

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

2. časť

Mgr. Jakub Fázik

jakub.fazik@gmail.com

Hoci naším hlavným výskumným problémom v kontexte zvoleného metodologického prístupu fenomenografie bolo zmapovať koncepcie informačnej gramotnosti výskumnej vzorky príslušníkov takzvanej Generácie Z či post-miléniovej generácie, ktorí sa pripravujú na učiteľské povolanie a ktoré sme predstavili v prvej časti nášho článku, výskum priniesol aj mnoho zaujímavých zistení o rôznych ďalších aspektoch informačnej gramotnosti a informačného správania tejto sociálnej skupiny, ktoré bližšie predstavíme v pokračovaní článku.

Kým výstupom fenomenografickej analýzy písomných reflexií, kresieb a rozhovorov bol model troch kategórií informačnej gramotnosti (1. digitálne technológie, 2. vedomosti a 3. pravda), výstupom sekundárne realizovanej obsahovej analýzy tých istých dát je charakteristika využívania informačných zdrojov, emócií, prekážok a neistoty zažívaných pri práci s informáciami, ako aj charakteristika predstáv o pojme informácie a kritérií posudzovania pravdivosti informácií. Nakoľko viaceré zistenia podporujeme citátni účastníkov výskumu, ich prehľad uvádzame v Tabuľke 1.

Označenie	Pohlavie	Vek	Fakulta na UK	Št. program (aprobácia)	Typ abs. SŠ	Dátum realizácie a dĺžka rozhovoru	
R1	M	20	FiF	ANJ-SJL	SOS	9/2018	23:56
R2	M	20	FiF + PriF	GEG-HIST	GYM	9/2018	29:24
R3	Z	19	FiF	ANJ-SJL	GYM	10/2018	13:58
R4	Z	19	FiF	ANJ-SJL	GYM	10/2018	24:52
R5	Z	19	FiF	ANJ-SJL	GYM	10/2018	24:04
R6	Ž	19	FiF	HIST-SJL	GYM	10/2018	18:58
R7	Ž	19	FiF	ANJ-NEJ	GYM	10/2018	33:03
R8	Ž	20	FiF	ANJ-FILO	SOS	10/2018	28:20
R9	M	19	PriF + FMFI	MAT-CHE	GYM	10/2018	38:44
R10	M	19	FiF	HIST-SJL	GYM	10/2018	22:23
R11	Z	19	FiF	HIST-SJL	GYM	10/2018	26:12
R12	Ž	19	FMFI	MAT-FYZ	GYM	10/2018	17:15
R13	Ž	19	FMFI	MAT-FYZ	GYM	10/2018	21:53
R14	Ž	19	FMFI	MAT-INF	GYM	10/2018	19:38
R15	Ž	19	FiF	ANJ-SJL	GYM	10/2018	19:24
R16	Z	-	FiF	ANJ-SJL	SOS	10/2018	29:43
R17	M	19	FiF	HIST-SJL	GYM	10/2018	29:27
R18	Ž	19	FiF + PriF	GEG-SJL	GYM	10/2018	23:57
R19	Ž	19	FiF + PriF	GEG-SJL	GYM	10/2018	37:40
R20	M	19	FTVŠ + FiF	TESV-ANJ	GYM	10/2018	41:22
R21	Ž	19	FiF	HIST-SJL	GYM	10/2018	30:03
R22	Z	18	FiF	ANJ-FILO	SOS	10/2018	22:21
R23	Z	20	FTVS	TREN-TESV	GYM	10/2018	25:43

R24	Z	-	FiF	HIST-SJL	GYM	10/2018	32:17
R25	Ž	19	PriF + FMFI	MAT-CHE	GYM	10/2018	29:13
R26	Ž	18	FiF	ANJ-FILO	zahr.	10/2018	25:42
R27	Ž	19	FiF	HIST-SJL	GYM	10/2018	23:40
R28	M	19	FiF	ANJ-MJL	GYM	10/2018	23:18
R29	Z	19	FiF	ANJ-MJL	GYM	10/2018	30:42
R30	Z	19	FiF + PriF	BIO-SJL	GYM	11/2018	26:07
R31	Ž	20	PriF	BIO-CHE	GYM	11/2018	19:01
R32	Ž	20	PriF	BIO-CHE	GYM	11/2018	22:14
R33	Ž	19	PriF	BIO-CHE	GYM	11/2018	21:31
R34	M	19	FiF	ANJ-HIST	GYM	12/2018	34:23
R35	Z	21	EBF + FiF	NABV-SJL	GYM	12/2018	24:09
R36	M	20	FiF + PriF	GEG-HIST	SOS	12/2018	26:27
R37	M	19	FiF	ANJ-SJL	GYM	12/2018	24:44
R38	Ž	20	FiF	HIST-NEJ	GYM	12/2018	36:08
R39	Ž	18	FiF	ANJ-NEJ	zahr.	12/2018	17:45
R40	M	19	FTVŠ	KIREN-IESV	GYM	12/2018	35:45

Tabuľka 1 Prehľad respondentov

Využívanie informačných zdrojov

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

Internetové zdroje

Všetci štyridsiati respondenti uviedli, že k svojej práci aktívne využívali **internetové zdroje**. Zrejme najviac oceňovaným benefitom internetových zdrojov je **rýchlosť**, ktorou sa používatelia dokážu dostať k informáciám, čo niektorí využili pri nedostatku času, napríklad aj respondent R7: „*No veľakrát, keď už mi horelo pod zadkom a potrebovala som sa čo najrýchlejšie dostať k informáciám; a vieme, že internet vie najrýchlejšie poskytnúť všetko čo potrebujete.*“ Ďalšou vlastnosťou internetu je **pohodnosť**. Internet tiež predstavoval pre niektorých študentov bránu či odrazový mostík pre **využívanie knižných zdrojov**, napríklad pre respondenta R13: „*Tak chodím aj do knižnice, ale lepšie je pre mňa, keď si nájdem cez internet, že aké knihy tam sú, a potom si ich môžem prelistovať*“ alebo respondenta R23: „*Pozrela som si nejakú knihu cez Martinus, Panta Rhei a podobne a došla som do toho kníhkupectva.*“

Významnou vlastnosťou internetu je možnosť prenášať nielen textové, ale aj **obrazové a multimediálne formy** elektronických dokumentov. Uplatnenie **krátkych videí a filmov** v edukačnom procese priamo ocenila až pätina respondentov. Využívali ich buď k lepšiemu porozumeniu ťažkých tém, alebo im ich priamo odporúčali či púšťali vyučujúci.

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

Pre pätinu participantov bola dôležitou pri výbere internetového zdroja obsahová **relevancia textu** na stránke, štyria respondenti uviedli ako hodnotiace kritérium **odbornosť textu** – čiže texty písané náučným jazykovým štýlom a používanie odbornej terminológie; na druhej strane R23 zdôraznil potrebu **zrozumiteľnosti textu**, k čomu sa vyjadril aj respondent R35 nasledovne: „*Najviac ma zaujali také, ktoré boli písané – ako som povedala – po lopate, že sme tomu rozumeli, že to nebolo až veľmi odborné, lebo niektorým výrazom som aj samozrejme nerozumela, a že nebolo to akože iba hŕba textu, strašne dlhé, ale bolo to nejak rozdelené, štruktúrované – odrážkami, podnadvisy, nadpisy, lebo som sa tam vedela lepšie orientovať.*“ Pri textových charakteristikách niektorí respondenti upozornili na výskyt **gramatických chýb** a **zvláštnej štylistiky** ako meradla dôveryhodnosti stránky. Kritériom výberu pre niektorých je aj **dĺžka textu** – študenti uprednostňujú skôr stránky s kratším textom: „*Ja si myslím, že každý človek to má v sebe tak psychologicky dané, že keď je menej textu a krajšie upraveného, tak si z toho vyberie,*“ uviedol R20, čím naznačil popri aj ďalšiu skupinu hodnotiacich kritérií v rámci výrazovej roviny.

