

Digitální čtení

Distanční studijní text

Dušan Katuščák

Opava 2019



Obor: Knihovnictví

Klíčová slova: Analógové dokumenty; digitální čtení; text; bibliografická komunikace; dokument; prototext; metatext; LIS; knihovny, percepce; informační gramotnost; digitální gramotnost; kybernetickost výrazu; slovesnost; učení; mezitextové navazování; intertextualita; signál; znak; hypertext; linky
Klasifikační kódy: 00, 022, 030, 0322, 038

Anotace: Učební text je zaměřen na výklad problematiky digitálního čtení s uvedením specifík digitálního čtení v oboru knihovnictví a LIS (Library and Information Science). Cílem kurzu je jednak poskytnout základní poznatky o digitálním čtení a porozumět digitálnosti jako nového fenoménu, který se výrazně dotýká oboru LIS. Smyslem kurzu je také dosáhnout schopnosti aplikovat všeobecné znalosti a metodiky v podněcování digitálního čtení v knihovnách a informačních institucích. Postupně jsou vysvětleny základní oblasti týkající se digitálního čtení: teorie čtení, teorie digitálního čtení, digitální text, specifika digitálního textu, elektronická literatura, digitální čtení a knihovny, výzkumy digitálního čtení. V druhé části obeznamuje studenty s filozofií nelineární prezentace informace, tvorbou hypertextu, jeho výhodami a nevýhodami. Po absolvování předmětu bude student schopen vytvářet hypertextové dokumenty, vytvářet propojených dokumentů v digitálním informačním prostředí. Dále se naučí číst s porozuměním digitální dokumenty. Zvláštní pozornost věnuje autor otázce digitální gramotnosti a úkoly knihoven v její zvyšování. V publikaci jsou definovány a vysvětleny základní pojmy a termíny digitálního čtení. Autor zařadil do textu poznatky z teorie textu, teorie komunikace a metakomunikace a v jádru výkladu se opírá o metodologii výrazové soustavy. Vzhledem k knihovnickou praxi poukazuje na pertinentné informační zdroje.

Autor: KATUŠČÁK, DUŠAN. 2019. *Digitální čtení*. Opava : Slezská univerzita; Filozoficko přírodovědní fakulta, 2019. – 134 s.

Obsah

ÚVODEM	11
B-111- CHARAKTERISTIKA STUDIJNÍHO PŘEDMĚTU	11
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY	13
1 TEORIE ČTENÍ	14
1.1 Čtení.....	14
1.2 Psaní.....	14
2 TEORIE DIGITÁLNÍHO ČTENÍ	16
2.1 Prístup LIS k digitálnému čtení	16
2.2 Podnet pro další výskum digitálního čtení	17
2.3 Čtení.....	17
2.4	17
3 DIGITÁLNÝ TEXT (DIGITÁLNÝ ZÁZNAM)	19
3.1 Podstata digitálneho diela.....	19
3.2 Analógové dokumenty	19
3.3 Digitálne dokumenty.....	19
4 SPECIFIKA DIGITÁLNÍHO TEXTU	21
4.1 Kybernetická výrazu (digitálnosť diela),	21
4.2 Text	26
4.3 Internetová diskuse k výkladu pojmu TEXT ve Wikipedii: Diskuse:Text.....	26
4.4 Prvopočítačnické čtení a psaní (Kniha)	27
4.5 Specifika digitálního textu	28
4.6 Porozumenie digitálnemu textu	28
4.7 Podporný zdroj. Diskusia k problému porozumenia digitálneho textu.	28
4.8 Citovanie zdroja (knihy, dokumentu) z čítačky. Bibliografický odkaz na obsah z čítačky Přednáška	29
5 ELEKTRONICKÁ LITERATURA	31
5.1 Slovesnosť (literárnosť) diela.....	31
5.2 Podporný výklad k teórii slovesnosti	31
5.2.1 Slovesnosť.....	31
5.2.2 <i>Umelecká literatúra</i>	31
5.2.3 Literárny text. Text	32
5.2.4 Pražskí štrukturalisti a špecifickosť literatúry	36
6 DIGITÁLNÍ ČTENÍ A KNIHOVNY	6-1
6.1 Knihovny a e_Výpůjčky	6-1
6.2 Postup pro čtenáře	6-1
6.3 Úloha knižnic a digitálne čítanie. Digitálne kompetencie a knižnice.....	6-2

6.4	Digitálne kompetencie ako predpoklad digitálneho čítania a používania digitálneho obsahu v knižniciach	6-3
6.4.1	Použitie usmernení o informačnej gramotnosti IFLA, UNESCO.....	6-3
6.4.2	Usporiadanie usmernení o informačnej gramotnosti (IFLA, UNESCO).....	6-3
6.5	Koncepty informačnej gramotnosti	6-3
6.6	Čo sú informácie?	6-3
6.7	Potreba účinného využívania informácií	6-4
6.8	Čo je gramotnosť?	6-4
6.8.1	Počítačová gramotnosť.....	6-4
6.8.2	Mediálna gramotnosť.....	6-5
6.9	Koncept informačnej gramotnosti.	6-5
6.9.1	Definícia informačnej gramotnosti (Všeobecne používaná)	6-5
6.9.2	Informačné kompetencie	6-5
6.10	Konstruktivistický prístup	6-7
6.10.1	Preklad termínu information literacy	6-7
6.11	Informačná gramotnosť a celoživotné vzdelávanie (Forest Woody Horton, Jr.)	6-8
6.11.1	Vzťahy medzi týmito dvoma pojmami. Oba tieto koncepty:.....	6-8
6.11.2	Informačná gramotnosť a celoživotné vzdelávanie.....	6-8
6.12	Knižnice a knihovníci ako partneri v tíme informačnej gramotnosti / celoživotného vzdelávania 6-10	
6.13	Medzinárodné normy	6-11
6.13.1	Štruktúra noriem	6-11
6.13.2	A. PRÍSTUP	6-11
6.13.3	B. HODNOTENIE.....	6-11
6.13.4	C. POUŽITIE	6-12
6.14	Inštitucionálny záväzok	6-12
6.14.1	Všeobecné opatrenia.....	6-12
6.14.2	Zmena stratégie	6-13
6.14.3	Zdieľať vedenie (poznatky)	6-13
6.14.4	Inštitucionálna kultúra.....	6-14
6.14.5	Potenciálne výzvy	6-14
6.14.6	Budte asertívny.....	6-14
6.15	Akčný plán	6-14
6.15.1	Plánovanie	6-15
6.15.2	Poslanie. Zmysel. Mission	6-15
6.15.3	Vízia	6-15
6.15.4	Odôvodnenie	6-15
6.15.5	Štatistika	6-15
6.15.6	Silné a slabé stránky	6-16
6.15.7	Plán IG.....	6-16
6.15.8	Ciele	6-16
6.15.9	Zachovanie prístupu zameraného na študentov	6-16
6.15.10	Zdroje / Požiadavky	6-17
6.15.11	Rozpočet	6-17
6.15.12	„Cestovný poriadok“ (sieťový graf, vecný a časový plán)	6-17
6.16	Vzdelávanie / riadenie inštrukcií	6-17
6.16.1	Spustenie programu	6-18
6.16.2	Všeobecné usmernenia	6-18
6.16.3	Individuálny prístup	6-18

6.16.4	Časť pravidelných kurzov fakulty / školy	6-18
6.17	Nezávislé kurikulá	6-19
6.18	Mimoškolské kurzy	6-19
6.19	Nezávislé krátke kurzy.....	6-19
6.20	Kurzy pre fakulty / učiteľov	6-20
6.21	Personálny rozvoj	6-21
6.21.1	Dištančné vzdelávanie a e-learning.	6-22
6.22	Teória učenia (didaktika).....	6-22
6.22.1	Vedomosti.....	6-22
6.22.2	Znalosť. Poznatok. Skúsenosť	6-23
6.23	Teórie o učení	6-23
6.23.1	<i>Behavioralistická škola (konektivistický prístup), operatívne podmieňovanie.....</i>	6-23
6.23.2	Kognitívna škola.....	6-23
6.23.3	Učenie Jána Amosa Komenského	6-24
6.24	Hodnotenie učenia.....	6-26
6.24.1	Prečo hodnotiť?	6-26
6.24.2	Význam hodnotenia.....	6-27
6.24.3	Zamerajte sa na myslenie na vyššej úrovni	6-27
6.24.4	Kvalita?	6-28
6.24.5	Typy hodnotenia učenia (Stec, E., 2004).	6-28
6.24.6	Techniky hodnotenia	6-28
6.24.7	Zoznam bibliografických odkazov k téme American Association of School Librarians (1998). Information Power: Building.....	6-30
6.24.8	Definície základných pojmov	6-31
6.24.9	Pojmy informačnej gramotnosti	6-31
6.24.10	Akademik	6-31
6.24.11	Kognitívna teória	6-31
6.24.12	Konstruktivizmus	6-31
6.24.13	Rozvoj informačných zručností (DHI).....	6-31
6.24.14	Moderátor	6-31
6.24.15	Informácie.....	6-32
6.24.16	Informačné kompetencie	6-32
6.24.17	Informačná gramotnosť.....	6-32
6.24.18	Informačné zručnosti	6-32
6.24.19	Študent	6-32
6.24.20	Učiť sa	6-32
6.24.21	Terminologický slovník v angličtine	6-33
6.25	Bibliography	6-35
6.26	2009. IFLA	
	– Sekce informační gramotnosti / UNESCO). Připravili: Jesus Lau et al.	6-42
6.26.1	Užití loga	6-42
6.26.2	Účel loga	6-43
6.26.3	Účel manuálu	6-43
6.26.4	Podpůrné materiály	6-43
6.26.5	znam a specifikace loga	6-44
6.26.6	Technické instrukce.	6-44
6.26.7	Omezení.....	6-45
6.26.8	Pantone	6-45
6.26.9	Rozměry	6-45
6.26.10	Kombinace	6-45
6.26.11	Typografie.....	6-45
6.26.12	Autorství.	6-45

6.26.13	Galerie aplikací	6-46
6.26.14	.....	6-46
6.26.15	Cíl této kapitoly.....	6-46
6.26.16	Dva hlavní trendy.....	6-47
6.26.17	Produkty a služby.....	6-47
6.26.18	Charakteristika služeb.....	6-47
6.26.19	Redukce efektu nehmatalnosti	6-47
6.26.20	Marketing – definice.....	6-48
6.26.21	Produkt	6-48
6.26.22	Cena	6-48
6.26.23	Místo.....	6-48
6.26.24	Propagace.....	6-48
6.26.25	.....	6-49
6.26.26	Cíle a záměry.....	6-49
6.26.27	Jak naplňovat záměry	6-49
6.26.28	.....	6-50
6.26.29	Segmentace trhu	6-50
6.26.30	Segmentace trhu – koncept.....	6-51
6.26.31	Kritické faktory úspěchu	6-51
6.26.32	.....	6-52
6.26.33	Identifikace uživatelů – segmentace.	6-52
6.26.34	Dosažení cílů v oblasti informační gramotnosti.....	6-53
6.26.35	Jak komunikovat	6-53
6.26.36	Příprava sdělení	6-53
6.26.37	Obsah, struktura a formát sdělení.....	6-54
6.26.38	Struktura.....	6-54
6.26.39	Formát	6-54
6.26.40	Jak předat smysluplné sdělení	6-54
6.26.41	..... ? .....	6-55
6.26.42	Vaše působivá slova.....	6-55
6.26.43	Otestuje sdělení na kolegovi.....	6-55
6.26.44	Komunikace v marketingu	6-56
6.26.45	Propagace	6-56
6.26.46	Public Relations	6-56
6.26.47	Inzerce	6-57
6.26.48	Tisková zpráva	6-58
6.26.49	Tvorba zpráv.	6-58
6.26.50	-mail.....	6-59
6.26.51	.....	6-60
6.26.52	.....	6-60
6.26.53	Příklady dobré praxe – váš příběh.	6-61
6.26.54	Branding.....	6-61
6.26.55	– branding.	6-62
6.26.56	Branding – koncept.....	6-62
6.26.57	Důležitost brandingů.	6-63
6.26.58	Klíčové prvky značky.	6-63
6.26.59	Audit vaší aktuální značky.....	6-64
6.26.60	Jak brandovat.	6-64
6.26.61	Participativní proces.	6-65
6.26.62	Základy úspěchu.	6-65
6.26.63	.....	6-66
6.26.64	Použitá a doporučená literatura	6-67
6.26.65	Doporučená literatura	6-67
6.27	Čítačky na digitálne čítanie (internetový zdroj)	6-69
6.28	Čítačky a tablety	6-69
6.29	Formát elektronických kníh a typ čítačky.....	6-69

6.29.1	MOBI.....	6-69
6.29.2	ePUB	6-69
6.29.3	PDF.....	6-69
6.29.4	Ďalšie formáty.....	6-69
6.29.5	Rozlíšenie displeja.....	6-70
6.29.6	Podsvietenie displeja	6-70
6.29.7	Veľkosť displeja	6-70
6.29.8	Ovládanie čítačky.....	6-70
6.29.9	Veľkosť vnútorného úložiska (GB)	6-71
6.29.10	Výdrž batérie	6-71
6.29.11	Možnosti pripojenia.....	6-71
6.29.12	Špecifické funkcie	6-71
6.29.13	Písanie dokumentov	6-72
6.29.14	Používanie slovníkov.....	6-72
6.29.15	Prevod textu na reč	6-72
6.29.16	Prehrávanie hudby.....	6-72
6.29.17	Prehliadanie internetu.....	6-72
6.29.18	Hry	6-72
6.29.19	Jazyk zariadenia	6-72
6.30	Cena	6-73
6.31	Typy čítačiek kníh.....	6-73
6.31.1	Čítačky s E-Ink displejom	6-73
6.31.2	Čítačky kníh s LCD displejom	6-73
6.32	Aký je rozdiel medzi čítačkou a tabletom?	6-73
6.33	Často kladené otázky	6-74
6.33.1	Ako do čítačky kníh nahráť knihy?	6-74
6.34	Aké sú výhody čítania kníh cez čítačku?	6-74
6.34.1	Kde kúpiť elektronické knihy?	6-74
6.34.2	Koľko elektronické knihy stoja?	6-75
7	VÝZKUMY DIGITÁLNIHO ČTENÍ	7-75
7.1	Čtení v digitální době – tablet v osobním informačním prostředí čtenářeKniha	7-75
8	TEORIE HYPERTEXTU	8-76
8.1	Intertextualita. Medzitextové nadväzovanieSoubor	8-76
8.2	Teoretické východiská medzitextového nadväzovania (intertextualita, text-pretext-posttext) . 8-76	
8.2.1	Intertextualita (Žilka, Tibor – Inštitutorisová, Dagmar)	8-76
8.2.2	Prototext. Architext. Pretext	8-78
8.2.3	Metatext/Posttext	8-80
8.2.4	Intertextuálnosť.....	8-80
8.3	Signál a znak	8-81
8.4	Univerzum dokumentov a bibliografické univerzum	8-83
8.5	dokumentová komunikácia z aspektu teórie textu.....	8-86
8.6	Hypertextové trendy v LIS.....	8-87
8.7	Štrukturálna a hypertextová tendencia informačného textu	8-88
9	NOOSFÉRA, TŘI SVĚTY K. POPPERA.....	9-91
10	HYPERTEXT. ZÁSADY TVORBY ODKAZŮ (LINEK).....	10-96

11	PŘÍKLADY HYPERTEXTU.....	11-97
12	LIMITY HYPERTEXTU	12-97
13	PRAXE HYPERTEXTU.....	13-97

ÚVODEM

B-111- CHARAKTERISTIKA STUDIJNÍHO PŘEDMĚTU

Název studijního předmětu: Digitální čtení a hypertext

Typ předmětu: , ZT
: / semestr 3/ZS

Rozsah studijního předmětu: 26p+26s hod. | 52 h/sem. | kreditů 16

Prerekvizity, korekvizity: Poznatky o jazyku, bibliopedagogice, texte na úrovni stredoškolského vzdelania, základné poznatky z jazykovedy, didaktiky, literárna komunikácia

Způsob ověření studijních : zápočet, zkouška

Forma výuky: Přednáška, seminář, individuální práce se studenty

Podmínka zápočtu: účast na seminářích min. 75 %. Aktivní účast na seminářích, vypracování korespondenčních úkolů, nastudování povinné literatury, zpracování studenta zadané seminární práce a její prezentování.

Zkouška:

Garant předmětu a vyučující: Prof. PhDr. Dušan Katuščák, PhD.

Stručná anotace předmětu a cíl výuky:

Cílem předmětu je obeznámit studenty se specifiky digitálního čtení a jak jejich dopadem na proces čtení tak i dopadem na činnost knihoven. V druhé části obeznamuje studenty s filozofií nelineární prezentace informace, tvorbou hypertextu, . Po absolvování předmětu bude student schopen vytvářet hypertextové dokumenty, vytvářet přepojení dokumentů v digitálním informačním prostředí. Dále se naučí číst s porozuměním digitální dokumenty.

