

Fenomenografický výskum informačnej gramotnosti začínajúcich študentov učiteľských programov Univerzity Komenského v Bratislave – 1. časť

Mgr. Jakub Fázik

jakub.fazik@gmail.com

Článok predstavuje výber najdôležitejších častí z autorovej dizertačnej práce. V teoretických východiskách článok poukazuje na súvis problematiky informačnej gramotnosti s pedagogickými disciplínami a pedagogickým výskumom a stručne popisuje fenomenografiu, ako zvolenú výskumnú metódu z množiny alternatívnych prístupov k problematike. Osobitnou časťou teoretických východísk je podrobný prehľad obsahovo a metodologicky relevantných výskumov. Následne autor oboznamuje s dizajnom vlastného fenomenografického výskumu a prezentuje najdôležitejšiu časť jeho výsledkov – opis troch kategórií informačnej gramotnosti – vrátane dvoch vlastných modelov.

Informačná gramotnosť predstavuje jednu z dôležitých oblastí knižničnej a informačnej vedy v informačnej spoločnosti, hoci v dnešnej ére digitálnych technológií v istom zmysle musí o svoje opodstatnenie „bojovať“ s novšími konceptmi príbuzných typov gramotností – predovšetkým digitálnej.

Za štyridsaťpäť rokov existencie pojmu, ktorému predchádzali staršie koncepty informačného vzdelávania, sa vyprofilovala pomerne pestrá škála metodologických prístupov k problematike. Bohatstvo diverzity informačnej gramotnosti popri „tradičných“ kompetenčných prístupoch, reprezentovaných celým radom štandardov a kompetenčnými modelmi, demonštrujú aj alternatívne smery, napríklad psychologický či sociálno-psychologický prístup a iné, využívajúce pri výskumoch kvalitatívne metódy zberu a vyhodnocovania dát, prípadne ucelené metodológie. Z takýchto metodológií sa vo výskumoch informačnej gramotnosti môže najčastejšie aplikovať fenomenológia, fenomenografia, diskurzívna analýza, sociokultúrna teória L. Vygotského či metodológia Sense-making Brendy Dervinovej (Bruce 1997, Limberg, Sundin a Talja, 2012) a ďalšie, ktoré zosumarizovali Lipu, Williamsonová a Lloydová (Lipu, Williamson a Lloyd, 2007). V metodologickej rovine môžeme objasniť aj vzťah informačnej gramotnosti s konceptom informačného správania – kým problematika informačného správania je podľa Steinerovej (2016) zakotvená v sociokognitívnej a sociálno-psychologickej metodologickej tradícii, oblasť informačnej gramotnosti je podľa autorky spájaná s metodológiou pedagogického výskumu.

Informačná gramotnosť a vzdelávanie

Z bibliometrických analýz Whitwortha (2014) vyplýva, že až 64,7 % publikácií na tému informačnej gramotnosti indexovaných v databáze *Web of Science* do r. 2012 sa venuje oblasti vysokoškolského vzdelávania. Hneď na druhom mieste (10,2 % publikácií) sa umiestnil takzvaný sektor *K-12*, súhrnne označujúci v anglofónnych krajinách oblasť primárneho a sekundárneho vzdelávania. Len zhruba štvrtina publikácií sa venuje iným odvetviam než vzdelávaniu.

Aj analýzy samotných výskumov informačnej gramotnosti, ktoré realizovali napríklad Lloydová a Williamsonová (Lloyd a Williamson, 2008) alebo Ciseková (Cisek, 2014) či najnovšie Bruceová (Bruce, 2016) ukázali, že najčastejšie sa výskumy realizovali v prostredí vysokoškolského a sekundárneho vzdelávania – či už na vzorke rôznych skupín študentov alebo pedagógov, výnimku netvorili ani školskí a akademickí knihovníci. Ďalšie výskumy sa ďalej venovali najmä kontextu voľného času, problematike zdravotnej starostlivosti a pracovných povinností.

Silné prepojenie konceptu informačnej gramotnosti s problematikou vzdelávania demonštruje Whitworth (2014) aj skutočnosťou, že takmer 10 % analyzovanej literatúry je priamo z oblasti pedagogických vied, čím sú tretou najpočetnejšou disciplínou venujúcej sa danej problematike (vyše polovica zdrojov spadá do oblasti knižničnej a informačnej vedy a zhruba pätina do odvetvia informatiky).

Fenomenografický prístup

Fenomenografiu prvýkrát predstavil jej zakladateľ – švédsky odborník na školskú psychológiu Ferenc Marton (1981, s. 177) – ako výskumnú metodológiu „hľadajúcu a systematizujúcu rôzne formy interpretácie signifi-

kantných aspektov reality.“ Cieľom fenomenografického výskumu je podľa Martona (1981) opis, analýza a pochopenie určitého fenoménu (javu) na základe skúseností jednotlivcov s predmetným fenoménom. V ďalšom diele ju autor charakterizuje ako „výskumnú metódu mapujúcu kvalitatívne odlišné spôsoby, akými ľudia zažívajú, konceptualizujú, vnímajú a chápu určité aspekty a javy okolitého sveta“ (Marton 2005, s. 143). Fenomenografia tak predstavuje kvalitatívny relačný prístup, kde v centre pozornosti výskumníka je vzťah medzi subjektom (v prípade nášho výskumu ide o študentov vysokých škôl) a objektom (v našom prípade fenoménom informačnej gramotnosti), formovaný na základe vlastných skúseností a zážitkov subjektu s objektom. Predmetný vzťah je reprezentovaný predstavou, ktorú má subjekt o objekte (fenoméne).