Študenti hodnotia internetové stránky aj podľa vizuálneho aspektu – predovšetkým celkového **grafického spracovania**. Respondent R34 vplyv vizuálnych charakteristík stránky na jej hodnotenie potvrdzuje slovami: „*Hlavný fakt je ten, že vždycky nakupujú oči, takže aj to, ako tá stránka vyzerala, akože mala nejaký ten formát [...] Že ten človek, ktorý to tam píše, aj seriózne chce, aby to vyzeralo.*” Niektorí študenti prikladajú dôležitú váhu aj **prítomnosti obrázkov** na stránke, a naopak, **prítomnosť reklám** vnímajú mnohí respondenti negatívne a rušivo. Prítomnosť reklám zároveň znižuje dôveryhodnosť celej stránky, čo potvrdil napríklad respondent R20: „*Keď som videl veľa reklám na istej internetovej stránke, môj názor je taký, že príde mi to menej dôveryhodné ako stránka, ktorá je zameraná na tú vedomostnú časť, zatiaľ čo hentie ostatné sú také trochu popularizačné alebo možno reklamujúce niečo, a to ma skôr odrádza od toho.*”

Tretou skupinou hodnotiacich kritérií sú objektívne ukazovatele stránky, napríklad **počet citácií dokumentu**, ku ktorému sa dostali prostredníctvom služby *Google Scholar* (R19, R28). Na našu otázku, kde sa naučili pracovať s týmto nástrojom, odpovedal R28 jednoducho: „*Nikde, to som našiel na internete*” a jeho využívanie odôvodnil slovami: „*Lebo na obyčajnom Googli je viac falošných informácií.*” Respondent R19 zas uviedol, že sa o tejto možnosti učili na hodinách informatiky. Dôležitým kritériom pre R20 je celkové **renomé autora** stránky, pre R22 aj **formát dokumentu** a celkové **zázemie stránky**: „*Iba cez ten Google som nejakú filtrovala z nejakých vysokých škôl alebo nejaké PDF-ká, čo boli voľne dostupné.*”

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

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

Obzvlášť oblúbenou témou, ku ktorej sa respondenti spontánne a s obľubou vyjadrovali, bola problematika **využívania Wikipédie**, prípadne stránok so študentskými referátmi (napríklad portály *Referáty.sk*, *Zones.sk* a pod.). Na jednej strane si väčšina z nich uvedomovala, že nie sú vhodným zdrojom, na druhej strane ich mnohí študenti radi využívali. Respondent R10 využívanie Wikipédie obhajil nasledovne: „*Tak asi najčastejšie Wikipedia [...] Do nejakých extra odborných som sa nehrnul. Myslím, že na maturitu mi stačila tá Wikipedia.*” Ďalší zo študentov úprimne priznal svoje dôvody jej využívania: „*Tak ako lenivý študent samozrejme Wikipedia bola môj záchranca*” (R4). Pre respondenta R28 bolo jej využívanie, ako priznal, **stratégiou ako čeliť priveľkému množstvu nájdených informácií** v iných zdrojoch, **vysokému množstvu rôznych výsledkov vyhľadávania a nedostatku času**. Respondent R34 Wikipédiu využíval síce tiež, ale – ako povedal – **bral ju s rezervou**, pretože si je vedomý možnosti tvorby a úprav obsahu prakticky kýmkoľvek. Niektorí učitelia vyslovene **zakazovali** svojim študentom Wikipédiu používať, s čím má svoju skúsenosť aj R38: „*Väčšinou aj na tej strednej škole boli nejaké portály, ktoré nám vyslovene zakazovali, ako je tá Wikipedia.*” Napokon, so zaujímavou príhodou, keď sa používanie Wikipédie študentom doslova **vypomstilo**, sa podelil respondent R9: „*Wikipedia, Referáty sú proste také, že ja si môžem tam vytvoriť tému, že niečo, a napísať tam v podstate, čo chcem. Jeden náš učiteľ to aj raz urobil, nie nám, ale inej triede, že dal nejakú tému, o ktorej vedel, že proste nič nie je na internete, a vytvoril stránku na Wikipedii, kde dal tú tému a napísal tam nejaké úplné hlúposti. A na ďalší deň všetci došli a mali presne tie hlúposti v tých referátoch.*”

Knižné zdroje

Tri štvrtiny respondentov zároveň uviedli, že využívali aj knižné zdroje – či už beletriu, populárno-náučnú literatúru, odbornú literatúru, učebnice, encyklopédie alebo atlasy. Jednou z motívácií k využitiu knižných zdrojov bola **oblúbenosť ich používania**, o čom svedčia aj nasledujúce výroky niektorých z respondentov: „*Ja mám rada knižky, takže ja som bola non stop v knižkách zahádzaná*” (R6) alebo: „*Odmalička rada čítam a má to podľa mňa svoje čaro, keď si chytím knihu do ruky a môžem si to proste listovať. Ja som taký typ človeka, že – som žena a ženy nie sú technické typy. A druhá vec – že by som si otvorila počítač alebo notebook a vyhľadávala informácie – to ma proste nebaví; mňa aj z toho bolia oči a tak, kniha proste je kniha, má svoje čaro*” (R11).

Dôležitým zistením je, že tlačaná kniha zároveň vzbudzuje vo väčšine opýtaných **vyššiu dôveryhodnosť** než internetové zdroje, skúsenosť respondenta R15 bola dokonca taká, že ak použili vo svojich prácach knižné zdroje, učitelia to ocenili aj lepšou známku.

Niektorí študenti oceňujú na knihe aj **systematickosť, súvislosť a relevanciu textu**, príkladom môže byť skúsenosť respondenta R11: „*Hlavne tie knižné zdroje, keďže sme museli aj citovať a tak, a tie knižné zdroje boli lepšie, lebo mi to tak prišlo, že to malo aj hlavu a päť, kdeže tie články sú také povytvrávané a človek častokrát ani nevie, že z čoho ten zdroj čerpá.*” Motiváciou využívať knižné zdroje bola pre respondenta R37 okrem uvedených výhod možno aj určitá vypočítavosť, pretože ich učitelia „*málokedy kontrolovali, či v tej knihe také niečo je, ale väčšinou v tých knihách bolo niečo podstatnejšie k tým témam, ako som trebárs dokázal nájsť na internete*” (R37).

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

Šestnásť respondentov uviedli, že v rôznej miere navštevovali aj **knižnice**, šiesti z nich dokonca využívali služby **školských knižníc** (R15, R19, R28, R33, R39 a R40). Najčastejšou motiváciou ich návštev bolo buď **vypracovanie projektu alebo referátu** na určitý predmet, ak im učitelia odporučili využívať predovšetkým knižné zdroje, alebo nemali prístup k internetu: „*Ked' som bola asi prváčka na osemročnom gymnáziu, ešte nebol tak rozšírený internet, tak vtedy som naozaj čerpala hlavne z kníh a bolo to také dosť náročné, že vždy som musela ísť do knižnice, popýtať pani knihovníčku o akú tému by som mala záujem, ona mi zohnala knižky a ja som si sama musela z týchto kníh vybrať*“ (R38). Respondent R37 navštívil knižnicu aj vtedy, keď ho téma, na ktorej pracoval, osobne zaujala. Školské knižnice študenti využívali aj kvôli takzvanému **povinnému čítaniu** alebo na **doplnenie učiva** z ďalších učebníc a cvičebníc či umeleckej literatúry. Fond svojej školskej knižnice v krátkosti predstavil respondent R15 nasledovne: „*Mali sme školskú knižnicu – tak to boli také knižky, napríklad zo slovenčiny povinné čítanie, tak tie knižky vždy boli, z angličtiny sme mali, potom z matematiky, informatiky, čiže väčšinou len také tie odborné knihy.*“ Respondent R28 má skúsenosť aj s vyučovacími hodinami realizovanými v školskej knižnici: „*Bola tam interaktívna tabuľa, takže učili sme sa aj tam.*“ Služby svojej školskej knižnice si pochvaloval aj respondent R39 z Ukrajiny, ktorý zároveň uviedol, že dostávali mnoho úloh podporujúcich prácu s knihou: „*Mali sme takú dobrú knižnicu. A mali sme viac takých úloh a prác z týchto predmetov – z literatúry, z nejakých takých esejí – že nepotrebuješ viac toho internetu, ale potrebuješ knihu.*“