Osnova – bloky studijního předmětu Digitální čtení

1. Teorie čtení
2. Teorie digitálního čtení
3. Digitální text
4. Specifika digitálního textu
5. Elektronická literatura
6. Digitální čtení a knihovny
- 7.
8. Teorie hypertextu
9. Noosféra, tři světy K. Poppera
10. Zásady tvorby odkazů (linek)
11. Příklady hypertextu
12. Limity hypertextu
13. Praxe hypertextu

Studijní literatura a studijní pomůcky

Povinná literatura

KONVIT, M.; BORIKOVÁ, J. Člověk a elektronická komunikace. 2017.
SCHAFER, S. M. HTML, XHTML a CSS. Grada 2009. Books in the Age of the iPad. Pre Post Books [online]. 2010-2012 [cit. 2017-05-14]. Dostupné z: [http://prepostbooks.com/digital/ipad and books/](http://prepostbooks.com/digital/ipad%20and%20books/)
Doporučená literatura
MANOVICH, L. 2008. The Practice of Everyday (Media) Life. [online]. c2007, poslední revise 12.2.2011 [c it. 2017-05-14]. Dostupné z: <http://manovich.net/index.php/projects/the-practice-of-everyday-media-life>

Literatura doporučená přednášejícím:

1. ČTENÁŘSTVÍ. [2019]. [internet]. IPK. *Informace pro knihovny*. <https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1>. [Stránka obsahuje najaktuálnější informace a zdroje k problematice čtení v knihovnách a o vztahu s vydavatelským sektorem]
2. HRDINÁKOVÁ, LUDMILA. [2018]. Čítanie v teórii, výskume a praxi. In: Bulletin Slovenskej asociácie knižníc.- Roč. 26, č. 1, (2018), s. 15-30. Dostupné: http://www.sakba.sk/bulletin/2018/SAK_2018_1.pdf
3. MEDIA AND INFORMATION LITERACY. [2019] UNESCO Institute for Information Technologies in Education. <https://iite.unesco.org/mil/>
4. PLESNÍK, LUBOMÍR a kolektív. 2008. *Tezaurus estetických výrazových kvalít*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre; Filozofická fakulta; Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, 2008. - ISBN 978-80-8094-350-9 (heslá: *Slovesnosť, Kybernetickosť výrazu*)

Informace ke kombinované nebo distanční formě:

Rozsah konzultací (soustředění hodin): dle domluvy a zveřejněných konzultačních hodin

Informace o způsobu kontaktu s vyučujícím:

Mail: dušan.katuscak@fpf.slu.cz

Mobil: +421907759613

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

ÚVODEM

B-111- CHARAKTERISTIKA STUDIJNÍHO PŘEDMĚTU

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

1 TEORIE ČTENÍ

TEORIE DIGITÁLNÍHO ČTENÍ

DIGITÁLNÝ TEXT (DIGITÁLNÝ ZÁZNAM)

SPECIFIKA DIGITÁLNÍHO TEXTU

ELEKTRONICKÁ LITERATURA

DIGITÁLNÍ ČTENÍ A KNIHOVNY

VÝZKUMY DIGITÁLNÍHO ČTENÍ

TEORIE HYPERTEXTU

NOOSFÉRA, TŘI SVĚTY K. POPPERA

HYPERTEXT. ZÁSADY TVORBY ODKAZŮ (LINEK)

PŘÍKLADY HYPERTEXTU

LIMITY HYPERTEXTU

PRAXE HYPERTEXTU

1 TEORIE ČTENÍ

1.1 ČTENÍ

Všeobecná wikipedická definícia *čtení*:

(WIKI)

Pozri: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Čten%C3%AD>

Čtení (čítanie) je schopnosť človeka alebo stroja vnímať a dekodovať znaky, informácie a poznatky, ktoré sú zaznamenané na nejakom médiu (nosiči). Schopnosť čítať, porozumieť a využiť informácie a poznatky získané čítaním je základným atribútom človeka ako mysliaceho tvora a hlavnou podmienkou gramotnosti človeka.

Čítanie je predmetom záujmu viacerých vedných odborov a disciplín: pedagogiky, psychológie, fyziológie, sociológie, informatiky a i. Literatúra týkajúca sa teórie čítania je mimoriadne rozsiahla a všeobecne dostupná.

Čítanie v kontexte knižničnej a informačnej vedy skúmame ako súčasť sociálnej komunikácie. Naším cieľom v rámci predmetu *digitálne čítanie* je venovať pozornosť čítaniu ako fenoménu modernej a postmodernej doby.

Teoretické aspekty čítania sú rozptýlené v tejto publikácii na viacerých miestach.

Z teoretického hľadiska je potrebné venovať pozornosť teoretickému aspektom čítania, ktoré sa nachádzajú najmä v kapitolách, podkapitolách a v súvisiacich zdrojoch, ktoré sa týkajú teórie textu, teórii digitálneho textu, teórii dokumentovej komunikácie, teórii digitálneho čítania, slovesnosti diela, textu, znaku, kybernetickosti výrazu.

V knižničnej a informačnej je nevyhnutné rozšíriť prístup k čítaniu o semiotický aspekt a uvažovať nielen o čítaní *textu*, ale aj o vnímaní, percepcii a využívaní *obrazu, zvuku a audiovizuálnych záznamov*.

1.2 PSANÍ

ostatnými ľuďmi i v budúcnosti.

Médi
jako televízia a monitory taktiež umú zobrazit písmo.

. Moderní média

Psaní se provádí buď přímo - pomocí psacího náčiní jako je tužka, pero či štětec, případně pomocí psacího stroje - nebo (stál vytvářen záznamem (klávesnicí, diktováním či jinou aplikací) s ukládáním do paměťového média počítače či jiného přístroje na počítačové bázi a zobrazován na zobrazovacím zařízení (monitoru a displeji) a případně dodatečně i tisknut p , pokud je to potřeba - např. SMS, emaily a podobně se většinou ani netisknou.

dvojím způsobem , přesněji ideogramech a logogramech, anebo zachytává zvukovou řeč foneticky nebo fonematically (abecedy, alfabety, abugidy, abadžady, slabikovsky) anebo oba tyto základní způsoby záznamu kombinují.

<https://cs.wikipedia.org/wiki/Psan%C3%AD>



2 TEORIE DIGITÁLNIHO ČTENÍ

Informačný prieskum k téme digitálne čítanie ukázal, že teória digitálneho čítania sa zatiaľ len formuje. Pojem digitálne čítanie sa spravidla redukuje na čítanie **textových** diel pomocou čítačiek digitálnych alebo digitalizovaných diel. V tomto prípade ide o digitálne čítanie v užšom slova zmysle.

Téma digitálneho čítania môže byť ponímaná aj v širšom slova zmysle, pretože pojem *digitálnosť* sa nevzťahuje len na tvorbu a vnímanie (čítanie) **textov**, teda najmä literárnych slovesných diel, krásnej umelckej literatúry, textov odbornej literatúry, digitálnych novín, časopisov, zborníkov, textov na sociálnych sieťach a pod. Pojem digitálnosť sa týka rovnako tvorby a vnímania iných *digitálne* vytvorených diel (**obraz**, výtvarné diela, diela vytvorené digitálnymi technológiami, digitálna fotografia, 3D tlačiarňami, digitálne modely, digitálne (počítačové) hry a pod. Takisto sa pojem digitálnosti vzťahuje na tvorbu a vnímanie **zvuku** (hudby, digitálnych zvukových záznamov). Rovnako je digitálnosť prítomná v obrovskej oblasti tvorby a vnímania **audiovizuálnych** diel.

2.1 PRÍSTUP LIS K DIGITÁLNIEMU ČTENÍ

Domnievame sa, že predmetom ďalších výskumov by mohla byť **komplexná oblasť digitálnosti z komunikačného a štrukturálneho hľadiska**. Určite by bolo vhodné zahrnúť do výskumov nielen samotnú koncovku digitalizácie, totiž digitálne čítanie, ale aj proces samotnej **tvorby** digitálnych diel, textových, obrazových, zvukových a audiovizuálnych.

Pritom by sa nemalo zabúdať na rozličné metódy digitálnej tvorby, špecifiku digitálnych či digitalizačných záznamových zariadení pri **tvorbe, získavaní, uchovávaní, ochrane, sprístupňovaní a využívaní digitálneho obsahu každého druhu**, nielen textov. Tento prístup by umožnil docieľiť špecifický prístup k digitálnosti z pohľadu **Library and information science (LIS)**, ktorý je vo vzťahu k digitálnemu čítaniu a digitálnosti predsa len trochu komplexnejší, ako len digitálne čítanie, pri ktorom ide v súčasnosti skôr o aspekt literárneho vzdelania, literatúry, pedagogiky, prípadne IKT.

V knižničnej a informačnej vede, v sociálnej komunikácii, do ktorej zaraďujeme komunikáciu informácií a poznatkov zaznamenaných na rôznych médiách (teda mediálnych) informácií, sú predmetom komunikácie nielen *texty*, ale aj *obraz*, *zvuk*, *audiovideo* v digitálnej forme. Ide o relatívne nový fenomén, ktorý nabáda teóriu LIS prehodnotiť samotný pojem „čítanie“ v situáciách, keď predmetom vnímania, recepcie či percepcie sú iné než textové dokumenty. Ide o situáciu mimo tradičnej *recepčnej estetiky*. Ak sa komunikujú a vnímajú texty, je vhodné pomenovať *subjekt*, ktorý získava informácie a poznatky čítaním *textu* termínom „čitateľ“. Tento termín sa však stáva nepresným, ak subjekt vníma digitálny *obraz* (výtvarné dielo, fotografiu), digitálne *zvukové*, alebo digitálne audiovizuálne dielo. Na *spoločné* pomenovanie subjektov, ktoré vnímajú akékoľvek digitálne dielo by azda bolo vhodné používať napríklad termíny *percipient*, *poslucháč* alebo *vnímateľ*.

Digitálne čítanie ako problém *hardvéru* (čítačky SD kariet, čítacie hlavy a záznamové prostriedky na zápis a čítanie digitálnych médií (CD, DVD, vnútorné pamäte počítačov, pásky a pod.) nie sú spravidla predmetom digitálneho čítania v LIS.

2.2 PODNET PRO DALŠÍ VÝSKUM DIGITÁLNÍHO ČTENÍ

Osobitnou kapitolou výskumov by sa mali stať **nástroje digitalizácie resp. digitálnosti**, teda otázka, ako vznikajú a využívajú sa digitálne diela (digitálna technika, záznamové a čítacie zariadenia, skenery, digitálne fotoaparáty, čítačky digitálnych kníh, prezentačné technológie, aplikačné softvéry a pod.).

Prioritou riešenia digitálnosti a digitalizácie ako spoločenského a civilizačného fenoménu sa stáva problém dlhodobého archivovania digitálneho obsahu ako digitálneho dedičstva, nakoľko naša civilizácia je nadšená možnosťou masívneho generovania digitálneho obsahu, avšak len nedostatočne rieši otázky a systémy dlhodobého uchovávanie a selekcie digitálneho obsahu. Dlhodobosťou sa rozumie v LIS napríklad 100 rokov. Na tento aspekt by bolo vhodné pamätať, keď tvoríme obrovské množstvá digitálnych textov, digitálnych fotografií, audiovizuálnych diel v súkromnom aj verejnom sektore často bez toho, aby sme mali garanciu, že digitálny obsah (napríklad na vysokej škole) bude spoľahlivo uložený a permanentne dostupný, povedzme, o 15 rokov.

2.3 ČTENÍ

(WIKI)

Pozri: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Čten%C3%AD>

2.4 P



inou ani netisknou.

- . SMS, emaily

ji ideogramech a

logogramech, anebo

foneticky nebo f

Pozri: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Psan%C3%AD>



3 DIGITÁLNY TEXT (DIGITÁLNY ZÁZNAM)

3.1 PODSTATA DIGITÁLNEHO DIELA

Podstata digitálneho diela, ktoré je predmetom záujmu pri digitálnom čítaní je základná jednotka informácie, **totiž 1 bit**. V knihovníctve a dokumentácii sa množstvo informácií, napríklad pri projektoch digitalizácie počíta na *stránky*, v žurnalistike alebo vo vydavateľskej praxi sa množstvo informácií vyjadruje v *počte slov alebo znakov*.

Jeden bit (základná jednotka informácie) zodpovedá rozlíšeniu jednému z dvoch rovnako pravdepodobných stavov **áno-nie** (1-0). Digitálne diela vznikajú zaznamenaním *bitov* na určitý digitálny nosič (magnetická vrstva na páske, disku, čip apod.) a zobrazí sa na zobrazovacom zariadení.

1 Byte (bajt). Digitálny záznam *textu* sa realizuje pomocou bajtov (Byte), a to podľa toho, aký štandard pre zaznamenanie znakov sa využíva. V súčasnosti je rozšírený štandard **Unicode** (ISO 10646) resp. UTF16 a UTF8. Tento štandard (UTF8) používajú operačné systémy napr. Windows, Unix na internú reprezentáciu znakov. Spočiatku používali počítače na kódovanie znakov napríklad 7 bitový kód, ktorý však bol nedostatočný, lebo neumožňoval zaznamenávanie znakov viacerých znakových sád. Neskôr sa vyvinuli ďalšie štandardy, napr. Windows 1250, Kód Kamenických a pod., ktoré však neumožňovali zaznamenávanie len **256 znakov**.

Súčasná verzia štandardu je už **Unicode 10.0 z roku 2017**. Táto definuje viac ako **136 tisíc znakov**, čo je približne iba 12 % zo všetkých možných. Praktický význam Unicode spočíva pre bežných používateľom v tom, že z jednej klávesnice je možné zaznamenať znaky z rôznych znakových sád a v podstate všetkých jazykov (čeština, maďarčina, nemčina, čínština, hebrejčina, arabčina...).

Dalo by sa povedať, že na strane zaznamenávania, teda tvorby digitálneho textu pre digitálne zariadenia a čítanie neexistujú z pohľadu IKT žiadne obmedzenia.

3.2 ANALÓGOVÉ DOKUMENTY



Analógové informácie a dokumenty (diela) (napríklad papierová kniha, papierové noviny, obraz na plátne, fotografia na papieri, zvuk na šelakovej alebo vinylovej gramoplatni, mikrofilm) sú tradičné nosiče informácií a poznatkov. Človek vníma analógové informácie pomocou zmyslov priamo, prípadne cez technické zariadenie (čítačka mikrofilmov, premietacia film).

3.3 DIGITÁLNE DOKUMENTY

Digitálne informácie a dokumenty (diela) vznikajú ako výsledok digitálneho zaznamenávania (napríklad skenovania, fotografovania) ako postupnosť

jednotiek a núl, ktoré môžu niesť informáciu o texte, obraze, grafike, zvuku, audiovizuálnom obsahu.

Typológiou a využitím analógových a digitálnych informácií a dokumentov v knižničných a informačných systémov sa zaoberá knižničná a informačná veda.



4 SPECIFIKA DIGITÁLNIHO TEXTU

4.1 KYBERNETICKOSŤ VÝRAZU (DIGITÁLNOSŤ DIELA)^{1, 2}

Pojem kybernetickosť výrazu považujeme za synonymum digitálneho diela.

Pri tvorbe digitálneho diela sa dielo tvorí ako informácia, totiž ako spojenie *signálu a znaku*. Pritom signálom je akýkoľvek *nosič* (papier, sklo, plast, magnetická vrstva a i.) a znakom je akýkoľvek *záznamový prvok* (bit, písmo, farba atd.).

Digitálnymi dielami sú vo všeobecnosti akékoľvek diela, najmä text, obraz, zvuk, audiovizuálne diela. V tomto zmysle sa dielom zaoberá aj špecifický knihovnícky štandard FRBR (Funkčné požiadavky na bibliografický záznam).

Kybernetickosť výrazu inovatívne a synteticky v kontexte literárnovednej štylistiky, semiotiky a výrazovej sústavy spracoval prehľadne **Štefan Gero**.³

„Kybernetickosť [digitálnosť] výrazu je výrazová kategória odkazujúca príjemcu na vznik diela pomocou riadených digitálnych technológií.

Kybernetika (z gr. zaoberajúci sa všeobecnými princípmi riadenia a prenosu informácií v strojoch a živých organizmoch) podobne ako informatika postupne prenikla do života a adekvátne uplatnenie si našla aj v umení. Počítačové umenie je výrazom súčasného sveta, súčasnej doby. Počítačové spracovanie čiastočne nahradilo spôsob vytvárania umeleckých diel človekom, čo bolo výrazom celej predchádzajúcej epochy.

Keď hovoríme o človeku ako o tvorcovi, vždy máme na mysli, že robí niečo jedinečné. Komponuje symfóniu, píše poémy, maľuje obrazy, robí vedecké experimenty. Tvorivé myslenie človeka je také, pri ktorom postupuje novými spôsobmi, odhaľuje dovtedy neznáme zákonitosti, hľadá a poznáva nové veci, využíva ich vo svojom prospechu, realizuje nové myšlienky.

Kybernetické stroje umožnili skúmať tvorivú činnosť pomocou modelov. Človek pracoval na základe pokusov a omylov, kým nevyčerpal všetky možnosti. Počítač dokázal všetky tieto možnosti zhodnotiť niekoľkotisícnásobne rýchlejšie ako človek, a tak dospel k správnejmu riešeniu oveľa skôr ako on. Pri rýchlosti riešenia pomáhala aj náhoda, ktorá urýchlila tento proces hľadania riešenia. Technologický proces riešenia aj tých najzložitejších úloh sa skladá z množstva

¹ Kybernetickosť výrazu považujem za synonymný pojem k pojmu digitálnosť diela. Kybernetickosť sa týka informácie ako organického spojenia signálu a znaku. V danom prípade ide o zaznamenanie diela pomocou bitov.

² Gero, Štefan: Kybernetickosť výrazu. In: Plesník, Ľubomír a kolektív. 2008. Tezaurus estetických výrazových kvalít. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre; Filozofická fakulta; Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, 2008. - S. 120.- ISBN 978-80-8094-350-9

oduchých operácií, z elementárnych krokov. Ide o algoritmus, teda o presný predpis, ako postupovať pri riešení zložitých úloh pomocou jednoduchých operácií. Algoritmus ako každý iný návod na činnosť musí vyhovovať určitým požiadavkám, ktoré možno použiť na riešenie celej triedy úloh rovnakého druhu.

V umení posledných desaťročí sa využíva pružné a interaktívne prostredie digitálnych technológií. Práce umelcov siahajú od fotorealistických obrazov až po abstraktné výtvyry. Na jednej strane sú to diela, ktoré vyplývajú z možností počítačových operácií, na druhej strane sa pomocou počítačov dajú vytvárať diela, ktoré sú na nerozoznanie od diel vytváraných tradičným spôsobom. Kybernetickosť je najmarkantnejšia vo vizuálnej podobe. Jej opozíciou v tejto sfére je remeselná rukodielnosť (oproti počítačovému výtvyru stojí dielo vytvorené ručne, tradičnými technológiami a umeleckými postupmi). Rozvojom počítačovej techniky sa však rozdiel medzi kybernetickosťou a rukodielnosťou postupne stiera, pretože počítač dokáže postupne generovať výrazové nuansy rukodielnej tvorby. Grafické programy ponúkajú také možnosti, že tvorcovia niekedy nemusia vynakladať veľkú námahu, aby dosiahli štandardné výsledky. Je to zjednodušená cesta tvorby.

Kybernetizácia sa využíva pri tvorbe počítačových hier, vytváraní elektronickej hudby a počítačovej literatúry, ako aj pri rôznych podobách počítačovej grafiky.

Počítačové hry sa vyvinuli ešte v dobe sálových počítačov a ich prvopočiatky súviseli s kybernetizáciou šachových hier a s kybernetickým riešením prechodov cez labyrinty. Neskôr počítačové hry ponúkli dokonalú trojrozmernú ilúziu s rozvinutou simuláciou. Predstavovali prvotný kontakt človeka s počítačom a celkom prirodzene okrem interaktívnej zábavy zasiahli aj do oblasti výchovy a vzdelávania.

