doi.org/10.5817/ProIn2021-1-4

STEINEROVÁ, Jela, FÁZIK, Jakub a Františka NOVÁKOVÁ, 2020. Prínos fenomenografických výskumov pre informačnú vedu. *ProInflow: Časopis pro informační vědy* [online]. **12**(1), 3-28 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1804-2406. Dostupné na: https://doi.org/10.5817/ProIn2020-1-2

STEINEROVÁ, Jela, GREŠKOVÁ, Mirka a Jana ILAVSKÁ, 2010. *Informačné stratégie v elektronickom prostredí.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-2848-7.

STRIPLING, Barbara K. a Judy M. PITTS, 1988. *Brainstorms and Blueprints: Teaching Library Research as a Thinking Process*. Englewood, CO: Libraries Unlimited. ISBN 0-87287-638-1.

STRIPLING, Barbara K., 2003. Inquiry-based learning. In: STRIPLING, Barbara K. a Sandra HUGHES-HASSELL, eds. *Curriculum connections through the library: Principles and practice*. Westport: Libraries Unlimited. ISBN 978-1-56308-973-2.

STRIPLING, Barbara, 2009. Teaching Inquiry with Primary Sources. *Teaching with Primary Sources Quarterly* [online]. Summer 2009, **2**(3), 2-4 [cit. 2020-31-12]. Dostupné na: https://www.loc.gov/static/programs/teachers/about-this-program/teaching-with-primary-sources-partner-program/documents/inquiry-learning.pdf

SUEN, H. K. a PARKES, J., 2002. Challenges and opportunities in distance education evaluation. *DEOSNEWS*, **6**(7) **cit. podľa** EYAL, Liat, 2012. Digital Assessment Literacy—the Core Role of the Teacher in a Digital Environment. *Educational Technology & Society* [online]. **15**(2), 37–49 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/268351680_Digital_Assessment_Literacy_-_the_Core_Role_of_the_Teacher_in_a_Digital_Environment

SÚKENÍKOVÁ, Viera, [bez dátumu]. *Taxonómia cieľov v kognitívnej oblasti* [online]. [Diecézny katechetický úrad Spišskej diecézy][cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://kpkc.sk/wp-content/uploads/2020/04/bloomova_taxonomia.pdf

SUTARNO, H. et al., 2019. E-portfolio assessment model on collaborative problem solving (CPS) learning based on digital learning environment. *Journal of Physics* [online]. **1280**, 1-5 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1280/3/032030/pdf

SVENSSON, L.,1989. The conceptualization of cases of physical motion. *European Journal of Psychology of Education*. **4**(4), 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.

SYMOLKA, Lara, DREISIEBNER, Stefan a Joachim GRIESBAUM, 2021. How to Measure Information Literacy?: An Evaluation Based on Expert Interviews. In: *The Seventh European Conference on Information Literacy (ECIL) September 20 th -23 rd, 2021* [online]. Paris: InLitAs – Information Literacy Association [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: http://ecil2021.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/9/2021/09/ECIL2021_Book_of_Abstracts_FINAL_v3.pdf#page=100

ŠEĎOVÁ, Klára et al., 2019. *Výuková komunikace.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9529-8.

ŠIOV, ©2016. Štátne vzdelávacie programy – vzdelávacie štandardy a normatívy MTaPZ VVP. *Štátny inštitút odborného vzdelávania* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://siov.sk/statne-vzdelavacie-programy/

ŠPÚ, ©2020. Štátny vzdelávací program. *Štátny pedagogický ústav* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/

ŠUŠOL, Jaroslav, HRDINÁKOVÁ, Ľudmila a Pavel RANKOV, 2005. *Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní* [online]. Bratislava: STIMUL [cit. 2021-08-31]. ISBN 80-88982-97-9. Dostupné na: http://stella.uniba.sk/texty/FIF_SHR_iktv.pdf

ŠUŠOL, Jaroslav, 2008. Znalosť cudzích jazykov ako faktor informačného správania. *Knižnica* [online]. **9**(3), 3-9 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1336-0965. Dostupné na: http://www.snk.sk/images/snk/casopis_kniznica/2008/marec/03.pdf

ŠUŠOL, Jaroslav, 2020. Informačný zdroj. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 168-169. ISBN 978-80-223-4866-9.

ŠUŠOL, Jaroslav, 2020a. Informačná politika. In: STEINEROVÁ, Jela a Miriam ONDRIŠOVÁ, edit. *Informačná veda: výkladový slovník*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 120-121. ISBN 978-80-223-4866-9.

ŠUŠOL, Jaroslav a Tomáš MIRGA, 2020. Dimenzie informačnej gramotnosti v ére digitálneho prístupu k informáciám. *ITlib: Informačné technológie a knižnice* [online]. **24**(3), 27-37 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1336-0779. Dostupné na: https://itlib.cvtisr.sk/buxus/docs/3_2020_%C5%A0u%C5%A1ol_Mirga.pdf

ŠUVEROVÁ, S., 2008. Voľný čas v novej realite. In: *Pedagogika voľného času – teória a prax* [online]. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-8082- 171-5. Dostupné aj na internete: https://www.scholaludus.sk/new/publikacie/TU_Ped_Vol_Casu.pdf

ŠVEC, Štefan, 2007. Taxonómia troch domén výchovy-edukácie. In: *Paedagogica, roč. 19* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 89-126 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-223-2381-9. Dostupné na: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/Archiv_Paedagogica/19_-_7.pdf

TALLMAN, Julie I. a Marilyn Z. JOYCE, 2006. *Making the Writing And Research Connection With the I-search Process*. New York: Neal-Schuman Publishers. ISBN 978-1-55570-534-3.

