



Slovenská  
asociácia  
knižníc



**KNIŽNICE  
A INFORMAČNÉ VZDELÁVANIE**

**2022**

# **KNIŽNICE A INFORMAČNÉ VZDELÁVANIE**

**Slovenská asociácia knižníc**

Bratislava 2022

## Knižnice a informačné vzdelávanie

Publikácia je výstupom projektu Knižnice a informačné vzdelávanie, ktorý bol podporený z verejných zdrojov poskytnutých Fondom na podporu umenia. Publikácia reprezentuje výlučne názor autorov a fond nezodpovedá za jej obsah.



Zostavili: Beáta Bellérová, Daniela Džuganová

Recenzenti: prof. PhDr. Jaroslav Šušol, PhD.  
Mgr. Jana Ilavská, PhD.

**Vydala Slovenská asociácia knižníc, Bratislava, 2022**

ISBN (print) 978-80-972135-3-4

ISBN (online) 978-80-972135-2-7

DOI: <https://doi.org/10.15414/2022.9788097213527>

Náklad tlačenej verzie zborníka: 150 kusov

Toto dielo je publikované pod licenciou Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)



## **Obsah**

### **Predhovor**

#### **PIGIS – Prieskum informačnej gramotnosti (informačného správania) mládeže**

Beáta Bellérová, Daniela Džuganová, Jakub Fázik, Katarína Matušková, Alena Poláčiková

#### **Rok 2009 a 2021 – porovnanie zistení prieskumov IGPAK 2 a PIGIS**

Beáta Bellérová, Alena Poláčiková

#### **Co nebylo v učebnici – rozvoj kompetencí a gramotností žáků z perspektivy učícího knihovníka**

Pavλίna Mazáčová

#### **Informačná výchova a vzdelávanie v knižniciach a s knižnicou**

Ľudmila Hrdináková

#### **Rozvoj mediálnej a informačnej kompetencie/gramotnosti v kontexte éry dezinformácií**

Viera Kačínová

#### **Informačná gramotnosť ako katalyzátor kvality vzdelávania v akademickom prostredí**

Ľudmila Hrdináková

### **Súhrny/Summaries**

## Predhovor

Nedávno mi študentka končiaceho ročníka Katedry knižničnej a informačnej vedy Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave položila otázku, ako vidím budúcnosť knižníc v roku 2030. V tej súvislosti som si spomenula na víziu Rakúskej národnej knižnice do roku 2025, ktorá asi najlepšie vystihuje, kam by mali knižnice smerovať – k digitalizácii knižničných fondov, zhromažďovaniu a zabezpečovaniu znalostí a vedomostí v akejkoľvek forme, rýchlemu a ľahkému prístupu k poznaniu, jeho prenikaniu do európskeho výskumného priestoru s cieľom dosiahnutia rozmanitého a efektívneho výskumu, k obohacovaniu kultúrneho a spoločenského života. Myslím si, že podobnosť vízie rakúskych a slovenských knižníc je veľmi podobná.

A prečo som predslov začala takto netradične? Jedným z dôvodov je vzdelávanie, ktoré patrí k základným činnostiam knižníc – spoznávanie obrovského sveta kníh, informácií, informačných zdrojov, či už v tradičnej papierovej alebo elektronickej podobe a to prostredníctvom informačnej výchovy/vzdelávania. Je to proces formatívny – kontinuálny, postupný a systematický, na konci ktorého by malo byť dosiahnutie určitých stupňov informačnej gramotnosti žiakov/študentov vzhľadom na rozličné vekové kategórie a stupne. Zároveň má zhodnotiť jej dosiahnutú úroveň. Základným významom a funkciou informačnej výchovy/vzdelávania u študenta je „vzdeláť a vychovať ho“ nielen na to, aby chcel, vedel a mohol využívať informácie vo všetkých oblastiach svojho života, ale zároveň, aby bol schopný rozlíšiť a reagovať na pozitívne i negatívne dopady informačného sveta na svoju osobnosť. Ak pripustíme vo všeobecnosti, že dochádza ku kladnému posunu postavenia knižníc aj ako vzdelávacích inštitúcií, potom by sa mali knihovníci zhostiť svojej novej úlohy pedagógov, konzultantov a sprievodcov svetom informácií.

Slovenská asociácia knižníc v priebehu svojej 30-ročnej existencie realizovala niekoľko rozsiahlych prieskumov týkajúcich sa čitateľskej gramotnosti a informačnej gramotnosti mladej generácie, čitateľov a používateľov knižníc. Cieľom každého z nich bolo zistiť a porovnať ich vedomosti, znalosti a postoje a poukázať na zistené rozdiely v priebehu času. a následne získané výsledky implementovať v strategických dokumentoch, či už na úrovni samotných knižníc, alebo na národnej úrovni tak, aby bola dosiahnutá oveľa vyššia kvalita poskytovaných služieb. Ak hovoríme o kvalite služieb, máme na pamäti práve informačné vzdelávanie a jeho význam.

Po prvom roku covidovej pandémie sa v roku 2021 Slovenská asociácia knižníc rozhodla realizovať ďalší zo svojich prieskumov pod názvom Študenti a informačné vzdelávanie. Pôvodný zámer, zopakovať prieskum informačnej gramotnosti používateľov akademických knižníc (IGPAK) z roku 2009, sa rozšíril na používateľov všetkých typov knižníc. Prieskum bol zameraný na informačné vzdelávanie žiakov a študentov akademických, vedeckých, špeciálnych a verejných knižníc. Dosiahnuté výsledky, porovnania, či analýzy deklarovaných znalostí respondentov predkladáme v publikácii, ktorú máte pred sebou.

Za autorský kolektív ďakujem všetkým respondentom, že odpovedali a všetkým spolupracovníkom v knižniciach, že nám pomohli s organizáciou prieskumu.

Daniela Džuganová

## **PIGIS – Prieskum informačnej gramotnosti (informačného správania) mládeže**

Beáta Bellérová, Slovenská poľnohospodárska knižnica pri SPU v Nitre

Daniela Džuganová, Univerzitná knižnica UPJŠ v Košiciach

Jakub Fázik, Slovenská pedagogická knižnica Bratislava

Katarína Matušková, Univerzitná knižnica KU v Ružomberku

Alena Poláčiková, Slovenská lesnícka a drevárska TU vo Zvolene

Prieskum informačnej gramotnosti a informačného správania mladých ľudí vo veku 15 – 30 rokov realizovala Slovenská asociácia knižníc (SAK) v októbri 2021 v rámci projektu Knižnice a informačné vzdelávanie. Prieskum sa uskutočnil formou online dotazníka na webových a facebookových stránkach asociácie a knižníc počas približne jedného mesiaca. Pôvodný zámer, zopakovať prieskum informačnej gramotnosti používateľov akademických knižníc (IGPAK 2) z roku 2009, sa rozšíril na používateľov všetkých typov knižníc. Informačné vzdelávanie je dôležitou agendou knižníc, spája sa s nimi niekoľko desaťročí a ani v kontexte súčasnej informačnej spoločnosti nestráca na význame. Venujú sa mu akademické aj vedecké knižnice, vo verejných knižniciach, kde je takéto vzdelávanie označované ako informačná výchova, má tiež svoje stále miesto. Preto sa do okruhu potenciálnych respondentov pridali mladí ľudia od 15 rokov a so žiadosťou o spoluprácu boli oslovené všetky členské knižnice asociácie. Pri príprave dotazníka sa zopakovali niektoré otázky z dotazníka IGPAK 2, iné sa mierne modifikovali a pridalo sa niekoľko nových, cielených najmä na zistenie informačného správania respondentov. Celkový počet otázok v PIGIS bol 21.

Informačná gramotnosť a informačné správanie mládeže bolo predmetom kvantitatívneho výskumu. Informácie od respondentov boli získané technikou online dotazníka, pretože tento umožňuje relatívne jednoduchý zber dát. z časových dôvodov (čas na riešenie projektu bol necelý rok) sa neuskutočnila pilotáž. Pri technike zberu údajov, ktorú sme použili, môže prísť k určitým skresleniam. v našom prieskume sme identifikovali najmä skreslenie spôsobené nejednoznačným pochopením niektorých otázok a tiež skreslenie spôsobené nerovnomerným zastúpením respondentov v rámci Slovenska. Odpovede respondentov boli následne štatisticky spracované a vyhodnotené. Problém nejednoznačného pochopenia otázok sme pri spracovaní odpovedí vo viacerých prípadoch identifikovali a snažili sa korigovať.

V dotazníkovom prieskume IGPAK 2 boli respondentom o. i. kladené otázky týkajúce sa frekvencie návštev študovne alebo požičovne a využívania služieb akademickej knižnice (Bellérová et al., 2010). Vzhľadom na rozšírený okruh respondentov iných typov knižníc a tiež z dôvodu koronakrízy a následne obmedzenej možnosti využívania služieb, boli tieto otázky v prieskume v roku 2021 vynechané. Otázka týkajúca sa využívania služieb knižníc bola v novom prieskume rozšírená o možnosť „Výpožičky beletrie“ a doplnené boli tiež služby „Online, telefonické, e-mail konzultácie, manuály, inštruktážne videá“, ako aj „Podujatia pre verejnosť, kluby“. Pre porovnatelnosť znalosti a využívania licencovaných elektronických informačných zdrojov bola rovnaká otázka zaradená v novom prieskume, ponuka EIZ však bola aktualizovaná, aby odrážala súčasnú ponuku. Zopakovali sa otázky o absolvovaní podujatia informačného vzdelávania a hodnotení ich významu. v novom dotazníku nastal kvalitatívny

posun – pribudli otázky týkajúce sa postojov používateľov/ respondentov k citovaniu. Otázky týkajúce sa požiadaviek kladených na študentov (potreba pracovať s literatúrou a potreba citovať informačné pramene) z roku 2009 boli vynechané vzhľadom na širší okruh respondentov.

Porovnanie výsledkov prieskumu IGPAK 2 a PIGIS je podrobnejšie uvedené v príspevku Rok 2009 a 2021 – porovnanie zistení prieskumov IGPAK 2 a PIGIS.

Prieskum PIGIS sa, v porovnaní s prieskumom IGPAK 2, viac zamerával na informačné správanie. Preto sa nové otázky v dotazníku týkali najmä overovania kvality informácií a citovania. Potenciálny záujem o informačné vzdelávanie, o konkrétne témy a formy, boli predmetom skúmania v oboch dotazníkoch, v novom dotazníku boli typy informačného vzdelávania viac rozpracované a doplnené. v dotazníkovom prieskume PIGIS bola doplnená (čiastočne pod vplyvom koronakrízy) tiež otázka o forme podujatí informačného vzdelávania.

Štruktúra otázok dotazníka PIGIS bola nasledovná:

- Informácie o respondentoch – vek, pohlavie, status (stupeň štúdia), ročník štúdia.
- Vzťah ku knižniciam a ich službám – využívanie služieb knižníc, licencovaných elektronických informačných zdrojov, účasť na podujatí informačného vzdelávania / informačnej výchovy, hodnotenie podujatia.
- Správanie respondentov, resp. ich postoje k vyhľadávaniu informácií, citovaniu, hodnoteniu kvality informácií.
- Potenciálny záujem o informačné vzdelávanie, najmä o konkrétne témy a formy.

Treba opakovane podotknúť že výsledky prieskumu boli výrazne ovplyvnené pandémiou COVID-19. Od marca 2020 koronakríza s malými prestávkami ochromovala život jednotlivcov aj inštitúcií. z pohľadu zamerania prieskumu sa zhoršila dostupnosť knižničných služieb, obmedzilo sa organizovanie podujatí informačného vzdelávania, v lepšom prípade sa zmenila iba ich forma z kontaktnej na online. Preto niektoré výsledky treba posudzovať v kontexte daného obdobia.

Prieskum sa zamerával na mladých ľudí vo veku 15 – 30 rokov. Keďže je to veľmi heterogénna skupina, zisťovalo sa zastúpenie v štyroch vekových rozmedziach, ktoré mali do určitej miery kopírovať obdobia stredoškolského, vysokoškolského vzdelávania a nástupu do praxe:

- 15 – 18
- 19 – 21
- 22 – 25
- 26 – 30

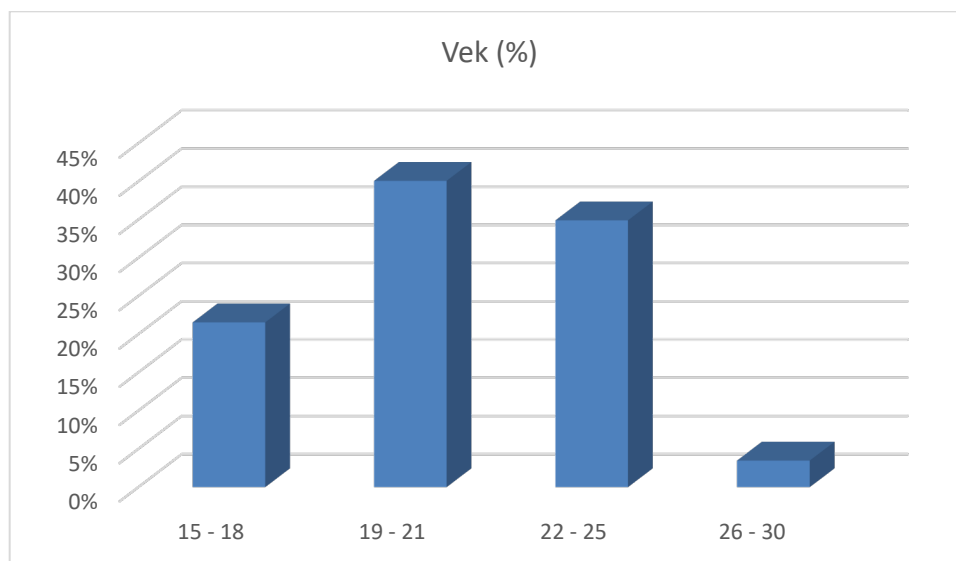
Z celkového počtu 1 295 respondentov bolo 279 vo vekovej skupine 15 – 18, v skupine 19 – 21 bolo 519 respondentov, v skupine 22 – 25 bolo respondentov 452 a najmenšie zastúpenie, v počte 45, patrilo do vekovej skupiny 25 - 30. Percentuálne podiely ukazuje obrázok 1.

Medzi respondentmi mierne prevažovali muži (667) nad ženami (628), obrázok 2. Zastúpenie podľa statusu je v tabuľke 1. v ponuke bola možnosť „žiak strednej a základnej školy“

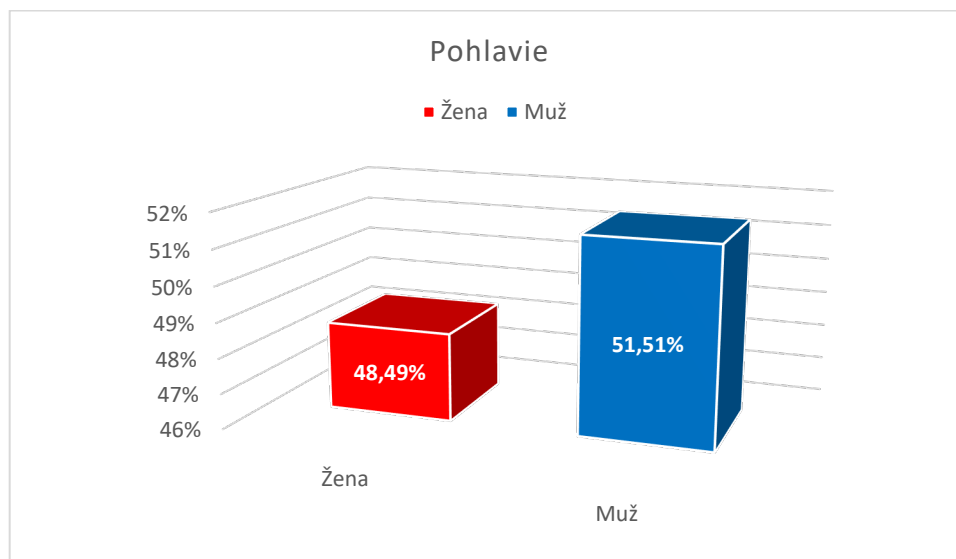
vzhľadom na minimálne zastúpenie žiakov ZŠ (pri vekovom rozpätí od 15 rokov pochopiteľné), používame vo vyhodnotení označenie „žiak strednej školy“ resp. „žiak SŠ“.

Tabuľka 1 Zastúpenie respondentov podľa statusu

Status/stupeň štúdia	Percentuálne vyjadrenie
Žiak SŠ	21,00 %
Študent VŠ - 1. stupeň	49,81 %
Študent VŠ - 2. stupeň	23,40 %
Študent VŠ - 3. stupeň	3,71 %
Zamestnaní	2,08 %



Obrázok 1 Vekové zloženie respondentov



Obrázok 2 Zastúpenie respondentov podľa pohlavia (%)



## Vyhodnotenie otázok

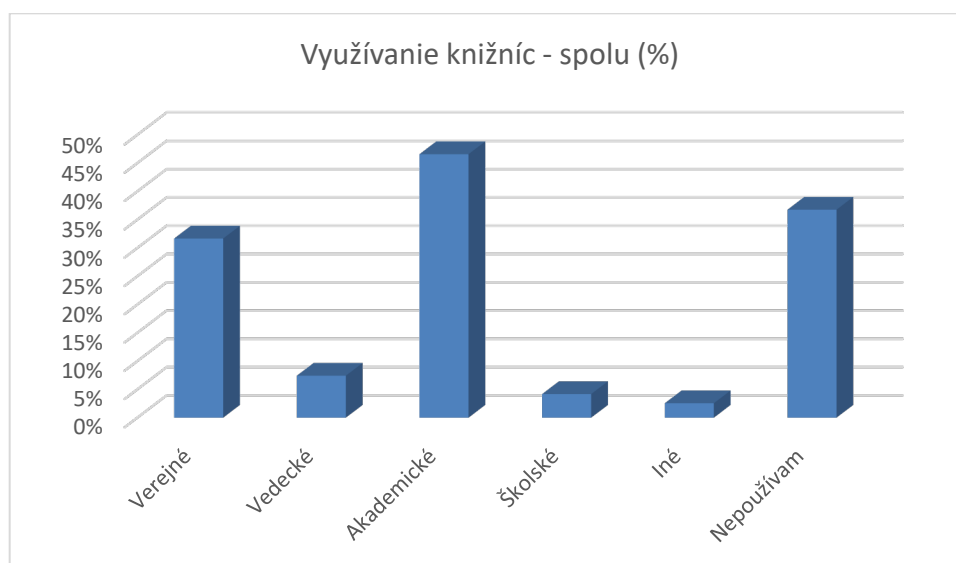
### OTÁZKA

#### Využívate služby knižnice/knižníc?

- Verejnej (regionálna, mestská, obecná)
- Vedeckej
- Akademickej (vysokoškolskej)
- Školskej
- Inej
- Nevyužívam

Respondenti mohli zvoliť viacero odpovedí a mnohí tak aj urobili. Najčastejšia bola kombinácia súbežného využívania verejnej + akademickej knižnice, verejnej + vedeckej knižnice, nezanedbateľné bolo súbežné využívanie troch knižníc, najčastejšie v kombinácii verejná + vedecká + akademická. Až 20 % respondentov zvolilo využívanie viac ako jednej knižnice, 4 % dokonca viac ako dvoch. Pri vyhodnocovaní odpovedí týkajúcich sa školských knižníc sa ukázalo nepochopenie zo strany respondentov, keď viacerí študenti VŠ označili využívanie školskej knižnice. Pri spracovaní bola táto chyba korigovaná. Obrázok 3 prezentuje podiel využívania jednotlivých typov knižníc a v tabuľke 2 sú údaje v štruktúrovanej forme podľa statusu respondentov.

Osobitne si treba všimnúť odpoveď „nevyužívam“, ktorú zvolilo takmer 38 % respondentov, z toho bolo takmer 52 % žiakov stredných škôl, 38 % študentov 1. stupňa vysokoškolského štúdia a takmer 22 % zamestnaných. Miera využitia knižnice sa zvyšovala so stupňom štúdia a vekom. Najvyššia (83 %) bola vo vzťahu k akademickým knižniciam u študentov 3. stupňa vysokoškolského štúdia. u študentov 2. stupňa predstavovala 70 %. Najvyššia miera využitia verejných knižníc (63 %) bola u zamestnaných respondentov.



Obrázok 3 Využívanie knižníc respondentmi prieskumu (%)

Tabuľka 2 Využívanie knižníc podľa statusu respondentov (%)

Typ knižnice	Žiak SŠ	VŠ 1. stupeň	VŠ 2. stupeň	VŠ 3. stupeň	Zamestnaný
Verejná	38,97 %	25,74 %	35,31 %	29,17 %	62,96 %
Vedecká	2,94 %	5,43 %	10,23 %	41,67 %	7,41 %
Akademická	1,10 %	53,80 %	69,64 %	83,33 %	7,41 %
Školská	19,85 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Iná	2,94 %	2,02 %	2,31 %	4,17 %	11,11 %
Nevyužívam	51,84 %	38,14 %	25,41 %	8,33 %	29,63 %

## OTÁZKA

**Ak ste v predchádzajúcej otázke uviedli, že využívate služby niektorej knižnice, prosím, uveďte, kde sídli.**

Necelá polovica respondentov sa k tejto otázke nevyjadrila – a to aj takí, ktorí uviedli, že využívajú služby knižnice. Naopak, ojedinele aj takí, ktorí uviedli, že služby knižnice nevyužívajú, na otázku odpovedali (zrejme práve vďaka knižnici sa dozvedeli o prieskume). Ak vychádzame z odpovedí, hoci nekompletných (tabuľka 3 a obrázok 4), bolo zastúpenie v rámci Slovenska veľmi nerovnomerné, najviac boli zastúpení respondenti z Košického kraja. Možno skonštatovať veľmi nízke zastúpenie respondentov z Bratislavského kraja, osobitne vo vzťahu k počtu akademických a iných knižníc.

## OTÁZKA

**Aké služby knižnice/knižníc využívate? Môžete vybrať viac možností.**

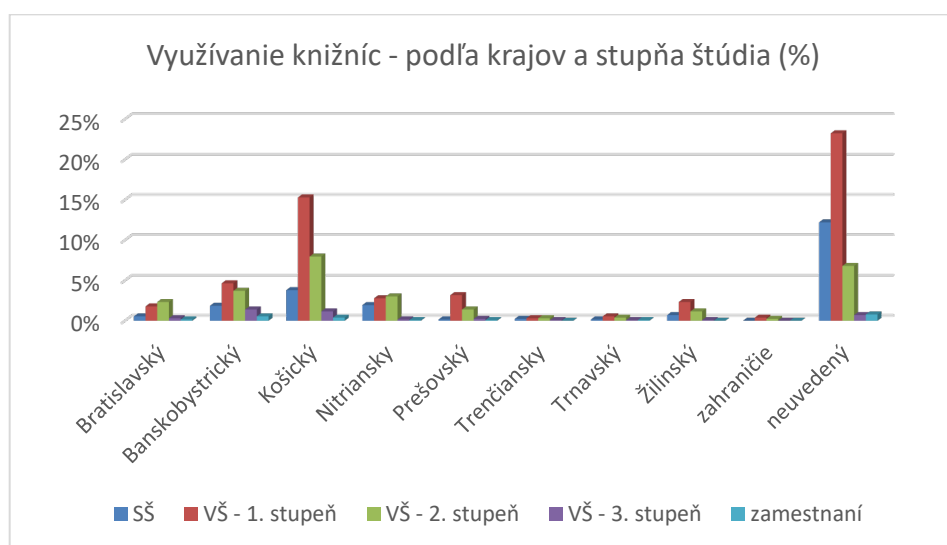
- Výpožičky beletrie
- Výpožičky odbornej literatúry
- Výpožičky študijnej literatúry (učebnice, skriptá)
- Medziknižničné výpožičné služby (MVS)
- Rešeršné služby
- Databázy na webových stránkach knižnice (online katalógy, elektronické informačné zdroje)
- Online, telefonické, e-mail konzultácie, manuály, inštruktážne videá
- Podujatia pre verejnosť, kluby
- Žiadne
- Iné

Odpovede ukazujú, že pre respondentov je vo všeobecnosti najdôležitejšou službou knižnice výpožičná služba. 558 (43 %) respondentov si požičiava iba študijnú literatúru (učebnice, skriptá) a 515 (40 %) literatúru odbornú. 337 (26 %) siahne aj po beletristických tituloch. Nízke percento v prípade MVS (3 %) a rešeršných služieb (6 %) je podmienené tým, že ide o špeciálne služby. Okrem toho, knižnice (predovšetkým akademické) učia svojich používateľov, ako si informácie vyhľadávajú. 318 (25 %) respondentov využíva online zdroje prostredníctvom webových stránok knižnice. Počas trvania opatrení vyplývajúcich

z pretrvávajúcej pandémie COVID-19 sa knižnice museli preorientovať na poskytovanie služieb v online prostredí. Vo zvýšenej miere poskytovali konzultácie prostredníctvom telefónu, mailu. Na webových stránkach zverejňovali manuály a inštruktážne videá, aby používateľom uľahčili orientáciu vo fonde knižnice a v poskytovaných službách. k vyššie uvedeným službám inklinovalo len 96 (7%) opýtaných. Neľahká situácia pandémie COVID-19 sa odrazila v organizovaní hromadných podujatí pre verejnosť. Zákaz organizovania zo strany kompetentných inštitúcií ich načas úplne zastavil, neskôr mohli byť organizované len pri dodržaní aktuálne platných protipandemických opatrení, ktoré boli niekedy dosť komplikované. Predpokladáme, že nízky počet respondentov, využívajúcich služby „podujatia pre verejnosť, kluby“ 54 (4%) odráža túto skutočnosť. Za alarmujúci treba považovať počet respondentov 436 (34%), ktorí uviedli, že nevyužívajú žiadne služby knižníc.

Tabuľka 3 Zastúpenie využívaných knižníc v jednotlivých krajoch podľa typu knižnice (%)

Kraj	Verejná	Vedecká	Akademická	Školská	Iná	Nevyužívam
Bratislavský	47	14	56	2	2	0
Banskobystrický	97	23	112	6	2	2
Košický	166	50	287	16	6	6
Nitriansky	56	6	71	17	3	0
Prešovský	60	12	47	1	0	0
Trenčiansky	11	1	3	1	1	1
Trnavský	15	1	12	0	1	0
Žilinský	36	2	43	2	1	0
zahranície	7	1	8	0	0	0
neuveďený	26	10	73	15	20	467
<b>SPOLU</b>	<b>521</b>	<b>120</b>	<b>712</b>	<b>60</b>	<b>36</b>	<b>476</b>



Obrázok 4 Zastúpenie využívaných knižníc v jednotlivých krajoch podľa statusu/stupňa štúdia

Tabuľka 4 Využívanie jednotlivých služieb – početnosť a percentuálne zastúpenie

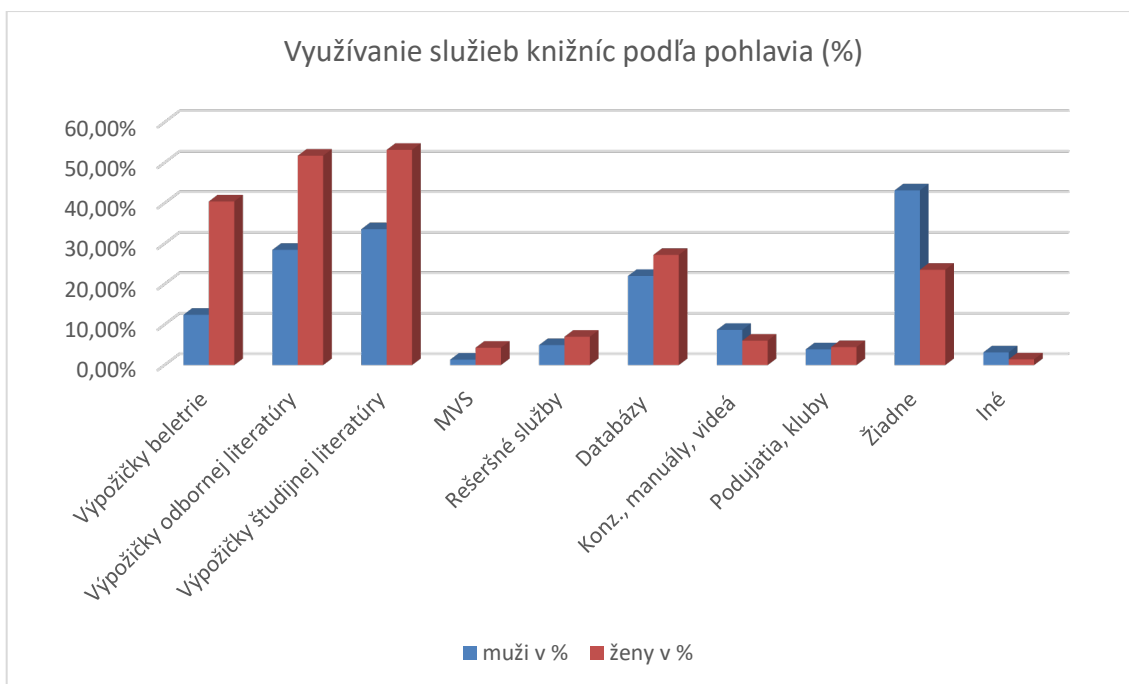
Služba	Spolu	Spolu (%)
Výpožičky beletrie	337	26,02 %
Výpožičky odbornej literatúry	515	39,77 %
Výpožičky študijnej literatúry	558	43,09 %
Medziknižničné výpožičné služby	36	2,78 %
Rešeršné služby	77	5,95 %
Databázy na webových stránkach knižnice	318	24,56 %
Online, telefonické, e-mail konzultácie, manuály, inštruktážne videá	96	7,41 %
Podujatia pre verejnosť, kluby	54	4,17 %
Žiadne	436	33,67 %
Iné	30	2,32 %

Napriek tomu, že v rámci prieskumu mierne prevyšovali v celkovom počte muži nad ženami, zastúpenie žien pri väčšine otázok zameraných na využívanie služieb je vyššie (obrázok 5). Predovšetkým sú to výpožičné služby študijnej literatúry, kde je pomer 53 % žien k 34 % mužov. Veľký rozdiel je aj v podiele respondentov – mužov, z ktorých až 43 % nevyužíva žiadne služby knižnice. Pre porovnanie, z radov žien to bolo 23,5 % opýtaných.

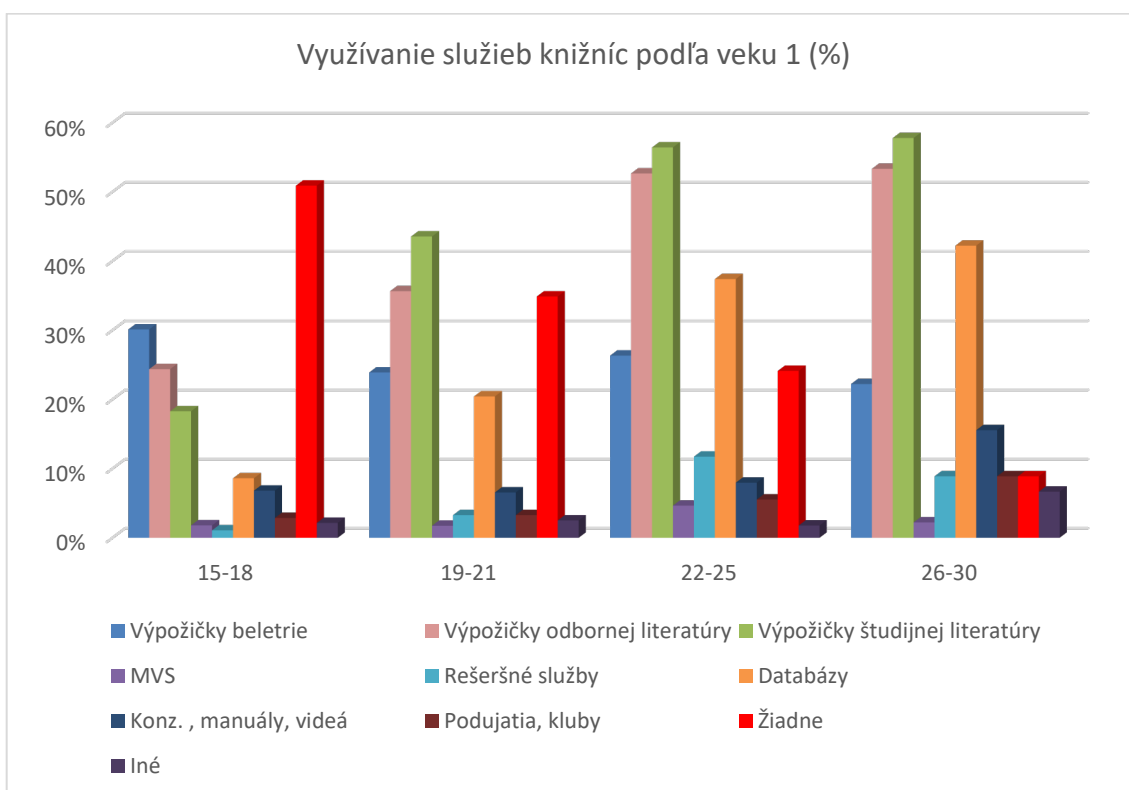
Využívanie služieb podľa vekových skupín (obrázok 6 a 7) poukázalo na zaujímavý fakt. Čím je vek respondentov nižší, tým vyššie percento nevyužíva žiadne služby knižnice. v najnižšej vekovej kategórii 15 – 18 rokov je to dokonca až 51 % respondentov. v porovnaní s vekovou skupinou 26 – 30, v ktorej nevyužíva žiadne služby knižnice len 9 % z opýtaných, je to veľký kontrast. Vekom, priamo úmerne potrebám, rastie využívanie výpožičných služieb študijnej a odbornej literatúry, no klesá záujem o beletriu, čo je vzhľadom na potreby študentov vysokých škôl, ktorí dominovali vo vyšších vekových skupinách, pochopiteľné. Priaznivý trend (hoci v celku nie príliš uspokojivý) vychádzajúci z potrieb VŠ študentov, je vo využívaní databáz.

Využívanie služieb zadaných v prieskume odzrkadľuje aj status/stupeň štúdia respondentov v závislosti od ich aktuálnych potrieb (obrázok 8 a 9). Až 70 % zamestnaných dáva prednosť výpožičke beletrie, len 8 % žiakov SŠ využíva databázy na webových stránkach knižnice, čo je oproti 62,5 % VŠ 3. stupňa veľký, no pochopiteľný rozdiel. Kategória „iné“ zahŕňa služby, ktoré uviedli respondenti v otvorenej otázke. Uvádzajú tu možnosť zobrať si knihy zadarmo, či možnosť knihy si zakúpiť, online výpožičky, využívanie priestorov knižnice na štúdium a stretnutia s kamarátmi, reprografické služby, prístup k internetu či bezplatnému wi-fi pripojeniu.

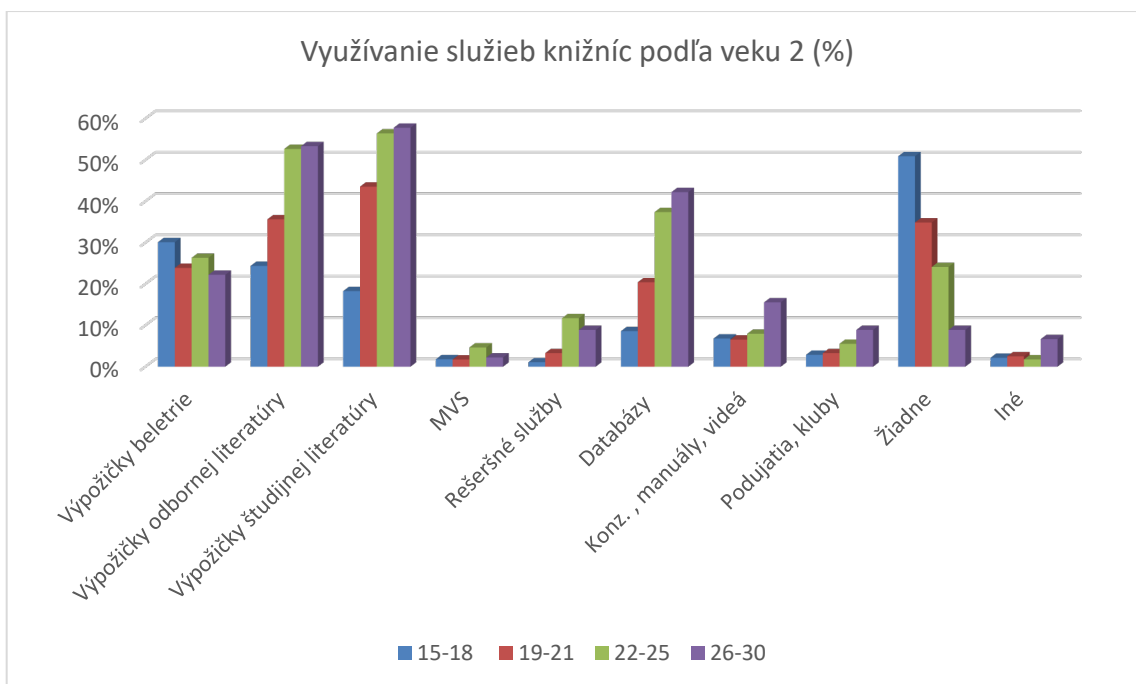
Záujem o využívanie služieb z pohľadu jednotlivých typov knižníc ukazujú obrázky 10 a 11. Ako už bolo uvedené, výpožičné služby sú vo všeobecnosti najviac preferované vo všetkých typoch knižníc. Rozdiely sú v obsahovej skladbe literatúry, ktorú si v jednotlivých typoch knižníc respondenti vypožičiavajú.



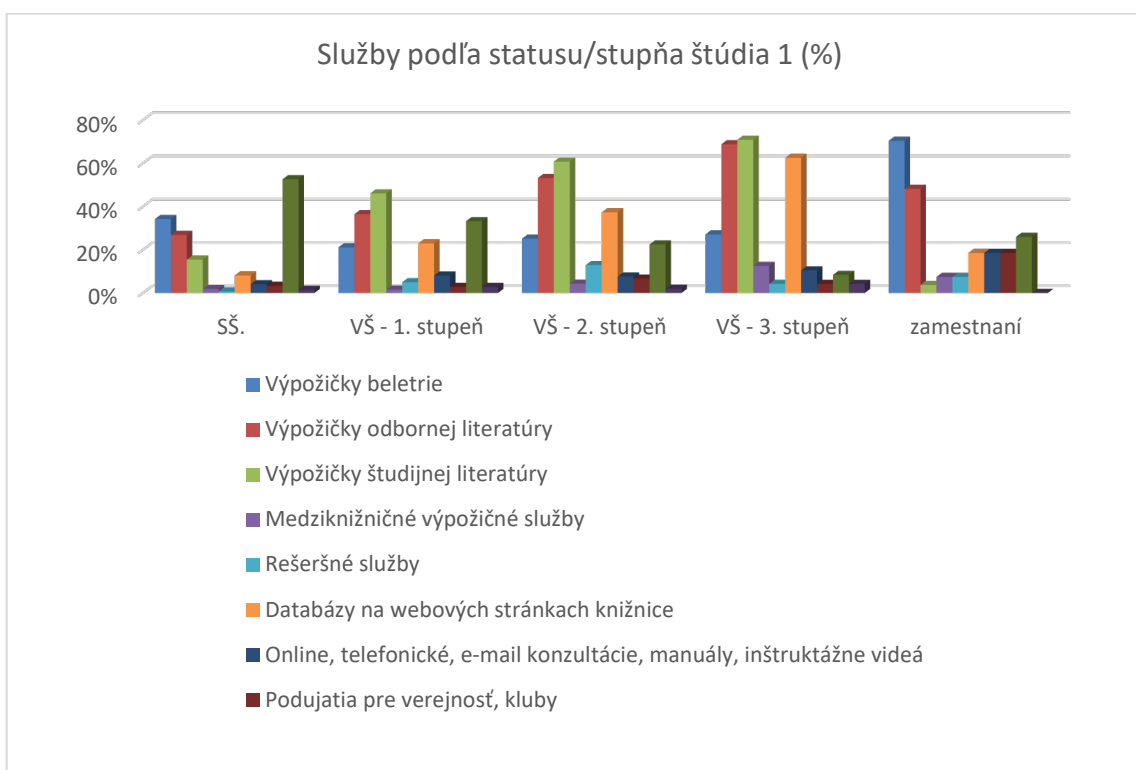
Obrázok 5 Využívanie služieb podľa typu knižnice (%)



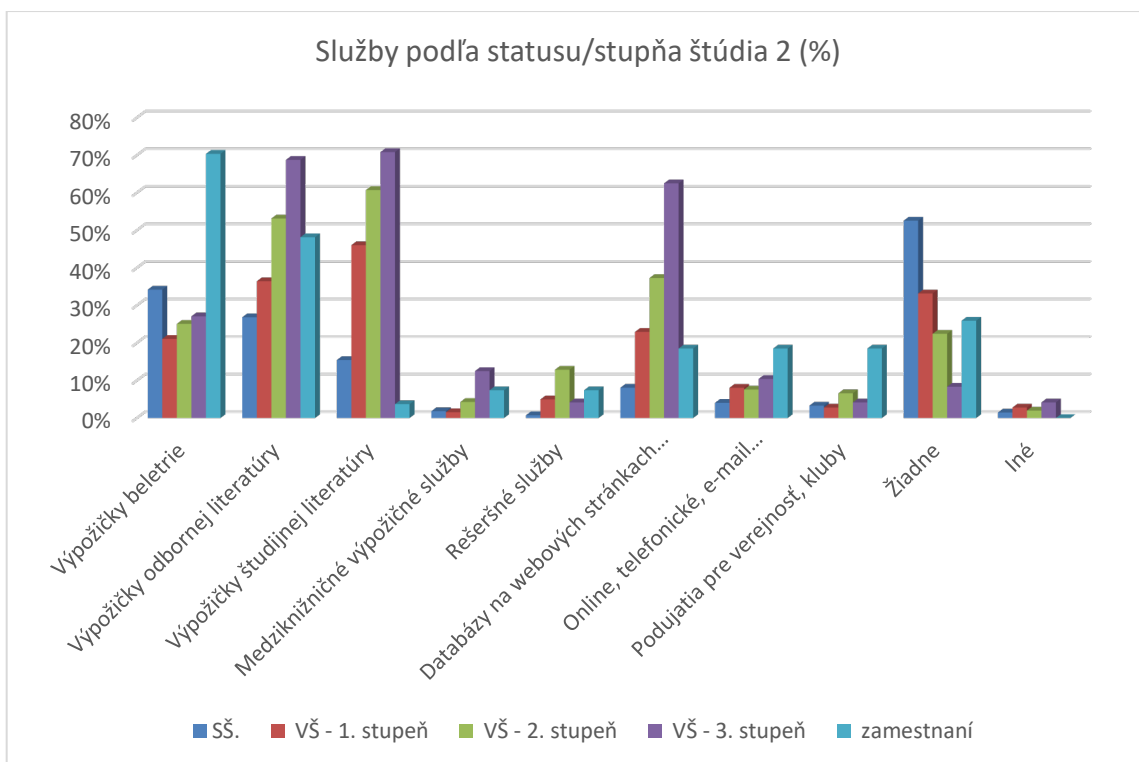
Obrázok 6 Využívanie rôznych typov služieb knižníc v rámci vekových skupín (%)



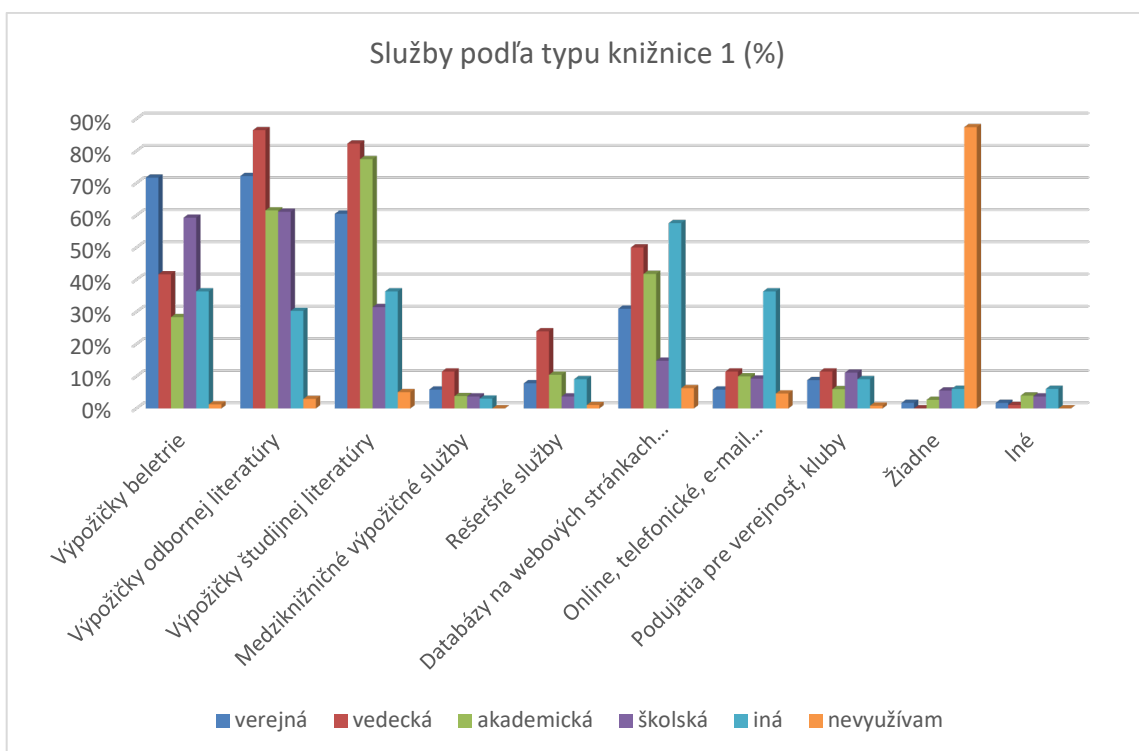
Obrázok 7 Podiel vekových skupín používateľov na využívaní jednotlivých služieb knižníc (%)



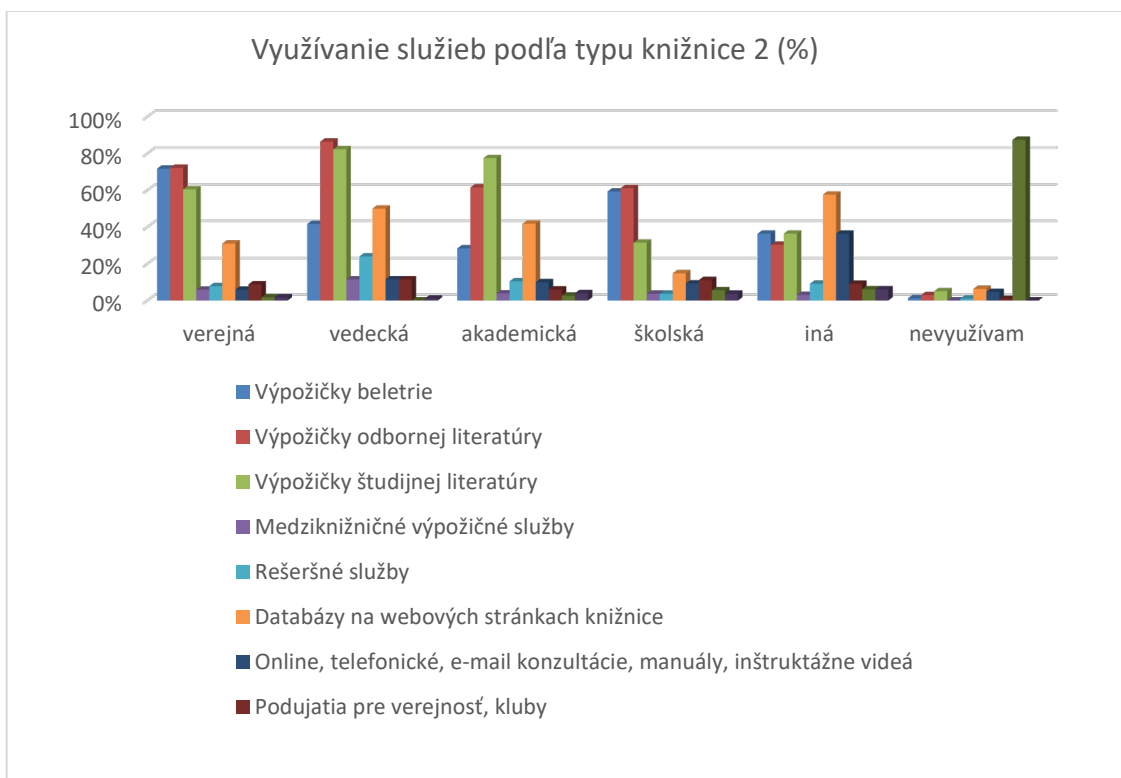
Obrázok 8 Využívanie služieb knižníc podľa statusu/stupňa štúdia respondentov (%)



Obrázok 9 Využívanie jednotlivých služieb knižníc podľa statusu respondentov (%)



Obrázok 10 Využívanie jednotlivých služieb podľa typov knižníc (%)



Obrázok 11 Využívanie služieb jednotlivých typov knižníc (%)

## OTÁZKA

### Ktoré z platených databáz (licencovaných elektronických informačných zdrojov – EIZ) poznáte/používate.

Respondenti mali na výber 13 licencovaných elektronických informačných zdrojov – od úzko špecializovaných až po multiodborové. Táto otázka nadväzovala na prieskum IGPAK z roku 2009 a preto aj databázy v ponuke do veľkej miery korešpondovali s rokom 2009. V ponuke boli najmä EIZ dlhodobo dostupné v rámci národného konzorcia, ktoré zastrešuje Centrum vedecko-technických informácií SR.

Najviac respondentov (20 %) pozná Web of Science (WoS), nasleduje Scopus (13 %), Science Direct (12 %), IEEE (11 %) a ProQuest Central/ProQuest Ebook Central s 9 %. Ďalej nasledujú zdroje ako Springer Link a Wiley Online Library s viac ako 7 %. 6 % respondentov pozná Knovel. Viac ako 5 % pozná Current Contents Connect (CCC), Gale, ACM Digital Library. Databázy EBSCO a JSTOR pozná niečo vyše 4 % opýtaných.

Čo sa týka využívania zdrojov zo strany respondentov, rovnako 13 % sa vyjadrilo v prospech WoS a Science Direct. Nasleduje Scopus s 10 %, Springer Link so 7 % a IEEE so 6 %. Okrem ProQuest Central/ProQuest Ebook majú ostatné uvedené databázy využitie zo strany respondentov nižšie ako 4 %. Najmenej používanou je databáza ACM Digital Library s 1 %. Vysoké percento respondentov sa vyjadrilo, že nepoznajú žiadnu z uvedených databáz (obrázok 12). Čím je databáza užšie špecializovaná, tým je povedomie o nej zo strany



opýtaných nižšie. Vysoká miera využívania špecializovanej databázy IEEE študentmi VŠ všetkých stupňov (4 %, 14 % a 17 %) zrejme súvisí s relatívne vysokým podielom respondentov z technicky zameraných VŠ.

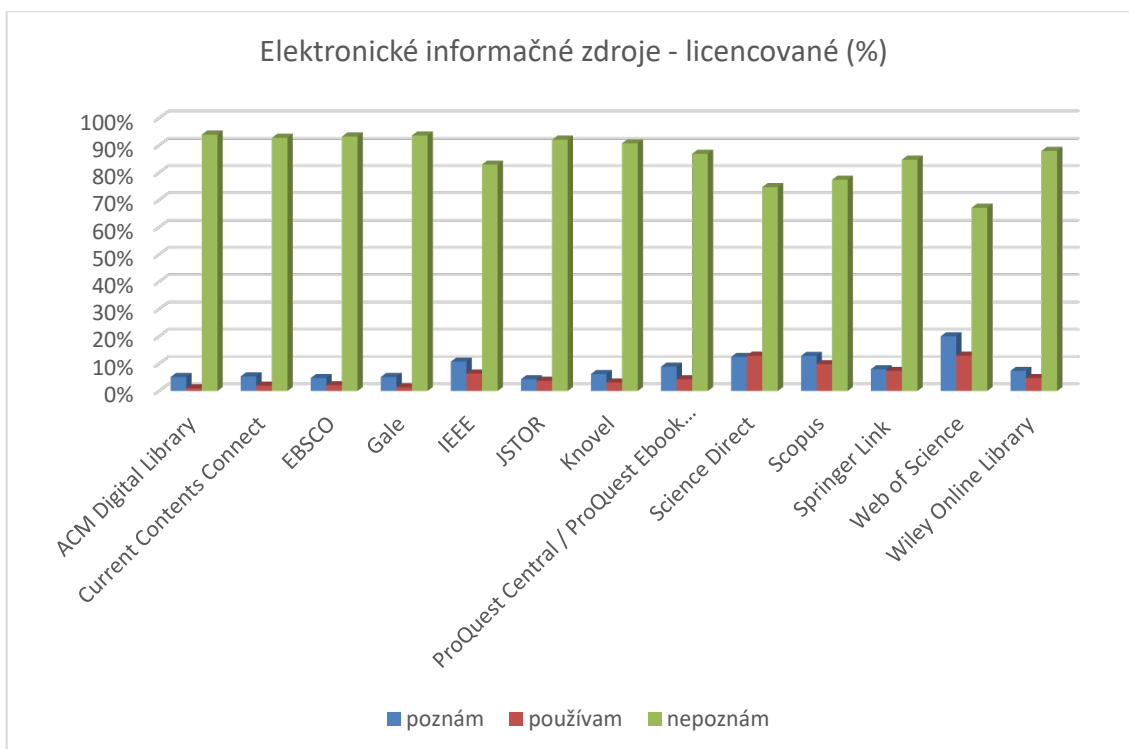
Vyhodnotenie otázky považujeme za relevantné najmä pre skupinu respondentov študentov VŠ. Analýza využívania licencovaných elektronických informačných zdrojov z pohľadu statusu/stupňa štúdia respondentov (obrázok 13 – 15) ukazuje, že ich využívanie narastá v závislosti od stupňa vysokoškolského štúdia. Uvedený fakt odzrkadľuje najmä skutočnosť aktívneho zapojenia vysokoškolských študentov 3. stupňa do vedeckovýskumnej činnosti. Prekvapivo však, databázy Science Direct a Springer Link používa len priemerne 50 % študentov doktorandského štúdia. Dokonca 20, resp. 30 % ich ani nepozná. Web of Science používa až 73 % študentov 3. stupňa, Scopus 71 %, nasleduje Science Direct, Springer Link a CCC.

Databáza Web of Science dosiahla najvyššie alebo druhé najvyššie používanie u všetkých skupín študentov VŠ. v prípade študentov prvého stupňa to bolo 8 %, z plnotextových bola na prvom mieste databáza Science Direct (8 %). u študentov 2. stupňa bola najpoužívanejšia databáza Science Direct (26 %), nasledovaná Web of Science (24 %). Využívanie plnotextových databáz zo strany študentov považujeme za prekvapivo nízke. Otázkou, ktorá by si zaslúžila podrobnejšie skúmanie, je uprednostňovanie bibliografických databáz, najmä Web of Science a v menšej miere Scopus, pred plnotextovými. Vysvetlenie možno hľadať v relatívne vysokej dostupnosti úplných textov publikácií obsiahnutých v týchto databázach vďaka nárastu Open Access obsahu a ich prepojeniu s obsahom licencovaných databáz. Dôvody však môžu byť aj iné, napríklad odporúčania zo strany pedagógov, ktorí s týmito dvomi databázami tiež často pracujú.