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

Ludské zdroje a spolupráca

Mnoho participantov má skúsenosť s aktívnym využívaním nielen internetových alebo knižných zdrojov, ale so svojimi otázkami sa obracali aj na druhých ľudí, prípadne s nimi spolupracovali. Motív takéhoto konania sú síce rôznorodé, ich spoločnú podstatu sa podarilo respondentovi R1 vystihnúť nasledovným vyjadrením: „*Prakticky od kohokoľvek, od koho viem, že o danej informácii môže mať dobré informácie, dôveryhodné, pravdivé, tak od kohokoľvek.*“ Respondent R9 vidí aj ďalšie výhody využívania ľudských zdrojov – okrem dôveryhodnosti aj úsporu času: „*Môžem sa spýtať niekoho, o kom viem, že to vie, a pretože vie mi s tým pomôcť za päť minút, kým ja by som tým zabil tri hodiny, kým by som to našiel.*“

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

Študenti sa na učiteľov obracali buď priamo, alebo komunikovali aj prostredníctvom e-mailu. Nie vždy sa však študenti stretli s ochotou vyučujúceho konzultovať nejasnosti. Ak aj učitelia boli ochotní, niekedy nedokázali študentovi pomôcť: „*Niekedy sa mi stalo, že učitelia sami nevedeli*“ (R6).

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

Okrem toho štrnásť respondentov sa na spolužiakov obrátili aj v prípade ďalších nejasností súvisiacich so štúdiom. Svoje dôvody a výhody takejto formy spolupráce zhrnul R40 nasledovne: „*Toto je vlastne najkratšia cesta k tej informácii, keď som mal dať tomu nejakého spolužiaka, ktorý sa v tom vyznal, tak som sa ho iba spýtal – vlastne ma to stálo iba pár minút, keď on mi to vysvetlil, tak toto bolo asi najrýchlejšie.*“ Respondent R10 dodáva, že v jeho prípade sa takáto komunikácia realizovala najčastejšie prostredníctvom online sociálnych sietí či e-mailu. Okrem spolužiakov niekoľkí respondenti uviedli aj pomoc **kamarátov** alebo **priateľa**.

Tretou najpočetnejšou skupinou boli **rodinní príslušníci** – rodičia, súrodenci, ale aj starí rodičia a ďalší členovia širšej rodiny. **Rodičia** predstavovali až pre dvanásť respondentov najviac rešpektovanú autoritu, a to najmä v prípadoch, ak ich profesia alebo vzdelanie bolo relevantné oblasti, v ktorej sa na nich študenti obracali, no nielen vtedy. Traja respondenti uviedli, že využili aj pomoc **starých rodičov** z rôznych dôvodov – R11 kvôli historickým fotografiám, R30 kvôli básňam, ktoré si ešte pamätali, a R35 kvôli knihám. Pri vyhľadávaní informácií v internete respondent R17 uviedol, že využil pomoc **staršieho súrodenca**, pri zháňaní zahraničnej literatúry sa zas obrátili R24 a R36 na **rodinných príbuzných** študujúcich, prípadne aj žijúcich v zahraničí.

Počas plnenia svojich študijných povinností sa jednotliví respondenti osobne obracali aj na ďalších ľudí v závislosti od špecifickosti konkrétnych úloh, na ktorých pracovali a oblastí, v ktorých sa pohybovali. Napríklad R3 využil pomoc **pracovníkov archívu** a **rodinného príbuzného** osobnosti, ktorej životopis spracoval, R5 zas získaval údaje od **obyvateľov obce**, v ktorej pôsobil autor, ktorého tvorbe sa venoval, a od **odborníkov**, ktorí sa už problematike venovali. Respondent R21 konzultoval svoju prácu s **lekármi**, respondent R8 sa počas odbornej praxe obracal s otázkami na zamestnaných kolegov z praxe – **časníkov** a **recepčných**. Na obyvateľov svojej obce a **pracovníka miestneho cintorína** sa počas práce na svojom projekte

obracal aj respondent R36, ktorí ho napokon nasmerovali až na **pracovníkov veľvyslanectva**, ktorých osobne navštívil v predmetnej veci. E-mailovú komunikáciu s **pracovníkmi odpadovej spoločnosti** realizoval R22. Napokon, piati študenti (R21, R25, R28, R30 a R38) sa vyjadrili, že využili aj pomoc **knihovníka**, ktorá ale súvisela len s nájdením konkrétnych titulov v knižnici.

Ďalšie informačné zdroje

Okrem internetových, knižných a ľudských zdrojov sme zaznamenali aj využívanie **poznámok** či **učebných textov** alebo **iných učebných pomôcok** vytvorených priamo vyučujúcimi k preberanej látke, ktoré poskytovali svojim študentom, ďalej **poznámok od spolužiakov**, **populárno-náučné časopisy**, respektíve „vedecko-populárne“ (R37), ktoré študentom poskytovali učители, alebo ich študenti priamo odoberali. Pre respondenta R19 bolo dôležitým zdrojom aj **televízne vysielanie**, predovšetkým spravodajstvo, pretože monitoring aktuálneho diania vo svete bol u nich vyžadovaný vyučujúcim na hodinách geografie.

Špeciálnym prípadom využívania informačných zdrojov boli aj rôzne **archívne dokumenty** poskytnuté archívom mestského múzea či využívanie **historických fotografií**, ktoré respondent R11 získal od rodinných príslušníkov, no navštívil tiež kvôli tomu mestský archív.

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

Emócie zažívané pri práci s informáciami

Kuhlthauová (1993), Nahlová (2001), Savolainen (2015) a niektorí ďalší autori jasne poukázali na vzájomnú súhrnu emócií a myšlienok pri práci s informáciami a na ich vplyv na vykonávané činnosti. Preto sme sa v rámci rozhovorov pýtali aj na pocity, ktoré sprevádzali študentov počas práce s informáciami v situáciách, o ktorých nám rozprávali, otázkou „**Aké emócie ste pociťovali pri efektívnom využívaní informácií?**“

V našom výskume len traja respondenti uviedli, že sa snažili byť „**emócie z práce vylúčiť**“ (R2) alebo žiadne nepociťovali (R26, R36). Všeobecne sme identifikovali dve základné skupiny – pozitívne a negatívne emócie, ktoré sprevádzali študentov jednotlivými fázami informačného procesu. K najčastejšie uvádzaným pozitívnym emóciám patrí **radosť**, ktorá pramení napríklad zo záujmu o spracovanú tému, častejšie však z konečného výsledku práce, ktorý pocítil napríklad aj R21 po dokončení práce na SOČ. Okrem nadšenia z témy a úspešného výsledku spôsobilo radosť u študentov aj samotné porozumenie téme (R31) alebo možnosť nadobúdania nových vedomostí (R38). Respondent R8 uviedol, že pociťoval radosť aj z ušetreného času vďaka využívaniu IKT.