*Taxonómie pre tvorbu cieľov: Pomôcka pre formuláciu špecifických cieľov a učebných úloh* [online], [bez dátumu]. [Prešovská univerzita v Prešove][cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://moodle.pf.unipo.sk/pluginfile.php/55363/mod_resource/content/1/Taxon%C3%B3mie%20cie%C4%BEov.pdf

TAYLOR, Maurice, 1994. *Literacy Portfolio Assessment: A Resource for Literacy Workers*. Ottawa: Ottawa Univ., Faculty of Education [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372222.pdf

TAYLOR, Robert S., 1962. The process of asking questions. *American Documentation* [online]. **13**(4), 391–396 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1936-6108. Dostupné na: https://doi.org/10.1002/asi.5090130405

TAYLOR, Robert, S., 1968. Question-negotiation and information seeking in libraries. *College & Research Libraries* [online]. **29**(3), 178-194 [cit. 2021-08-31]. ISSN 2150-6701. Dostupné na: https://doi.org/10.5860/crl_29_03_178

TAYLOR, Robert, S., 2015. Question-negotiation and information seeking in libraries. *College & Research Libraries* [online]. **76**(3), 251-267 [cit. 2021-08-31]. ISSN 2150-6701. Dostupné na: https://doi.org/10.5860/crl.76.3.251

The Test, 2021. *Project SAILS* [online]. Carrick Enterprises; Kent State University [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: https://www.projectsails.org/site/the-test/

The University of Sheffield, ©2021. *Information and Digital Literacy: For education, employment and citizenship* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://www.librarydevelopment.group.shef.ac.uk/idl_framework/idl_framework.pdf

THOMAS, Nancy Pickering et al., 2020. *Information Literacy and Information Skills Instruction*. 4th ed. Santa Barbara: Libraries Unlimited. ISBN 978-1-4408-4451-5.

TOERIEN, Darryl, 2019. Developing inquiring minds: a journey from information through knowledge to understanding. *The FOSIL Group* [online]. [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: https://fosil.org.uk/memos/developing-inquiring-minds-a-journey-from-information-through-knowledge-to-understanding/

TOMENGOVÁ, Alena, 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum [cit. 2021-08-15]. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/aktivne_ucenie_tomengova_web.pdf

TRIDIB, Chattopadhyay, 2017. Information literacy through community development programmes of public libraries: A proposed model for Odisha state. *The Journal of UGCHRDC Nainital* [online]. **11**(2), 134-143 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: http://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:quest&volume=11&issue=2&article=007

TUOMI, Ilkka, 1999. Data Is More Than Knowledge: Implications of the Reversed Knowledge Hierarchy for Knowledge Management and Organisation Memory. *Journal of Management Information Systems* [online]. Winter 1999/2000, **16**(3), 103-117 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0742-1222. Dostupné na: https://doi.org/10.1080/07421222.1999.11518258

TUREK, Ivan, 1995. *Kapitoly z didaktiky*: *didaktické testy*. Bratislava: MC. ISBN 80-85185-96-2.

TUREK, Ivan, 2010. *Didaktika.* 2. preprac. a dopl. vyd. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-322-8.

UNESCO, ©2017. Media and Information Literacy. *Unesco* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/

UNESCO, ©2019. Media and Information Literacy. *Unesco* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy

UNISIST, 2003. UNISIST UNESCO's information literacy programme. *UNISIST Newsletter* [online]. **31**(3), s. 19 [cit. 2021-10-15]. Dostupné na: http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/unisist-newsletter-vol-33-no-1/

VACEK, J., 2001. *Společnost, věda a technologie* [online]. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity Plzeň [cit. 2011-07-04]. Dostupné na: https://www.kip.zcu.cz/kursy/svt/SVT_dist/SVT_pruvodce.doc

VALENCIA, Sheila, 1990. A Portfolio Approach to Classroom Reading Assessment: The Whys, Whats, and Hows. *The Reading Teacher* [online]. **43**(4), s. 338-340 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: https://www.jstor.org/stable/pdf/20200381.pdf

*VALENTI, Sandra J. a Brady D. LUND*, 2021. Preparing the Instructional Librarian: Representation of ACRL Roles and Strengths in MLS Course Descriptions. *College & Research Libraries* [online]. **82**(4) [cit. 2021-08-31]. Online ISSN: 2150-6701. Dostupné na: https://doi.org/10.5860/crl.82.4.530

van HELVOORT, Jos et al., 2017. Reliability and validity test of a Scoring Rubric for Information Literacy. Journal of Documentation [online]. **73**(2), 305-316 [cit. 2021-08-31]. ISSN: 0022-0418. Dostupné na:

van HELVOORT, Jos, 2010. A scoring rubric for performance assessment of information literacy in Dutch higher education. *Journal of Information Literacy* [online]. **6**(23), 22-39 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=3xV_JQsAAAAJ&citation_for_view=3xV_JQsAAAAJ:u5HHmVD_uO8C

VICENÍK, Jozef, 2000. Úvod do problematiky metodológie spoločenských vied. *Organon F* [online]. **7**(2), 196-209 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: www.klemens.sav.sk/fiusav/doc/organon/2000/2/196-209.pdf

VIRKUS, S., 2003. Information literacy in Europe: A literature review,. *Information Research* [online]. **8**(4), p.159 [cit. 2021-10-15]. Dostupné na: http://informationr.net/ir/8-4/paperl59. html

VIRKUS, Sirje and BAMIGBOLA, Alice A., 2011. Students' conceptions and experiences of Web 2.0 tools. *NewLibrary World* [online]. **112**(11/12), 479-489 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0307-4803. Dostupné na: https://doi.org/10.1108/03074801111190473

VLASÁK, Rudolf, 2005. Knihy a knihovny dnes a zítra. In: *Knihovny současnosti*. Brno: SDRUK, 2005, s. 19- 37. ISBN 80-86249-33.

VRABEC, Norbert, 2008. *Mládež a médiá: Mediálna gramotnosť mladých ľudí na Slovensku* [online]. Bratislava: IUVENTA [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-8072-074-2. Dostupné na: https://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/publikacie/media_mlade.pdf

VRÁBLOVÁ, Viola a Elena SAKÁLOVÁ, zost., 1973. *Knihovnícko-bibliografická príprava školopovinnej mládeže*. Bratislava: Mestská knižnica v Bratislave.

VRÁBLOVÁ, Viola a Elena SAKÁLOVÁ, zost., 1976. *Pedagogická práca s náučnou literatúrou medzi deťmi v knižniciach*. Bratislava: Obzor.

VYGOTSKIJ, Lev S., 1970. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.

VYGOTSKIJ, Lev S., 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.

VYMĚTAL, Jan, 2000. Současné informační prostředí. *Vesmír* [online]. **79**(6) [cit. 2021-07-13]. Dostupný na: http://www.vesmir.cz/clanek/soucasne-informacni-prostredi

VYMĚTAL, Jan, 2012. *Informační zdroje v životním prostředí*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-847- 9 (váz.).