K najčastejším metódam zberu dát patria vo fenomenografickom výskume **pološtruktúrované rozhovory** (Limberg, 2000), zber dát je tiež možné vykonať **písomnou formou** prostredníctvom otvorených otázok (Bruce, 1997) alebo **kreslením** (Škoda a Doulík, 2009). Cieľom následnej fenomenografickej analýzy je identifikácia jednotlivých koncepcií (predstav) informačnej gramotnosti, vykonanie ich opisu a ich výsledná kategorizácia s opisom vzájomných vzťahov (relácií) medzi nimi, ktorá môže byť aj vizualizovaná formou hierarchického modelu. Príkladom je model *Sedem tvárí informačnej gramotnosti* (Bruce, 1997). Niektorí autori ešte rozoznávajú v rámci každej koncepcie niekoľko vrstiev pojmov – horizontov, prostredníctvom ktorých je možné vykonať opis každej kategórie. Jadrom každej koncepcie je tzv. interný horizont, označovaný ako referenčný element, ktorý vypovedá o podstate koncepcie (kategórie) a zachytáva základné pojmy. Okolie jadra koncepcie vyplňajú ďalšie skupiny pojmov, ktoré sú už súčasťou takzvaného externého horizontu danej koncepcie (kategórie) a ktoré zachytávajú menej podstatné znaky koncepcie a asociované pojmy.

Prehľad relevantných výskumov

K priekopníkom využitia fenomenografickej metodológie na poli knižničnej a informačnej vedy patrí Christine Bruceová, ktorá realizovala výskum percepcie informačnej gramotnosti v prostredí vysokoškolských pedagógov a akademických knihovníkov (Bruce, 1997), či Louise Limbergovú, ktorá skúmala skúsenosť stredoškolských študentov s vyhľadávaním informácií, pričom výsledky jej výskumu môžeme interpretovať aj ako kategórie informačnej gramotnosti (Limberg, 1999). Z metodologického hľadiska významnými pre našu tému sú tiež výsledky výskumu Moiry Bentovej, ktorá mapovala fenomenografickú metodológiu percepciu informačnej gramotnosti študentov pri prechode zo stredných škôl na vysoké školy nielen na vzorke končiacich stredoškolákov a začínajúcich vysokoškolákov, ale aj pohľadom stredoškolských a vysokoškolských pedagógov (Bent, 2008).

Ďalšie fenomenografické výskumy informačnej gramotnosti v prostredí stredoškolských či vysokoškolských študentov rôznych študijných odborov (vrátane doktorandov) realizovala opäť napríklad Christine Bruceová so svojimi spolupracovníkmi (Bruce et al., 2004), ďalej Mandy Luptonová (Lupton, 2008), Sylvia Edwardsová (Edwards, 2005), Clarence Maybeeová (Maybee, 2006), Nicole J. Parkerová (Parker, 2006), Melissa Grossová s Donom Lathamom (Gross a Latham, 2011), Marian Smith (Smith 2010; Smith a Hepworth, 2012), Rae-Anne Diehmová s Mandy Luptonovou (Diehm a Lupton, 2012), Susie Andrettová (Andretta, 2012) či Nicole Johnstonová (Johnston, 2014).

Výsledky fenomenografických výskumov realizovaných na vzorke pedagógov sekundárneho alebo vysokoškolského vzdelávania publikovali napríklad Sheila Webberová, Stuart Boon a Bill Johnston (Webber, Boon a Johnston, 2005; Boon, Johnston a Webber, 2007), Dorothy A. Williamsová s Caroline Wavellovou (Williams a Wavell, 2006) alebo Louise Limbergová s Olofom Sundinom (Limberg a Sundin, 2006).

K obsahovo relevantným a pre náš výskum inšpiratívnym zaraďujeme aj sériu kvalitatívnych výskumov stredoškolských a vysokoškolských študentov Carroll C. Kuhlthauovej (Kuhlthau 1993; Kuhlthau, 2004), ktorá sa zamerala na afektívnu a kognitívnu stránku informačného správania, pričom osobitnú pozornosť venovala aj problematike spolupráce, prekážok a neistoty. Platnosť výsledkov pôvodného výskumu v elektronickom prostredí neskôr autorka overovala so svojimi spolupracovníkmi (Heinström 2006; Kuhlthau, Heinström a Todd, 2008), čo viedlo k vzniku bádateľsky orientovaného modelu informačnej gramotnosti *Guided Inquiry Design Process* (Kuhlthau, Maniotes a Caspari, 2012). Kuhlthauovej práca v oblasti informačného správania a informačnej gramotnosti sa stala inšpiráciou aj pre rad ďalších autorov – vlastné výskumy realizovali napríklad Kirsty Williamsonová a kol. (Williamson et al., 2007), Viktorija Moskinová (Moskina, 2013) či najnovšie Jannica Heinströmová s Eerom Sormunenom (Heinström a Sormunen, 2019).

Z ďalších významných výskumov môžeme uviesť ako príklad viaceré kvantitatívne štúdie vysokoškolských študentov realizované americkou organizáciou *Project Information Literacy* (Project, 2019), kvantitatívny výskum českých vysokoškolákov realizovaný v r. 2015 *Asociáciou knižníc vysokých škôl v ČR – AKVŠ* prostredníctvom komisie *IVIG* (Landová, Prajsová a Tichá, 2016), či výsledky dotazníkového prieskumu informačnej gramotnosti používateľov vybraných akademických knižníc v Slovenskej republike pod názvom *Informačná gramotnosť používateľov akademických knižníc – IGPAK*, realizovaného v rokoch 2007 a 2009 *Sekciou akademických knižníc Slovenskej asociácie knižníc* (Bellérová et al., 2010).

Na pôde Katedry knižničnej a informačnej vedy FiF UK v Bratislave bolo zrealizovaných tiež niekoľko kvalitatívnych výskumov súvisiacich s našou témou. Problematike informačného správania používateľov akademických a vedeckých knižníc sa venoval kvantitatívny výskum *Interakcia človeka s informačným prostredím v informačnej spoločnosti* (Steinerová, et al., 2004). V rokoch 2006–2007 bol fenomenografickým prístupom realizovaný výskum posudzovania relevancie v tradičných a elektronických informačných zdrojoch na vzorke študentov doktorandských programov v rámci FiF UK a niekoľkých absolventov odboru knižnično-informačných štúdií (Steinerová, Grešková a Šušol, 2007). Na základe viacerých zrealizovaných výskumov bol navrhnutý model posudzovania relevancie v elektronickom prostredí pod názvom *Relevancia 2.0* (Steinerová, 2011) a model ekologických dimenzií informačnej gramotnosti spájajúci mikroúroveň informačnej gramotnosti (afektívnu, kognitívnu, senzomotorickú a sociálnu zložku) s jej makroúrovňou – informačným prostredím (Steinerová, 2010). Ďalší kvalitatívny výskum formou pološtruktúrovaných rozhovorov a kresieb mapoval informačné horizonty devätnástich študentov postgraduálneho štúdia zo štyroch slovenských univerzít (Steinerová, 2014). Fenomenografiu ako výskumnú metodológiu využila vo svojom výskume depersonalizácie v on-line prostredí na vzorke študentov stredných škôl a doktorandov FiF UK aj Nováková (2018).