Ďalšou pozitívnu emóciou bolo **nadšenie**, ktoré opäť vyplývalo zo záujmu o tému: „Ak bola taká téma, čo ma fakt že bavilo, čo som išla do toho s takým tým nadšením, že áno – toto je super, tak mi bolo jedno, čo mi vyskočí, kde mi vyskočí. Proste som to hľadala, až kým som to nenašla. A keď bola taká téma, že ma to tak nechytlo, tak prvé, čo som našla, tak CTRL+C, CTRL+V,“ uviedol respondent R18 a R19 ho doplnia: „Keď ma tam niečo zaujalo, tak áno – že wau, to je úžasná informácia – hľadala som viacej a do hĺbky, ale ak to boli veci, že ktoré ma nebavili, tak fakt to bolo len také jednostranné, že stiahnem jeden, dva články, pospájam ich, a aby som mala ten referát.“ Obe vyjadrenia potvrdzujú silnú koreláciu afektívnej a kognitívnej domény používateľa – nárast pozitívnych emócií a nárast záujmu o tému; veľmi výstižne túto skutočnosť podporuje aj skúsenosť respondenta R36 s prácou na stredoškolskej odbornej činnosti: „Ja som to práveže úplne s radosťou robil, ja som bol taký namotivovaný vtedy do toho. Pamätám si, že sme mali ešte aj termín niekedy do januára a ja som to mal hotové už nejakto v novembri, takže taký som bol zažratý do toho“ (R36). Niekedy však nárast záujmu nebol explicitne sprevádzaný emóciami, ako skôr s časom R22: „Také úplne bežné [emócie]. Pozerám si, čítam si. Keď ma to zaujalo, tak som nad tým vedela presediť oveľa dlhšie. Keď ma to zaujalo, tak som sa v tom rýpala niekedy aj oveľa dlhšie.“ K ďalším pozitívnym emóciám, ktoré študenti pociťovali, patria ešte **pocit šťastia**, **spokojnosť**, prípadne **pocit zadostučinenia** – najčastejšie z dobre vykonaného výsledku práce či **uvoľnenie** po úspešne vykonanej maturitnej skúške. Účastník R29 zaradil do skupiny pozitívnych emócií aj **pocit prekvapenia** z dobrého výsledku.

O mnoho viac sa ale študenti vyjadrovali k negatívnym emóciám, ktoré sprevádzali ich prácu. Z dôvodu **nedostatku času** to bolo **zdesenie**, **šok a panika** (R3), **nervozita** (R7, R13, R20, R27, R28) či **stres** (R10, R11, R13). V prípade, ak sa používateľovi **nedarilo nájsť výsledky** pri vyhľadávaní, pociťoval opäť buď stres (R17) alebo **hnev** (R15, R37), ktorý sa v prípade respondenta R16 spájal aj so **smútkom** a **strachom**. R27 pociťoval v prípade, ak sa mu nedarilo nájsť vhodné zdroje, **nervozitu** a prezradil aj ako takú situáciu riešil: „Pri vyhľadávaní väčšinou nervozita a dakedy sa mi vôbec nechcelo vyhľadávať z tých rôznych stránok – že by som najradšej iba skopírovala to celé, to som veľmi nemala rada [...] Najmä mi to prišlo ako strata času, že si musím strašne veľa toho poobzerať, aby som mohla urobiť takú naozaj, že dobrú prácu. Bolo to aj pri takých témach, ktoré ma bavili, aj pri takých, ktoré nie.“

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

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

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

Prekážky

Súčasťou rozhovorov bola aj otázka týkajúca sa inhibičných faktorov informačného procesu: „**Stretli ste sa s nejakými prekážkami, bariérami pri práci s informáciami?**” Všeobecne môžeme prekážky vyplývajúce z nášho výskumu rozdeliť na technické, intrapersonálne (psychologické a vedomostné), interpersonálne, a bariéry súvisiace s vyhľadávaním informácií (Obr. 1).

K **technickým bariéram** sa vyjadrili štyria respondenti – pre R23 to bolo **nedostatočné internetové pripojenie**, sprevádzané jeho častými výpadkami, prípadne situácia, keď **nedisponovala ich domácnosť žiadnym počítačom** ani pripojením na internet a musel hľadať náhradné riešenia (R38). Respondent R4 sa potožoval na **nevýkonné počítače v ich škole** spojené s **ich nedostatkom** a pomalým internetovým pripojením. Napokon, R8 pociťoval silnú prekážku pri **výpadku informačného systému** počas odbornej praxe.

Prekážky súvisiace s **vyhľadávaním informácií** sa prejavovali predovšetkým v **nedostatku nájdených zdrojov**, prípadne v **nedostatku hodnoverných zdrojov** (R20) a ich **ťažkej dohľadateľnosti** (R1). Naopak, príliš **vysoký počet výsledkov** považovali za prekážku len traja (R4, R7, R22). Neúspechy vo vyhľadávaní zdrojov v mnohých prípadoch súviseli s nedostatočnými kompetenciami v oblasti vyhľadávania informácií. Podobným typom prekážky je pre viacerých respondentov **priveľa informácií k téme**: „*Ak bola nejaká prekážka, tak asi tá, že som nevedel odhadnúť, že čo je potrebné a čo nie, a teda že buď som tam nedal to, čo by tam malo byť, alebo že som tam dal kopu hlúpostí, ktoré tam vôbec nemuseli byť*” (R9), prípadne pre respondentov R10 a R14 **nekompatibilita nájdených informácií**: „*Keď som našiel nejakú tú informáciu a napríklad nebola podrobne rozpísaná, tak niekedy som si to nevedel – hlavne v histórii – zahrnúť do kontextu. Čiže tam to bolo také, že našiel som si ako keby informáciu A a informáciu C, a tá informácia B medzi tým mi chýbala a nevedel som si spojiť jednotlivé dve informácie. Presne, chýbala mi ešte nejaká ďalšia, ktorá by mi ich pomohla pochopiť*” (R10).

Respondent R23 negatívne pociťuje aj priveľký **rozsah zdroja**. Ďalšou významnou prekážkou bola situácia, keď nájdené výsledky vnímali študenti ako **nerrelevantné**, ako aj situáciu, ak si nájdené zdroje, respektíve informácie v nich obsiahnuté **odporovali** (R6, R14, R24).

Na **nepoužitelnosť výsledkov** vyhľadávania, ktorá sa prejavovala napríklad potrebou registrácie na stránku, platením poplatku za jej využitie alebo vyžadovala inštaláciu špeciálneho softvéru sa sťažovali traja respondenti R7, R17 a R27: „*Problémom bol napríklad aj to, keď som nevedela použiť tie veci, našla som niečo, ale tá stránka mi nedovolila s tým pracovať ďalej. Nebolo to napr. povolené a pod. Čiže to boli stránky, ktoré chceli niečo ukázať, ale neposkytnúť, to aj tým čitateľom*” (R7). Napokon aj otázku **pravdivosti informácií** vnímajú respondenti R20, R30 a R38 ako významnú prekážku, s ktorou sa musia popasovať: „*Tak hlavne pri vyhľadávaní informácií ma nie vždy zabrzdí, ale nemám rada, keď sú tam informácie, ktoré nie sú pravdivé. Že niekto aj niečo napíše, a vy si myslíte že wau – to je super článok – ale keď ho potom čítate ďalej, tak potom zistíte, že v podstate ani nehovorí o tej danej téme, ale skôr rozoberá niečo úplne iné, a ani to v podstate nemusí byť pravda*” (R30).