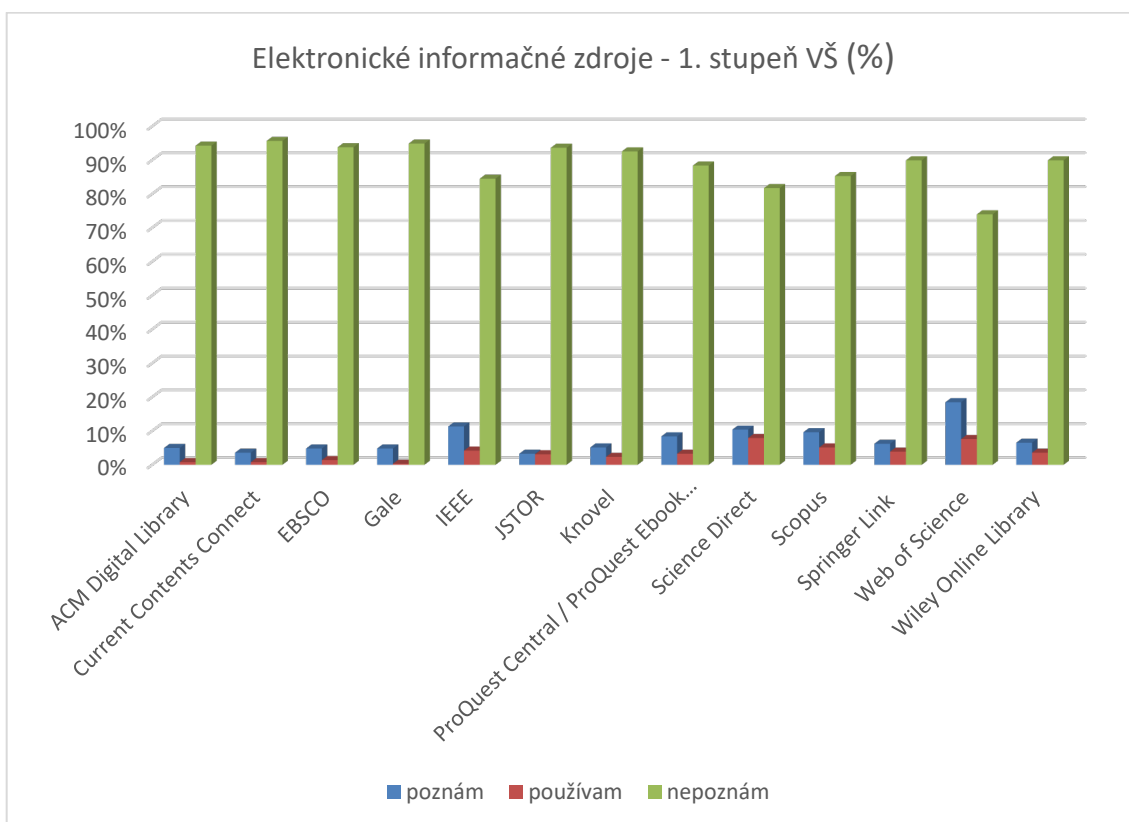
Čo sa týka zamestnaných respondentov, je ich miera používania licencovaných EIZ veľmi malá (obrázok 16), najvyššie využitie sa týkalo zdroja JSTOR (7 %), zastúpenie respondentov s týmto statusom však bolo nízke (23 %).

Respondenti, používatelia verejných knižníc, používajú v najvyššom percentuálnom výsledku Web of Science a Science Direct (15 %), nasleduje Scopus (11 %). Tu ide zrejme o respondentov, študentov VŠ, ktorí majú prístup k databázam na svojich vysokých školách, rovnako tiež v prípade veľkej časti odpovedí za vedecké knižnice. Vo vedeckých knižniciach zostáva poradie, ale s najvyšším percentuálnym podielom Web of Science (36 %), nasleduje Science Direct (31 %) a Scopus (27 %). Respondenti akademických knižníc používajú v rovnakej miere Web of Science aj Science Direct (21 %), nasleduje Scopus (16 %).

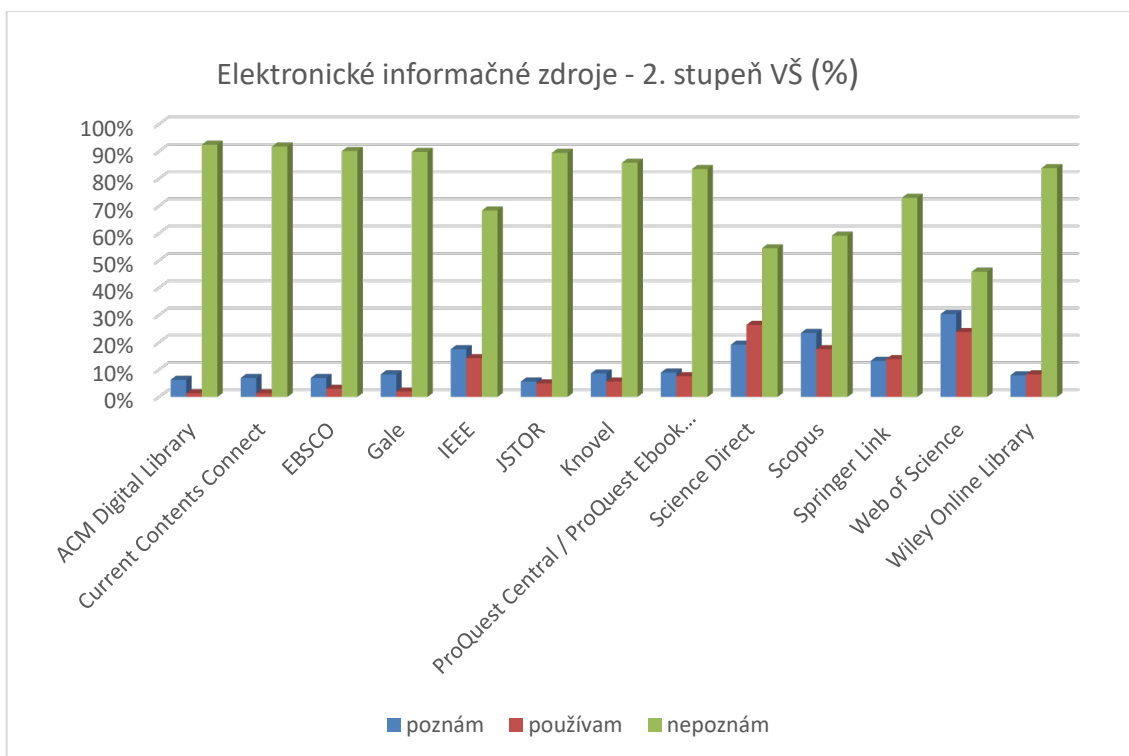
Odhladnuc od typu knižnice, najvyššie percento respondentov sa vyjadrilo, že databázy nevyužíva, a to rovnako bibliografické, scientometrické, plnotextové, či už multidisciplinárne alebo špecializované. Je na mieste otázka, či ide o nedostatočnú informovanosť respondentov zo strany knižníc, nízku motiváciu s nimi pracovať, alebo celkovo nezáujem o využívanie ponúkaných licencovaných databáz.



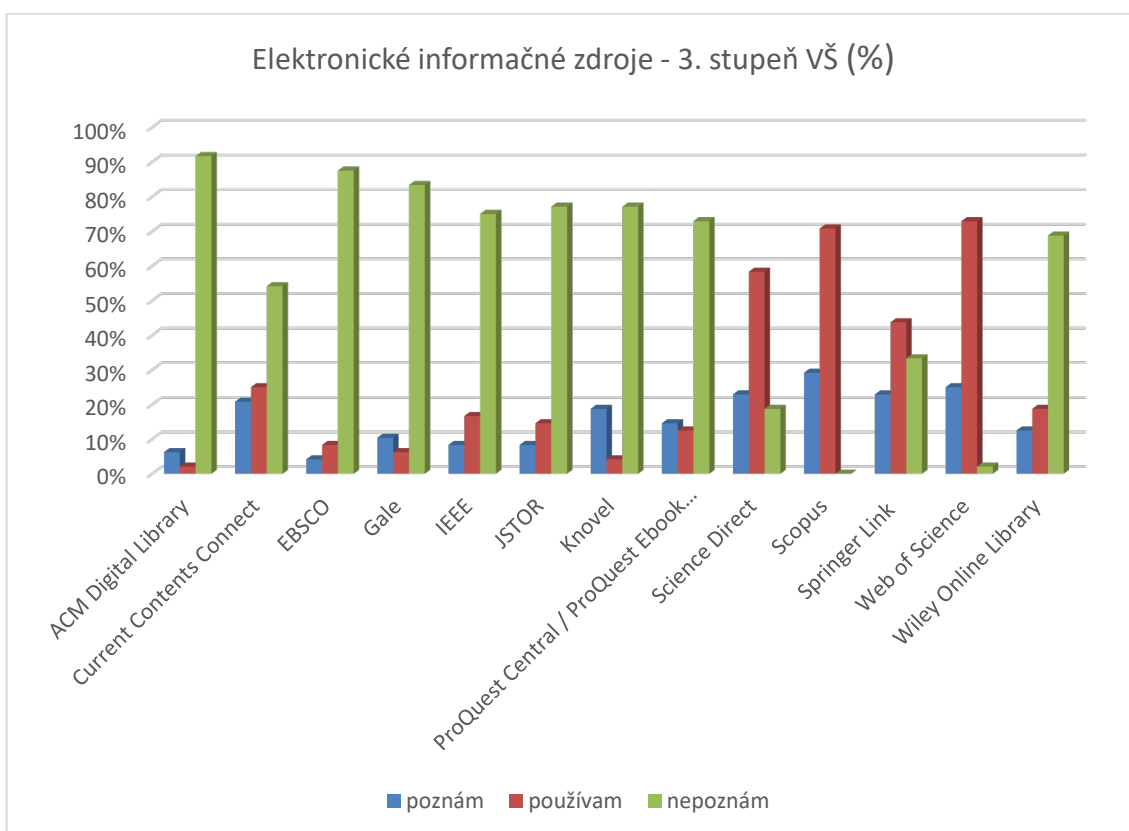
Obrázok 12 Využívanie EIZ – všetci respondenti (%)



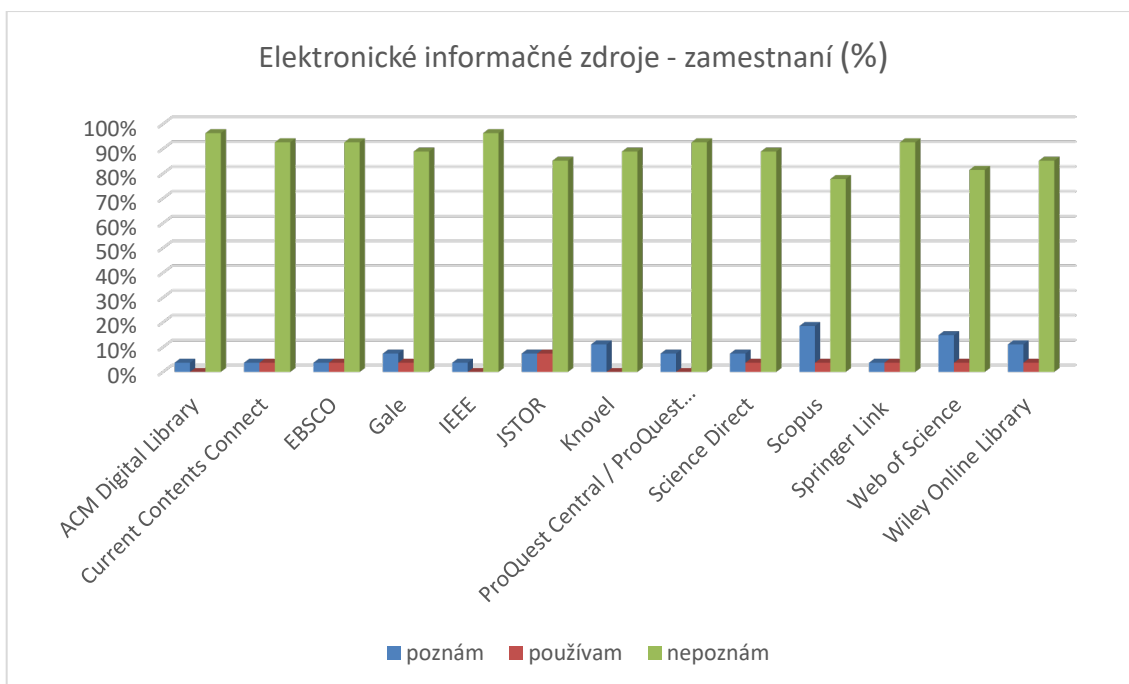
Obrázok 13 Znalosť a využívanie licencovaných EIZ – študenti 1. stupňa VŠ (%)



Obrázok 14 Znalosť a využívanie licencovaných EIZ – študenti 2. stupňa VŠ (%)



Obrázok 15 Znalosť a využívanie licencovaných EIZ – študenti 3. stupňa VŠ (%)



Obrázok 16 Znalosť a využívanie licencovaných EIZ – zamestnaní (%)

## OTÁZKA

### Ktoré z voľne dostupných zdrojov poznáte/používate?

Táto otázka bola zaradená kvôli porovnaniu s otázkou o vyhľadávaní v licencovaných EIZ. Respondenti mohli zvoliť z ponuky siedmich zdrojov, domácich aj zahraničných. Jej vyhodnotenie je opäť relevantné najmä vo vzťahu k študentom vysokých škôl, pretože u nich sa predpokladá najvyššia miera informačnej potreby v oblasti informácií, ktoré licencované aj voľne dostupné EIZ ponúkajú.

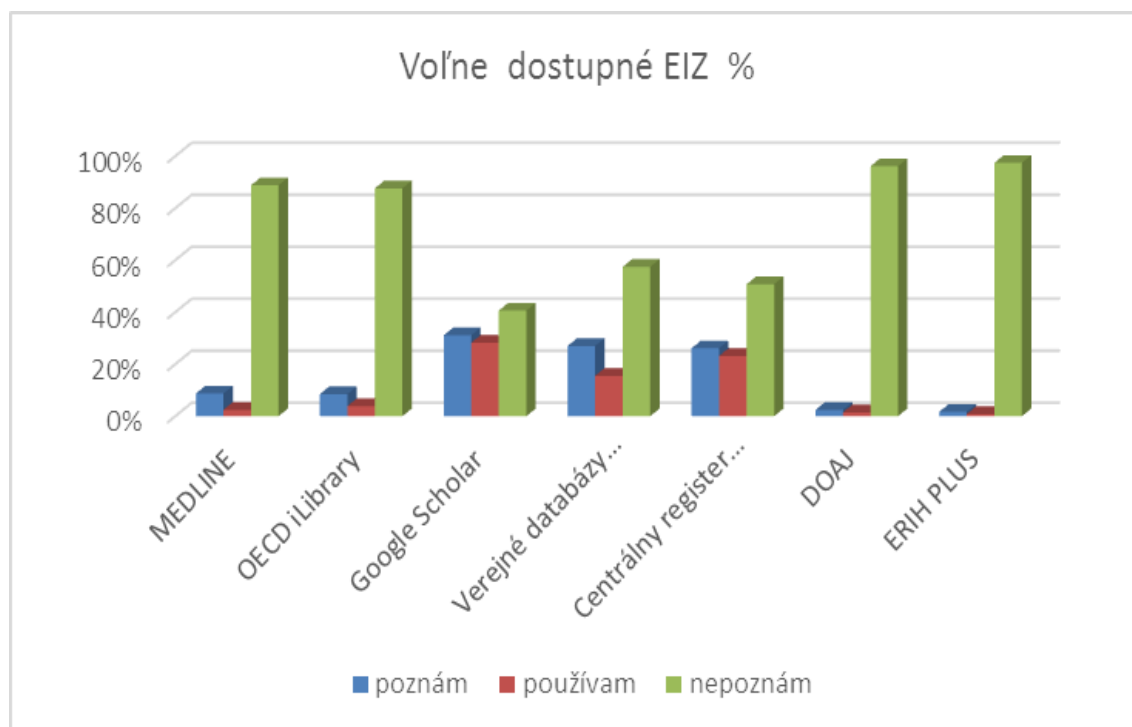
Výsledok prieskumu znalosti voľne dostupných EIZ (obrázky 17 – 20) ukázal, že najvyššie percento respondentov pozná Google Scholar (31 %), za ním nasledujú verejné databázy Štatistického úradu SR (27 %) a Centrálny register záverečných prác (26 %). Najnižšie percento znalosti zo strany respondentov dosiahla databáza ERIH PLUS (2 %). Čo sa týka používania voľne dostupných EIZ, Google Scholar používa 28 %, Centrálny register záverečných prác 23 % a 15,5 % respondentov používa verejné databázy Štatistického úradu SR. Ostatné uvedené EIZ sa používajú len veľmi sporadicky. Aj v prípade voľne dostupných EIZ je na mieste otázka zvýšenia informovanosti o možnostiach ich využitia.

Voľne dostupné EIZ z pohľadu veku, statusu, stupňa štúdia takmer kopírujú výsledky popisujúce využívanie licencovaných databáz. Čím vyšší stupeň štúdia, tým vyššia znalosť i samotné využitie voľne dostupných EIZ. Medzi žiakmi SŠ je najvyššie znalosť už spomínaných troch EIZ a to Google Scholar, verejné databázy Štatistického úradu SR a Centrálny register záverečných prác. Len malé percento ich však aj reálne využíva. Naopak pri vysokoškolských študentoch 3. stupňa štúdia je znalosť databázy Google Scholar 23 %, no v praxi deklarovalo

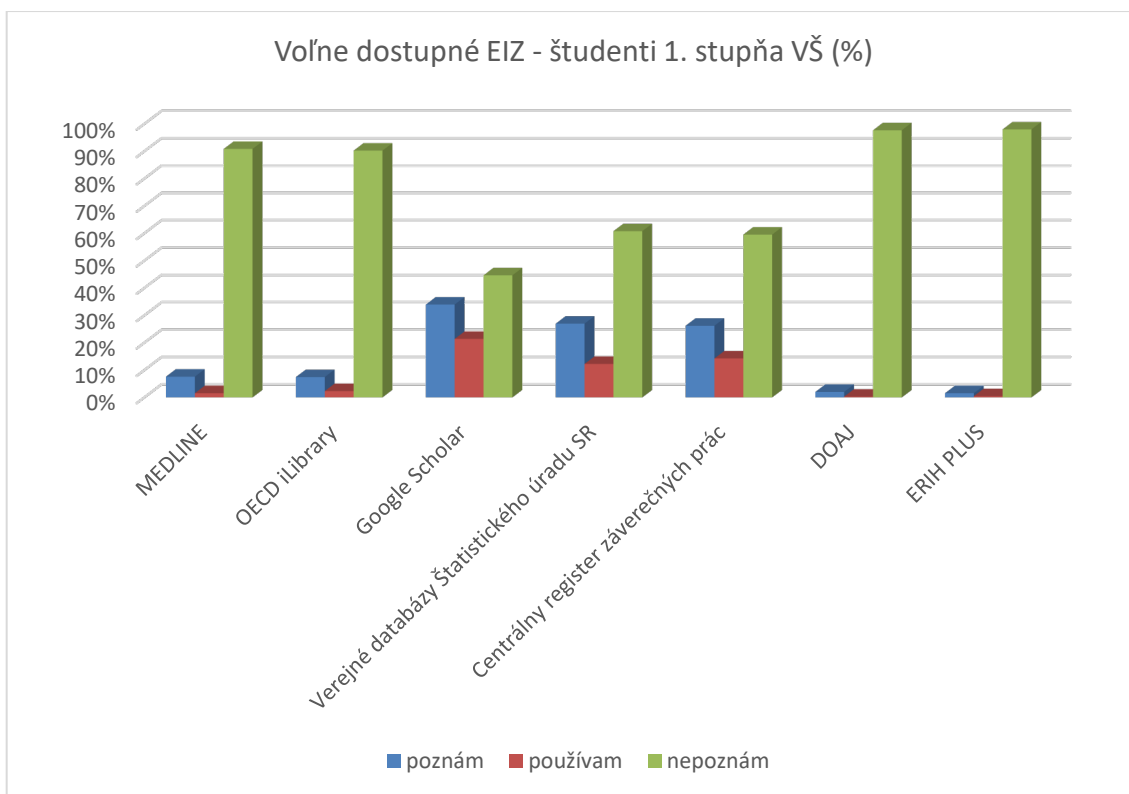
takmer 3 násobok respondentov, že ju aj reálne využíva (65 %). Podobne je to aj v prípade Centrálného registra záverečných prác, kde sa vyslovilo 25 % študentov VŠ 3. stupňa že ho pozná, no v praxi ho využíva až 69 %. Rovnako ako pri licencovaných databázach rastie znalosť voľne dostupných EIZ so stupňom štúdia, čo odzrkadľuje potreby hľadania a využívania relevantných zdrojov pri štúdiu.

Analogicky k výsledkom za jednotlivé typy knižníc v prípade licencovaných EIZ uvádzame výsledky za voľne dostupné EIZ (obrázok 21 – 23). Pre zaujímavosť sme doplnili výsledky respondentov, ktorí uviedli, že nevyužívajú žiadnu knižnicu (obrázok 24). Výsledky naznačujú, že ide o skupinu respondentov ktorých potreba informácií je príliš nízka, alebo si ju neuvedomujú, príp. ju naplňajú iným spôsobom (napr. učitelia, spolužiaci a kamaráti ako dominantný zdroj informácií).

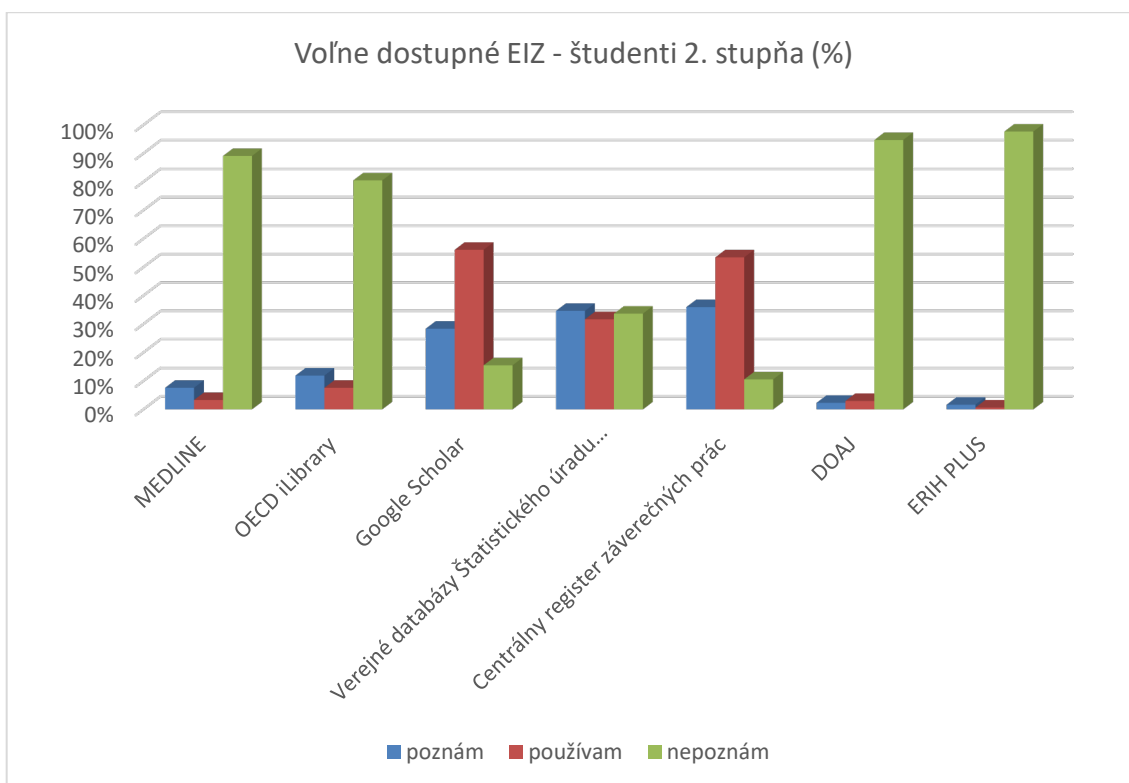
Aj podľa typu knižníc respondenti uviedli už vyššie spomínanú trojicu voľne dostupných EIZ – Google Scholar, verejné databázy Štatistického úradu SR a Centrálny register záverečných prác z ich pohľadu ako najznámejšie a rovnako aj najviac používané. Medzi uvedenými typmi knižníc si EIZ len striedajú popredné miesta, no znalosť databázy, s miernymi posunmi kopíruje aj jej reálne využitie, ktoré respondenti deklarujú v prieskume. Najnižšie percentuálne používanie voľne dostupných EIZ je podľa očakávania v školských knižniciach, čo odzrkadľuje reálne potreby stupňa štúdia.



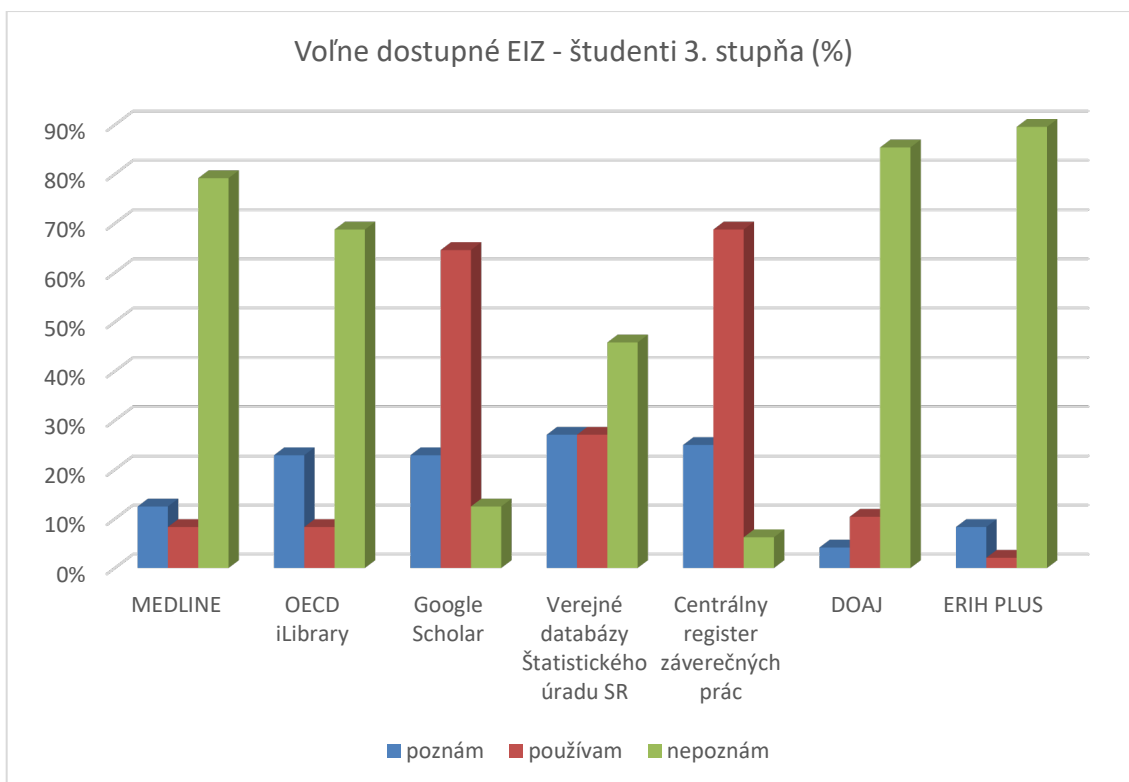
Obrázok 17 Využívanie voľne dostupných EIZ – všetci respondenti (%)



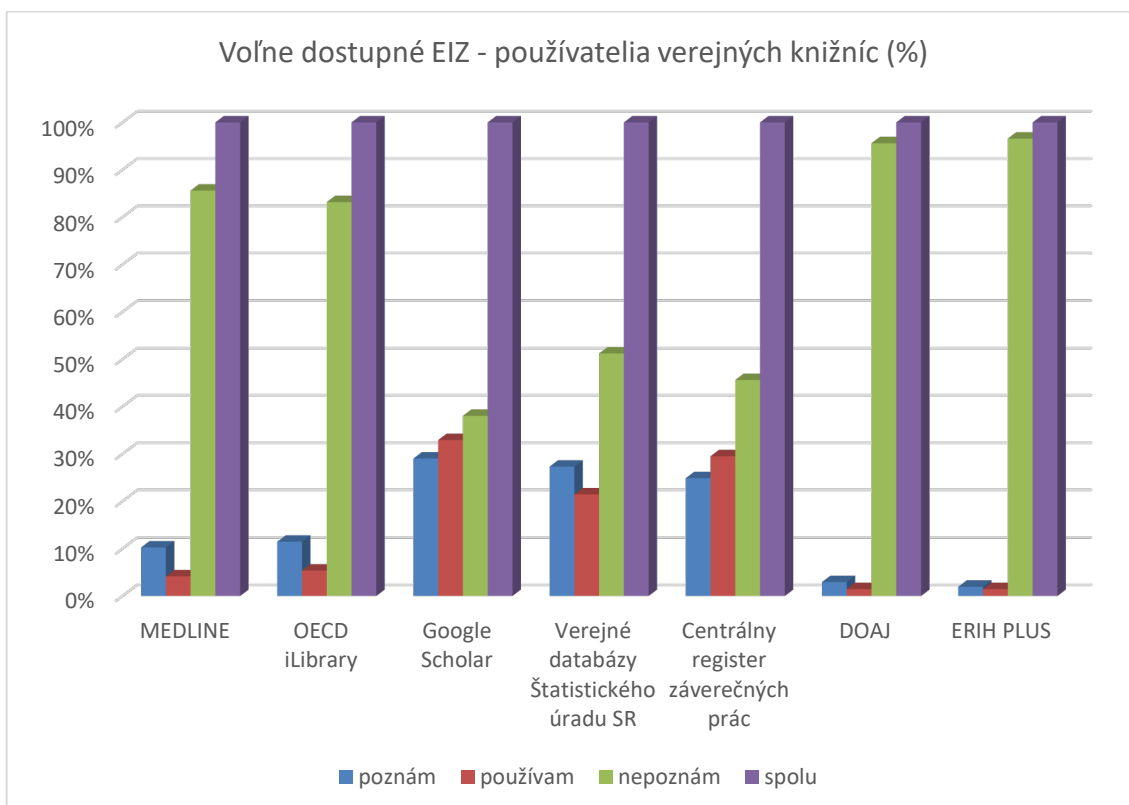
Obrázok 18 Využívanie voľne dostupných EIZ – študenti 1. stupňa VŠ (%)



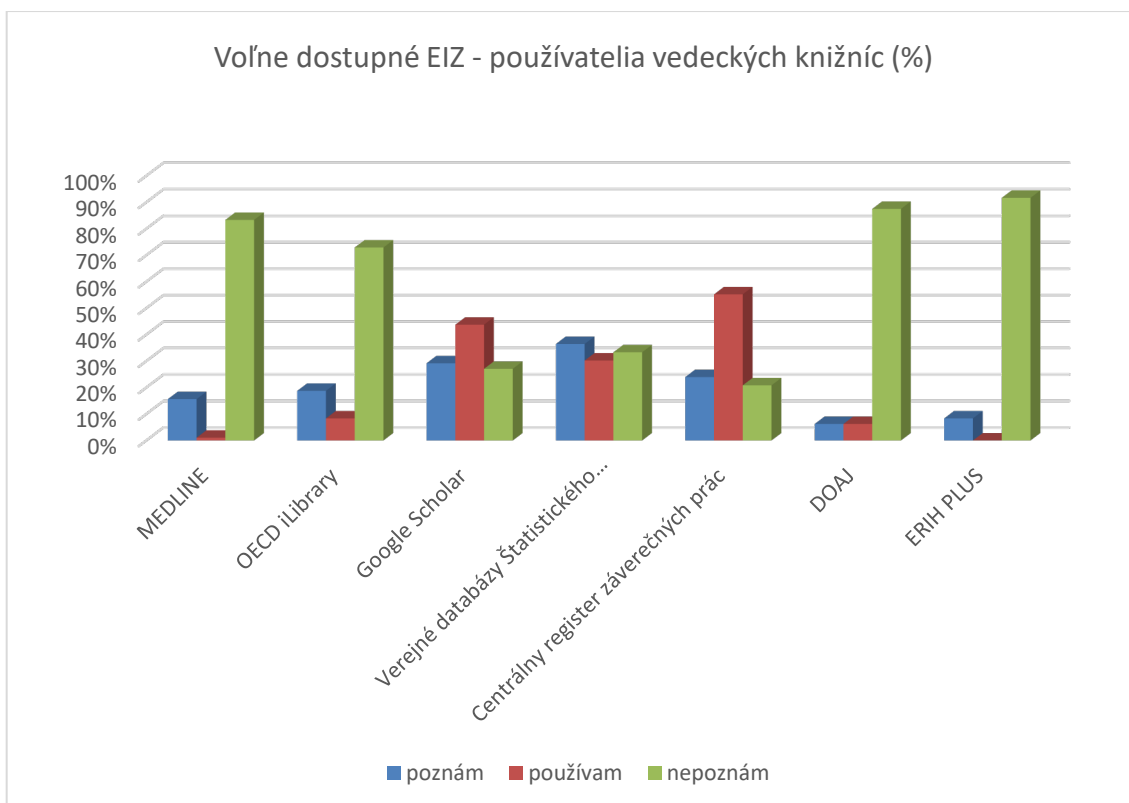
Obrázok 19 Využívanie voľne dostupných EIZ – študenti 2. stupňa VŠ (%)



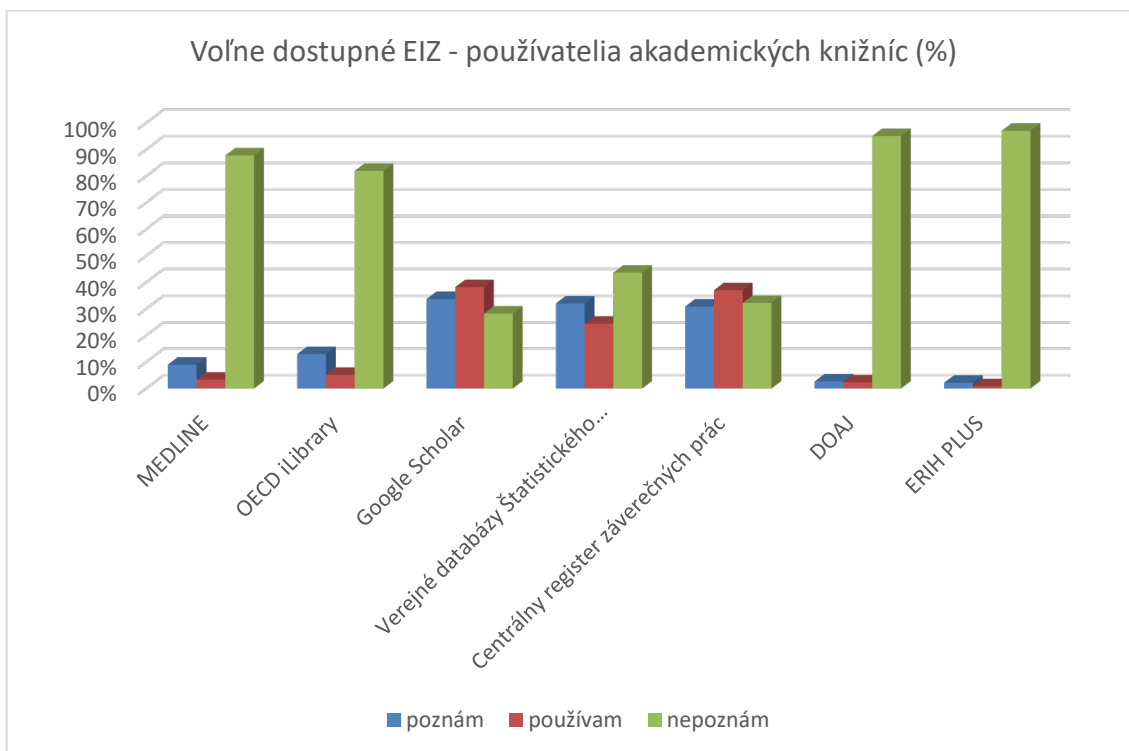
Obrázok 20 Využívanie voľne dostupných EIZ – študenti 3. stupňa VŠ (%)



Obrázok 21 Využívanie voľne dostupných EIZ z pohľadu používateľov verejných knižníc (%)

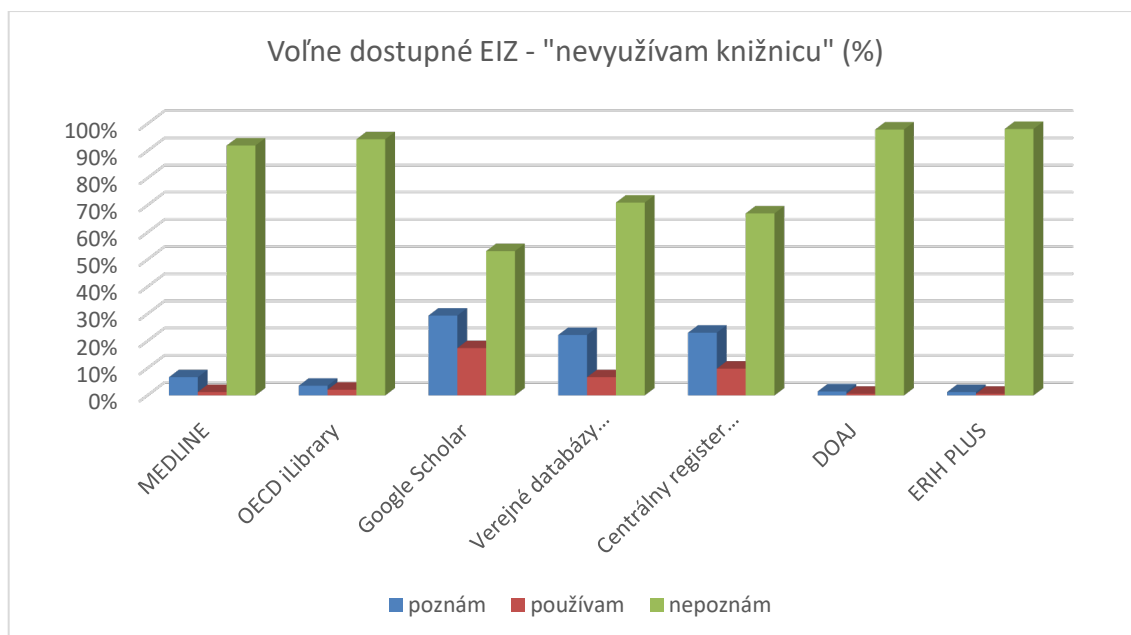


Obrázok 22 Využívanie voľne dostupných EIZ z pohľadu používateľov vedeckých knižníc (%)



Obrázok 23 Využívanie voľne dostupných EIZ pohľadu používateľov akademických knižníc (%)





Obrázok 24 Využívanie voľne dostupných EIZ z pohľadu respondentov, ktorí nevyužívajú služby knižníc (%)

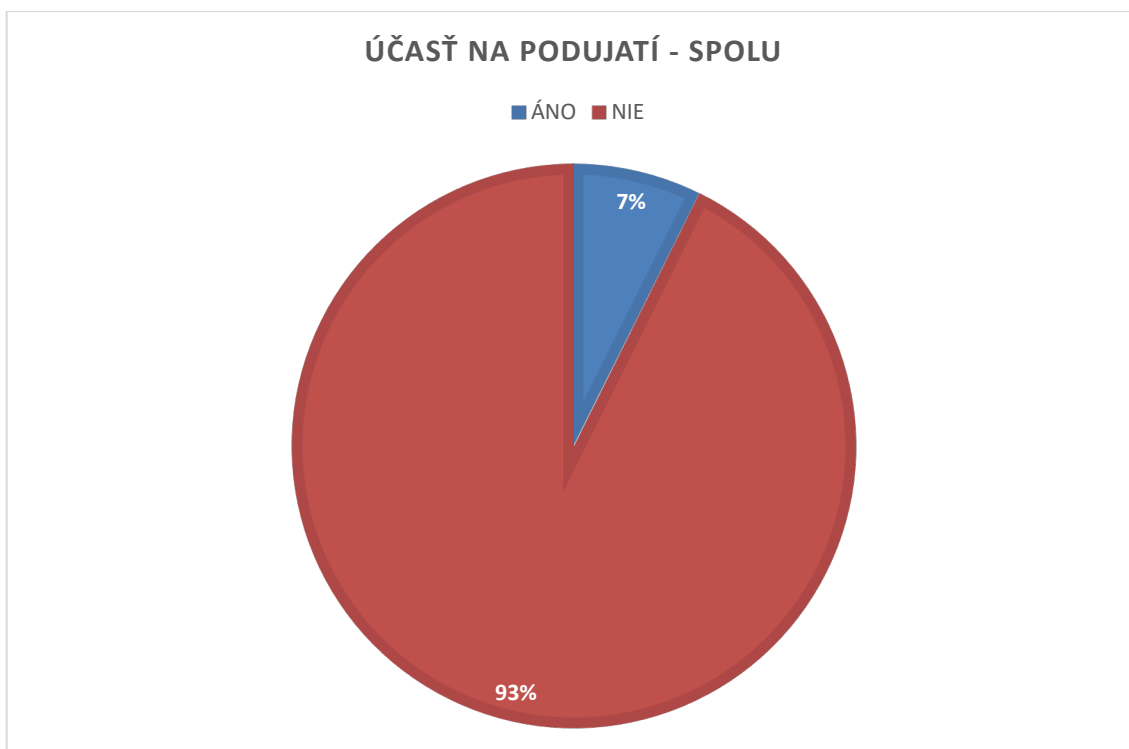
## OTÁZKA

### Zúčastnili ste sa podujatia (aj online) zameraného na vyhľadávanie a prácu s informáciami, ktoré organizovala/poskytovala knižnica?

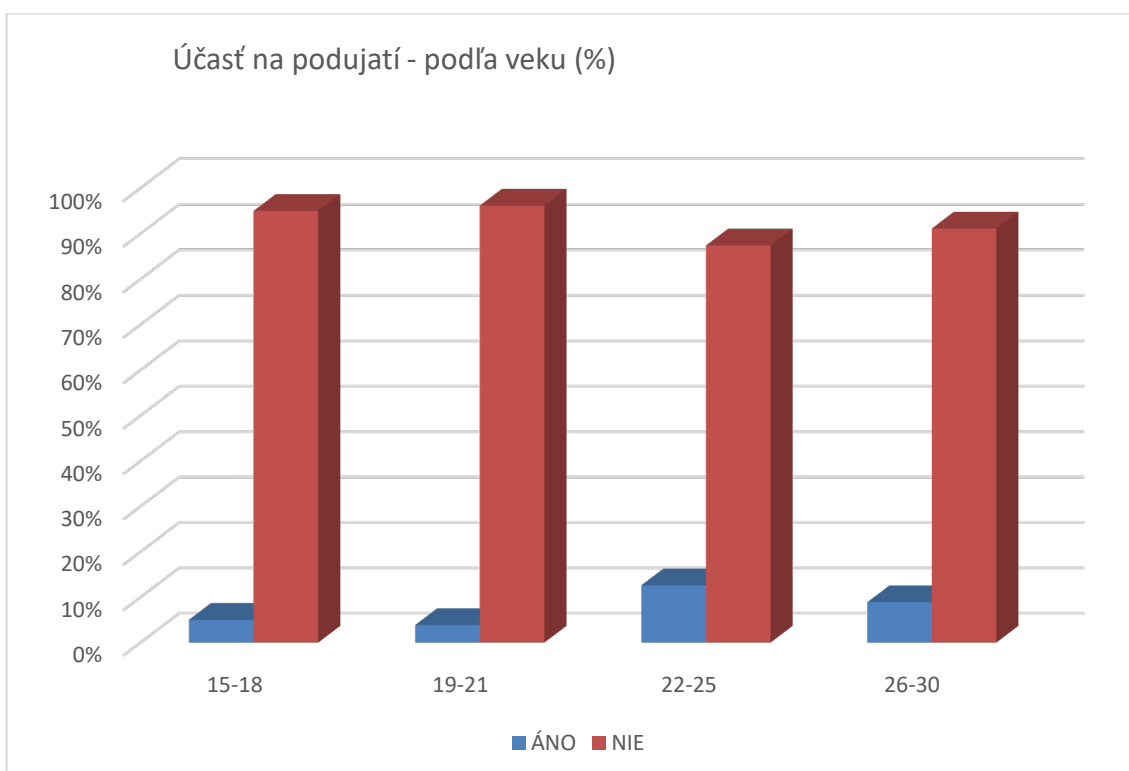
Až 1 200 (93 %) respondentov uviedlo, že sa nezúčastnilo žiadneho podujatia zameraného na vyhľadávanie a prácu s informáciami, ktoré organizovala/poskytovala knižnica. Len 95 (7 %) odpovedalo na položenú otázku kladne, z toho bolo najvyššie percento (13 %) vo veku 22 – 25 rokov.

Obrázky 26 a 27 prezentujú odpovede podľa veku a statusu respondentov. Prekvapivo nízky podiel kladných odpovedí (5 %) mali respondenti vo veku 15 – 18 rokov. v otázke nebolo špecifikované, akého časového obdobia sa účasť na podujatí týka – jedného, dvoch, či viac rokov, čo mohlo odpovede skresliť. Hoci treba brať do úvahy negatívny vplyv pandémie, považujeme vzhľadom na deklarované aktivity verejných knižníc zamerané na žiakov základných a stredných škôl takýto výsledok alarmujúci.

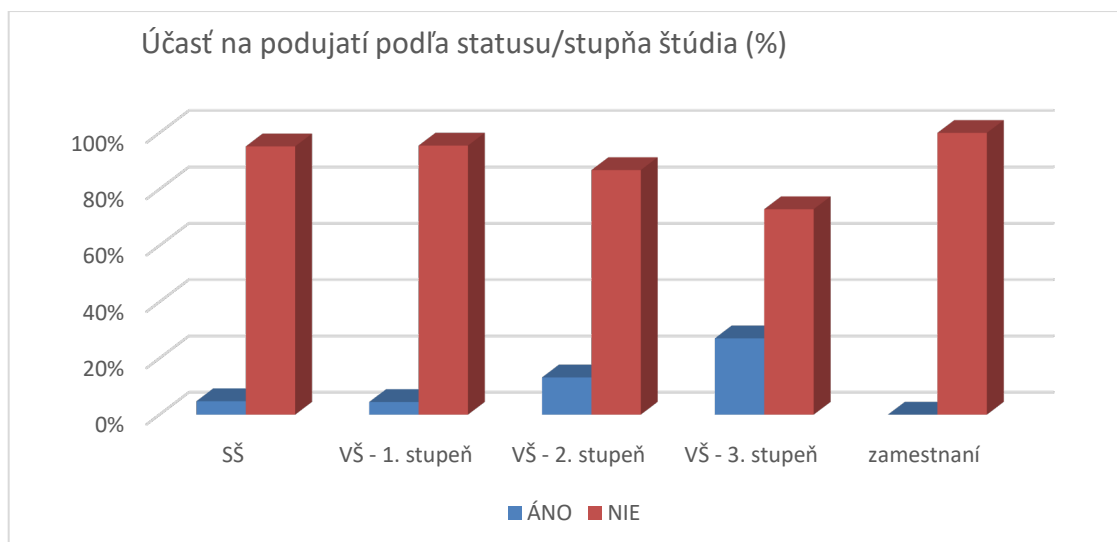
Z pohľadu statusu a stupňa štúdia (obrázok 31) bolo najvyššie percento kladných odpovedí medzi študentmi 3. stupňa vysokoškolského štúdia (27 %), študenti prvého stupňa 4,5 % a druhého stupňa 13 %. Ani výsledky za akademické knižnice, resp. študentov VŠ vyhodnotenú ako celok nenaplnili očakávania. v prieskume IGPAK 2 odpovedalo 21 % respondentov, že sa zúčastnili podujatia, v prieskume PIGIS iba 9 % (presnejšie 8,6 %). Do akej miery je to dôsledok pandémie COVID-19, zhoršujúcej sa personálnej situácie v akademických knižniciach, či nerovnomerného zastúpenia respondentov v rámci Slovenska, bude potrebné skúmať ďalej. Otvárajú sa otázky, čo môžeme (a čo je potrebné) urobiť, aby sa situácia zlepšila. Zaujímavé je, že ani jeden zamestnaný respondent neudáva účasť na podujatí informačného vzdelávania organizovaného knižnicou.



Obrázok 25 Účasť na podujatí informačného vzdelávania – všetci respondenti (%)



Obrázok 26 Účasť na podujatí informačného vzdelávania – podľa veku respondentov (%)



Obrázok 27 Účast' na podujatí informačného vzdelávania podľa statusu respondentov (%)

## OTÁZKA

### O aký typ podujatia (informačného vzdelávania) išlo?

Na túto otázku sa, prirodzene, očakávala iba odpoveď respondentov, ktorí uviedli v predošlej otázke účasť na podujatí, nie všetci však odpovedali. Odpovede by sme mohli zhrnúť do štyroch celkov: podujatia zamerané na informačné vzdelávanie (31 respondentov), bližšie nešpecifikované podujatia ako konferencia, seminár, webinár, prednáška, workshop (15 respondentov), spoločenské podujatia (10 respondentov) a podujatia súvisiace so štúdiom (15 respondentov).

Podľa stupňa štúdia boli u študentov SŠ zaznamenané odpovede kladnej účasti na aktivitách knižnice zameraných na stretnutie so spisovateľmi, vyhľadávanie kníh v online priestore či aktivity, počas ktorých mohli v knižnici stráviť dlhší čas so spolužiakmi, napr. počas noci v knižnici.

Študenti VŠ 1. stupňa uviedli, že sa zúčastnili podujatí, ktoré boli orientované na vyhľadávanie v databázach, predstavenie priestorov knižnice ako aj vyhľadávanie v online katalógu, viackrát sa zopakovala účasť na seminári zameranom na vyhľadávanie relevantných zdrojov potrebných pre napísanie záverečnej práce a správneho citovania v záverečných prácach. Viacerí respondenti sa vyjadrili, že účasť bola povinná v rámci predmetu, či prednášky organizovanej knižnicou, resp. prednášajúcim povinného predmetu.

VŠ študenti 2. stupňa vo svojich odpovediach uviedli účasť na seminároch zameraných na kritické myslenie, na vyhľadávanie v licencovaných databázach, online katalógoch knižnice, či voľne dostupných EIZ. Respondenti sa zúčastnili na informačnom vzdelávaní knižnice aj na seminároch, ktoré sa konali v priestoroch knižnice, účasť bola vo väčšej miere povinná. v odpovediach boli uvedené semináre k písaniu záverečnej práce, vyhľadávaniu relevantných

zdrojov a správneho citovaniu pri ich využívaní. Vo viacerých odpovediach bolo spomenuté predstavenie služieb knižnice vo všeobecnosti.

V odpovediach VŠ študentov 3. stupňa sme oproti už vyššie spomenutým témam informačného vzdelávania zaregistrovali vzdelávanie v rešeršných technikách, semináre a workshopy na prácu s Centrálnym registrom publikačnej činnosti, so zameraním na správne predkladanie publikačných výstupov po formálnej stránke. Vzhľadom na intenzívnejšie zapojenie doktorandov do vedecko- výskumnej činnosti to boli prednášky špeciálne určené len pre uvedený status študentov.

Vo väčšine odpovedí nebolo definované, či išlo o online podujatie, alebo o podujatie priamo v priestoroch knižnice. Môžeme tak dedukovať len z obsahu a povahy aktivity. Predpokladáme však, že aj na výber formy podujatia mala vplyv pandémia COVID-19 a dištančná forma výučby, ktorá najmä v akademických knižniciach ovplyvnila priebeh vzdelávacích aktivít.

## **OTÁZKA**

**Považujete absolvovanie podujatia (aj online) zameraného na vyhľadávanie a prácu s informáciami za:**

- **Nevyhnutné**
- **Dôležité, ale nie nevyhnutné**
- **Skôr nedôležité**
- **Zbytočné**
- **Neviem**

Odpovede na otázku sa hodnotili v dvoch líniách. v prvej sa vyhodnotili odpovede všetkých respondentov (obrázok 28), v druhej iba tých, ktorí absolvovali podujatie informačného vzdelávania (obrázok 29). Až 689 (54 %) všetkých respondentov uviedlo, že považujú absolvovanie podujatia zameraného na vyhľadávanie a prácu s informáciami za dôležité, ale nie nevyhnutné. Ako nevyhnutné ho hodnotilo iba 82 (6 %) z celkového počtu opýtaných. Za skôr nedôležité ho považuje 149 (11 %) respondentov a za zbytočné 47 (4 %) z nich.

Hodnotenie podujatia zo strany respondentov, ktorí podujatie absolvovali (druhá línia vyhodnotenia odpovedí) bolo lepšie. 15 % z nich považuje účasť na podujatí informačného vzdelávania za nevyhnutnú, až 73 % za dôležitú a najmenej (iba 3 %) za zbytočnú.

Ak sa na odpovede pozrieme podľa typov knižníc (obrázok 30), najvyššie percento v rámci možných odpovedí u väčšiny typov knižníc dosahuje odpoveď, ktorá poukazuje na dôležitosť, ale nie nevyhnutnosť absolvovania takéhoto typu podujatia (viac ako 60 %). Aj najnižšie percento z opýtaných vo všetkých typoch knižnice rovnako poukazuje na identickú odpoveď t. j. zbytočnosť absolvovania informačného vzdelávania, čo je pre knihovnícku obec povzbudzujúce.

Výsledky z hľadiska statusu či veku respondentov (obrázok 31) potvrdzujú, že respondenti v najväčšej miere považujú absolvovanie informačného vzdelávania za dôležité, ale nie

nevyhnutné. Percentuálny podiel pri uvedenej odpovedi vzrastá podľa statusu/stupňa štúdia. Za nevyhnutné absolvovanie podujatia zameraného na informačné vzdelávanie považuje až 19 % VŠ študentov 3. stupňa, čo je najvyššia percentuálna miera. Je pravdepodobné, že práve táto skupina študentov najviac vníma potrebu praktického využitia získaných vedomostí pre svoju ďalšiu vedeckovýskumnú činnosť.

Toto sú odpovede, z ktorých možno vychádzať pri hľadaní podpory pre informačné vzdelávanie. Nárast kladných odpovedí „nevyhnutné“ a „dôležité, ale nie nevyhnutné“ so stupňom štúdia, vysoké percento odpovedí takýchto odpovedí od respondentov, ktorí podujatia absolvovali, naznačuje, že keď knižnice informačné vzdelávanie robia, robia ho dobre. Tiež poukazuje na to, že informačné vzdelávanie má potenciál pozitívne zviditeľňovať knižnice a napĺňať ich ambície, za predpokladu ustavičného zlepšovania foriem a obsahu.