Vzdelávacie prostredie, 2016. *School Education Gateway* [online]. [cit. 2021-05-05]. Dostupné na: https://www.schooleducationgateway.eu/sk/pub/theme_pages/learning-environment.htm

WALLACE, Virginia L. a Whitney N. HUSID, 2011. *Collaborating for Inquiry-based Learning.* ABC-CLIO. ISBN 978-1-59884-851-9.

WALLACE, Virginia L. a Whitney N. HUSID, 2017. *Collaborating for Inquiry-based Learning.* 2nd ed. ABC-CLIO. ISBN 978-1-4408-5284-8.

WALSH, Andrew, 2009. Information Literacy Assessment: Where do we start? *Journal of Librarianship and Information Science* [online]. **41**(1), s. 19-28 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0961-0006. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/228204738_Information_Literacy_Assessment_Where_Do_We_Start/link/55bf412108aec0e5f445fa39/download

WALSH, John, 2011. Information Literacy Instruction: Selecting an effective model. Cambridge: Chandos Publishing. ISBN: 978 1 84334 627 2.

WANG, Li, 2011. An information literacy integration model and its application in higher education. *Reference Services Review* [online]. **39**(4), 703-720 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: http://repository.bakrie.ac.id/61/1/00907321111186703.pdf

WANG, X., 2010. *Integrating information literacy into higher education curricula*: *An IL curricular integration model* [online]. Queensland: Queensland University of Technology [cit. 2014-10-24]. Dostupné na: http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/10903843.pdf

WEAVER, Warren, 1953. RECENT CONTRIBUTIONS TO THE MATHEMATICAL THEORY OF COMMUNICATION. *ETC: A Review of General Semantics* [online]. Summer 1953, **10**(4), 261-281 [cit. 2021-08-31]. ISSN 2168-9245 (print ISSN 0014-164X). Dostupné na: https://www.jstor.org/stable/42581364

WEBBER, S. a B. JOHNSTON, B. 2006. Information Literacy: definitions and models. In *The Information Literacy Place* [online]. Page updated 3 September 2006 [cit. 2011-05-04]. Dostupné na: http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm

WEBBER, Stuart, BOON, Stuart and Bill JOHNSTON, 2005. A comparison of UK academics' conceptions of information literacy in two disciplines: English and Marketing. *Library and Information Research* [online]. **29**(93), 4-15 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0740-8188. Dostupné na: https://www.lirgjournal.org.uk/index.php/lir/article/view/197/242

Welsh Information Literacy Project, 2011. *Information Literacy Framework for Wales: Finding and using information in 21st century Wales* [online]. Cardiff University [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://libraries.wales/wp-content/uploads/2016/06/Information_Literacy_Framework_Wales.pdf

WELSH, Teresa S. a Melissa S. WRIGHT, 2010. *Information Literacy in the Digital Age: An evidence-based approach.* Oxford: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-515-2.

WHITWORTH, Andrew, 2014. *Radical Information Literacy: Reclaiming the Political heart of the IL Movement*. Kidlington: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-748-4.

WIENER, Norbert, 1960. *Kybernetika: neboli řízení a sdělování v živých organismech a strojích*. Preklad O. HANŠ, J. WEHLE a Zd. WŮNSCH. Praha: Státní nakladatelství technické literatury.

WIENER, Norbert, 1963. *Kybernetika a společnost*. Preklad Karel BERKA. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.

WIESENBERGER, Ivan, 1977. Pedagogické informační prostredí: Novy přístup k pedagogickemu procesu. *Pedagogika* [online]. **1977**(4) [cit. 2021-08-31]. ISSN 2336-2189. Dostupné na: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=9223&lang=cs

WIJAYA, Ariyadi, 2016. Students' Information Literacy: A Perspective from Mathematical Literacy. *Journal on Mathematics Education (JME)* [online]. **7**(2) [cit. 2021-08-31]. ISSN: 2407-0610. Dostupné na: https://ejournal.unsri.ac.id/index.php/jme/article/view/3532/1875

WILLIAMS, Dorothy A. a Caroline WAVELL, 2007. Secondary school teachers' conceptions of student information literacy. *Journal of Librarianship and Information Science* [online]. **39**(4), 199-212 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1741-6477. Dostupné na: https://doi.org/10.1177/0961000607083211

WILLIAMS, Dorothy A. a Caroline WAVELL, 2006. *Information Literacy in the Classroom: Secondary School Teachers' Conceptions* [online]. The Robert Gordon University [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://rgu-repository.worktribe.com/OutputFile/294287

WILLIAMSON, Kirsty, 2005. Ecological Theory of Human Information Behavior. In: FISHER, K. E. a L. MCKECHNIE. *Theories of Information Behavior*. Information Today, s. 128-132. ISBN 978-1-57387-230-0.

WILSON, Thomas D., 1981. ON USER STUDIES AND INFORMATION NEEDS. *Journal of Documentation* [online], **37**(1), 3-15 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: https://doi.org/10.1108/eb026702

WILSON, Thomas D., 1999. Models in information behaviour research. *Journal of Documentation* [online]. **55**(3), 249-270 [cit. 2021-08-31]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: https://doi.org/10.1108/EUM0000000007145

WILSON, Thomas D., 2000. Human Information Behvior. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline* [online]. **3**(2), 49-55 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1521-4672. Dostupné na: https://doi.org/10.28945/576

WILSON, Thomas D., 2001. Information overload: implications for healthcare services. *Health Informatics Journal* [online]. **7**, 112-117 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1741-2811. Dostupné na: https://doi.org/10.1177/146045820100700210

WILSON, Carolyn et al., 2011. *Media and Information Literacy*: *Curriculum for Teachers* [online]. UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: https://en.unesco.org/themes/124335/publications/all

WINTHER, E., 2010. *Kompetenzzmessung in der Beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. ISBN 978-37639-4726-3.

WOLF, Sara. 2003. *The Big Six Information Skills As a Metacognitive Scaffold: A Case Study* [online]. School Library Media Research [online]. **6**, 1-24 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1523-4320. Dostupné na internete: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol6/SLMR_BigSixInfoSkills_V6.pdf

YUCHT, Alice, 1997. *FLIP IT! An Information Skills Strategy for Student Researchers*. Worthington: Linworth Publishing. ISBN 0-938865-62-5.