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

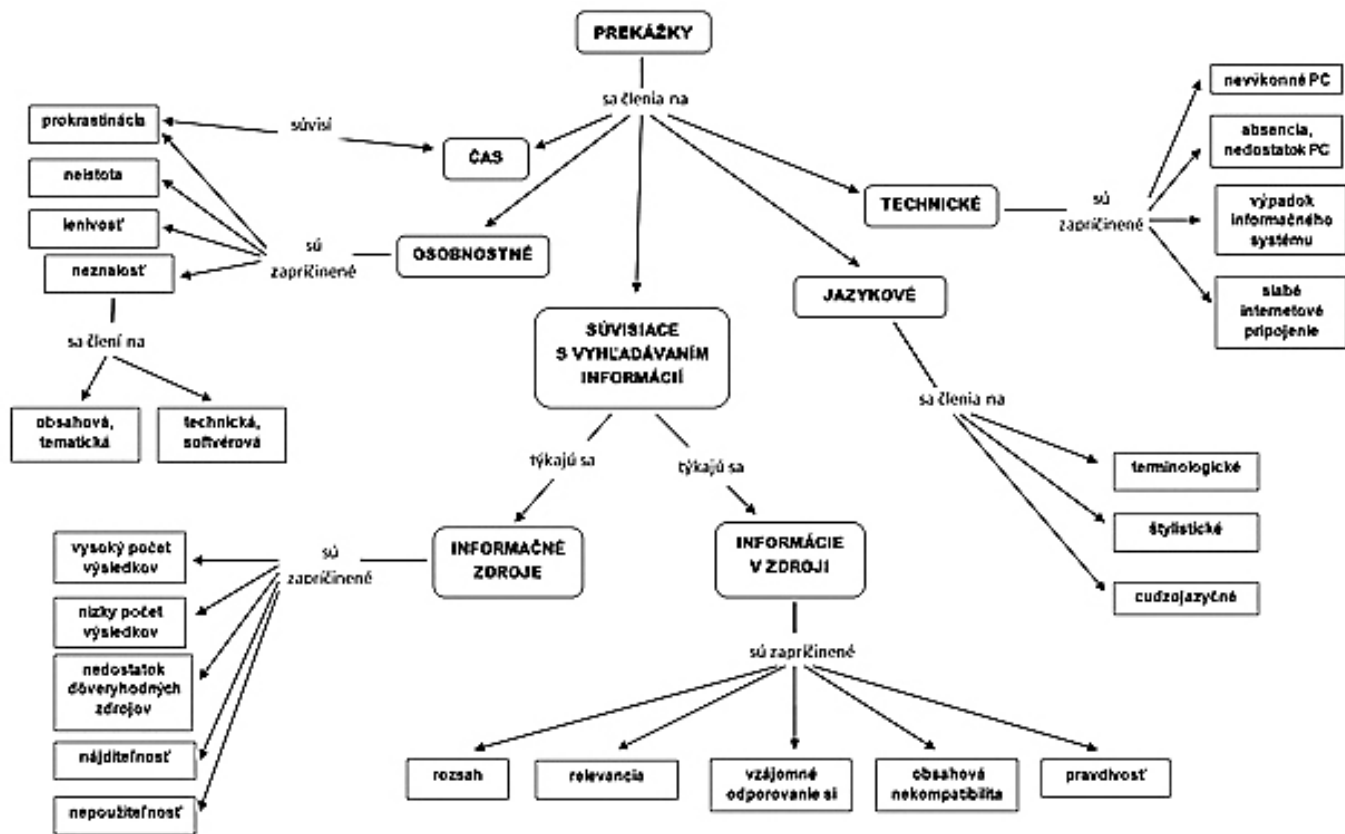
Ďalšou skupinou sú **jazykové bariéry**, ktoré plynú buď z **celkovej neznanosti konkrétneho cudzieho jazyka** (R36) alebo sú **štylistickej povahy** (R19, R20, R31) – tie pramenia jednak z používania **odbornej terminológie** v cudzojazyčných zdrojoch (R32), ale aj v slovensky písanej literatúre: „*Možno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

Neistota pri práci s informáciami

Kuhlthauová (2004) vo svojich výskumoch poukázala, že neistota zohráva významnú rolu v procese práce s informáciami. Na samotný koncept informačnej gramotnosti môžeme nazerať aj ako na kompetencie smerujúce k redukcii či odstráneniu neistoty. Niekoľko študentov explicitne a spontánne uviedlo kognitívny stav neistoty ako prekážku v informačnom procese, ktorá dokonca spôsobovala aj negatívne afektívne symptómy, napriek tomu sme sa na túto problematiku osobitne pýtali každého z participantov výskumu formuláciou: „**Pociťovali ste neistotu pri využívaní informácií? Z čoho pramenila?**”

Len dvaja zo študentov sa vyjadrili, že neistotu počas plnenia svojich študijných povinností na stredných školách nepociťovali. Najčastejším dôvodom, ktorý uviedla polovica zvyšnej skupiny respondentov, bola neistota ohľadom **pravdivosti informácií**, prípadne **z rozporu v informáciách** – teda zo situácie, ak si informácie protirečili.

Druhou veľmi často uvádzanou skupinou bola neistota plynúca **zo správnosti používania informácií**, ktorá v mnohých prípadoch súvisela s **nedostatkom vedomostí** o téme, s **nedostatočným porozumením** téme, prípadne s celkovou



Obr. 1 Pojmová mapa prekážok v informačnom procese

neznalosťou spracovanej problematiky: „Hlavne, keď to boli témy, v ktorých som si ja nebola istá, že som im nerozumela veľmi, tak vtedy som si nebola istá, že či to, čo podávam, je naozaj to správne. A že či budem schopná to podať tak, aby to ostatní pochopili“ (R15).

Viacerí účastníci výskumu boli neistí z výsledku svojej práce, nedostatku informácií alebo faktov. Ako sme už uviedli v rámci prekážok, k ďalším faktorom patrí vysoké množstvo informácií a s tým súvisiaca neistota ohľadom výberu dôležitých informácií (R9, R20), otázka spoľahlivosti informácií (R18, R26), nekompatibilita informácií (R10) a dôveryhodnosť zdroja informácií (R24).

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

Zaujímavosťou v prípade respondenta R12 bola aj neistota ohľadom dostatočného vynaloženia úsilia – teda týkajúca sa zodpovednosti za svoju prácu. O podobnom motíve sa zmienil aj R7, v jeho prípade však šlo o neistotu prameniáciu z pochopenia, hoci si uvedomuje nesprávnosť sebaodpočítania v takých prípadoch. Napokon, jednou z príčin neistoty, ktorú v rozhovoroch uviedli respondenti R14 a R28 je opäť čas a z neho plynúca obava ohľadom jeho dostatku potrebného k vypracovaniu úloh do školy.

Predstavy o pojme informácie

„Popíšte a vysvetlite, čo je podľa Vás informácia“ – touto výzvou sme začínali posledný okruh rozhovorov. Hoci primárnym účelom nášho výskumu nebolo identifikovať rôznorodosť poňatia pojmu informácie, zaradili sme do tretieho obsahového okruhu rozhovorov aj otázku zisťujúcu, ako študenti predmetný pojem – ako jeden zo základných komponentov konceptu informačnej gramotnosti – vnímajú s cieľom spoznať atribúty (ideálnej) informácie a meradlá pravdivosti informácie skúmanej vzorky v rámci ďalších doplňujúcich otázok. Otázkou diverzity vnímania pojmu informácie sa zaoberal vo svojom fenomenografickom výskume študentov stredných škôl Marian Smith (Smith, 2010). Christine Bruceová zas kategorizovala jednotlivé koncepcie informačnej gramotnosti zo svojho modelu *The Seven Faces of IL* na základe charakteru informácie vo vzťahu k subjektu a externému prostrediu (Bruce, 1997).