Počítačová hudba sa rozvinula na základe poznania matematických zákonitostí hudby, ktoré siahajú až do staroveku. Vychádzalo sa z poznatku, že hudba operuje s obmedzeným počtom symbolov, ktorých usporiadanie sa riadi matematickými zákonitosťami. Na základe toho počítač dokáže krok za krokom (notu za notou) vytvárať melódiu. Pri vytváraní počítačovej melódie sa odhaľujú isté zákonitosti skladania melódií, skúmania hudobnej formy či harmónie. Počítač dokáže rýchlo triediť dáta a získavať tak nové poznatky o hudobnom štýle a iných aspektoch analyzovaných skladieb. Počítačové analýzy možno využiť aj pri následnej realizácii skúmaných diel pomocou syntetizátorov, ktoré napodobňujú tradičné hudobné nástroje a ľudské hlasy.

V elektroakustickej hudbe sa dnes používajú dva základné postupy: počítač sa jednak využíva pri vlastnej kompozícii hudobných diel a jednak pri realizácii či reprodukcii už skomponovaných hudobných skladieb. Vedci sa usilovali pomocou počítačového skladania melódií preniknúť do sféry umenia a skúmať ho z nových kybernetických pozícií. (Počítač však nepociťoval potrebu umelecky tvoriť, vytvárať „umelecké dielo“; pracoval iba na základe príkazov programu, ktorý mu zostavil človek.) Existencia počítačovej hudby zmenila svet hudby. Elektronická hudba dnes dokáže nahradiť znenie hudobných nástrojov,

ba dokonca aj celých orchestrov. Tieto síce nemajú tú istú kvalitu ako skutočný orchester, ale v niektorých podmienkach sa dajú lepšie využiť. Tvorba, ale aj percepcia hudby sa vďaka kybernetickosti mohla rozšíriť, nastal posun smerom k masovosti.

Počítačová literatúra vznikla, keď na základe štatistickej analýzy jazyka počítače „pochopili“ pravidlá spájania slova, „naučili“ sa tvoriť vety. Počítač „dokázal“ zo slovnej zásoby, ktorá sa nachádzala v jeho pamäti, podľa programu zostavovať vety. (V počítači boli príbuzné výrazy zapísané blízkymi kódmi a počítač vyberal podľa programu a kódu významovo blízke slová. Gramaticky správne ich zostavoval do viet, a tak plnil príkazy programu. Program mu zadával rozsah diela, rytmus, striedanie prízvučných a neprízvučných slabík, dĺžku verša ap., ale aj hlavnú myšlienku diela.)

Počítačová grafika sa začala rozvíjať od času, keď vedci „naučili“ počítač prijímať a prenášať grafickú informáciu. Jednou z najrozvinutejších foriem počítačovej grafiky je manažérska a ikonická grafika, v ktorých sa vytvárajú rôzne typy grafov a diagramov, využívajú sa ikonické a symbolické zobrazenia, voľné a dostupné fotografie, predinštalované povrchy, rôznorodé efekty a animácie. Inou sférou využívania počítačovej grafiky je počítačom podporované kreslenie a konštruovanie (CAD - Computer Aided Design). Tieto špeciálne programy ponúkajú všetky spôsoby zobrazovania: od jednoduchých dvojrozmerných zobrazení cez trojrozmerné zobrazenia až po zložité priestorové návrhové celky. Na kybernetickú vizualizáciu reálnych dejov a udalostí slúži vizuálna simulácia, verejnosti známa z počítačových hier (napr. automobilový či letecký simulátor).

Najvyššími druhmi počítačovej grafiky sú:

- **fotorealistické zobrazovanie,**
- **multimédiá a**
- **oblasť virtuálnej reality.**

Fotorealistické zobrazenie je verným zobrazením trojrozmerných objektov a priestorových scén vrátane vizualizácie povrchov, farieb, osvetlenia, viditeľnosti atď. Typickým využitím je napr. architektonický projekt interiéru, v ktorom sa môže zákazník „prechádzať“ oveľa skôr, ako bude položený základný kameň stavby. Označenie multimédiá zastrešuje viacero druhov médií - text, obrázky, animácia, video, zvuk. Všetky tieto zložky vytvárajú hypertexty, v ktorých sa užívateľ môže pohybovať celkom voľne: môže prechádzať zo všeobecnejších rovín do konkrétnejších až celkom špecifických. Kombinácia počítačovej grafiky, videa, stereozvuku a stereozobrazovania vytvára virtuálnu realitu, ktorá človeku umožňuje nielen nazerať na svet prostredníctvom monitora počítača, ale aj vstupovať do dimenzie, v ktorej sa predstavy a fantázia menia na zážitky z „reálneho sveta“. Technický vývoj smeruje ku komplexnej simulácii zasahujúcej všetky zmysly človeka.

Skutočnosť, ktorú umelec v diele vytvára, nie je nikdy reálna - je simulovaná či imitovaná, teda virtuálna.

Pojem virtuálna realita by preto mohol označovať každú realitu vytvorenú umením. V súčasnosti sa však používa na pomenovanie reality generovanej počítačom. Kyberneticky vytvorená realita je pre niektorých zaujímavejšia ako skutočný, reálny svet. Tomu akoby chýbalo „čaro“ a obmedzovali ho „zákony rezistencie“: človek v ňom musí vynaložiť veľa úsilia na to, aby dosiahol nejaký cieľ či vykonal nejakú prácu. Vo virtuálnom svete je všetko oveľa ľahšie; podobá sa našim predstavám: všetko môžeme dosiahnuť, ale všetko môžeme aj ukončiť.

Virtuálna realita poskytuje umelcom nové médium. Je trojrozmerné, interaktívne a divák sa stáva jeho súčasťou. Môže doň vstúpiť, prezerať si ho zo všetkých strán, podieľať sa na tvare diela, meniť ho, rušiť, premieňať, pridávať ap. Virtuálnemu umeniu umelec nemôže dať definitívnu podobu. Preto rozmyšľa nie v stabilných tvaroch, ale v termínoch a štruktúrach, teda konceptuálne. To znamená, že umelec nemôže dielom plne vyjadriť svoje predstavy, ale musí rešpektovať spôsob tvorby a prezentácie diela daný použitým médium. Virtuálne umenie sa dnes môže prezentovať pomocou nosičov, ktoré sa distribujú ako zvukový záznam hudby či obrazu.

Vo virtuálnej realite možno pracovať s objektmi, ktoré sú schopné inteligentne reagovať, a tak rozvíjať dialóg (—► dialogickosť v.). To, čo robí ideu virtuálnej reality lákavou, je aj fakt, že odstraňuje priepasť medzi umelou a reálnou skutočnosťou. Existencia virtuálnej reality priniesla poznatok, že obrazy na monitoroch počítačov nie sú len simulakrami, ale majú rovnakú vážnosť ako každý iný predmet. Dôsledkom takto priebežne virtualizovaného sveta je zmiznutie diferencie (rozdielu), ktorá existuje medzi divákom a tým, na čo sa pozerá - stráca sa teda základný rozdiel medzi videním a videným. Zdá sa preto, že končí fáza toho projektu obrazu vo výtvarnom umení, ktorý vo svojej stáročnej histórii ťažil práve z uvedeného rozdielu: obraz poskytoval v prvom rade výklad sveta, nemohol nahradiť skutočnosť, bol len jej modelom, zastupoval ju vo funkcii znaku. Virtuálna realita - na rozdiel od obrazu - skutočnosť samu nahradiť môže. Multimediálne orientovaný iluzionizmus virtuálnej reality využíva svoju perfektnosť na to, aby znejasnil rozhodovanie diváka o statuse reality, tzn. o postavení toho, čo vidí.

Vynález počítača predpokladal generovanie tvarov, neskôr vznikla **animácia**, čo z hľadiska vizuálnych umení možno chápať ako rozvinutie výtvarných umení smerom k filmu (ten počítačovú animáciu využíva najviac). Kybernetickosť sa v súčasnosti javí ako nová druhotná výrazová kategória. Do tvorby a recepcie umenia prináša nový rozmer. Najednej strane dodáva klasickým druhom umenia (slovesnému, výtvarnému, hudobnému, dramatickému) nový ontologický status, na druhej strane vytvára špecifické umelecké prejavy, ktoré v klasických umeleckých druhoch neexistovali. Ide najmä o oblasti internetových sietí a virtuálnej kybernetickej prezentácie.

Kybernetickosť vnímame spravidla podľa výstupného, realizačného média. To sa od médií používaných v tradičných umeniach líši. Kybernetickosť sa neviaže na materiál, ale na tradičné nástroje, s ktorými umelec pracuje (napr. pri grafike chýba manuálne zvládnutie rytia matrice a techniky odtlačania, pri hudbe ovládanie hry na hudobný nástroj ap.). Finálnym produktom tvorby je často

internetová prezentácia. Umenie vznikajúce týmto postupom nazývame net-art, príp. e-mail-art. Jeho typickými znakmi sú rýchla komunikácia cez počítačové siete, dokonalosť formy, interaktivnosť a tvorivá komunikácia. Umelecké diela, ktoré vznikajú kybernetickým spôsobom, nie sú vytvorené z trvácnych materiálov ako napr. sochy, architektúra či malby (týka sa to najmä vizuálneho umenia). Objavujú sa na monitore počítača, ale možno im dať aj trvácnejšiu podobu reprodukcie, a to výstupu z tlačiarne počítača alebo rôznych nosičov ako CD, DVD, VCD, MP3 ap.

Kybernetickosť v. sa dosahuje rôznymi postupmi. V oblasti počítačovej grafiky je to napr. vytváranie série štruktúr, v ktorých sa usporiadanie prvkov generuje podobne ako v generatívnych gramatikách, limitujúce pravidlá (napr. definovanie polohy prvkov, zadanie farebnej hustoty), generovanie náhodných prvkov (úsečky, elipsy, mnohoúhelníky ap.), rôzne transformácie (napr. zväčšovanie, zmenšovanie, otáčanie, natáčanie, zrkadlenie), deformácie (na základe posúvania bodov, zmeny mierky, rotácie osí súradnicového systému ap.), rozloženie prvkov alebo ich skupín (podľa pravidelnosti, vzdialenosti od stredu, osi súmernosti ap.), vymedzenie pohybu prvkov atď. (—> deformovanosť v.; —> symetrickosť v.).

Termín kybernetickosť súvisí so vznikom vedného odboru kybernetika. Francúzsky fyzik a matematik André Marie Ampère vo svojej rozsiahlej práci Eseje o filozofii vied nazval kybernetikou vedu o riadení spoločnosti. Tento pojem prevzal z gréčtiny, kde bola kybernetika vedou o riadení lodí. V novodobej histórii americký matematik Norbert Wiener vydal knihu Kybernetika alebo riadenie a komunikácia v živých organizmoch a strojoch (1948).

Za základné teórie kybernetiky považoval teóriu informácie, teóriu algoritmov a teóriu automatov. Kybernetické je teda všetko, čo sa dá vyjadriť matematicky, usporiadať do algoritmov a vďaka digitálnej technológii riadiť pomocou rýchlych moderných počítačov.

Súčasná chápanie kybernetickosti je spojené s počítačmi. Prvé pokusy použiť počítače na riadenie umeleckých procesov sa uskutočnili okolo r. 1960 a boli poznamenané istými stopami počítačového spracúvania (zrejmom algoritmizáciou, štruktúrovaním, formalizáciou). Súčasná kybernetickosť umožňuje aj vedecké prognózovanie budúcnosti. Uskutočňuje sa najmä pomocou modelovania, t. j. skúmania javov a procesov na modeloch. Kybernetické je teda všetko, čo sa dá vyjadriť matematicky, usporiadať do algoritmov a vďaka digitálnej technológii riadiť pomocou rýchlych moderných počítačov. Súčasná chápanie kybernetickosti je spojené s počítačmi. Prvé pokusy použiť počítače na riadenie umeleckých procesov sa uskutočnili okolo r. 1960 a boli poznamenané istými stopami počítačového spracúvania (zrejmom algoritmizáciou, štruktúrovaním, formalizáciou).

Súčasná kybernetickosť umožňuje aj vedecké prognózovanie budúcnosti. Uskutočňuje sa najmä pomocou modelovania, t. j. skúmania javov a procesov na modeloch.“

4.2 TEXT

Základná charakteristika textu (wiki). V kurze o digitálnom čítaní pracujeme s kategóriou textu ako komplexnou abstrakciou. Text má tri základné atribúty:

1. Téma
2. Jazyk
3. Štýl

Vysvetlené sú základné pojmy čtení a psaní.

Psychológia čítania so zameraním na detských čitateľov (Ľudmila Hrdináková)

4.3 INTERNETOVÁ DISKUSE K VÝKLADU POJMU TEXT VE WIKIPEDII: DISKUSE:TEXT

„Obávám se, že fototografii či fotokopii nějakého textového dokumentu za text opravdu považovat lze a že informace zde zapsaná je zavádějící, patrně zcela nesprávně podaná --MiroslavJosef 08:28, 29. 5. 2008 (UTC)

Z pohledu ICT těžko - když je to obrázek, tak je to obrázek, a ne text. Zkuste vložit vyfocenou ceduli do notepadu. Nebo zkuste na té ceduli zvětšit písmo nebo nastavit tučné, po vložení do Wordu. Samozřejmě ani jedno z toho nepůjde. Protože vyfocená cedule je obrázek, ne text. Zkuste vyfocenou ceduli poslat SMSkou. Nepůjse to. protože SMSkou jde posílat jen text. --Martin Adámek 15:50, 14. 6. 2008 (UTC)

Pokusil jsem se o vylepseni formulace, ale furt to asi neni ono. A smazal jsem "chybi zdroj", cloveku z oboru je dost jasne, co chtel autor rici, jen to spravne napsat. --Jx 20:45, 14. 6. 2008 (UTC)

*Jenže existuje speciální software, které převádí i obrázků (umí číst text z grafiky), celé to tvrzení je - slušně řečeno - stále zavádějící a hodně nešťastné ** --MiroslavJosef 20:50, 14. 6. 2008 (UTC)*
O existenci OCR vim, ale z principu to je takové tipování vyskytu písmenek v grafice s určitou pravděpodobností úspěchu. Proto jsem použil formulaci „čistý text“ (v kombinaci s anglickým "plaintext", což je de facto termin). Samozřejmě se nebráním smazání celé inkriminované věty. Jste mě napadá formulace: V informatice se textovým souborem myslí taková skupina dat, kde každému písmenu přísluší pevně definovaná skupina bajtu dle určitého kodování (ASCII atd...). Text uložený jako obrazová data (např. fotografie cedule nebo oskenovaná stránka) není z pohledu počítače textem, ale je možné se pokusit textovou informací z obrazu extrahovat pomocí OCR software. Jenom jestli to už moc nekomplikujeme. --Jx 21:09, 14. 6. 2008 (UTC)

*Asi jo, bude to nutno nějak jinak vhodně a srozumitelně přeformulovat, zkusím si to promyslet - dnes už jsem moc a nic rozumného mě nenapadá ** Zdravím --MiroslavJosef 21:12, 14. 6. 2008 (UTC)*

Při brouzdání po Wikipedii jsem náhodně narazil na stránku „Text“, netuše, že taková již existuje. Protože jsem původem textilák a při překladatelské praxi (překládám příručky prokovoobráběcí stroje z angličtiny a němčiny) je to (a až na prvním místě) také o textech, zaujala mě. Tuto stránku považují za užitečnou a nesmírně zajímavou, a klobouk dolů. Tím nechci nikoho odradit, ale doporučoval bych napřed prostudovat všechny dostupné relevantní materiály, například také sesterské Wikipedie, například německou. Tato je kromě jiného zajímavá tím, že tuto otázku řeší formou Rozcestníku. Na druhé straně, anglická Wikipedie tuto stránku nemá vůbec. --Wikipedista:Klubera 11:55, 1.1. 2009 (UTC)

teda alespoň z pohledu lingvistiky či literární teorie, do které myslím pojem "text" primárně patří. Zprv je z hlediska lingvistiky

(termín). Text lze (1) chápat jako - pojetí může krapet lišit. Pokud tedy vezmeme v úvahu Saussurovo pojetí jazyka, pak textu bude odpovídat termín parole (konkrétní realizace jazyka). Z toho jednoznačně plyne, že texty lze rozlišovat mluvené i psané. Pokud budete tvrdit, že texty jsou pouze psané, pak se vrátíte do doby před zhruba rokem 1970. (2) Text ale lze chápat i jako langue (jazyk jako systém) - pak hlavní roli hrají především gramatické vztahy, struktura, textová syntax. (3) V nejširším slova smyslu můžeme chápat text jako komunikát,

... myslím, že by bylo možná příhodnější mluvit zde o stylu.

Citováno z

<https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Diskuse:Text&oldid=7613412>

4.4 PRVOPOČÁTEČNÍ ČTENÍ A PSANÍ (KNIHA)

Elektronická kniha poprednej odborníčky Martiny Fassenrovej z odboru pedagogiky sa zaoberá metodikou vyučovania čítania a písania. Publikácia umožňuje pochopiť interdisciplinaritu knižničnej a informačnej vedy a pedagogiky cez vyučovanie zamerané na tvorbu a vnímanie textu.

https://play.google.com/books/reader?id=4_FfDwAAQBAJ&pg=GBS.PA1

4.5 SPECIFIKA DIGITÁLNÍHO TEXTU

4.6 POROZUMENIE DIGITÁLNEMU TEXTU

Aktuálne poznatky o vnímaní a špecifikách čítania digitálneho textu. Úvod Jindry Plamitzerovej k empirickej štúdii v blogu Tiothyho Shanahana, profesora Univerzity v Illinois. Autor skúma preferencie digitálneho a analógového čítania a potom sa na základe výskumu prikláňa k miernej preferencii čítania dokumentov v papierovej forme.

4.7 PODPORNÝ ZDROJ. DISKUSIA K PROBLÉMU POROZUMENIA DIGITÁLNÉHO TEXTU.

Jindra Plamitzerová: Je porozumění při čtení digitálních textů a textů v papírové podobě srovnatelné?

Liší se naše schopnost porozumění textu či jeho zapamatování podle toho, zda jej čteme v digitální podobě či na papíru?

Nad touto otázkou se Timothy Shanahan, emeritní profesor Univerzity v Illinois v Chicagu a odborník na vzdělávání se zaměřením na gramotnosti, zamýšlí ve svém blogu *Is Comprehension Better with Digital Text?* Reaguje tak na dotazy učitelů i studentů, přičemž, jak v článku zmiňuje, u tázajících převládá domněnka, že porozumění digitálním textům je pro dnešní děti, které se do digitální doby již narodily, díky snadné dostupnosti a mnoha technickým vymoženostem, pravděpodobně lepší.

Dle autora blogu se ale efektivita čtení digitálních nebo papírových textů liší například v závislosti na rozsahu textu nebo účelu, se kterým text čteme.

Hledáme-li např. v kratším textu (do 1 stránky) jen hlavní myšlenku, pak rozdíl ve výsledku téměř není, při delším textu již ale jasně vyhrává papír.