ZABEL, D., 2004. A reaction to "Information literacy and higher education". *The Journal of Academic Librarianship* [online]. **30**(1), 17-21 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: DOI: 10.1016/j.jal.2003.11.003

ZELENY, Milan, 1987. Management support systems: Towards integrated knowledge management. *Human Systems Management* [online]. **7**(1), 59-70 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1875-8703.DOI: 10.3233/HSM-1987-7108. Dostupné na: https://doi.org/10.3233/HSM-1987-7108

ZELINA, Miron a Milota ZELINOVÁ, 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00442-8.

ZELINA, Miron, 1997. *Ako sa stať tvorivým: Metódy a formy tvorivého riešenia problémov*. Šamorín: Fontana Kiadó. ISBN 80-85701-09-X.

ZINS, Chaim, 2007. Conceptual Approaches for Defining Data, Information, and Knowledge. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* [online]. **58**(4), 479-493 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1532-2890. Dostupné na: https://doi.org/10.1002/asi.20508

ZURKOWSKI, Paul G., 1974. *The Information Service Environment Relationships and Priorities* [online]. [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://eric.ed.gov/?id=ED100391

ŽATKULIAK, Ján G., 1978. *Základy informatiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

ŽIBRITOVÁ, Gabriela, 1998. Komunikácia. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 203-205. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

ŽIBRITOVÁ, Gabriela, 1998a. Sociálna komunikácia. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 306. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

ŽIBRITOVÁ, Gabriela, 1998b. Bariéry v komunikácii. In: KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 20-21. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

# PRÍLOHA A: PREHĽAD OPERAČNÝCH MODELOV INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI

| NÁZOV MODELU | ODKAZ NA ZDROJ |
|---|---|
| [The nine question steps] | (Marland 1981; Irving 1985) |
| The Big Six Skills | (Eisenberg a Berkowitz 1988; 1990) |
| Guided Inquiry Design® | (Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2012) |
| [Stripling model of inquiry] & [FOSIL] | (Stripling 2003; Toerien 2019) |
| [ALBERTA inquiry model] | (Alberta 2004; Oberg 2004) |
| REACTS / Thoughtful Learning Cycle | (Stripling a Pitts 1988) |
| The Action Learning Model | (Gawith 1987; Buzzetto-More 2009) |
| PLUS | (Herring 1996; 2004) |
| Pathways to Knowledge | (Pappas a Tepe 2002) |
| The I-Search Process | (Tallman a Joyce 2006) |
| WebQuest | (Dodge 1997) |
| The 8Ws Model | (Lamb, Smith a Johnson 1997) |
| S.P.I.R.R.E. Research | (McElmeel 1997) |
| The Research Cycle | (McKenzie 2000; McKenzie 1999) |
| FLIP IT | (Yucht 1997) |
| [The Thoughtful Researcher] / Pre-Search | (Rankin 1999) |
| Project Based Learning Information Literacy Model | (Buzzetto-More 2009) |
| Information Literacy Electronic Portfolio Model | (Buzzetto-More 2009) |
| Information Literacy Web Quest Model | (Buzzetto-More 2009) |
| [5As / NetSavvy] | (Jukes, Dosaj a Macdonald 2000) |
| The Handy 5 | (Losey et al. 2007) |
| SAUCE | (Bond 2009) |
| Colvin-Keene Model | (Keene, Colvin a Sissons 2010) |
| [Information Problem Solving Steps] | (Newell 2009; Wallace a Husid 2017) |
| I-LEARN | (Neuman 2011; Neuman et al. 2019) |
| PLAN | (Wallace a Husid 2017) |
| [The Alberta Model] | (Oberg 1999; Oberg 2004) |
| IFLA Empowering 8 | (IFLA 2014; Chatterjee 2017) |
| The Super 3 | (Eisenberg a Eisenberg Robinson 2007) |
| Noodle Tools – Building Blocks of Research | (Callison 2015) - sekundárne |
| The Savvy 7 | (*LMC source* [bez dátumu]) |
| Research Steps to Success/Research Process Helper | (Hughes 2017) |
| The think!nQ model | (Clark [bez dátumu]) |
| The Organised Investigator | (Wallace a Husid 2011) - sekundárne |
| The Simple Four | (Wallace a Husid 2011) - sekundárne |
| [Dan's Generic Model] | (McKenzie 1999) - sekundárne |
| INFOZONE | (Infozone ©1995-2003; McKenzie 1999) |
| DIALOGUE/INFOhio | (Byerly a Brodie 1999) - sekundárne |
| California Library Skills to Information Literacy | (Byerly a Brodie 1999) - sekundárne |
| Essential Skills for Information Literacy – WLMA | (Byerly a Brodie 1999) - sekundárne |
| Model Information Literacy Guidelines | (Byerly a Brodie 1999) - sekundárne |
| Louisiana Information Literacy Model… | (Guidelines 2020) |
| Research Skills | (Research Skills ©2019) |
| New South Wales Information Process | (Dawson a Kallenberger 2015; Brown 1997) – sekundárne |

| | |
|---|---|
| KWHLAQ | (Barell 1998; Wallace a Husid 2017) |
| KWL-RAN® | (Stead 2005; Thomas et al. 2020) |
| ILPO & ILPET | (Ryan a Capra 2001) |
| InfoQuest / S.T.A.I.R.S. | (Milam 2002) |
| DYMIK – Das Dynamische Modell der Informationskompetenz | (Homann 2003; 2004) |
| BSCS 5E Instructional Model / Model the 5Es of Inquiry | (Bybee a Landes 1990, Bybee et al. 2006; Chitman-Booker a Kopp 2013) |
| [The Seven Steps] | (*Cornell* ©2020) |
| INFOLITRANS | (Pinto a Sales 2008) |
| Přechodový model informační gramotnosti | (Černý a Chytková 2013) |

### Pozámky:

- V prípade, ak model nie je oficiálne pomenovaný vo svojom zdrojovom dokumente, v hranatých zátvorkách je uvedený buď názov primárneho dokumentu, v ktorom bol publikovaný, alebo jeho pracovné (neoficiálne) označenie v tomto zdroji.
- Prvá citácia odkazuje na primárny/pôvodný zdroj, v poradí druhá odkazuje na zdroj, v ktorom je uvedený model prezentovaný sekundárne. Ak je uvedená citácia, resp. obe citácie len na sekundárny dokument, táto skutočnosť je uvedená poznámkou za citáciou.
- Model Davida Ellisa (kapitola 4.2.X) a model *Information Search Process* autorky Carol Kuhlthauovej (kapitola 4.2.3.1) sme do tabuľky nezahrnuli, pretože neboli intencionálne konštituované ako vzdelávacie (operačné) modely informačnej gramotnosti, ale ako opisné modely informačného správania.