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

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

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

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

Atribúty informácie

Okrem samotného poňatia pojmu informácie nás zaujímalo, ktoré vlastnosti sú podľa študentov pre informáciu charakteristické. Mnohé atribúty študenti jednak sami uviedli už pri pokusoch o definíciu informácie v písomných prácach, v rozhovoroch zároveň dostali ako jednu z otázok vymenovať jej tri charakteristické vlastnosti: „**Vymenujte tri základné atribúty informácie.**“

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

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

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

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

Meradlo pravdivosti informácií

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

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

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

Respondent R17 hodnotí pravdivosť textu aj na základe jeho **zmysluplnosti**, pre R21 je – podobne ako v prípade hodnotenia dôveryhodnosti samotného zdroja – kritériom jeho pravdivosti tiež **jazyková a gramatická úroveň**. Uvedené kritérium je dôležité aj pre respondenta R30: „Keď som to otvorila, tak som pozerala, že či sú tam napríklad nejaké chyby – či už gramatické, alebo či sú tie vety nejaké zvláštne štylizované. [...] Tak určite sú aj tá grafika, že napríklad nadpisy a niečo také, že to je dôležité, ale v podstate ja si myslím, že keď má niekto len to čas hrať sa s tým graficky, tak už ten obsah nemusí byť

taký *hodnoverný a kvalitný*." Na margo zmiených kritérií musíme dodať, že všetci traja respondenti majú vo svojej študovanej špecializácii učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry. Dôležitým kritériom pre R36 je zas **forma spracovania** textu, pre R11 zas **odbornosť textu**: „*Tak tomu som verila, lebo tak to sú také... by som povedala, že tam nemajú ľudia tendenciu klamať, že ako to vtedy bolo.*”

Ďalším spôsobom posudzovania pravdivosti je **overovanie informácie v rôznych zdrojoch**, k čomu sa prihlásilo sedemnást študentov. Najbežnejším motívom overovania je situácia, ak si informácie protirečia a nezhodujú sa, alebo osobne s nimi používatelia nesúhlasia. Silným faktorom motivácie podporujúcim prácu s informáciami je záujem o tému. Ten je dôležitý aj pri overovaní informácií a pátraní po pravde, s čím má svoju skúsenosť aj R37: „*Overoval som si také veci, ktoré akože mňa zaujímali.*”

Podobnou stratégiou, ktorú uviedli šiesti opýtaní, je **porovnávanie rozdielnych informácií**, pri ktorom je podľa názoru R34 najčastejšie pravda niekde uprostred, prípadne v ich rozmedzí: „*Porovnávací metóda, že čo hovoria ktoré zdroje. Tak obvykle je to vždycky niekde v strede. Aspoň ja to tak vidím, že vždycky je to – keď je tá hodnota extrémne vysoká a extrémne nízka, tak to bude v strede. Keď povieme tú hodnotu v strede, tak nikdy nemôžeme vlastne nikto povedať, že nie – to je iba vyslovene nesprávne,*” vyjadril sa konkrétne na margo počtu vyrúbaných stromov v amazonskom pralese, o ktorom robil svoju prácu.

Niektorí participanti ale uviedli, že ak sa určitá informácia opakuje vo viacerých zdrojoch, pravdepodobnosť jej pravdivosti je o to vyššia (R37), prípadne ju v takom prípade definitívne považujú za pravdivú (R24). „*Vyhľadám si viacero stránok a prečítam si ich – a ak sa zhoduje, tak mi to príde také, že to bude pravdivé.*” Neplatí to však pre všetkých, napríklad pre R3 je informácia opakujúca sa v rôznych zdrojoch „*skôr dôveryhodnejšia*” než pravdivejšia.

Pri posudzovaní pravdivosti sa deväti študenti spoliehali aj na vlastné **vedomosti a znalosti** o danej téme, piati zas uviedli ako kritérium aj vlastné **skúsenosti** s konkrétnym informačným zdrojom alebo celkovo s témou či situáciou. **Zmyslovú skúsenosť** – predovšetkým **zrakovú** – ako jeden z nástrojov na overovanie pravdivosti uviedli dvaja študenti, pričom vizuálna (t. j. obrazová) forma informácií je pre R31 dokonca dôveryhodnejšia než textová.

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

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

Dôležitosť subjektu pri posudzovaní pravdivosti sa neodráža len v jeho vedomostiach, skúsenostiach či kritickom myslení a logickým uvažovaní. Ako uviedli niektorí študenti, dôležitú rolu zohrávajú v procese hodnotenia aj **afektívne a axiologické faktory** – ide napríklad o vlastné **pocity**, ktoré informácia v používateľovi vyvoláva, R23 pocity dokonca spája pocity s logickým uvažovaním: „*Veľakrát je to vlastný pocit. Ako dojem, že podľa seba že snažím sa si nejako zoradiť 2+2, nejak si to sčítať, a podľa vlastného dojmu usúdiť.*” Okrem pocitov sú to aj osobné **sympatie** k nájdenej informácii (R1, R17), napríklad: „*Podľa mňa aj my ľudia si robíme často také, že či mi je tá informácia sympatická, tak podľa toho si poviem: To musí byť pravda!*” (R17), či **hodnoty**, ktoré informácia šíri (R21).