Ciele výskumu

Futurológ informačnej spoločnosti Alvin Toffler (1992) vo svojom diele *Šok z budúcnosti* prezentuje myšlienku amerického psychológa a informačného vedca Herberta Georgea Gerjuoyho, podľa ktorého by nový vzdelávací systém mal upustiť od tradičného memorovania žiakov a študentov a mal by ich skôr naučiť klasifikovať a reklasifikovať informácie, **zhodnotiť pravdivosť informácií**, prechádzať od konkrétneho k abstraktnému a späť, dívať sa na problémy novým pohľadom a predovšetkým vzdelávať seba samého.

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

Inšpirovaní psychologickým prístupom k informačnej gramotnosti Carol Kuhlthauovej a sociálnym, respektíve sociálno-psychologickým prístupom fenomenografického výskumného prúdu, Whitworthovými zisteniami o previazanosti konceptu informačnej gramotnosti a edukácie, rovnako aj myšlienkami Petra Druckera a Alvina Tofflera o vzdelávaní v informačnej spoločnosti sme sa rozhodli pre realizáciu vlastného kvalitatívneho výskumu práve v prostredí vzdelávania na vzorke študentov prvého ročníka bakalárskeho štúdia učiteľských študijných programov viacerých fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave.

Výskumnú vzorku – začínajúcich študentov učiteľských študijných programov pre sekundárne vzdelávanie – sme vybrali z dvojakého dôvodu:

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

Hlavnú výskumnú otázku, ktorá zároveň predstavuje ústredný problém výskumu, sme formulovali nasledovne:

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

Hypotézy sme vo výskume neformulovali, nakoľko význam použitého kvalitatívneho prístupu k problému spočíva v odhaľovaní jeho príčin, javov a v rozvoji teórie, čím umožňuje až následnú formuláciu hypotéz, ktoré možno overovať kvantitatívne (Kuhlthau, 1993). V súlade s hlavným výskumným problémom sme stanovili aj parciálne ciele, ktorými sa chceme dopracovať k odpovedi na nastolenú otázku:

- zmapovať predstavy začínajúcich vysokoškolákov o efektívnom používatelovi informácií;
- spoznať ich názory a postoje ohľadom práce s informáciami na základe ich vlastných skúseností zo stredoškolského štúdia;
- identifikovať prekážky, s ktorými sa pri práci s informáciami na stredných školách stretli;
- dozvedieť sa, aké emócie a myšlienky prežívali pri práci s informáciami;
- identifikovať a kategorizovať faktory spôsobujúce neistotu pri práci s informáciami;

- oboznámiť sa s predstavami mladých ľudí ideálnej informácii;
- spoznať meradlá pravdivosti informácií budúcich učiteľov;
- na základe uvedených zistení pokúsiť sa vytvoriť vlastné kategórie informačnej gramotnosti.

Metódy zberu a vyhodnocovania dát

Hlavnú výskumnú otázku a parciálne ciele sme definovali v súlade s princípmi **fenomenografického prístupu**, ktorým sme chceli dospieť k identifikácii výsledných koncepcií informačnej gramotnosti a ich následnej kategorizácii prostredníctvom **fenomenografickej analýzy** pozostávajúcej z piatich fáz (Bruce, 1997).

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

Otázky sme formulovali tak, aby sa študenti vyjadrovali k svojim skúsenostiam a predstavám plynúcim z týchto skúseností o informačnej gramotnosti. Nakoľko sme chceli výskumom zmapovať aj ďalšie vybrané aspekty informačnej gramotnosti, predovšetkým v etape rozhovorov sme kládli doplňujúce otázky, ktoré sme vyhodnocovali metódou **obsahovej analýzy** jednotlivých problémov.

Prvá etapa zberu dát

Prvá fáza zberu dát uskutočnená na prelome septembra a októbra 2018 na pôde piatich fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave (Filozofickej fakulty – FiF UK, Prírodovedeckej fakulty – PriF UK, Fakulty matematiky, fyziky a informatiky UK – FMFI UK, Fakulty telesnej výchovy a športu – FTVŠ UK a Evanjelickej bohosloveckej fakulty – EBF UK) pozostávala z písomného vypracovania dotazníka o demografických ukazovateľoch participantov a informáciách o ich predchádzajúcom a aktuálnom štúdiu spolu s otázkou o motivácii výberu aktuálneho študijného programu a následne z **písomného vypracovania odpovedí** formou reflexie na tri otázky, pričom v poslednej zo zadaných úloh sme vyžadovali využiť aj metódu **kreslenia**. Keďže na pôde Pedagogickej fakulty UK (PdF UK) sme z technicko-organizačných dôvodov nemohli realizovať zber dát v zimnom semestri 2018/2019, dodatočne sme ho vykonali v priebehu februára 2019 na značne obmedzenej vzorke študentov danej fakulty.

Prvej fázy zberu dát sa zúčastnilo spolu dvestoosemdesiatjeden relevantných respondentov zo všetkých uvedených fakúlt. Dotazníkom sme zisťovali v rámci demografických údajov vek, pohlavie a okres trvalého bydliska respondentov a v rámci údajov o predchádzajúcom a aktuálnom štúdiu typ a okres absolvovanej strednej školy, zameranie učebného programu, rok a predmety maturitnej skúšky, počet predchádzajúcich rokov na prípadnom predchádzajúcom vysokoškolskom štúdiu a aktuálne študovanú špecializáciu (aprobáciu) v rámci učiteľských študijných programov. Osobitne sme zamerali pozornosť aj na skutočnosť, či vykonali maturitnú skúšku z informatiky z dôvodu možného vplyvu tejto skúsenosti na ich výpovede. Úlohami (otázkami) v zadaní sme sa snažili zistiť predstavy študentov o zručnom, respektíve efektívnom používateľovi informácií, ich vlastné skúsenosti s prácou s informáciami počas stredoškolského štúdia a vnímanie pojmu informácie ako jedného zo základných komponentov konceptu informačnej gramotnosti. Študenti mali na pôde FiF UK k dispozícii na vypracovanie 90 minút, na ostatných fakultách 45 minút. Konkrétne znenie úloh bolo nasledovné:

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

Druhá etapa zberu dát – rozhovory

Druhú etapu zberu dát sme realizovali formou individuálnych pološtruktúrovaných rozhovorov v priebehu septembra až decembra 2018. Boli do nej pozvaní všetci účastníci prvej fázy zberu dát; študenti sa prihlasovali spočiatku na základe vlastného záujmu, neskôr sme výber korigovali osobnou alebo e-mailovou intervenciou tak, aby v ňom boli vyvážené zastúpené obe pohlavia, fakulty a jednotlivé študované špecializácie (aprobácie). Optimálnou vzorkou pre fenomenografický výskum je 20 až 50 účastníkov (Limberg, 2008), v prípade nášho výskumu sa etapy rozhovorov zúčastnilo 40 respondentov; svoje zastúpenie mali všetky zmienené fakulty s výnimkou PdF UK. Hlavnými podkladmi pre parciálne obsahové analýzy a fenomenografickú analýzu boli dáta

získané od študentov, ktorí sa zúčastnili oboch etáp zberu dát – teda písomnej fázy spojenej s kreslením i rozhovorov. Podrobnejším charakteristikám tejto vzorky sa preto venujeme v samostatnej podkapitole.

Rozhovory tematicky nadväzovali na písomné vyjadrenia a kresby z prvej fázy zberu dát. Ich účastníci mali k dispozícii svoje písomné vypracovania a kresby, ku ktorým sa podrobnejšie vyjadrovali, prípadne ich dopĺňali o nové informácie. Ich obsah pozostával zo štyroch okruhov. V rámci prvého okruhu sme sa opätovne pýtali respondentov na **motiváciu výberu študijného programu**, doplnili sme ho zároveň aj otázkou o **motivácii participácie** na druhej etape výskumu. Jadrom rozhovorov boli tri nasledujúce okruhy. V druhom tematickom okruhu sme žiadali respondentov, aby podrobne opísali a objasnili **svoju kresbu efektívneho používateľa informácií** a vyjadrili sa aj ku kompetenciám, ktorými by mal takýto používateľ disponovať. Počtom otázok najrozsiahljší bol tretí okruh, v ktorom sme sa znova pýtali respondentov na **zážitky a skúsenosti** zo situácií v rámci svojho stredoškolského štúdia, pri ktorých oni sami **efektívne využili informácie**. Inšpirovaní alternatívnymi prístupmi k informačnej gramotnosti sme dopĺňajúcimi otázkami zisťovali výber a využívanie konkrétnych typov a formátov **informačných zdrojov**, s ktorými pracovali, osobitne sme sa pýtali aj na problematiku **spolupráce a využívania ľudských zdrojov**. Ďalej sme sa v rámci danej skupiny otázok pýtali na **emócie**, ktoré v týchto situáciách študenti zažívali, **prekážky a bariéry**, s ktorými sa pri práci s informáciami stretli, zisťovali sme aj, či študenti zažívali **neistotu** a ktoré faktory to spôsobili. Na záver tretieho okruhu dostali respondenti úlohu vykonať **sebareflexiu**, či sa považovali alebo s odstupom času považujú za zručných používateľov informácií – inými slovami, či sú informačne gramotní. V poslednom okruhu otázok mohli študenti doplniť svoje **charakteristiky a definície pojmu informácie**, ďalej sme sa ich pýtali na tri najdôležitejšie **atribúty informácie** a celkom poslednou otázkou sme zisťovali, čo je pre nich **meradlom pravdivosti informácie**.

Po zodpovedaní na vopred pripravené otázky dostali respondenti možnosť vyjadriť sa k ľubovoľnej téme obsahovo súvisiacej s naším výskumom, čo mnohí študenti aj využili. Priemerná dĺžka rozhovorov bola 26 minút.

Charakteristika výskumnej vzorky

Ako sme už uviedli, hlavnými podkladmi pre naše analýzy boli dáta poskytnuté štyridsiatimi účastníkmi, ktorí participovali na oboch etapách ich zberu. Túto vzorku tvorilo dvadsaťdeväť žien (72,5 %) a jedenásť mužov (27,5 %) vo vekovom rozmedzí 18 až 21 rokov, ich priemerný vek bol 19 rokov. Až tridsať sedem respondentov vykonali maturitnú skúšku v školskom roku 2017/2018, zvyšní traja o rok skôr. Z informatiky vykonali maturitnú skúšku len štyria z nich.

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

Výskumná vzorka pozostávala zo zástupcov piatich fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave, konkrétne pod FiF UK patrilo až dvadsaťosem respondentov, päť spadalo pod PriF UK, traja respondenti boli študentmi FMFI UK, rovnako traja študovali na FTVŠ UK a jeden respondent patrí pod EBF UK. Všetci študenti študovali dvojkombináciu predmetov pre sekundárne vzdelávanie v rámci študijných odborov *1.1.1. Učiteľstvo akademických predmetov*, *1.1.3. Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov*, prípadne v kombinácii so študijným odborom *8.1.2. Šport*. Z nich tridsaťjeden študovalo svoju dvojkombináciu len na jednej z fakúlt, deväť boli zapísaní na medzifakultné študijné programy.

Fenomenografia ako metodológia akcentujúca variabilitu koncepcií kladie dôraz na jednej strane na homogenitu vzorky, ktorú sme sa snažili dosiahnuť výberom študentov konkrétneho ročníka študujúcich v konkrétnom študijnom odbore, zároveň ale zdôrazňuje potrebu variabilitu vzorky v rôznych aspektoch. Tú sme sa snažili docieľiť predovšetkým zastúpením študentov rôznych špecializácií (študovaných aprobácií). Najviac zastúpenou aprobáciou bolo učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry, učiteľstvo anglického jazyka a literatúry a učiteľstvo histórie. K ďalším zastúpeným aprobáciam patrí učiteľstvo, matematika, chémia, biológia, geografia, nemecký jazyk a literatúra, filozofia, telesná výchova, fyzika, maďarský jazyk a literatúra, informatika a náboženská výchova. Variabilitu vzorky podporuje do určitej miery aj rôznorodosť jej zloženia na základe kritéria príslušnosti ku kraju trvalého bydliska. Z geografického hľadiska boli zastúpené všetky samosprávne kraje v rámci SR, dvaja respondenti boli zo zahraničia. Napriek uvedenému faktorom variability nie je úlohou fenomenografie porovnávanie jednotlivých skupín respondentov. Diverzifikácia vzorky má za cieľ dosiahnuť čo najvyššiu variabilitu výsledných koncepcií skúmaného fenoménu.