## **OTÁZKA**

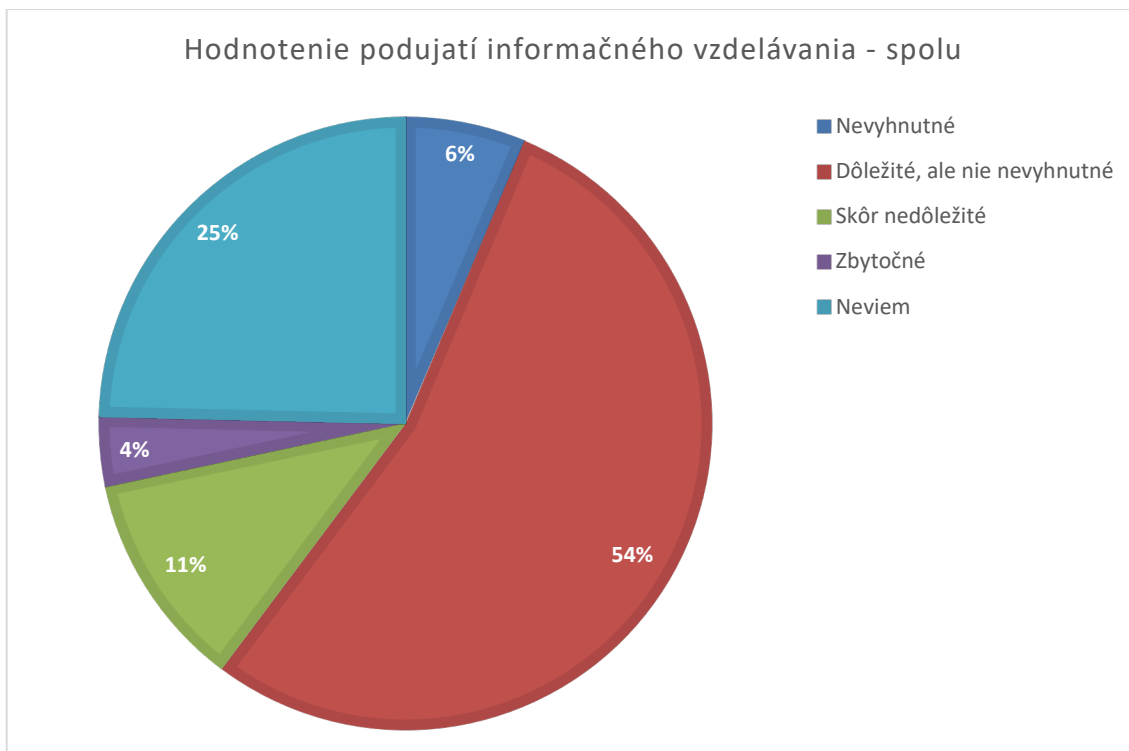
**Odkiaľ a v akej miere ste získali poznatky o tom, ako vyhľadávať a spracúvať informácie?**

- **Na základnej škole**
- **Na strednej škole**
- **Na vysokej škole**
- **Na kurze organizovanom knižnicou**
- **V knižnici – od zamestnancov**
- **Na webe knižnice**
- **Od spolužiakov, kamarátov**
- **Iné**

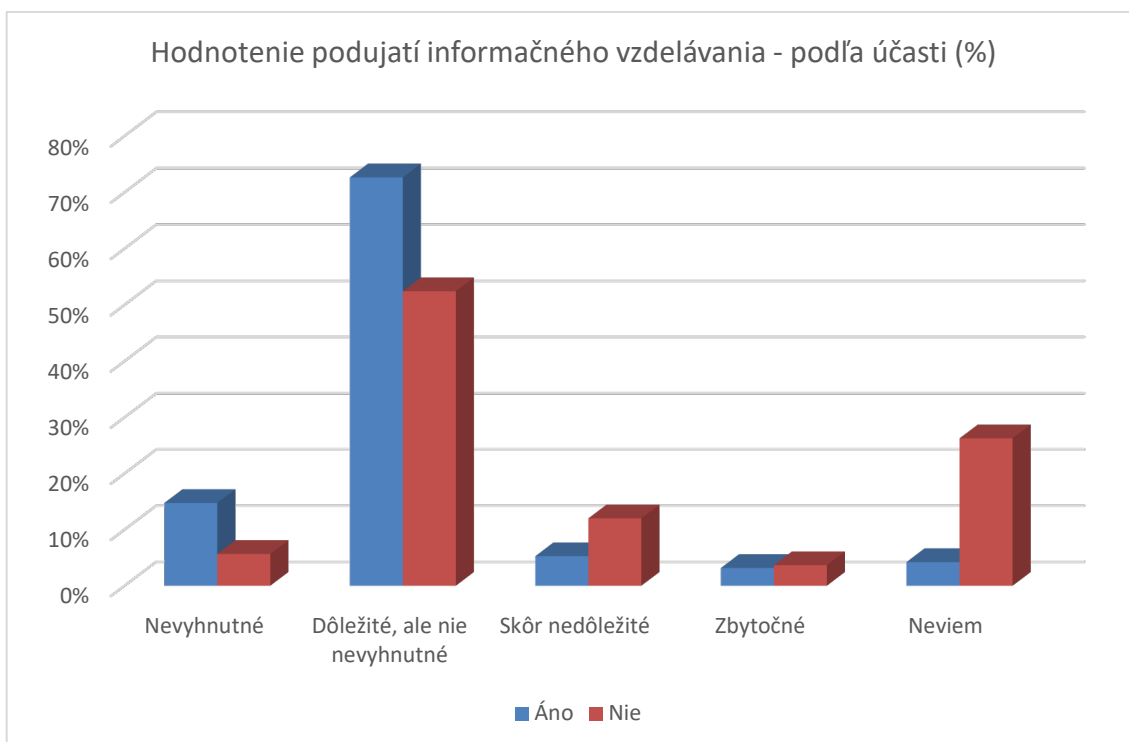
Táto otázka bola mierne modifikovanou otázkou z prieskumu IGPAK 2 a viedla k zisteniu miery získaných poznatkov o vyhľadávaní a spracúvaní informácií hlavne vo vzťahu k aktivitám knižníc. Respondenti mohli vybrať viacero možností. Odpovede sa dajú analyzovať z rôznych pohľadov.

Pri sumárnom pohľade (všetci respondenti spolu) vysokú mieru získania poznatkov uviedli respondenti štúdiom na VŠ (68 %). Pokiaľ ide o vysokú mieru získania poznatkov v knižnici, bol podiel oveľa nižší – na webe knižnice 15 %, v knižnici od zamestnancov 12 % a v knižnici na kurze iba 6,5 %. Nízku mieru získania poznatkov vo vzťahu ku knižniciam uviedli respondenti v poradí – kurz organizovaný knižnicou (14 %), v knižnici od zamestnancov (20 %), a na webe knižnice (23 %).

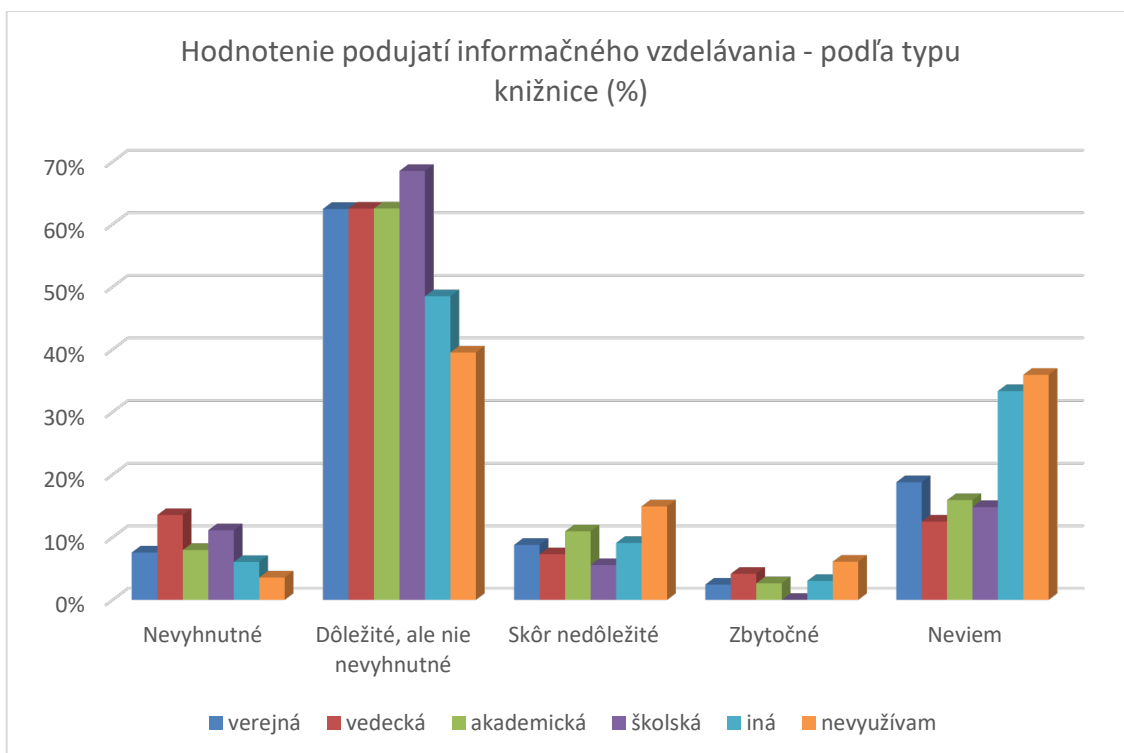
Respondenti kategórie žiaci SŠ (obrázok 32) najviac ocenili získavanie informácií (nadpolovičnou väčšinou) vďaka štúdiu na SŠ. V prípade otázok týkajúcich sa knižníc až 78 % respondentov tejto skupiny uviedlo nulovú mieru získania informácií z kurzov v knižniciach a 68 % respondentov uviedlo nulovú mieru zo strany knihovníkov a webových stránok knižníc. Rozdiel medzi vysokou mierou informácií získaných štúdiom na základnej škole a strednej škole v tejto skupine respondentov nebol príliš vysoký (41 % a 54 %).



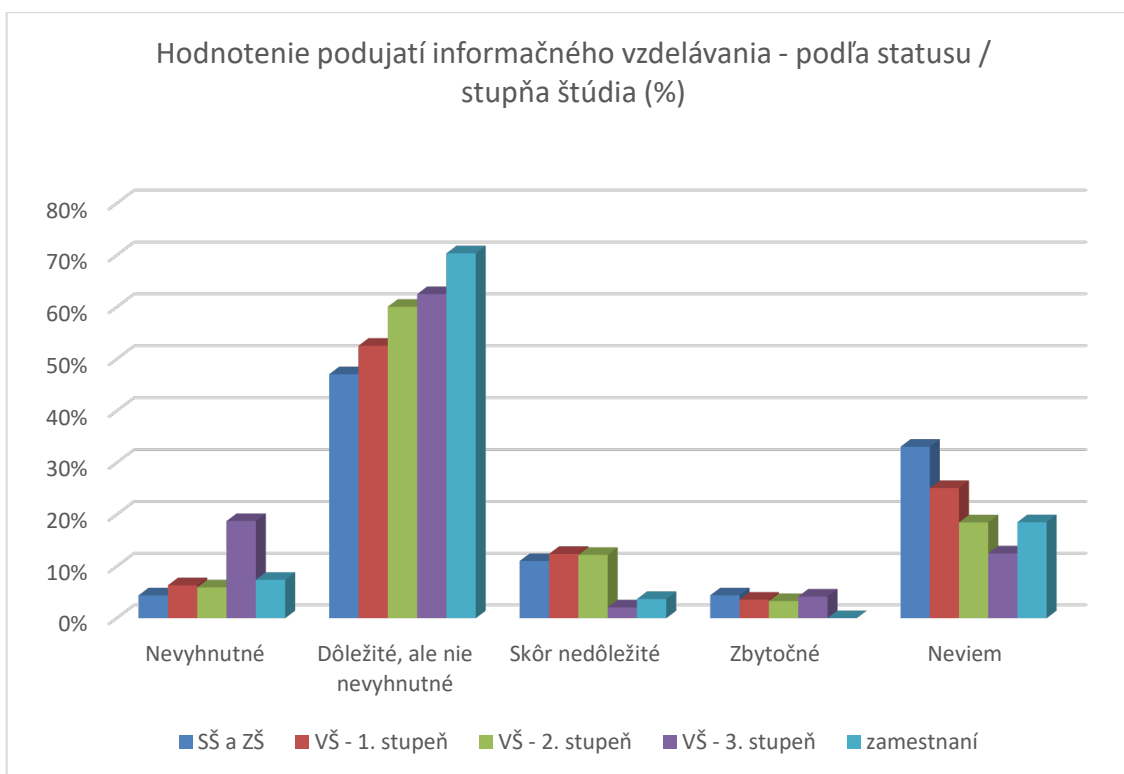
Obrázok 28 Význam podujatí informačného vzdelávania – všetci respondenti (%)



Obrázok 29 Význam podujatí informačného vzdelávania – porovnanie odpovedí respondentov ktorí absolvovali/neabsolvovali podujatie (%)



Obrázok 30 Hodnotenie podujatí informačného vzdelávania podľa typu knižnice – všetci respondenti (%)



Obrázok 31 Hodnotenie podujatí informačného vzdelávania podľa statusu používateľa – všetci respondenti (%)

Tabuľka 5 Miera získania poznatkov o vyhľadávaní a spracovaní poznatkov (%)

Odkiaľ?	Vysoká	Nízka	Žiadna
Štúdium na ZŠ	19,54 %	51,04 %	29,42 %
Štúdium na SŠ	46,37 %	42,35 %	11,28 %
Štúdium na VŠ	68,33 %	22,58 %	9,09 %
Knižnica – na kurze	6,56 %	14,44 %	79,00 %
Knižnica – zamestnanci	12,43 %	20,15 %	67,41 %
Knižnica – web	15,44 %	23,32 %	61,24 %
Spolužiaci/kamaráti	34,52 %	43,71 %	21,78 %
Iné	19,31 %	16,22 %	64,48 %

Študenti 1. stupňa VŠ (obrázok 33) najvyššiu mieru získania informácií o vyhľadávaní a spracovaní informácií priradili samotnému štúdiu na vysokej škole – 62 %. Aj v tomto prípade bolo percento žiadnej/nulovej miery získania informácií z knižnice veľmi vysoké – od zamestnancov knižnice (70 %), z webu knižnice (65 %), prostredníctvom kurzov organizovaných knižnicou (81 %).

V prípade študentov 2. stupňa VŠ (obrázok 34) respondenti tiež najvyššiu mieru získania informácií o vyhľadávaní a spracovaní informácií priradili samotnému štúdiu na vysokej škole (takmer 80 %), mierne sa však zvýšila miera takýchto informácií z knižnice – od zamestnancov knižnice (14 %), z webu knižnic (19 %), prostredníctvom kurzov organizovaných knižnicou (8 %). Pri vyhodnocovaní odpovedí študentov VŠ treba vziať do úvahy aj skutočnosť, že študenti môžu považovať podujatia, ktoré organizuje knižnica alebo sa na nich podieľa za súčasť štúdia, resp. nevidia rozdiel medzi kurzami organizovanými knižnicou a a štúdiom.

Respondenti – študenti 3. stupňa vysokoškolského stupňa deklarovali v 21 % vysokú mieru získania informácií od zamestnancov knižnice a z webu knižnice (obrázok 35). Nie je to však ani štvrtina respondentov s týmto statusom. Keď si pripomenieme, že doktorandom je uchádzač o udelenie akademického titulu doktora – PhD., pripravujúci sa na vykonanie skúšok a obhajobu dizertačnej práce a v internej forme jeho štúdium trvá 3 – 4 roky, nedá sa situácia hodnotiť pozitívne. Vychádzajúc z praxe predpokladáme, že študentom 3. stupňa VŠ – doktorandom postačuje spolupráca so školiteľom – tomu by zodpovedalo aj vysoké percento kladného hodnotenia získania informácií počas štúdia na VŠ (85 %). Vyvoláva to však otázky o kvalite vysokoškolského štúdia a pripravenosti absolventov zvládať nároky informačného prostredia, v ktorom sa budú pohybovať.

Hoci mierny, ale predsa len pozitívny vývoj, resp. postupný vplyv pôsobenia knižnic naznačujú tabuľky 6 a 7. v tabuľke 6 sú porovnané odpovede v skupine „vysoká miera získania informácií“, pričom možno sledovať postupný nárast od 1. stupňa vysokoškolského štúdia po 3. stupeň. Analogicky v tabuľke 7, v ktorej sú porovnané odpovede v skupine „žiadna miera získania informácií“, vidno mierny pokles. Postupný (hoci mierny) nárast vplyvu knihovníkov, webových stránok knižnic a kurzov organizovaných knižnicou ako významného zdroja informácií o tom, ako vyhľadávať a spracúvať informácie dokladá, že knižnice určite prispievajú k zvyšovaniu kvality vysokoškolského štúdia.



Prekvapením môže byť veľmi vysoké percento získania informácií tohto druhu od spolužiakov/kamarátov. Je dokonca najvyššie u študentov 3. stupňa vysokoškolského štúdia (46 %), hoci by sme takýto postoj očakávali skôr u žiakov stredných škôl, kde však bol podiel takýchto odpovedí 30 %.

Tabuľka 6 Porovnanie odpovedí žiakov a študentov VŠ (%)

Vysoká miera získania informácií	SŠ	VŠ 1. stupeň	VŠ 2. stupeň	VŠ 3. stupeň
Knižnica – na kurze	6 %	6 %	8 %	10 %
Knižnica – zamestnanci	11 %	11 %	14 %	21 %
Knižnica – web	14 %	14 %	19 %	21 %
Spolužiaci/kamaráti	30 %	33 %	41 %	46 %

Tabuľka 7 Porovnanie odpovedí žiakov a študentov VŠ (%)

Žiadna miera získania informácií	SŠ	VŠ 1. stupeň	VŠ 2. stupeň	VŠ 3. stupeň
Knižnica – na kurze	79 %	81 %	77 %	65 %
Knižnica – zamestnanci	68 %	70 %	64 %	50 %
Knižnica – web	68 %	65 %	51 %	40 %
Spolužiaci/kamaráti	26 %	20 %	20 %	21 %

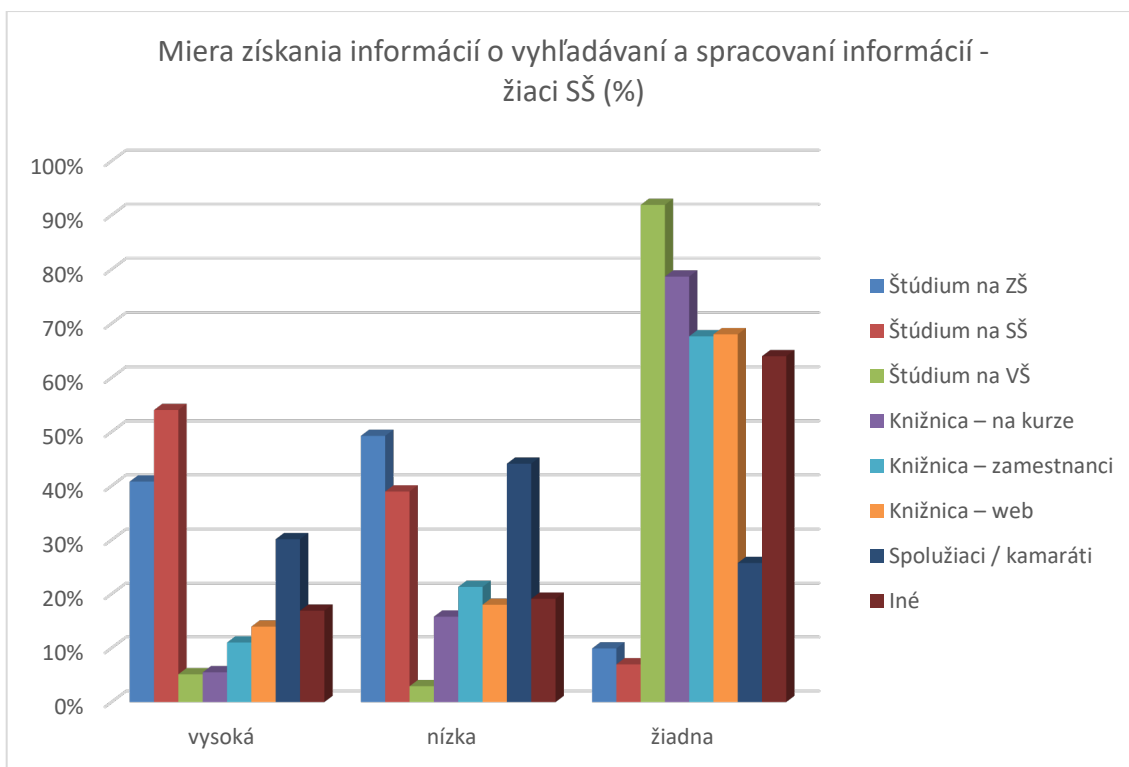
Respondenti z kategórie zamestnaní (obrázok 36) najčastejšie deklarovali získanie informácií počas štúdia na VŠ (48 %), nasledovalo štúdium na SŠ (44 %). Čo sa týka prostredia knižnice, ako najvýznamnejší zdroj tieto respondenti uviedli zamestnancov knižnice (19 %), web knižnice (15 %), v knižnici na kurze (iba 4 %).

Vyhodnotenie otázky z pohľadu informačného vzdelávania naznačuje dôležitú skutočnosť, ktorú by bolo potrebné ďalej sledovať. Ukazuje, že knižnice v oveľa vyššej miere vplyvajú na informačné zručnosti mladých ľudí prostredníctvom svojich webových stránok a personálu ako prostredníctvom cielených vzdelávacích aktivít. Do istej miery to možno chápať, pretože knižnice nie sú vzdelávacie inštitúcie. Ako však už bolo viackrát uvedené, akademické a verejné knižnice deklarujú vysokú angažovanosť v informačnom vzdelávaní (informačnej výchove), ale miera dopadu z pohľadu toho, ako respondenti ohodnotili význam vzdelávacích aktivít knižníc ako zdroja získania poznatkov o vyhľadávaní a spracovaní informácií tomu jednoznačne nenasvedčuje.

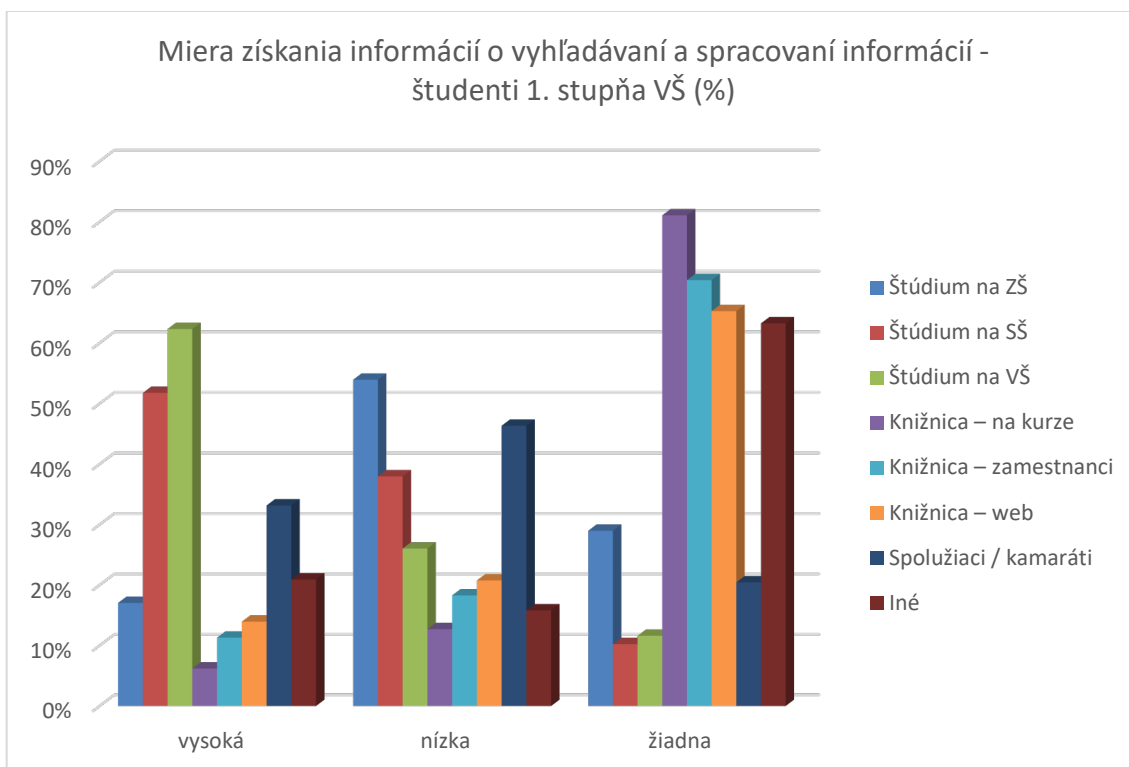
## OTÁZKA

**Ako vyhľadáвате literatúru na referáty, projekty, seminárne práce, SOČ, ŠVOČ, záverečné práce a pod.?**

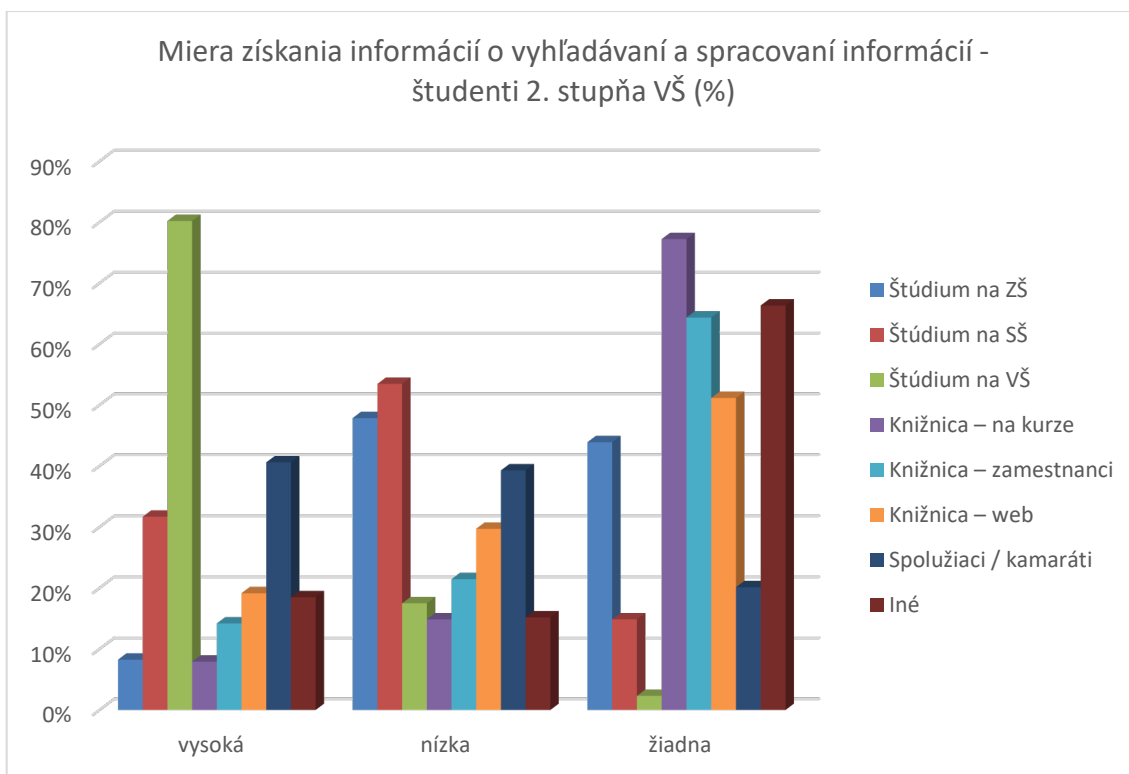
Výber možností, ktoré mali respondenti k dispozícii je v tabuľke 8. Neprekvapuje, že prostredníctvom Google vyhľadáva literatúru na referáty, projekty, seminárne práce, SOČ, ŠVOČ, záverečné a iné práce najväčší počet respondentov (95 %), 55 % respondentov



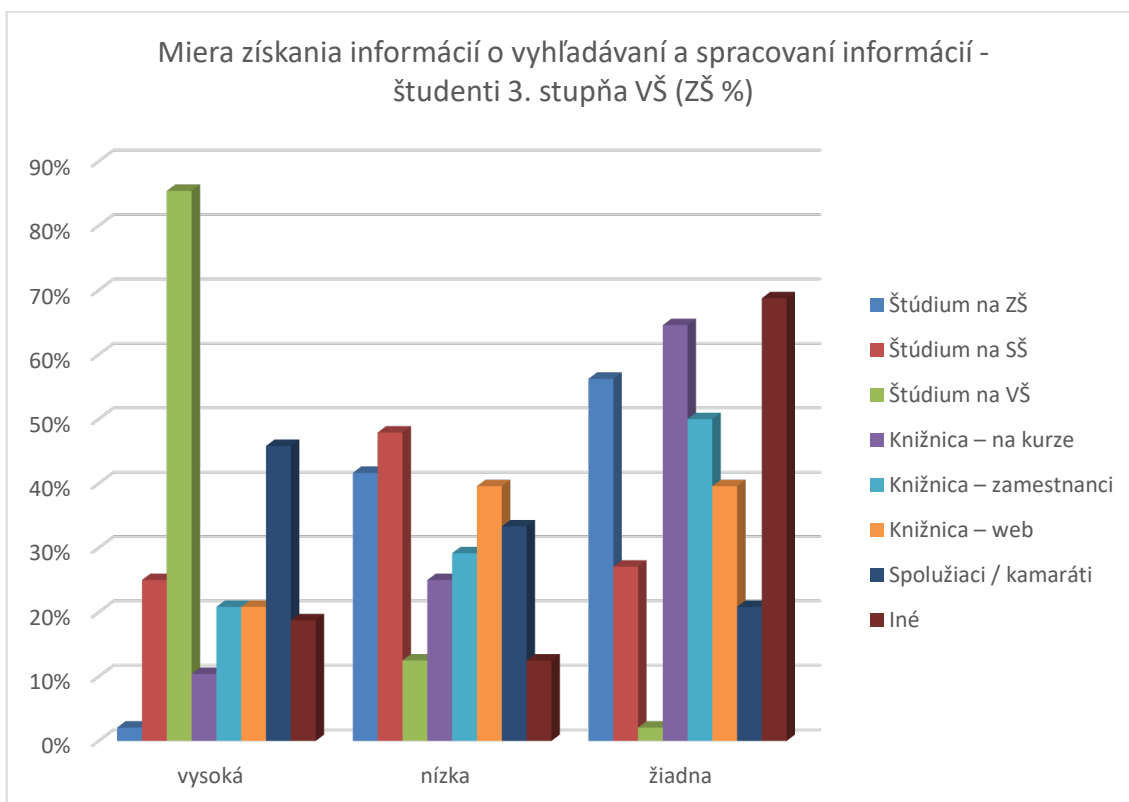
Obrázok 32 Získanie poznatkov o vyhľadávani a spracovaní informácií – žiaci SŠ (%)



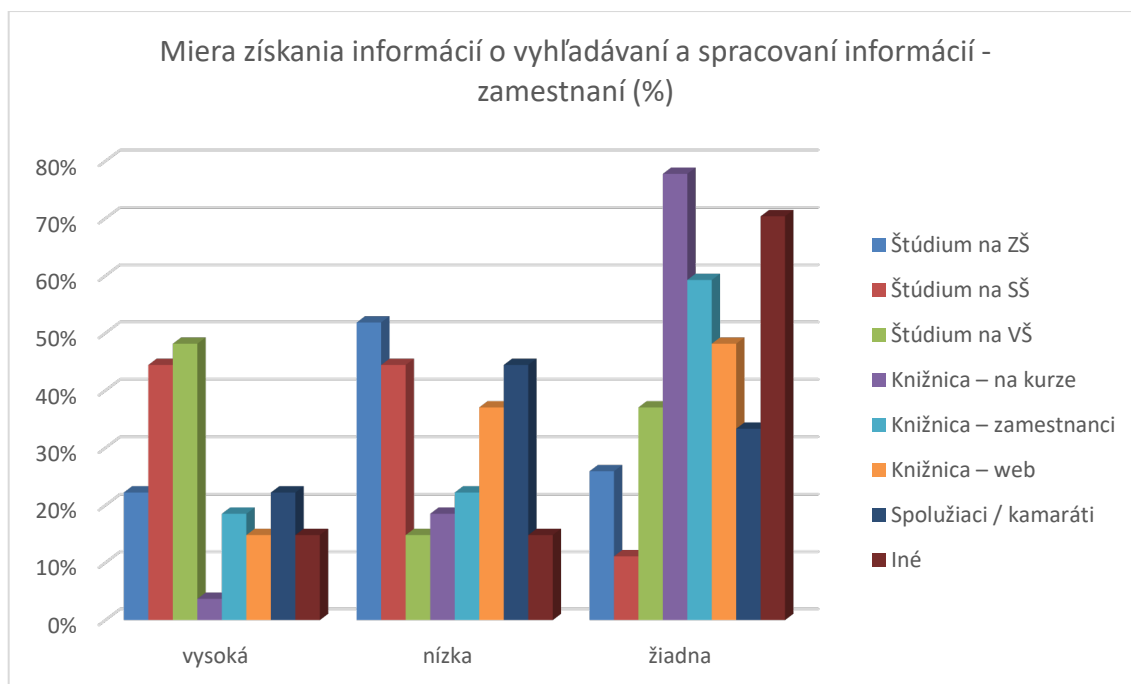
Obrázok 33 Získanie poznatkov o vyhľadávani a spracovaní informácií – študenti 1. stupeň VŠ



Obrázok 34 Získanie poznatkov o vyhľadávani a spracovaní informácií – študenti 2. stupňa VŠ



Obrázok 35 Získanie poznatkov o vyhľadávani a spracovaní informácií – študenti 3. stupňa VŠ



Obrázok 36 Získanie poznatkov o vyhľadávaní a spracovaní informácií – zamestnaní (%)

vyhľadáva literatúru prostredníctvom spolužiakov, kamarátov a učiteľov, 36 % v databázach na webových stránkach knižníc. Tento výsledok nehodnotíme negatívne, vzhľadom na to, že súčasnú mladú generáciu vnímame najmä ako používateľov Google. Dokonca môžeme vidieť pozitívny posun v porovnaní s výsledkami IGPAK 2, odpoveď „v databázach na webovej stránke knižnice“ zvolilo 29 % respondentov. Ak vyselektujeme z odpovedí PIGIS iba študentov VŠ, vyhľadáva takto 42 % respondentov, o 13 % viac ako v roku 2009. Rovnaká otázka mala v prieskume IGPAK 2 aj voľbu „v online katalógu knižnice“ ktorú zvolilo 51 % respondentov.

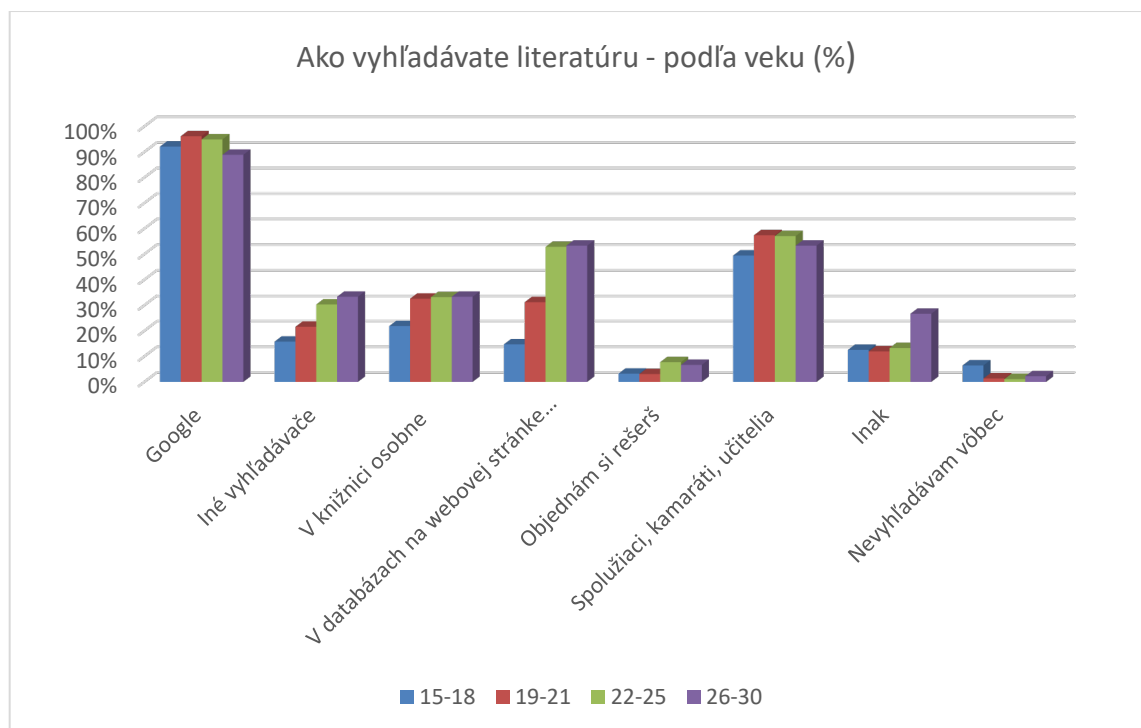
Tabuľka 8 Zdroje vyhľadávania a sprostredkovania literatúry (%)

Spôsob vyhľadávania	Spolu %
Google	94,59 %
Iné vyhľadávače	23,78 %
V knižnici osobne	30,50 %
V databázach na webovej stránke knižnice	35,98 %
Objednám si rešerš	4,86 %
Spolužiaci, kamaráti, učitelia	55,44 %
Inak	13,05 %
Nevyhľadávam vôbec	2,39 %

Vek a status respondentov (obrázok 37 a 38) zohrávajú dôležitú úlohu pri vyhľadávaní literatúry. Google je dlhodobým fenoménom, na ktorý sa, ako na prvý zdroj, obrátia všetky vekové aj vzdelanostné skupiny žiakov SŠ, študentov VŠ, aj kategória zamestnaní. u študentov VŠ sa zvyšuje percento vyhľadávania prostredníctvom knižnice – či už cez zdroje na webových stránkach alebo osobnou návštevou. Najvyššie percento sa týka respondentov študentov VŠ, konkrétne 2. a 3. stupňa v prípade získavania informácií z odborných databáz prostredníctvom webovej stránky knižnice (55 % a 65 %). Tento trend zodpovedá narastajúcej požiadavke na

prácu s informáciami, hoci je v určitom rozpore s výsledkami prieskumu, ktoré sa týkali znalosti/používania elektronických informačných zdrojov. Odpoveď na otázku o používaní jednotlivých EIZ nepresiahla 16 %, na druhej strane však v ponuke ich bolo 12.

Ani u jednotlivých typov knižníc (obrázok 39) neprekvapí najvyššie percento vyhľadávania literatúry cez Google a u spolužiakov, kamarátov či učiteľov. Vyhľadávanie literatúry osobne v knižnici preferujú najviac používatelia verejných knižníc, čo sa zrejme spája so zvyklosťami bežnej verejnosti ako aj skladby ponúkanej literatúry, či už na prezenčné alebo absenčné výpožičky. Vyhľadávanie v databázach na webovej stránke knižnice najviac preferujú používatelia vedeckých a akademických knižníc.

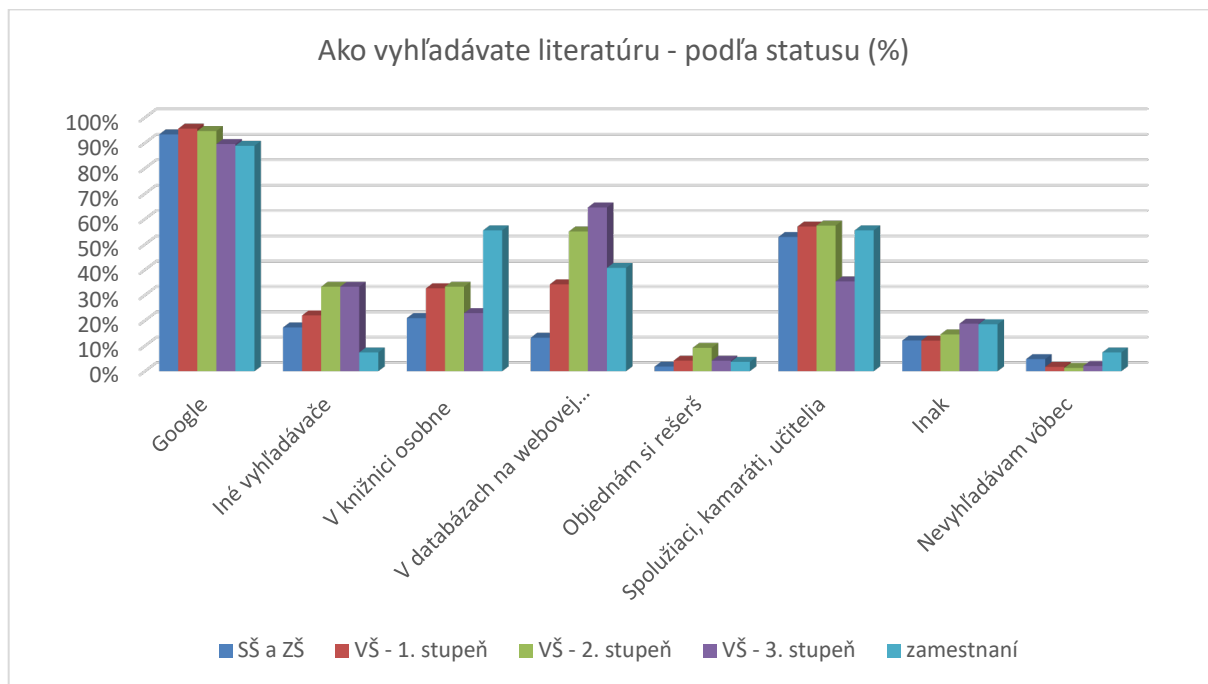


Obrázok 37 Zdroje vyhľadávania a sprostredkovania literatúry podľa veku (%)

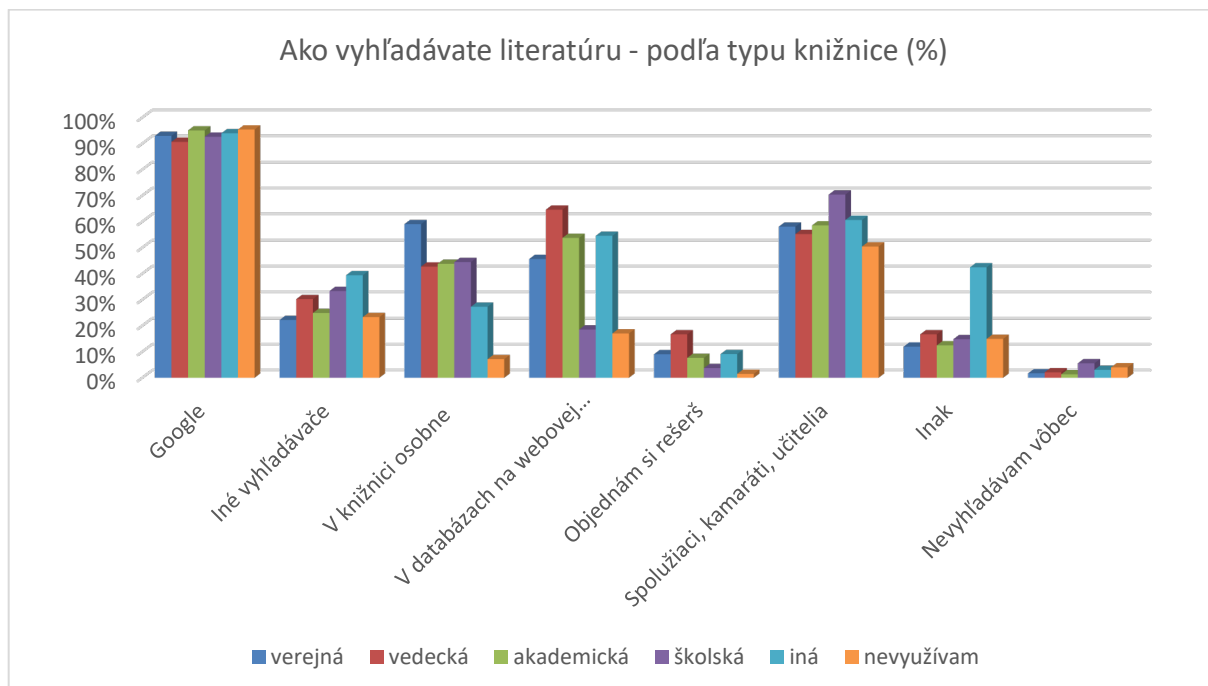
Miera povedomia o citovaní použitých informačných zdrojov pri písaní odborných textov sa ukázala ako problematická. Svedčí o tom sumár odpovedí respondentov na otázku či považujú uvádzanie zdroja (citovanie) pri preberaní textov/údajov za nevyhnutné – jednoznačne kladne odpovedalo len 57 % opýtaných (obrázok 40). Odpoveď „niekedy potrebné“ u zhruba tretiny respondentov (33 %) treba vnímať ako nedostatočnú vedomosť. Avšak predpokladáme (a obrázok 41 to potvrdzuje), že takto odpovedali respondenti nižšej vekovej kategórie, rovnako aj v prípade odpovedí, že uvádzanie zdroja je zbytočné (4 %) alebo respondentov nezaujímá (6 %).

Z pohľadu veku (obrázok 41) a na to nadväzujúceho stupňa vzdelania (obrázok 42) jednoznačne vidno, že respondenti – študenti VŠ sú vedení k uvádzaniu zdrojov pri preberaní textov (citovaniu). V percentuálnom vyjadrení 68 – 80 % to znamená, že prevažne rozumejú

problematike etiky publikovania a chápu následky neuvádzania odkazov na použité zdroje v seminárnych, ale najmä záverečných prácach. Je logické, že žiaci SŠ píšu oveľa menej prác, ale za nevyhnutné citovanie sa ich vyjadrilo približne 30 %, za niekedy potrebné približne 50 %, čo sú v týchto prípadoch pozitívne čísla.



Obrázok 38 Zdroje vyhľadávania a sprostredkovania literatúry podľa statusu (%)



Obrázok 39 Zdroje vyhľadávania a sprostredkovania literatúry podľa typu knižnice (%)

## OTÁZKA

Považujete uvádzanie zdroja (citovanie) pri preberaní textov/údajov za:

- **Nevyhnutné**
- **Niekedy potrebné**
- **Zbytočné**
- **Nezaujímam sa o to**

Vysoké povedomie o potrebe uvádzať zdroj pri preberaní textov bolo zaznamenané u používateľov takmer všetkých typov knižníc (obrázok 43), čo vyznieva veľmi pozitívne. Prvú trojicu tvoria používatelia vedeckej knižnice (74 %), akademickej knižnice (69 %) a verejnej knižnice (69 %). Rovnako pozitívne vyznievajú údaje hovoriace o tom, že len veľmi nízke percento respondentov (3 %) uvádza, že ho daná problematika nezaujíma. Zaujímavý výsledok bol zistený v prípade školských knižníc, až 65 % respondentov uvádza citovanie ako niekedy potrebné. Za zamyslenie do budúcnosti by určite stálo zvyšovanie povedomia aj v oblasti autorského práva pre žiakov SŠ.



Obrázok 40 Potreba uvádzania zdrojov pri preberaní textu (%)

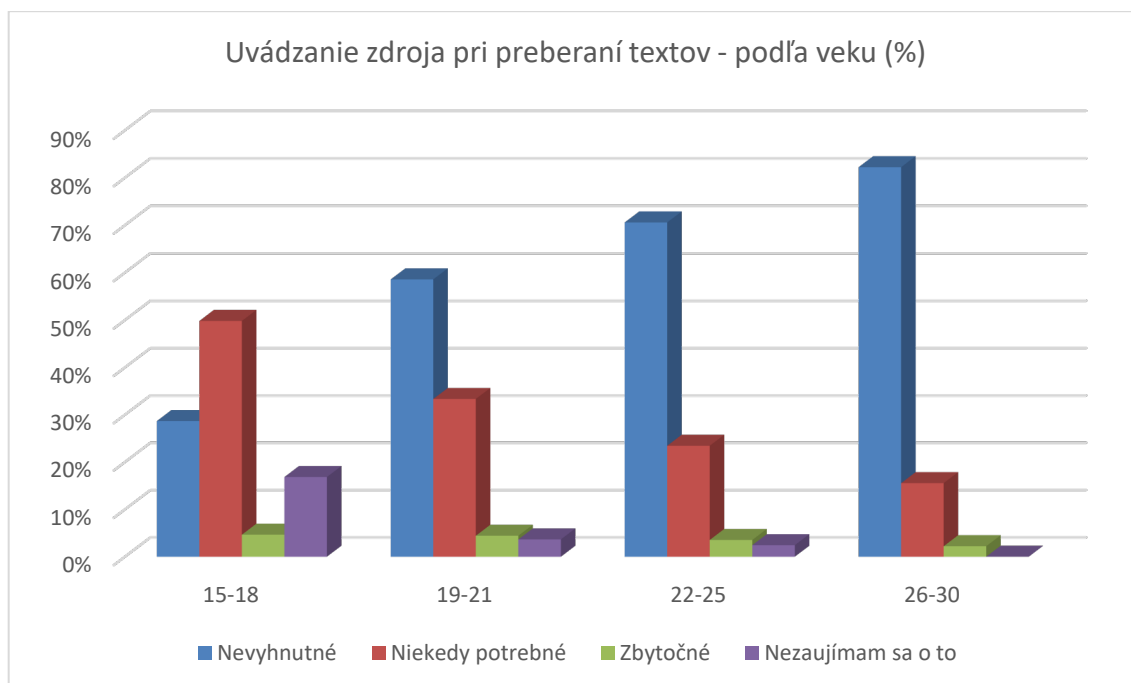
## OTÁZKA

Považujete uvádzanie zdroja pri preberaní obrázkov za:

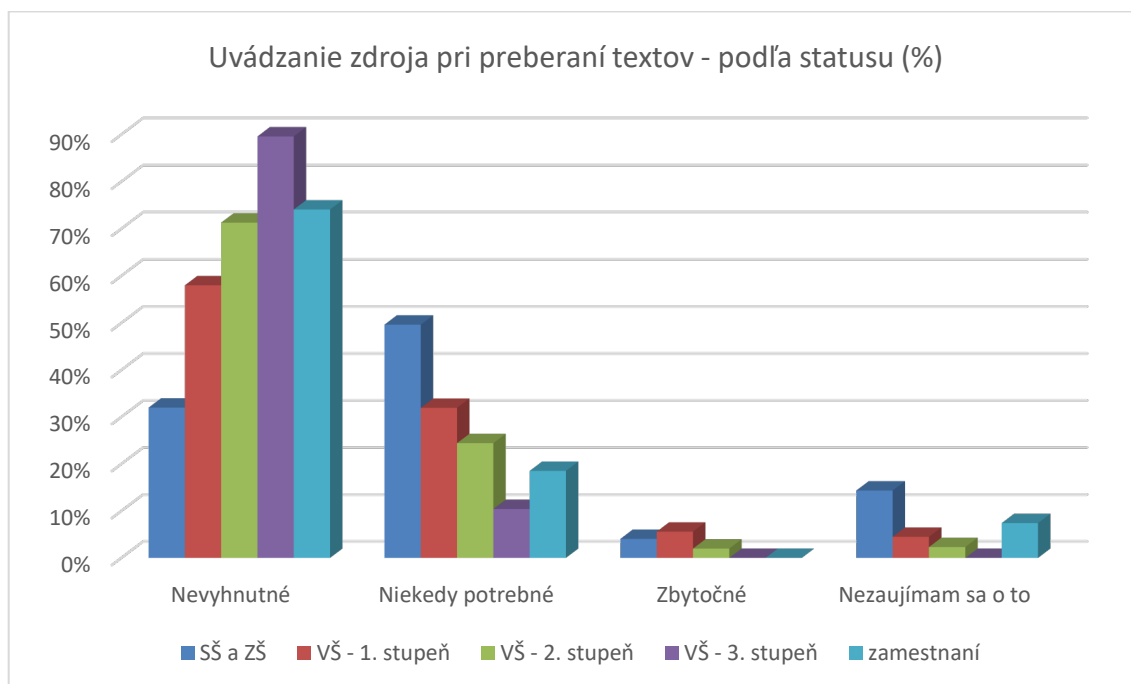
- **Nevyhnutné**
- **Niekedy potrebné**
- **Zbytočné**
- **Nezaujímam sa o to**

V prípade uvádzania zdroja prevzatého obrázka (obrázok 44) je podiel jednoznačne pozitívnych odpovedí nižší, ako v otázke o uvádzaní zdroja textu (odpoveď „nevyhnutné“ 35 % v. 53 %). Odpoveď „zbytočné“ a „nezaujímam sa o to“ uviedlo spolu 23 % respondentov.

Negatívne odpovede sú percentuálne vyššie zastúpené ako pri citovaní textu, kde predstavovali spolu 10 %. Zistenia naznačujú, že miera povedomia o uvádzaní zdrojov nie je dostatočná a treba jej v rámci vzdelávania venovať pozornosť.

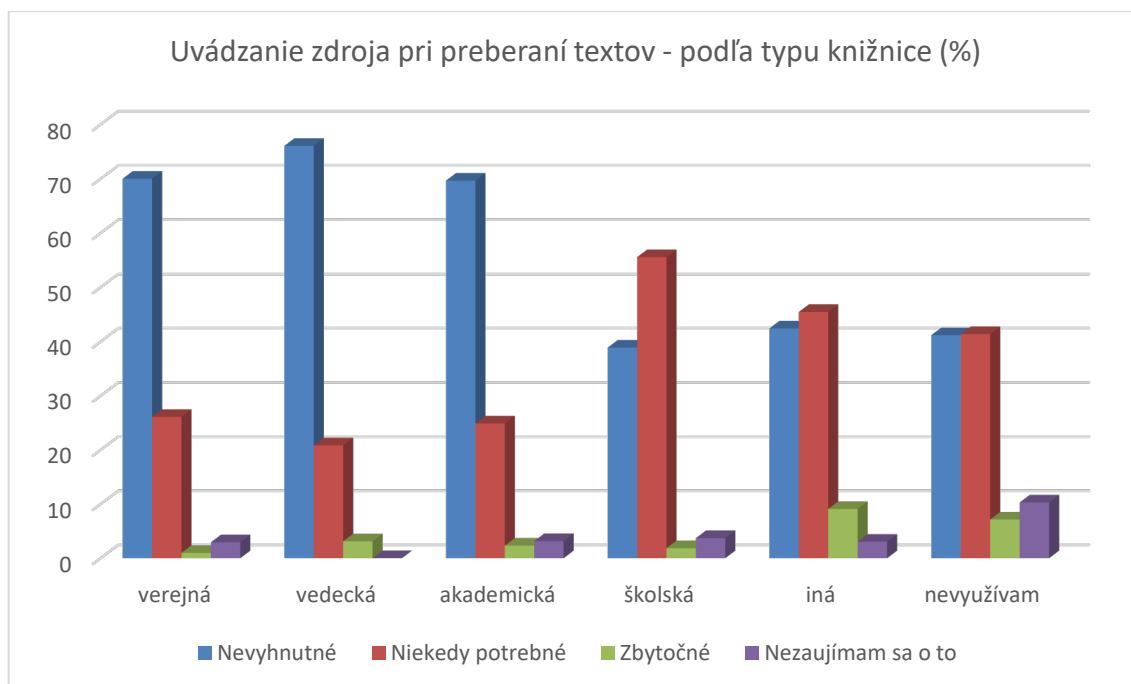


Obrázok 41 Potreba uvádzania zdrojov pri preberaní textu podľa veku (%)



Obrázok 42 Potreba uvádzanie zdrojov pri preberaní textu podľa statusu (%)





Obrázok 43 Potreba uvádzania zdrojov pri preberaní textu podľa typu knižnice (%)

Vo vekovej kategórii 15 – 18 (obrázok 45) dominovala odpoveď, že uvádžanie zdroja pri preberaní obrázkov je „niekedy potrebné“ (48 %), táto dominovala aj vo vekovej kategórii 19 – 21 rokov (41 %). s vekom však rástol podiel odpovedí „nevyhnutné“ a najvyšší (67 %) bol tento podiel v skupine 26 – 30 ročných. Odpovede študentov VŠ (obrázok 46) tiež ukazovali zlepšovanie vedomostí s postupujúcim štúdiom. Napríklad študenti 1. stupňa v 19 % uviedli odpoveď „zbytočné“ a 5,12 % uviedlo, že sa o to nezaujíamajú. Vysoké percento odpovede „nevyhnutné“ v prípade študentov 3. stupňa VŠ (cca 67 %) je s veľkou mierou spojené s porozumením a spojením danej otázky smerom k odbornej literatúre a znalostiam o pravidlách a etike publikovania.