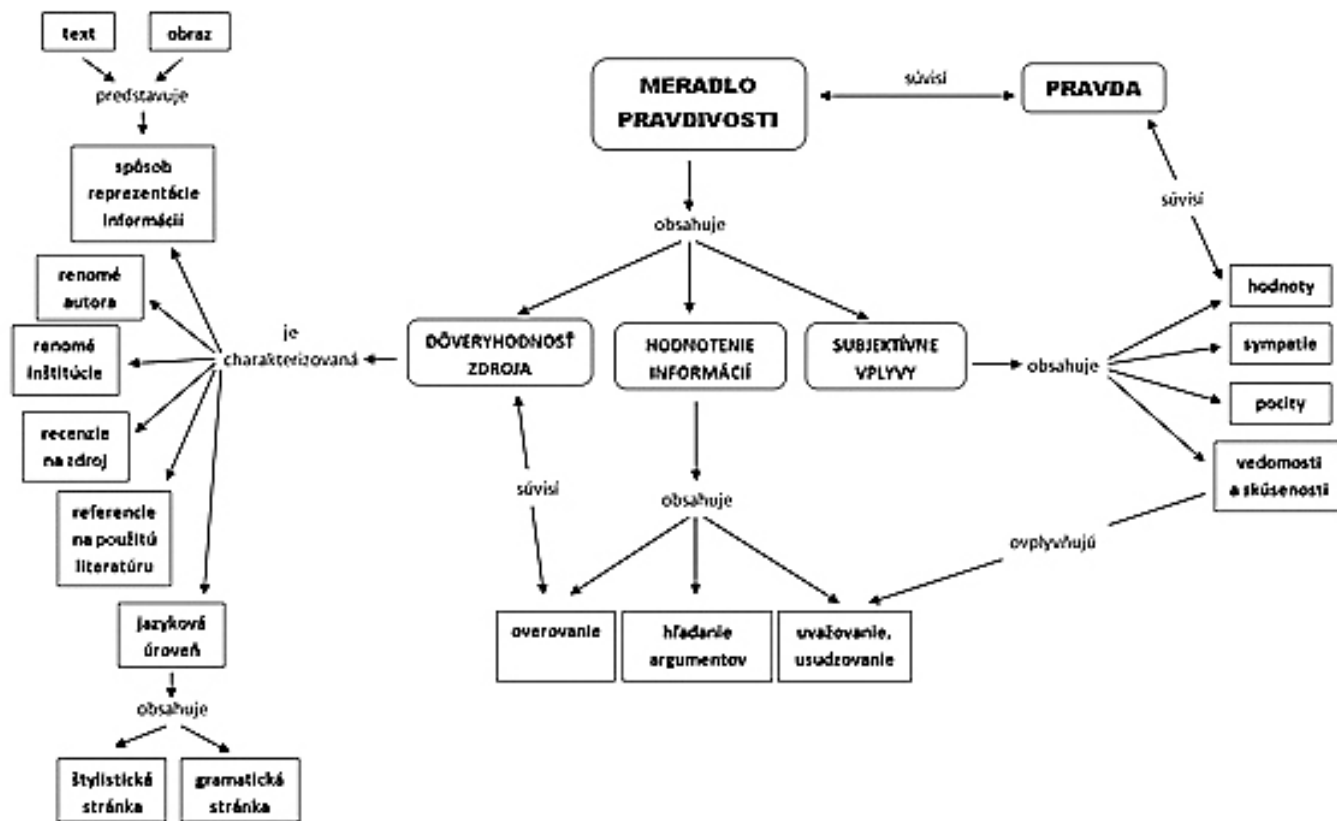
Relatívnosť tvrdení

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

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

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

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



Obr. 2 Pojmová mapa posudzovania pravdivosti informácie

Samostatnou skupinou dôvodov ľahkovážnej práce s informáciami bol aj prístup učiteľov k hodnoteniu študentských prác, s čím má bohaté skúsenosti napríklad R2, ktorý si postažoval, že niektorí učitelia viac hodnotili formálnu stránku práce než obsahovú: „Bol som potom sklamaný, že tá pani profesorka si prácu ani neprečítala, pretože hodnotila viac tú technickú stránku – ako dostal som jednotku, bol som spokojný – ale...“ Podobné skúsenosti s hodnotením prác učiteľmi má aj R34, ktorý síce dôležité informácie overoval – ale len pre „vlastné uspokojenie,“ ako priznal. Dôvody objasnil podrobnejšie: „No, na tej strednej škole to je jedno. Akože tam keď povieť blud, tak povieť blud. Ale napríklad, kebyže mám niečo na vysokej škole už robiť, tak asi by som chcel, aby tie informácie boli čo najpresnejšie, najpravdivejšie, a aby to akože nebol úplný blud“ (R34). Na prvý pohľad silnú kritiku ale odôvodňuje tým, že stredoškolskí učitelia nemôžu byť odborníkmi na všetky oblasti, kým na vysokej škole už je situácia iná: „Človek, ktorému ich budem odovzdávať, tak on má väčšiu pravdepodobnosť, že on bude presne vedieť o čom sa hovorí [...] On je pravdepodobne schopný zistiť si a presne vedieť tie správne informácie“ (R34).

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

Najdôležitejšie zistenia výskumu

Náš výskum priniesol aj niekoľko zistení, ktoré by mohli byť užitočné pre prax v oblasti vzdelávania. Ešte raz ale chceme zdôrazniť, že kvalitatívny výskum neposkytuje reprezentatívne zistenia aplikovateľné na celú populáciu, jeho úlohou je identifikácia a hĺbková analýza príčin určitého javu alebo problému – v našom prípade šlo o analýzu príčin rozdielneho poňatia konceptu informačnej gramotnosti, v rámci ktorého sme identifikovali tri samostatné skupiny koncepcií – subjektívnych predstáv o danom fenoméne: koncepciu digitálnych technológií, koncepciu vedomostí a koncepciu pravdy; zároveň sme analyzovali a charakterizovali vybrané atribúty informačnej gramotnosti.

Drvivá väčšina respondentov sa explicitne vyjadrila, že osobná skúsenosť s prácou s informáciami za účelom vypracovania referátu, projektu alebo prezentácie, pri ktorej museli oni sami (alebo skupinovo) prejsť jednotlivými etapami informačného procesu, je tým najefektívnejším spôsobom porozumenia téme a zapamätania informácií o nej, ako príklad uvádzame názor respondenta R6: „Dajme tomu, že učiteľ jednu tému preberie za 45 minút, ale my, keď sme si museli nad tým sadnúť, strávil sme niekedy nad tým aj celý deň, tak sa nám to do tej hlavy dostalo rýchlejšie, čiže to bolo efektívnejšie. Sami sme si to museli prečítať, spracovať podľa seba,“ alebo respondenta R26: „Najmä tým, že sama som si musela vyhľadať tie informácie,

a ako som prechádzala cez tie stránky, vždy som si brala z viacerých zdrojov, takže som si to vždy celé čítala a vyberala si to základné, čo z toho je. A už tým, stále tým preberaním a čítaním sa to už dáko dostáva do tej pamäti."

Systematickou prácou s informačnými zdrojmi a informáciami na vyučovaní rozvíja jednotlivec dôležité kompetencie uplatniteľné aj v iných oblastiach života, predovšetkým schopnosť **kritického myslenia**. Najťažšími fázami informačného procesu boli pre študentov etapy výberu informácií do práce a hodnotenie ich pravdivosti: „Dôležitejšie je určite to, keď ten už konkrétne výber tých informácií. Lebo ťuknúť do Googlu vie podľa mňa každý človek, ale posúdiť, ktorá informácia je dobrá, pravdivá, tak to už si vyžaduje troška teda pohnúť rozumom," uviedol respondent R20. Dôležitou úlohou pedagógov je preto **usmerňovať študentov pri hodnotení zdrojov** tak, aby sa naučili sami posudzovať ich dôveryhodnosť, ako to bolo napríklad v prípade štúdia respondenta R19: „Hlavne v prvých ročníkoch tej strednej školy, keď nás prvýkrát upozornili, že Wikipedia nie je veľmi dobrý zdroj, a na základnej škole som skoro po celý čas z nej čerpal, lebo tam nám to nikto nepovedal." Zaujímavosťou je, že respondent R31 si uvedomil potrebu hodnotenia zdrojov až po realizácii nášho výskumu, na strednej škole bola táto problematika zanedbaná: „Je to zaujímavá téma. Lebo týmto rozhovorom som zistila trebárs, že nie všetkému sa dá veriť. A že treba si to niekedy aj overiť."

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

Úlohou stredných škôl by malo byť nielen vzdelávanie študentov v oblasti vyhľadávania zdrojov a ich využívania, ale aj **vzdelávanie v oblasti citovania a plagiátorstva**. „Som veľmi rada, že na nás bol vyvíjaný tlak, čo sa týka uvádzania zdrojov, že to vlastne bolo nutné v každom – či už písanom alebo v tom elektronickom projekte – a že som sa naučila vždy na tieto veci dbať," pochválil svoje skúsenosti zo strednej školy respondent R15, ktorý uviedol, že tvorbe záznamov na použitú literatúru sa podrobne venovali na hodinách **slovenského jazyka a literatúry** – ale až v maturitnom ročníku a šlo len o knižné zdroje. Pri používaní internetových zdrojov uvádzali študenti vo svojich prácach len odkaz na použitú stránku.

„Akože áno, išlo vždycky o tú známku, ale keď to bola nejaká taká téma, ktorá sa nespracovávala na prednáškach alebo na tých hodinách, seminároch, ktoré som mával, tak keď som našiel niečo, čo ma zaujímalo hlavne v prípade toho dejepisu – že som našiel nejaké nové informácie a tak, tak si myslím, že to bolo aj efektívne využitie informácií, lebo na strednej škole aj tak proste ide len o to, aby som mal z toho dobrú známku, lebo nikoho nezaujem, čo som sa pri tom naučil, každého len zaujíma, čo som tam napísal a ako som to napísal," vyjadril názor na prístup k vzdelávaniu na základe vlastných skúseností respondent R34 a ktorý potvrdzovali v rozhovoroch aj mnohí ďalší účastníci výskumu.

Efektívnym riešením zabehnutého stereotypu vo vzdelávaní môže byť implementácia takzvaných **problémovo orientovaných** (angl. *problem solving methods*) alebo **bádateľsky orientovaných prístupov** (angl. *inquiry-based methods*) pedagogických prístupov do výučby (Hrdináková, 2014a), čím sa na jednej strane podporí lepšie porozumenie a zapamätanie učiva, no zároveň sa prácou s informáciami trénujú a osvojujú celoživotné kompetencie **kritického myslenia** a **riešenia problémov**. Naše stanovisko chceme podporiť aj názorom respondenta R40 na danú problematiku: „Podľa mňa je to zanedbané trošku – tie decká. Je im to všetko takto hádzané od slova do slova, alebo z knižiek toto si prečítajte, toto skúsme, a nie je to také, že by dávali priestor na nejakú kreativitu. Problémovo či bádateľsky orientované aktivity vo vyučovacom procese podľa neho sú prospešné, lebo „núti decká rozmýšľať o danej veci a trošku sa nad tým aj zamyslieť, prípadne vyriešiť podľa seba nejaký problém a nejakú konkrétnu situáciu, na ktorú ťa pripraví tá aktivita (R40).