Výsledky fenomenografickej analýzy

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

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

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

V záverečných etapách fenomenografickej analýzy sme ustanovili tri výsledné kategórie informačnej gramotnosti, vypracovali sme charakteristiky ich referenčných a štruktúrnych elementov a usporiadali ich do výsledného priestoru (angl. *outcome space*), pre ktorý sa nám stali inšpiráciou jednak informačné pyramídy a v jeho alternatívnej verzii tiež vybrané kresby metaforického (alegorického) poňatia efektívneho používateľa informácií – teda vypracovania tretej otázky v rámci písomného zberu dát.

Kategória 1: Koncepcia digitálnych technológií

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

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

Pri práci s IKT využívajú študenti rôzne softvéry, najmä programy balíka **MS Office** – MS Word, MS Excel, MS Power Point, niektorí ovládajú aj **programovacie jazyky**, napríklad Pascal a Lazarus, či iné špeciálne aplikácie. Dôležitým komponentom celej koncepcie je **internet**, v rámci ktorého študenti bežne realizujú **vyhľadávanie informácií**, najčastejšie prostredníctvom vyhľadávača **Google**. Prístup do siete internetu prostredníctvom IKT umožňuje študentom **participovať vo virtuálnom svete**, napríklad využívaním **sociálnych sietí**. Napriek mnohým výhodám, ktoré internet ponúka, sú si viacerí respondenti vedomí aj niektorých hrozieb, ktorým jeho používaním čelia, napríklad problematike **on-line bezpečnosti**, **on-line závislostiam** alebo **mediálnemu multitaskingu**. Osobitnou otázkou, o ktorej by mali mať povedomie, sú **etické a morálne aspekty** využívania internetu a IKT, predovšetkým problematika **plagiátorstva**, ktoré súvisí nielen s využívaním elektronických, ale aj tradičných zdrojov, no zároveň ktorého praktizovanie digitálne technológie svojimi možnosťami výrazne uľahčujú.

Popri silnej orientácii na IKT potvrdili študenti zaradení do danej kategórie informačnej gramotnosti aj využívanie iných typov a druhov informačných zdrojov, napríklad **ľudské zdroje** a **knížne zdroje**, ktoré sú už súčasťou okrajovej úrovne (externého horizontu) danej koncepcie. Motívom práce s digitálnymi technológiami bolo

pre mnohých respondentov nielen informácie vyhľadať, ale následne aj **využívať** alebo **uplatňovať v praxi**, pričom pre niektorých je dôležitou otázkou aj **pravdivosť informácií**, s ktorými pracujú.

Kategória 2: Konceptia vedomostí

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

Kým princípom prvej kategórie (konceptie IKT) je samotná práca s hardvérovým a softvérovým vybavením IKT, participácia v digitálnom svete a prípadná informačná potreba sa naplní len vyhľadaním (internetových) zdrojov. Využívanie IKT v tejto koncepcii predstavuje len pomyselnú vstupnú bránu do sveta informácií. Centrálnym (referenčným) elementom danej kategórie sú **nadobudnuté vedomosti**, ako výsledok informačného procesu, ktorý sa začína **vyhľadávaním informácií** v rôznych druhoch a typoch **informačných zdrojov** – knižných, internetových, ľudských a ďalších, pričom ku kľúčovým kompetenciám respondenti zaraďovali aj **pamäť**. Najčastejším účelom práce s informáciami je ich **využívanie** v praktickom živote. K ďalším významným kompetenciám, zaradeným do externého horizontu tejto koncepcie informačnej gramotnosti, patrí **porozumenie informáciám**, hodnotenie **užitočnosti informácií** a **relevancie**, hľadanie **súvislostí medzi informáciami** a **vykonávanie rozhodnutí** na základe nadobudnutých vedomostí alebo osobných **skúseností**. Do externého horizontu sme na základe výpovedí študentov zaradili aj **komunikačné kompetencie** a **prezentačné zručnosti**, ktoré sú pri využívaní informácií – najmä v situáciách prezentovania informácií určitému publiku, napríklad v povolani pedagóga – tiež veľmi dôležité.

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

Kategória 3: Konceptia pravdy

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

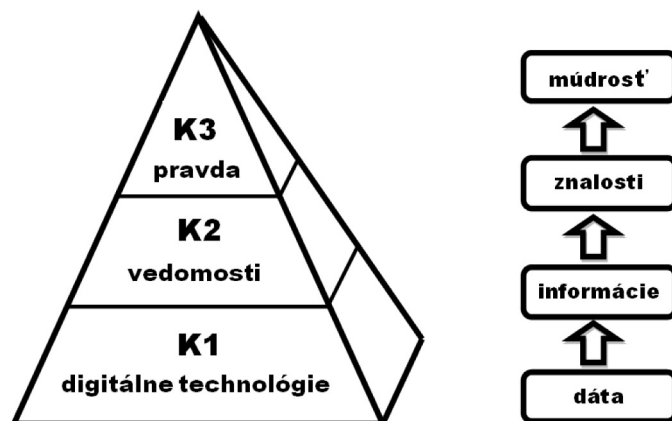
Jadrom koncepcie (jej referenčným elementom) je **pravda**, respektíve pravdivosť ako jeden z najdôležitejších atribútov informácie a zároveň významná hodnota v spoločnosti. Ústredným princípom danej koncepcie je **hľadanie pravdy**, respektíve posudzovanie **pravdivosti informácie**, najčastejšie za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

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

Usporiadanie kategórií

Identifikované kategórie (konceptie) informačnej gramotnosti sme usporiadali do výsledného hierarchického modelu tak, aby jej jednotlivé úrovne korešpondovali s transformačným princípom tzv. informačnej pyramídy, respektíve DIKW pyramídy, z ktorej sme vychádzali pri tvorbe modelu a ktorá predstavuje proces transformácie dát na múdrosť (Obr. 1).