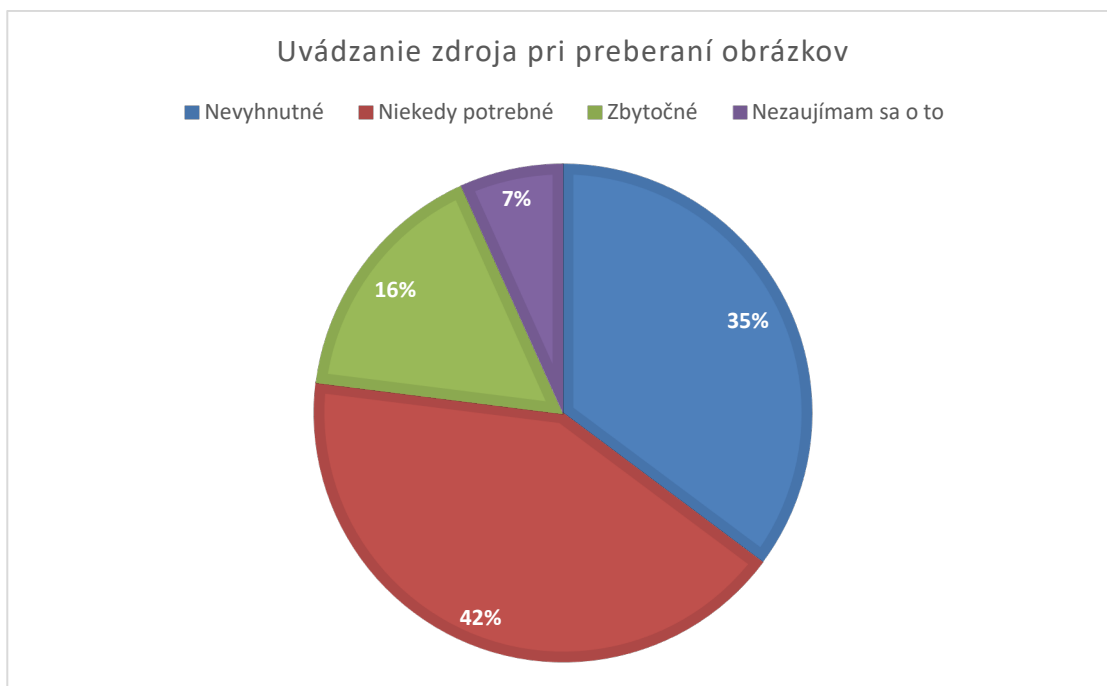
Najvyššie zastúpenie odpovede „nevyhnutné“ – 48 %, bolo zistené u respondentov využívajúcich vedecké knižnice (obrázok 47) a najnižšie zastúpenie tejto odpovede mali respondenti, ktorí nevyužívajú služby žiadnej knižnice (26 %). Táto skupina respondentov mala najvyšší podiel odpovedí, že uvádžanie zdroja pri preberaní obrázkov je zbytočné (21 %) a že sa o to nezaujíamajú (10 %).

## OTÁZKA

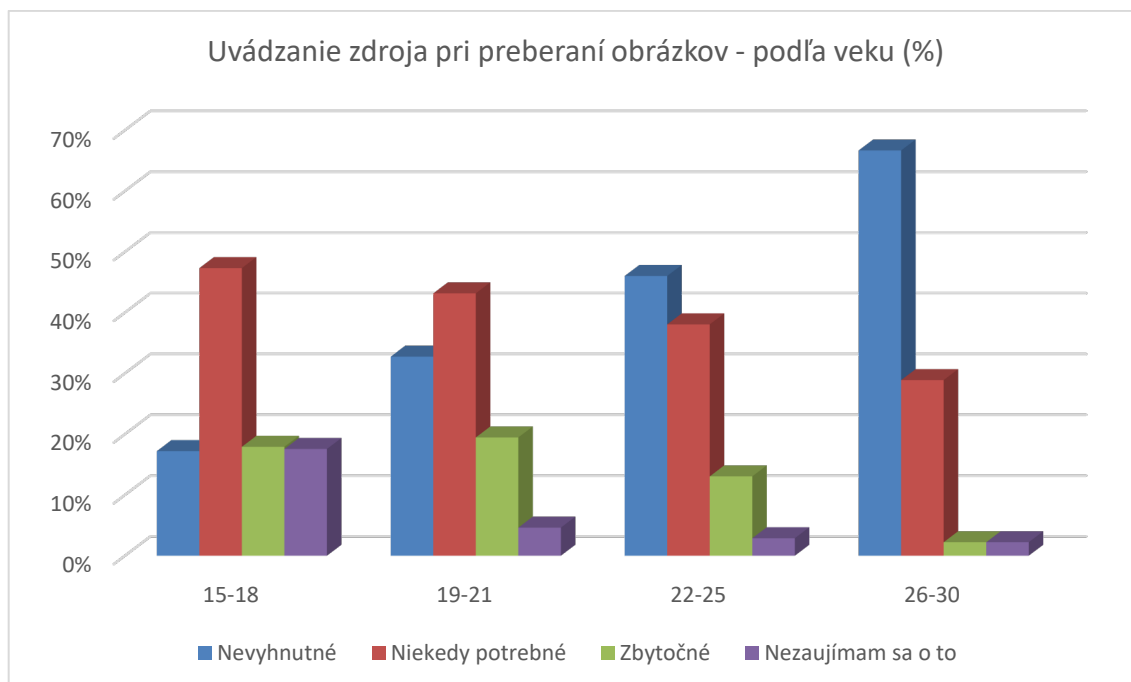
### Overujete si kvalitu informácií, ktoré používate?

Otázka smerovala k problematike kritického myslenia, ktorá je veľmi aktuálna. Odpovede všetkých respondentov spolu ukazuje obrázok 48. Až 53 % respondentov si občas overuje kvalitu informácií a 42 % si ju overuje vždy. Sumárny výsledok 95 % môže byť interpretovaný pozitívne, ale ak pristúpime k interpretácii, že možnosť „občas“ zvolilo 53 % respondentov, nemusí to vždy znamenať dobrý výsledok.

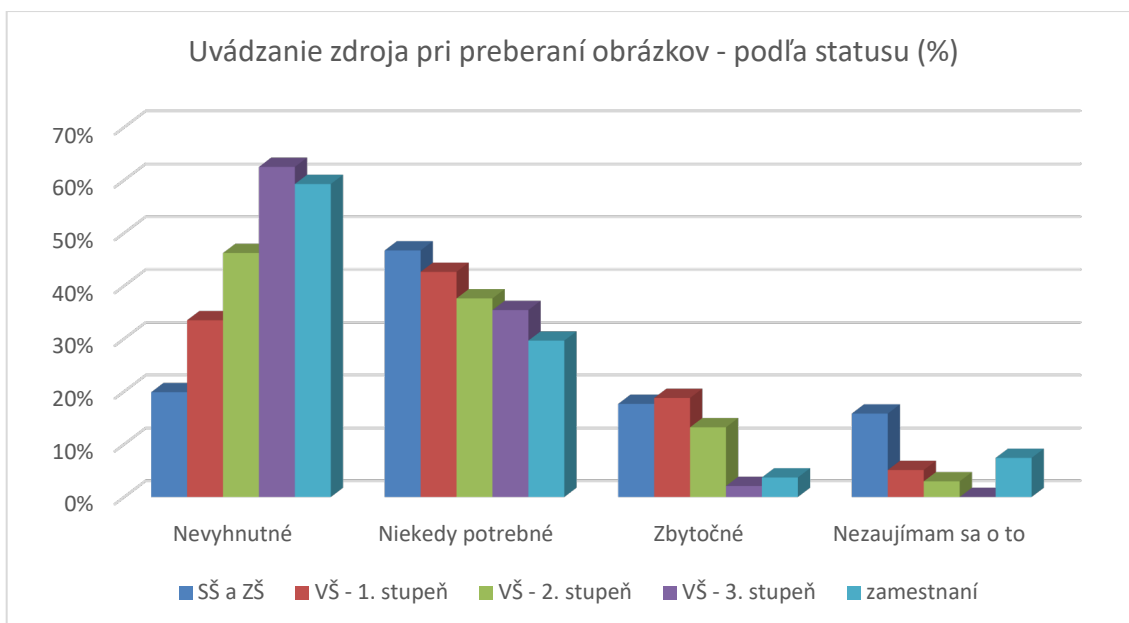
Overovanie kvality informácií dosiahlo najvyššie percento v prípade odpovedí „vždy“ u mladých ľudí 26 – 30 (64 %), nasledujú respondenti vo veku 22 – 25 (51 %) a s klesajúcim vekom percentuálne zastúpenie tejto odpovede klesá, čo je názorne uvedené na obrázku 49. V prípade statusu/stupňa štúdia (obrázok 50) odpoveď „vždy“ vybrali najčastejšie študenti 3. stupňa VŠ, až 71 %. Následne respondenti so statusom zamestnaní (52 %), študenti 2. stupňa VŠ (48 %), študenti 1. stupňa VŠ (44 %) a žiaci SŠ (26 %).



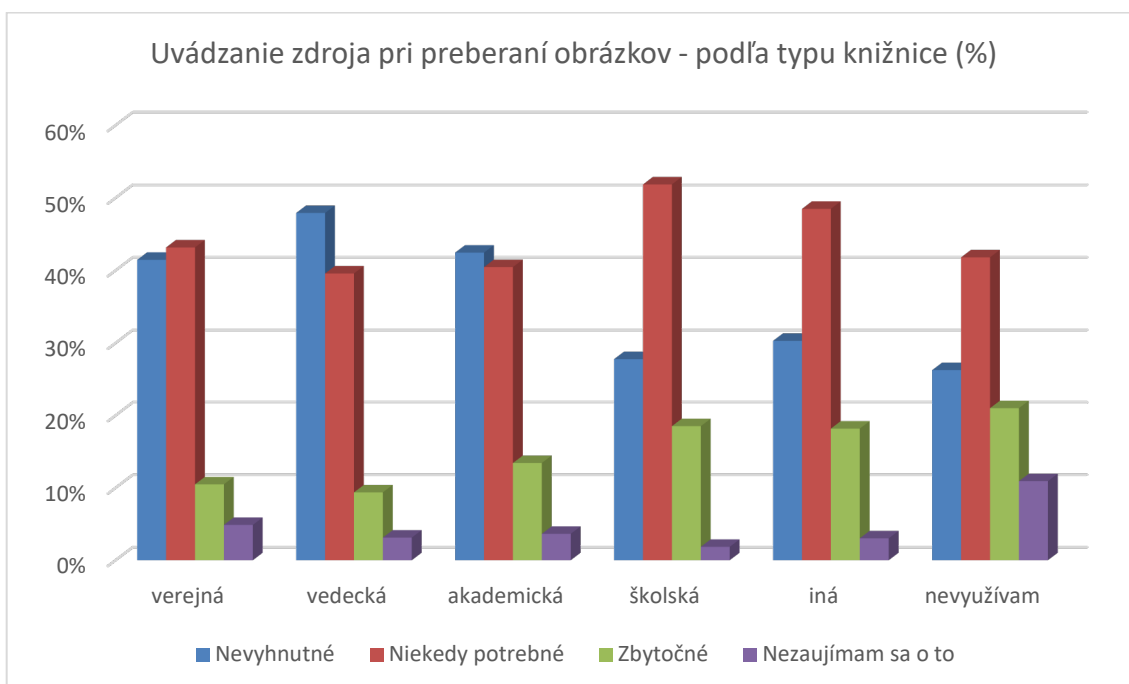
Obrázok 44 Uvádžanie zdroja pri preberaní obrázkov (%)



Obrázok 45 Uvádžanie zdroja pri preberaní obrázkov podľa veku (%)

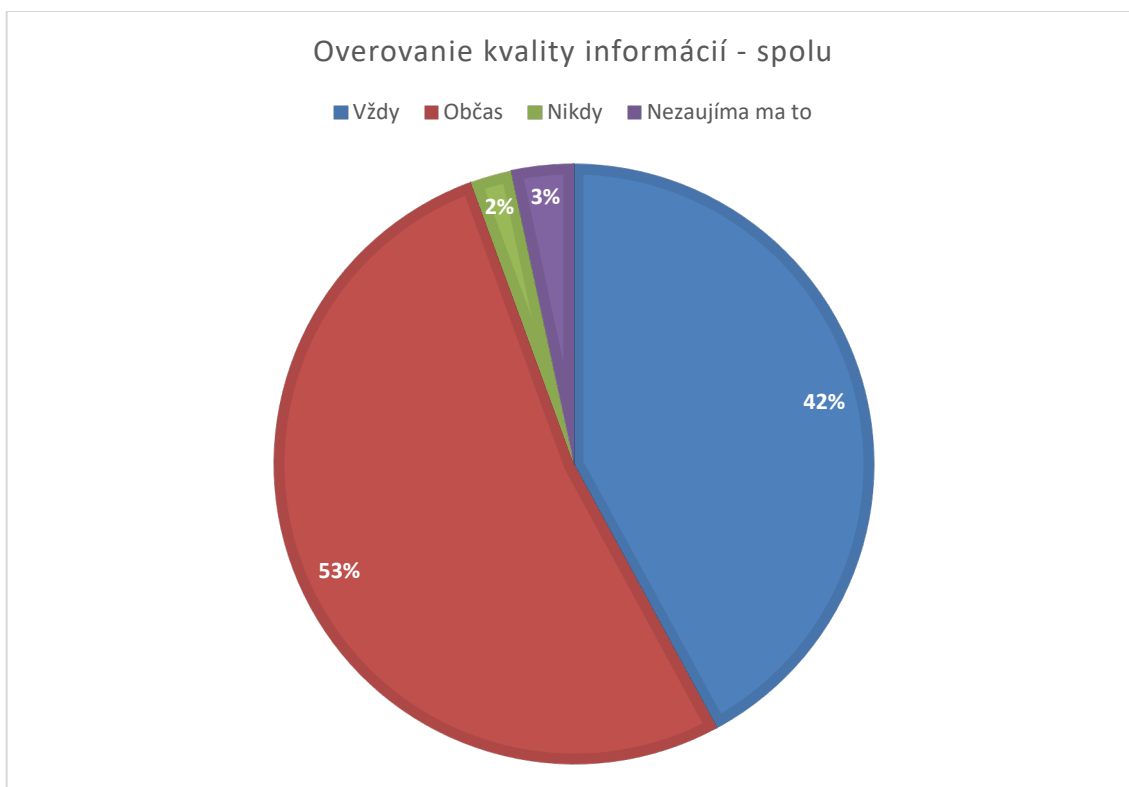


Obrázok 46 Uvádžanie zdroja pri preberaní obrázkov podľa statusu (%)

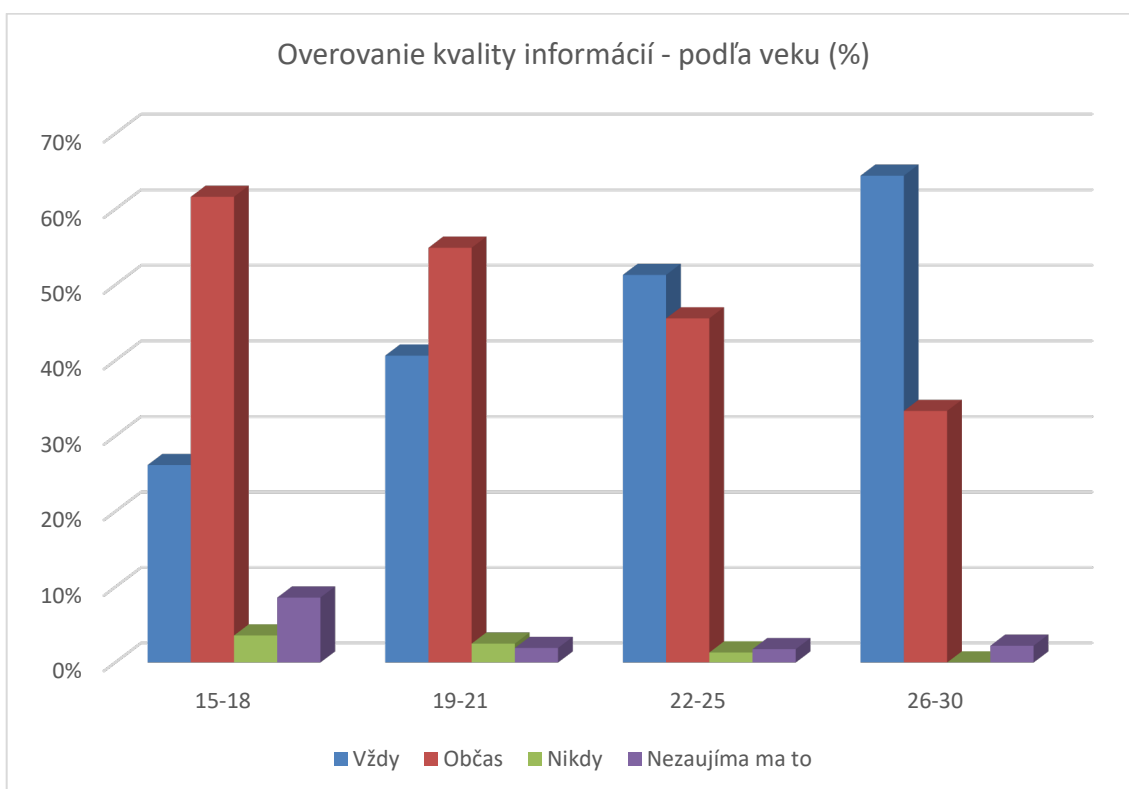


Obrázok 47 Uvádžanie zdroja pri preberaní obrázkov podľa typu knižnice (%)

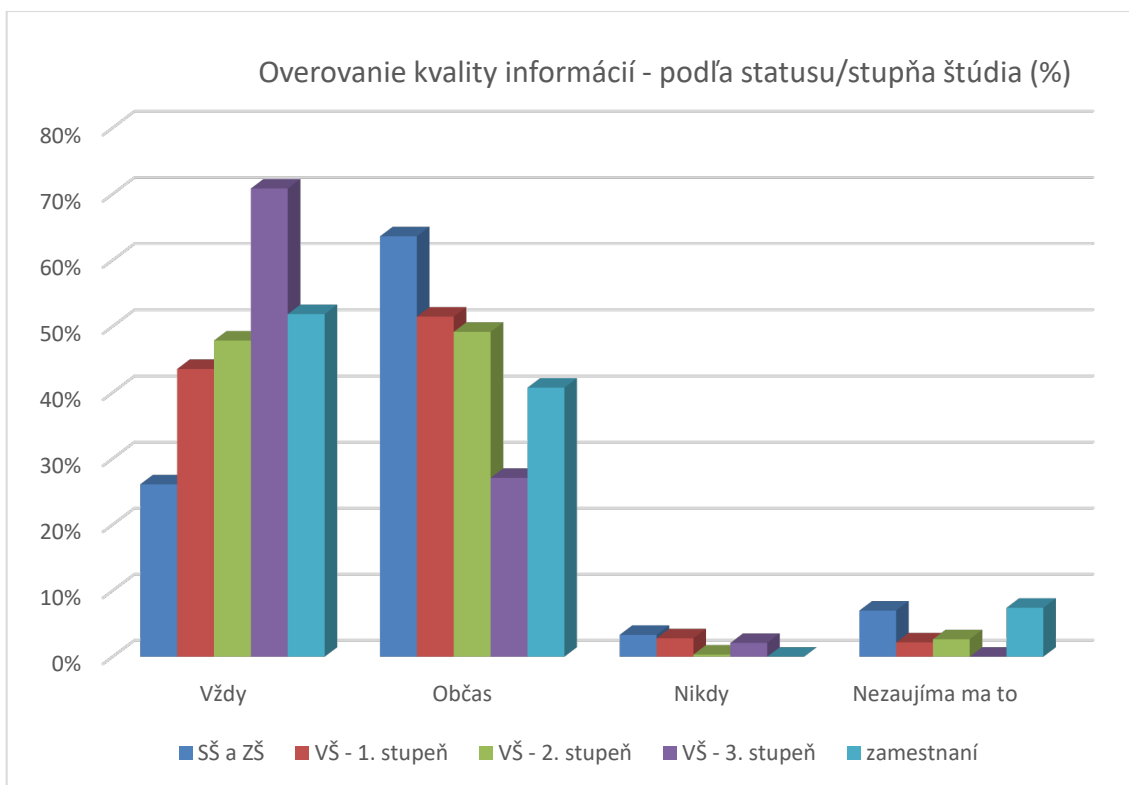
V prípade overovania kvality informácií používateľmi podľa typu knižnice (obrázok 51) uviedlo najviac (54 %) respondentov overovanie „vždy“ v prípade vedeckých knižníc, nasledovali verejnú a akademickú. Zaujímavým zistením bola skutočnosť, že takmer rovnaké percento respondentov z verejných a akademických knižníc uviedlo možnosť „občas“. Predpokladáme, že takto odpovedali najmä respondenti nižšej vekovej skupiny.



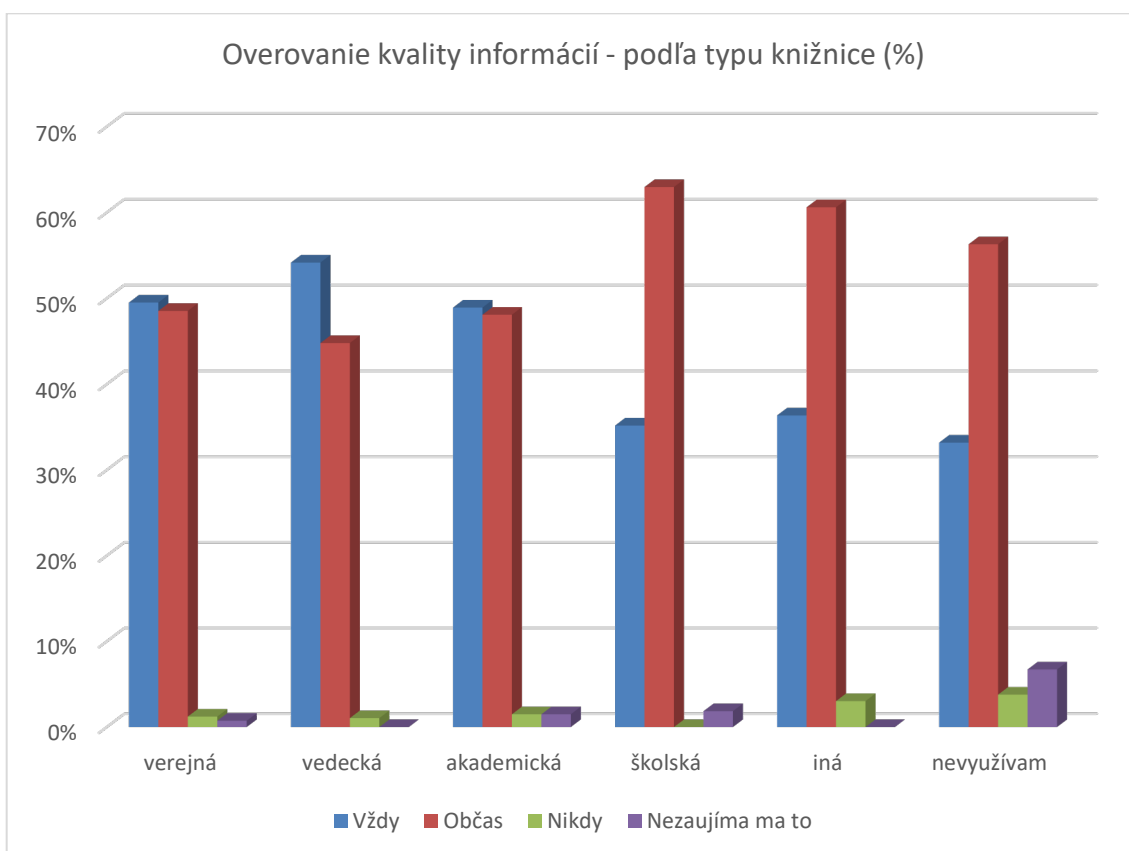
Obrázok 48 Overovanie kvality informácií (%)



Obrázok 49 Overovanie kvality informácií podľa veku (%)



Obrázok 50 Overovanie kvality informácií podľa statusu (%)



Obrázok 51 Overovanie kvality informácií podľa typu knižnice (%)

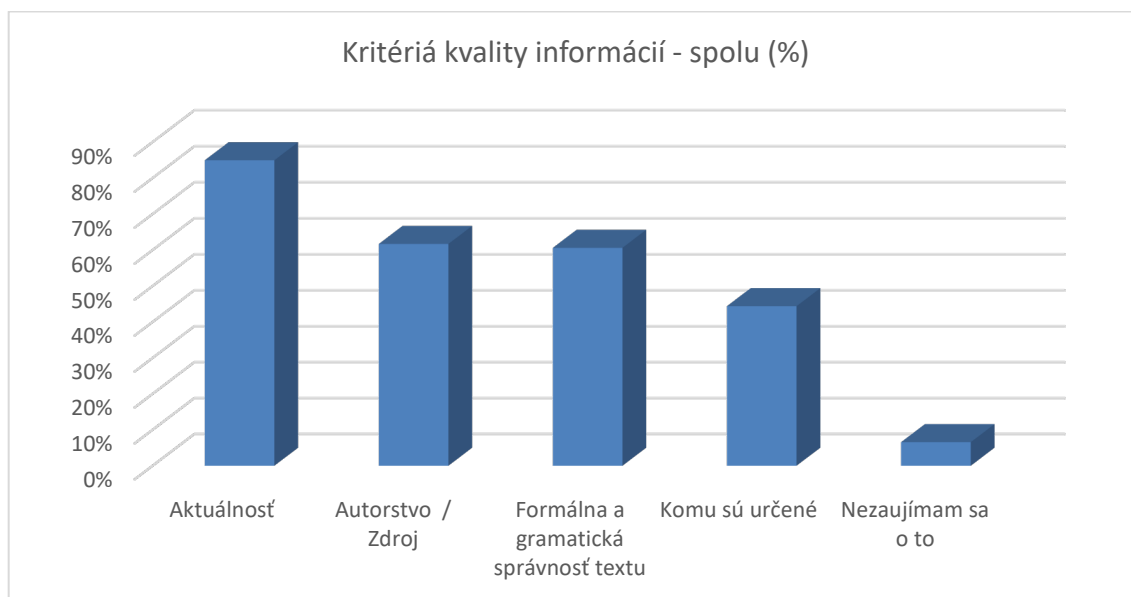
## OTÁZKA

**Aké kritériá kvality informácií sledujete? (Môžete vybrať viac možností)**

- **Aktuálnosť (ako stará je informácia/publikácia)**
- **Autorstvo/Zdroj (kto je autor/prevádzkovateľ webu)**
- **Formálna a gramatická správnosť textu**
- **Komu sú určené (laická verejnosť, odborná verejnosť, vedecká komunita)**
- **Nezaujímam sa o to**

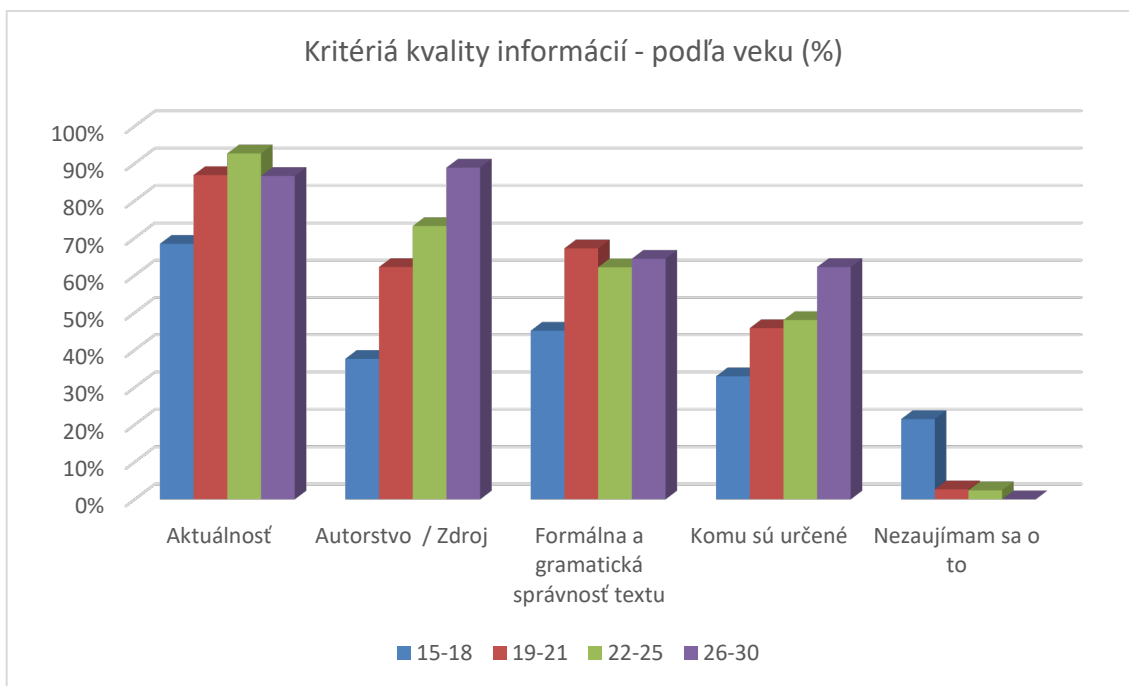
Vo všeobecnosti najviac preferovanou hodnotou z pohľadu kvality informácií je pre všetkých respondentov aktuálnosť informácie (obrázok 52). Vývoj v dnešnej dobe je natoľko rýchly, že táto skutočnosť neprekvapuje. Je to rovnaké či už pri odborných informáciách, ako aj verejných napr. z prostredia každodenného diania v spoločnosti. Pre vysoké percento respondentov má dôležitú úlohu aj autorstvo zdroja a správnosť textu (61 %). Toto môže byť dobrým signálom v prípade overovania kvality ponúkaných informácií (napr. respondenti zvažujú čo čítať – kto je za publikované informácie zodpovedný, na akej úrovni je text písaný, zaujímajú sa o recenzie a pod.).

Aktuálnosť informácií je najdôležitejším údajom aj v prípade študentov 2. stupňa VŠ, čo je v priamej nadväznosti na vek respondentov 22 – 25 (obrázok 53 a 54). Až 94 % študentov 2. stupňa VŠ zohľadňuje toto kritérium, nasledujú študenti 1. a 3. stupňa VŠ. Z pohľadu autorstva a dôveryhodnosti zdroja informácie hodnotia najčastejšie študenti 3. stupňa VŠ, čo je v nadväznosti na respondentov vekovej kategórie 26 – 30 rokov (87 – 89 %). Vek 15 – 18 v nadväznosti na štúdium na SŠ poukazuje na skutočnosť, že táto skupina respondentov má vysoké percento kladných odpovedí v prípade nezájmu o kvalitu informácií (21 %), prípadne dve tretiny z nich nezaujíma, komu sú informácie určené. Naopak aktuálnosť informácie je aj pre žiakov SŠ preferovaná hodnota. Pravdepodobne to súvisí so zdieľanými informáciami a záujmom mladých ľudí o počítače a notebooky, počítačové hry, mobily, trendy vo všeobecnosti a pod.

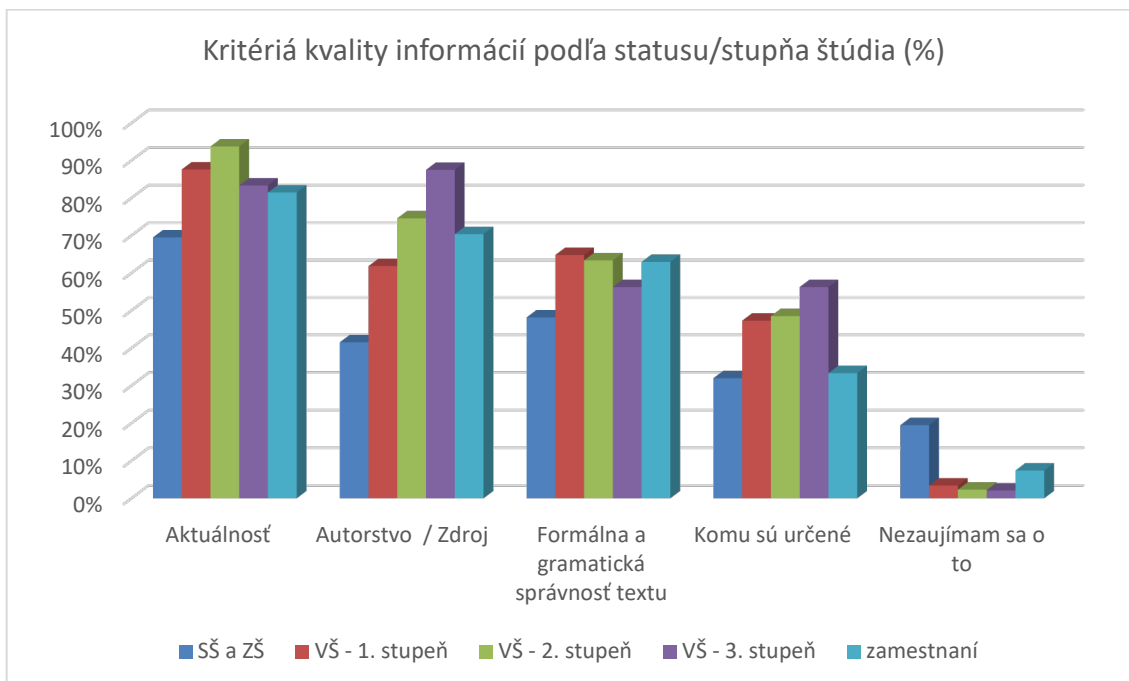


Obrázok 52 Kritériá kvality sledovaných informácií – všetci respondenti (%)

Z pohľadu respondentov navštevujúcich rôzne typy knižníc (obrázok 55) je najdôležitejším kritériom kvality informácie aktuálnosť. V prípade verejnej knižnice, vedeckej a akademickej knižnice je poradie kritérií zhodné – prvým je aktuálnosť (pohybuje sa okolo 90 %), nasleduje údaj hovoriaci o autorstve (pohybuje sa okolo 80 %), potom formálna a grafická správnosť textu (pohybuje sa okolo 70 %) a posledným kritériom dôležitým pre respondentov týchto knižníc je komu sú informácie určené (pohybuje sa okolo 50 %).

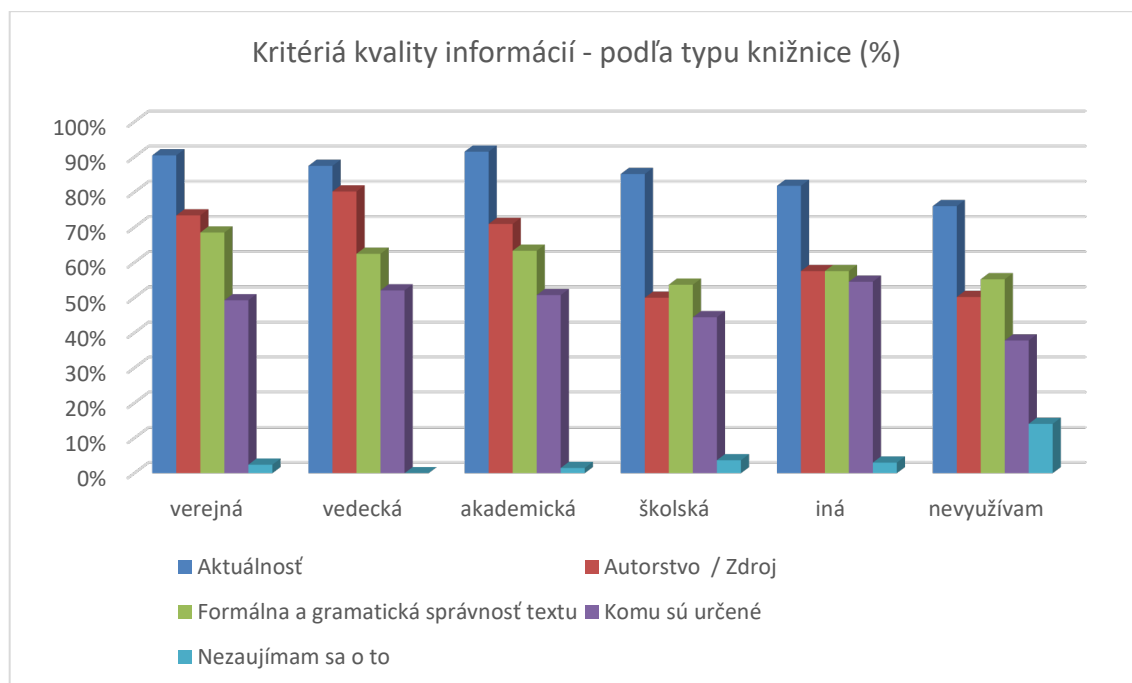


Obrázok 53 Kritériá kvality sledovaných informácií podľa veku (%)



Obrázok 54 Kritériá kvality sledovaných informácií podľa statusu/stupňa štúdia (%)

Respondentov školskej knižnice a tých, ktorí žiadnu knižnicu nevyužívajú, po autorstve najviac zaujíma správnosť textu. Získané poznatky z tejto otázky poukazujú na vyvážené odpovede všetkých respondentov prieskumu, ktorí navštevujú knižnice.



Obrázok 55 Kritériá kvality sledovaných informácií podľa typu využívanej knižnice (%)

## OTÁZKA

**Ak by knižnica organizovala podujatie (aj online) zamerané na prácu s informáciami, prihlásili by ste sa?**

- **Áno**
- **Skôr áno**
- **Skôr nie**
- **Nie**

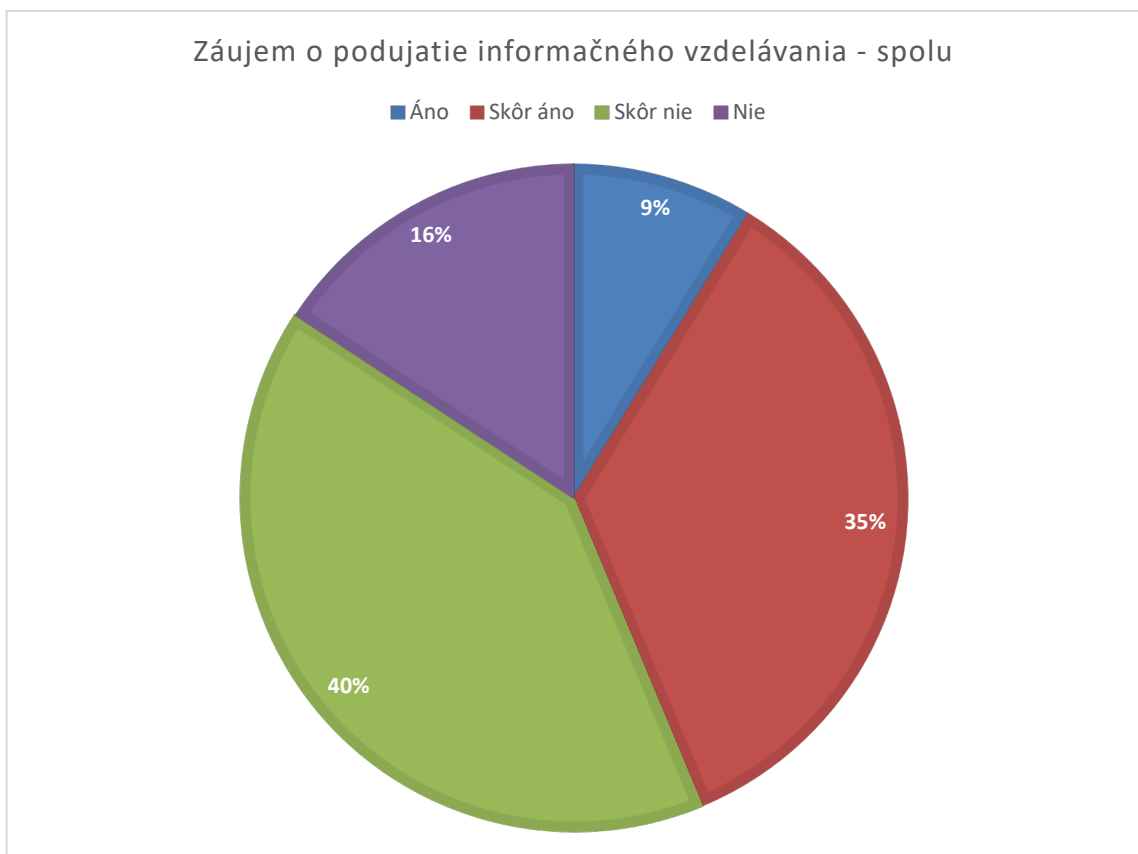
Jednoznačný záujem o informačné vzdelávanie (informačnú výchovu) prejavilo iba 9 % všetkých respondentov. Skôr kladný postoj (odpoveď „skôr áno“) prejavilo 35 % a jednoznačný nezujem 16 % (obrázok 56). Výsledky negatívne ovplyvnili najmä odpovede najmladších respondentov, ale celkový výsledok mohol byť „poznačený“ aj tým, že medzi respondentmi prevažovali muži, pričom kladný postoj k informačnému vzdelávaniu mali viac ženy (obrázok 57). Ak odpovede hodnotíme z pohľadu vekových skupín, vidíme mierny nárast kladných odpovedí so zvyšujúcim sa vekom a nárast záporných odpovedí so znižujúcim (obrázok 58).

Ak spočítame pozitívne odpovede všetkých respondentov (9 % a 35 %), ukazuje sa relatívne slušný potenciál informačného vzdelávania, resp. možnosť osloviť nie malú skupinu mladých ľudí. Pri pohľade na odpovede študentov VŠ (obrázok 59) môže byť pre akademické knižnice

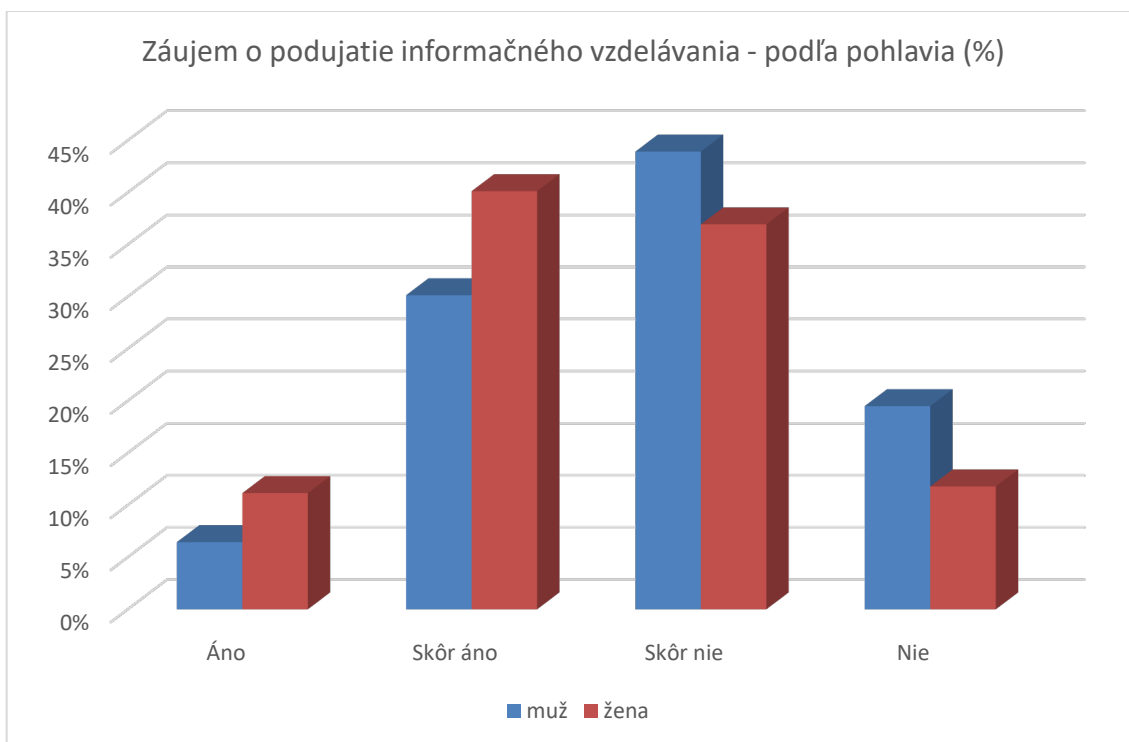


zaujímavý výsledok vo vzťahu k študentom 3. stupňa štúdia, ktorí jednoznačne kladnú odpoveď zvolili v 23 % a odpoveď „skôr áno“ v 44 %. Medzi študentmi 1. a 2. stupňa neboli zásadnejšie rozdiely (odpoveď „áno“ 10 % a 9 %, odpoveď „skôr áno“ 37 % a 36 %). Naznačuje sa možnosť posilniť aktivity informačného vzdelávania smerom k študentom 3. stupňa, ktorí si zrejme s rastúcou informačnou potrebou viac uvedomujú nutnosť zlepšovať informačné zručnosti.

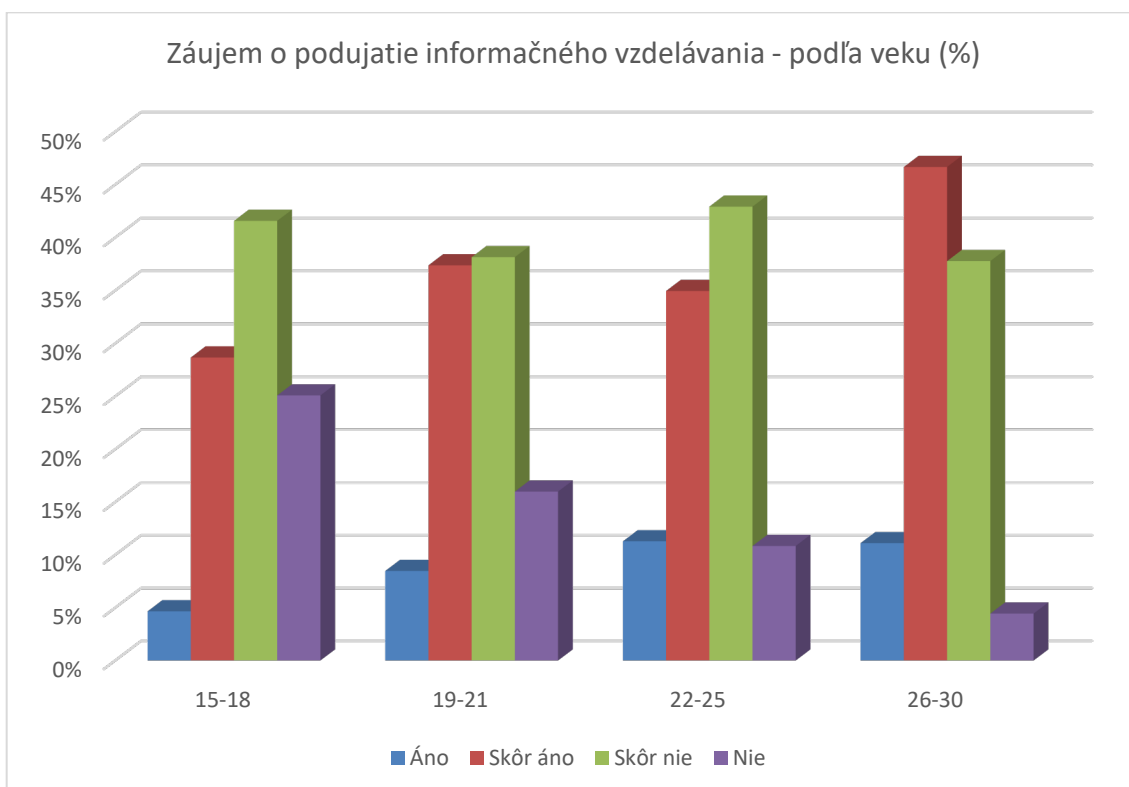
Vyhodnotenie podľa typov knižníc, ktoré respondenti využívajú, ukázalo najvyšší záujem o podujatia informačného vzdelávania medzi používateľmi vedeckých knižníc (16 %) a knižníc označených ako „iná“ (15 %). Záujem používateľov akademických knižníc bol až tretí v poradí (13 %) a verejných štvrtý (12 %). Ako vidno aj na obrázku 60, rozdiely v odpovedi „áno“ neboli veľké, rovnako ani v odpovedi „skôr áno“, pričom je zaujímavý najvyšší percentuálny podiel odpovede „skôr áno“ za školské knižnice (50 %). Môže byť užitočné vyhodnocovať odpovede respondentov, ktorí uviedli, že nevyužívajú žiadnu knižnicu. Iba 5 % z nich prejavilo jednoznačný záujem o informačné vzdelávanie, až 27 % odpovedalo „nie“ a 45 % „skôr nie“.