T. Shanahan vysvětluje svá hodnocení na příkladech z vlastní zkušenosti.

Cíleně při čtení experimentoval s různými typy textů: „Četl jsem si román potichu, obvykle před spaním, četl jsem nahlas pro svou nejmladší dceru, poslouchal jsem audio knihu cestou do práce, a četl jsem Drakulu na svém počítači.“ A dodává: „Myslím, že, když jsem četl digitálně, tak jsem spěchal. V souladu se současnými výzkumy jsem sice pochopil hlavní body děje, ale zdálo se mi, že mé chápání je křehké a povrchní. Pro mě tehdy čtení on-line bylo spíš takové klouzání po textu než čtení. Četl jsem příliš rychle. Od té doby se ale technologie zlepšila a já jsem si na takové čtení zvykl.“

A pokračuje: „Dnes můžeme stahovat texty a číst je *off-line*. Velikosti stránek a jejich formátování se podobají reálným knihám; a také osvětlení obrazovky je lepší. Nicméně digitální čtení zůstává odlišnou zkušeností i nadále. Člověk při něm nezažívá to smyslové potěšení, které má při čtení z papíru, navigace může být často dezorientující. A ne vždy se můžu vrátit a najít to, co hledám. A také mám stále pocit, že čtu příliš rychle a snad i povrchně. Ačkoli to prostě může být jen můj problém.“

Autor blogu doplňuje, že např. výzkumem (Kretzshmar a kol. 2013) bylo zjištěno, že starší čtenáři dělají více kratších fixací (zastávek zraku) při čtení digitálně, to ale neplatilo pro mladší čtenáře.

Timothy Shanahan se ve svých vyjádřeních opírá i další výzkumy a analýzy (Dillon, 1992 a Singer & Alexander, 2017) a jejich závěry a říká: „Digitál text nepochopíme tak dobře jako papír, a to platí i pro takzvané *digitální domorodce* stejně jako pro lidi jako jsem já – tzv. *digitální starce*. Posouvání textu na obrazovce zřejmě narušuje paměť víc než otočení stránky. A digitální čtení je často přerušováno multi-taskingem (Baron, 2015): dvě třetiny čtenářů nevydrží deset minut, aniž by si během čtení neodskočili na sociální sítě nebo nakupovat!“

I když následně připouští, že je to samozřejmě ve skutečnosti trochu komplikovanější a nelze např. úplně srovnávat čtení souboru PDF doma na počítači se čtením pasáže při on-line státní zkoušce nebo se čtením pro potěšení na iPadu. Přesto lze říci, že se digitální čtení liší od papírového v uživatelské přívětivosti a v tom, jak je pravděpodobné, že člověk bude mít pokušení dělat jiné věci. Spoustu lidí ve skutečnosti digitální čtení nebaví tak, jako text na papíře a posledních několik scholastických průzkumů zjistilo, že i převážná většina dětí dává přednost knihám.

Na otázku, zda je tedy pro většinu lidí digitální čtení povrchní, méně srozumitelné a méně příjemné a zda by nebylo lepší se ho zbavit, odpovídá, že s tím nemůže rozhodně souhlasit: „Digitální text zde již z různých ekonomických a sociálních důvodů zůstane. Proto je důležité, abychom se tyto texty naučili číst efektivně.“

Pomoci by tomu dle autora mělo:

- Vylepšení digitálního čtecího prostředí ze strany vývojářů – namísto toho, aby se je snažili dělat podobné papírovým knihám, musí přemýšlet o tom, jaké digitální nástroje mohou změnit naše chování při čtení, zpomalit nás nebo nám umožnit snadnější a produktivnější orientaci v textu.
- Učitelé by měli studenty upozorňovat na určité rezervy – namísto toho, abychom adorovali technologickou zdatnost jejich generace, měli bychom je učit pokoře. Nejsou na tom při práci s těmito nástroji tak dobře, jak si myslí, a digitální nástroje samotné sice některé problémy řeší, ale jiné naopak způsobují.

Na závěr Timothy Shanahan ještě dodává: „Děti se ve svých schopnostech najít na Googlu informace, vyhodnocovat je nebo je chápat liší. I když ne všem dělá digitální text potíže, měli bychom studenty strategie pro digitální čtení učit: pomáhat jim používat efektivní způsoby navigace v různých prostředích a vyhodnocovat důvěryhodnost digitálních informací, se kterými se setkávají. Studenti sice zatím digitálním textům nerozumí tak dobře jako těm na papíře, ale mohlo by se to zlepšovat“. (*Upraveno, zkráceno*)

Celý článek si můžete přečíst [zde](#)

Podle: Publikováno 29. 11. 2018. <https://www.svetgramotnosti.cz/Clanek/82/je-porozumeni-pri-cteni-digitalnich-textu-a-textu-v-papirove-podobе-srovnatelnе>

4.8 CITOVANIE ZDROJA (KNIHY, DOKUMENTU) Z ČÍTAČKY. BIBLIOGRAFICKÝ ODKAZ NA OBSAH Z ČÍTAČKY PŘEDNÁŠKA

Digitálny obsah v čítačke je rovnocenný zdroj informácií a poznatkov ako analogický zdroj. Pri tvorbe iných diel je možné a potrebné odkazovať a citovať na digitálnu knihu alebo iný obsah rovnako, ako na analógový, papierový zdroj.

Rozdiel medzi analógovým (papierovým) zdrojom a digitálnym zdrojom (digitálnou knihou v čítačke) je jedine v lokácii miesta, ktoré citujeme. Digitalizáciou vzniká digitálny [text](#), ktorý má však v čítačkách iné rozloženie na stránky, ako analógový dokument. Strany v niektorých digitálnych formátoch nie sú také isté, ako v originálnom dokumente. Sú menšie. ej knihy. Pri citovaní digitálnej knihy postupujeme úplne rovnako ako pri citovaní analógov. Uvedieme za názvom všeobecné označenie typu dokumentu [digitálny dokument], alebo [elektronická kniha], [ekniha] a pod. a potom uvedieme číslo obrazovky, na ktorej je citovaná časť. V poznámke môžeme uviesť, typ čítačky a formát.



5 ELEKTRONICKÁ LITERATURA

5.1 SLOVESNOST' (LITERÁRNOST') DIELA

Slovesnosť výrazu ako výrazová kategória, ktorou sa rozumie celková zážitková kvalita slovesného umenia, ktorú si uvedomujeme ako jeho osobitosť. V zásade sa slovesnosť vzťahuje na textové dokumenty, v danom prípade literárne diela epické a lyrické.

5.2 PODPORNÝ VÝKLAD K TEÓRII SLOVESNOSTI

5.2.1 Slovesnosť

Slovesnosť je celková zážitková kvalita slovesného umenia, ktorú si uvedomujeme ako jeho osobitosť.

Osobitosť, špecifickosť slovesného umenia si uvedomujeme v dvoch súvislostiach: jednak na pozadí ostatných druhov umenia (výtvarného, hudobného, divadelného, filmového; —* výtvarnosť v., —> hudobnosť v., —> divadelnosť v., —► filmovosť v.), jednak na pozadí ostatných druhov jazykových, verbálnych, slovných prejavov (hovorového, administratívneho, vedeckého, rečníckeho, publicistického atď.). Ide o to, v čom sa slovesné umenie s jednotlivými druhmi umeleckých, resp. jazykových výpovedí zhoduje a v čom sa od nich odlišuje. Slovesné umelecké diela, ktoré ho stelesňujú, sú totiž jednak výsledkami estetického tvorby v reči, jednak jazykovými výpovedami utváranými v súlade s princípom estetického miery.

Slovesnosť (z rus. *slovésnyj* = vyjadrený slovami) ako špecifickosť slovesného umenia súvisí predovšetkým s faktom, že každé slovesné dielo - rečová jednotka, prostredníctvom ktorej sa uskutočňuje umelecká komunikácia - je jazykom sprostredkované vyjadrenie, ktoré pred nami rozvíja istú konkrétnu životnú skutočnosť, a to ako predmet nášho estetického zážitku. Takéto jazykové vyjadrenie rozvinuté na úroveň predstavujúcu „nadstavbu“ nad jazykovým vyjadrením v službách každodenného dorozumievania nazývame literárnym zobrazením, literárnym obrazom (z lat. *litterarius* = písomný).

Špecifickosť slovesného umenia sa označuje aj pojmom *literárnosť*.

Pred vynájdением a rozšírením písma malo slovesné umenie orálnu, ústnu podobu. Odborne sa táto jeho podoba nazýva folklór (z angl. *folk* = ľud + *lore* = tradícia). V ústnej kultúre sa totiž slovesné výtvary uchovávali tradovaním (z lat. *traditio* = odovzdávanie), a to pomocou formúl, t. j. výrazne rytmizovaných a tematicky vyvážených ustálených rečových vzorcov, ktoré sa dali dobre zapamätáť a v prípade potreby okamžite pred publikom použiť (napr. úvodné a záverečné formuly rozprávok, ustálené prívlastky ap.). Ľudová slovesná tradícia - skrátene aj *ústna slovesnosť* - je *starobyťou podobou slovesného umenia*. Estetická hodnota, pre ktorú ju dnes vnímame ako umenie, však bola prekrytá prapôvodnými funkciami slova: magickou, mytologickou, obradovou, hrovou.

5.2.2 Umelecká literatúra

Modernou podobou slovesného umenia je umelecká literatúra. Jej estetická, umelecká hodnota sa pôvodne odvíjala od predstavy, že výpoveď zazname-naná písmom sa má vyznačovať myšlienkovou originalnosťou (pôvodnosťou) a vysokou

úrovňou štylizácie jazykového vyjadrenia. Najvyššou autoritou modernej literatúry sa stal *autor* ako pôvodca, tvorca *literárneho diela*.

V modernej literatúre sa neskôr vyvinuli dva osobitné útvary, ktoré sa líšili v nárokoch na umeleckú hodnotu tvorby: *umelecká literatúra* s vyššími nárokmi a *populárna literatúra* s nižšími nárokmi (z lat. *populáris* = ľudový). Odlišnosť oboch útvarov sa spočiatku vnímala z triedneho, nie z estetického hľadiska, a to ako výsledok nerovnakého prístupu bohatých a chudobných spoločenských vrstiev ku kultúre. V literárnej komunikácii sa to prejavovalo rozdeľovaním slovesnej tvorby na čítanie pre kultúrne elity a čítanie pre najširšie ľudové vrstvy. S ním súviselo rozlišovanie medzi vysokými a nízkymi témami (existenciálne problémy človeka ~ biologické prejavy človeka, anomálie všetkého druhu, asociálne správanie), vysokými a nízkymi žánrami (óda, elégia, sonet ~ paródia) ap. Od 60. rokov 20. stor. sa mení vzťah medzi vysokým a nízkym umením. Umelecká literatúra využíva postupy, ktoré pôvodne ignorovala ako nízke: paródiu, iróniu, miešanie žánrov ap. Tak sa sama zúčastňuje na *postmodernom* narúšaní svojich vlastných základov, najmä na deštrukcii predstavy, že špecifickosť literatúry spočíva v neustálej inovácii, obnove a zmene vyjadrovacích postupov (s predstavou inovácie vystúpili v prvej tretine 20. stor. avantgardné literárne smery ako futurizmus, dadaizmus, surrealizmus atď.).

5.2.3 Literárny text. Text

O výsledku autorovej tvorivej činnosti sa dnes hovorí ako o texte (z lat. *textus* = tkanina, pletenina, spojenie). "*Literárny text* už nie je taký komunikačné sebestačný ani významovo ukončený, "ako bolo literárne dielo. Preto sa spája s inými textmi (-* intertextuálnosť v.), resp. s inými druhmi umenia (intermediálnosť) a vytvára s nimi prostredníctvom vzájomných citácií a odkazov sieť textových významov čiže hypertext.

Jazykové vyjadrenie skutočnosti - príznačné pre slovesné umenie - sa „formálne“ uskutočňuje dvoma spôsobmi: buď formou prózy, alebo formou poézie. *Próza* (z lat. *prosa* *ôrátió* = reč postupujúca priamo) je vyjadrenie v tzv. neviazanej reči = neutrálnym prirodzeným jazykovým štýlom, pričom sám tento pojem označuje literárnu, ako aj neliterárnu podobu prozaickej reči. *Poézia* (z gr. *poiésis* = tvorba) je vyjadrenie v tzv. viazanej reči = veršom, ktorý prirodzenú reč podrobuje pravidlám rytmickej organizácie (z lat. *versus* = obrat, riadok; —» veršovosť v.).

Pri úvahách o umeleckej literatúre sa v minulosti ako vyššia hodnota uznávala poézia, resp. lyrika, próza sa vnímala ako nižšia. V súčasnosti sa pojem umeleckej literatúry skôr stotožňuje s prózou, resp. epikou. Otázka, čo bude témou literárneho zobrazenia - či objektívne úsilie epickej postavy, alebo subjektívna cesta vyrovnávania sa s vnútorným stavom lyrického subjektu - sa rieši na „obsahovej“ rovine jazykového vyjadrenia. Výsledkom môže byť buď príklon k —» dejovosti, a teda k epickému zobrazeniu (z gr. *epikos* = dej, príbeh, rozprávanie, epos), alebo príklon k pólu —* subjektívnosti, a teda k lyrickému zobrazeniu (z gr. *lyrika melé* = lýrou sprevádzané verše) protiklad epického a lyrického zobrazenia vyvoláva vnútornú *druhovú, resp. žánrovú diferenciáciu* (rozlišovanie, rozčleňovanie) umeleckej literatúry (z fr. *genre* = rod, druh). Hoci o *epike* a *lyrike* hovoríme ako o základných druhoch literatúry, v skutočnosti ide o základné druhy literárnej zážitkovosti. Vytvárajú totiž rámec, v ktorom dochádza k jej stupňovaniu, a to

prostredníctvom ďalších výrazových kategórií ako —> aktuálnosť v., —> markantnosť v., —> kontrastnosť v., —> miera v. atď. Tradičná poetika pozná *tri základné literárne druhy*: lyriku, epiku a drámu. Podľa koncepcie literárnych druhov, ktorú vypracoval *František Miko*, však dráma nie je literárnym druhom (—> dramatickosť v.), keďže smeruje „von“ z literatúry, do sféry dramatického umenia - tam nachádza svoje existenčné uplatnenie ako literárna predloha dramatického diela: „Dráma, dramatický text je literatúra v rámci iných umení (divadla, rozhlasovej hry, filmu, televíznej hry a filmu, opery a pod.)“ (Miko, 1987, s. 17).

Špecifickosť literárneho diela je nerozlučne spätá s jazykom ako vyjadrovacím prostriedkom slovesného umenia, avšak jazyk nie je jediným plánom vyjadrenia, resp. zobrazenia skutočnosti. Toto zobrazenie sa síce nevyhnutne deje na úrovni vety ako efektívnej jednotky plánu jazyka, no jeho cieľovým plánom je úroveň témy: až rozvinutím témy sa rodí obsah diela a spolu s ním literárny obraz skutočnosti. Tematický plán však majú aj ostatné umenia, to znamená, že práve v ňom spočíva osobitosť estetického prejavu vôbec. Osobitosť estetická vôbec je vo vyjadrení životnej situácie človeka, v jeho konkrétnych životných osudoch (Miko, 1987, s. 31). Životnú situáciu človeka možno pokladať za všeobecnú tému umenia vrátane literatúry. S ohľadom na to, že v prípade literárneho zobrazenia je nám táto téma sprostredkovaná jazykom, nevyznačuje sa obraz skutočnosti - na rozdiel od iných druhov umenia - takmer žiadnou zmyslovou kvalitou. Jazyk je založený na princípe pojmovosti: slová pomenúvajú veci prostredníctvom pojmov a tie majú abstraktnú povahu. Slová-pojmy však umožňujú analyzovať tému, a to do takej hĺbky, akú ostatné umenia, ktoré pracujú s inými vyjadrovacími prostriedkami (ako je jazyk), nemôžu nikdy dosiahnuť. Na druhej strane faktom používania jazyka, zásluhou jeho pojmovosti a analytickosti sa literatúra dostáva do funkčnej blízkosti s iným systémom vyjadrenia, ktorý s jazykom narába veľmi presne a dôsledne ako ona - do blízkosti vedy. Literatúra buduje na prirodzenom pojmotvornom základe reči, využíva tzv. bežné pojmy, ktoré sú „zašpinené“ množstvom jedinečných životných konotácií (—> zážitkovosť v.). Veda, ktorá zámerne vytvára tzv. čisté pojmy (—> pojmovosť v.), sa v záujme svojej všeobecnosti usiluje tieto konotácie čo najdôslednejšie potlačiť.

Špecifickosť *literárnych* textov sa dá pochopiť len na pozadí osobitosti neliterárnych textov, preto vedľa teórie literárnych textov musí jestvovať i teória neliterárnych textov a nad nimi teória textu vôbec. V tomto presvedčení *F. Miko* vytvoril *štylistický, funkčný model textu* čiže —> výrazovú sústavu a sústavu jazykových štýlov (umeleckého, vedeckého, hovorového, administratívneho štýlu). Osobitý stupeň v štýlovej výstavbe literárneho textu predstavuje jeho druhová diferenciácia (epický - lyrický text), funkčná diferenciácia (umelecký text - text populárnej literatúry), resp. vývinová diferenciácia (folklórny text-literárny text) ap. Na pochopenie špecifickosti literárnych diel je však potrebná aj znalosť toho, v čom tkvie osobitosť ostatných druhov umenia, preto *F. Miko* vypracoval *estetickú typológiu umenia*. Jej cieľom bolo porovnávaním osobností jednotlivých umení určiť estetický typ literatúry (Miko, 1970, s. 130 - 136). Pri tomto porovnávaní vychádza *F. Miko* zo skutočnosti, že estetický zážitok vzniká ako dôsledok pôsobenia dvoch výrazových vlastností: kontrastnosti v. a miery v. Tieto dve výrazové kategórie sú rozvinuté v každom umeleckom diele.

Rozdiel medzi jednotlivými umeniami spočíva len v tom, na akom materiáli sa kontrastnosť v. a miera v. realizujú a aké „predbežné“ výrazové vlastnosti tento materiál v sebe obsahuje.

Umelecké materiály sa delia na *ikonické* a *neikonické*, a to podľa toho, či sú alebo nie sú schopné vytvárať tému a cez ňu obraz skutočnosti.

Medzi *ikonické materiály* patria: javiskové predmety s hercom, operným spevákom, tanečníkom alebo mímom, filmová a statická fotografia, televízny obraz, výtvarné hmoty maliarske a sochárske a jazyk. Ikonické materiály sa ďalej delia na priamo ikonické (všetky okrem jazyka) a nepriamo ikonické (jazyk). Priamo ikonické materiály sa členia na neikonizačné (plošné - maliarske, priestorové - sochárske), ikonizačné (javiskové predmety s človekom) a postikonizačné (fotografia).