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



Obr. 1 Porovnanie hierarchického usporiadania kategórií informačnej gramotnosti s úrovňami DIKW pyramídy.

Inšpirovaní niekoľkými prácami vybraných respondentov nášho výskumu, rovnako aj ekologickým prístupom k informačnej gramotnosti (Steinerová 2010; Steinerová, 2015) sme sa rozhodli vypracovať aj alternatívne **environmentálno-ekologické** metaforické znázornenie všetkých troch kategórií s explicitným znázornením jednotlivých kategórií a vzťahov medzi nimi (Obr. 2).

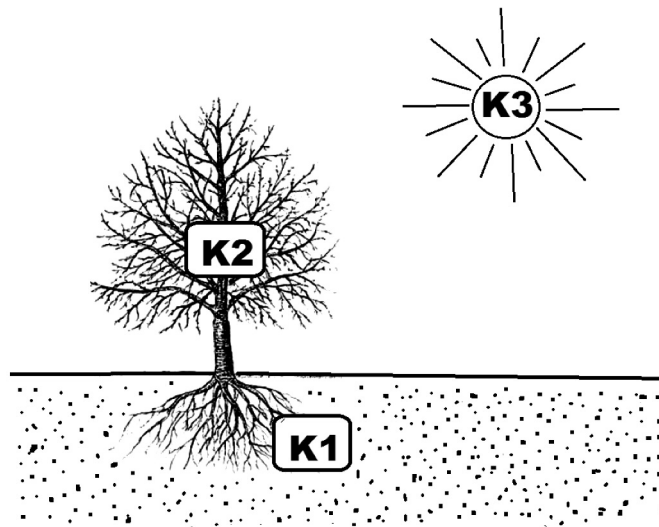
V našom prípade je strom metaforou informačného procesu. Koreňový systém, podobne ako predstavuje diverzitu rôznych informačných zdrojov – tradičných aj elektronických, rôznych typov a formátov. Môže ísť o webové stránky s textom, obrázkami videami, ďalej knihy (učebnice, encyklopédie, populárno-náučné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

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

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

Environmentálnym poňatím metafory informačnej gramotnosti ako krajiny pozostávajúcej z pedosféry (informačná infraštruktúra), biosféry (dáta, informácie a vedomosti) a atmosféry (otázka pravdivosti informácií) sme chceli naznačiť nutnú prepojenosť jednotlivých koncepcií daného fenoménu a prebiehajúce informačné toky. Tak ako strom neprijíma z pôdy všetky látky, ale len potrebné živiny a využíva ich pre svoj rast a produkciu biomasy, rovnako používateľ informácií má selektovať informácie zo zdrojov, s ktorými bude ďalej pracovať a transformovať ich na vedomosti, ktoré následne využíva. A napokon, tak ako bez slnečného žiarenia by všetky tieto biochemické procesy nemohli v rastline prebiehať, rovnako je v procese práce s informáciami dôležité hodnotiť pravdivosť informácií a pokúšať sa o hľadanie pravdy, pretože ako strom premieňa oxid uhličitý za slnečného žia-

renia na kyslík potrebný pre živočíchy (a v noci aj pre samotné rastliny), rovnako aj každý jeden používateľ informácií by sa mal snažiť o produkciu a šírenie pravdivých informácií pre spoločnosť.



Obr. 2 Alternatívne environmentálno-ekologické zobrazenie výsledného priestoru všetkých troch kategórií informačnej gramotnosti

Výsledky obsahovej analýzy ďalších vybraných aspektov informačnej gramotnosti, ktoré sme skúmali (využívanie informačných zdrojov, emócie, prekážky a neistota zažívané pri práci s informáciami, predstavy o pojme informácie a o informačne gramotnom používateľovi), ako aj odporúčania pre prax, prinesieme v druhej časti článku.

Príspevok bol publikovaný v rámci riešenia výskumnej úlohy APVV 0508-15 HIBER (Human Information Behavior in the Electronic Environment – Informačné správanie človeka v informačnom prostredí).

LITERATÚRA:

- ANDRETTA, S., 2012. *Ways of Experiencing Information Literacy: Making the Case for a Relational Approach*. Oxford: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-680-7.
- BELLÉROVÁ, B. et al., 2010. *Informačné vzdelávanie v podmienkach slovenských vysokých škôl – analytická štúdia. Vyhodnotenie prieskumov akademických knižníc a návrh koncepcie vzdelávania* [online]. Bratislava: Slovenská asociácia knižníc [cit. 2019-01-31]. ISBN 978-80-89284-69-6. Dostupné na: <http://www.sakba.sk/dokumenty/2010/informacne-vzdelavanie-kniha.pdf>
- BENT, M., 2008. *National Teaching Fellowship Project Report 2008: Perceptions of Information Literacy in the Transition to Higher Education* [online]. Newcastle: Newcastle University [cit. 2019-01-31]. Dostupné na: https://eprint.ncl.ac.uk/file_store/production/55850/9543764E-D3BB-47D2-8FD3-CDE6BBEA0FD4.pdf
- BOON, S., JOHNSTON, B. a S. WEBBER, 2007. A phenomenographic study of English faculty's conceptions of information literacy. In: *Journal of Documentation* [online]. 2007, roč. 63, č. 2, s. 204-228 [cit. 2019-01-31]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: https://strathprints.strath.ac.uk/3136/1/A_phenomenographic.pdf
- BRUCE, Ch. S., 1997. *The Seven Faces of Information Literacy*. Blackwood: Auslib. ISBN 1-875-145-43-5.
- BRUCE, Ch. S., 2016. Information Literacy Research: Dimensions of the Emerging Collective Consciousness. In: *Australian Academic & Research Libraries* [online]. 2016, roč. 47, č. 4, s. 220-238 [cit. 2019-01-31]. ISSN 0004-8623. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/00048623.2016.1253423>
- BRUCE, Ch. S., et al., 2004. Ways of Experiencing the Act of Learning to Program: A Phenomenographic Study of Introductory Programming Students at University. In: *Journal of Information Technology Education* [online]. 2004, roč. 3, s. 143-160 [cit. 2019-01-31]. ISSN. Dostupné na: https://www.learn-techlib.org/p/111446/article_111446.pdf
- CISEK, S., 2014. Qualitative Research in the Field of Information Literacy in the Second Decade of the XXI Century. In: In: KURBANOĞLU, S. et al., eds. *Information Literacy: Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century*. Springer International Publishing, s. 170-179. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-14136-7.