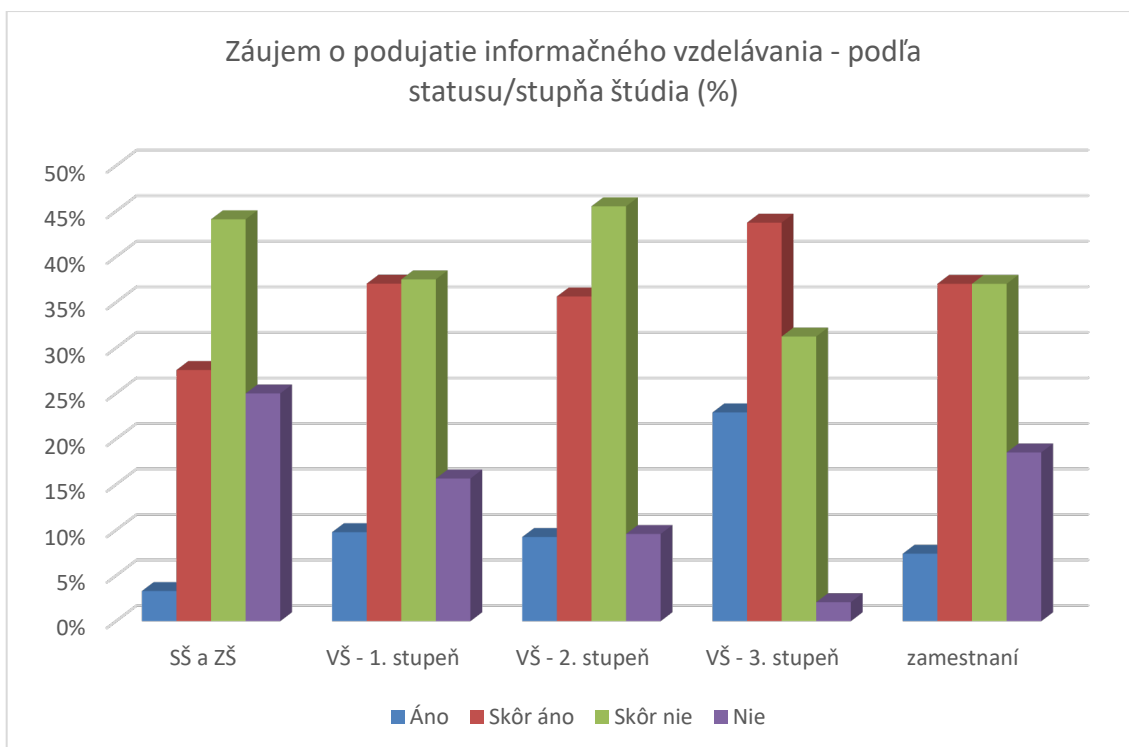
Obrázok 56 Záujem o podujatia – všetci respondenti (%)



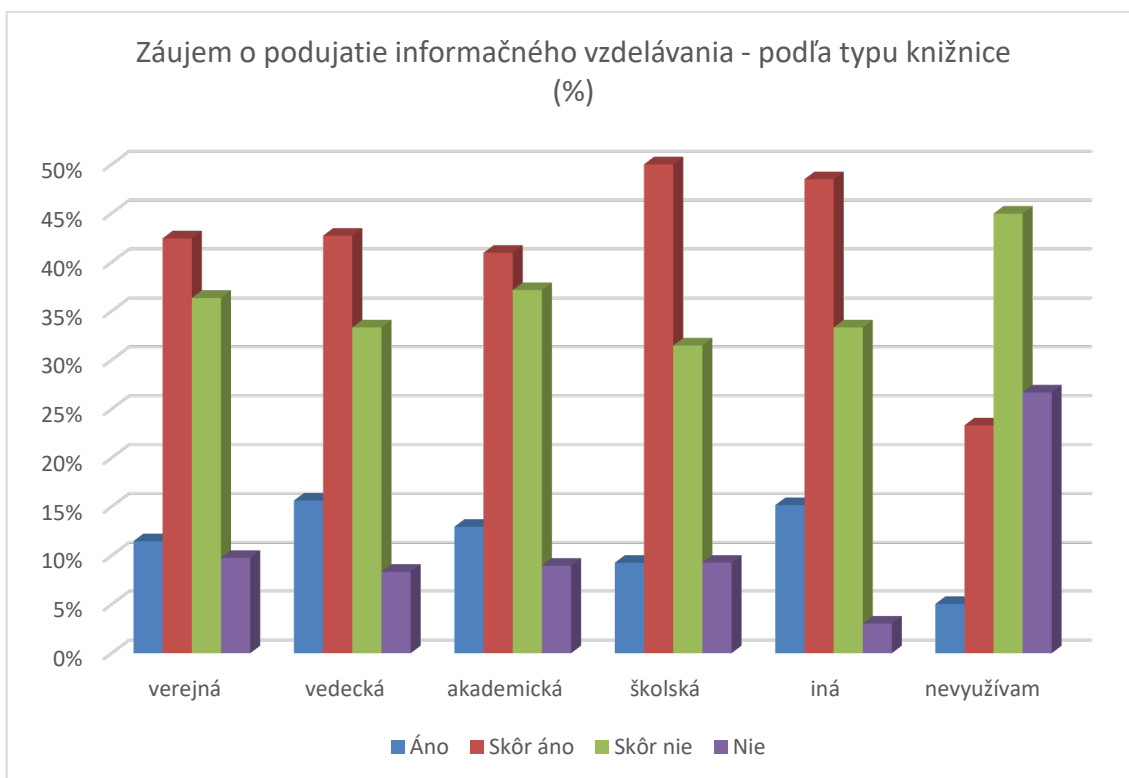
Obrázok 57 Záujem o podujatia – rozdiel medzi ženami a mužmi (%)



Obrázok 58 Záujem o podujatia podľa veku (%)



Obrázok 59 Záujem o podujatia podľa statusu/stupňa štúdia (%)



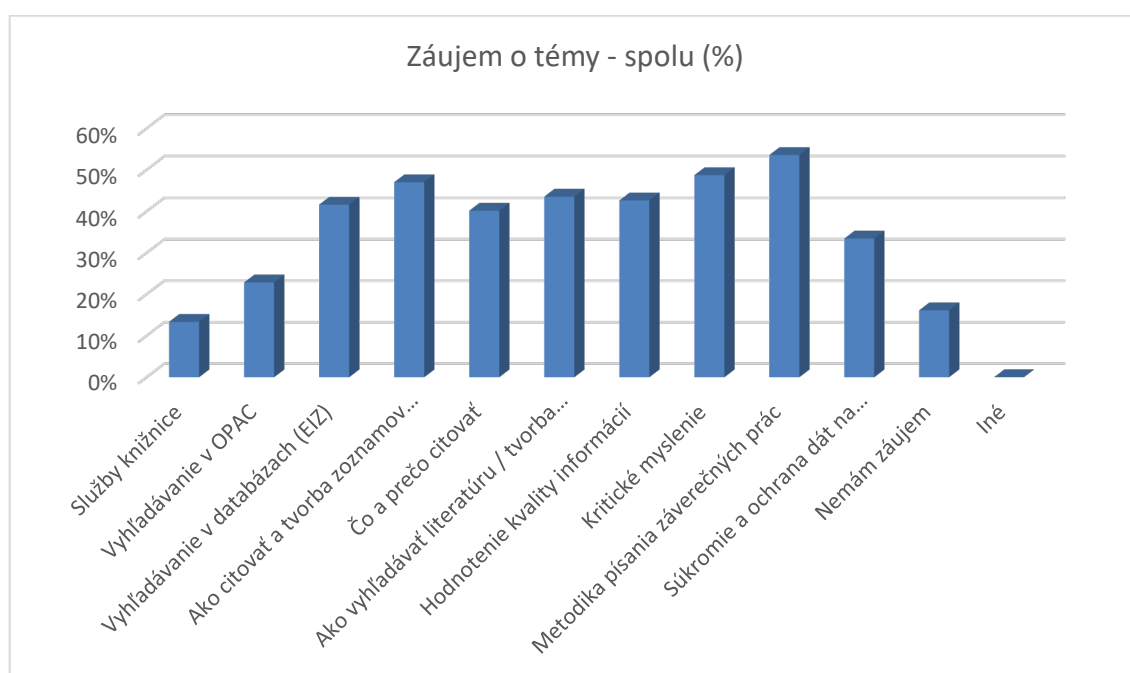
Obrázok 60 Záujem o podujatia podľa typu knižnice (%)

## OTÁZKA

Aké témy podujatia (aj online) zameraného na prácu s informáciami by boli pre vás zaujímavé? (Môžete vybrať viac možností)

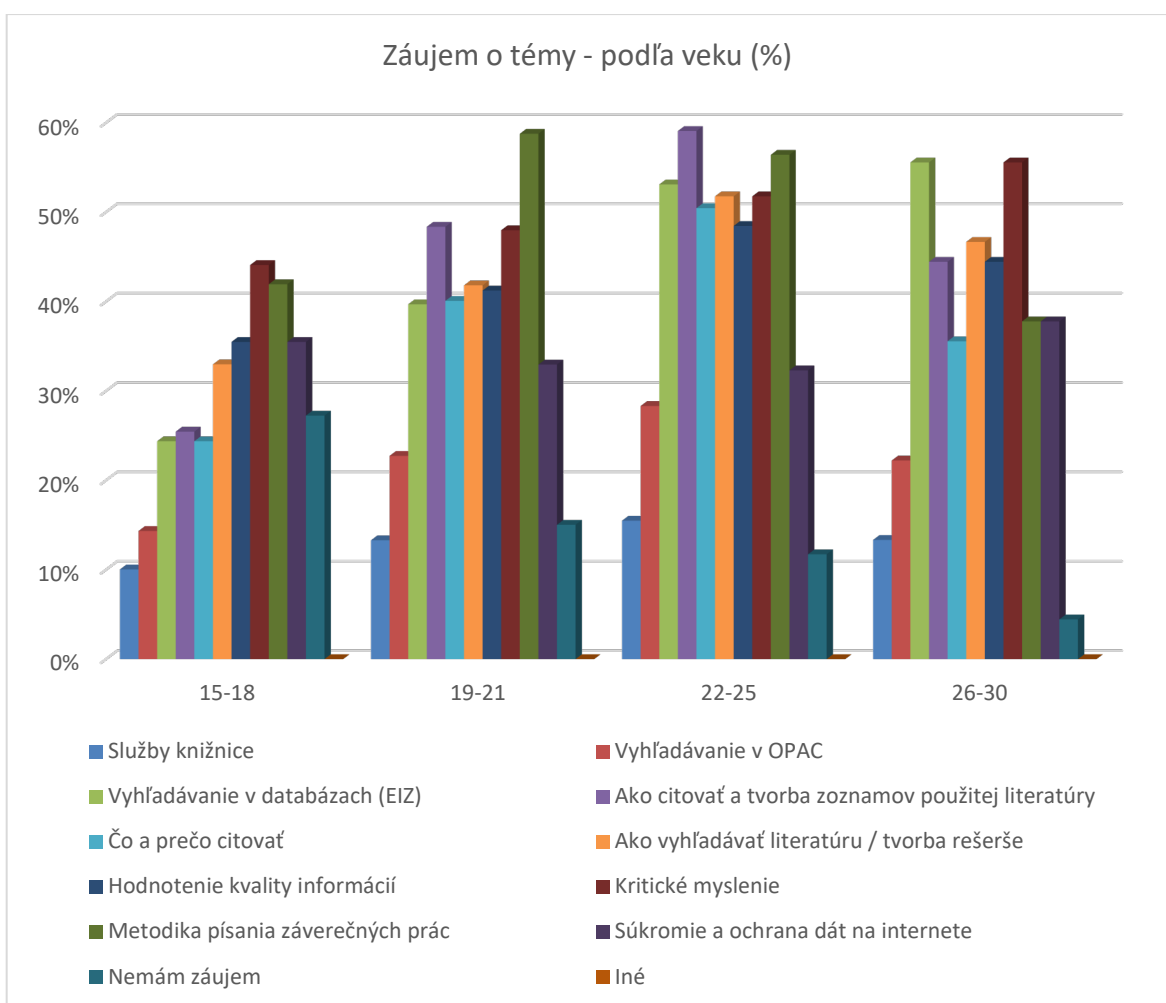
- Služby knižnice
- Vyhľadávanie v online katalógu knižnice
- Vyhľadávanie v databázach (elektronických informačných zdrojoch)
- Ako citovať a vytvárať zoznamy použitej literatúry
- Čo a prečo citovať
- Ako vyhľadávať literatúru/urobiť si rešerš
- Ako hodnotiť kvalitu informácií
- Kritické myslenie
- Metodika písania školských prác
- Súkromie a ochrana dát na internete
- Nemám záujem
- Iné

Záujem o jednotlivé témy informačného vzdelávania, ktoré boli v ponuke, prezentujú obrázky 61 – 64. Vo všeobecnosti možno skonštatovať, že záujem sa posúva od tradičných tém ako sú služby knižnice (13 % kladných odpovedí) a vyhľadávanie v katalógu (23 % kladných odpovedí) k špecifickejšim témam kritického myslenia (49 %), hodnotenia kvality informácií (47 %), citovania (47 % a 40 %). Najvyšší záujem (53 %) prejavili respondenti o tému písania záverečných prác, čo bolo jednoznačne ovplyvnené vysokým zastúpením študentov. Či už sa pozeráme na záujem o témy podľa veku (obrázok 62), statusu respondentov (obrázok 63) alebo typu knižnice (obrázok 64), neukazujú sa zásadnejšie rozdiely. Z tradičných tém získala

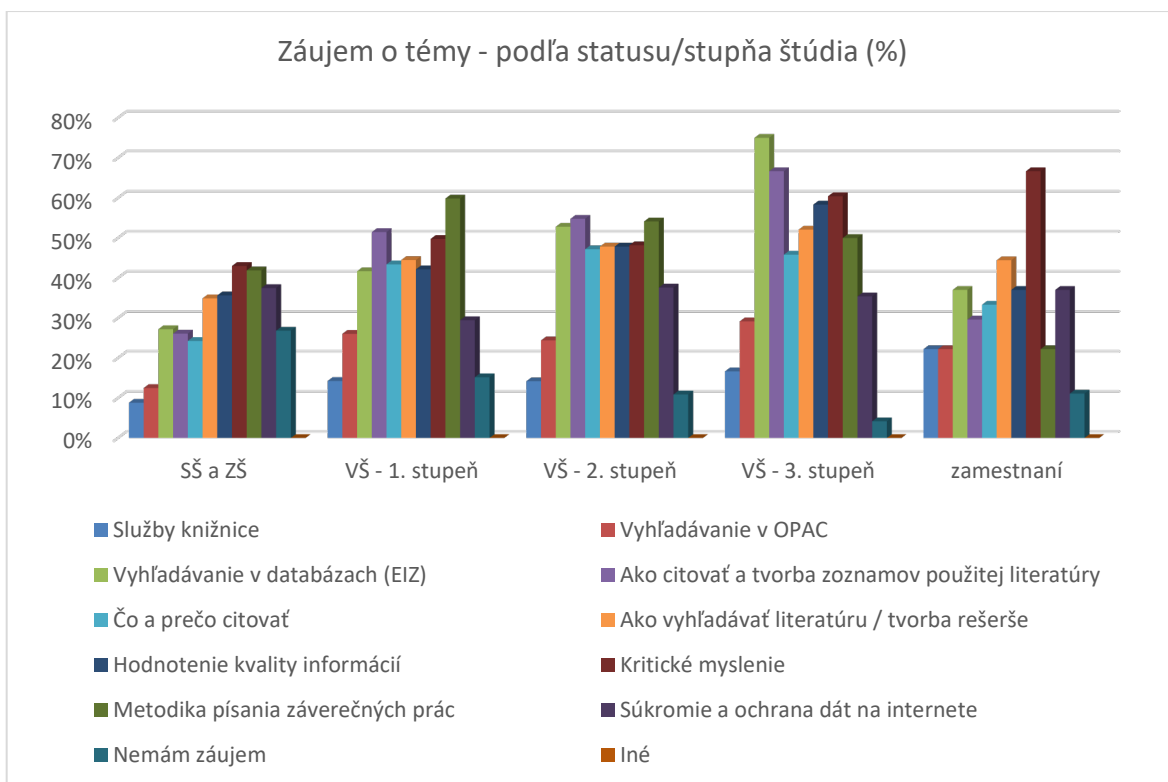


Obrázok 61 Záujem o jednotlivé témy informačného vzdelávania – všetci respondenti (%)

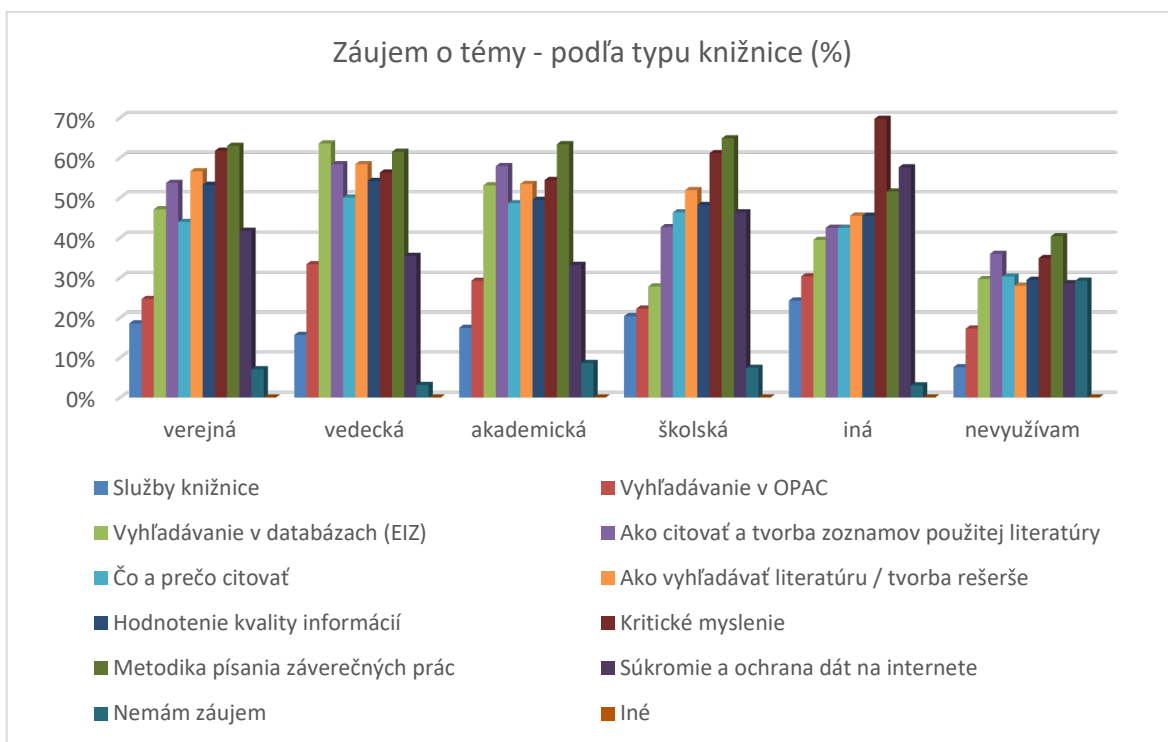
relatívne dobrú odozvu „ako vyhľadávať literatúru/ urobiť si rešerš“ – 52 % kladných odpovedí v skupine 22 – 25 ročných, 47 % v skupine 26 – 30 ročných, analogicky k tomu aj odpovede podľa statusu/stupňa štúdia. Prekvapil vysoký záujem študentov 3. stupňa o problematiku vyhľadávania literatúry (75 %) a ako citovať (67 %) a tiež vysoký záujem zamestnaných respondentov o tému kritické myslenie (67 %). V týchto skupinách, najmä pokiaľ ide o študentov doktorandského štúdia, by sme predpokladali zvládnutie uvedených tém. Opäť to naznačuje možnosti ako orientovať informačné vzdelávanie v akademických knižniciach. Vysoký záujem zamestnaných respondentov o vzdelávanie orientované na kritické myslenie si zaslúži pozornosť verejných a vedeckých knižníc.



Obrázok 62 Záujem o jednotlivé témy informačného vzdelávania podľa vekových skupín (%)



Obrázok 63 Záujem o jednotlivé témy informačného vzdelávania podľa statusu a stupňa štúdia respondentov (%)



Obrázok 64 Záujem o jednotlivé témy informačného vzdelávania respondentov podľa typu využívanej knižnice (%)

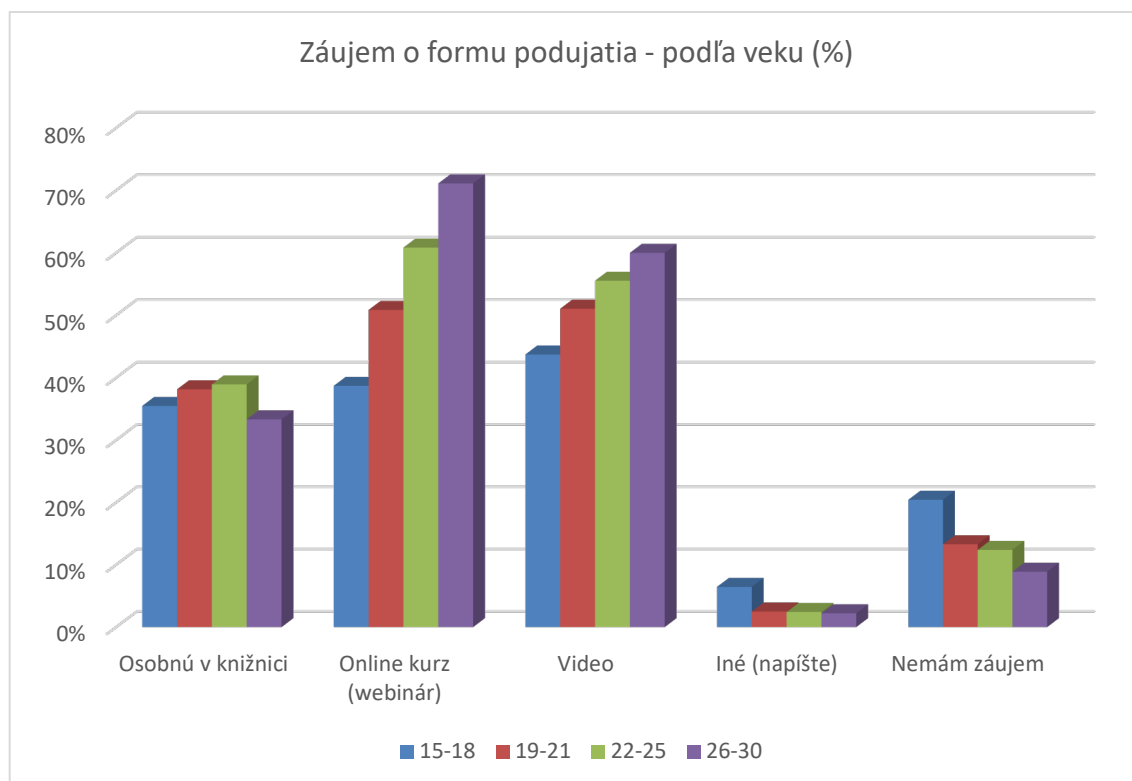
## OTÁZKA

Akú formu podujatia zameraného na prácu s informáciami by ste preferovali (môžete vybrať viac možností)?

- Osobnú v knižnici
- Online kurz (webinár)
- Video
- Iné (napíšte)
- Nemám záujem

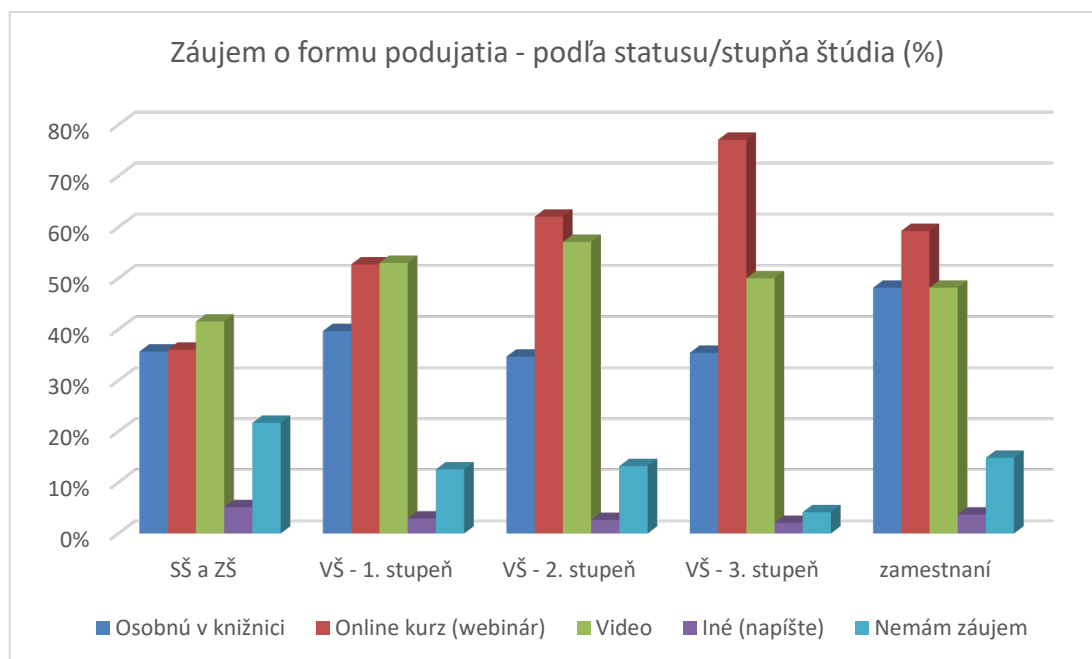
Zaradenie tejto otázky súviselo nielen s výrazným nástupom online komunikácie počas pandémie COVID-19, ale tiež s trendom zavádzania inovatívnych technológií do vzdelávania všeobecne a záujmu mladých ľudí využívať digitálne technológie. Knižnice sa snažia v informačnom vzdelávaní tieto trendy zachytiť a hľadať rovnováhu medzi tradičným prístupom a technológiami. V odpovediach sme nezaznamenali výraznejšie rozdiely v preferenciách respondentov (obrázky 65 – 67). Najvyšší záujem bol o online kurzy a videá, tretie v poradí boli podujatia v knižnici, ktoré akceptovali všetky vekové skupiny respondentov takmer v rovnakej miere (od 33 % do 39 %).

Pri pohľade podľa statusu (obrázok 66) prekvapil najvyšší záujem zamestnaných respondentov o podujatia v knižnici (48 %) a veľmi vysoký záujem študentov 3. stupňa VŠ o online kurzy (77 %), čo bolo najvyššie zo všetkých respondentov.

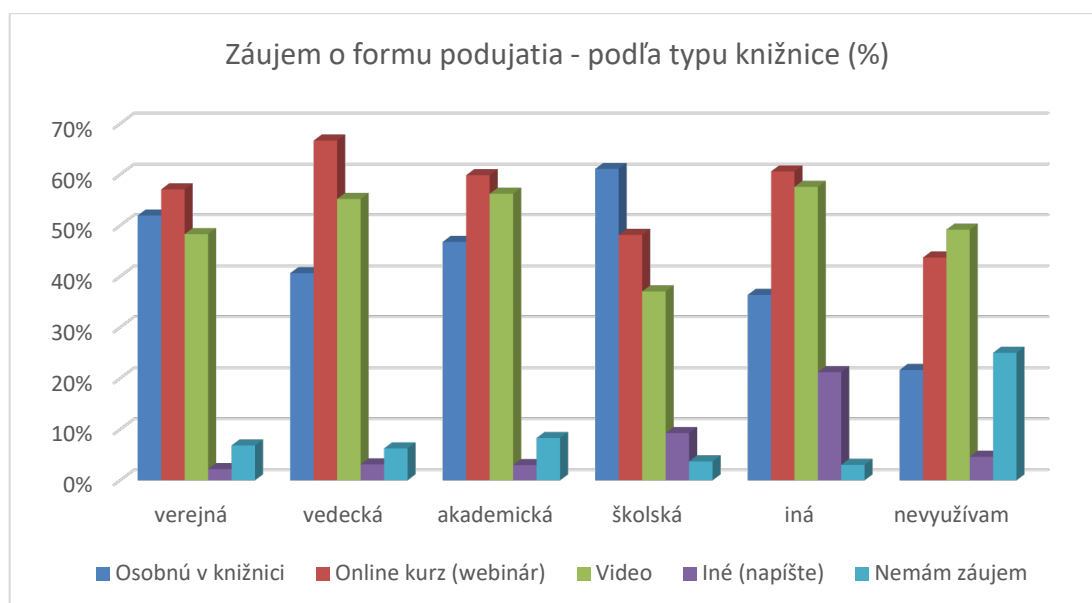


Obrázok 65 Záujem o jednotlivé formy podujatia podľa vekových skupín (%)

Poživatelia verejných knižníc v 52 % uprednostnili podujatia v knižnici a iba s malým rozdielom (57 %) online podujatia. Najvyššia miera záujmu o podujatia v knižnici bola medzi používateľmi školských knižníc (61 %), v akademických to bolo 47 %, čo chápeme ako pozitívne vnímanie knižničného prostredia, keďže ide o odpovede tých, ktorí knižnice poznajú a využívajú (obrázok 67). Odpoveď na otázku o preferovaných formách podujatí informačného vzdelávania ukazuje, čo by knižnice mali posilniť pri nastavení svojich aktivít, resp. ako rozložiť sily tak, aby bolo vzdelávanie efektívnejšie.



Obrázok 66 Záujem o jednotlivé formy podujatia podľa statusu respondentov (%)



Obrázok 67 Záujem o jednotlivé formy podujatia podľa typu knižnice (%)



## ZÁVER

Výsledky prieskumu predstavili mladých ľudí vo veku 15-30 rokov ako používateľov knižníc a adresátov informačného vzdelávania. Naznačili, ako mladí ľudia vyhľadávajú a používajú informácie, ako získavajú poznatky o práci s nimi, do akej miery využívajú jednotlivé typy služieb, či poznajú alebo používajú licencované elektronické informačné zdroje ktoré knižnice ponúkajú. Upozornili na rezervy a zároveň aj na príležitosti, ktorých by sa knižnice mali chopiť, pretože vedia ponúknuť, okrem kvalitných informačných zdrojov, svoje poznatky o tom ako pracovať s informáciami.

Prieskum sa uskutočnil v čase, keď boli dlhodobo z dôvodu protipandemických opatrení vážne obmedzované služby knižníc. Realizátori projektu si boli vedomí rizika,robiť prieskum v tak mimoriadnej a zložitej situácii. Niektoré jeho zistenia preto vnímajú s určitou rezervou, na čo upozorňujú aj pri interpretácii výsledkov. Opatrne treba nazerať najmä na zistenia, ktoré sa týkajú účasti na podujatiach informačného vzdelávania, či využívania knižníc a ich služieb.

Na druhej strane, viaceré zistenia pomáhajú odvodiť závery prospešné pre prax a lepšie porozumieť požiadavkám a potrebám mladých ľudí. z pohľadu riešiteľov projektu vidíme bezprostredný prínos prieskumu v tom, že poskytol užitočné informácie pre aktualizáciu obsahu, foriem a adresátov informačného vzdelávania. Okrem toho môžu získané údaje pri detailnejšom skúmaní pomôcť formovať obraz informačného správania mladých ľudí, ich postojov ku knižniciam a ich službám, resp. ukázať vývoj, ktorý sa odohráva s postupujúcim vekom a vzdelaním.

Ukázalo sa, že okruh mladých ľudí, ktorí majú skúsenosti s informačným vzdelávaním nie je taký veľký, ako by sme predpokladali. Dôvod prisudzujeme koronakríze iba čiastočne, pretože v praxi dlhodobo vnímame problém zhoršujúcich sa personálnych podmienok, resp. nedostatočných personálnych kapacít na realizáciu informačného vzdelávania v potrebnom rozsahu. Okrem toho, často chýba záujem o spoluprácu zo strany vzdelávacích inštitúcií a podpora vzdelávacieho systému všeobecne. Zlepšovanie informačných zručností samo o sebe nedáva mladým ľuďom zmysel, keď sa však zasadí do kontextu vzdelávania, ako jeden z predpokladov úspešného zvládnutia štúdia, jeho akceptovanie rastie. Inšpirácie ako situáciu zlepšiť môžeme hľadať v zahraničí, napríklad aj v Českej republike. Základom a zároveň slabým miestom je spolupráca na úplne všetkých úrovniach – medzi jednotlivými ministerstvami, knižnicami a vzdelávacími inštitúciami, knižnicami navzájom, knihovníkmi a pedagógmi a pod. , bez nej sa sotva podarí zabezpečiť, aby informačné vzdelávanie bolo akceptovanou súčasťou vzdelávania a mohlo naplniť svoju funkciu.

## LITERATÚRA

BELLÉROVÁ, B., D. DŽUGANOVÁ, D. GONDOVÁ, Ľ. HOMOLOVÁ, M. KADNÁROVÁ, E. MATUŠOVIČOVÁ a A. POLÁČIKOVÁ. 2010. *Informačné vzdelávanie v podmienkach slovenských vysokých škôl – analytická štúdia: vyhodnotenie prieskumov akademických knižníc a návrh koncepcie vzdelávania*. [Košice: Equilibria]. ISBN 978-80-89284-69-6.

## Rok 2009 a 2021 – porovnanie zistení prieskumov IGPAK 2 a PIGIS

Beáta Bellérová, Slovenská poľnohospodárska knižnica pri SPU v Nitre

Alena Poláčiková, Slovenská lesnícka a drevárska TU vo Zvolene

Naše informačné prostredie sa veľmi rýchlo vyvíja a knihovníci si to uvedomujú možno viac, ako ktokoľvek iný. Akademické knižnice čelia výzvam, ktoré sú pre ich činnosť úplne zásadné. Vyvolalo ich rozšírenie vyhľadávacích nástrojov internetu ako primárneho zdroja pre prístup k informáciám a priebežný, intenzívny nárast kvalitného vedeckého obsahu s otvoreným prístupom. Podstatnými zmenami prechádza vedecká komunikácia, čo tiež nie je zanedbateľné. Spolu s ľahkou dostupnosťou internetu a najmodernejších technických zariadení majú zmeny mimoriadny vplyv na to, ako (nielen) mladí ľudia pracujú s informáciami, nazerajú na knižnice a ich služby a do akej miery tieto služby využívajú.

Na situáciu slovenských akademických knižníc majú negatívny dopad zmeny na národnej úrovni. Je to napríklad demografický vývoj, keď za posledných 15 rokov klesol populačný ročník, ktorý sa môže uchádzať o vysokoškolské štúdium o 43,2 % (Akreditačná agentúra..., 2021). Zhoršuje sa financovanie slovenského vysokoškolského školstva a následne akademických knižníc. Mimoriadne zlé sú podmienky pre ich rozvoj, pretože možnosti uchádzať sa o grantové zdroje, ktoré by podporili modernizáciu služieb, či zavádzanie najnovších technológií, sú takmer nulové.

Meniace sa informačné prostredie a správanie, či zložité obdobie však neznamená, že chceme rezignovať na poslanie knižníc ako inštitúcií poskytujúcich kvalitné informačné zdroje a služby, musíme však hľadať rovnováhu medzi zachovaním tradičných a zdefinovaním nových úloh. v súvislosti s hľadaním východísk, resp. nových riešení, sa hovorí o posilňovaní/rozvíjaní niektorých služieb knižníc ako sú vzdelávanie v oblasti informačnej gramotnosti, podpora publikovania, správa údajov a podpora digitálnych humanitných vied (Dahl, 2021). Informačné vzdelávanie má veľký význam a zároveň potenciál, hoci ide o tradičnú agendu, určite môže byť súčasťou moderných knižničných služieb.

Porovnať v čase vývoj situácie v oblasti informačného vzdelávania a informačného správania študentov ako východiska pre zlepšovanie služieb knižníc bolo jedným z dôvodov, prečo sa prieskum PIGIS (Prieskum informačnej gramotnosti a informačného správania) v roku 2021 uskutočnil. Pôvodne bol PIGIS zamýšľaný ako pokračovateľ prieskumu IGPAK 2 (Informačná gramotnosť používateľov akademických knižníc) z roku 2009, resp. IGPAK 1 z roku 2007. Počas jeho prípravy sa organizátori rozhodli rozšíriť okruh otázok a zároveň zainteresovať celú skupinu mladých ľudí vo veku 15 – 30 rokov, nielen študentov. Rozšírenie bolo nepochybne prínosom, do určitej miery však skomplikovalo časové porovnanie. Identifikovali sme niekoľko takmer totožných otázok alebo príbuzných otázok a pokúsili sme sa o porovnanie.

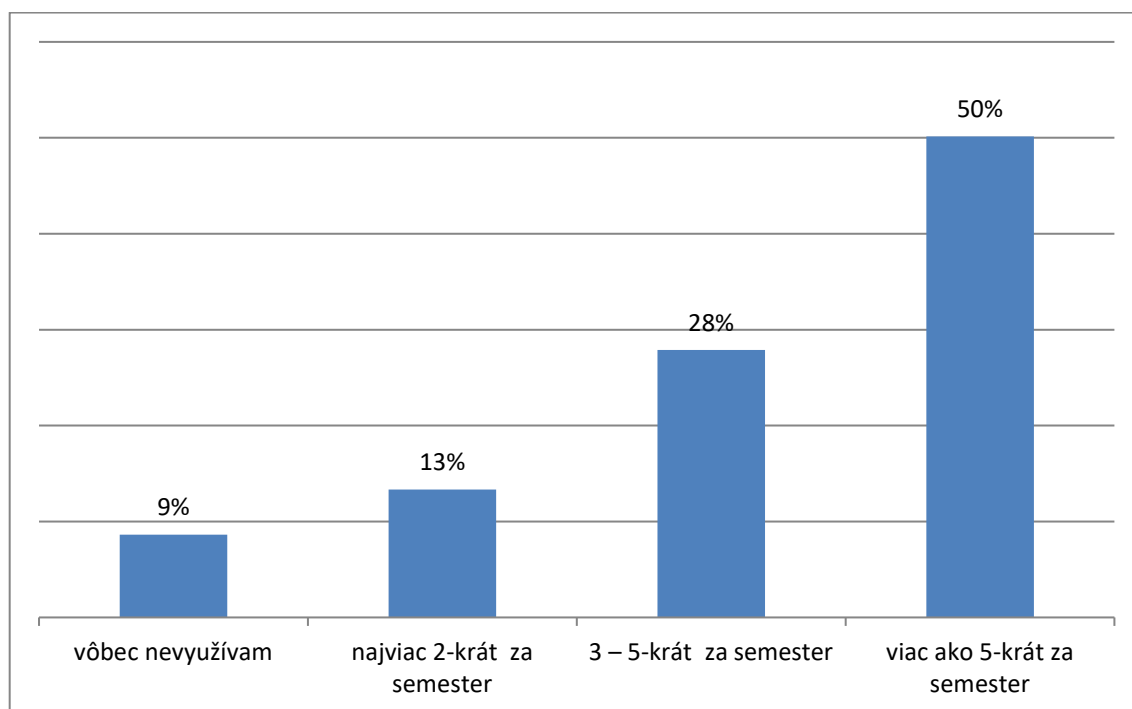
Jedným zo zámerov prieskumov IGPAK bolo *získať dostatok argumentov a empirických údajov, ktoré umožnia formulovať požiadavky začlenenia systematického informačného vzdelávania do procesu výučby na vysokej škole ako nevyhnutnej súčasti prípravy*

vysokoškolsky kvalifikovaných odborníkov vo všetkých vedných oblastiach (Bellérová et al., 2010). S poľutovaním musíme konštatovať, že v oblasti začlenenia systematického informačného vzdelávania do vysokoškolského štúdia k zlepšeniu neprišlo. Prieskum PIGIS na takéto vysoké ambície úplne nerezignoval, ale je vo svojich cieľoch opatrnejší, resp. triezvejší. Za jeden z cieľov si stanovil získanie obrazu o situácii v oblasti informačnej gramotnosti a informačného správania mládeže pre lepšiu argumentáciu na podporu informačného vzdelávania smerom k zriaďovateľom knižníc, ale najmä k Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR.

## Porovnanie vybraných zistení

### Využívanie knižníc

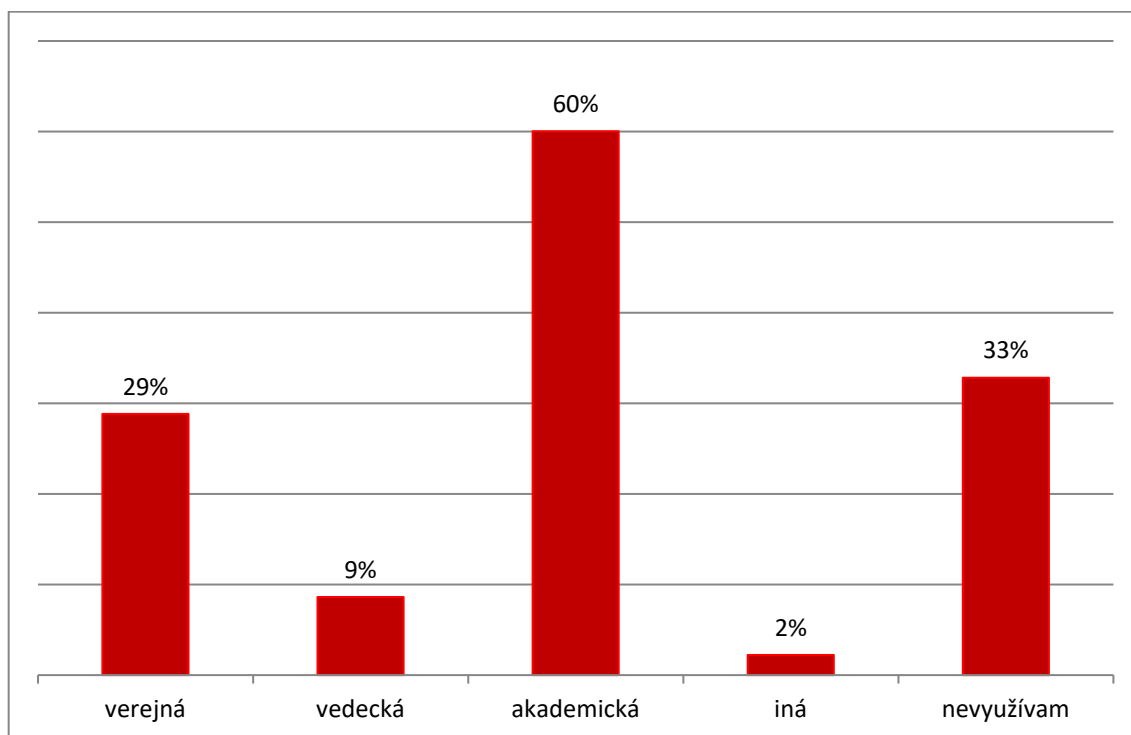
Formulácia otázky v roku 2009 znela „Ako často využívate služby univerzitnej/fakultnej knižnice?“. V roku 2021 sa otázka týkala využívania služieb knižnice všeobecne a respondenti si mohli vybrať z ponuky takmer všetkých typov verejne dostupných knižníc, takže odpovede sa týkali nielen akademických knižníc, ale aj verejných, vedeckých či špeciálnych. Vo vzťahu k akademickým knižniciam reagovalo v roku 2009 takmer 9 % respondentov odpoveďou „vôbec nevyužívam“ (obrázok 1), v roku 2021 z respondentov, ktorí uviedli že sú študentmi vysokej školy, odpoveď „nevyužívam“ zvolilo až 33 % (obrázok 2). Netreba zabudnúť na to, že využívanie knižníc sme zisťovali po viac ako rok trvajúcich obmedzeniach kvôli COVID-19. Výrazný pokles využívania knižníc zo strany študentov v porovnaní s rokom 2009 však pripisujeme pandémie iba čiastočne.



Obrázok 1 Odpovede respondentov o využívaní (akademickej) knižnice, rok 2009 (%)

Otázka zameraná na využívanie konkrétnych služieb bola v roku 2021 doplnená o služby poskytované inými ako akademickými knižnicami, môžeme však porovnať odpovede týkajúce sa výpožičiek odbornej a študijnej literatúry, rešeršných služieb a pod. (obrázok 3).

Vo svetle opatrení proti pandémie možno považovať pokles požičiavania študijnej literatúry zo 60 % na 52 % a odbornej literatúry z 56 % na 43 % za prijateľný, menej priaznivý je v roku 2021 údaj o využívaní vyhľadávania v databázach na stránkach knižnice a nevyužívanie služieb na úrovni 29 %.

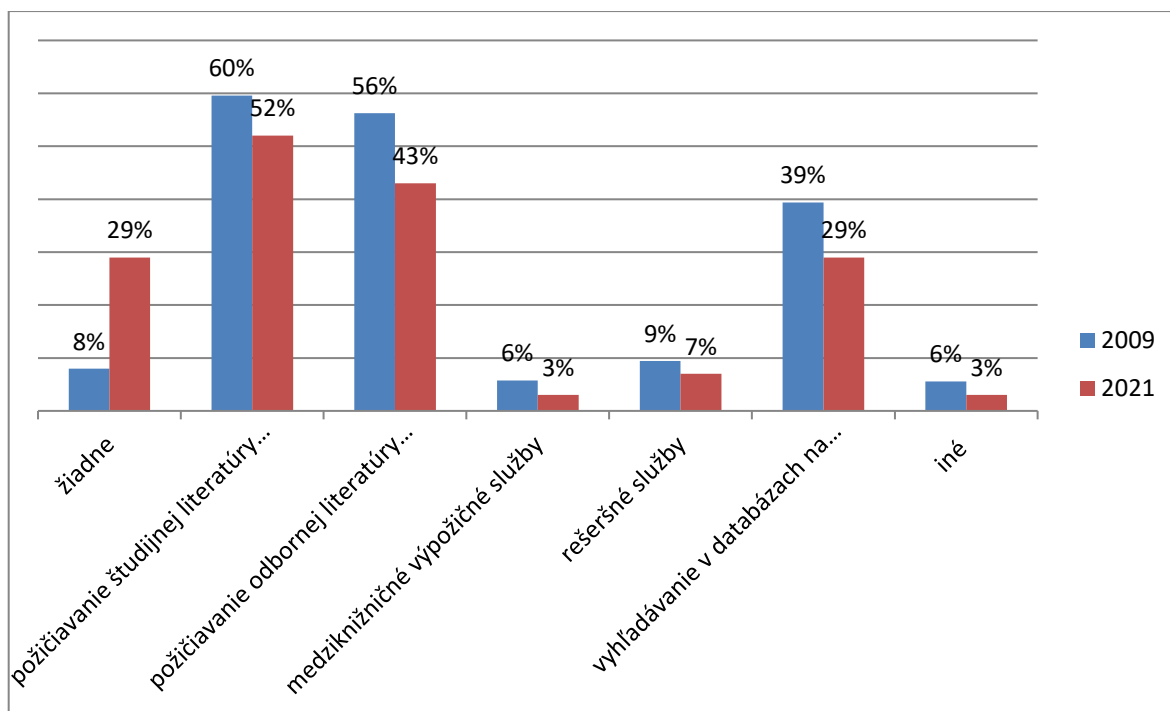


Obrázok 2 Odpovede respondentov, študentov VŠ, o využívaní knižnice, rok 2021 (%)

Pokles z 39 % na 29 % v čase, keď sa prioritizovali služby dostupné online, je určite negatívny. Vysvetlenie do určitej miery možno hľadať v tom, že sa zvyšuje indexovanie obsahu, ktorý ponúkajú knižnice, nielen plnotextových databáz ale aj katalógov, vyhľadávacím nástrojom Google. Mladí ľudia sa tak ku knižničným zdrojom dostanú bez toho, aby ich hľadali na stránkach knižníc a aby si uvedomili, že využívajú knižničné služby.

Pre zaujímavosť uvádzame odpovede na otázky, ktoré boli iba v prieskume PIGIS:

- výpožičky beletrie – využíva 23 % študentov,
- online, telefonické, e-mail konzultácie, manuály, inštruktážne videá – využíva 8 % študentov.



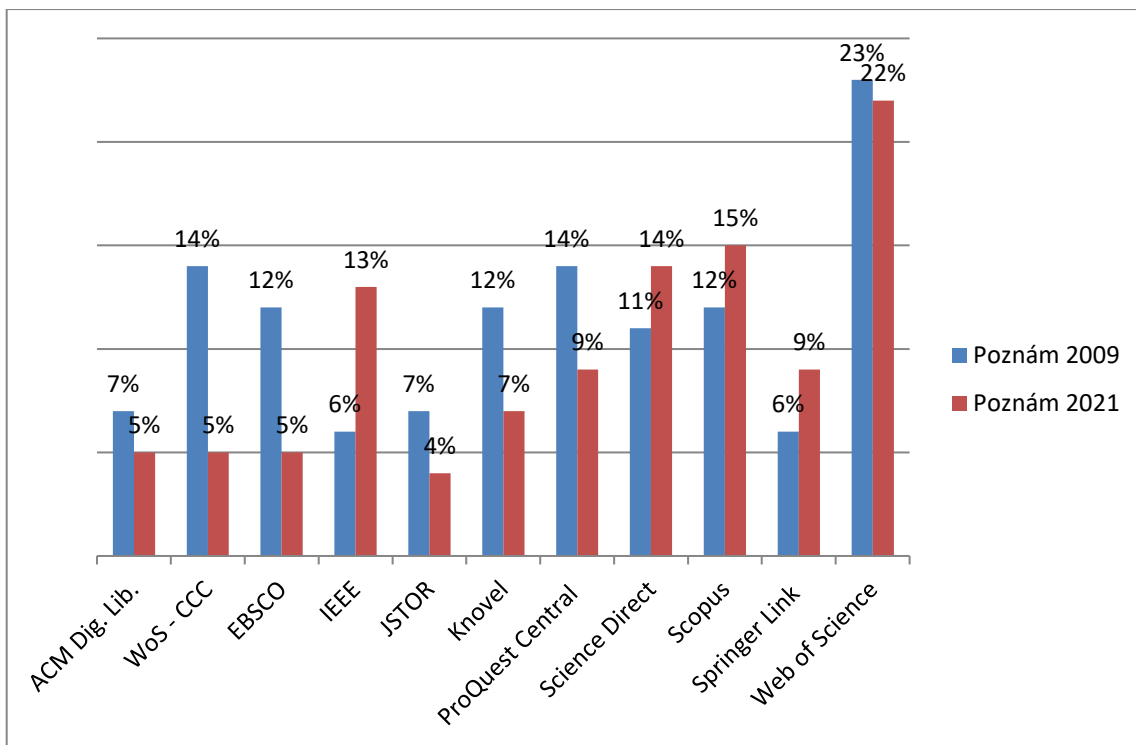
Obrázok 3 Využívanie jednotlivých služieb, porovnanie rokov 2009 a 2021 (%)

### Využívanie elektronických informačných zdrojov

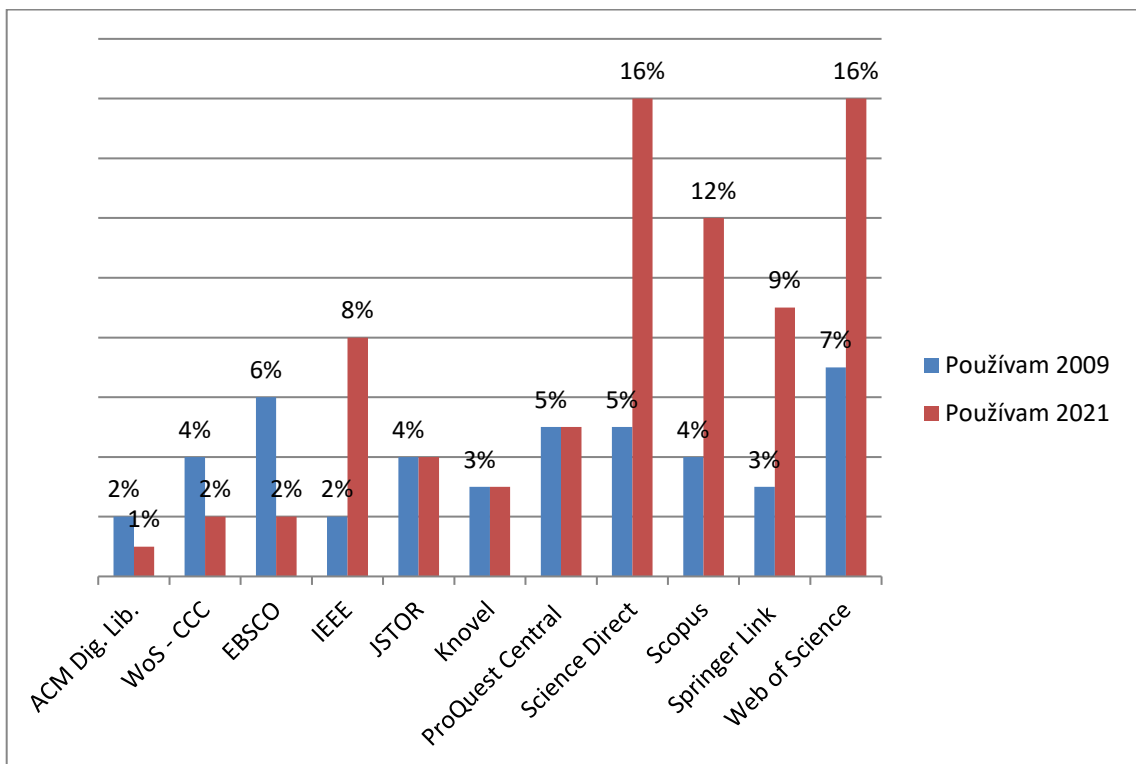
V roku 2009 sa otázka znalosti a využívania elektronických informačných zdrojov (EIZ) týkala voľne dostupných aj licencovaných zároveň, v ponuke bolo 17 databáz. v roku 2021 sa otázka rozdelila na dve, v jednej boli uvedené licencované zdroje a v druhej nelicencované. Porovnateľné sú údaje týkajúce sa 11 licencovaných EIZ (obrázok 4). v roku 2009 najväčší počet odpovedí „poznám“ získala databáza Web of Science (23 %), rovnako aj v roku 2021 bolo zastúpenie odpovedí najvyššie, i keď menšie (22 %). Možno skonštatovať, že informovanosť o databázach, s výnimkou IEEE, Science Direct, Scopus a Springer Link, klesla. Na druhej strane, nárast informovanosti sa týkal multiodborových a obsahovo najbohatších EIZ.

Odpovede zamerané na používanie databáz ukázali v roku 2021 vyššiu mieru (aj keď nie tak vysokú, ako by sme očakávali) vo viacerých prípadoch (obrázok 5). Týkalo sa to Web of Science, Science Direct, Scopus, SpringerLink a IEEE. Porovnateľné využívanie sa týkalo JSTOR, Knovel a ProQuest. Pokles vo využívaní sa zistil pre ACM Digital Library, CCC a databázy EBSCO. v prípade databáz EBSCO je však potrebné povedať, že ukončením národnej licencie v roku 2016 sa zhoršila dostupnosť, čo sa muselo nevyhnutne prejaviť na odpovediach o používaní.

Údaje o znalosti a používaní licencovaných databáz, resp. porovnanie vývoja za viac ako 10 rokov je potrebné vnímať ako podnet pre informačné vzdelávanie a propagáciu. Vzhľadom na obmieňanie študentov na vysokých školách je propagácia EIZ opakujúcou sa, resp. nepretržitou úlohou.



Obrázok 4 Elektronické informačné zdroje – odpovede „poznám“, porovnanie rokov 2009 a 2021 (%)



Obrázok 5 Elektronické informačné zdroje – „používam“, porovnanie 2009 a 2021 (%)

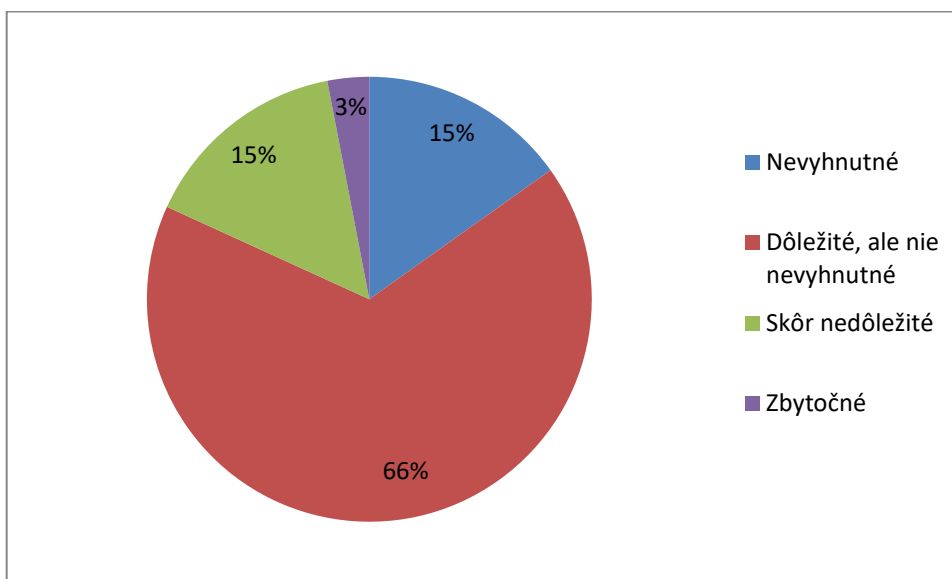
## Informačné vzdelávanie

Okrem účasti na podujatiach informačného vzdelávania (v otázke boli formulované ako „vzdelávacia akcia zameraná na vyhľadávanie informácií“) sme sa v oboch prieskumoch snažili od respondentov získať aj ich hodnotenie.

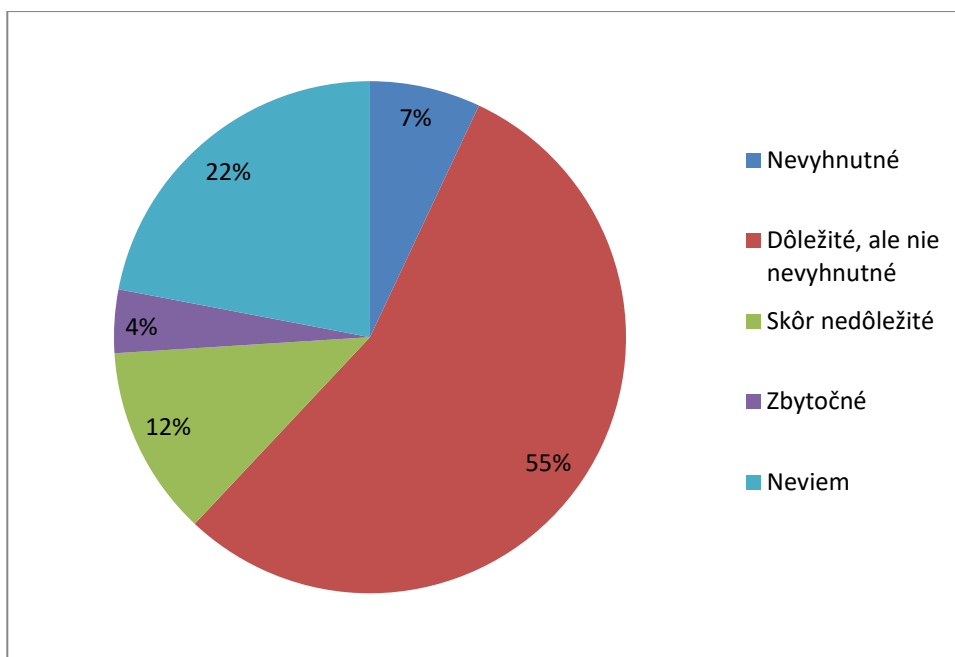
Podľa odpovedí z roku 2009 neabsolvovalo žiadnu vzdelávaciu akciu zameranú na vyhľadávanie informácií 79 % respondentov, 21 % odpovedalo kladne. Výsledky z roku 2021 ukázali iba 8 % účasť študentov na informačnom vzdelávaní. Dôvodom extrémneho poklesu nemusí byť iba koronakríza, i keď ju treba brať do úvahy. Študenti často absolvujú informačné vzdelávanie v rámci predmetov zameraných napr. na písanie záverečných prác, a tak možno nie vždy správne identifikujú podujatie. Pokles účasti na podujatiach informačného vzdelávania dávame do istej miery do súvisu aj s negatívnym vývojom v slovenských akademických knižniciach v posledných rokoch, ktorý je charakteristický zhoršovaním finančných a následne personálnych podmienok, nedostatočnými možnosťami získavania grantových zdrojov na rozvoj, či chýbajúcim systémom celoživotného vzdelávania knihovníkov.

Názory na význam absolvovaného podujatia zameraného na vyhľadávanie informácií môžeme porovnať s určitým obmedzením. v roku 2009 nemali respondenti možnosť výberu „Neviem“. v roku 2021 do možností zahrnutá bola a zvolilo ju 22 % respondentov. Keď sme odpovede respondentov z roku 2021 vyseletovali iba na tých, ktorí uviedli, že sa zúčastnili podujatia, bolo kladné hodnotenie vyššie – 19 % ako nevyhnutné pre štúdium a 70 % ako dôležité, ale nie nevyhnutné.

Odpovede na otázku, odkiaľ a v akej miere získali respondenti poznatky o vyhľadávaní a spracovaní informácií, za roky 2009 a 2021 nie je možné jednoznačne porovnať, pretože ponuka možných odpovedí sa líšila, ako vidno aj z obrázkov 8 a 9.