Medzi *neikonické materiály* patria: tanečné, gymnastické a krasokorčuľarske pohyby, hudobné tóny, architektonické a hortikultúrne (záhradnícke) materiály a objekty a predmety úžitkového umenia. Neikonické materiály sa delia na dynamické (pohyby a tóny) a statické (architektonické, abstraktné maliarstvo a úžitkové predmety), dynamické materiály na optické (pohyby) a akustické (tóny).

V prehľade možno s ohľadom na materiál jednotlivé umenia roztriediť nasledovne:

A. *Ikonické umenia:*

1. priamo ikonické
 - a) neikonizačné (maliarstvo, sochárstvo)
 - b) ikonizačné (divadlo, pantomíma, opera)
 - c) postikonizačné (fotografia, film)
2. nepriamo ikonické (literatúra)

B. *Neikonické umenia:*

1. dynamické
 - d) akustické (hudba)
 - e) optické (tanec, gymnastika, krasokorčuľiarstvo)
2.  statické (architektúra, hortikultúra, úžitkové umenie)

Nepriama ikonickosť literatúry pramení v nepriamej ikonickosti jazyka: jazykové prostriedky „neznázorňujú“, ale len označujú, pomenúvajú, vyjadrujú pomocou znakov. Zmyslová naliehavosť a aktuálnosť témy je preto relatívne nízka. Na rozdiel od celej škály výrazových vlastností zahrnutých v —► ikonickosti a —► zážitkovosti v., ktoré má jazyk spoločné s ostatnými materiálmi svojej estetickej skupiny, líši sa od nich tým, že je istým spôsobom spätý s celým inventárom ostatných vlastností, tvoriacich pojmový a operatívny blok výrazovej sústavy. Najmä.—*► *pojmovosť* v. je v tejto súvislosti osobitne významná. Zážitkovosť v. totiž neznamená negáciu, popieranie pojmovosti. Jazyk buduje na spontánnom pojmotvornom podklade, a teda pracuje s istým stupňom analýzy. Analýza

umožňuje hlboký kauzálny (príčinný), štruktúrny a psychologický rozbor pri zobrazení a pridáva k zažitíu to, čo voláme pochopením. Nedostatok zmyslovej naliehavosti sa okrem analýzy vyvažuje v jazyku aj jeho širokými kombinačnými možnosťami slov, ako aj časovou a priestorovou variabilitou v téme, najvyššou spomedzi ostatných umení.

Neikonické materiály, napr. hudobné tóny a tanečné pohyby, nie sú celkom bez ikonickosti. Hudobná dynamika je napr. istým abstraktným zobrazením dejovosti a subjektívnych hnutí. Hudobný obraz presahuje istým spôsobom do oblasti ikonickosti (porov. emocionálnosť, expresívnosť, markantnosť hudobného v.). Na absolútnom póle neikonickosti je architektúra. Pri vymedzovaní estetického typu literatúry však nestačí brať ohľad iba na predestetické výrazové vlastnosti umeleckých materiálov. Dôležité sú aj rozdiely vo vlastnej estetickej oblasti. Umenia sa v tomto ohľade líšia v tom, či sú obrazmi a zároveň aj estetickými objektmi (všetky ikonické umenia), alebo či sú len estetickými objektmi (neikonické umenia, pričom hudba tvorí prechod). Pritom však v ikonických umeniach jestvuje istý priestor pre pohyb medzi väčšou alebo menšou ikonickosťou, resp. až neikonickosťou (napr. vo výtvarnom umení pól figuratívneho a abstraktného maliarstva).

Aj v jazyku jestvuje oscilácia medzi väčšou alebo menšou ikonickosťou. Jej možnosti aj tu - rovnako ako v ikonických umeniach - závisia od zmyslovej naliehavosti estetického tvaru. Neikonické umenia vystačia bez témy, s čistým estetickým tvarom preto, že tento tvar má vysokú zmyslovú naliehavosť (architektonické rozmery, tvary, materiály, kombinácie objektov; optická naliehavosť farieb a pohybu a akustická naliehavosť tónu, rytmu, sily, tempa, farby nástrojového zvuku). Tematické umenia nahrádzajú nedostatok zmyslovej priereznosti svojho materiálu bytostnou váhou témy a jej priamym antropologickým (ľudským) dosahom (tematické umenia budujú estetický tvar z ľudského osudu, a to aj priamo pomocou „ľudského zobrazovacieho materiálu“: herec, mím ap.). Pritom výtvarné umenia si pri relatívne vysokej zmyslovej naliehavosti môžu „dovoliť“ príklon k čistému tvaru skôr ako napr. literatúra. Zmyslová naliehavosť jazyka je minimálna. Literatúra si „zachraňuje“ svoju pôsobivosť jednak hlbokou antropologickou transcendenciou témy, ktorú dosahuje najmä vďaka analýze, a jednak tým, že analýza je špecificky ľudskou činnosťou.

Otázka špecifickosti slovesného umenia sa rieši od počiatkov teoretizovania o literatúre, aj keď pojem literatúra v dnešnom význame (literárne dielo = umelecký jazykový prejav) je známy až od polovice 18. stor. (Markiewicz, 1979, s. 48). Dovtedy sa slovesná umelecká tvorba nazývala poéziou (prvou vážnejšou úvahou o tom, ktoré sú špecifické črty poézie, je *Aristotelova Poetika*). Nastolením tejto otázky na pôde ruskej formálnej školy (B. Ejchenbaum, V. Šklovskij, R. Jakobson, J. Tyňanov, V. Žirmunskij ai.) sa však začiatkom 20. stor. zrodila moderná teória literatúry: „Predmetom vedy o literatúre nie je literatúra, ale literárnosť, t.j. to, čo robí dané dielo literárnym dielom“ (Jakobson, 1921/1971, s. 76). Inak povedané, predmetom literárnej vedy je básnický jazyk čiže jazyk v estetickej funkcii. Podľa ruských formalistov má jazykové vyjadrenie estetickú hodnotu vtedy, keď zastiera svoju komunikatívnu platnosť a keď sa pozornosť príjemcu upína na jeho materiál. Prijemca literárneho diela sa má sústreďovať

na organizáciu (usporiadanie, komponovanie) výrazového materiálu, t. j. na postup. „Postupom umenia je postup ‚ozvlášťňovania‘ vecí a postup sťaženej formy, zväčšujúcej ťažkosť a dĺžku vnímania, pretože vnímací proces v umení je samoučelný a treba ho predlžovať; *umenie je spôsob, ako prežívať robenie vecí, ale to, čo je urobené, nie je v umení dôležité*“ (Šklovskij, 1929/1969, s. 16; zdôr. M. V.).

5.2.4 Pražskí štrukturalisti a špecifickosť literatúry

Pražskí štrukturalisti (R. Jakobson, J. Mukařovský a i.) sa otázkou špecifickosti literatúry začali zaoberať v polovici 20. rokov 20. stor. Do centra pozornosti postavili *štruktúru* - dielo skúmali ako celistvosť pozostávajúcu z vnútorne zjednotených jazykových prvkov (a ich významov), medzi ktorými je vzájomne protirečivý vzťah a ktorých usporiadanie neustále podlieha inovácii, zmene. Estetickú hodnotu má dielo vtedy, ak prichádza s niečím novým, ak narúša literárny kánon, t. j. ustálenú predstavu o hodnotách literárnej tvorby.

Estetický zážitok vzniká vo chvíli, keď čitateľ odhaľuje v štruktúre diela zmenu. Nové výrazové prvky, prostredníctvom ktorých sa táto zmena uskutočňuje, aktivizujú vzťah človeka k výrazovému materiálu a cezeň aj jeho vzťah k svetu. Neustála inovácia štruktúry diela nevyhnutne predpokladá aktualizáciu vyjadrovacích prostriedkov, t. j. obnovovanie pocitu toho, čo sa opakovaným používaním zautomatizovalo a prestalo sa vnímať ako aktuálne, vypovedajúce (tzv. princíp automatizácie a aktualizácie). Na jazykovej rovine sa tento moment pražským štrukturalistom - podobne ako ruským formalistom - vyjavuje ako protiklad básnického jazyka (zameraného na výraz, resp. znak) a normálneho (bežného komunikačného) jazyka.

F. Miko reagoval na formalistické, resp. štrukturalistické vymedzovanie básnického a bežného komunikačného jazyka ako dvoch diametrálne odlišných oblastí jazykového systému vlastným výkladom; otázku špecifickosti literatúry začal riešiť s ohľadom na skutočnosť, že ide o dva druhy jazykových prejavov, ktoré majú niektoré vlastnosti spoločné, no vďaka iným sa líšia. Špecifickosť každého je daná faktom ich osobitnej funkcie. Funkciou literárneho textu, t. j. účinkom jeho štruktúry, je čitateľský zážitok. Pretože táto funkcia nie je realizovaná iba technicky (jazykom), ale v prvom rade hodnotovo (témou rozvinutou do obsahu textu.), čitateľa zaujíma predovšetkým zobrazený životný problém. Estetický zážitok vzniká ako dôsledok pôsobenia kontrastnosti v. a miery v., ktoré sa podieľajú na zobrazení tohto problému. V inovácii, ktorej formalizmus a štrukturalizmus pripisovali hlavný podiel na vytváraní estetickej hodnoty diela, vidí F. Miko iba aspekt, hľadisko jazykového vyjadrenia. V sústave výrazových kategórií inovácia figuruje ako kategória *variability* v. (— »ikonickosť v.)

Formalistické, resp. štrukturalistické riešenie otázky špecifickosti slovesného umenia a naň kriticky nadväzujúci výklad tejto otázky v prácach F. Miko predstavujú články domácej, pôvodne česko-slovenskej tradície literárnovedného, resp. estetického myslenia o literatúre. Znakom tejto tradície je, že uchováva povedomie o tom, že literatúra je slovesné umenie. Alternatívu k tejto tradícii v súčasnosti vytvárajú také pohľady na literatúru, ktoré sa o jej umeleckú špecifickosť - o jej literárnosť - vôbec nezaujímajú. Vedy o kultúre dnes napr. na materiáli slovesného umenia skúmajú tzv. kultúrne stereotypy, t.

j. predstavy o ľuďoch súvisiace s ich príslušnosťou k istej rase, spoločenskej vrstve, pohlaviu ap., hľadajúc pritom odpoveď na otázku, „**kto sme my a kto sú oni**“.



6 DIGITÁLNÍ ČTENÍ A KNIHOVNY

6.1 KNIHOVNY A E_VÝPŮJČKY

www.ereading.cz

)?

. 32. den s -

e z aplikace.

6.2 POSTUP PRO ČTENÁŘE

ek:

www.ereading.cz
katalogu knihovn

store

Google Play

it e-knihy:

es App

ky. Na emailovou a
ce.

jste uve

www.ereading.cz

ipojeni k internetu.

-knihy od eReadingu:

.CZ

6.3 ÚLOHA KNIŽNÍC A DIGITÁLNE ČÍTANIE. DIGITÁLNE KOMPETENCIE A KNIŽNICE

Digitálne (Informačné) kompetencie (informačná gramotnosť) sú kľúčovým faktorom celoživotného vzdelávania. Sú prvým krokom pri dosahovaní vzdelávacích cieľov. Rozvoj takýchto kompetencií by sa mal uskutočňovať počas života občanov, najmä počas ich vzdelávacích rokov, kde knihovníci ako súčasť vzdelávacej komunity a ako odborníci v oblasti riadenia informácií majú alebo by mali prevziať kľúčovú úlohu pri uľahčovaní informačnej gramotnosti. Prostredníctvom vytvorenia programov integrovaných s učebnými osnovami by knihovníci mali aktívne prispievať k vzdelávacím procesom študentov pri ich hľadaní s cieľom zlepšiť alebo rozvíjať zručnosti, vedomosti a hodnoty potrebné na to, aby sa stali celoživotnými študentmi. Spracované usmernenia (IFLA, UNESCO) sú koncepčným vzorom na usmerňovanie tvorby programov informačnej gramotnosti (IG) v akademických a školských knižniciach, hoci väčšina zásad sa dá aplikovať aj na verejné knižnice. Dokument poskytuje informácie na vytvorenie rámca úsilia vychovávateľov, knihovníkov a sprostredkovateľov informácií na medzinárodnej úrovni, najmä v krajinách, kde sa IG nachádza v ranom štádiu vývoja. Je tiež cenné pre každého, kto by mohol začať program IG a chcel by mať všeobecný koncepčný rámec bez ohľadu na ich geografickú polohu.



6.4 DIGITÁLNE KOMPETENCIE AKO PREDPOKLAD DIGITÁLNEHO ČÍTANIA A POUŽÍVANIA DIGITÁLNEHO OBSAHU V KNIŽNICIACH

6.4.1 Použitie usmernení o informačnej gramotnosti IFLA, UNESCO

Tieto usmernenia pre informačnú gramotnosť môžu knihovníci revidovať, meniť alebo upravovať podľa svojich inštitucionálnych potrieb tak, aby prvky IG mohli lepšie vyhovovať miestnym alebo národným potrebám, kde sa môžu líšiť miestne rozpočty, politiky, postupy a priority. Jedinou požiadavkou na autorské práva pre tento dokument je citovať ho. Usmernenia slúžia ako kontrolný zoznam pri plánovaní a implementácii programu IG alebo na posilnenie predchádzajúcej práce v oblasti informačnej gramotnosti. Informační profesionáli sa musia držať myšlienky, že pracujú s informačnými zdrojmi, dokumentami a musia mať na pamäti, že majú k nim najlepšiu kompetentnú prístup. Je lepšie urobiť niečo, ako čakať na vytvorenie dokonalého programu informačnej gramotnosti.

6.4.2 Usporiadanie usmernení o informačnej gramotnosti (IFLA, UNESCO)

Dokument je rozdelený do desiatich kapitol, ktoré zahŕňajú organizačné spektrum práce v oblasti informačnej gramotnosti, vrátane definície pojmov, návrh noriem pre informačnú gramotnosť, časť o získaní inštitucionálneho záväzku, riadenie vzdelávacieho procesu vrátane rozvoja personálu, teórie vzdelávania, okrem iných základných tém o tom, ako realizovať program, plus zoznam kľúčových termínov IG s ich definíciami a bibliografiu na ďalšie čítanie. Vo väčšine prípadov je každá téma stručne predstavená, po ktorej nasledujú odseky so zoznamami odrážok a grafom sumarizujúcim príslušné procesy. Štýl písania je jednoduchý a schematický pre jednoduché čítanie.

6.5 KONCEPTY INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI

Je dôležité poznať rôzne koncepty, ktoré súvisia s informačnou gramotnosťou, aby sa určil jasný smer pre program informačnej gramotnosti. Táto časť obsahuje stručnú definíciu relevantných pojmov, po ktorých nasledujú kľúčové pojmy informačnej gramotnosti.

6.6 ČO SÚ INFORMÁCIE?

Informácie sú zdrojom, ktorý má rôzne definície podľa formátu a médií, ktoré sa používajú na balenie alebo prenos, ako aj disciplínu, ktorá ho definuje. Prípad (2002) poskytuje širšiu definíciu. Tento výraz je synonymom pre výraz:

- Zapuzdrené (vložené) vedomosti
- Balené ľudské skúsenosti
- Zdroj, ktorý môže poskytnúť nespočetné množstvo údajov
- Zdroj, ktorý má rôzne formáty, balenie, prenosové médiá a rôzne metódy sprístupnenia
- Ľudia: rodina, priatelia, tútori, spolužiaci
- Inštitúcie, t. j. napríklad národní zdravotnícki pracovníci alebo pomocné zariadenia

6.7 POTREBA ÚČINNÉHO VYUŽÍVANIA INFORMÁCIÍ

Informácie sa stali dôležitým zdrojom pre svetové ekonomiky a sú určite základnou zložkou vzdelávania. Informácie sú zásadným prvkom technologickej a vedeckej zmeny. Predstavuje niekoľko výziev pre jednotlivcov všetkých oblastí života: študentov, pracovníkov a občanov všetkých typov. Súčasné preťaženie informácií vyžaduje, aby ľudia overovali a hodnotili informácie na overenie ich spoľahlivosti. Informácie samy o sebe nevedú k tomu, aby boli ľudia informovaní. Informácie sú určite:

- Zásadný prvok tvorivosti a inovácie
- Základný zdroj učenia a ľudského myslenia
- Klúčový zdroj pri vytváraní informovanejších občanov
- Faktor, ktorý občanom umožňuje dosiahnuť lepšie výsledky v akademickom živote a v práci
- Dôležitým zdrojom pre národno-sociálny rozvoj

6.8 ČO JE GRAMOTNOSŤ?

Základná definícia gramotnosti je „podmienkou gramotnosti“ podľa anglického slovníka Chambers English Dictionary (2003). Táto referenčná práca na druhej strane definuje *gramotný* ako „... naučený; schopný čítať a písať; s kompetenciou v alebo s“(s. 1856). V základnom vzdelávaní „základná gramotnosť“ znamená klasickú alebo tradičné literárne učenia sa čítať, písať a vykonávať numerické výpočty a operácie; základné gramotnosti takmer vo všetkých spoločnostiach sa učia v základnom a stredoškolskom formálnom vzdelávaní.

1 Vyhľadávanie pomocou vyhľadávača „Scirus“ s otázkou „IG“ a „konceptia“ medzi rokmi 1994-2005 poskytuje 1 765 výsledkov časopisu.

2 Viac informácií nájdete v: Bawden (2001) a Owusu-Ansah (2003) alebo súkromné školy, ale niekedy sa základné gramotnosti učia doma alebo v komunitných centrách.

Ďalšie koncepty „gramotnosti“ súvisiace s informačnou gramotnosťou. Informačná gramotnosť je spojená s inými typmi súvisiacich gramotností, ale mala by sa od nich odlišovať, najmä z oblasti informačných technológií, mediálnej gramotnosti, sieťovej gramotnosti, digitálnej gramotnosti, sieťovej alebo internetovej gramotnosti, „počítačovej gramotnosti“ a „mediálnej gramotnosti“ (Bawden, 2001). Tieto posledné dve literatúry sú jasne definované Hortonom (Horton, Jr., osobné oznámenie, december 2004) v nasledujúcich termínoch:

6.8.1 Počítačová gramotnosť.

Znalosti a zručnosti potrebné na pochopenie informačných a komunikačných technológií (IKT) vrátane hardvéru, softvéru, systémov, sietí (lokálnych sietí a internetu) a všetkých ostatných komponentov počítačových a telekomunikačných systémov.

6.8.2 Mediální gramotnost'

Znalosti a zručnosti potrebné na pochopenie všetkých médií a formátov, v ktorých sa údaje, informácie a znalosti vytvárajú, ukladajú, komunikujú a prezentujú, tj tlačeneé noviny a časopisy, časopisy, rádio, televízne vysielania, káble, CD-ROM, DVD, mobilné telefóny, textové formáty PDF a formát JPEG pre fotografie a grafiku.