- DIEHM, R.-M. a M. LUPTON, 2012. Approaches to learning information literacy : a phenomenographic study. In: *The Journal of Academic Librarianship* [online]. 2012, roč. 38, č. 4, s. 217-225 [cit. 2019-01-31]. ISSN 0099-1333. Dostupné na: https://eprints.qut.edu.au/51049/1/JAL_approaches_to_learning_information_literacy_Revised_latest20120625.pdf
- DRUCKER, P. F., 1993. *Postkapitalistická společnost*. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-31-4.
- EDWARDS, S. L., 2005. *Panning for Gold: Influencing the experience of web-based information searching* [online][dizertačná práca]. Queensland University of Technology [cit. 2019-01-31]. Dostupné na: https://eprints.qut.edu.au/16168/1/Sylvia_Edwards_Thesis.pdf
- GROSS, M. a D. LATHAM, 2011. Experiences with and Perceptions of Information: A Phenomenographic Study of First-Year College Students. In: *The Library Quarterly: Information, Community, Policy* [online]. 2011, roč. 81, č. 2 [cit. 2019-01-31]. ISSN 0024-2519. Dostupné na: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/658867>
- HEINSTRÖM, J. a E. SORMUNEN, 2019. Structure to the unstructured – Guided Inquiry Design as a pedagogical practice for teaching inquiry and information literacy skills. In: *Information Research* [online]. 2019, roč. 24, č. 1 [cit. 2019-03-31]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/24-1/istic2018/istic1824.html>
- HEINSTRÖM, J., 2006. Fast surfing for availability or deep diving into quality – motivation and information seeking among middle and high school students. In: *Information Research* [online]. 2006, roč. 11, č. 4 [cit. 2019-01-31]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/11-4/paper265.html>
- JOHNSTON, N., 2014. *Understanding the information literacy experiences of EFL (English as a Foreign Language) students* [online][dizertačná práca]. [cit. 2019-01-31]. Dostupné na: https://eprints.qut.edu.au/71386/3/Nicole_Johnston_Thesis.pdfhttps://eprints.qut.edu.au/71386/3/Nicole_Johnston_Thesis.pdf
- KUHLTHAU, C. C., 1993. *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Norwood: Ablex. ISBN: 0-89391-968-3.
- KUHLTHAU, C. C., 2004. *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. 2. vyd. Westport: Libraries Unlimited. ISBN: 978-1-59158-094-2.
- KUHLTHAU, C. C., J. HEINSTRÖM a R. TODD, 2008. The 'information search process' revisited: is the model still useful? In: *Information Research* [online]. 2008, roč. 13, č. 4 [cit. 2019-01-31]. ISSN: 1368-1613. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/13-4/paper355.html>
- KUHLTHAU, C. C., MANIOTES, L. K. a A. K. CASPARI, 2012. *Guided Inquiry Design: A Framework for Inquiry in Your School*. Libraries Unlimited. ISBN 978-1-61069-009-6.
- LANDOVÁ, H., PRAJSOVÁ, J. a L. TICHÁ, 2016. Information Literate or Not?: A Nationwide Survey Among University Students in the Czech Republic. In: In: KURBANOĞLU, S. et al., eds. *Information Literacy: Key to an Inclusive Society*. Springer International Publishing, s. 317-326. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-52162-6.
- LIMBERG, L. a O. SUNDIN, 2006. Teaching information seeking: relating information literacy education to theories of information behaviour. In: In: *Information Research* [online]. 2006, roč. 12, č. 1 [cit. 2019-03-31]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://www.informationr.net/ir/12-1/paper280.html>
- LIMBERG, L., 1999. Three conceptions of information behaviour and seeking. In: WILSON, T. D. a D.K. ALLEN, eds. *Exploring the contexts of information behaviour. Proceedings of the Second international conference on research in Information Needs, seeking and use in different contexts* [online]. London: Taylor Graham, s. 116-135. ISBN 0-947568-75-1. [cit. 2019-01-31]. Dostupné na: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.99.8919&rep=rep1&type=pdf>
- LIMBERG, L., 2000. Phenomenography: A Relational Approach to Research on Information Needs, Seeking and Use. In: *New Review of Information Behaviour* [online]. 2000, roč. 1 (December), s. 51-67 [cit. 2019-01-31]. ISSN 1471-6313. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/262160483_Phenomenography_A_relational_approach_to_research_on_information_needs_seeking_and_use
- LIMBERG, L., SUNDIN, O. a S. TALJA, 2012. Three Theoretical Perspectives on Information Literacy. In: *Human IT* [online]. Borås: University of Borås. 2012, roč. 11, č. 2, s.93-130 [cit. 2019-01-31]. ISSN 1402-151X. Dostupné na: <http://etjanst.hb.se/bhs/ith/2-11/llosst.pdf>
- LIPU, S., WILLIAMSON, K. a A. LLOYD, eds., 2007. *Exploring Methods in Information Literacy Research*. Wagga Wagga: Centre for Information Studies. ISBN 978-187-6938-61-1. ISSN 1030-5009.