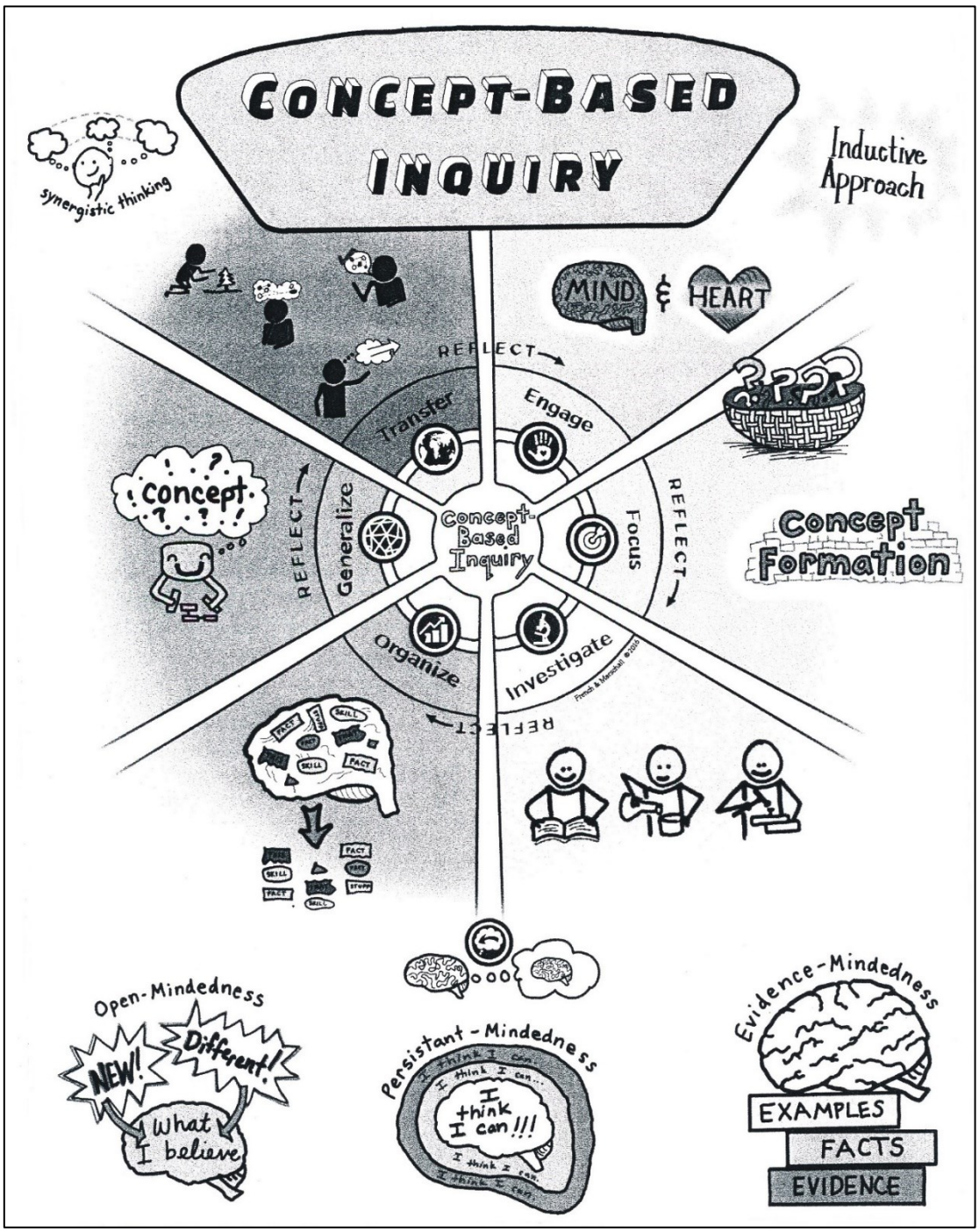
# PRÍLOHA B: PREHĽAD VZDELÁVACÍCH ŠTANDARDOV A KOMPETENČNÝCH RÁMCOV IG

| NÁZOV ŠTANDARDU [akronym, poznámka] | ODKAZ NA ZDROJ |
|---|---|
| **TERCIÁRNE/VYSOKOŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE** | |
| Information Literacy Competency Standards for Higher Education [ACRL - pôvodný] | (ACRL 2000)* |
| Framework for Information Literacy for Higher Education [ACRL - revidovaný] | (ACRL 2016) |
| Information Literacy Standards: First edition [CAUL] | (CAUL 2001)* |
| Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice: Second edition [ANZIIL] | (Bundy 2004) |
| The Seven Pillars of Information Literacy [SCONUL - pôvodný] | (SCONUL 1999)* |
| The Seven Pillars of Information Literacy [SCONUL] | (Bent a Stubbings 2011) |
| A New Curriculum for Information Literacy [ANCIL] | (Secker a Coonan 2011; 2013) |
| Information and Digital Literacy Framework: For Education, Employment and Citizenship | (The University of Sheffield ©2021) |
| Access – Evaluate – Use [IFLA] | (Lau 2006) |
| Swiss Standards for Information Literacy | (Stalder et al. 2011a) |
| Standards der Informationskompetenz für Studierende | (*Deutsche Bibliotheksverband* 2009; Franke, Klein a Schüller-Zwierlein 2010)* |
| **PRIMÁRNE, SEKUNDÁRNE & TERCIÁRNE VZDELÁVANIE** | |
| Information Literacy Framework for Wales: Finding and using information in 21st century Wales | (Welsh 2011) |
| National Information Literacy Framework Scotland: skills for everyone | (Irving 2011; *National* [bez dátumu]) |
| Referenzrahmen Informationskompetenz | (Franke 2016; Informationskompetenz.de ©2021) |
| **PRIMÁRNE & SEKUNDÁRNE VZDELÁVANIE** | |
| Information Power: Building Partnerships for Learning [AASL] | (AASL 1998)* |
| Standards for the 21-Century Learner [AASL] | (AASL 2007, 2009)* |
| National school library standards for learners, school librarians, and school libraries [AASL] | (AASL 2018) |
| Smernici IFLA/UNESCO pre školské knižnice [IFLA] | (*Smernica* 2008) |
| Framework of Skills for Inquiry Learning [FOSIL] | (Toerien 2019) |
| Standards der Informationskompetenz für Schülerinnen und Schüler | (Bibliotheksverbund 2011; Franke 2012a) |
| Referenzrahmen Informationskompetenz | (Klingenberg 2011)* |
| **BEZ ŠPECIFIKÁCIE** | |
| Information Literacy Skills [CILIP] | (CILIP 2012)* |

**Poznámka:**

Staršie štandardy, ktoré boli nahradené ich novšími verziami (spravidla umiestnenými o riadok nižšie), prípadne zrušené, sú označené hviezdičkou (*). V hranatých zátvorkách sú uvedené ich akronymy, akronymy autorských organizácií a prípadné ďalšie skutočnosti.