6.9 KONCEPT INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI.

Združenia a autori predpokladajú niekoľko definícií. Americká asociácia školských knihovníkov (AASL), ktorá je prekursorom v oblasti IG, a Asociácia pre vzdelávacie komunikácie a technológie uvádza, že „informačná gramotnosť je - schopnosť nájsť a používať informácie - je základným kameňom celoživotného vzdelávania“ (Byerly / Brodie, 1999). V rámci informačnej gramotnosti AASL uvádza, že: „informačne gramotný študent pristupuje k informáciám efektívne a efektívne, kriticky a kompetentne hodnotí informácie a používa informácie presne a tvorivo“ (Byerly / Brodie, 1999). Užívatelia by mali mať „stratégie zhromažďovania informácií a zručnosti kritického myslenia pri výbere, odhadzovaní, syntetizovaní a prezentovaní informácií novými spôsobmi riešenia problémov reálneho života“ (Byerly / Brodie, 1999). Táto definícia informačnej gramotnosti presahuje rámec zručností knižnice a okrem použitia diskretných zručností a stratégií k schopnosti využívať komplexné informácie z rôznych zdrojov na rozvoj významu alebo riešenia problémov (Kuhlthau, ako je uvedené v Stripling, 1999).

6.9.1 Definícia informačnej gramotnosti (Všeobecne používaná)

Pokusy o definovanie „informačnej gramotnosti“ sa robia už niekoľko rokov, najmä knihovníkmi alebo odborníkmi v oblasti knižničnej vedy, a v týchto definíciách existuje viac podobností, ako sú rozdiely (Owusu-Ansah, 2003). Najčastejšie citovaná a používaná definícia IG je tá, ktorú prijala Asociácia amerických knižníc (ALA), 1998: „Aby bola osoba informačne gramotná, musí byť schopná rozpoznať, kedy sú informácie potrebné a mať schopnosť lokalizovať, hodnotiť a efektívne využívať potrebné informácie. Informačne gramotní jedinci sú tí, ktorí sa naučili učiť sa“ (s. 55-56). Vedia, ako sa učiť, pretože vedia, ako sú vedomosti organizované, vedia nájsť informácie a vedieť, ako používať informácie takým spôsobom, aby sa od nich mohli učiť iní (Byerly / Brodie, 1999). „Bez ohľadu na sémantiku, ktorú predpokladáme pre termín IG, je definícia ALA sama o sebe dostatočne široká, aby zahŕňala celé informačné zručnosti; od tradičných znalostí Inuit až po high-tech vyhľadávače, a pravdepodobne sa budú používať po mnoho desaťročí“ (Campbell, 2004).

6.9.2 Informačné kompetencie

Kompetentný občan, či študent, odborník alebo pracovník je schopný rozpoznať svoje informačné potreby, vie, ako lokalizovať, identifikovať prístup, získavať, vyhodnocovať, organizovať a používať informácie. Aby bol človek informačne gramotný, musí vedieť, ako ťažiť zo sveta vedomostí a zapracovať skúsenosti druhých do svojho pozadia. Informačne gramotná osoba je podľa Mackenzieho schopná:

- „Hľadanie:

Schopnosť nájsť relevantné informácie, preosiať ich, triediť a vybrať

- Tlmočenie (sprostredkovanie, komunikácia):

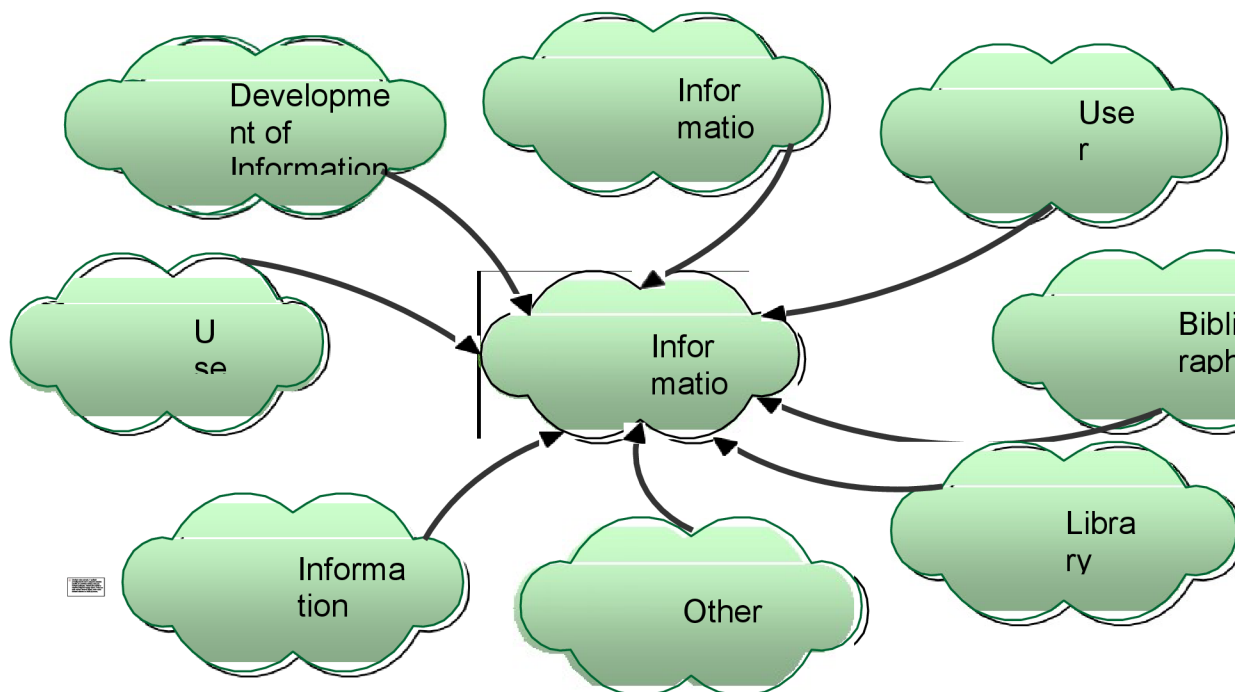
Schopnosť prekladať údaje a informácie do vedomostí, pochopenia a porozumenia

- Vytváranie nových nápadov: rozvoj nových poznatkov “

Knižničné akcie, ktoré prispievajú k informačnej gramotnosti. Existuje niekoľko pojmov, ktoré sú súčasťou koncepcie informačnej gramotnosti (IG). Každý z nich má svoj vlastný sémantický obsah navyše k rozdielom, ktoré sú charakterizované typom zručností, úrovne, kategórií učenia a metódou vyučovania.

Obsahujú mnoho rôznych konceptov, IG sa vyvinula mimo ranej knižnice a informačné zručnosti sú zamerané programovo na súčasnú koncepciu informačnej gramotnosti. Kým knižničné inštrukcie kladú dôraz na umiestnenie knižničných materiálov, ďalšia koncepcia IG sa zameriava na informačné stratégie a v ďalšom koncepte sa IG používa na opis procesu získavania informácií a kompetencií na využívanie informácií. Aby sme zopakovali, informačná gramotnosť sa zameriava skôr na využívanie informácií ako na bibliografické zručnosti, to znamená, že študenti musia rozvíjať informačné zručnosti, aby sa stali efektívnymi študentmi. Niektoré z pojmov súvisiacich s IG sú súčasťou textu.

Obrázok 1 Schéma informačnej gramotnosti



- Information Fluency (Plynulosť, sústavnosť informácií)- Schopnosť alebo sústavné zvládanie informačných kompetencií
- User Training (Vzdelávanie používateľov) - Globálny prístup k učeniu o prístupe k informáciám pre používateľov
- Library Orientation (Knižničná orientácia, navigácia) - Zameriava sa na podpornú rolu knižnice v procese IG

- Bibliographic Instruction (Bibliografické vzdelanie) - Školenie používateľov na bibliografické vyhľadávanie informácií a informačný prieskum
- Information Competencies (Informačné kompetencie) - Komplexné zručnosti a ciele informačnej gramotnosti
- Information Competencies (Informačné kompetencie) - Zameriava sa na informačné schopnosti, kompetencie, zručnosti
- Development of Information Skills (Rozvoj informačných zručností) - Proces rozvoja a upevňovania informačných zručností

6.10 KONŠTRUKTIVISTICKÝ PRÍSTUP

Knižničné schopnosti pri vyhľadávaní a prístupe k informáciám nie sú rovnaké ako kompetencie vyššieho myslenia, ktoré vedia, ako hodnotiť, interpretovať a používať informácie.

Metódy výučby celoživotného vzdelávania a teórie vzdelávania ovplyvnili vyučovanie informačnej gramotnosti. Konštruktivistický prístup sa zameriava na študentov, ktorí sa zaoberajú informáciami, aby vyriešili problém a vytvorili tak nové porozumenie prostredníctvom aktívneho skúmania a myslenia namiesto zapamätania faktov prezentovaných v triednych prednáškach. Takýto pedagogický prístup, kde je potrebná informačná gramotnosť, umožňuje študentom stať sa kvalifikovanými žiakmi. Informačná gramotnosť je alebo by mala byť založená na vzdelávaní založenom na zdrojoch, na získavaní informácií a na informáciách založených na prieskumoch a problémoch. Základnou otázkou je pokúsiť sa stať sa „pedagogicky sofistikovaným“ pomocou množstva vhodných prístupov, ktoré umožnia realizovať zamýšľané vzdelávacie výstupy, umožniť študentom vykonať hodnotenie a rozpoznať toľko štýlov učenia a prístupov, koľko je realisticky možné (Walton, 2004). Tento „triangulovaný“ prístup spomína Bligh (1998, 5p.)

6.10.1 Preklad termínu information literacy

Preklad termínu informačnej gramotnosti (information literacy) z angličtiny do iných jazykov je ťažký, takže odborníci na informácie z rôznych krajín by mali zvážiť, ktoré slová vyjadrujú správny význam, aby sa vyhli sémantickému odmietnutiu zo strany ich vzdelávacích komunít. V španielčine, doslovný preklad IG je silne spojený so všeobecným pojmom „gramotnosť“. Učitelia a učiteľia obzvlášť nepáči termín informačná gramotnosť, pretože korelujú s „skôr“ základnými schopnosťami čítania a písania. Najbežnejšie akceptovaným pojmom je „Desarrollo de habilidades informativas (DHI)“ / Rozvoj informačných zručností, definícia, ktorá namiesto používania podstatného mena zdôrazňuje proces IG. Podobná sémantická výzva sa vyskytuje aj vo francúzskom jazyku a výber je v procese. Väčšina krajín používa doslovný preklad *gramotnosti*, zatiaľ čo iní sa rozhodujú zdôrazniť „kompetencie“.

6.11 INFORMAČNÁ GRAMOTNOSŤ A CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE (FOREST WOODY HORTON, JR.)

Informačná gramotnosť a celoživotné vzdelávanie majú medzi sebou strategický, vzájomne sa posilňujúci vzťah, ktorý je rozhodujúci pre úspech každého jednotlivca, organizácie, inštitúcie a národného štátu v globálnej informačnej spoločnosti.

Tieto dve moderné paradigmy by mali byť v ideálnom prípade využité na vzájomnú symbiotickú a synergickú spoluprácu, ak majú ľudia a inštitúcie úspešne prežiť a súťažiť v 21. storočí i mimo neho.

6.11.1 Vzťahy medzi týmito dvoma pojmami. Oba tieto koncepty:

- Ľudia sú vo veľkej miere motivovaní a riadení samotní. Nevyžadujú si sprostredkovanie vonkajšej osoby, organizácie alebo systému mimo seba alebo seba samého, hoci poradenstvo a pomoc od uznávaného priateľa, ako je mentor alebo tréner, môže byť užitočná.
- Sú sebestační. Koncept je zameraný na pomoc jednotlivcom všetkých vekových skupín, aby si pomohli, bez ohľadu na ich sociálne alebo ekonomické postavenie, úlohu alebo miesto v spoločnosti, pohlavie, rasu, náboženstvo alebo etnický pôvod.
- Koncept je samočinný. Čím viac informácií gramotný jedinec obsiahne a čím dlhšie sa jednotlivec učení v informačnej gramotnosti a praktikuje tieto návyky, tým väčšia je sebazvedenie (self-enlightenment - samoosvietenie), ku ktorému dôjde, najmä ak sa praktizuje počas celého života.

Teoreticky by sme mohli sledovať cieľ, aby sa ľudia stali viac informačne gramotnými, ale nie nepretržite počas celého svojho života. Na druhej strane by bolo možné sledovať cieľ celoživotného vzdelávania, ale bez toho, aby sa najprv stali informačne gramotnými. Ani jedna cesta nezvyšuje potenciál jednotlivca „naučiť sa učiť“.

6.11.2 Informačná gramotnosť a celoživotné vzdelávanie

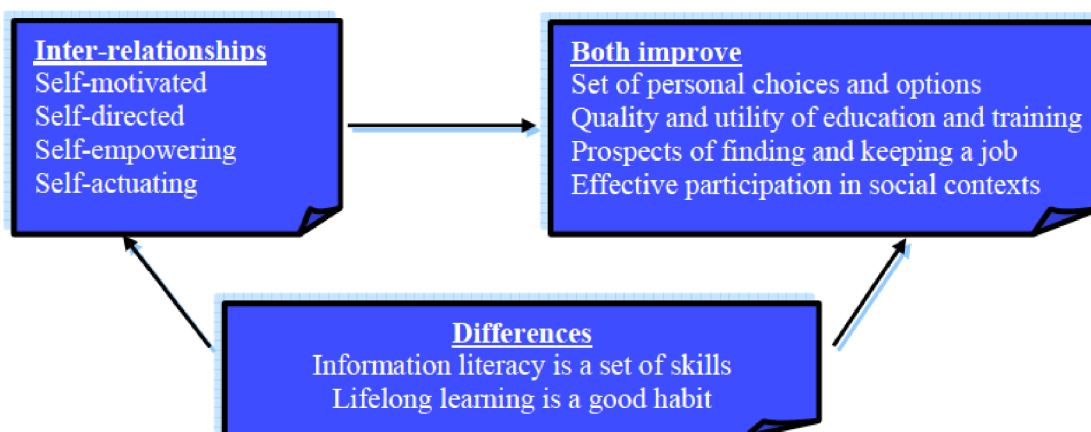
Využívaná informačná gramotnosť a celoživotné vzdelávanie značne zlepšujú:

- Súbor osobných možností a možností otvorených pre jednotlivca v rámci osobných, rodinných a spoločenských záležitostí a ponuku prípravy pre zamestnanie
- Kvalita a užitočnosť vzdelávania a odbornej prípravy vo formálnom školskom prostredí pred vstupom do pracovného procesu a neskôr v neformálnom odbornom vzdelávaní.
- Vyhliadky na nájdenie a udržanie si uspokojivej práce a rýchle posunutie sa po kariérom rebríčku s primeranými odmenami a hospodárne a múdre ekonomické a obchodné rozhodnutia.

- Účast' jednotlivca efektívne v sociálnom, kultúrnom a politickom kontexte, a to na úrovni miestnej komunity, ako aj na vyšších úrovniach, ako aj pri identifikácii a naplňaní profesionálnych cieľov a ambícií.

Informačná gramotnosť je „súbor zručností“, ktorý sa dá naučiť. Tento súbor zručností zahŕňa určitý postoj k samotnému vzdelávaniu, použitie nástrojov, ako sú online manuály, príručky, používanie techník, ako je práca so skupinami, a používanie metód, ako je spoliehanie sa na mentorov, koučov a ombudsmanov. Naproti tomu celoživotné vzdelávanie je dobrým spôsobom, ktorý musí byť získaný a sprevádzaný prijatím pozitívneho myslenia. Ochota zmeniť sa a zvedavosť alebo smäd po vedomostiach sú veľmi užitočnými predpokladmi celoživotného vzdelávania.

Figure 2. Information Literacy and Lifelong Learning



6.12 KNIŽNICE A KNIHOVNÍCI AKO PARTNERI V TÍME INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI / CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA

Je jasné, že IFLA sa zaoberá knižnicami a knihovníkmi. Zavedenie programu informačnej gramotnosti / celoživotného vzdelávania však nemôžu vykonávať výlučne knihovníci v knižniciach. Táto obrovská úloha je zodpovednosťou všetkých učiacich sa komunit: učiteľov, fakúlt, rodičov, študentov a spoločnosti všeobecne. Musí sa vytvoriť tím a identifikovať partneri, ktorí môžu pracovať s knihovníkom. Napríklad v kontexte školských knižníc by tím partnerstva mohol zahŕňať jedného alebo viacerých učiteľov, externého experta, školského poradcu a možno aj iných. V kontexte verejnej knižnice by kombinácia partnerského tímu bola trochu iná.

Knižnice a knihovníci ako agenti na zmenu informačnej gramotnosti. Informačná gramotnosť je dôležitá mimo oblasti knižníc a knihovníctva. Preto môžu knihovníci slúžiť ako agenti na zmenu, aby pomohli iným oblastiam rozvíjať a zavádzať svoje politiky, programy a projekty v oblasti informačnej gramotnosti. V tomto kontexte môže knihovník slúžiť ako expert konzultant a nemal by byť odmietaný, keď ponúka svoje služby v iných oblastiach. Napríklad v kontexte súkromného podnikania je informačná gramotnosť, teda celoživotné vzdelávanie dôležité pre celú spoločnosť, nielen pre knihovníkov a iných odborníkov v oblasti informácií. Knihovníci by mali zohrávať poradnú úlohu, aby pomohli iným oddeleniam a útvarom v rámci podniku rozvíjať vlastné programy informačnej gramotnosti. To isté platí pre vládne agentúry na všetkých úrovniach.

Veľká alebo malá knižnica má úlohu IG. Bez ohľadu na svoju veľkosť a zdroje má knižnica dôležitú úlohu ako súčasť programu inštitucionálnej informačnej gramotnosti, ak nie predchodcu zmeny IG.

Knihovníci a iní odborníci na informácie by mali byť propagátormi programov a aktivít v oblasti informačnej gramotnosti, pretože ich knižničné alebo informačné centrum je:

- Úložisko poznatkov
- Informačný zásobník vo viacerých formátoch
- Centrum s knihovníkmi, ktorí sú informačnými expertmi
- Oddelenie s učebnými priestormi
- Miesto pre interakciu s učiacimi sa rovesníkmi a tímami
- Priestor pre socializáciu vedomostí
- Miesto s informačnými poradcami / referenčnými špecialistami a konzultantmi
- Centrum s počítačovým prístupom, spracovaním a komunikáciou poznatkov
- Brána do internetu, svet informácií

Programy a revidované učebné osnovy sú len jedným potenciálnym produktom. Programy informačnej gramotnosti / celoživotného vzdelávania a revidované učebné osnovy sú len jedným potenciálnym produktom alebo výsledkom tejto iniciatívy. Rovnako dôležité sú informácie, gramotnosť / celoživotné vzdelávanie:

- Zásady
- Postupy
- Programy
- Pilotný projekt
- Modely
- Workshopy
- Návod
- Brainstormingové stretnutia
- Techniky, nástroje, metódy

Stručne povedané, existuje rodina možných produktov a výsledkov, ktoré by mohli vyplynúť z tohto úsilia, ktoré by vedenie malo uprednostniť a konať.