- LLOYD, A. a K. WILLIAMSON, 2008. Towards an understanding of information literacy in context: Implications for research. In: *Journal of Librarianship and Information Science* [online]. 2008, roč. 40, č. 1, s. 3-12 [cit. 2019-01-31]. ISSN 0961-0006. Dostupné na: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0961000607086616>
- LUPTON, M., 2008. *Information Literacy and Learning* [online] [dizertačná práca]. Queensland University of Technology [cit. 2019-01-31]. Dostupné na: <https://core.ac.uk/download/pdf/10885364.pdf>
- MARTON, F., 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. In: *Instructional Science* [online]. 1981, roč. 10, č. 2, s. 177-200 [cit. 2019-01-31]. ISSN 0020-4277. Dostupné na: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00132516>
- MARTON, F., 2005. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. In: SHERMAN, R. R. a R. B. WEBB, eds. *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. 2. vyd. Routledge Falmer. ISBN 1-85000-380-7.
- MAYBEE, C., 2006. Undergraduate Perceptions of Information Use: The Basis for Creating User-Centered Student Information Literacy Instruction. In: *The Journal of Librarianship* [online]. 2006, roč. 32, č. 1, s. 79-85 [cit. 2019-01-31]. ISSN 0099-1333. Dostupné na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133305001369>
- MOSKINA, V., 2013. *Information seeking behaviour of national minorities' secondary school students for scientific research purposes* [online] [materiál publikovaný na konferencii IFLA WLIC 2013, Singapore]. [cit. 2019-01-31]. Dostupné na: <http://library.ifla.org/69/1/101-moskina-en.pdf>
- NOVÁKOVÁ, F., 2018. Problematika depersonalizácie v online prostredí. In: *ITlib: Informačné technológie a knižnice* [online]. 2018, roč. 22, č. 3, s. 5-10. ISSN 1336-0779. Dostupné na: http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2018/3/problematika-depersonalizacie-v-online-prostredi-the-problem-of-depersonalization-in-online-environment.html?page_id=3480
- PARKER, N. J., 2006. *Assignments, information and learning : the postgraduate student experience* [online] [dizertačná práca]. Sydney: University of Technology [cit. 2019-01-31]. Dostupné na: <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/20242/1/01front.pdf>
- Project Information Literacy*, 2019. [online]. ©2019 [cit. 2019-01-31]. Dostupné na: <https://www.projectinfo-lit.org/>
- SMITH, M. a M. HEPWORTH, 2012. Young People: A Phenomenographic Investigation into the Ways They Experience Information. In: *Libri: International Journal of Libraries and Information Studies* [online]. 2012, roč. 62, č. 2, s. 157-173 [cit. 2019-01-31]. ISSN 1865-8423. Dostupné na: <https://www.degruyter.com/view/j/libr.2012.62.issue-2/libri-2012-0012/libri-2012-0012.xml>
- SMITH, M., 2010. *Young People: a phenomenographic investigation into the ways they experience information* [online][dizertačná práca]. Loughborough University [cit. 2019-01-31]. Dostupné na: <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/handle/2134/6632>
- STEINEROVÁ, J. et al., 2004. *Správa o empirickom prieskume používateľov knižníc ako súčasť grantovej úlohy VEGA 1/9236/02 Interakcia človeka s informačným prostredím v informačnej spoločnosti*. Bratislava: KKIV FiF UK.
- STEINEROVÁ, J., 2010. Ecological dimensions of information literacy. In: *Information Research* [online]. 2010, roč. 15, č. 1 [cit. 2019-03-31]. ISSN 1368-1613. Dostupné na: <http://informationr.net/ir/15-4/colis719.html>
- STEINEROVÁ, J., 2011. Premeny relevancie v informačnej vede a informačná ekológia. In: *Knihovna: knihovnícká revue*. 2011, roč. 22, č. 2, s. 59-70. ISSN 1801-3252.
- STEINEROVÁ, J., 2014. Information Horizons Mapping for Information Literacy Development. In: KURBANOĞLU, S. et al., eds. *Information Literacy: Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century*. Springer International Publishing, s. 70-80. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-14135-0.
- STEINEROVÁ, J., 2015. Looking for Creative Information Strategies and Ecological Literacy. In: KURBANOĞLU, S. et al., eds. *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*. Springer International Publishing, s. 3-12. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-28196-4.
- STEINEROVÁ, J., 2016. Information literacy studies and human information behaviour. In: *ProInflow*[online]. 2016, roč. 8, č. 2, s. 53-69 [cit. 2019-01-31]. ISSN 1804-2406. Dostupné na: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/article/view/1531/1801>

- STEINEROVÁ, J., GREŠKOVÁ, M. a J. ŠUŠOL, 2007. *Prieskum relevancie informácií: Výsledky analýz s doktorandmi FiF UK*. Bratislava: CVTI SR. ISBN 978-80-85165-93-7.
- ŠKODA, J. a P. DOULÍK, 2009. Dětská pojetí: teoretická východiska a metodologické aspekty. In: JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. et al. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné poístupy a metody*. Brno: Paido, 2009, s. 117-144. ISBN 978-80-7315-180-5.
- TOFFLER, Alvin, 1992. *Šok z budocnosti*. [Praha]: Práce. ISBN 80-208-0160-X.
- WEBBER, S., BOON, S. and B. JOHNSTON, 2005. A comparison of UK academics' conceptions of information literacy in two disciplines: English and Marketing. In: *Library and Information Research* [online]. 2005, roč. 29, č. 93, s. 4-15 [cit. 2019-01-31]. ISSN 0740-8188. Dostupné na: <http://eprints.whiterose.ac.uk/77964/>
- WHITWORTH, A., 2014. *Radical Information Literacy: Reclaiming the Political heart of the IL Movement*. Kidlington: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-748-4.
- WILLIAMS, D. A. a C. WAVELL, 2006. *Information Literacy in the Classroom: Secondary School Teachers' Conceptions* [online][správa z výskumu]. The Robert Gordon University [cit. 2019-01-31]. Dostupné na: https://openair.rgu.ac.uk/bitstream/handle/10059/42/SESfinalreportPDF17_07_06.pdf
- WILLIAMSON, K. et al., 2007. Information Seeking and Use by Secondary Students: The Link between Good Practice and the Avoidance of Plagiarism. In: *School Library Media Research: Research Journal of the American Association of School Librarians* [online]. ALA, 2007, roč. 10 [cit. 2019-01-31]. ISSN: 1523-4320. Dostupné na: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol10/SLMR_InformationSeeking_V10.pdf

Mgr. Jakub Fázik

jakub.fazik@gmail.com ■

(Katedra knižničnej a informačnej vedy, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)

Dizertačná práca: Informačná gramotnosť začínajúcich študentov vysokých škôl v SR

Autor: Jakub Fázik

Školiteľ: prof. PhDr. Jela STEINEROVÁ, PhD

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra knižničnej a informačnej vedy

2019.