# PRÍLOHA C: Rozšírená vizualizácia schémy modelu Concept-Based Inquiry




(Marschall a French 2018, s. 25)

# PRÍLOHA D: Aktívne slovesá podľa psychologických domén

| KOGNITÍVNA DOMÉNA<br>revidovaná Bloomova taxonómia (Anderson a Krathwohl 2001) | |
|---|---|
| **PAMÄŤ** | definovať, doplniť, formulovať, identifikovať, opísať, opakovať, označiť, pomenovať, poznať, priradiť, reprodukovať, rozoznať, spoznať, určiť, vymenovať, vysvetliť, vybrať, zopakovať, zoradiť |
| **POROZUMENIE** | dokázať, doplniť, inak povedať, inak formulovať, ilustrovať, interpretovať, nakresliť, načrtnúť opraviť rozlíšiť, porovnať, skontrolovať, uviesť príklad, určiť, vedieť vysvetliť, vysvetliť, vyznačiť, vyjadriť vlastnými slovami, vyjadriť inou formou, zdôvodniť, zhrnúť |
| **APLIKÁCIA** | aplikovať, demonštrovať, diskutovať, dokázať, dramatizovať, nakresliť, navrhnúť, odvodzovať, plánovať, preukázať, predviesť, použiť, používať, prisúdiť, riešiť, rozhodnúť, usporiadať, uskutočňovať, vybrať, vymedziť, vyriešiť, vykonávať, vypočítať, vyhľadať, zaradiť, zobraziť, zostaviť |
| **ANALÝZA** | analyzovať, dať do protikladu, dedukovať, klasifikovať, nájsť princíp usporiadania, porovnať, prirovnať, rozlíšiť, rozčleniť, rozdeliť, rozhodnúť, špecifikovať, určiť príčiny a dôsledky, urobiť rozbor, vysvetliť (prečo), zatriediť |
| **HODNOTENIE** | argumentovať, diskutovať, kriticky posúdiť, obhájiť, oceniť, odporučiť, oponovať, porovnať, posúdiť, posúdiť hodnotu, preveriť, rozhodnúť, usporiadať podľa kľúča, uviesť výhody a nevýhody (klady a zápory), vybrať, vysloviť mienku, vyvodiť závery, zdôvodniť, zhodnotiť, zhrnúť zostaviť hierarchiu |
| **SYNTÉZA/ TVORIVOSŤ** | diskutovať, dokázať, kategorizovať, klasifikovať, kombinovať, kontrolovať, modifikovať, nájsť analógiu, naplánovať, navrhnúť, navrhnúť riešenie problému, navrhnúť (nový postup, projekt a pod.), obhájiť, organizovať, ohodnotiť, reorganizovať, sformulovať, skladať, skombinovať, skonštruovať, vyjadriť, vymyslieť, vytvoriť, vytvoriť portfólio, vytvoriť hypotézu, vyvodiť závery, vyvinúť, zhrnúť, zobraziť |

| PSYCHOMOTORICKÁ DOMÉNA | |
|---|---|
| taxonómia E. J. Simpsonovej (Turek 2010) | taxonómia R. H. Davea (1970) |
| **POZOROVANIE/Percepcia**<br>opísať, vybrať, určiť, identifikovať, izolovať, rozoznať, rozlíšiť, atď. | *** |
| **PRIPRAVENOSŤ/Zameranosť**<br>ukázať, začať, reagovať, poznať, vysvetliť, prejaviť, atď. | *** |

| | |
|---|---|
| **IMITÁCIA/Riadená odpoveď**<br>zhotoviť, skonštruovať, opraviť, zmerať, vyrobiť, zostaviť, upevniť, napodobniť, zopakovať, atď. | **IMITÁCIA**<br>vytvoriť, napodobniť, pozorovať, opakovať |
| **MANIPULÁCIA/Mechanizácia**<br>uskutočniť, vykonať, postaviť, načrtnúť, implementovať; ostatné slovesá sú rovnaké ako v predošlej kategórie (imitácia) | **MANIPULÁCIA**<br>predviesť, namaľovať, zahrať, vyformovať, vybrať si činnosť |
| **AUTOMATIZÁCIA/Zjavná odpoveď** | *** |
| **ADAPTÁCIA**<br>prispôsobiť, zmeniť, zreorganizovať, adaptovať, zrevidovať, obnoviť, implementovať, atď. | **SPRESŇOVANIE**<br>vyznačiť (na mape, v texte), skontrolovať, upresniť |
| **TVORBA/Originácia**<br>skonštruovať, vytvoriť, aranžovať, kombinovať, zložiť, skomponovať, navrhnúť, atď. | **KOORDINÁCIA**<br>spolupracovať, spoločne vytvoriť, podieľať sa, identifikovať sa |
| *** | **AUTOMATIZÁCIA**<br>formovať návyk |

| **AFEKTÍVNA DOMÉNA**<br>Krathwohlova taxonómia (Krathwohl, Bloom a Masia 1964) |
|---|
| **PRIJÍMANIE PODNETU**<br>pozorovať, počúvať, prijímať, rozpoznať, uvedomiť si, vnímať, zúčastniť sa |
| **REAKCIA NA PODNET**<br>identifikovať sa, nadchnúť sa, prejaviť záujem, reagovať, spolupracovať, vcítiť sa, vyjadriť vzťah |
| **OCENENIE HODNOTY**<br>akceptovať, hľadať, obraňovať, oceniť, povzbudiť sa, preferovať, presvedčiť sa o, vážiť si (charakter, konanie, hodnotu, dielo, prácu), starať sa |
| **INTEGRÁCIA HODNÔT DO HODNOTOVÉHO SYSTÉMU**<br>integrovať, organizovať, prejaviť záujem, rozlíšiť, stanoviť, usúdiť, uvedomiť si, určiť dominanty, zaujať postoj, zdôvodniť postoj, zostaviť škálu, zvažovať |
| **INTERNALIZÁCIA HODNÔT V CHARAKTEROVOM SYSTÉME**<br>internalizovať, mať presvedčenie, overiť, obhájiť postoj, prejaviť záujem, rozvíjať (schopnosť), uplatniť postoj, uvedomiť si, zovšeobecniť (postup) |

## Poznámka:

Abecedný prehľad aktívnych/činnostných slovies uplatniteľných pri formulovaní výchovno-vzdelávacích cieľov pre kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú doménu informačného správania; zostavené podľa (*Taxonómia* [bez dátumu]; Súkeníková [bez dátumu]).