6.13 MEDZINÁRODNÉ NORMY

Táto časť obsahuje návrh štandardov informačnej gramotnosti pre medzinárodnú knižničnú komunitu IFLA. Sú hlavnou zložkou týchto usmernení. Normy môžu byť prijaté tak, ako sú, ale podľa možnosti by bolo vhodnejšie ich prispôbiť miestnym potrebám organizácií alebo krajín.

6.13.1 Štruktúra noriem

Normy informačnej gramotnosti pre stávajú sa účinnými žiakmi zahŕňajú tri základné zložky: prístup, hodnotenie a využívanie informácií. Tieto hlavné ciele sa nachádzajú vo väčšine štandardov vytvorených združeniami knižníc, ako sú príslušné príspevky AASL, ACRL, SCOUNL a Austrálskeho a Novozélandského inštitútu pre informačnú gramotnosť pedagógovia (Byerly / Brodie, 1999; Kuhlthau, ako je uvedené v Stripling, 1999). Štandardy informačnej gramotnosti IFLA sú založené na týchto medzinárodných skúsenostiach a príspevkoch a sú v plnej miere opísané v bibliografii na konci dokumentu. Štandardy IFLA sú zoskupené do troch základných zložiek IG.

6.13.2 A. PRÍSTUP

Používateľ pristupuje k informáciám efektívne a efektívne

1. Definícia a artikulácia informačnej potreby. Definuje alebo uznáva potrebu informácií
Rozhoduje sa urobiť niečo na vyhládanie informácií. Formuluje a definuje potrebu informácií

Spustí proces vyhľadávania

2. Umiestnenie informácií

Identifikuje a vyhodnocuje potenciálne zdroje informácií.

Vyvíja stratégie vyhľadávania

Prístup k vybraným zdrojom informácií

Vyberie a načíta nájdené informácie

6.13.3 B. HODNOTENIE

Užívateľ hodnotí informácie kriticky a kompetentne

1. Posúdenie informácií

Analyzuje, skúma a extrahuje informácie

Generalizuje a interpretuje informácie

Vyberie a syntetizuje informácie

Vyhodnocuje presnosť a relevantnosť získaných informácií

2. Organizácia informácií.

Usporiadáva a kategorizuje informácie

Skupiny a organizuje získané informácie Určuje, ktoré informácie sú najlepšie a najužitočnejšie

6.13.4 C. POUŽITIE

Užívateľ aplikuje / používa informácie presne a tvorivo

1. Použitie informácií

Vyhľadá nové spôsoby komunikácie, prezentácie a používania informácií

Aplikuje získané informácie

Učí alebo internalizuje (zabezpečí vnútorné osvojenie si) informácie ako osobné znalosti.

Predstavuje informačný produkt

2. Komunikácia a etické využívanie informácií

Rozumie etickému využívaniu informácií

Rešpektuje zákonné využívanie informácií

Komunikuje vzdelávací produkt s uznaním duševného vlastníctva

Používa príslušné štandardy štýlu rešpektovania prístupu

POTREBA Rozhodovanie o vyjadrení

LOCATION (Umiestnenie) Vyhľadávanie. Výber načítania, ohodnotenie

HODNOTENIE Analýza zovšeobecnenia

ORGANIZÁCIA Kategorizácia organizovania, použitie organizácie

Obrázok 3. Informačné kompetencie

6.14 INŠTITUCIONÁLNY ZÁVÄZOK

Úplný úspech programu informačnej gramotnosti závisí od záväzku na inštitucionálnej úrovni. Záväzok však nie je vždy prítomný alebo jasný na najvyšších úrovniach riadenia. Preto musia odborníci na informácie venovať čas na vytvorenie relevantných stratégií na presvedčenie a predaj výhod informačnej gramotnosti vedúcim inštitúcií, aby získali podporu. Základné kroky na uvedenie programu informačnej gramotnosti medzi tie, ktoré odporúča ACRL (2004), a Byerly a Brodie (1999) sú:

6.14.1 Všeobecné opatrenia.

- Prispôbiť alebo prijať medzinárodné štandardy a postupy informačnej gramotnosti
- Identifikujte program informačnej gramotnosti, ktorý funguje najlepšie pre vás a vašu inštitúciu
- Prijat' alebo navrhnuť program založený na národných a medzinárodných skúsenostiach
- Identifikovať, čo je potrebné na realizáciu programu
- Pokiaľ ide o proces informačnej gramotnosti ako nelineárny, môžete preskočiť kroky a zmeniť ich poradie
- Práca na strategickom pláne na mapovanie priebehu vašich cieľov a akcií

- Zapojte všetky relevantné strany do procesu plánovania: váš tím knižnice, fakulta / učitelia, a konečný hodnotiteľ projektu

6.14.2 Zmena stratégie

Odpor voči zmene je základom ľudskej povahy; informovaní odborníci by mali pochopiť prekážky, aby ich mohli prekonať. Podľa Waltona (osobná komunikácia, november 2004) je hlavným problémom, ktorému čelia odborníci v oblasti informácií, skutočnosť, že sme príliš často založení na zdrojoch a nie na učebných osnovách so silným dôrazom na učenie zamerané na študentov. Okrem toho, ako informatickí odborníci potrebujeme dostatočne pochopiť, čo informačná gramotnosť - (ktorá tak nemusí byť nevyhnutne nazývaná študentmi alebo tútormi), sa už odohráva medzi tútormi a študentmi. Peterson (1978) má pre knihovníkov nasledovné odporúčania:

- Zmeny v vyučovacích metódach sú ťažšie ako zmeny v učebných osnovách alebo administratíve
- Ak zmena vyžaduje, aby učitelia opustili existujúcu inštruktážnu prax, nie je pravdepodobné, že uspeje
- Ak sa vyžaduje rekvalifikácia, je ohrozený úspech, pokiaľ sa neposkytnú silné stimuly
- Úsilie o zmenu učebných osnov integráciou alebo koreláciou obsahu sa odmieta a sú obzvlášť ohrozené
- Náklady na zmenu sú významným faktorom pri určovaní stálosti zmeny
- Keď zmena vyvoláva tlak na zamestnancov školy alebo si vyžaduje značné investície učiť sa novým faktom a postupom, nie je pravdepodobné, že bude úspešný
- Minimálne nové správanie je viac akceptovateľné
- Knihovníci musia prevziať väčšiu časť práce, aby sa veci diali, až kým fakulta / učitelia nevideli výhody spolupráce
- Úsilie o spoluprácu by sa nemalo považovať za ťažké dosiahnuť
- Spolupráca knižnice by mala byť vnímaná učiteľmi / fakultami ako nevyhnutná pre ich úspech
- Zisky zo zmeny by mali účastníci jasne vidieť
- Informovaní odborníci by mali byť silnými zástancami ich programov

6.14.3 Zdieľať vedenie (poznatky)

- Identifikovať, priradiť a zdieľať špičkové vedenie so zvyškom knižničného tímu
- Požiadajte o začlenenie filozofie informačnej gramotnosti do kľúčových inštitucionálnych dokumentov, ako napríklad misia, strategický plán a príslušné politiky
- Presvedčte úrady, aby získali náležitú finančnú podporu pre najímanie knihovníkov, knižnicu zamestnancov, budovanie / prijímanie zariadení, školenie personálu a vývoj postupov
- Uznať spoluprácu medzi vašimi partnermi, orgánmi a rôznymi zapojenými stranami
- Komunikovať a podporovať uznanie podpory IG, ktorú dostanete

6.14.4 Inštitucionálna kultúra

- Analyzujte dynamiku politiky, personálu a rozpočtu vo vašej inštitúcii a jej inštitúciách vzdelávacích komunit
- Identifikujte vlastný organizačný štýl vašej inštitúcie
- Prevziať úlohu budovania vzdelávacích partnerstiev
- Začať akademickú schému spolupráce s učiteľmi / fakultami, inými knihovníkmi, koordinátormi technológií, správcovia, plánovači učebných osnov a facilitátori vzdelávania

6.14.5 Potenciálne výzvy

- Buďte pripravení na prekážky, ako sú obmedzené zariadenia a vzácne alebo žiadne ekonomické či ľudské zdroje
- Akceptujte, že niektorí administrátori môžu odmietnuť alebo ignorovať výhody informačnej gramotnosti
- Poznať a konať na základe pozitívnych, negatívnych alebo nedostatočných reakcií učiteľov / fakúlt
- Spoliehajte sa na technológiu, ktorá povedie vašu spoluprácu v oblasti inštitucionálneho vzdelávania
- Hľadajte podporu zo svojej komunity celoživotného vzdelávania, môže pochádzať od študentov, učiteľov / fakulta, administrátori, členovia z iných inštitúcií

6.14.6 Buďte asertívny

- Uvedomte si, že je potrebné niečo urobiť a uvedomiť si, že nič nebude dokonalé
- Urobiť z neho cieľ zabezpečiť začlenenie informačnej gramotnosti do učebných osnov
- Byť pozitívny a presvedčivý o tom, čo treba urobiť
- Pamätajte, že knižnica by mala byť centrom činností v oblasti informačnej gramotnosti

6.15 AKČNÝ PLÁN

Ak chcete vytvoriť program informačnej gramotnosti, musíte postupovať podľa plánu s krokmi, ktoré vám pomôžu vytvoriť jasné predstavy o tom, čo chcete dosiahnuť a ako plánujete realizovať svoje ciele. Metodika vykonávania strategického plánovania sa líši od osoby k osobe a od jednej inštitúcie k druhej. Zistíte, aké sú plánovacie normy vo vašej materskej inštitúcii. Nezabudnite pracovať s plánom, ktorý reaguje na vaše potreby plánovania. Inými slovami, môžete vytvoriť plán len po niekoľkých jednoduchých a dôležitých krokoch: ciele, ciele, odôvodnenie, požiadavky a rozpočet. Možno však budete musieť pracovať na ortodoxnom alebo úplnejšom strategickom pláne, ako je ten, ktorý je opísaný v nasledujúcich častiach. Nezabudnite urobiť akékoľvek plánovanie, ktoré je relevantné pre vytvorenie vhodného programu pre vaše potreby.

6.15.1 Plánovanie

Prvý krok IG. Strategický plán je vynikajúcim nástrojom na predaj a získanie podpory od vašej vzdelávacej komunity a vašich inštitucionálnych orgánov pre cieľ vašej knižničnej informačnej gramotnosti. Kroky plánovania je možné upraviť alebo prispôbiť z učebnice manažmentu v závislosti od času, kedy musíte vykonať svoju akciu. Odporúčanou praxou strategického plánovania je zapojiť zamestnancov knižníc a zástupcov z užívateľských komunit, napríklad fakulty, študentov a príslušných orgánov školy alebo univerzity. V ideálnom prípade by mal byť plán vytvorený s konsenzom a vstupom od všetkých príslušných strán. Spoločné prvky zahrnuté v strategickom pláne sú:

6.15.2 Poslanie. Zmysel. Mission

Malo by ísť o odsek, v ktorom sa stanovujú ciele a základné úlohy plánu IG. Vyhnite sa vysvetľovaniu, ako plánujete splniť svoje poslanie. Vyhlásenie o poslaní, zmysle:

- Zahŕňa inštitucionálnu definíciu informačnej gramotnosti
- Dodržiava štandardy alebo zásady informačnej gramotnosti, ktoré knižnica používa
- Týka sa knižnice a inštitucionálnych misií
- Zdôrazňuje, čo skôr, než ako a prečo
- Uvádza účasť rôznych členov komunity: knihovníkov, fakúlt, zamestnancov a administratívy

6.15.3 Vízia

Vízia by mala byť obsiahnutá vo vyhlásení definujúcom, čo program očakáva v budúcnosti, či už ide o krátkodobé, strednodobé alebo dlhodobé plánovanie: 1, 3 alebo 5 rokov. Vízia by mala:

- Zahŕňať očakávané dlhodobé výsledky programu informačnej gramotnosti
- Byť písaný jednoduchým a stručným jazykom
- Dôraz skôr na výsledky než na ich dosiahnutie

6.15.4 Odôvodnenie

Odôvodnenie programu opisuje dôvody, potreby a prínosy vytvorenia programu informačnej gramotnosti. Dĺžka tejto sekcie môže byť stránka alebo viac. Je nevyhnutné presvedčiť potenciálne strany, aby vytvorili program IG. Časť odôvodnenia zvyčajne zahŕňa:

- Problémy s informačnou gramotnosťou používateľov, t. J. Čo IG potrebujú na zvládnutie?
- Kvalitatívne využitie informácií potenciálnymi a reálnymi užívateľmi
- Uvádzané prínosy vzdelávacích procesov pre jednotlivcov a inštitúcie

6.15.5 Štatistika

Zálohujte svoje argumenty
Obrázok 5. Strategický plán

6.15.6 Silné a slabé stránky

Vnútročné prostredie. Príležitosti a výzvy. Kontrola vonkajšieho prostredia. Silné a slabé stránky. V tejto časti je stručne analyzovaná schopnosť knižnice realizovať plán informačnej gramotnosti. Akcie:

- Vymenujte všetky pozitívne faktory knižnice, aby ste zabezpečili úspech programu
- Analyzovať ľudské, ekonomické a fyzické zdroje, ktoré sú dostupné v knižnici
- Zahrňte výzvy, ktorým knižnica čelí alebo môže čeliť v rámci IG, na osobitnom zozname
- Vyhodnoťte vaše slabé stránky z hľadiska ľudských, hospodárskych a fyzických zdrojov k dispozícii v knižnici pre program IG
- Napíšte pozitívne vyjadrenia, za predpokladu, že problémy sú príležitosťou na rast

Kontrola prostredia. Analyzujte vnútročné a vonkajšie faktory, ktoré prispievajú alebo obmedzujú úspech vášho plánu informačnej gramotnosti. Kontrola prostredia by mala:

- Uveďte inštitucionálne faktory, ktoré môžu pomôcť alebo obmedziť program
- Vyhodnoťte vonkajšie faktory vašej materskej organizácie, ktoré môžu prispieť alebo znížiť možnosti úspešného programu informačnej gramotnosti
- Byť písaný s použitím pozitívneho jazyka

Stratégií. Zamyslite sa nad všeobecným prístupom k riadeniu alebo zásadami, ktoré budete používať vo svojom programe. Stratégie zahŕňajú:

- Rozpočtové stratégie, ktoré použijete na financovanie programu.
- Popisy efektívnych a účinných stratégií, ktoré budete uplatňovať na dosiahnutie tohto cieľa

6.15.7 Plán IG

- Príslušné zásady riadenia, ktoré máte na správu knižnice

6.15.8 Ciele

Tu popíšete svoje všeobecné ciele. Môžu byť kategorizované rôznymi spôsobmi: príkladom je ich zoskupenie podľa typu používateľov, ako sú študenti, učitelia a zamestnanci, alebo podľa disciplín a stupňov hodnotenia. Môžete tiež zoskupiť ciele podľa procesov, ako je rozvoj zamestnancov, tvorba kurzov IG a infraštruktúry (prispôsobenie / vytvorenie elektronickej triedy). V tejto časti:

- Každý cieľ môže byť rozdelený na všeobecné a špecifické ciele v závislosti od podrobnosti, ktoré môžete potrebovať alebo chcete špecifikovať
- Pri každom cieľi by ste mali uviesť cieľ alebo ciele, ktoré dosiahnete
- Ciele by mali byť špecifické, na druhej strane by mali mať na pamäti a mali by sa zamerať na výsledky vzdelávania, ktoré by podľa vás mali dosiahnuť všetci študenti.

6.15.9 Zachovanie prístupu zameraného na študentov

Akcia. Toto sú hlavné úlohy, ktoré treba splniť na dosiahnutie každého cieľa. V tejto časti:

- Uveďte rôzne činnosti potrebné na dosiahnutie každého cieľa

- Uvedte jednu alebo viac akcií, ale skúste byť stručný
- Zapisujte akcie v poradí, v akom musia byť dokončené

6.15.10 Zdroje / Požiadavky

Na dosiahnutie vašich cieľov a cieľov je potrebné špecifikovať typ zdrojov, ktoré budete potrebovať pri každej z vašich akcií. V tejto časti:

- Vytvorte samostatný zoznam názvov akcií bez akýchkoľvek podrobností
- Kvantifikujte v rámci každej akcie počet a typ požadovaných ľudských zdrojov
- Opíšte svoje fyzické požiadavky, ako napríklad učebňa, kancelárske priestory, nábytok, zariadenia atď.
- Opíšte metodiky, školenia a riadenie, ktoré potrebujete na vykonanie vašej práce.

6.15.11 Rozpočet

Odhadnite náklady na každý zo zdrojov, ktoré potrebujete na vykonanie vašich akcií. V tejto časti:

- Odhad nákladov
- Byť flexibilný pri odhadovaní nákladov
- Číselné údaje určujú, koľko finančných prostriedkov potrebuje program IG
- Rozpočtové informácie určujú uskutočniteľnosť cieľov a cieľov IG

6.15.12 „Cestovný poriadok“ (sietový graf, vecný a časový plán)

Vytvorte tabuľku na zhrnutie termínov na dosiahnutie cieľov. Bude to nástroj na hodnotenie pokroku programu IG. V tejto časti:

- Vytvorte maticu so zoznamom cieľov rozdelených podľa cieľov, po ktorých nasledujú konkrétne akcie potrebné na dokončenie každého cieľa
- Vytvoriť stĺpce pre časové jednotky (dni, týždne, mesiace, roky)
- Označte dátumovú bunku, ktorá zodpovedá očakávanému dátumu začiatku a / alebo ukončenia pre každú z nich
- Na označenie dátumu začiatku a konca možno použiť rôzne farby

6.16 VZDELÁVANIE / RIADENIE INŠTRUKCIÍ

Účasť profesionálov knižnice na informačnej gramotnosti má mnoho rôznych foriem. Ideálne je mať program, ktorý je súčasťou učebných osnov, pretože informačná gramotnosť vyžaduje trvalý rozvoj na všetkých formálnych úrovniach vzdelávania, primárnej, sekundárnej a terciárnej. Dosiahnutie informačnej gramotnosti si vyžaduje, aby študenti okrem skúseností z učenia mali kumulatívne skúsenosti vo väčšine, ak nie vo všetkých. Informačná gramotnosť by mala byť zapracovaná do obsahu, štruktúry a sledu učebných osnov. Informačná gramotnosť nemôže byť produktom jedného kurzu (Bundy, 2004), preto je kľúčová inštitucionálna spolupráca medzi všetkými zainteresovanými stranami v oblasti vzdelávania. Informovaní odborníci by mali zvážiť účasť na výučbovom kurze alebo uznávanú kvalifikáciu ako súčasť úsilia o inštitucionálnu informačnú gramotnosť.