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

Návrh odporúčaní a riešení

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

Informačná gramotnosť a digitálna gramotnosť (prípadne IKT gramotnosť) teda majú významný prienik, ktorý explicitne potvrdil aj náš výskum. Napriek tomu by mal byť obsahom informačného vzdelávania nielen tento prienik oboch typov gramotností, ale aj ich špecifiká. Identifikované tri kategórie informačnej gramotnosti (*konceptia digitálnych technológií, konceptia*

vedomostí a koncepcia pravdy) môžu predstavovať teoretický rámec pre model trojmodulového systému informačnej výchovy v rámci sekundárneho vzdelávania. Jednotlivé moduly korešpondujúce s kategóriami informačnej gramotnosti určujú tri kľúčové oblasti, ktorým by sa malo bádateľsky alebo problémovo orientované vyučovanie zaoberať. Zistenia o vybraných aspektoch informačnej gramotnosti a informačného správania, podrobne predstavené v tejto časti nášho príspevku, zas umožňujú tento model prispôbiť charakteristikám a špecifikám mladej generácie.

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

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

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

Tak, ako sme zdôraznili v prvej časti článku pyramidálnym modelom či alternatívnym environmentálno-ekologickým modelom prepojenosť jednotlivých kategórií informačnej gramotnosti, aj jednotlivé nami navrhované moduly informačného vzdelávania vyžadujú realizáciu vo vzájomnej súčinnosti.

Najdôležitejším odporúčaním je teda potreba intenzívnejšej **integrácie informačného vzdelávania ako prierezovej oblasti do osnov širokého spektra vyučovacích predmetov** tak, aby sa študenti naučili formulovať informačnú požiadavku, pracovať s vyhľadávacími nástrojmi, hodnotiť nájdené zdroje a informácie, analyticko-syntetickými metódami nájdené informácie spracovať a následne prezentovať. Ďalšou súvisiacou požiadavkou vyplývajúcou z našich zistení je aj potreba **rozvoja digitálnej gramotnosti, respektíve IKT gramotnosti** nielen na hodinách informatiky, ale aj na jednotlivých predmetoch v kontexte práce s informáciami. Hrdináková (2014b) uvádza celkovo štyri možnosti integrácie informačnej gramotnosti do vzdelávacieho procesu, pričom najefektívnejšími sú v kontexte metodík problémovo orientovaného či bádateľsky orientovaného vzdelávania **forma intrakurikulárnej vnorenej integrácie**, prípadne **interkurikulárnej predmetovo orientovanej integrácie**. Dôležitým prostriedkom k dosiahnutiu tohto cieľa je dôsledná pregraduálna príprava budúcich učiteľov, v rámci ktorej by sa mal dbať dôraz na vzdelávanie v oblasti informačnej gramotnosti v praktickej i teoretickej rovine. Ďalším dôležitým nástrojom sú záväzné štandardy informačnej gramotnosti pre oblasť vzdelávania, ktoré v súčasnosti na Slovensku absentujú. Viacerí autori úspešne implementovaných zahraničných metodík informačného vzdelávania, napríklad Eisenberg a Berkowitz (1990) či Kuhlthauová, Maniotes a Caspari (2012) zdôrazňujú aj potrebu kooperácie učiteľa so školským knihovníkom – mediálnym špecialistom v procese prípravy učebných osnov a realizácie informačného vzdelávania na vyučovacích hodinách. Podľa ostatných štatistických zistení Školského výpočtového strediska CVTI SR, školskou knižnicou disponuje len zhruba polovica základných a stredných škôl na Slovensku, pričom úlohu školského knihovníka vykonávajú vo väčšine prípadov zamestnanci bez potrebnej kvalifikácie v oblasti knihovníctva.

Záver

Jedným z limitov kvalitatívneho typu výskumu je problematika jeho nedostatočnej reprezentatívnosti. Napriek tomu výsledky našej fenomenografickej i obsahovej analýzy, na ktoré sa dá nazerať podľa Kuhlthauovej (Kuhlthau, 2004) ako na hypotézy, ktoré treba kvantitatívne overiť, identifikovali konkrétne disponibilítu a potencialitu mladých ľudí pre prácu s informáciami, s ktorými prichádzajú pokračovať do ďalšieho štúdia zo stredných škôl. Dôležitú úlohu preto musia pri tomto prechode zohrať aj samotné vysoké školy vo formovaní akademickej gramotnosti, najmä v oblasti využívania informačných zdrojov a akademickeho písania, kde významný potenciál pre túto oblasť vzdelávania majú akademické knižnice. Napriek tomu gro prípravy a formovania kompetencií má byť zrealizované už v priebehu sekundárneho vzdelávania.

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

Text je výberom z obsahu dizertačnej práce obhájenej na Katedre knižničnej a informačnej vedy Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Odkaz na dizertačnú prácu:

FÁZIK, Jakub. *Informačná gramotnosť začínajúcich študentov vysokých škôl v SR* [dizertačná práca]. Univerzita Komenského v Bratislave. Filozofická fakulta. Katedra knižničnej a informačnej vedy. Školiteľ: prof. PhDr. Jela STEINEROVÁ, PhD. Bratislava: [s.n.], 2019. 182 s.

Zoznam bibliografických odkazov

BRUCE, Ch. S., 1997. *The Seven Faces of Information Literacy*. Blackwood: Auslib. ISBN 1-875-145-43-5.

EISENBERG, M. a R. BERKOWITZ, 1990. *Information Problem-Solving*. Norwood: Ablex. ISBN 0-89391-486-X.

EISENBERG, M. B., MURRAY, J. a C. BARTOW, 2016. *The Big6 Curriculum: Comprehensive Information and Communication Technology (ICT) Literacy for All Students*. Santa Barbara: ABC-CLIO, LLC. ISBN 978-1-4408-4479-9.

- HRDINÁKOVÁ, L., 2014a. *Pedagogické prístupy a informačná gramotnosť* [online]. [cit. 2019-10-01]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Pedagogicke-pristupy.pdf
- HRDINÁKOVÁ, L., 2014b. *Integrácia informačnej gramotnosti do vzdelávania – aktuálna výzva pre vzdelávanie* [online]. [cit. 2019-10-01]. Dostupné na: https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Integracia-do-vzdelavania.pdf
- 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., 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.
- NAHL, D., 2001. A conceptual framework for explaining information behavior. In: *Studies in Media & Information Literacy Education* [online]. 2001, roč. 1, č. 2 [cit. 2019-10-01]. ISSN 1496-6603. Dostupné na: http://www2.hawaii.edu/~donna/lis610/nahl_2001.html
- SAVOLAINEN, R., 2015. The interplay of affective and cognitive factors in information seeking and use: Comparing Kuhlthau's and Nah's models. In: *Journal of Documentation* [online]. 2015, roč.71, č.1, s. 175-197 [cit. 2019-10-01]. ISSN 0022-0418. Dostupné na: <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/JD-10-2013-0134>
- SMITH, M., 2010. *Young People: a phenomenographic investigation into the ways they experience information* [online][dizertačná práca]. Loughborough University [cit. 2019-10-01]. Dostupné na: <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/handle/2134/6632>

Mgr. Jakub Fázik, PhD.

jakub.fazik@gmail.com ■

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