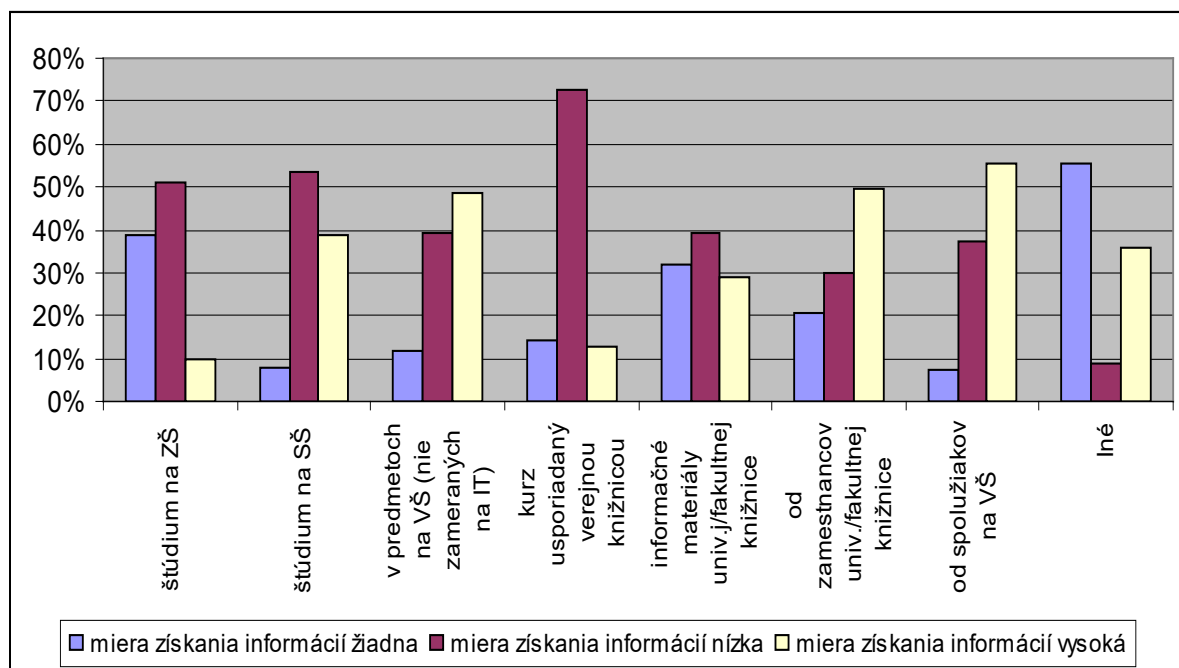


Obrázok 6 Názory na absolvované podujatie informačného vzdelávania, rok 2009, voľba „Neviem“ nebola v ponuke (%)



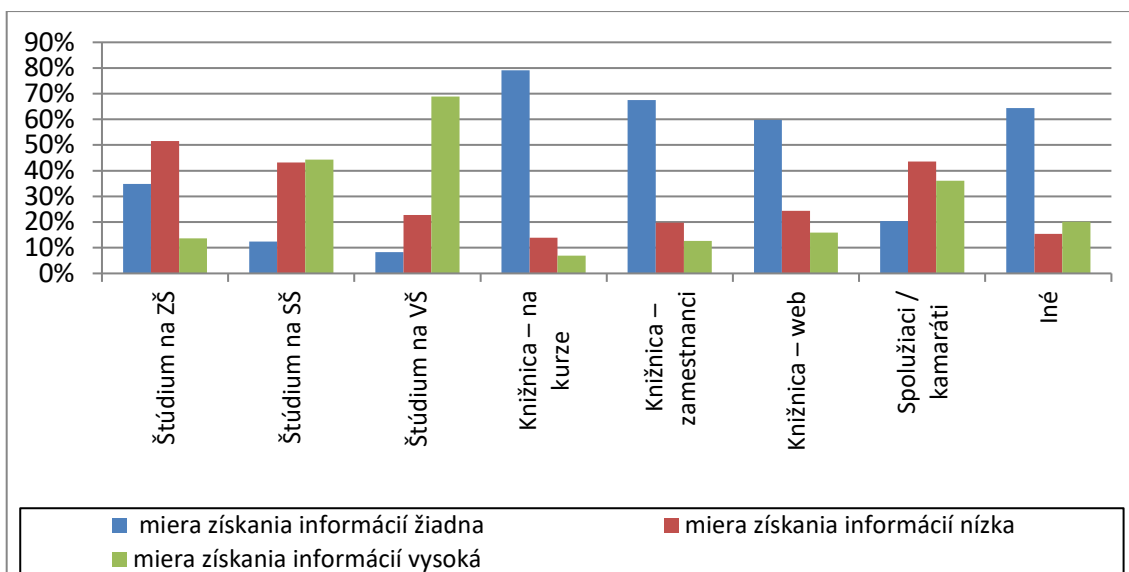
Obrázok 7 Názory na absolvované podujatie informačného vzdelávania, rok 2021 (%)

Kladné odpovede študentov („áno“ alebo „skôr áno“), týkajúce sa toho, či by sa zúčastnili podujatia zameraného na prácu s informáciami, v roku 2009 predstavovali 66 %, v roku 2021 už len 47 % (obrázok 10). Ak sme viaceré výsledky porovnania uvedené vyššie hodnotili ako mierne negatívne, či znepokojivé, takýto pokles záujmu považujeme za alarmujúci. Svedčí o tom, že pri „budovaní“ informačnej gramotnosti mladých ľudí, resp. študentov vysokých škôl, zlyhávajú jeho viaceré zložky.

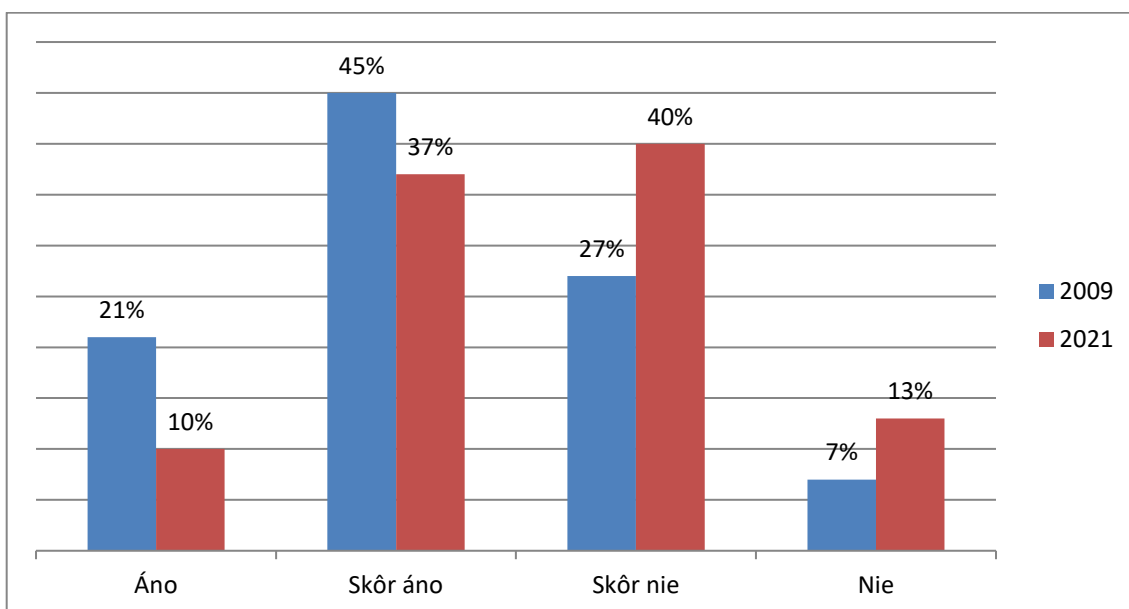


Obrázok 8 Miera získania poznatkov o vyhľadávaní a spracovaní informácií, rok 2009 (Bellérová, 2010)





Obrázok 9 Miera získania poznatkov o vyhľadávani a spracovaní informácií, rok 2021 (%)



Obrázok 10 Záujem o účasť študentov na podujatiach informačného vzdelávania, porovnanie rokov 2009 a 2021 (%)

Problém nevidíme v tom, že študentom často chýbajú primerané informačné zručnosti, ale skôr v tom, že si ich potrebu neuvedomujú a nepociťujú potrebu zlepšovania. Zdá sa, že v mnohých prípadoch štúdium na vysokej škole nemotivuje študentov dostatočne k tomu, aby systematicky pracovali s informačnými zdrojmi a kládli dôraz na ich kvalitu. Ak nemajú študenti reálnu potrebu pracovať s informáciami, je pre nich informačné vzdelávanie iba formalitou a knižnica ťažko vzbudí širší záujem o takéto aktivity. Na druhej strane, modernizácia foriem informačného vzdelávania, kvalitné a zaujímavé spracovanie vzdelávacích materiálov, či obsahovo rôznorodá a bohatá ponuka zo strany knižnice určite nie je zbytočná a bude nápomocná pre tých, ktorí majú záujem o témy do informačného vzdelávania zahrnuté.

## LITERATÚRA

BELLÉROVÁ, B., D. DŽUGANOVÁ, D. GONDOVÁ, Ľ. HOMOLOVÁ, M. KADNÁROVÁ, E. MATUŠOVIČOVÁ a A. POLÁČIKOVÁ. 2010. *Informačné vzdelávanie v podmienkach slovenských vysokých škôl – analytická štúdia: vyhodnotenie prieskumov akademických knižníc a návrh koncepcie vzdelávania*. [Košice: Equilibria]. ISBN 978-80-89284-69-6.

DAHL, M. 2021. 10 - The evolving role of library collections in the broader information ecosystem, In *Chandos Digital Information Review, Future Directions in Digital Information* [online], Chandos Publishing, p. 161-174. ISBN 9780128221440. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-822144-0.00010-0>

Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo. 2021. *Demografické prehľady v slovenskom vysokom školstve* [online] 21. Decembra 2021 [cit. 2022-04-06] Dostupné na: <https://saavs.sk/sk/demograficke-prehlady-v-slovenskom-vysokom-skolstve/>

## Informačná výchova a vzdelávanie v knižniciach a s knižnicou

Ľudmila Hrdináková, Katedra knižničnej a informačnej vedy Filozofická fakulta UK v Bratislave

Súčasná spoločnosť býva nazývaná spoločnosťou informačnou, niekedy tiež znalostnou, hovorí sa i o prechodovej etape. Či už však spoločnosť označíme ako informačnú alebo k nej smerujúcu, je nespochybniteľné, že význam informácií je kľúčový - informácie prenikajú do hospodárskych a ekonomických štruktúr spoločnosti. Ich samotná existencia však nie je jadrom informačnej spoločnosti – gradujúci objem informácií dokonca môže viesť k informačnej únave a k informačnému preťaženiu, ktoré má negatívny vplyv na ich reálne využitie. Zásadné teda nie je množstvo a rozsah informácií v spoločnosti, ale schopnosť s nimi efektívne pracovať. a táto schopnosť – vyhľadávať, vyhodnocovať a využívať informácie efektívne a produktívne – nebola nikdy dôležitejšia ako v dnešnej informačne a mediálne presýtenej spoločnosti (GWLA, 2017). Práve vzdelávanie zabezpečuje prípravu človeka na aktívny a zmysluplný život v informačnej spoločnosti. v súvislosti s knižnicami sa (a to nielen v posledných rokoch) objavujú pojmy ako informačná výchova či informačné vzdelávanie a vedú sa početné diskusie, do akej miery a akou formou by sa knižnice mali vzdelávacej činnosti venovať (Landová 2012).

### Informačná gramotnosť – východisko i cieľ informačného vzdelávania

Informačná gramotnosť (IG) predstavuje intelektuálne zručnosti vyššieho rádu potrebné pre vzdelávanie, profesionálny i osobný rozvoj a úspech (Wertz et al. 2013; Shao a Purpur 2016).

ALA (Americká asociácia knižníc) vo svojej pôvodnej definícii z roku 1989 uvádza, že informačná gramotnosť je súborom schopností, ktoré od jednotlivca vyžadujú, aby rozpoznal, kedy sú informácie potrebné a mal schopnosť nájsť, vyhodnotiť a efektívne využiť potrebné informácie. ALA ďalej explikuje, že informačne gramotný človek má byť schopný vymedziť rozsah svojej informačnej potreby, efektívne vyhľadať potrebné informácie, kriticky vyhodnotiť zdroje a informácie v nich obsiahnuté, integrovať vybrané informácie do svojej vedomostnej bázy, efektívne využiť informácie na dosiahnutie špecifického účelu, porozumieť ekonomickým, právnym a sociálnym aspektom informácií a využívať ich eticky a legálne (ALA 1989). Hlbší pohľad na koncept informačnej gramotnosti naznačuje, že „informačne gramotní ľudia sú tí, ktorí sa naučili, ako sa učiť. Vedia sa učiť, pretože vedia, ako sú vedomosti organizované, ako nájsť informácie a ako použiť informácie tak, aby sa z nich mohli učiť ostatní. Sú to ľudia pripravení na celoživotné vzdelávanie, pretože vždy môžu nájsť informácie potrebné pre akúkoľvek úlohu alebo rozhodnutie“ (ALA 1989).

V revidovanej definícii predstavuje ALA informačnú gramotnosť ako *súbor integrovaných schopností, zahŕňajúcich reflexívne objavovanie informácií, pochopenie toho, ako sa informácie vytvárajú a hodnotia, a používanie informácií pri vytváraní nových vedomostí, ako aj participáciu vo vzdelávacích spoločenstvách a etickú komunikáciu vo vzdelávacom prostredí* (ACRL 2016). Pre definíciu sú charakteristické atribúty ako dynamika, individuálny rozvoj a rast, a v neposlednom rade i učiaca sa spoločnosť. S tým sú spojené kompetencie, ktoré sú

podmienkou pre kvalitné, efektívne a etické využitie informácií, a patrí sem bezpochyby i vyhľadávanie informácií v dôveryhodných a kvalitných zdrojoch, celoživotné vzdelávanie či ďalšie užitočné a produktívne šírenie informácií a znalostí. Konštrukty formovania celoživotne učiacich sa a kriticky mysliacich jedincov a tvorcov nových vedomostí sú kľúčovými pojmami súčasných konceptov informačnej gramotnosti, ktorá nie je viazaná na žiadnu konkrétnu školu či disciplínu (GWLA 2017).

V novších konceptoch sa často akcentuje, že na to, aby bol človek skutočne „informačne gramotným“, musí rozvíjať uvedomenie si a rozumné korigovanie toho:

- ako sa zapája do digitálneho sveta;
- ako nachádza zmysel/význam v informáciách, ktoré objaví a intencionálne nachádza;
- ako eticky a korektne využíva informácie;
- ako hodnotí informácie z hľadiska dôveryhodnosti a autority

a zároveň chápe:

- akú úlohu môže sám zohrávať v komunikácii v rámci svojej profesie či v osobnom živote (Coonan a Jane 2014).

V odbornej literatúre sa často diskutuje i problematika metagramotnosti – konceptu, ktorý rozširuje rozsah tradičných informačných zručností (determinovať, lokalizovať, získavať, chápať, vytvárať a používať informácie) – Matteson a Gersch (2020) konštatujú, že zručnosti informačnej gramotnosti sú meta-zručnosti, ktoré možno aplikovať na celý rad tém a problémov, ktoré sú pre ľudí životne dôležité (občianske, zdravotné, vzdelávacie, voľnočasové a praktické informácie). Metagramotnosť zahŕňa metakogníciu na jednej strane a produkciu, kolaboráciu a spoločné zdieľanie informácií v participatívnych digitálnych prostrediach na strane druhej. Takýto prístup si vyžaduje neustále prispôsobovanie sa novým digitálnym technológiám a pochopenie kritického myslenia a reflexie, ktoré sú potrebné na zapojenie sa do týchto priestorov (Mackey a Jacobson 2014).

Informačná gramotnosť sa často skloňuje aj v súvislosti s možnosťou uplatnenia sa a úspešného pôsobenia každého človeka v súčasnej spoločnosti (Medková, 2011) a je právom považovaná za základné ľudské právo v digitálnom svete a právoplatnú podporu sociálnej inklúzie (Alexandria 2006).

Vzhľadom na to, že vzdelanie pripravuje človeka na plnohodnotný život v informačnej spoločnosti, je určite na mieste transformácia takej významnej štruktúry, akou je vzdelávacia sústava – transformácia zodpovedajúca súčasným podmienkam a perspektívnym tendenciám (Medková 2011). a práve v prieniku týchto skutočností sa vynára informačné vzdelávanie ako jedna z nových rol knižníc. Vlastne ani nie je nová, ide skôr o tradičnú činnosť v nových súvislostiach, daných novou situáciou a potrebami spoločnosti (Kovářová 2012).

Že ide o tému nanajvýš aktuálnu, dokladá množstvo výskumov, ktoré sa v tejto oblasti objavujú. Tie ukazujú nové potreby spoločnosti a používateľov, ktoré knižnice musia reflektovať, aby si udržali význam, spoločenskú potrebnosť a funkciu. Súčasne však musia nadviazať na tradičné aktivity, ktoré sú podstatné pre udržanie autority a dôveryhodnosti. To všetko má vplyv na rastúce požiadavky na knihovníka, ktorého činnosti sa stále viac presúvajú

z práce s fondmi na prácu s čitateľmi a používateľmi. Tá má podobu vzdelávacích aktivít v rôznych formách, ktorých jadrom sú témy spojené s informačnou gramotnosťou (Kovářová, 2012).

### **Informačná výchova a vzdelávanie ako dlhodobý proces**

Informačná gramotnosť je naučená zručnosť – človek sa nerodí s vrodenými schopnosťami hľadania a využívania informácií, tieto zručnosti sa učí (Leininger 2012). Súhrn procesov, činností a aktivít vedúcich k správne formovaniu informačných kompetencií – tzn. kompetencií informačnej gramotnosti – nazývame **informačnou výchovou** alebo **informačným vzdelávaním** (angl. *information education, information training, information literacy instruction*).

Stále nie je zažitá definitívna terminológia: kým v staršej literatúre (napríklad Sakálová, 2003 alebo Matthaidesová, 1998) sa uplatňovalo používanie termínu *informačná výchova*, v súčasnosti nastupuje označenie *informačné vzdelávanie*. Doteraz sa síce ešte stále používajú pojmy ako príprava používateľov, výchova používateľov, informačná príprava a pod., z najnovších zdrojov a diskusií je však zrejmé ustálenie pojmov informačné vzdelávanie a informačná gramotnosť.

Informačné vzdelávanie predstavuje „*dlhodobý, postupný a cieľavedomý proces, zameraný na vybavenie jednotlivca zodpovedajúcou sumou vedomostí, schopností a návykov, potrebných pre relevantnú interakciu s informačným prostredím*“ (Sakálová 2003, s. 37). Autorka poukazuje na dlhodobosť, postupnosť a kontinuitnosť procesu a ďalej zdôrazňuje, že výsledkom takéhoto dlhodobého formatívneho procesu je individuálna úroveň informačnej gramotnosti jednotlivca a že dosahovanie požadovanej úrovne informačnej gramotnosti by malo byť jedným z hlavných cieľov a rozhodujúcou zložkou edukačného procesu (Sakálová 2008). Cieľom informačnej výchovy a vzdelávania je pritom naučiť žiakov a študentov (prípadne dospelých) vyhľadávať a využívať efektívne všetky dostupné informačné zdroje a vytvoriť u nich návyk pravidelného sledovania (odbornej) literatúry a iných zdrojov a ich korektné využitie pri rôznorodých úlohách alebo osobnom rozvoji (Medková, 2011).

Matthaidesová rozlišuje dva prístupy informačnej výchovy/informačného vzdelávania:

1. v širšom poňatí ako „*realizáciu racionálnej výchovy a prípravy človeka na využívanie a tvorbu poznatkov s cieľom nadobudnutia ucelenej sústavy vedomostí, zručností a návykov v poznávacom procese a ich aplikácie v tvorivostnej sfére a produkcii nových poznatkov vo všetkých oblastiach spoločenskej a osobnej činnosti*“ (Matthaidesová 1998, s. 128);
2. v užšom poňatí ako „*konkretizáciu a realizáciu koncepcií a programov informačnej výchovy v konkrétnych socio-informačných prostrediach – napr. na inštitucionálnej báze výchovno-vzdelávacích systémov a sústav detí, mládeže, dospelých; v inštitucionálnej báze knižníc a informačných stredísk s vymedzením jej rôznych stupňov...*“ (Matthaidesová 1998, s. 128).

Ak sa pozrieme na formy informačného vzdelávania v duchu druhého spomínaného prístupu, musíme sumarizovať, že v súčasnosti sa v odborných kruhoch diskutuje o niekoľkých formách

integrácie informačnej gramotnosti do vzdelávania, samozrejme s aktívnou účasťou knižnice. Nasledujúci prehľad reflektuje prostredie primárneho a sekundárneho vzdelávania a týka sa verejných a školských knižníc<sup>1</sup>:

- **extra-kurikulárna integrácia** – vo verejných a školských knižniciach sa môže realizovať ako jednorazová exkurzia, prípadne vychádzka či organizované podujatie v knižnici, ale i ako dlhodobšie pôsobiace krúžky a kluby, ktoré sú zamerané na rôznorodé aspekty informačnej gramotnosti (čitateľský krúžok, literárny krúžok, mediálny krúžok, krúžok tvorivého písania detský/školský časopis, čitateľský tábor a pod.);
- **paralelná extra-kurikulárna integrácia** – ide o lekcie a podujatia na témy učebných osnov, ktoré pripraví knihovník sám a iniciatívne a následne ich ponúka pedagógom základných a stredných škôl ako doplnok k učivu;
- **samostatne stojaca kurikulárna integrácia** – ide o samostatný predmet rámci učebných osnov, ktorý je zameraný na informačnú výchovu (vo všeobecnosti sa vo vzťahu k primárnemu a sekundárnemu vzdelávaniu realizuje zriedkavo);
- **inter-kurikulárna predmetovo-orientovaná integrácia** – ide o plánované lekcie, hodiny a podujatia, ktoré pripraví knihovník na objednávku učiteľa ako doplnok k učivu (v kontexte primárneho a sekundárneho vzdelávania sa zintenzívnila požiadavka tematicky orientovaných hodín/lekcí hlavne počas obdobia pandémie COVID-19);
- **intra-kurikulárna vnorená integrácia** – ide o integráciu knižnice, informačných zdrojov a knihovníka priamo do výučby, čo predpokladá úzku spoluprácu učiteľa s knihovníkom (Bundy, 2004; Peacock 2007 cit. podľa Nakaziba 2019; Wang 2010; Wang 2011; Hrdináková 2014).

Ako sme naznačili vyššie, efektívnosť výučby a informačného vzdelávania logicky podmieňuje dlhodobosť a kontinuita vzdelávania (výchovy), ako aj presné štruktúrovanie, či už je to na úrovni jednotlivého kurzu alebo celých sekvencií kurzov. To sa potom odráža v nastavení obsahu kurzu, cieľov a metód vzdelávania (Stalder et al. 2011a). Dôkladné plánovanie a precízny dizajn informačného vzdelávania je nevyhnutnou súčasťou úspešnej realizácie informačnej výchovy a vzdelávania. Proces pozostáva z:

- analýzy používateľského zázemia, resp. dôkladného rozboru predpokladov, očakávaní a požiadaviek zo strany cieľovej skupiny (možných cieľových skupín);
- štruktúrovania informačného vzdelávania, v prvom rade ide o:
  - určenie vzdelávacích cieľov,
  - určenie obsahu kurzu,
  - posudzovanie metód a výberu tých najvhodnejších,
  - štruktúrovanie vyučovacích hodín, analýzy a sumarizácie nevyhnutných technických a organizačných požiadaviek (podľa Stalder 2011; Sakálová 2003).

Je logické, že práve v dizajne informačného vzdelávania sa budú zrkadliť niektoré rozdiely medzi akademickými/školskými a verejnými knižnicami. Všetky spomínané typy knižníc jednoznačne pomáhajú svojim čitateľom učiť sa a poznávať, akademické knižnice však slúžia

---

<sup>1</sup> Formy a možnosti integrácie informačného vzdelávania v akademickom prostredí sú prezentované v príspevku „Informačná gramotnosť ako katalyzátor kvality vzdelávania v akademickom prostredí“ na inom mieste publikácie.

komunita učiteľov žiakov/študentov, ktorých primárnym účelom je vyučovanie a vzdelávanie priamo – knižnice sú (mali by byť) teda súčasťou vzdelávania a v rámci toho realizujú i informačné vzdelávanie. Naproti tomu verejné knižnice zohrávajú vo svojich komunitách inú úlohu a pravdepodobne učia menej formálnym spôsobom. Rozličný je i čas, ktorý je v akademických/školských knižniciach ovplyvnený školským, či akademickým rokom a jeho základnými časovými jednotkami (polrok/štvrtrok, semester). a hoci verejné knižnice majú tiež rôzne „obdobia“, ktoré sú do istej miery podobné polrokom/semestrom, je toto spojenie oveľa voľnejšie. Okrem toho majú k dispozícii letné obdobie, vhodné na realizáciu špeciálnych programov (Matteson a Gersch 2020).

### **Informačná gramotnosť vo verejných knižniciach**

Vo všeobecnosti sa dá konštatovať, že existuje pestrá škála príručiek, správ, štúdií a národne definovaných zámerov v oblasti rozvoja programov informačnej gramotnosti v školských a akademických knižniciach. Menej publikácií sa však venuje snahám verejných knižníc. Je však zrejmé, že verejné knižnice si osvojili zodpovednosti a povinnosti v súvislosti s rozvojom informačnej gramotnosti, a to aj napriek nedostatku jasne definovaných odporúčaní alebo manuálov, ktoré by im pomohli v ich úsilí (Harding 2008).

Na informačnú gramotnosť sme väčšinou zvyknutí nazerať z praktického hľadiska – ako na cieľ aj prostriedok vzdelávania používateľov informácií. z hľadiska horizontálneho i vertikálneho sa ukazuje termín informačná gramotnosť najvhodnejším pre aktivity, ktoré knižnice robia smerom k využívaniu dokumentovej komunikácie v nadväznosti na čitateľskú gramotnosť, ktorou podporujú a dopĺňajú (alebo niekedy aj menia) školskú výučbu. Knižnice už tradične pripravujú exkurzie, lekcie knižničných zručností či bibliografickú prípravu, realizujú lekcie uvádzajúce do práce s internetom alebo do pokročilého vyhľadávania na webe, poskytujú kvalitné knižničné webové stránky a prístup k rôznym databázam a pod. To sú len niektoré z oblastí, v ktorých už knižnice verejnosti ukazujú, ako sa pohybovať v informačnej „džungli“. a tak sa pochopiteľne stávajú neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacej sústavy, hoci nie celkom priamo. Ich podiel na vzdelávaní našej spoločnosti, šírení kultúrneho povedomia a vzdelanosti je však nespochybniteľný (Landová 2012; Leininger 2012).

Podľa výskumu Mattesonovej a Gerschovej (Matteson a Gersch 2020) sa vo verejných knižniciach realizujú tieto typy vzdelávacích aktivít:

- kurzy informačnej gramotnosti,
- tematicky orientovaná IG – výučba IG prostredníctvom kurzov na témy, ktoré zaujímajú návštevníkov, ako je odhaľovanie falošných správ, finančná gramotnosť a pod.,
- tematické príručky, vzdelávacie materiály,
- online kurzy,
- výučba technologických zručností prostredníctvom kurzov a programov
  - školenia o používaní počítačových programov a aplikácií, ako je spracovanie textu, digitálna fotografia, kreatívny balík Adobe, ako aj hodiny o technológiách makerspace,
- výučba technologických zručností prostredníctvom individuálnych konzultácií,

- výučba knižničných nástrojov a obsahu,
- informačné potreby a vzdelávanie utečencov a imigrantov (Matteson a Gersch 2020).

Knižnice už tradične predstavujú hodnotu informačnej gramotnosti a prezentujú tiež prepojenie s celoživotným vzdelávaním. Navyše sú prepojené s problémami komunity, ako sú rozvoj zručností zamestnateľnosti, riadenie osobného zdravia a neformálne vzdelávanie. Tento dôraz na vlastnosti, ktoré sú životne dôležité v každodennom živote človeka, odráža tvrdenie UNESCO, že informačná gramotnosť môže pomôcť „posilniť ľudí všetkých spoločenských vrstiev“, aby „dosiahli svoje osobné, sociálne, pracovné a vzdelávacie ciele“ (Catts a Lau 2008). Odborná literatúra a referencie na weboch knižníc odkrývajú, že vo verejných knižniciach na celom svete existuje široká škála osvedčených postupov a metód informačného vzdelávania.

### **Silné stránky verejných knižníc pre informačné vzdelávanie a výchovu**

Ako sme spomenuli, problematika informačného vzdelávania vo verejnej knižnici je v odbornej literatúre pomerne skromne zastúpená. Aj napriek tomu možno identifikovať silné stránky verejnej knižnice ako poskytovateľa edukácie v oblasti informačnej gramotnosti, ktoré možno sumarizovať nasledovne:

1. **Tradičná rola knižnice ako miesta učenia, poznávania, štúdia** – od počiatku svojej existencie sú knižnice vnímané ako tie, ktoré zaujímajú dôležité miesto vo vzdelávaní a poznávaní (Harding 2008; Häggström 2004).
2. **Vnímanie odbornosti knihovníkov a ich renomé** – princípy informačnej gramotnosti sa považujú za zrkadlo tradičných hodnôt verejných knižníc a knihovníci sú vnímaní ako odborníci na informačnú gramotnosť (Harding 2008).
3. **Klientela - používateľská základňa** – verejná knižnica ako komunitné zariadenie slúži informačným potrebám všetkých členov komunity, disponuje teda širokou a rozmanitou klientelou a veľkým potenciálom osloviť všetky skupiny svojej komunity od detí až po seniorov (Harding 2008).
4. **Prvé vzdelávacie skúsenosti detí** – knižnica je základné a prvé miesto, kam ide dieťa hľadať informácie o téme, ktorá ho zaujíma, zdroje zábavy a humoru alebo napätia a dobrodružstva, v nejednom prípade je i miestom, kde nachádza prístup k digitálnym technológiám; deti sú v mnohých zahraničných knižniciach prvoradým impulzom a zároveň cieľovou skupinou v rámci špecifických knižničných programov (napr. letné čitateľské tábory); verejná knižnica môže viesť deti už od útleho veku k tomu, aby si vážili informácie a podporovať ich poznávanie a získavanie prístupu k informáciám, zvyšovať povedomie o knižnici a úctu k nej ako zdroja informácií (Ziarnik 2003).
5. **Celoživotný kontakt s členmi komunity** – školy a univerzity môžu poskytovať podporu a výučbu informačnej gramotnosti počas obdobia formálneho vzdelávania človeka, neslúžia však jednotlivcom v nasledujúcich rokoch neformálneho vzdelávania alebo samostatného štúdia, a keďže informačná gramotnosť je celoživotná zručnosť (či skôr celoživotná potreba), verejné knižnice majú vďaka celoživotnej povahe svojho vzťahu so širokou a rôznorodou



klientskou základňou výnimočnú dispozíciu na to, aby mohli poskytovať nepretržitú podporu jednotlivcom pri rozvíjaní informačných kompetencií (Ziarnik 2003).

6. **Vhodné momenty** – knižnica je plná vhodných momentov pre učenie - verejné knižnice majú možnosť poskytovať individuálne vzdelávanie a výchovu počas interakcií *knihovník – čitateľ*, takými sú konzultácie a rozhovory, ktoré sa často hodnotia ako najefektívnejší prostriedok výučby informačnej gramotnosti (Ziarnik 2003; Leininger 2012). Knižnice majú ideálnu možnosť zjednotiť vzdelávací a sociálny svet človeka (Matteson a Gersch 2020).

7. **Motivácia** – čitatelia školských a akademických knižníc sú motivovaní rozvíjať zručnosti informačnej gramotnosti, ktoré by podporili ich školské/akademické výstupy, niekedy je ich informačné vzdelávanie riadené a povinné. Vo verejnej knižnici je však nadobúdanie informačných kompetencií oveľa spontánnejšie - čitateľom ide o skúmanie tém a/alebo získavanie informácií, ktoré ich zaujímajú. Primárny rozdiel v motivácii čitateľov možno vysvetliť typom motivácie, vnútorná verus vonkajšia, ktorú prežívajú (Matteson a Gersch 2020).

8. **Partnerstvá** – verejné knižnice majú veľký potenciál vytvárať partnerstvá a spolupracovať s inými zainteresovanými stranami (napr. školami, univerzitami) na budovaní informačných kompetencií a poskytovaní školení, workshopov či skillshopov (ACRL 2017).

9. **Bohatstvo zdrojov a kľúčové prístupové body** – azda najzreteľnejšou devízou knižníc v prospech informačného vzdelávania je bohatstvo a rozmanitosť tradičných a elektronických zdrojov a informácií, ktoré môžu knižnice používateľom sprostredkovať.

Knižnice sú výrazným činiteľom v oblasti informačného vzdelávania a výchovy a majú v nej nezastupiteľné miesto. Ako konštatuje ALA: *Knižnice, ktoré poskytujú verejný prístup k informáciám, a to zvyčajne bezplatne, musia zohrávať kľúčovú úlohu pri príprave ľudí na požiadavky dnešnej informačnej spoločnosti... Aj dnes zostávajú potenciálne najsilnejším a najrozsiahlejším komunitným zdrojom pre celoživotne učiacich sa jedincov. Verejné knižnice nielenže poskytujú prístup k informáciám, ale zostávajú aj naďalej kľúčovými pre poskytovanie zručností potrebných na zmysluplné využitie existujúcich zdrojov* (cit. podľa Leininger 2012).

### **Nové výzvy pre informačné vzdelávanie a výchovu**

V dobe distribuovaných informačných sietí (najmä internetu) sa posunul pohľad na prácu s informáciami a priniesol celý rad nových tém, ktorými sa knižnice a informačné inštitúcie predtým nezaoberali (Dombrovská 2018). Tradičná úloha sa v tomto smere pomerne rýchlo mení a knihovníci musia byť otvorení týmto novým témam, ako aj možnostiam vzdelávania. v súčasnosti sa na poli informačného vzdelávania objavujú zmeny v rôznych aspektoch:

- zmeny v definícii samotného pojmu informačná gramotnosť, s čím súvisí rastúce zapojenie verejných knižníc a iných inštitúcií (teda iných ako výlučne školských a akademických knižníc);
- nové technológie a prostredie využiteľné pre výučbu a podporu výučby (s novými vlastnosťami a možnostami, ako vzdialený prístup k vzdelávaniu, interaktivita a atraktivita);

- nové témy integrované do konceptu informačnej gramotnosti (ako dôsledok zmien v spoločnosti a vývoja digitálnych technológií);
- relácie s mediálnou gramotnosťou – aktuálna je integrácia rôznych lekcií s tematikou médií najmä pre deti a mládež;
- relácie s digitálnou gramotnosťou – často realizované vzdelávanie zamerané na prácu s digitálnymi technológiami pre seniorov alebo iné, často marginalizované skupiny;
- význam informačnej gramotnosti pre uplatniteľnosť a konkurencieschopnosť jedinca v informačnej spoločnosti (Kovářová 2012).

Knižnice výrazne preukázali svoje devízy a schopnosti počas šírenia ochorenia COVID-19, a hlavne počas globálneho lockdownu a zatvorenia škôl. v tomto období sa ukázali kritické rezervy vo vzdelávacom prostredí, a to najmä: nesamostatnosť žiakov pri informačných procesoch a využívaní informácií, nízka miera samostatnosti pri práci so zdrojmi, nízka miera vytrvalosti a húževnatosti pri vzdelávaní. Aktivity knižníc v tomto období síce neboli systematické a sofistikovane plánované a pripravované, ukázali však, že knižnice môžu byť výraznou oporou vzdelávaciemu prostrediu.

Vzdelávanie v oblasti informačnej gramotnosti počas pandémie má niekoľko charakteristík: potreba rýchlej reakcie na informačné požiadavky, odporúčanie spoľahlivých informačných zdrojov používateľom, vytváranie a zhromažďovanie aktuálnych informácií o prípadoch COVID-19 a odolávanie dezinformáciám a nepravdivým informáciám (Guo a Huang 2021).

Ako sme naznačili, knižnice stoja pred novou výzvou prispieť k rozvoju vzdelávania v oblasti informačnej gramotnosti podľa novej „normy obdobia pandémie“, a k tomu patrí napr. vývoj inovatívnych modelov lekcií s kombináciou online a offline prostredí, prienik edukačných príspevkov knižníc do vzdelávania; skúmanie možností participácie na výučbe a rozširovanie obsahu výučby podľa nových informačných potrieb, boj proti dezinformáciám a pod. (Guo a Huang 2021).

### **Limitujúce faktory zavádzania informačného vzdelávania vo verejných knižniciach**

Aj keď je zrejmé, že existujú silné stránky, ktoré zohrávajú úlohu pri rozvoji informačného vzdelávania vo verejných knižniciach, a realizuje sa pomerne široké spektrum aktivít vo verejných knižniciach na celom svete, literatúra odhaľuje aj množstvo faktorov, ktoré obmedzujú úsilie verejných knižníc v danej oblasti:

1. **absencia rámca, štandardov či metodiky pre informačné vzdelávanie a výchovu** – v akademickom a školskom prostredí existujú podporné materiály, no pre verejné knižnice neexistujú usmernenia a metodiky pre zavádzanie a realizáciu výučby informačnej gramotnosti (Walter 2007);
2. **limitované zdroje** – verejné knižnice dlhodobo čelia rozpočtovým problémom a programy informačnej gramotnosti sú z veľkej časti obmedzované z dôvodu nedostatku personálu, priestorových kapacít a potrebných zariadení/vybavenia, zdrojov a nástrojov na informačnú výchovu a vzdelávanie (Hart 2006);
3. **technická a priestorová infraštruktúra** – verejné knižnice často bojujú s problémom nedostatočných zariadení či priestorov (Hart 2006), v modernej knižnici je potrebný

priestor nielen na výučbu, ale aj priestor na rekreačné aktivity, spoločenské stretnutia a iné účely (Henkel 2016);

4. **používateľská základňa** – napriek tomu, že verejná knižnica má slúžiť celej komunite, reálne oslovuje len tých, ktorí sú jej čitateľmi; rôznorodá klientská základňa predstavuje výzvy pri poskytovaní programov IG vhodných pre rôznorodé skupiny (z hľadiska veku, vzdelania, učebných štýlov a pod.);
5. **podpora** – zreteľne absentuje väčšia podpora zo strany vlády, školských inštitúcií a iných zainteresovaných strán v rámci zabezpečovania a realizácie úlohy verejných knižníc v informačnom vzdelávaní (Thompson 2003); dôležitou oporou a zároveň princípom podpory informačnej gramotnosti prostredníctvom knižníc je spolupráca so všetkými, ktorí sú v danej komunite súčasťou výučbového procesu (Medková 2011);
6. **filozofia** – absencia základnej filozofie, ktorá by slúžila ako základ pre koherentné plánovanie a stavanie programov informačného vzdelávania vo verejných knižniciach (Harding 2008);
7. **vzdelávanie/zručnosti knihovníkov – absencia učiteľských kompetencií** – knihovníci sa v rámci odborného vzdelávania neučia učiteľským zručnostiam; lektori informačnej gramotnosti vo verejných knižniciach by mali byť vyškolení v technikách a metódach výučby a učenia sa, aby dosiahli vytýčené ciele a cítili sa komfortne vo svojej pedagogickej úlohe, okrem toho potrebujú podporu aj pri rozvíjaní vlastných kompetencií informačnej a digitálnej gramotnosti (Das a Lal 2006);
8. **e-learningové zručnosti** – e-learning je vyzdvihovaný ako dôležitý vzdelávací nástroj budúcnosti – okrem „nákladovej efektívnosti“ má veľa ďalších výhod z hľadiska opakovateľnosti, prenosnosti a zvýšenej rovnosti prístupu, akademické knižnice ho preto využívajú veľmi intenzívne, verejné knižnice majú však v online vzdelávaní medzery (Henkel 2016);
9. **hodnotenie** – verejné knižnice sú orientované na výstupy, výsledky a výkony, musia byť teda schopné merať dopady a efekty informačného vzdelávania, aby odôvodnili význam jeho zavádzania a pokračovania (najjednoduchším ukazovateľom je počet ľudí navštevujúcich kurzy a programy) (Neely a Ferguson 2006; Denick, Bhatt a Layton 2010);
10. **propagácia informačného vzdelávania** – zamestnanci knižnice vo všeobecnosti nie sú vyškolení v marketingových aktivitách a aj keď sa snažia propagovať vzdelávacie programy a osloviť používateľov, čelia veľkej výzve (Bruce a Lampson 2002).

Dramatický vplyv na implementáciu a efektívnosť informačnej výchovy a vzdelávania majú aj **postoje a presvedčenia**, a to ako na strane knihovníkov, tak i používateľov (Hart 2006):

11. niektorí knihovníci (najmä v oblasti verejných knižníc) nemajú **dostatok porozumenia** pre aktuálnu potrebu informačného vzdelávania, nemajú ani dostatočné znalosti a zručnosti v oblasti informačnej gramotnosti a cítia sa hendikepovaní, niekedy ide o silné zábrany či až neochotu knihovníkov prevziať netradičnú úlohu inovovanej informačnej výchovy a vzdelávania;
12. **slabé vnímanie edukačných funkcií** knižnice verejnou – ak verejná knižnica neuznáva a neakceptuje verejnú knižnicu ako poskytovateľa informačnej výchovy a vzdelávania, prípadne nevie o dostupnosti podujatí a programov informačnej gramotnosti, knižnice

nemôžu plniť svoju úlohu; aj pri zvýšenom úsilí knihovníkov v oblasti informačnej gramotnosti je pravdepodobné, že úspech edukačných snáh vo veľkej miere závisí od verejného dopytu než od iniciatívy knižníc.

Aj napriek spomínaným úskaliam je práve knižnica tou inštitúciou, ktorá môže informačné vzdelávanie alebo výchovu zvládať veľmi dobre. Informačná profesia je v popredí hnutia informačnej gramotnosti a verejné knižnice so svojou rôznorodou klientskou základňou a celoživotným kontaktom so svojimi čitateľmi môžu byť ideálne na to, aby boli lídrom v rozvoji informačne gramotných komunít (Harding 2008).

### **Záver**

V súčasnosti sa činnosť verejných knižníc čoraz viac presúva z aktivít viazaných na fondy k aktivitám zameraným na používateľov. Mnohé verejné knižnice svojimi podujatiami a aktivitami dokazujú, že sú schopné zvládať neustále sa meniaci svet informačnej gramotnosti. Koniec koncov, **ak túto službu nebudú poskytovať, kto iný to urobí? a ak obrovský rozsah a gradujúci nárast online zdrojov zatlačí využívanie knižnice ako informačného zdroja do úzadia, čo budú robiť?**

V súčasnosti žiadna iná inštitúcia nie je taká pripravená saturať rastúcu potrebu informačnej gramotnosti ako práve knižnica - žiadna iná inštitúcia nemá na to potrebné zručnosti a zdroje a v konečnom dôsledku nemôže to urobiť tak lacno. Okrem toho môže knižnica vytvoriť menej formálne, príjemné a bezpečné vzdelávacie prostredie pre svojich (niekedy dôverne známych) čitateľov. Preto poskytovanie vzdelávania v oblasti informačnej gramotnosti verejnými knižnicami sa vyzdvihuje ako „základná služba“ a „najdôležitejší cieľ knižníc“ (Leininger 2012).

### **LITERATÚRA**

ACRL. *Framework for Information Literacy for Higher Education* [online]. The Association of College and Research Libraries, a division of the American Library Association, 2016 [cit. 2022-02-23]. Dostupné na: <http://www.ala.org/acrl/files/issues/infolit/framework.pdf>

ACRL. *Global Perspectives on Information Literacy: Fostering a Dialogue for International Understanding* [online]. Association of College & Research Libraries, 2017 [cit. 2022-01-23].

Dostupné na:

[https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/publications/whitepapers/GlobalPerspectives\\_InfLit.pdf](https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/publications/whitepapers/GlobalPerspectives_InfLit.pdf)

ALA. *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* [online]. Chicago, IL: American Library Association, 1989 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na:

<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>

*Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning* [online]. UNESCO, 2006 [cit. 2011-05-04]. Dostupné na: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php>

BRUCE, H. a M. LAMPSON. Information professionals as agents for information literacy. *Education for Information* [online]. 2002, 20(2), 81–106 [cit. 2022-02-23]. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/289907221\\_Information\\_professionals\\_as\\_agents\\_for\\_information\\_literacy](https://www.researchgate.net/publication/289907221_Information_professionals_as_agents_for_information_literacy)

BUNDY, A. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice* [online]. Adelaide: Australia and New Zealand Institute for Information Literacy; Council of Australian University Librarians, 2004 [cit. 2021-08-03]. ISBN 1-920927-00-X. Dostupné na: [https://www.utas.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/79068/anz-info-lit-policy.pdf](https://www.utas.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/79068/anz-info-lit-policy.pdf)

CATTS, R. a J. LAU. *Towards Information Literacy Indicators* [online]. Paris: UNESCO, 2008 [cit. 2022-03-23]. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723>

COONAN, E. a S. JANE. „My dolly’s bigger than your dolly“, or, Why our labels no longer matter. *The Mongoose Librarian* [online]. 2014 [cit. 2022-02-23]. Dostupné na: <https://librariangoddess.wordpress.com/2014/04/29/my-dollys-bigger/>

DAS, A. K. a B. LAL. *Information literacy and the public library in India* [online]. 2006 [cit. 2022-02-23]. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/246471697\\_Information\\_literacy\\_and\\_public\\_libraries\\_in\\_India](https://www.researchgate.net/publication/246471697_Information_literacy_and_public_libraries_in_India)

DENICK, D., BHATT, J. a B. LAYTON. Citation Analysis of Engineering Design Reports for Information Literacy Assessment. In: *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings* [online]. American Society for Engineering Education, 2010 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/289163402\\_Citation\\_analysis\\_of\\_Engineering\\_Design\\_reports\\_for\\_information\\_literacy\\_assessment/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/289163402_Citation_analysis_of_Engineering_Design_reports_for_information_literacy_assessment/citation/download)

DOMBROVSKÁ, M. *Informační gramotnost jako veřejný zájem, politika a norma: návod na tvorbu koncepčních dokumentů v oblasti informačního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018, 149 s. ISBN 978-80-246-3969-7.

GUO, J. a J. HUANG. Information literacy education during the pandemic: The cases of academic libraries in Chinese top universities. *The Journal of Academic Librarianship* [online]. 2021, 47(4) [cit. 2022-02-23]. Dostupné na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133321000549>

GWLA. *The Impact of Information Literacy Instruction on Student Success: a Multi-Institutional Investigation and Analysis* [online]. Greater Western Library Alliance, GWLA, 2017 [cit. 2022-02-23]. Dostupné na: <https://umaine.edu/provost/wp-content/uploads/sites/14/2018/11/The-Impact-of-Information-Literacy-Instruction-on-Student-Success.pdf>

HARDING, J. Information literacy and the public library: we've talked the talk, but are we walking the walk? *The Australian Library Journal* [online]. 2008, 57(3), 274-294 [cit. 2022-02-23]. Dostupné na: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00049670.2008.10722480>

HART, G. The information literacy education readiness of public libraries in Mpumalanga Province (South Africa). *Libri* [online]. 2006, 56(1), 48–62 [cit. 2022-02-13]. Dostupné na: <https://core.ac.uk/download/pdf/62633607.pdf>

HÄGGSTRÖM, B. M. *The Role of Libraries in Lifelong Learning: Final report of the IFLA project under THE Section for Public Libraries* [online]. IFLA/Section for Public Libraries & IFLA, 2004 [cit. 2022-01-13]. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510133.pdf>

HENKEL, M. Educators of the information society: Information literacy instruction in public and academic libraries of Canada. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology* [online]. 2016, 52(1), 1-10 [cit. 2022-02-23]. Dostupné na: <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/pra2.2015.145052010036>

KOVÁŘOVÁ, P. et al. *Trendy v informačním vzdělávání* [online]. Zlín: VerBuM, 2012 [cit. 2022-02-23]. ISBN 978-80-87500-18-7. Dostupné na: <https://adoc.pub/trendy-v-informanim-vzdlavani-pavla-kovaova-a-kolektiv.html>

LANDOVÁ, H. Informační vzdělávání v novém hávu: Jak budeme učit naše uživatele v příštích letech? In: KOVÁŘOVÁ, P. et al. *Trendy v informačním vzdělávání* [online]. Zlín: VerBuM, 2012 [cit. 2022-02-23]. ISBN 978-80-87500-18-7. Dostupné na: <https://adoc.pub/trendy-v-informanim-vzdlavani-pavla-kovaova-a-kolektiv.html>

LEININGER, M. A. Information Literacy and Public Libraries. *WebJunction* [online]. OCLC, 2012 [cit. 2022-02-23]. Dostupné na: [https://www.webjunction.org/documents/webjunction/Information\\_Literacy\\_and\\_Public\\_Libraries.html](https://www.webjunction.org/documents/webjunction/Information_Literacy_and_Public_Libraries.html)

MACKEY, T. P. a T. E. JACOBSON. *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. Chicago: Neal-Schuman, 2014. ISBN 978-1-55570-989-1.

MATTHAEIDESOVÁ, M. Informačná výchova. In: KATUŠČÁK, D., MATTHAEIDESOVÁ, M. a M. NOVÁKOVÁ. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1998, s. 128. [Edícia terminologických a výkladových slovníkov], zv. 6. ISBN 80-08-02818-1. ISSN 1335-3403.

MATTESON, M.L. a B. GERSCH. Information literacy instruction in public libraries. *Journal of Information Literacy* [online]. 2020, 14(2), 71 -95 [cit. 2022-01-31]. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.11645/14.2.2680>

MEDKOVÁ, M. Informační výchova na školách – utopie či realita. *Duha: Informace o knihách a knihovnách z Moravy* [online]. 2011, 25(1) [cit. 2022-02-23]. ISSN 1804-4255. Dostupné na: <http://duha.mzk.cz/clanky/informacni-vychova-na-skolach-utopie-ci-realita>

- NEELY, T. Y. a J. FERGUSON. Developing Information Literacy Assessment Instruments. In: NEELY, T. Y. *Information Literacy Assessment: Standards-Based Tools and Assignments*. Chicago: American library association, 2006 [cit. 2021-09-15]. ISBN 0-8389-0914-0. Dostupné na:  
[http://pustaka.unp.ac.id/file/abstrak\\_kki/EBOOKS/INFORMATION%20LITERACY%20Information%20literacy%20assessment%20%20standards-based%20tools%20and%20assignments.pdf](http://pustaka.unp.ac.id/file/abstrak_kki/EBOOKS/INFORMATION%20LITERACY%20Information%20literacy%20assessment%20%20standards-based%20tools%20and%20assignments.pdf)
- PEACOCK, J. A. *Beyond the fashionable: strategic planning for critical information literacy education*. (Proven strategies for building an information literacy program. Neal-Schuman Publishers, Inc., 2007, s. 29-54, cit. podľa NAKAZIBA, S. *The contribution of information literacy competencies towards utilization of information resources among second year nursing students of Aga Khan University, Uganda* [online]. Uganda Christian University, 2019 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na:  
[https://ucudir.ucu.ac.ug/bitstream/handle/20.500.11951/857/FEA\\_MLIS\\_Sarah%20Nakaziba\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ucudir.ucu.ac.ug/bitstream/handle/20.500.11951/857/FEA_MLIS_Sarah%20Nakaziba_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- SAKÁLOVÁ, E. Informačná výchova a kultúrno-vzdelávacie aktivity knižnice. In: *Príručka knihovníka malej knižnice*. Martin: Slovenská národná knižnica, 2003, s. 37-41. ISBN 80-89023-37-1.
- SAKÁLOVÁ, E. Návrh štandardov informačnej gramotnosti. In: CENIGOVÁ, R. *Príručka pre školského knihovníka* [online]. Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, 2008, s. 129-138 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-970092-0-5. Dostupné na:  
[http://www.infolib.sk/files/infolib\\_of/aktuality/PRIRUCKA%202009.pdf](http://www.infolib.sk/files/infolib_of/aktuality/PRIRUCKA%202009.pdf)
- SHAO, X. a G. PURPUR. Effects of Information Literacy Skills on Student Writing and Pourse Performance. *The Journal of Academic Librarianship* [online]. 2016, 42(6), 670-678 [cit. 2022-02-23]. Dostupné na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133316301756>
- STALDER, P. et al. Swiss Information Literacy Standards. *Informationskompetenz.ch* [online]. 2011 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: [https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1\\_e\\_swiss%20information%20literacy%20standards.pdf](https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1_e_swiss%20information%20literacy%20standards.pdf)
- THOMPSON, S. *Information literacy meeting of experts, Prague, the Czech Republic September 20-23, 2003 Report of a meeting sponsored by the US National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS) and the National Forum on Information Literacy (NFIL) with the support of the United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO)* [online]. United States Commission on Libraries and Information Science, 2003 [cit. 2022-01-23]. Dostupné na: <http://www.bibalex.org/infolit2005/finalreportprague.pdf>
- WERTZ, R. E. H. et al. Work in progress: Critical thinking and information literacy: Assessing student performance. In: *Proceedings of the 120th ASEE conference* [online]. Washington D.C.: American Society for Engineering Education, 2013 [cit. 2022-02-23]. Dostupné na:  
<http://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6925/view>

WALTER, V. Information literacy: a new role for public libraries? In: CURZON S.C. a L.D. LAMPERT (eds). *Proven strategies for building an information literacy program*. New York: Neal-Schuman Publishers, 2007. ISBN-13: 978-1555706081.

WANG, L. An information literacy integration model and its application in higher education. *Reference Services Review* [online]. 2011, 39(4), 703-720 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: <http://repository.bakrie.ac.id/61/1/00907321111186703.pdf>

WANG, X. *Integrating information literacy into higher education curricula: An IL curricular integration model* [online]. Queensland: Queensland University of Technology, 2010 [cit. 2014-10-24]. Dostupné na: <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/10903843.pdf>

ZIARNIK, N. R. *School and public libraries: developing the natural alliance*. Chicago: American Library Association, 2003. ISBN: 978-0-8389-0841-9.



## **Co nebylo v učebnici – rozvoj kompetencí a gramotností žáků z perspektivy učícího knihovníka**

Pavλίna Mazáčová

Katedra informačních studií a knihovnictví Filozofická fakulta MU Brno

Role knihovny v rozvoji gramotností a kompetencí, tedy v celoživotním vzdělávání a učení, plyne z podmínek života informační společnosti i z možností, které knihovny nabízejí veřejnému prostoru – jsou bezpečným místem pro každého, s bezplatným přístupem k internetu, nabízejí velké množství různorodých zdrojů informací, poskytují služby pro 21. století včetně těch, které propojují technologie s kreativitou (např. makerspace), plánují a úspěšně realizují informační vzdělávání pro různé cílové skupiny. a právě vzdělávací potenciál knihoven je klíčovým faktorem jejich budoucnosti, přičemž aktérem a hybatelem vzdělávání v knihovnách je osoba učícího knihovníka.

Význam vzdělávací role knihovny je třeba vnímat v kontextu aktuálních vzdělávacích potřeb člověka v každodennosti 21. století. Například student před ukončením středoškolského vzdělávání si mnoho znalostí, dovedností i postojů pro svůj každodenní život osvojuje a získává mimo školní výuku, díky neformálnímu vzdělávání (například v knihovně) nebo informálnímu učení. Jeho vzdělávání a učení má kompetenční pojetí, směřuje od znalostí spíše ke schopnostem a postojům, od pamětného učení k dovednosti učit se po celý život, od analogového učení k učení v prostoru digitálním (Černý 2021).