# PRÍLOHA E: Hodnotenie IG – skórovacie tabuľky

| | Unsatisfactory | Emerging | Proficient | Advanced |
|---|---|---|---|---|
| **Locate/identify information needed for a task (assignment/ project)** | Student is not able to use technologies to access/identify information. | Student is able to access some information using technology (e.g., online search engines). | Student is able to access/identify appropriate and multiple types of information from multiple sources (e.g., library catalogs/databases, online search engines). | Student is able to access/ identify appropriate and multiple types and sources of information that reflect different perspectives relevant to the task (e.g., online library catalogs/databases, online search engines, social media sites, data sources). |
| **Evaluate the usefulness, relevance, or validity of information** | Student is unable to determine if the information satisfies a specific task/assignment need. | Student accepts information without question (e.g., quotes sources without evaluation). | Student articulates and/or applies basic evaluation criteria to information and sources. Determines if original information need has been satisfied or if additional information is needed. | Student clearly articulates and evaluates information and sources (e.g., differentiates between and uses primary and secondary sources). Recognizes applicability of information to other areas/ topics. |
| **Apply gathered information effectively to accomplish a purpose.** | Student is unable to apply information gathered for a specific purpose. | Student is able to apply basic pieces of information to a task and apply them in the manner they were originally presented. | Student is able to link prior and new information from multiple sources together and apply it in ways relevant to specified tasks. | Able to fully integrate information from a numerous sources in unique, contextual, and defensible ways while performing a variety of specified tasks. This includes using new and prior information to support a purposes |
| **Organize and communicate information in a meaningful way using a communication medium and media that addresses a task/ assignment** (e.g., web or PowerPoint). | Student is unable to organize and communicate information in a basic way. | Student shows basic understanding of how to record and manage information and sources. Considers at least one communication technology. | Student demonstrates organizational skills in managing information from multiple sources and is able to use the appropriate technology for communicating this information. | Student accurately and efficiently manages information and sources. The student chooses a communication medium using a range of information technology applications and formats that best support a project's or task's purpose. |
| **Uses information effectively, ethically, and legally.** | Student does not recognize the social and ethical implications of the technological application, does not apply institutional politics (or abide by legal regulation), and/or does not reference the source of information | Student uses information in a way that aligns with institutional policies, and legal regulations. Sources are acknowledged | Student uses information in compliance with institutional policies, and/or legal regulations related to the use of that information. Demonstrates some understanding of how context is important when using sources and references these sources. | Student demonstrates a thorough understanding of the established institutional policies and/or legal regulations (such as understanding intellectual property, copyrights) related to the use of specific information. Respects the context and integrity of sources of information by including citations. |

Zdroj: https://studylib.net/doc/7155049/cwslo_rubric_information-literacy-and-technology

# PRÍLOHA F: Anotovaná rešerš k problematike informačného vzdelávania

| VŠEOBECNÉ |
|---|
| ***Informačná a mediálna gramotnosť*** **[online]. ©2015 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://midas.uniba.sk/**<br><br>MIDAS – portál Akademickej knižnice Univerzity Komenského a Katedry knižničnej a informačnej vedy FiF UK v Bratislave o informačnej a mediálnej gramotnosti. Obsahuje praktické manuály, tutoriály a cvičenia pre študentov ohľadom vyhľadávania informácií, citovania a plagiátorstva, hodnotenia informácií a informačných zdrojov, tvorby abstraktov a prezentácií a pod. |
| **Informačná gramotnosť.** ***Univerzita Komenského v Bratislave*** **[online]. ©2021 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/o-univerzite/fakulty-a-dalsie-sucasti/akademicka-kniznica-uk/informacna-gramotnost/**<br><br>Stránky Akademickej knižnice Univerzity Komenského o problematike informačnej gramotnosti. Obsahuje praktické manuály pre študentov ohľadom vyhľadávania informácií, citovania a plagiátorstva, hodnotenia informácií a informačných zdrojov, tvorbe abstraktov a prezentácií. |
| **HRDINÁKOVÁ, Ľudmila.** ***Informačná gramotnosť ako kľúčová kompetencia pre 21. storočie: pre informačné štúdiá*** **[online]. Bratislava: STIMUL, 2011 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-8127-037-6. Dostupné na: http://stella.uniba.sk/texty/FIF_LH_gramotnost.pdf**<br><br>Vysokoškolská učebnica pre študentov knižnično-informačných štúdií. Podrobne sú v nej rozpracované témy kľúčových kompetencií, informačnej spoločnosti, vybrané modely informačnej gramotnosti a najdôležitejšie medzinárodné výskumy zrealizované na poli informačnej gramotnosti. |
| **FÁZIK, Jakub.** ***Informačná gramotnosť Generácie Z: Rozbor problematiky a výsledky fenomenografického výskumu začínajúcich študentov učiteľských programov Univerzity Komenského v Bratislave*** **[online]. Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, 2020 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-972668-6-8. Dostupné na: https://doi.org/10.5281/zenodo.4055198**<br><br>Stručný exkurz do teoretického ukotvenia a zahraničných výskumov informačnej gramotnosti a podrobne prezentuje metodologický dizajn a výsledky kvalitatívneho výskumu informačnej gramotnosti a informačného správania vysokoškolských študentov. |
| **HRDINÁKOVÁ, Ľudmila a Jakub FÁZIK. Dimenzie digitálnej gramotnosti. In: STEINEROVÁ, Jela, ed.** ***Knižničná a informačná veda XXIX.*** **Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 169-189. ISBN 978-80-223-5064-8.**<br><br>Konceptualizácia digitálnej gramotnosti z hľadiska jej politického ukotvenia, edukačný rozmer digitálnej gramotnosti, modely digitálnej gramotnosti, digitálne kompetencie. |

| HODNOTENIE INFORMÁCIÍ / INFORMAČNÝCH ZDROJOV |
|---|
| **HRDINÁKOVÁ, Ľudmila.** ***Hodnotenie informačných zdrojov*** **[online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-hodnotenie-IZ.pdf** |

Dôležitosť hodnotenia informačných zdrojov počas vysokoškolského štúdia, riziká a nedostatky absencie hodnotenia informačných zdrojov, efekty prinášané hodnotením informačných zdrojov, prístupy k hodnoteniu informačných zdrojov, parametre kvality informačného zdroja, metódy hodnotenia informačných zdrojov.