Mění se povaha vzdělávání a celoživotního učení proměňuje i vzdělávací cíle – kompetenční učení se více soustředí na oblasti dovednostních a hodnotových cílů, jakými jsou aplikace, analýza, hodnocení a tvorba nových poznatků či produktů, méně je akcentováno tradiční směřování k cílům znalostním v rovině zapamatovat si či porozumět. Významným fenoménem kompetenčního učení je interakce jedince s informacemi – a právě knihovna je a do budoucna by měla zůstat jejím informačním garantem a kurátorem.

V ČR je vzdělávací funkce knihoven funkčně ukotvena v aktuálním znění Koncepce rozvoje knihoven na léta 2021-2027 (Koncepce 2020). Pro rozvíjení této funkce mají knihovny vytvořeny vhodné podmínky díky aktuálním strategickým dokumentům, které vzdělávací prostor v ČR formují i do blízké budoucnosti. v těchto dokumentech se významně prosazuje propojování či spolupráce formálního a neformálního vzdělávání, v němž knihovny zastávají mezi aktéry neformálního vzdělávání – díky své síti – klíčovou pozici. Jedním z dokumentů, na který knihovny reagují svými aktivitami, je vládní Strategie vzdělávání 2030+ (Strategie 2021). Strategie formulovala pro české vzdělávání dva hlavní cíle – (1) posílit vzdělávání zaměřené na rozvoj kompetencí a gramotností pro život a (2) eliminovat nerovnosti v přístupu žáků ke vzdělávání se zřetelem k individuálním potřebám každého žáka. Oba strategické cíle se činnosti knihoven týkají a knihovny je svými aktivitami v oblasti vzdělávání a komunitní práce přirozeně naplňují.

Pro české knihovnictví v kontextu vzdělávací role knihovny je zásadním aktem podepsání Memoranda o spolupráci mezi ministerstvem kultury a ministerstvem školství (Memorandum

2021). Tento dokument vytváří podmínky pro systémové projektové aktivity společnosti učících knihovníků a učitelů, které dlouhodobě chybějí a v propojování formálního a neformálního vzdělávání mohou rozhybat a podpořit dosud neřešené oblasti (například zaměřit pozornost na evaluaci vzdělávacích programů a reflexi v práci učících knihovníků).

### **Gramotnosti a kompetence ve vzdělávání**

Z tematických vzdělávacích oblastí, kterým je žádoucí věnovat v současné knihovní edukační praxi pozornost napříč všemi cílovými skupinami uživatelů, klíčové místo zaujímá informační a mediální gramotnost. v ČR zůstávala tato oblast dlouhodobě marginální, především v prostředí škol. s pojmem informační gramotnost se v českém kurikulárním systému pracuje skrovně, v klíčových kurikulárních dokumentech (RVP 2022)<sup>2</sup> je tematika informační gramotnosti okrajově roztržena v různých vzdělávacích oblastech i průřezových tématech jako jednotlivé výstupy z učení (např. žák vyhledá informace). v tomto kontextu se nabízí komparace veřejného (ne)zájmu o informační gramotnost se zájmem o mediální gramotnost. Mediální gramotnost má jakožto tzv. průřezové téma pevné místo ve stávajícím kurikulu základního i středního školství (RVP 2022). Ovšem naplňování potřeb rozvoje mediální gramotnosti ve školách se děje cíleně ve větší míře cca posledních osm let.

Téma informační gramotnosti se do prostředí škol v ČR dostalo významněji v r. 2015 v projektu NIQES České školní inspekce (ČŠI) společně s relevantně formulovanou definicí informační gramotnosti, která byla do té doby obecně mylně přijímána a chápána ve významu „počítačová gramotnost“. v rámci projektu NIQES vznikla vedle definice i metodika pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti (mj. jako nástroj inspekčních tematických šetření ČŠI), která svým konceptem nabídla pedagogům (také učícím knihovníkům) vhodný rámec pro koncipování výukových aktivit (Metodika NIQES 2015) .

Edukační programy rozvoje mediální a informační gramotnosti je žádoucí opřít o funkční a praxí ověřené rámce. Pro školní i knihovní prostředí je vhodným teoretickým východiskem koncept *Media and Information Literacy* dle UNESCO (MIL 2013), dle něhož “jedinec s osvojenými kompetencemi v mediální a informační gramotnosti není jen spotřebitelem (konzumentem) informací a mediálního obsahu, ale také jejich znalcem a tvůrcem”.<sup>3</sup> Přínos konceptu MIL je v akcentu na obsah i metodiku rozvoje mediální a informační gramotnosti. Koncept vychází ze tří pilířů (viz obrázek č. 1 níže), reflektujících interakci s informací a mediálním obsahem: jedná se o (1) Přístup a vyhledávání (*Access*), (2) Pochopení a vyhodnocení (*Evaluation*), (3) Vytvoření (*Creation*).

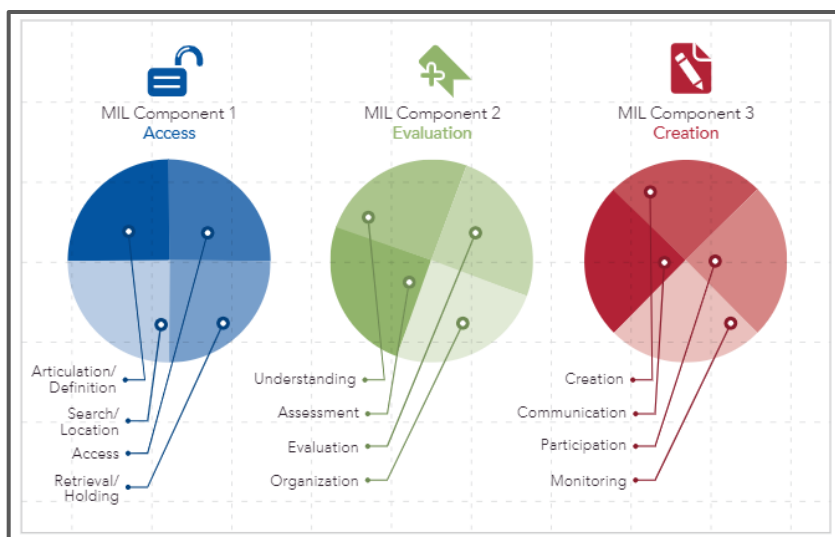
---

<sup>2</sup> Těmito dokumenty jsou v ČR rámcové vzdělávací programy pro různé stupně vzdělávání od mateřských škol po střední školy včetně např. základních uměleckých škol.

<sup>3</sup> UNESCO Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies [online]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/global-media-and-information-literacy-assessment-framework/>

## Informační gramotnost ve výzkumu a praxi

V roce 2017 proběhl v České republice (v návaznosti na realizaci projektu NIQES) celorepublikový výzkum ČŠI s cílem zmapovat stav rozvoje informační gramotnosti ve školách primárního a sekundárního stupně. Byl proveden smíšenou metodologií, kombinoval dotazníkové šetření mezi žáky a hloubkové polostrukturované rozhovory s učiteli. Přinesl funkční a využitelná data o tom, jakými přístupy a v kterých vzdělávacích oblastech je informační gramotnost rozvíjena a jaká pozornost jí je či není věnována z hlediska obsahu (Tematická zpráva IG 2018).



Obrázek 1 – Tři pilíře konceptu Mediální a informační gramotnosti (UNESCO)<sup>4</sup>

Výzkumy informační a také mediální<sup>5</sup> gramotnosti mladých lidí ukazují, že informační gramotnost stále není prioritou tuzemských vzdělávacích politik, což může mít v krátké budoucnosti neblahé důsledky pro kvalitu života jedinců i jejich konkurenceschopnost na trhu práce. Zároveň je patrné, především v dílčích výzkumných šetřeních, že pro kompetenční vzdělávání podporující rozvoj informační gramotnosti jsou příznivé a vstřícné podmínky ve školách alternativních či inovativních – mj. díky vzdělávací filozofii těchto škol (Mazáčová, Zonková 2018; dále Mazáčová, Šupicová 2020). Právě tento segment školství tak může být pro knihovny a informační vzdělávání inspirativním prostředím.

Potřeba rozvoje informační gramotnosti vzešlá z výzkumných šetření ČŠI podnítila realizaci rozvojových projektů z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, které byly v českém prostředí na celorepublikové úrovni realizovány v letech 2017-2021. Meziuniverzitní projekt *Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání*

<sup>4</sup> tamtéž

<sup>5</sup> Mediální gramotnosti středoškoláků se týká výzkum společnosti MEDIAN pro vzdělávací program Jeden svět na školách společnosti Člověk v tísni z roku 2018 - *Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoje k médiím* [online]. Praha: Jeden svět na školách & Median, 2018 [cit. 2022-03-25]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/medialni-gramotnost-zaku-2018.pdf>

*a gramotnosti*<sup>6</sup> (Kompetence a gramotnosti 2017-2019) směřoval do formálního prostoru vzdělávání, především do základních škol, jeho cílem bylo vytvoření společenství praxe učitelů, akademiků a studentů pedagogických fakult podporujícího rozvíjení gramotností pro 21. století. Díky projektu vznikly metodiky vyučovacích hodin zaměřené průřezovými tématy na rozvíjení informační, datové nebo dokumentové gramotnosti. Součástí projektu byl také akční výzkum cílený na aplikaci teorie změny v prostoru formální vzdělávací instituce. v syntéze terénních aktivit společenství praxe učitelů, studentů VŠ a akademiků vzniklo několik odborných publikací – příkladem je publikace s metodickými náměty do mezipředmětové výuky *Informační gramotnost. Teorie a vzdělávací praxe* (Mazáčová a kol. 2019).

### **Výzkum spolupráce knihoven a škol v rozvoji vzdělávání**

Má-li knihovna ve svém vzdělávacím potenciálu funkčně podporovat rozvoj kompetencí a gramotností svých uživatelů (např. žáků a studentů), je třeba mít aktuální informace o tom, jakým způsobem, formami, v jakých podmínkách, s jakými úspěchy či bariérami se to děje. Je knihovna aktivní v informačním vzdělávání žáků? Jaká témata nabízí? Jak probíhá evaluace vzdělávacích aktivit? Existují limity pro fungující informační vzdělávání? Je spolupráce knihoven a škol nastavena optimálně, nebo má mezery, které je žádoucí odstranit? Tyto otázky provázejí každodenní edukační praxi učících knihovníků, a proto se staly výchozími také pro celorepublikový výzkum spolupráce knihoven a škol v ČR v oblasti vzdělávání žáků v roce 2019. Cílem průzkumného šetření provedeného Národní knihovnou ČR bylo především zmapovat rozvíjení vzdělávacího potenciálu knihoven v oblasti gramotností a kompetencí pro život (Pillerová, Mazáčová, Richter 2019).

### **Výsledky a dopady výzkumu spolupráce knihoven a škol v ČR**

Celostátní výzkum formou dotazníkového šetření přinesl jednak očekávaná, jednak zcela nová, žádoucí a zajímavá zjištění týkající se spolupráce knihoven a škol z pohledu cca 900 knihoven. Knihovny jsou institucemi významně se podílejícími na vzdělávání a kultivaci hodnot žáků všech typů škol v ČR. Pozici neformální vzdělávací instituce, která školám poskytuje vzdělávací programy pro formální vzdělávání, by knihovny potřebovaly posílit a ukotvit především ve školské legislativě a v knihovním zákoně. z odpovědí v průzkumu vyplývá to, že knihovny si uvědomují své rezervy v oblasti vzdělávání nabízeného školám – ať se jedná o nedostatečné využívání moderních technologií ve vzdělávacích programech, ale také o nedostatky v nabídce témat a výukových metod, což souvisí s chybějícími nebo nedostačujícími odbornými kompetencemi učících knihovníků (Pillerová, Mazáčová, Richter 2019).

Snaha o posílení spolupráce knihoven se školami je trvalá, výzkum upozornil na oblasti, které je žádoucí podporovat a rozvíjet – například využít potenciálu spolupráce se středními, vyššími odbornými a vysokými školami; specifikovat kvalitní nabídku knihoven pro konkrétní typy škol; témata vzdělávacích aktivit knihoven více propojit s obsahy školních vzdělávacích programů spolupracujících škol a s aktuálními vzdělávacími potřebami žáků 21. století (informační a mediální gramotnost, digitální kompetence apod.); významně zařadit do vzdělávacích

---

<sup>6</sup> Více o projektu na <https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/>.

programů inovativní (aktivizující) formy a metody výuky s využitím moderních technologií – práci ve dvojicích a ve skupinách, prvky projektové výuky, badatelskou výuku, metody kritického myšlení apod.; provádět funkční a metodologicky optimální evaluaci průběhu a výsledků vzdělávacích aktivit (Pillerová, Mazáčová, Richter, 2019).

### **Učící knihovník v celoživotním vzdělávání**

Jeden z výsledků zmíněného průzkumného šetření Národní knihovny ČR poukázal na limity v pedagogických a didaktických kompetencích učících knihovníků – odstraňování či eliminaci těchto limitů je žádoucí považovat za výzvu knihovnické edukační praxe. Mají-li knihovny dostát vizi formulované v aktuální koncepci a akcentovat edukační funkci, je třeba i nadále posilovat celoživotní odborné vzdělávání učících knihovníků a zaměřit metodickou práci na profesní profil knihovníka, který se věnuje vzdělávání. k rozvoji kompetencí učících knihovníků v ČR cílí již nyní pozornost v několika rovinách:

Ministerstvo kultury ČR každoročně vyhlašuje granty v rámci programového schématu Veřejné informační služby knihoven (VISK 2) *Mimoškolní vzdělávání knihovníků* a umožňuje knihovnám, aby podávaly projektové žádosti zaměřené na rozvíjení či posilování pedagogických kompetencí knihovníků<sup>7</sup>. Krajské a větší regionální knihovny čerpají prostředky na pořádání vícedenních kurzů tzv. pedagogického minima pro knihovníky. Kurz je obvykle 40-hodinový, může kombinovat online a prezenční formu vzdělávání. Na příkladu kurzu *Učící knihovník*, realizovaného v Krajské knihovně Vysočiny v Havlíčkově Brodě lze uvést, že ho obsahově tvoří témata, jakými jsou strategické dokumenty školství a jejich implementace v knihovní edukaci; spolupráce učícího knihovníka s učitelem; gramotnosti a kompetence v knihovní edukaci; metody výuky se zaměřením na aktivní učení a konstruktivistickou didaktiku; hodnocení, zpětná vazba a reflexe; práce učícího knihovníka s heterogenní studijní skupinou; odborné zdroje pro přípravu metodiky lekcí a pro seberozvoj učícího knihovníka (KK Vysočiny 2021).

Dalším směrem jsou regionálně konané odborné aktivity, semináře či konference cílené na podporu činnosti učících knihovníků, na metodiku lekcí informačního vzdělávání nebo práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v knihovnách. Ty regionálně důležité probíhají například v KJM v Brně, v třinecké knihovně (akce *Mladí v hledí knihovny*), v havířovské knihovně (opakovaně pořádané kurzy pedagogického minima pro učící knihovníky) nebo v Severočeské vědecké knihovně v Ústí nad Labem (projekt *PEČka* – Poradenské a edukační centrum se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) a v mnoha dalších knihovnách. Významnou akcí celorepublikového i přeshraničního charakteru je konference *Národní seminář informačního vzdělávání*, jejíž 10. ročník pořádá ve dnech 23. a 24. května tohoto roku v Brně Katedra informačních studií a knihovnictví FF MU<sup>8</sup>. Letošní ročník konference má podtitul „Středoškolák v knihovně aneb Dveře knihovny mládeži otevřené“.

---

<sup>7</sup> Více o dotačním programu a jeho obsahu na <https://visk.nkp.cz/visk-2>

<sup>8</sup> Více o činnosti Katedry informačních studií a knihovnictví F MU na <https://kisk.phil.muni.cz/>.

V praxi se ukazuje jako žádoucí propojování knihovnického a pedagogického diskursu v rámci celoživotního vzdělávání. Na tuto poptávku reaguje například Katedra informačních studií a knihovnictví FF MU, která opakovaně získává akreditaci programu celoživotního vzdělávání Studium pedagogiky<sup>9</sup>. Jedná se o kvalifikační studium především pro uchazeče o pedagogické vzdělání s ukončeným magisterským studiem knihovnictví, informačních studií, mediálních studií nebo blízkých studijních programů.

### **Příklad spolupráce učících knihovníků a učitelů**

Nedávno skončené programové období evropských projektů z OP VVV dalo veřejným knihovnám příležitost naplňovat vize či plány rozvoje edukačních aktivit a pokoušet se o nadregionální projekty. Skupině knihoven napříč celou Českou republikou se – ve spolupráci se školami – podařilo vstoupit v rámci OP VVV do celorepublikového projektu (partnersky podpořeného SKIP ČR) s názvem *Co nebylo v učebnici – spolupráce knihoven a škol ve vzdělávání žáků 21. století* (Co nebylo 2021). Projekt svým obsahovým i didaktickým pojetím reagoval na aktuální potřebu participace formálních a neformálních vzdělávacích institucí v podpoře kompetenčního vzdělávání a celoživotního učení. Jeho unikátnost spočívá v tom, že spojil do fungujícího společenství praxe knihovníky a učitele z více než 20 měst ve všech krajích ČR. Obsahovým rámcem projektu se stal rozvoj informační gramotnosti žáků ZŠ, středoškoláků a vzdělavatelů (učících knihovníků a učitelů).

Na začátku stál smělý záměr – postavit několik autorských inovativních vzdělávacích programů, které nabídnou především učícím knihovníkům, případně učitelům kompetenčně koncipované výukové aktivity, v nichž by byla záměrně rozvíjena některá oblast informační a mediální gramotnosti v propojení s gramotností čtenářskou či digitální. Smělá myšlenka byla naplněna nosnými devíti vzdělávacími programy v celkovém rozsahu 144 vyučovacích hodin, které byly úspěšně ověřeny s několika sty žáků v různých školách a knihovnách celé České republiky. Metodiky ke každé vyučovací hodině a všechny studijní materiály, pracovní listy i interaktivní výukové prvky jsou volně k využití jako otevřené vzdělávací zdroje na webu projektu v sekci Vzdělávací programy<sup>10</sup>. Výstupy projektu představily perspektivu fungování společenství praxe učících knihovníků a učitelů v jednotlivých lokalitách či obcích. Zároveň se ukázalo jako důležité nabídnout učícím knihovníkům i učitelům metodickou a mentorskou podporu – garantovalo ji zázemí Katedry informačních studií a knihovnictví FF MU jednak v osobě dr. Pavlína Mazáčové, jednak absolventi programu ISK na pozicích administrátorů a metodiků.

### **Quo vadis, informační vzdělávání s garancí učícího knihovníka?**

Končící programové období evropskounijních projektů z OP VVV dalo veřejným knihovnám v ČR příležitost jednak ve větším měřítku propojovat neformální a formální vzdělávání, jednak

---

<sup>9</sup> K programu celoživotního vzdělávání více viz <https://kisk.phil.muni.cz/uchazeci/celozivotni-vzdelavani>

<sup>10</sup> Všechny metodiky a materiály jsou k dispozici na:  
<http://www.conebylovuebnici.cz/vzdelavaciprogramy.html>

posilovat kvalitu společenství praxe učících knihovníků a učitelů ve vzdělávání žáků, a rozvíjet tak svoji vzdělávací roli ve veřejném prostoru.

Jaké faktory se (také na příkladu projektu *Co nebylo v učebnici*) ukázaly jako stěžejní pro vzdělávací aktivity v knihovnách v blízké budoucnosti, např. s perspektivou nového programového období EU?

- Lokální partnerství veřejných knihoven a škol je třeba vnímat jako klíčovou příležitost pro rozvíjení vzdělávací role knihovny v celoživotním učení jejích uživatelů.
- Je žádoucí i nadále hledat příležitosti pro participaci knihoven a škol v podpoře kompetenčního vzdělávání a celoživotního učení žáků.
- Persona učícího knihovníka má klíčovou roli v dalším rozvíjení spolupráce knihoven a škol.
- Design vzdělávacího programu je optimální tehdy, je-li tvořen na míru konkrétnímu spolupracujícímu společenství veřejné knihovny a školy (žáků), s funkčně nastavenými evaluačními nástroji a vnímavě koncipovanými reflektivními přístupy učících knihovníků a učitelů.
- Optimální vzdělávací programy obsahují moderní výukové paradigma, formované v pojmech jako aktivní učení, konstruktivismus, kooperativní učení, formativní hodnocení, reflexe apod.
- Mezi stěžejními aktivitami informačního vzdělávání knihoven by měla mít pevné místo oblast rozvoje informační a mediální gramotnosti jako nezbytná edukační podmínka života ve znalostní společnosti.
- Dobrou praxi informačního vzdělávání je třeba více prezentovat mezi lokálními aktéry i na systémové úrovni spolupráce resortů.

Nové programové období Evropské unie s Operačním programem Jan Amos Komenský připraveným pro ČR otvírá potenciál mnoha grantových výzev důležitých pro celoživotního učení a rozvoj kvality života. Je žádoucí připravovat schémata rozvojových projektů, které mohou být pro knihovny příležitostí k posílení její aktivní role vzdělávacího a vzdělanost podporujícího aktéra informační společnosti. Pro úspěšné projektové realizace je třeba poučit se z předchozích zkušeností a navázat na projekty a aktivity, které se ukázaly jako funkční, ať to byly celorepublikové víceleté projekty (*Co nebylo v učebnici*), nebo regionální projekty a akce reflektující smysluplné propojování světů paměťových institucí a škol do jednoho prostoru celoživotního učení pro život ve 21. století.

## LITERATURA

*Co nebylo v učebnici – Spolupráce knihoven a škol ve vzdělávání žáků 21. století* [online]. 2021 [cit. 2022-03-25]. Dostupné z: <http://www.conebylovucebnici.cz/>

ČERNÝ, Michal. Discursive formed topics in information literacy : literature review and high school students' perspectives. *Problems of Education in the 21st century* [online]. 2021, 79(4), 516-543. [cit. 2022-03-25]. Dostupné z <https://dx.doi.org/10.33225/pec/21.79.516>

Koncepce rozvoje knihoven v České republice na léta 2021–2027 s výhledem do roku 2030. *Informace pro knihovny* [online]. © Národní knihovna ČR [cit. 2022-03-25]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/koncepce-rozvoje-2021-2027>

MAZÁČOVÁ, Pavlína a kol. *Informační gramotnost. Teorie a vzdělávací praxe* [online]. © Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019 [cit. 2022-03-20]. 93 s. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/02/Teorie\\_a\\_vzdelavaci\\_praxe.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/02/Teorie_a_vzdelavaci_praxe.pdf)

MAZÁČOVÁ, Pavlína a Marija ŠUPICOVÁ. Rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi základní školy uplatňující Montessori pedagogiku: případová studie. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2020, 4(2), 95-112. ISSN 2533-7882.

MAZÁČOVÁ, Pavlína a Marta ZONKOVÁ. Rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi v laboratorní základní škole : případová studie. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. UK Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018, 2018(2) 21-43. ISSN 2533-7882.

*Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoje k médiím* [online]. Praha: Jeden svět na školách & Median, 2018 [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: [https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/medialni\\_gramotnost\\_zaku\\_2018.pdf](https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/medialni_gramotnost_zaku_2018.pdf)

*Metodika pro hodnocení informační gramotnosti*. Česká školní inspekce [online]. Praha, červen 2015 [cit. 2022-03-29]. 10 s. Dostupné z: <http://docplayer.cz/27663656-Metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-informacni-gramotnosti.html>

Ministři podepsali memorandum o meziresortní spolupráci. MŠMT [online]. © 2013 – 2022 MŠMT [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministri-kultury-a-skolstvi-podepsali-memorandum-o>

*OP VVV – SC2/5. Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností*. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta [online]. [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/>

PILLEROVÁ, Vladana, MAZÁČOVÁ, Pavlína a Vít RICHTER. *Současný stav spolupráce ve vzdělávání mezi veřejnými knihovnami a školami*. Výsledky celostátního průzkumu 2019. Praha, Národní knihovna ČR – Knihovnický institut, 2019, 56 s. ISBN 978-80-7050-720-9.

Rámcové vzdělávací programy. MŠMT [online]. © 2013 – 2022 MŠMT [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. © 2013 – 2022 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Tematická zpráva – Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách. *Česká školní inspekce* [online]. © 2022 ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE ČESKÉ REPUBLIKY [cit. 2022-03-29].



Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Rozvoj-informacni-gramotnosti-na>

Učící knihovník. *Archiv vzdělávacích akcí. Krajská knihovna Vysočiny* [online]. © 2022 Krajská knihovna Vysočiny [cit. 2022-03-29]. Dostupné z:

<https://www.kkvysociny.cz/knihovnam/vzdelavaci-akce-pro-knihovniky/archiv-vzdelavacich-akci/>

UNESCO Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies [online]. © UNESCO 2013 [cit. 2022-03-15]. Dostupné z:

<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/global-media-and-information-literacy-assessment-framework/>

## **Informačná gramotnosť ako katalyzátor kvality vzdelávania v akademickom prostredí**

Ludmila Hrdináková

Katedra knižničnej a informačnej vedy Filozofická fakulta UK v Bratislave

Značný rozmach informačno-komunikačných technológií a ich nadmerný vplyv na rôzne aspekty života ovplyvnili mnohé oblasti, medzi iným i vzdelávacie prostredie, ktoré si žiada zmenu požiadaviek kladených na študentov, základných zručností študentov a učiteľov, ako i zmenu vyučovacích metód a aplikácie informácií. Nie menej významným činiteľom je nárast informačných zdrojov a reforma vzdelávacieho systému, ktorá volá po aktívnych formách vzdelávania. Pod vplyvom týchto činiteľov sa medzi aktívnych členov vysokoškolského vzdelávania začleňujú i akademické knižnice, ktoré sú nielen zdrojom odborných a vedeckých informácií, ale i facilitátorom akademických kompetencií a vysokoškolského vzdelávania.

### **Informačná gramotnosť študentov v akademickom prostredí**

Nadmerný nárast informačných zdrojov na jednej strane a rýchly pokrok v jednotlivých odboroch vedy na druhej strane spôsobili, že študenti nie sú schopní spracovať a zužitkovať celý poznatkový fond odboru v rámci kurzov svojho vysokoškolského vzdelávania. Informačná a publikačná explózia zaplňujú odborný informačný priestor takou rýchlosťou, že to ani nie je možné. Preto je jednou z najdôležitejších úloh vzdelávacích inštitúcií pomáhať študentom učiť sa, teda formovať a pripravovať celoživotne sa vzdelávajúcich jedincov (Soleymani 2014). Avšak ani bohaté informačné prostredie samo o sebe, ani sofistikované informačné technológie na ukladanie a vyhľadávanie informácií nevytvárajú informačne gramotného človeka (Salleh et al. 2011). Na to sú potrebné hlavne kognitívne schopnosti a zručnosti, ktoré umožňujú efektívnu mentálnu prácu s informáciami. Učenie sa je jedným z najdôležitejších generatívnych kognitívnych procesov akademického prostredia. Nové pohľady na učenie sa (napríklad konštruktivizmus, situovaná teória učenia sa, bádateľsky orientované vzdelávanie a pod.) menia vzhľadom na učiteľov a študentov úlohy a funkcie knižníc – smerujú k vzdelávaniu v oblasti aktívneho, bádateľského a funkčného využívania informačných zdrojov (pozri tiež Kuhlthau a McNally 2001).

Štúdie však naznačujú, že pod vplyvom rozličných socio-kultúrnych činiteľov (pokles extenzie čítania, recepcia moderných médií, prevalencia ľahkej zábavy a pod.) strácajú študenti generické schopnosti, a nie sú preto schopní efektívne a produktívne využiť informačný a poznatkový potenciál univerzít, ani rozvíjať svoje odborné kompetencie tak, ako je potrebné. Vo všeobecnosti sa hovorí o absencii kompetencií informačnej gramotnosti ako kľúčovej schopnosti učiť sa a vzdelávať sa. Aj napriek náziru, že, že sú dnešní vysokoškolskí študenti „digitálnymi domorodcami“, ktorí sú zrastení s digitálnym prostredím (Prensky 2001), majú problém kriticky vyberať a plnohodnotne spracovať informačné zdroje. Preto je potrebné sledovať vplyv informačného vzdelávania na akademický výkon študentov. v tejto intencii mnohé výskumy naznačujú priamu súvislosť medzi informačnou gramotnosťou a akademickými výkonmi (akademickou úspešnosťou). Štúdie dokazujú, že existuje významný

rozdiel medzi akademickým výkonom študentov so schopnosťami informačnej gramotnosti a akademickým výkonom študentov, ktorí dané kompetencie nemajú (Hasanzadeh a Asadi 2007 cit. podľa Soleymani 2014; Salleh et al. 2011; Banik a Kumar 2019 a pod.). Okrem toho existuje súvis medzi úrovňou gramotnosti a stupňom vysokoškolského štúdia (Soleymani 2014; Malanga 2018), ako aj medzi úrovňou informačných kompetencií študentov rozličných odborov/programov (Oriogu, Ogbuiyi-Oriogu a Ogbuiyi 2021). Aktuálne obdobie, poznačené karanténymi opatreniami v súvislosti s COVID-19 a nástupom dištančného vzdelávania, ktoré je sprevádzané zvýšenou požiadavkou na samostatnú prácu s informačnými zdrojmi, ukázalo, že informačné vzdelávanie je skutočne existenčným katalyzátorom kvality vysokoškolského vzdelávania.

### Informačná gramotnosť – pohľad za horizont

Uznávaná koncepcia ACRL (Association of College and Research Libraries) definuje informačnú gramotnosť ako súbor schopností, ktoré umožňujú jednotlivcom rozpoznať, kedy sú informácie potrebné, nájsť požadované informácie, vyhodnotiť ich a efektívne využiť (ACRL 2000). Ako naznačuje definícia, informačná gramotnosť je jadrom a hlavným mechanizmom učenia sa a vzdelávania. Práve informačné kompetencie jednoznačne zaručujú úspech študentov pri plnení ich sociálnej úlohy (Soleymani 2014).

Mnohé úsilie zvyšovania akademických výkonov a academickej gramotnosti však permanentne kolíše (či dokonca zlyhávajú) vzhľadom na požadované ciele, a tak sa čiastkové výskumy a koncepty posúvajú za tradičný horizont – za bežné prístupy k informačnej gramotnosti a smerujú od bibliografickej prípravy a tradičných knižničných služieb k novým rozmerom. a nielen to. Ak preskúmame zahraničné modely a štandardy informačnej gramotnosti, odhalíme nielen spomínané jadro (samostatnú prácu so zdrojmi), ale ďalšie roviny informačnej gramotnosti (tabuľka 1).

Tabuľka 1 Základná schéma revidovaného Kompetenčného rámca informačnej gramotnosti

DOMÉNA	KATEGÓRIE/OBLASTI KOMPETENCIÍ
<b>KOGNITÍVNA</b> (vedomosti a vyššie kognitívne schopnosti)	Kompetencie viažuce sa na informačnú potrebu
	Kompetencie viažuce sa na vyhľadávanie informácií
	Kompetencie viažuce sa na prácu s informačnými zdrojmi
	Kompetencie viažuce sa na prácu s informáciami
	Kompetencie transformácie informácií na vedomosti
	Kompetencie viažuce sa na využívanie informácií a riešenie problémov
	Kompetencie manažovania a hodnotenia informačného procesu
<b>AFEKTÍVNA</b>	Rešpektovanie a rozvíjanie politicko-ekonomických, eticko-právnych a socio-kultúrnych aspektov práce s informáciami, postoje a hodnoty, Zvládanie emócií v informačných procesoch, motivácia
<b>PSYCHOMOTORICKÁ</b>	Praktické zručnosti pri práci s IKT, informáciami a informačnými zdrojmi
<b>SOCIÁLNA</b> (sociálne kompetencie)	Sociálny prenos vyššie uvedených kognitívnych a nonkognitívnych kompetencií, sociálne učenie, správanie ovplyvnené módou, vzormi, skupinami, kolaboratívne kompetencie

Tabuľka uvedená vyššie prezentuje základnú schému revidovaného kompetenčného rámca<sup>11</sup> (Tabuľka 1), ktorý je sumárom analýzy mnohých modelov<sup>12</sup> a štandardov informačnej gramotnosti<sup>13</sup>. Schéma zreteľne ilustruje, že kognitívna doména a informačné zručnosti, sú len jednou z dimenzií informačnej gramotnosti ako komplexnej spôsobilosti.

Je neodškriepiteľné, že základom kompetenčného rámca je *informačný proces* s jeho parciálnymi etapami vyhľadávania a využívania informácií. To však nepostačuje: nadstavbovú a metakognitívnu povahu majú kompetencie, ktoré sa vzťahujú na hodnotenie a manažovanie celého informačného procesu (Hrdináková a Fázik 2021). Metakognitívne a sebareflexívne kompetencie majú zabezpečiť, aby študent reflektoval svoje informačné aktivity a priebežne monitoroval svoje výstupy, modifikoval/korigoval ich a zabezpečil tak kvalitu a úspešnosť akademických výkonov. *Monitoring, seba-riadenie a navigácia* sú kontrolným mechanizmom informačného a akademického správania i výkonov.

Ďalšou významnou dimenziou je dimenzia afektívna, ktorá integruje:

- *motiváciu a sebaúčinnosť* ako hybný mechanizmus študijného a informačného správania,
- *postoje* ako východiskovú polohu informačného a študijného správania a študijného zapojenia,
- *emócie* ako regulačný činiteľ informačného a študijného správania.

Afektívna dimenzia zdôrazňuje, že ak študent nemá dôveru v dané aktivity, vo využívanie zdrojov, ak nie je motivovaný hľadať a spracovávať informačné zdroje, ak nemá adekvátnu študijnú motiváciu, jeho aktivita (a následne i akademický výkon) nie je efektívna, adekvátna, a v konečnom dôsledku ani kvalitná.

Do kompetenčného rámca je pričlenená i sociálna doména, ktorá sa vzťahuje na spoluprácu, aktívnu komunikáciu a prenos vzorcov informačného správania do širšieho kontextu. v priebehu informačného procesu dochádza k vzájomným priamym alebo sprostredkovaným interakciám, ktoré sú regulované viacerými etickými, právnymi a politickými normami (pozri Hrdináková a Fázik 2021).

---

<sup>11</sup> Kompetenčný rámec je podrobne analyzovaný v publikácii *Informačná gramotnosť a informačné vzdelávanie* (Hrdináková a Fázik 2021).

<sup>12</sup> ILL – Krajina informačnej gramotnosti (Moira Bentová), Model 7 tváří IG (Ch. Bruceová), Situovaná IG (M. Luptonová), Marlandov model informačného procesu, Model Big 6 (M. Eisenberg a R. Berkowitz), modely Carol Kuhlthauovej, Bádateľský model (B. Striplingová), Bádateľský model ALBERTA, Model PLUS (J. Herring), Model 5-As (I. Jukes, A. Dosaj, B. Macdonald), Model I-LEARN, modely KWHLAQ (J. Barell) alebo KWL-RAN® (T. Stead), Ellisov model vyhľadávania informácií, Model Concept-Based Inquiry (C. Marschallová a R. Frenchová)

<sup>13</sup> Štandardy AASL (Association of Architecture School Librarians), Štandardy ACRL (Association of College and Research Libraries), Štandardy CAUL (Council of Australian University Librarians) a ANZIL (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy), Štandard SCOL (Society of College, National and University Libraries), Štandard ANCIL (Cambridge University Library), Kompetenčný rámec Univerzity v Sheffielde, Švajčiarske štandardy informačnej gramotnosti, Referenčný rámec informačnej gramotnosti NSR, Kompetenčný štandard Bavorského združenia knižníc, Kompetenčný rámec IFLA/UNESCO

Rozšírenie domén kompetencií informačnej gramotnosti možno badať i v novom koncepte informačnej gramotnosti ACRL, ktorým je *Rámec pre informačnú gramotnosť pre vysokoškolské vzdelávanie (Framework for Information Literacy for Higher Education)*. Rámec výrazne rozširuje pohľad na informačnú gramotnosť v práve zmieňovaných intenciách (pozri ACRL 2016).

### **Informačné vzdelávanie v akademických knižniciach**

Koncept informačnej gramotnosti obsahovo nadväzuje na bohatú tradíciu informačnej výchovy používateľov školských, akademických a verejných knižníc. Pôvodný systém tzv. *bibliografickej paradigmy*, v rámci ktorej bola výchova používateľov knižníc zameraná len na fyzický prístup k informáciám – teda len k dokumentom vo fonde knižnice, bol nahradený v duchu používateľského obratu (sociálno-psychologickej paradigmy) informačnej vedy (porov. Steinerová 2011).

Študent – používateľ akademickej knižnice – sa nestáva informačne gramotným vysokoškolským študentom s požadovanou úrovňou informačných kompetencií automaticky, ani osvojením si sumy vedomostí, ba ani tréňovaním určitých zručností. Formovanie informačnej gramotnosti je aktívny proces, ktorý si nevyhnutne vyžaduje opakovanú aktívnu prácu so zdrojmi priamo v kontexte odborných vzdelávacích aktivít a procesov (Nwezeh 2011). v tomto duchu sa aktualizuje i pohľad na informačné vzdelávanie v akademických knižniciach.

V súčasnosti sa v odborných kruhoch diskutuje o niekoľkých formách realizácie informačného vzdelávania v akademických knižniciach, sú nimi:

1. extra-kurikulárna integrácia,
2. paralelná extra-kurikulárna integrácia,
3. samostatne stojaca kurikulárna integrácia,
4. inter-kurikulárna predmetovo-orientovaná integrácia,
5. intra-kurikulárna vnorená integrácia (Bundy 2004; Peacock 2007 cit. podľa Nakaziba 2019; Wang 2010; Wang 2011; Hrdináková 2014).

**Extrakurikulárna stratégia** integrácie informačného vzdelávania je považovaná za generickú (Bundy 2004). Informačné vzdelávanie prebieha mimo formálneho vzdelávania, t. j. nie je obsiahnuté v osnovách vzdelávania, v akademickom študijnom programe, nie je ani prepojené s akademickým kurikulumom. v prípade extrakurikulárnej stratégie sa informačné vzdelávanie zameriava na *všeobecné princípy a všeobecné poznatky o informačnej gramotnosti*.

Typickými formami tejto stratégie sú *exkurzie do knižnice, dobrovoľné lekcie, podujatia a workshopy v knižnici, večerné či víkendové školy* (Hrdináková 2014). Úspešnými formami v rámci extrakurikulárnej stratégie sú individuálne alebo kolektívne konzultácie ku konkrétnym projektom a zadaniam, či špeciálny certifikovaný program (obrázok 1).

Výrazným benefitom danej stratégie je dobrovoľnosť, ktorá determinuje motiváciu a účinnosť vzdelávania – informačného vzdelávania sa zúčastní obyčajne študent, ktorý je podnecovaný vnútornou potrebou.

The screenshot shows the website 'SISTEMA BIBLIOTECARIO DI ATENEO' for the University of Bologna. The main content area is titled 'Information Literacy Tutorial' and describes it as a self-learning tutorial for bibliographic research. It lists six units: TU1 - Focus and Formulate your Research, TU2 - Identify the Required resources, TU3 - Search Techniques, TU4 - Search Tools and Services, TU5 - Evaluate the Resources, and TU6 - How to use the Results. A contact email 'abis.information-literacy@unibo.it' is provided.

Obrázok 1 Program IG – Università di Bologna: program ponúka materiály a tutoriály IG k nahliadnutiu alebo samoštúdiu, pre záujemcov ponúka certifikovaný kurz (Information Literacy Tutorial, 2022)

**Paralelná extrakurikulárna** stratégia integrácie informačného vzdelávania sa realizuje ako *doplnok k učivu*. v rámci stratégie sa môžu realizovať podujatia, lekcie, workshopy (alebo súbor takýchto lekcií a workshopov), ktoré *korešpondujú s preberaným učivom určitého predmetu a/alebo ho dopĺňajú* (Bundy 2004). Zásadnú rolu v rámci stratégie majú akademické knižnice, ktoré pripravujú lekcie alebo sériu lekcií k nejakej téme.

V stratégii **samostatne stojacej kurikulárnej jednotky** sa informačná gramotnosť vyučuje ako *samostatný predmet (kurz) v rámci študijného programu s kreditovou dotáciou*, ktorý je špecificky zameraný na rozvoj kompetencií informačnej gramotnosti. Na vysokých školách môže byť ponúkaný ako povinný alebo voliteľný kurz, môže byť súčasťou ponuky celofakultných predmetov danej univerzity.

Pre budúcich učiteľov odporúča UNESCO učebné osnovy upraviť ako certifikačný program pre zvyšovanie kvalifikácie – *inovačný certifikovaný kurz* (Wilson et al. 2011).

V prípade danej stratégie sa informačné vzdelávanie zameriava na *všeobecné princípy a všeobecné poznatky o informačnej gramotnosti*. Samostatne stojaci kurikulárny predmet/kurz nie je závislý od žiadneho z ostatných predmetov vzdelávacieho/študijného programu, čo môže byť jeho nevýhodou. Izolované a samostatné informačné vzdelávanie je podľa štúdií menej účinné – pre študenta môže byť ťažké preniesť informačné kompetencie, ktoré si osvojoval vo všeobecnom prostredí, do kontextu špecifického predmetu (Guo a Zhu 2019).

Pri **inter-kurikulárnom predmetovo-orientovanom** informačnom vzdelávaní zabezpečí pedagóg špecifické hodiny (semináre zamerané na prácu s odbornými zdrojmi) v rámci svojho predmetu – tie vedie lektor informačnej gramotnosti alebo akademický knihovník.

**Intrakurikulárna stratégia integrácie informačnej gramotnosti do vzdelávania** býva označovaná aj ako vnorená (Hine et al. 2002), na predmet (na kurz) orientovaná výučba informačnej gramotnosti (Kelly et al. 2011) a je spôsobom priamej integrácie informačnej gramotnosti priamo do vzdelávacieho procesu kurikulárneho (odborného) predmetu (Hrdináková 2014) – je kontextualizáciou informačnej gramotnosti do odboru.

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

### **Obsahový rámec informačného vzdelávania**

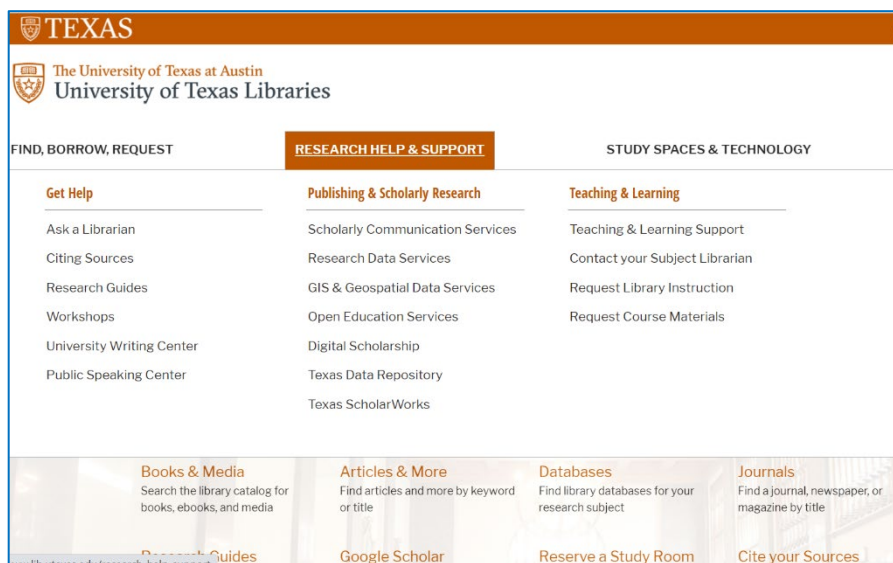
Vedno s rozšírením foriem a stratégií informačného vzdelávania sa rozširuje i jeho obsahový rámec. Ako sme uviedli vyššie, z prípravy používateľov knižníc zameranej na fyzický prístup k fondom knižnice sa presúva pozornosť na moderné zdroje a služby – aktuálnymi témami vzdelávania nie sú teda len knižničné zdroje a služby, ale i:

- licencované zdroje a vyhľadávanie v nich,
- bibliografické reťazenie a vyhľadávanie relevantných zdrojov na základe bibliografických prepojení,
- rozšírené vyhľadávanie a meta-vyhľadávače,
- Open Access (OA) a Open Educational Resources (OER) – možnosti využívania,
- etika využívania informačných zdrojov: citovanie vs. plagiátorstvo,
- citácie, odkazy, bibliografické zostavy, technologické nástroje na ich tvorbu,
- hodnotenie/výber zdrojov, indikátory, metódy, citačné databázy SCOPUS a Web of Science.

Už v roku 1996 nazvali Jeremy J. Shapiro a Shelley K. Hughesová informačnú gramotnosť metaforicky „liberálnym umením“ (angl. liberal art) so širokým poľom záberu – podľa autorov siaha „od znalosti používania počítačov a prístupu k informačným zdrojom až po kritické reflexie o povahe samotných informácií, ich technickej infraštruktúre a ich spoločenských, kultúrnych, ba dokonca filozofických súvislostiach a dopadoch“ (Shapiro a Hughes 1996). v rámci svojej koncepcie informačnej gramotnosti rozlíšili zložky: *Tool literacy* – gramotnosť vzťahujúcu sa na využívanie nástrojov aktuálnych IKT; *Resource literacy* – gramotnosť vzťahujúcu sa na využívanie a hodnotenie informačných zdrojov; *Social-structural literacy* – gramotnosť vzťahujúcu sa na sociálny, kultúrny a filozofický kontext informácií; *Research literacy* – gramotnosť vzťahujúcu sa na schopnosti vzdelávania sa a výskumu; *Publishing literacy* – gramotnosť vzťahujúcu sa na prezentáciu informácií, výskumov a myšlienok v publikovateľnej forme; *Emerging technology literacy* – vzťahujúcu sa na schopnosť neustále

sa prispôsobovať a využívať inovácie v oblasti IKT; *Critical literacy* – gramotnosť vzťahujúcu sa na schopnosť kriticky hodnotiť intelektuálne, ľudské a sociálne silné aj slabé stránky IKT, ich možnosti a obmedzenia, výhody, ekonomickú náročnosť (náklady) a pod. (Shapiro a Hughes 1996 cit. podľa Hrdináková 2011a).

Zahraničné akademické knižnice v duchu klientsky orientovaného prístupu nastúpili na cestu, ktorá nasleduje práve tieto aspekty informačnej gramotnosti, ktoré vo svojom koncepte predstavili Shapiro a Hughesová (1996) – ponúkajú študijný servis študentom, podporu vzdelávania a výskumu, ale i pomoc v oblasti dátovej gramotnosti a dátového servisu či v oblasti publikovania (obrázok. 2).

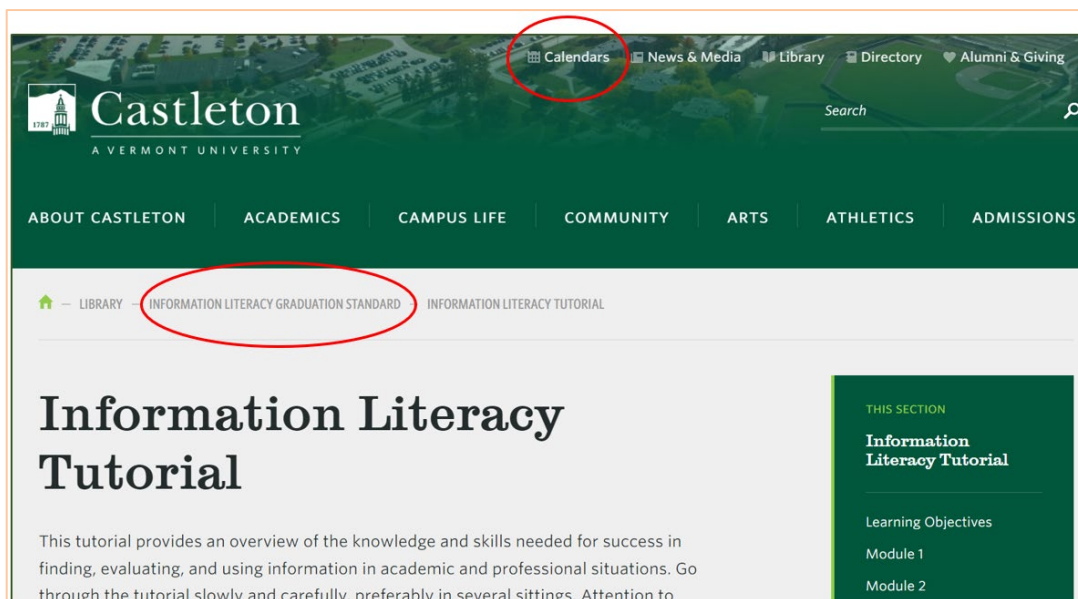


Obrázok 2 The University of Texas at Austin – služby sú zamerané tradične, ale i na podporu vzdelávania, výskumu, publikačné kompetencie a dátovú gramotnosť a servis

Moderným a efektívnym trendom je i tvorba *kontextualizovaného inštitucionálneho štandardu informačnej gramotnosti*, ktorého dosiahnutie je prirodzenou súčasťou kompetencií študenta danej akademickej inštitúcie (obrázok 3).

Medzi osvedčené praktiky patria i tutoriály s cvičeniami a auto-evaluačnými prvkami, odborovo orientovaní knihovníci – lektori, ktorí sú zameraní na podporu vzdelávania a výskumu len jedného alebo niekoľkých málo príbuzných odborov. Tí sú potom nápomocní nielen pri príprave študentských výstupov, ale i pri plánovaní veľkých výskumných projektov a vyhľadávaní tém a literatúry, sú zapojení i do priamej výučby v úzkej spolupráci s pedagógom. Bežné sú i rozvrhované a organizované individuálne a kolektívne konzultácie k odborným témam. Akademickí knihovníci využívajú i moderné nástroje – dizajnujú a tvoria atraktívne a efektívne audiovizuálne a hybridné tutoriály.





Obrázok 3 Akademická knižnica na Castleton University – má vytvorený štandard informačnej gramotnosti a tutoriál, ktorý sleduje naplnenie univerzitného štandardu. v rámci kalendára sú rozložené lekcie a workshopy k jednotlivým témam informačnej gramotnosti (Information Literacy Tutorial, 2022)

## Záver

Výraznou úlohou akademických knižníc a knihovníkov je vzdelávať používateľov – študentov v akademickom prostredí k efektívnemu využívaniu informácií, či už prostredníctvom tlačených textov alebo elektronických textov prístupných prostredníctvom internetu. v rámci tejto úlohy sú knihovníci iniciátormi zavedenia kurikula informačnej gramotnosti do vysokoškolského vzdelávania a tvorcami politik informačnej gramotnosti. Sú aktívnymi dizajnérmí vzdelávania, ktoré je zamerané na efektívne využívanie informačného bohatstva študentmi. Akademickí knihovníci rozvíjajú programy informačnej gramotnosti a pripravujú príručky, materiály a vzdelávacie prostredie podľa aktuálnych potrieb a charakteru univerzít (Pradip a Nikose 2010). Významnou súčasťou moderného akademického knihovníka je facilitácia v oblasti publikačnej a dátovej gramotnosti, či v oblasti dizajnu a informačného zabezpečenia malých či veľkých výskumných projektov.

## LITERATÚRA

ACRL. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [online]. Chicago: American Library Association, 2000 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: <https://alair.ala.org/handle/11213/7668>

ACRL. *Framework for Information Literacy for Higher Education* [online]. American Library Association, ©1996-2021 [cit. 2020-07-01]. Dostupné na: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>

BANIK, Purnima a Bezon KUMAR. Impact of Information Literacy Skill on Students' Academic Performance in Bangladesh. *International Journal of European Studies* [online], 2019, 3(1), 7-33 [cit. 2022-02-26]. Dostupné na:

<https://www.sciencepublishinggroup.com/journal/paperinfo?journalid=520&paperId=10037997>

BUNDY, Alan, ed. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice* [online]. 2<sup>nd</sup> ed. Adelaide: Australia and New Zealand Institute for Information Literacy; Council of Australian University Librarians, 2004 [cit. 2021-08-03]. ISBN 1-920927-00-X. Dostupné na:

[https://www.utas.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/79068/anz-info-lit-policy.pdf](https://www.utas.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/79068/anz-info-lit-policy.pdf)

*Education and Information Literacy: An Interpretation of the Library Bill of Rights* [online]. ALA, American Library Association 1996–2021 [cit. 2021-11-18]. Dostupné na:

<https://www.ala.org/advocacy/intfreedom/librarybill/interpretations/education>

GUO, J. a ZHU, H. Embedded information literacy instruction in the mobile environment: a case study. *International Journal of Librarianship* [online], 2019, 4(2), 94-110 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na:

[https://www.researchgate.net/publication/345362066\\_Embedded\\_Information\\_Literacy\\_Instruction\\_in\\_the\\_Mobile\\_Environment\\_A\\_Case\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/345362066_Embedded_Information_Literacy_Instruction_in_the_Mobile_Environment_A_Case_Study)

HASANZADEH, R. a M. ASADI. The Effects of Educational Literacy on Students Educational Function. *Educational Researches*, 2007, 11, 118 cit. podľa SOLEYMANI, Mohammad Reza, 2014. Investigating the relationship between information literacy and academic performance among students. *Journal of Education and Health Promotion* [online]. 3 [cit. 2022-02-26]. Dostupné na:

[https://www.researchgate.net/publication/266086191\\_Investigating\\_the\\_relationship\\_between\\_information\\_literacy\\_and\\_academic\\_performance\\_among\\_students](https://www.researchgate.net/publication/266086191_Investigating_the_relationship_between_information_literacy_and_academic_performance_among_students)

HINE, Alison Carol et al. Embedding information literacy in a university subject through collaborative partnerships. *Psychology Learning and Teaching* [online], 2002, 2(2), 102-107 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na:

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/plat.2002.2.2.102>

HRDINÁKOVÁ, Ľudmila. *Integrácia informačnej gramotnosti do vzdelávania – aktuálna výzva pre vzdelávanie* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014 [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: [https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED\\_ig\\_Integracia-do-vzdelavania.pdf](https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Integracia-do-vzdelavania.pdf)

HRDINÁKOVÁ, Ľudmila a Jakub FÁZIK. *Informačná gramotnosť a informačné vzdelávanie* [online]. Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, 2021 [cit. 2022-02-26]. ISBN 978-80-974036-2-1. Dostupné na: [https://www.spgk.sk/swift\\_data/source/2022/IGaIZ.pdf](https://www.spgk.sk/swift_data/source/2022/IGaIZ.pdf)

KELLY, Anne et al. Course-Integrated information literacy instruction in introduction to accounting. *Journal of Business & Finance Librarianship* [online], 2011, 16(4), 326-347 [cit.

2021-08-05]. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/215865566\\_Course-Integrated\\_Information\\_Literacy\\_Instruction\\_in\\_Introduction\\_to\\_Accounting](https://www.researchgate.net/publication/215865566_Course-Integrated_Information_Literacy_Instruction_in_Introduction_to_Accounting)

KUHLTHAU, C. C. a McNALLY, M. J., 2001. Information seeking for learning: a study of librarians' perceptions of learning in school libraries. *The New Review of Information Behaviour Research* [online], 2001, 2, 167-77 [cit. 2021-09-18]. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/262403841\\_Information\\_seeking\\_for\\_learning\\_a\\_study\\_of\\_librarians'\\_perceptions\\_of\\_learning\\_in\\_school\\_libraries](https://www.researchgate.net/publication/262403841_Information_seeking_for_learning_a_study_of_librarians'_perceptions_of_learning_in_school_libraries)

MALANGA, Donald Flywell, 2018. Assessing Information Literacy Skills: a Survey of Undergraduate Education Students at the University of Livingstonia in Malawi. *Library Philosophy and Practice* [online], 2018, 1806 [cit. 2022-02-26]. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/325203239\\_Assessing\\_Information\\_Literacy\\_Skills\\_A\\_Survey\\_of\\_Undergraduate\\_Education\\_Students\\_at\\_the\\_University\\_of\\_Livingstonia\\_in\\_Malawi/link/5afd9ada0f7e9b98e09b9625/download](https://www.researchgate.net/publication/325203239_Assessing_Information_Literacy_Skills_A_Survey_of_Undergraduate_Education_Students_at_the_University_of_Livingstonia_in_Malawi/link/5afd9ada0f7e9b98e09b9625/download)

NWEZEH, Chinwe. Libraries and distance education. In: EVANS, Wendy a David BAKE (ed.), 2011. *Libraries and Society: Role, Responsibility and Future in an Age of Change*. Chandos Publishing, 2011. ISBN-13: 978-1843341314

ORIOGU, C.D., OGBUIYI-ORIOGU, D.C. a S.U. OGBUIYI. Evaluation of Information Literacy Education on Academic Performance of First Year Students: a Case Study. *The Research Librarian* [online], 2021, 15, 1-14 [cit. 2022-02-26]. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/355477461\\_Evaluation\\_of\\_Information\\_Literacy\\_Education\\_on\\_Academic\\_Performance\\_of\\_First\\_Year\\_Students\\_A\\_Case\\_Study/link/6172c5ad3c987366c3c7c46d/download](https://www.researchgate.net/publication/355477461_Evaluation_of_Information_Literacy_Education_on_Academic_Performance_of_First_Year_Students_A_Case_Study/link/6172c5ad3c987366c3c7c46d/download)

PEACOCK, J. A. Beyond the fashionable: Strategic planning for critical information literacy education. In: *Proven strategies for building an information literacy program*. Neal-Schuman Publishers, 2007, p. 29-54 **cit. podľa** NAKAZIBA, Sarah, 2019. *The contribution of information literacy competencies towards utilization of information resources among second year nursing students of Aga Khan University, Uganda* [online]. Uganda Christian University [cit. 2021-08-31]. Dostupné na: [https://ucudir.ucu.ac.ug/bitstream/handle/20.500.11951/857/FEA\\_MLIS\\_Sarah%20Nakaziba\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ucudir.ucu.ac.ug/bitstream/handle/20.500.11951/857/FEA_MLIS_Sarah%20Nakaziba_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

PRADIP, Joshi a Satyaprakash NIKOSE. How to achieve best services to students through information literacy for an academic libraries. In: *Communication and Information Literacy in Library Environment* [konferenčný zborník]. Jalgaon (India), 2010, 10-11 March 2008 [cit. 2022-02-26]. Dostupné na: [http://eprints.rclis.org/14338/1/INFORMATION\\_LITERACY\\_CURRICULUM\\_IN\\_ACADEMIC\\_LIBRARIES.pdf](http://eprints.rclis.org/14338/1/INFORMATION_LITERACY_CURRICULUM_IN_ACADEMIC_LIBRARIES.pdf)

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* [online], 2001, 9(5), 1-6 [cit. 2022-02-26]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

SALLEH, Mohd Idzwan Mohd at al. Measuring The Effect of Information Literacy on the Undergraduates' Academic Performance in Higher Education. In: *International Conference on Social Science and Humanity IPEDR* [online]. Singapore: IACSIT Press, 2011 [cit. 2022-02-26]. Dostupné na:

[https://www.researchgate.net/publication/265775877\\_Measuring\\_The\\_Effect\\_of\\_Information\\_Literacy\\_on\\_the\\_Undergraduates'\\_Academic\\_Performance\\_in\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/265775877_Measuring_The_Effect_of_Information_Literacy_on_the_Undergraduates'_Academic_Performance_in_Higher_Education)

SHAPIRO, Jeremy J. a Shelley K. HUGHES. Information Literacy as a Liberal Art: Enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review* [online]. March/April 1996, 31(2) [cit. 2021-08-31]. ISSN 1045-9146. Dostupné na:

<https://www.educause.edu/ir/library/html/erm/31231.html>

SHAPIRO, Jeremy J. a Shelley K. HUGHES. Information Literacy as a Liberal Art: Enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review* [online]. March/April 1996, 31(2) [cit. 2021-08-31]. ISSN 1045-9146 **cit. podľa** HRDINÁKOVÁ, Ľudmila. *Informačná gramotnosť ako kľúčová kompetencia pre 21. storočie* [online]. Bratislava: STIMUL, 2011 [cit. 2021-08-31]. ISBN 978-80-8127-037-6. Dostupné na: [http://stella.uniba.sk/texty/FIF\\_LH\\_gramotnost.pdf](http://stella.uniba.sk/texty/FIF_LH_gramotnost.pdf)

SOLEYMANI, Mohammad Reza. Investigating the relationship between information literacy and academic performance among students. *Journal of Education and Health Promotion* [online], 2014, 3 [cit. 2022-02-26]. Dostupné na:

[https://www.researchgate.net/publication/266086191\\_Investigating\\_the\\_relationship\\_between\\_information\\_literacy\\_and\\_academic\\_performance\\_among\\_students](https://www.researchgate.net/publication/266086191_Investigating_the_relationship_between_information_literacy_and_academic_performance_among_students)

STEINEROVÁ, Jela. Metodologické problémy výskumov v informačnej vede. *ProInflow: Časopis pro informační vědy* [online], 2011, 3(1), 4-18 [cit. 2021-08-31]. ISSN 1804-2406. Dostupné na: <https://doi.org/10.5817/ProIn2011-1-2>

WANG, Li. An information literacy integration model and its application in higher education. *Reference Services Review* [online], 2011, 39(4), 703-720 [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: <http://repository.bakrie.ac.id/61/1/00907321111186703.pdf>

WANG, X. *Integrating information literacy into higher education curricula: An IL curricular integration model* [online]. Queensland: Queensland University of Technology, 2010 [cit. 2014-10-24]. Dostupné na: <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/10903843.pdf>

WILSON, Carolyn et al. *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*, 2011[online]. UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [cit. 2021-09-15]. Dostupné na: <https://en.unesco.org/themes/124335/publications/all>

#### Ďalšie zdroje:

*Information Literacy Tutorial* [online]. Bologna: ALMA MATER STUDIORUM, Università di Bologna, 2022 [cit. 2022-02-26]. Dostupné na:

<https://sba.unibo.it/en/services/training/tutorial-di-information-literacy-1>

*Research Help & Support* [online]. Austin: The University of Texas, 2022 [cit. 2022-02-26].  
Dostupné na: <https://www.lib.utexas.edu/research-help-support>

*Information Literacy Tutorial* [online]. Castleton University, 2022 [cit. 2022-02-26]. Dostupné  
na: <https://www.castleton.edu/library/information-literacy-graduation-standard/information-literacy-tutorial/>

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

## Rozvoj mediálnej a informačnej kompetencie/gramotnosti v kontexte éry dezinformácií

Viera Kačínová

Katedra mediálnej výchovy FMK UCM, Trnava

Problém masívnej a virálnej diseminácie dezinformácií, resp. falošných správ, deepfakes<sup>14</sup>, postfaktov všadeprítomnými sociálnymi médiami v spojení s hyperkonektivitou ako osobitným druhom spotreby týchto médií i (des)informácií sa stal globálnym problémom. Sme s ním konfrontovaní v kontexte rôzneho typu verejne šírených informácií, verejných diskurzov. Výskyt dezinformácií s ohľadom na ich rozmer a šírku oblastí, ktoré zasahujú, je základom označenia „éra dezinformácií“ (Richter Morales 2018, s. 17), „postfaktická éra“ či éra „post-pravdy“. Pojem dezinformácií, „post-pravdy“, expandoval z označenia izolovanej kvality na označenie všeobecnej charakteristiky nášho veku (Word of the year is post-truth 2016).

Charakteristické znaky „éry dezinformácií“ predstavujú:

- **využívanie nepravdivých, skreslených informácií a faktov**, manipulácia s emóciami a presvedčeniami verejnej mienky,
- **emocionálna hegemonia v mediálnych, verejných diskurzoch** na úkor racionálnej zložky,
- **emócie ako určujúce kritérium** posudzovania pravdivosti či nepravdivosti tém diskurzu,
- posilnenie názorových tendencií (aj predsudkov) prostredníctvom **informačných bublín a komnát ozvien v prostredí sociálnych médií**.

Dôsledkami šírenia dezinformácií sú v spoločnosti prítomné ambivalentné javy ako:

- tendencia **oslabenia dôvery** jednotlivca v **pravdivosť a objektivitu** mediálne a inak prezentovaných informácií, ale aj **zvýznamnenie hodnoty pravdy** a potreby získania pravdivých informácií,
- **oslabenie prestíže** verejných inštitúcií, odborníkov/autorít na jednej strane, ale aj posilnenie **dôvery vo výsledky ich poznávania**, napr. v rámci kritického overovania faktov.

Uvažujúc nad spoločenským problémom dezinformácií je dôležité pochopiť podstatu javu. **Rada Európy v Správe o poruchách informácií z novembra 2017 zadefinovala dezinformácie ako typ** informačnej poruchy spolu s ďalšími problémovými informáciami. Dokument predkladá špecifikáciu troch základných druhov informačných porúch:

- a) **Mis-informácie** – informácie, ktoré sú nepravdivé (falošné), avšak neboli vytvorené s úmyslom spôsobiť škodu; rovnako ide o nepravdivé (falošné) informácie, ktoré sú šírené, avšak nie so zámerom spôsobiť škodu,

---

<sup>14</sup> Ide najčastejšie o zmanipulované, realisticky pôsobiace videá pomocou technologických nástrojov umelej inteligencie.

- b) **Dezinformácie** – informácie, ktoré sú nepravdivé (falošné) a úmyselne vytvorené so zámerom poškodiť osobu, sociálnu skupinu, organizáciu alebo krajinu; rovnako ide o nepravdivé (falošné) informácie, ktoré sú vedome šírené, aby spôsobili škodu,
- c) **Mal-informácie** – informácie, ktoré sú založené na realite a využívané na spôsobenie škody osobe, organizácii alebo krajine; rovnako ide o šírené skutočné informácie, ktoré spôsobujú škodu, a to často zverejňovaním informácií súkromnej povahy (Warldle, Derakhshan 2017, s. 20).

Za hlavné **znaky dezinformácií** v odlišení od ďalších druhov informačných porúch je teda možné pokladať:

- zámernú nepravdivosť (úplná či čiastočná) alebo
- zámerne zavádzajúci/klamný/manipulatívny charakter,
- zamýšľaný škodiaci účinok (diverzita účelov politickej, hospodárskej, bezpečnostnej a ďalšej povahy) (Kačinová 2019, s. 14).

### **Výskyt dezinformácií ako celospoločenský problém**

Dezinformácie sa stávajú celospoločenským problémom. Pri objasňovaní ich problematikosti sú vymedzované rôzne oblasti, ktoré je možné zastrešiť kategóriou poškodenia verejného záujmu. To, podľa definície dezinformácie v Oznámení Európskej komisie *Boj proti dezinformáciám na internete: európsky prístup* COM (2018) 236 z 26. 4. 2018, zahŕňa: „ohrozenie demokratických procesov a procesy tvorby politiky, ako aj verejných statkov, ako napr. ochrany zdravia občanov EÚ, životného prostredia alebo bezpečnosti“ (Európska komisia 2018, s. 4). Šírenie dezinformácií ovplyvňuje procesy tvorby politiky špeciálne tak, že ovplyvňuje verejnú mienku. Domáce a zahraničné subjekty môžu používať dezinformácie na manipulovanie politiky, spoločenských diskusií a správania v oblastiach ako zmena klímy, migrácia, verejná bezpečnosť, zdravie a financie (tamže, s. 2). Rovnako môžu byť dezinformačné kampane súčasťou hybridných hrozieb, vytvárať napätie, podnecovať extrémizmus, prispievať k radikalizácii a destabilizácii jednotlivca i spoločnosti.

Ochrana obyvateľstva pred dezinformáciami sa stáva súčasťou strategického bezpečnostného záujmu štátu. v súlade s *Akčným plánom koordinácie boja proti hybridným hrozbám* na roky 2022– 2024 Ministerstva obrany SR (2021) sa z boja s dezinformáciami stáva celospoločenská úloha, ktorá pozostáva zo zapojenia a vzájomnej koordinácie inštitúcií štátnej správy, ekonomického (súkromného), akademického sektora (vysoké školy a výskumné inštitúcie spolufinancované z verejných zdrojov) a občianskej spoločnosti (Ministerstvo obrany SR 2021, s. 4). k nim treba špeciálne priradiť masmédiá, ktoré už aktuálne zohrávajú významnú úlohu v boji proti dezinformáciám. Medzi systémové nástroje zvyšovania odolnosti obyvateľstva voči dezinformáciám a propagande v kontexte hybridných hrozieb na Slovensku patrí „*zavádzanie moderných foriem vzdelávania, ktoré účinným spôsobom reflektujú potreby digitálneho veku, kritické myslenie a osobnostne prospešné využívanie digitálnych technológií*“ (tamže, s. 13). Zároveň sa počíta s tvorbou koncepcie celoživotného vzdelávania obyvateľstva i pedagógov pre potreby neustále sa meniaceho informačného prostredia a technológií, ktoré informácie sprístupňujú. Zodpovednou inštitúciou sa stáva MŠVVaŠ a koncepcia má byť spracovaná do konca júna 2022.

## **Mediálna a informačná kompetencia (MIK) ako nástroj rezistencie voči onlinovým dezinformáciám a ozdravenia informačného ekosystému**

Mediálna, a tiež informačná výchova, ktoré sú zamerané na rozvoj mediálnej a informačnej kompetencie a gramotnosti jednotlivca, sa stávajú špecifickými modernými nástrojmi boja proti dezinformáciám a ich dôsledkom.

Na úrovni edukačných stratégií MIK v oblasti dezinformácií je možné vymedziť dva prístupy.

### **A. DEFENZÍVNY**

- zameraný na rozvoj povedomia/znalostí, schopností, zručností v rámci prevencie a rezistencie voči dezinformáciám (informačným poruchám),
- zameraný na vybudovanie informačnej a kognitívnej imunity voči informačným poruchám a manipulácii.

### **B. PROAKTÍVNY**

- zameraný na podporu úsilia o hľadanie pravdivých informácií a pravdy v poznávaní reality,
- zameraný na rozvoj spôsobilosti pre ozdravenie (des)informačného ekosystému.

Aplikácia týchto prístupov v procese edukácie na rôznych úrovniach však aktuálne čelí výzvam, ktoré vyplývajú zo špecifických foriem správania prednostne mladých ľudí v onlinovom priestore. Špecifický problém v súvislosti s výskytom a šírením informačných porúch predstavuje prednostne absencia proaktívneho prístupu jednotlivca pri prijímaní a spracovávaní informácií, t. j. jeho kognitívna pasivita či menšie úsilie myšlienkovy sa nasadiť pri práci s informačnými zdrojmi v prostredí sociálnych sietí, ako aj intuitívne posudzovanie informácií. Uvedený postoj je považovaný za hendikep zabraňujúci vzniku analytického, reflexívneho a celkovo kritického prístupu, ktoré sú vnímané ako ťažiskové v rámci vysporiadania sa s rôznymi typmi dezinformácií. Nerozvinuté kritické myslenie, ako aj nízka miera analytického myslenia sú následne považované za jeden z predpokladov, prečo ľudia veria v javy, ako sú konšpiračné teórie (Jurkovič 2015, s. 225) či falošné správy. Analytické myslenie totiž znamená „*inhibíciu tzv. kognitívnych omylov a heuristického spracovávania informácií. Tento druh omylov a spracovávania spočíva v tendencii ľudskej psychiky k úspornosti pri vynakladaní mentálnych zdrojov*“ (tamže). Typickým príkladom takýchto kognitívnych omylov je konfirmačná zaujatosť či skreslená asimilácia (angl. *biased assimilation*). Pri nej ľudia pozitívne a nedbalo hodnotia dôkazy v prospech vlastného presvedčenia, zároveň môžu byť hyperkritickí voči protiargumentom druhej strany (tamže). Ľudská tendencia potvrdzovať si vlastné presvedčenia a názory môže byť dôvodom vynakladania menšieho úsilia hľadať fakty alebo selektovať len tie, ktoré potvrdzujú očakávanie, bez ohľadu na ich pravdivosť. Prípadne môže človek dôkazy vyvracajúce jeho zmýšľanie úplne ignorovať. Takýmto spôsobom si jednotlivec ustáľuje svoje postoje aj na úrovni predsudkov, ktoré nie je ochotný meniť.

Aplikácia efektívnych edukačných stratégií konfrontácie s javmi ako sú falošné správy či hoaxy sa dotýka rozvoja všetkých ťažiskových cieľových dimenzií mediálnej kompetencie či gramotnosti jednotlivca, ktoré v aplikácii na oblasť dezinformácií možno zastrešiť nižšie uvedenými kategóriami.



## POZNÁVANIE – POROZUMENIE – HODNOTENIE – KOMUNIKÁCIA MÉDIÍ a (DES)INFORMÁCIÍ

1. Uvedomenie si potreby pravdivých informácií (aj mediálne prezentovaných).
2. Pochopenie úlohy a funkcie médií a ďalších sprostredkovateľov informácií (spoločenský kontext).
3. Orientácia v spleti mediálnych výpovedí a informačnom labyrinte – selekcia relevantného informačného obsahu, poznanie nástrojov.
4. Náuka o dezinformáciách – poznanie spôsobov, príčin ich šírenia i psychológiu príjmu dezinformácií v online priestore, účinky dezinformácií v individuálnom i spoločenskom kontexte.
5. Kritické hodnotenie informácií a mediálneho obsahu, ich poskytovateľov v online prostredí – analyzovanie, porovnávanie, rozlišovanie pravdivých od nepravdivých informácií; identifikácia dezinformácií podľa zásad a postupov verifikácie informácií – zručnosti fact-checkingu (podľa kategórií: zdroje, fakty, aktualita, obrázky/videá – metodologické či technologické prostriedky ich overovania).
6. Osvojenie si zásad informačnej hygieny a umierneného digitálneho konzumu = techniky ekológie médií (od „digitálneho maximalizmu“ k „digitálnemu minimalizmu“).
7. Zodpovednosť pri komunikácii informácií a vlastnom (etickom) správaní v online priestore.

Kľúčovou kapacitou mediálne kompetentného človeka je kapacita kritického myslenia, ktorá spočíva v schopnosti kriticky prijímať, spracovávať a posudzovať mediálne šírené obsahy. Jednotlivec pritom nasadzuje svoje mentálne kapacity, aby hlbšie a dôkladnejšie pochopil podstatu komunikovaného obsahu, jeho súvislosti a kontext, t. j. nezostával len pri povrchnom spôsobe práce so zdrojmi a bol schopný tak odhaliť i dezinformácie.

Kritické myslenie je spojené s určitou mierou skepsy pri prijímaní pravdivosti mediálneho obsahu, resp. s určitým zdravým (nie deštruktívnym) postojom pochybovačnosti, t. j. vedomím, že na „*všetko sa dá pozeráť z rôznych strán a že všetko sa dá interpretovať z rôznych východiskových názorových pozícií*“ (Nutil 2018, s. 101). Zároveň však ide o spôsobilosť jednotlivca určiť (rozhodnúť), kedy a do akej miery je (môže byť) informácia pravdivá, kedy zavádzajúca či nepravdivá, prípadne odhaliť príčiny a úmysly v pozadí (Kačínová 2019, s. 73).

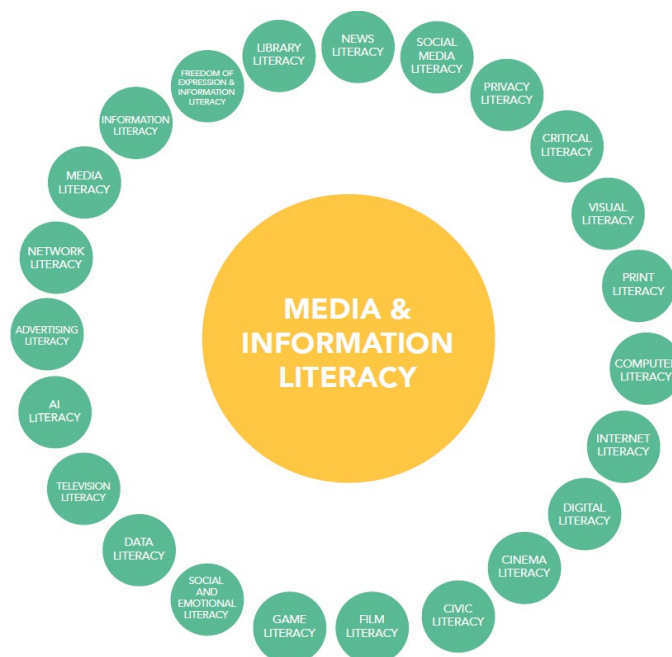
Kritické myslenie je nástrojom, ktorý umožňuje posúdiť, t. j. potvrdiť, resp. vyvrátiť pravdivosť prezentovaných výrokov a korektnosť argumentov, rozum si pritom počína s určitou „opatrnosťou“ (Moore a Parker, 2009, s. 3), avšak zároveň dospieva k istote v úsudku.

UNESCO (Ireton, Posetti, et. al. 2018, s. 76) na rozvoj kapacity jednotlivcov odporúča vo svojej publikácii o žurnalizme, „fake news“ a dezinformáciách prístupy výskumníka P. Facioneho a jeho dielo *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts (Kritické myslenie: čo to je a prečo sa počíta* 2013). Autor vymedzuje základné zručnosti kritického myslenia: a) interpretácia; b) analýza; c) evalvácia; d) inferencia; e) explanácia; f) samoregulácia (Facione 2013, s. 5-7).

Prednostne v rámci boja s dezinformáciami je potrebné rozvíjať špecifické dispozície jednotlivca a spôsoby prístupu k životu, ktoré charakterizujú kritické myslenie. Medzi ne patrí:

- a) zvedavosť so zreteľom na široké spektrum tém,
- b) záujem byť a zostať dobre informovaný,
- c) ostražitosť k príležitostiam na využívanie kritického myslenia,
- d) dôvera v procesy odôvodneného skúmania,
- e) sebadôvera vo vlastné schopnosti rozumu,
- f) otvorenosť voči odlišným svetonázorom,
- g) flexibilita pri zvažovaní alternatív a názorov,
- h) chápanie názorov iných ľudí,
- i) spravodlivosť pri posudzovaní argumentov,
- j) poctivosť pri čelení vlastným predsudkom, stereotypom alebo egocentrickým tendenciám,
- k) opatrnosť pri zdržaní sa, tvorbe alebo zmene úsudkov,
- l) ochota prehodnotiť a zrevidovať názory tam, kde poctivé zváženie naznačuje, že zmena je opodstatnená (tamže, s. 11).

V kontexte problémov, ktorých sa dotýka téma dezinformácií, sa rozvoj mediálnych a informačných kompetencií zasadzuje do kontextu širšieho kompetenčného rámca zasahujúceho viaceré gramotnostné výbavy súvisiace so sférou médií, informácií, resp. komplexnejším osobnostným rozvojom jednotlivca. Rozvoj MIL (Media and Information Literacy – mediálna a informačná gramotnosť) v kontexte dezinformácií sa tak stáva súčasťou multikomplexu gramotností v podobe aktuálnej koncepcie UNESCO *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely* (2021). Tento priekopnícky učebný plán pre edukátorov predstavuje komplexný kompetenčný rámec mediálnej a informačnej gramotnosti v kontexte éry dezinformácií.



Obrázok 1 Zoznam gramotností MIL od UNESCO v kontexte dezinformácií (Grizzle et al. 2021, s. 12)

## Nástroje a metódy rozvoja MIK v kontexte dezinformácií

Do tvorby metodických a učebných nástrojov zameraných na rozvoj mediálnych a informačných kompetencií v oblasti dezinformácií sa v podmienkach Slovenska aktuálne zapájajú predstavitelia rôznych sektorov v rámci celospoločenského prístupu. Známe sú viaceré edukačné platformy, ktorých príklady v nasledujúcej časti uvádzame. Prednostne sa zameriame na prípadové štúdie akademickej sféry.

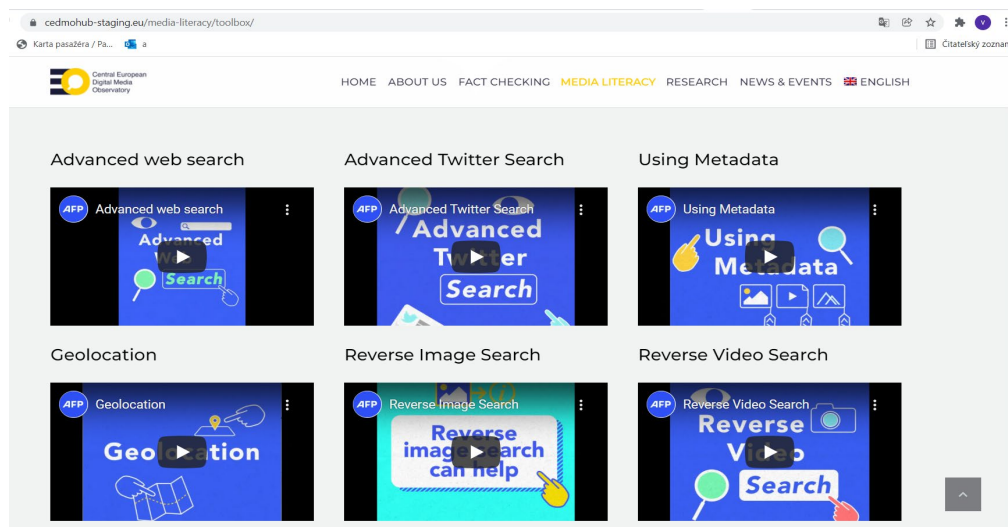
**#OVERUJ SI FAKTY** – projekt, ktorý zastrešuje *Centrum informačných a komunikačných technológií (ClAKT) Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*, t. j. celouniverzitné informačné pracovisko zabezpečujúce aktivity informačno-komunikačných technológií v rámci univerzity i mimo nej. Aktivita je zameraná na sprostredkovanie teoretických znalostí i praktických námetov overovania si informácií v kontexte rozvoja informačnej a kognitívnej bezpečnosti voči dezinformáciám. Osobitne pomocou techniky tzv. *Craap testu*, ktorý objasníme ďalej v príspevku. Stránka tiež objasňuje techniky tzv. sociálneho inžinierstva v podobe rôznych internetových podvodov (phishing, baiting, smishing, vishing) a sprostredkováva námety obrany voči nim.

[Zvol si info – študentský](https://zvolsi.info/sk/) projekt, ktorý pôvodne vznikol na *Katedre politológie Fakulty sociálnych štúdií Masarykovej univerzity v Brne* v roku 2016. Jeho aktivity zastrešujú predovšetkým študenti tejto univerzity. Aktuálne „expandoval“ aj na Slovensko v podobe webovej platformy <https://zvolsi.info/sk/>. Vysokoškolskí študenti organizujú prednášky pre študentov stredných škôl z Česka i Slovenska zamerané na mediálnu gramotnosť v oblasti dezinformácií. Na svojej stránke majú zverejnený unikátny metodický nástroj na posúdenie kvality informácií a odhalenie dezinformácií s názvom „FANTOMAS“. Jeho prvé písmená označujú ťažiskové kategórie využiteľné pri posúdení kvality, či problematikosti mediálnych obsahov (Fakty/Zdroje, Autor, Nálepkovanie a zvaľovanie viny, Titulky, Obrazová manipulácia, Mozog, Argumentácia, Strach/Nádej/Emócie). Špeciálne v rámci kategórie „Mozog“ sa nachádzajú námety, ako pracovať s vlastnou zaujatosťou, ktorá, ako sme uviedli, predstavuje významný problém pri edukácii v oblasti dezinformácií.

**E-learningový kurz o Médiách reflexívne a prakticky** – projekt vzdelávania pre žiakov základných a stredných škôl z oblasti mediálnej výchovy, ktorý vznikol v rámci aktivít Školiaceho mediálneho centra na Fakulte masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave ako výstup projektu KEGA s názvom "*Materiálno-didaktická podpora výučby mediálnej výchovy prostredníctvom školiaceho mediálneho strediska na FMK UCM*" (č. 010UCM-4/2018). Platforma <https://smc.fmk.sk/> obsahuje 7 modulov a 15 učebných lekcí, zahrňujúcich aktuálne témy reflexívno-produktívne zameranej mediálnej výchovy: medzi nimi ekologického prístupu k médiám, influencerstva a rozvoja kritického myslenia práve v oblasti falošných správ.

**CEDMO** – Stredoeurópske stredisko pre monitorovanie digitálnych médií – unikátny európsky projekt spolufinancovaný Európskou komisiou prostredníctvom Nástroja na prepájanie Európy (CEF); je zameraný na identifikáciu, skúmanie a objasňovanie príčin a vplyvu informačných porúch v strednej Európe, špeciálne v Česku, na Slovensku a v Poľsku. Pod koordináciou Fakulty sociálnych vied Karlovej univerzity v Prahe spája štyri univerzity a jeden výskumný

inštitút z Česka, Slovenska a Poľska, päť organizácií zameraných na overovanie faktov a jednu technologickú firmu. Zo slovenských inštitúcií je do projektu zapojená Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave a Kempelenov inštitút inteligentných technológií v Bratislave. Významnou oblasťou podpory je rozvoj mediálnej gramotnosti. Prostredníctvom svojej webovej stránky <http://cedmohub.eu>, dostupnej aj v slovenskej jazykovej mutácii, ponúka praktické nástroje na zvýšenie informovanosti a odolnosti voči informačným poruchám. Okrem iného prináša inštruktážne videá poukazujúce na niektoré základné techniky overovania faktov, ako napríklad: pokročilé webové vyhľadávanie, pokročilé vyhľadávanie na Twitteri, používanie metadát, reverzné vyhľadávanie obrázkov a videí a geolokácia (CEDMO 2022).



Obrázok 2 Ukážka webovej stránky projektu CEDMO s edukačnými videami v oblasti fact-checkingu Zdroj: CEDMO 2022.

Zároveň analýza vybraných domácich a zahraničných edukačných projektov z Česka, Nemecka, Rakúska, Anglicka, USA (Kačínová, 2019) preukázala uplatňovanie nasledujúcich metód spracovania témy dezinformácií v rámci práce s deťmi a mládežou.

### **Ako môžu pomôcť (nielen) akademické knižnice?**

Z hľadiska plnenia svojich základných funkcií, najmä informačnej a vzdelávacej, sa knižnice stávajú významnými spoločenskými nástrojmi v boji proti dezinformáciám. Osobitné miesto tu zohrávajú akademické knižnice (Martínez-Cardama a Algora-Cancho, 2019), pretože ich aktivita ovplyvňuje jadro tvorby vedeckého poznávania a vedeckej komunikácie, ktoré zohrávajú významnú úlohu pri vyvracaní dezinformácií.

Oblasti podpory akademických, ale aj školských a verejných knižníc v úsilí o efektívne riešenie problémov výskytu dezinformácií je možné nájsť v odborných prístupoch Finleya, McGowanovej a Klueverovej (2017).

Tabuľka 1. Prehľad metód spracovania témy falošných a poplašných správ v rámci vybraných domácich a zahraničných edukačných projektov Zdroj: upr. Kačinová (2019, s. 11).

Metódy	Projekt
prednášky, problémové diskusie („road show“)	Klamstvá a konšpirácie. Hoaxmaster, Hra na pravdu, Zvol si info, BBC Real News Mailing List
vedomostno-zábavné on-line kvízy	Hoaxmaster, <a href="#">Handysektor.de: Fake News Quiz</a> , So geht Medien – „Fake news im Netz erkennen“, Fact Czech, Safer Internet-Bot, „Der Digitale Kompass“ Checkology®
on-line hry	„ <a href="#">Fake-News Bingo</a> “, <a href="#">SWR Fakefinder</a> , <a href="#">Factitious</a> , GetBadNews.com Dezinformační hra
analýzy mediálnych obsahov, kazuistiky	Klamstvá a konšpirácie, manipuloři.cz, Fact Czech, Mediální vzdělávání, Jeden svět na školách, Zvol si info, So geht Medien, BBC Real News Mailing List a pod.
filmové analýzy	Nic než lži (VB, 2017) – Mediální vzdělávání, Jeden svět na školách
špeciálne metódy kritického myslenia (CRAAP test)	Fake news and information literacy

### Vzdelávanie/Vyučovanie (MIK)

- tematika falošných správ sa má stať súčasťou tzv. bibliografických lekcií pre študentov;
- usporadúvanie informačných workshopov pre pedagógov; integrácia MIK do výučby predmetov, prednášky v oblasti falošných správ a MIK aj za pomoci hosťujúcich odborníkov (špeciálne novinárov);

**Obhajoba pravdy** – odhaľovanie falošných správ, propagácia pravdivých informácií; boj proti pseudovedeckému mysleniu, vzdelávanie v oblasti vedeckej, žurnalistickej, medicínskej gramotnosti (pomôcť ľuďom byť kritickými čitateľmi a konzumentmi správ).

### Učenie o evalvačných nástrojoch hodnovernosti informačných zdrojov

Ako ukazujú príklady zahraničných, špeciálne amerických akademických knižníc, významnou oblasťou vzdelávania a podpory informačnej kompetencie sa stávajú evalvačné informačné nástroje. Príkladom je *Meriam Library at California State University, Chico*, ktorá vyvinula aj test na hodnotenie informačných zdrojov tzv. CRAAP test. Využíva sa na posudzovanie

hodnovernosti informácií a ich rozlišovanie od dezinformácií (autorkou je Sarah Blakeslee). Test sa nachádza na edukačných platformách viacerých amerických knižníc. *The CRAAP Test* (Currency, Relevance, Authority, Accuracy, Purpose) tvorí 5 hodnotiacich kritérií: *aktuálnosť, relevantnosť, autorstvo, správnosť, účel* a každé obsahuje viaceré otázky, ktoré je možné adaptovať podľa kontextu hodnotiacich situácií. Uvádzame základnú charakteristiku kritérií:

- **Aktuálnosť** – včasnosť informácie,
- **Relevantnosť** – dôležitosť informácie z hľadiska potreby,
- **Autorstvo** – zdroj informácie,
- **Správnosť** – spoľahlivosť, pravdivosť, korektnosť informácie,
- **Účel** – dôvod, prečo informácia existuje (The CRAAP Test, 2018).

Ďalším príkladom nástroja rozvoja informačnej a mediálnej kompetencie v podobe „checklistu“, ktorý na svojich webových stránkach zverejňujú americké akademické a školské knižnice, sú hodnotiace mechanizmy spojené s overovaním faktov v onlinovom prostredí z diela M. Caulfielda: *Web literacy for student fact checkers* (2017).

### Tvorba informačných materiálov

Uvedené kritériá fact-checkingu môžu byť súčasťou vytvorených samostatných informačných pomôcok knižníc aj v podobe infografík. Príkladom sú pomôcky *Medzinárodnej federácie knižničných asociácií a inštitúcií (IFLA)*, aplikujúce prístupy organizácie *FactCheck.org* (2016), vyskytujúce sa vo viacerých jazykových mutáciách.



Obrázok 3 Informačné pomôcky IFLA k fact-checkingu. Zdroj: IFLA, 2021

## Špecializované edukačné platformy

Osobitným spôsobom môžu knižnice podporiť rozvoj mediálnej a informačnej kompetencie v súvislosti s dezinformáciami prostredníctvom svojich webových stránok vytváraním edukačných platforiem, či sekcií. Príkladom je platforma na stránke *National park College library* v Arkansase: *Fake news and information literacy* – („Fake news a informačná gramotnosť“). v rámci nej sa nachádza množstvo užitočných praktických metodických pomôcok ako detegovať falošné správy, pochopiť funkciu „odkazových návnad“, kriticky hodnotiť zdroje, spomínaný CRAAP test, zoznam zdrojov odborných kníh na danú tému vo fonde knižnice a pod.

S ohľadom na načrtnutú spoločenskú závažnosť šírenia dezinformácií, aktuálne v osobitom spojení s infodémiou, je nutné začať na Slovensku diskutovať o potrebe intenzívnejšie zapojiť knižnice a knihovníkov ako mediátorov nástrojov umožňujúcich efektívnu konfrontáciu s týmito javmi aj prostredníctvom posilnenia informačnej a mediálnej kompetencie širokej i odbornej verejnosti. To predpokladá zvýšenie povedomia o probléme, ale aj uvedomenie si úlohy knižníc v tejto oblasti. a to aj prostredníctvom seminárov o zameraných na informačné vzdelávanie.

## LITERATÚRA

CSIRT Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. *#Overuj si fakty*, 2021 [online]. [cit. 2022 – 02 – 20]. Dostupné na: <https://www.overujisifakty.sk/>

CEDMO. o *projekte* [online]. [cit. 2022 – 02 – 20]. Dostupné na: <https://cedmohub.eu/sk/>.

CEDMO. *Toolbox*, 2022 [online]. [cit. 2022 – 02 – 20]. Dostupné na: <https://cedmohub.eu/media-literacy/toolbox/>

DRAHOŇOVSKÁ, M.: Se lží nikdo daleko nedojde, účinná je manipulace, míní spoluautorka knihy o Fake news. In: *Atrium*. [online]. 22. 1. 2018. [2018-04-15]. Dostupné na: <http://atrium.fss.muni.cz/veda-a-vyzkum/se-lzi-nikdo-daleko-nedojde-ucinna-je-manipulace-mini-spoluautorka-knihy-o-fake-news>

Európska komisia. *Boj proti dezinformáciám na internete: európsky prístup*. Oznámenie komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov č. COM(2018) 236. [online]. 26.4. 2018. [cit. 2022 – 02 – 20]. Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0236&from=EN#footnote37>

FACIONE, P. A. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. [online]. California : Measured Reasons and The California Academic Press. Insight Assessment, 2013. 28 p. [cit. 2022 – 02 – 20]. Dostupné na: [https://www.nyack.edu/files/CT\\_What\\_Why\\_2013.pdf](https://www.nyack.edu/files/CT_What_Why_2013.pdf)

NPC Library. *Fake News and Information Literacy: Detecting Fake News*, 2019 [online]. [cit. 2019-04-18]. Dostupné na: <https://libguides.np.edu/fakenews/detecting>

FINLEY, W., MCGOWAN, B. and KLUEVER, J. "Fake news: An opportunity for real librarianship". In: *ILA reporter*, 2017, vol. 35, Iss. 3, p. 8-12. Dostupné na: <https://goo.gl/i4C1BV>

GRIZZLE, A. et al. *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely: Media & information literacy curriculum for educators & learners*. [online]. Paris: UNESCO, 2021. 407 p. [cit. 2022-02-24]. ISBN: 978-92-3-100448-3. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>

IFLA. *Jak rozpoznat fake news*, 2019 [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné na: <https://repository.ifla.org/handle/123456789/207>

IFLA. *How to Spot Fake News – COVID-19 Edition*, 2021 [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné na: <https://www.ifla.org/skills-for-a-digital-world/how-to-spot-fake-news-covid-19-edition/>

IRETON, Ch. et. al. *Journalism, 'Fake News' & Disinformation : Handbook for Journalism Education and Training*. [online]. Paris : UNESCO, 2018. 122 p. [cit. 2022 – 02 – 27]. ISBN: 978-92-3-100281-6. Dostupné na: [https://en.unesco.org/sites/default/files/journalism\\_fake\\_news\\_disinformation\\_print\\_friendly\\_0.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/journalism_fake_news_disinformation_print_friendly_0.pdf)

JURKOVIČ, M. Individuálno-psychologické charakteristiky konšpiračného teoretika. In: *Slovenský národopis*. ISSN 1339-9357, 2015, roč. 63, č. 3, s. 224-232.

KAČINOVÁ, V. *Fenomén „fake news“, hoaxov a konšpiračných teórií v kontexte mediálnej výchovy*. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2019. 158 s. ISBN 978-80-572-0019-2.

MARTÍNEZ-CARDAMA, S., ALGORA-CANCHO, L. Lucha contra la desinformación desde las bibliotecas universitarias [online]. In: *El profesional de la información*, 2019, 28(4), e280412. [cit. 2022 – 02 – 27]. Dostupné na: <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.12>

MINISTERSTVO OBRANY SR. *Akčný plán koordinácie boja proti hybridným hrozbám na roky 2022– 2024* [online], 2021 [cit. 2022 – 02 – 20]. Dostupné na: <https://www.slovlex.sk/legislativneprocesy/SK/LP/2021/720>

MOORE, B. N., PARKER, R. *Critical Thinking*. [online]. New York : McGraw-Hill, 2009. 563 p. [cit. 2021 – 05 – 20]. ISBN 978-0-07-338667-6 Dostupné na : [http://fdjpkc.fudan.edu.cn/\\_upload/article/10/90/88bc33024683a80cd4da88fc41f0/b44b90d4-3455-4eca-9e9c-31011233c3d1.pdf](http://fdjpkc.fudan.edu.cn/_upload/article/10/90/88bc33024683a80cd4da88fc41f0/b44b90d4-3455-4eca-9e9c-31011233c3d1.pdf)

NUTIL, P. *Médiá, lži a príliš rýchly mozok : Průvodce postpravdivým světem*. Praha : Grada, 2018. 189 s. ISBN: 978-80-271-0716-2.

PARRA-VALERO, P., OLIVEIRA, L. Fake news: una revision sistemática de la literature. In: *(OBS\*) Observatorio*. ISSN: 1646-5954, 2018, special issue, p. 054-078 [online]. [cit. 2019-04-18]. Dostupné na: <https://doi.org/10.15847/obsobs12520181374>



PÉREZ TORNERO, J. M. et al. Cómo afrontar las noticias falseadas mediante la alfabetización periodística? Estado de la cuestión. In: *Doxa Comunicación*. [online]. 2018, 2(26), p. 211-235. [cit. 2019 – 02 – 20]. Dostupné na:

[http://dspace.ceu.es/bitstream/10637/9499/1/Como\\_JMPerez%26SSamy%26Tejedor%26CPulido\\_Doxa\\_Comuni\\_2018.pdf](http://dspace.ceu.es/bitstream/10637/9499/1/Como_JMPerez%26SSamy%26Tejedor%26CPulido_Doxa_Comuni_2018.pdf)

RICHTER MORALES, U.: *El Ciudadano digital. Fake news y posverdad en la era de internet*. Ciudad de México : Océano, 2018. 132 p. ISBN 978-607-527-731-8.

STRATPOL; [Slovak Security Policy Institute](http://www.stratpol.sk); [Infosecurity.sk](http://www.infosecurity.sk). *Digital Infospace Security Initiative*. [online], 2021. [cit. 2022 – 02 – 25]. Dostupné na: <https://disi.stratpol.sk/kognitivna-bezpecnost/>.

Školiace mediálne centrum Fakulty masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. *E-learningový kurz pre žiakov základných a stredných škôl . o médiách reflexívne a prakticky; modul o kritickom myslení* [online], 2021. [cit. 2022-02-18]. Dostupné na: <https://smc.fmk.sk/>

TASR. *CEDMO spúšťa ďalšie aktivity v boji proti dezinformáciám v strednej Európe*. [online]. [cit. 2022-02-18]. Dostupné na: <https://www.tasr.sk/tasr-clanok/TASR:2022021000000414>

Mediam Library. California State University, Chico. *The CRAAP Test* [online], 2018. [cit. 2019 – 06 – 08]. Dostupné na: <https://library.csuchico.edu/help/source-or-information-good>

WARDLE, C. , DERAKHSHAN, H. *Information disorder : Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe report DGI(2017)09*. [online]. Strasbourg : Council of Europe, 2017. 109 p. [cit. 2022 – 02 – 25]. Dostupné na: <https://rm.coe.int/information-disorder-report-november-2017/1680764666>.

Oxford dictionaries. *Word of the year 2016 is post-truth* [online]. [cit. 2019 – 02 – 20]. Dostupné na: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>.

Yar, L. *Expert: Bojovať proti dezinformáciám je ako odmietiť chrípku, sústredme sa na spoločenské „zdravie“*. In: *Kognitívna bezpečnosť: Falošné správy ohrozujú celú spoločnosť*. [online]. Bratislava : Euroactiv, 2019, s. 6.-7. [cit. 2022 – 02 – 20]. Dostupné na: [https://euractiv.sk/section/digitalizacia/special\\_report/kognitivna-bezpecnost-falosne-spravy-ohrozuju-celu-spolocnost/](https://euractiv.sk/section/digitalizacia/special_report/kognitivna-bezpecnost-falosne-spravy-ohrozuju-celu-spolocnost/)

*Zvol si info*. [online]. [2021-02-20]. Dostupné na: <https://zvolsi.info/sk/>

*Tento príspevok bol vypracovaný v rámci výskumného projektu KEGA s názvom "Internacionalizácia vyučovania študentov masmediálnej komunikácie" (č. 014UCM-4/2020), podporovaný Kultúrnou a edukačnou agentúrou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.*

## Súhrny / Summaries

**Beáta Bellérová, Daniela Džuganová, Jakub Fázik, Katarína Matušková, Alena Poláčiková**

### **PIGIS – Prieskum informačnej gramotnosti (informačného správania) mládeže**

Postoje mladých ľudí vo veku 15 – 30 rokov ku knižniciam a ich službám, vyhľadávaniu informácií, hodnoteniu kvality informácií a potenciálny záujem o informačné vzdelávanie zisťoval dotazníkový prieskum Slovenskej asociácie knižníc v roku 2021. Hoci výsledky prieskumu boli významne ovplyvnené pandémiou COVID-19, možno z nich odvodiť rôzne závery, o. i. preferencie mladých ľudí týkajúce sa služieb knižníc, postoje k aktivitám informačného vzdelávania, záujem o témy a formy informačného vzdelávania, vyhľadávania a hodnotenia informácií. Respondenti, ktorí absolvovali informačné vzdelávanie organizované knižnicou, ho v 15 % považovali za nevyhnutné, v 73 % za dôležité a iba v 3 % za zbytočné. Zisťovanie záujmu o jednotlivé témy informačného vzdelávania ukázalo posun od tradičných tém ako sú služby knižnice a vyhľadávanie v katalógu k špecifickejšým témam ako kritické myslenie, hodnotenie kvality informácií. z tradičných tém získala relatívne vysokú odozvu téma „ako vyhľadávať literatúru / urobiť si rešerš“ a problematika citovania, čo je ovplyvnené vysokým zastúpením študentov vysokých škôl v prieskume. Získané výsledky sa ďalej analyzovali podľa vekových skupín, statusu (žiak, študent, zamestnaný) a tiež podľa typu knižnice, ktorú respondenti využívajú (verejná, vedecká, akademická...).

### **PIGIS – Youth information literacy (information behaviour) survey**

The attitudes of young people aged 15–30 years towards libraries and their services, information retrieval, evaluation of information quality as well as the potential interest in information education were investigated through the questionnaire survey by the Slovak Library Association in 2021. Although the results were significantly affected by the COVID-19 pandemic, several conclusions can be deduced from them, e.g. the young people's preferences regarding library services, their attitudes to the information education activities, the interest of young people in the themes and forms of information education, retrieval and evaluation of information. 15 % of respondents, who went through the information education organized by a library, considered the information education as necessary, 73 % as important and only 3 % as unnecessary. Finding out the interest in the topics of information education showed a shift from traditional topics such as library services and catalogue searching to more specific topics such as critical thinking and information quality assessment. From traditional themes, the problems on “how to search for information” as well as “how to cite the information sources” obtained relatively high response rate, which was influenced by the high representation of university students in the survey. The results were further analysed according to the age groups, the status (pupil, student, employed) as well as according to the type of a library used by the respondents (public, scientific, academic...).

**Beáta Bellérová, Alena Poláčiková**

### **Rok 2009 a 2021 – porovnanie zistení prieskumov IGPAK 2 a PIGIS**

V príspevku je spracované porovnanie vybraných výsledkov prieskumov informačnej gramotnosti a informačného správania mládeže na Slovensku z roku 2009 a 2021. Porovnanie sa týka skupiny respondentov, ktorí uviedli že sú študenti vysokej školy. Vo svetle opatrení proti pandémie považujú autori údaj o poklese študentov, ktorí si požičiavajú v knižnici študijnú literatúru zo 60 % na 52 % a odbornú literatúru z 56 % na 43 % za prijateľný. Menej priaznivo vnímajú pokles podielu respondentov, ktorí vyhľadávajú informácie v databázach na stránkach knižnice z 39 % na 29 %. Odpovede zamerané na používanie licencovaných databáz ukázali v roku 2021 vyššiu mieru ich využívania najmä pokiaľ ide o veľké, multidoborové zdroje (Web of Science, Science Direct, Scopus, Springer Link). Zhoršili sa postoje študentov k ponuke informačného vzdelávania. Kladné odpovede na ponuku účasti na podujatí, ktoré by bolo zamerané na prácu s informáciami („áno“ alebo „skôr áno“) v roku 2009 predstavovali 66 %, v roku 2021 už len 47 % , čo možno považovať za alarmujúce.

### **The year 2009 and 2021 – Comparison of findings of IGPAK 2 and PIGIS surveys**

The paper compares selected results of surveys of information literacy and information behaviour of youth in Slovakia realised in the years 2009 and 2021. The comparison concerns the group of respondents who stated that they are university students. In the light of measures against the pandemic, the authors consider the decrease of students who borrow the study literature in a library from 60% to 52% and the professional literature from 56% to 43% to be acceptable. The decrease of respondents who search information in electronic databases on library websites from 39% to 29% is perceived to be less positive. The responses reflecting the using of licensed databases showed a higher rate of use in the year 2021, especially as for large, multidisciplinary resources (Web of Science, Science Direct, Scopus, Springer Link). Students' attitudes towards the offer of information education worsened. The positive responses to the offer of participating in an event focused on working with information ("yes" or "rather yes") in 2009 accounted for 66%, in the year 2021 only for 47%, which can be considered alarming.

**Ľudmila Hrdináková**

#### **Informačná výchova a vzdelávanie v knižniciach a s knižnicou**

Príspevok predstavuje aktuálne trendy informačnej výchovy a vzdelávania a ich význam najmä z pohľadu verejných knižníc. Definuje informačnú gramotnosť ako východisko i cieľ informačného vzdelávania a informačné vzdelávanie ako dlhodobý proces. Venuje sa problematike integrácie informačnej gramotnosti do vzdelávania (uvádza formy integrácie ako extra-kurikulárna, paralelná extra-kurikulárna, samostatne stojaca kurikulárna či interkurikulárna predmetovo-orientovaná integrácia). Uvádza silné stránky verejných knižníc pre informačné vzdelávanie a výchovu ako napríklad tradičná rola knižnice ako miesta učenia, poznávania, štúdia, vnímanie odbornosti knihovníkov a ich renomé, klientela – používateľská základňa, celoživotný kontakt s členmi komunity, partnerstvá a bohatstvo zdrojov.

#### **Information education and training in libraries and with the library**

The paper presents the current trends in the information education and their importance, especially from the public libraries' point of view. It defines the information literacy as a starting point as well as a goal of information education considering it as a long-term process. The paper deals with the problems of the information literacy integration into the education process (it presents the forms of integration such as extra-curricular, parallel extra-curricular, free-standing curricular or inter-curricular subject-oriented integration). There are presented strong points of public libraries related to the information education, such as: the traditional role of a library as a place for learning, knowledge, study; perception of skills of librarians and their reputation; clientele – users' base; life-long contact with community members; partnerships and wealth of resources.

**Pavλίna Mazáčová**

#### ***Co nebylo v učebnici – rozvoj kompetencí a gramotností žáků z perspektivy učícího knihovníka***

Život v informační společnosti ovlivněný množstvím informací kolem nás vyvolává potřebu informacím rozumět a umět s nimi kvalifikovaně zacházet v každodenních situacích. Informační gramotnost se tak stává jednou z klíčových kompetencí pro 21. století. Jakou pozici v jejím rozvíjení zaujímá učící knihovník? Potřebují knihovny budovat společenství praxe se školami? Pokud ano, v jakých vzdělávacích oblastech či tématech, jakou didaktickou formou? Příspěvek hledá odpovědi na tyto i další kontextové otázky.

### ***What was not in the textbook - the development of competencies and literacy of students from the perspective of a teaching librarian***

Life in the information society, influenced by the amount of information around us, raises the need to understand information and be able to handle it competently in everyday situations. Information literacy is thus becoming one of the key competencies for the 21st century. What is the position of the teaching librarian in its development? Do libraries need to build community practices with schools? If so, in what educational areas or topics and in what didactic form? The article seeks answers to these and other contextual questions.

**Ľudmila Hrdináková**

#### **Informačná gramotnosť ako katalyzátor kvality vzdelávania v akademickom prostredí**

Téma informačného vzdelávania je prezentovaná z pohľadu akademických knižníc, ktoré sú prezentované nielen ako zdroje odborných a vedeckých informácií, ale i facilitátori akademických kompetencií a vysokoškolského vzdelávania. Ako naznačujú viaceré výskumy, študenti často nie sú schopní efektívne a produktívne využiť informačný a poznatkový potenciál univerzít, ani rozvíjať svoje odborné kompetencie tak, ako je potrebné. Vo všeobecnosti sa hovorí o absencii kompetencií informačnej gramotnosti ako kľúčovej schopnosti učiť sa a vzdelávať sa. Výraznou úlohou akademických knižníc a knihovníkov je vzdelávať používateľov – študentov v akademickom prostredí k efektívnemu využívaniu informácií. Pod vplyvom meniacich sa potrieb študentov sa musia meniť formy, stratégie informačného vzdelávania a rozširuje sa jeho obsahový rámec

#### **Information literacy as a quality catalyst of education in the academic environment**

The problems of information education are presented from the viewpoint of academic libraries that are characterised not only as resources of professional and scientific information, but also as facilitators of academic competencies and higher education. As suggested by several studies the students are often not able to use effectively and productively the information and knowledge potential of universities, or to develop their professional competencies as needed. Generally, it is spoken about an absence of information literacy competencies as a key ability to learn and educate. The significant role of academic libraries and librarians is to educate users – students in the academic environment – how to use information effectively. Under the influence of changing students' needs, the forms and strategies of information education have to be changed, and its subject scope should be enlarged.

**Viera Kačinová**

**Rozvoj mediálnej a informačnej kompetencie/gramotnosti v kontexte éry dezinformácií**

Príspevok sa zameriava na problematiku rozvoja mediálnej a informačnej kompetencie, resp. gramotnosti ako výstupov mediálnej a informačnej edukácie v rámci spoločenských podmienok, ktoré charakterizuje výskyt rôznych typov onlinových dezinformácií. Objasňuje podstatu a problematickosť aktuálneho javu dezinformácií, demonštruje oblasti, edukačné stratégie, metódy a nástroje rozvoja mediálnej a informačnej kompetencie/gramotnosti uplatňované s cieľom vybudovať rezistenciu jednotlivca i spoločnosti voči vplyvom informačných porúch, ako aj ozdraviť informačný ekosystém. Pritom využíva existujúce prípadové štúdie domácich i zahraničných edukačných projektov. Štúdia neopomína ani načrtnutie perspektív knižníc, špeciálne akademických v tejto oblasti.

**Development of media and information competence/literacy in the context of the era of disinformation**

The paper focuses on the issue of developing media and information competence, or literacy, as outputs of media and information education in social conditions characterized by the occurrence of various types of online disinformation. It clarifies the nature and problems of the current phenomenon of disinformation, demonstrates areas, educational strategies, methods and methodological tools for the development of media and information competence/ literacy applied in order to build resistance of individuals and society to the effects of information disorders and recovery of the information ecosystem. In doing so, it uses existing case studies of domestic and foreign educational projects. The study also outlines the perspectives of libraries, especially the academic ones in this area.