**HRDINÁKOVÁ, Ľudmila. *Review: metóda hodnotenia informačných zdrojov* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-review.pdf**

Charakteristika metódy hodnotenia informačných zdrojov REVIEW, podrobný popis postupu a príklady jej aplikácie.

**VYHĽADÁVANIE INFORMÁCIÍ**

**KOPECKÁ, Marcela a Ľudmila HRDINÁKOVÁ. Vyhľadávanie informácií [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-vyhladavanie.pdf**

Hlavné princípy vyhľadávania, formulácia vyhľadávacích dotazov, používanie booleovských operátorov, používanie ďalších operátorov, kombinácia kľúčových slov.

**HRDINÁKOVÁ, Ľudmila. *Vyhľadávanie časopiseckých článkov s využitím databáz* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-casopisy.pdf**

Charakteristika databáz knižníc, popis ich hlavného využitia, selekcia vhodnej/adekvátnej/príslušnej databázy pre určitú tému, vyhľadávanie licencovaných databáz knižníc AK UK.

**HRDINÁKOVÁ, Ľudmila. *Bibliografické a citačné reťazenie* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-bg-cit-retazenie.pdf**

Charakteritika bibliografického a citačného reťazenia (zreťazenia), vyhľadávanie informácií prostredníctvom bibliografického a citačného reťazenia, používanie citačných databáz.

**HRDINÁKOVÁ, Ľudmila. *Populárne vs. vedecké a výskumné* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-popular-vedecke.pdf**

Dôvody pre využívanie vedeckých informačných zdrojov počas vysokoškolského štúdia, rozdiely medzi vedeckými a populárnymi (prípadne obchodne a prakticky orientovanými) informačnými zdrojmi, možnosti a spôsoby vyhľadávania kvalitných informačných zdrojov vo fondoch AK UK v Bratislave, riešenie situácií, v ktorých je nevyhnutné využiť populárne informačné zdroje.

**PÍSANIE ZÁVEREČNÝCH PRÁC a iných akademických písomných útvarov**

**LICHNEROVÁ, Lucia. *Písanie a obhajoba záverečných prác*: *Vysokoškolské skriptá pre študentov Univerzity Komenského v Bratislave* [online]. Bratislava: Stimul, 2016 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-8127-155-7. Dostupné na: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/studium/student/bakalar_magister/Pisanie_a_obhajoba_zaverecnych_prac.pdf**

Citovanie informačných zdrojov, tvorba bibliografických odkazov, formálna úprava a následnosť častí záverečnej práce, požiadavky na obsah jednotlivých častí záverečnej práce, obhajoba záverečnej práce a príprava jej prezentácie.

**DUCHOŇOVÁ, Lenka a Ľudmila HRDINÁKOVÁ. *Tvorba abstraktov odborných prác* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-abstrakty.pdf**

Charakteristika abstraktu, postup písania abstraktu, čo má a čo nemá abstrakt obsahovať.

**ECO, Umberto. *Jak napsat diplomovou práci*. Preklad Ivan SEIDL. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-173-7.**

Charakteristika diplomovej práce, výber témy, vyhľadávanie bibliografických podkladov, pracovný plán, excerpcia informácií, písanie a úprava.

**STAROŇOVÁ, Katarína. *Vedecké písanie: Ako písať akademické a vedecké texty*. Martin: Osveta, 2011. ISBN 978-80-8063-359-2.**

Základné postupy výstavby vedeckých textov, model IMRAD, argumentačné postupy a stratégie písania kvalifikačných prác, etika a technika citovania podľa ISO, APA, MLA a Chicago.

**HRDINÁKOVÁ, Ľudmila. *Prehľadová štúdia* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-prehladova-studia.pdf**

Účel prehľadovej štúdie, odlišnosti prehľadová štúdia od iných typov prác, kľúčové vlastnosti prehľadovej štúdie, postup pri písaní prehľadovej štúdie.

**OSTATNÉ**

**HRDINÁKOVÁ, Ľudmila. *Informačné kompetencie* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-informacna-gramotnost.pdf**

Stručná charakteristika a základné definície informačnej gramotnosti, jej ciele, výstupy a odôvodnenie dôležitosti pre vysokoškolské štúdium.

**DUCHOŇOVÁ, Lenka a Ľudmila HRDINÁKOVÁ. *Plagiátorstvo* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-plagiatorstvo.pdf**

Charakteristika a definície plagiátorstva, typológia plagiátorstva, príčiny jeho vzniku, kyberplagiátorstvo, dôsledky plagiátorstva a možnosti jeho predchádzania.

**DUCHOŇOVÁ, Lenka a Ľudmila HRDINÁKOVÁ. *Metódy a techniky individuálneho štúdia na vysokej škole* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-samostudium.pdf**

Charakteristiky a znaky samoštúdia, jeho dôležitosť, úskalia vysokoškolského samoštúdia, kroky efektívneho samoštúdia, jeho časový manažment, požierače času a rušivé elementy pri samoštúdiu, rady, tipy a triky.

**HRDINÁKOVÁ, Ľudmila a Katarína HALUZOVÁ. *Ústna prezentácia* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/ig-ustna-prezenacia.pdf**

Charakteristika prezentácie, popis jej hlavných súčastí, najzávažnejšie úskalia prezentácie, desať hlavných krokov tvorby a prípravy prezentácie, na čom „stojí a padá" prezentácia, niekoľko dobrých typov na prípravu prezentácie.

**DIDAKTIKA, METODIKA**

**ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.**

Podrobný abecedný súpis širokej škály didaktických metód uplatniteľných v rámci informačného vzdelávania v škole i v knižnici aj s praktickými ukážkami.

ISBN 978-80-974036-2-1
9788097403621