6.16.1 Spustenie programu

Študenti musia zažiť, reflektovať a aplikovať informačnú gramotnosť na všetkých úrovniach štúdia. Nie je to však vždy tak, najmä na začiatku programu IG. V niektorých inštitúciách môže trvať určitý čas, kým bude IG neoddeliteľnou súčasťou ponuky. Niekoľko tipov, ako spustiť a spustiť program informačnej gramotnosti / kurz nasledovať (Bundy, 2004; Stripling, 1999).

6.16.2 Všeobecné usmernenia

Existujú určité zásady riadenia, ktoré možno použiť na akúkoľvek činnosť IG, vrátane:

- Jasné zameranie na štandard IG alebo normy pre každú aktivitu IG
- Postupne pracujte na normách, ak nemôžete pracovať na všetkých normách naraz
- Získajte pomoc od fakulty, ak potrebujete vedieť, ako vytvoriť kurz
- Dobre propagujte svoju aktivitu IG - akýmkoľvek prostriedkami, ktoré môžete mať
- Práca v tímoch - akúkoľvek činnosť môže vykonávať viac ako jeden odborník na informácie
- Ak je to možné, vymenujte lídra pre všetky snahy knižnice IG
- Pamätajte, že IG nie je výhradne doménou knižnice - musíte spolupráca rôznych členov vašej vzdelávacej komunity
- Byť jasný o cieľoch IG s akoukoľvek formou aktivity

6.16.3 Individuálny prístup

Potreby informačnej gramotnosti sa líšia. Podporovatelia informačnej gramotnosti by si mali uvedomiť, že potreby sa líšia od jednej osoby k druhej. Jednotlivci a skupiny jednotlivcov majú na začiatku veľmi odlišné kompetencie, a čo je ešte dôležitejšie, odlišnú motiváciu k naplneniu potrieb a rozširovaniu kompetencií. Napríklad študenti sa môžu zdať ako homogénna skupina s podobnými potrebami, zručnosťami a motiváciou. Nedávne skúsenosti (najmä pri zohľadnení rozšírenia účasti) sú v rozpore s týmto názorom na homogénny súbor študentov alebo populácií. Vo výučbe a termínoch učenia sa tieto faktory vyjadrujú ako „predsudkové“ faktory, keď sa jednotlivci dostanú do vzdelávacej situácie s predchádzajúcimi skúsenosťami, vlastnosťami a koncepciami učenia, ktoré sú zasa ovplyvnené vývojovými faktormi a sociálnymi faktormi, ako aj štýlmi učenia a prístupmi. Spisovatelia ako Biggs a Moore (1993) naznačujú, že je nevyhnutné, aby boli zohľadnené (Walton, osobná komunikácia, november 2004).

6.16.4 Časť pravidelných kurzov fakulty / školy

Tento typ uľahčenia IG sa vykonáva ako súčasť všeobecného kurzu vedeného fakultou alebo učiteľmi. Je to dobrý východiskový bod pre prácu IG a poskytuje príležitosť presvedčiť svojich akademických kolegov o výhodách IG. Nižšie sú uvedené niektoré akcie, ktoré môžete vykonať na uľahčenie tohto procesu:

- Stretnite sa s administrátormi fakulty a zdieľajte s nimi výhody IG (del extra priestory)

- Zoznámte sa s potenciálnymi profesormi / učiteľmi informačnej gramotnosti
- Distribuovať dokumenty, v ktorých sa uvedú prínosy programu IKT pre celú fakultu
- Ponúknite svoje informačné gramotnosti pre profesorov / učiteľov v ich plánovaní kurzu
- Pripravte si cvičenia učenia IG ako príklady, ako zamerať kurz vzdelávania
- Urobiť z knižnice informačné laboratórium
- Pripravte seminár pre fakultu / učiteľov, kde predstavíte koncepty IG a význam ich realizácia v triede.

6.17 NEZÁVISLÉ KURIKULÁ

Tieto kurzy sú ponúkané samostatne a sú výlučne venované informačnej gramotnosti, ale sú súčasťou učebných osnov študentov. Plná zodpovednosť je venovaná informačným odborníkom v procese informačného vzdelávania. Ak máte možnosť naplánovať si samostatný kurz:

- Naplánujte si kurz alebo kurzy tak, aby sa zhodovali s dizajnom školy / fakulty
- Vychádzajte z konštruktivistickej pedagogiky - motivácia je, aby študenti praktizovali koncepty
- Urobiť kurz zaujímavým a atraktívnym pre študentov podľa predmetu
- Cvičenia by sa mali zamerať na niečo, čo bude prínosom pre študentov v ich bežných triedach
- Ak je to možné, súvislosť s profesorským kurzom, aby vaše cvičenia boli na rovnakej úrovni predmetu
- Nastavte dĺžku kurzu podľa dostupného času
- Kurzy by nemali byť príliš dlhé - ideálne sú štyri až desať hodín
- Rozdeľte témy a podľa potreby ich prezentujte vo viac ako jednom kurze

6.18 MIMOŠKOLSKÉ KURZY

Kurz pre ďalšie učebné osnovy je jednoduchšie plánovať, pretože je nezávislý od učebných osnov fakulty / školy. Váš dlhodobý cieľ je však mať kurzy IG ako súčasť učebných osnov. Návrhy pre mimoškolské kurzy:

- Dodržujte formát a postupy pre všetky bežné školské kurzy
- Vyberte si termíny, kedy študenti môžu mať menej akademickej práce
- Študenti majú menej času na to, aby tento typ kurzu absolvovali na začiatku a na konci semestra
- Uveďte určité uznanie tým, ktorí kurz absolvujú, ako napríklad certifikát
- Knižnica môže mať vlastný informačný certifikát
- Vezmite túto nezávislú cestu len vtedy, ak je to potrebné, pamätajte, že zabudované programy sú úspešnejšie

6.19 NEZÁVISLÉ KRÁTKE KURZY

Sú prostriedkom na vzdelávanie špecifických cieľov IG a na aktualizáciu zručností rôznych členov vašej vzdelávacej komunity. Keďže tieto kurzy musia byť prepojené zámerne s učebnými osnovami, tieto kurzy by sa mali vyučovať len ako posledná možnosť. Efektívne učenie sa uskutočňuje len vtedy, keď je kontextualizovaný a vložený (jadro konštruktivistickej teórie (Walton, osobná

komunikácia, november 2004). Ak ich ponúkate, môže byť séria krátkych kurzov integrovaná do celého kurzu. kroky môžu byť rovnako aplikované na vstavané ako aj nezávislé generické kurzy / moduly:

- Plánujte workshopy informačnej gramotnosti s cieľom zlepšiť špecifické zručnosti
- Workshopy by sa mali zamerať
- Dĺžka času by mala byť krátka a naplánovaná, keď študenti majú prestávku na štúdium, t. j. obed alebo večer
- Vytvorte program pre celé obdobie s rôznymi možnosťami workshopov
- Zjednodušenie workshopov môže byť zdieľané medzi ďalšími informačnými špecialistami, ak sú k dispozícii
- Udržujte relácie živé
- Názov dielne pomenujte chytľavými slovami zameranými na skutočný obsah

6.20 KURZY PRE FAKULTY / UČITEĽOV

Sú kľúčovými aktérmi pre úspech programu informačnej gramotnosti. Lektori, profesori a učitelia sa musia učiť novým informačným kompetenciám, hoci niekedy ich nemusia rozpoznať. Preto im ponúknite rôznorodý a flexibilný IG tréning. Pri školení pedagógov majte na pamäti nasledovné:

- Fakulta / učitelia sú najdôležitejším členom každej vzdelávacej inštitúcie, aby presvedčili o výhodách IG
- Vytvorte kurz alebo kurzy prispôbené potrebám profesorov / učiteľov
- S každým kurzom, ktorý pre túto vzdelávaciu komunitu uľahčíte, získate advokátov IG
- Navrhňte praktický zážitkový kurz, kde môžete uľahčiť učenie. Profesori / učitelia si môžu prispôsobiť vo svojich triedach
- Ponúknite kurz pred alebo po skončení termínu
- Urobiť kurz súčasťou vzdelávacieho programu inštitucionálnej fakulty
- Podporovať kurz medzi členmi fakulty, ktorí sú advokátmi knižníc
- Ponúknuť kurz v špeciálnom čase a zahrnúť prestávku na kávu
- Pripravte vzdelávacie aktivity, o ktorých môžu účastníci uvažovať, berúc do úvahy svoje vlastné vyučovacie potreby
- Pamätajte, že účastníci, ktorí sú členmi fakulty, môžu byť náročnejší

Pripravte si obsah kurzu a materiály dobre

Môžu zahŕňať ukážky, prednášky, návštevy knižníc a školenia. Dobrý program informačnej gramotnosti by mal zahŕňať širokú ponuku pravidelných a doplnkových možností IG na podporu vzdelávania, ktoré zahŕňajú:

- Ponúkať fakultu / učiteľom na požiadanie školenia o informačnej gramotnosti
- Vytvorenie ponuky možností s pripravenými na vyučovanie
- Poskytovanie informácií o cieľoch a prínosoch pre účastníkov
- Príprava a distribúcia letákov pre každý typ aktivity
- Poskytovanie sedení v triedach alebo na iných miestach, ktoré nemusia byť rovnako vhodné ako knižnica
- Rešpektovať akademikov, ktorí ponúkajú možnosti knižničných IG
- Ak je váš čas obmedzený, vyhradte si termín a čas na vykonanie tejto práce

6.21 PERSONÁLNÝ ROZVOJ

Knihovníci môžu najlepšie využiť svoj čas na to, aby učili študentov a učiteľov, ako vyhľadávať, vyhodnocovať a používať informácie. Mali by sa zamerať skôr na odbornú prípravu jednotlivcov pri hľadaní a používaní informácií, než na samotnom zdrojovom umiestnení a vyhľadávaní. Vzdelávacia úloha však predstavuje výzvu: knihovníci sa musia vzdelávať, aby hľadali príležitosti, ako sa učiť alebo zlepšovať svoje zručnosti uľahčujúce učenie.

Potreba inštruktážnej knihovníckej úlohy (Goldfarb, E. K., ako je uvedené v Stripling, 1999). Nové pedagogické metódy používané na školách a univerzitách vyžadujú, aby knihovníci zohrávali aktívnu úlohu v procesoch učenia. Preto by knihovníci mali:

- Preberať nové úlohy ako sprostredkovateľov vedomostí a inštruktáže
- Poskytovať základné odborné znalosti o a) prístupe k informáciám, b) výber informačných zdrojov a c) uľahčenie využívania informácií v procese učenia (Kuhlthau, ako je uvedené v Stripling, 1999).
- Naučte sa a učte nové informačné formáty (lineárne a nelineárne)
- Uľahčiť netradičné alebo neustále sa meniace miesta prístupu k informačným médiám a zdrojom

Vlastný rast knihovníkov (Goldfarb, E. K., citovaný v Stripling, 1999). Profesionálny rast knihovníkov závisí od procesov a činností samoštúdia. Musia:

- Rozvíjať svoje vlastné zručnosti v oblasti informačnej gramotnosti
- Rozvíjať schopnosť uľahčiť učenie a učiť kritické myslenie a vyšetrowanie
- Zodpovedať za svoje vlastné učenie a svoje vlastné technologické zručnosti
- Dostávať neustále školenie, kľúčovú formu učenia sa nových zručností a konceptov
- Účasť v odborných organizáciách, účasť na konferenciách a nákup technickej literatúry
- Poskytnúť primeraný čas na príležitosti na spoluprácu s rovesníkmi podporovať a ponúkať / prijímať rady týkajúce sa učebných osnov súvisiacich s úlohami

Inštitucionálne vzdelávanie. Knižnica musí zabezpečiť riadne školenie podľa svojich prostriedkov. Program na zlepšenie alebo rozvoj pedagogických zručností môže zahŕňať:

- Komplexný tréningový program pre celý tím knižnice, vrátane zamestnancov
- Program je možné rozdeliť do samostatných sekcií pre základné, stredné a pokročilé cvičenia
- Navrhovaný časový rámec pre workshopy a kurzy, ktoré sa uskutočňujú viac ako jeden rok
- Zahnúť aspoň štyri typy kurzov: pedagogické, technologické, samosprávne a informačné kompetencie:

o Pedagogická zložka programu by mala obsahovať témy, ako vytvoriť kurz, inštruktážny návrh, hodnotenie a hodnotenie, triednu komunikáciu, riadenie konfliktov a skupín, okrem iných základných vyučovacích zručností.

o Technologické vzdelávanie by malo zahŕňať kurzy kancelárskeho softvéru, manažmentu kurzu, návrhu webového softvéru a správy zariadení

o V rámci samosprávy musí program zahŕňať riadenie času, plánovanie, motivačné workshopy a všeobecné riadenie

o Odborná príprava súvisiaca s informáciami by mala knihovníkom zdokonaľovať nástroje a informačné zdroje dostupné v knižnici, ako aj na internete, vrátane vyhľadávačov, databáz a elektronických publikácií, okrem iného informačného obsahu dostupného v rámci alebo mimo knižnice.

6.21.1 Dištančné vzdelávanie a e-learning.

Úloha uľahčovať IG viacerým skupinám študentov je ľahšie dosiahnuteľná, keď sa používa vzdialenosť a e-learning. Toto by mohlo byť riešením pre obmedzený počet knihovníkov alebo informačných pracovníkov v knižnici. Odborníci v oblasti IG musia zvládnuť nové spôsoby vzdelávania a odbornej prípravy, ktoré využívajú siete a najmä internet ako virtuálne učebne namiesto tradičných fyzických tried. Knihovníci môžu komunikovať so svojimi študentmi online tak, že študent môže dokončiť svoj výskum a úlohy z domova, kancelárie alebo kdekoľvek, kde je prístup k počítaču a telekomunikačným sieťam, a podobne môže knihovník vykonávať svoju výučbovú prácu kdekoľvek prístup k počítaču.

6.22 TEÓRIA UČENIA (DIDAKTIKA)

Informačná gramotnosť sa dosahuje v procese učenia. Informačné vedomosti, zručnosti a návyky sa získavajú učením. Z toho dôvodu je vhodné v projektoch IG opierať sa aj o teórie učenia.

Wikipédia definuje teóriu učenia *ako súbor analýz, objasnení a definícií, ktoré sa zaoberajú procesom učenia sa ľudského jedinca*. Pre oblasť vzdelávania a vyučovania sa používa pojem [didaktika](#), (z starogr. didasko = učím, vyučujem), alebo aj teória vzdelania. Teória učenia, čiže didaktika je pedagogická veda zaoberajúca sa vyučovaním a vzdelávaním.

Teória učenia sa je súbor analýz, vysvetlení a definícií, ktorý sa snaží vysvetliť podstatu psychického procesu učenia sa človeka, predvídať jeho priebeh a umožniť účinné zasahovanie do tohto procesu. Táto teória je zameraná na to, ako sa človek učí, aké psychické procesy prebiehajú pri učení, vyučovaní a vzdelávaní a aké metódy a postupy sa používajú na to, aby proces učenia a vzdelávania bol čo najúčinnjší.

Učenie sa je proces, ktorý vyvoláva trvalú zmenu v správaní sa človeka alebo skupiny ľudí v dôsledku nadobúdania poznatkov, vedomostí a skúseností z ich používania. Podstatou tohto procesu je zmena v správaní sa jednotlivca alebo skupiny ľudí, ktorá nastáva v dôsledku získania poznatkov a skúseností a vytvára *potenciálnu schopnosť* človeka alebo skupiny ľudí správať sa tak, ako sa tomu naučili. *Potenciálna schopnosť* znamená, že človek alebo skupina ľudí sa začnú správať tak, ako sa naučili, až v tom čase, keď nastane skutočnosť alebo činnosť, ktorá bola predmetom učenia sa.

6.22.1 Vedomosti

Vedomosti sú súborom objasnených a osvojených, teda pochopených a zapamätaných informácií a faktov a súvislostí medzi nimi, zoradených podľa určitého kritéria či kľúča tak, aby vytvárali ucelený obraz o skutočnosti či jave. Zjednodušene povedané, vedomosti sú komplexné informácie a fakty, ktoré si jedinec *osvojil*, ktoré už *vie*, „zná“!

Vzhľadom k existencii spoločnej česko-slovenskej histórie a kultúry vzdelávania a zrozumiteľnosti českého jazyka sa zaužíval vo vede i bežnej reči pojem znalosti, používa sa za „**znalosť**“ jazyka, technické „**znalosti**“, „**svetaznalý**“ človek, „**znalec**“ písma, atď. Existuje však aj iný výklad pre pojem znalosť.

6.22.2 Znalosť. Poznatok. Skúsenosť

Znalosť je významový útvar tvorený *systémom poznatkov*; vzájomne previazaná (meniteľná, doplniteľná) *štruktúra súvisiacich poznatkov*, ktorú možno použiť v interakcii so svetom. *Znalosť je informácia transformovaná do roviny praktického uplatnenia a použitia*. (Viem ako mám niečo urobiť). Znalosť je finálna komplexná informácia s naznačením jej praktického využitia. Nositeľmi znalostí sú **experti**. Znalosť je informácia transformovaná do roviny praktického uplatnenia a použitia.

Poznatok je výsledkom *poznávacieho procesu*, napr. v rámci vedeckého výskumu. Poznatok je *produkt poznávacej činnosti*, realizáciou jej cieľa, spracovaným predmetom poznania. Z filozofického hľadiska *je poznatok spracovaná informácia*. Poznatok je reprodukcia určitej vymedzenej časti objektívneho sveta vrátane zákonitostí, ktoré v ňom platia.

Skúsenosť je prežitá udalosť, zažitý jav a odskúšaná ľudská činnosť, na základe ktorej si človek uvedomuje skutočnosť a porovnáva ich s informáciami a tým, čo sa naučil.

6.23 TEÓRIE O UČENÍ

6.23.1 Behavioralistická škola (konektivistický prístup), operatívne podmieňovanie

Tento prístup sa zameriava na pozorovanie *správania sa*. Chápeme ho ako spojenie medzi podnetom pochádzajúcim z okolia a odozvou či odmenou určitého jedinca, alebo medzi touto odozvou a zafixovaním tohto podnetu. Predpokladalo sa, že stačí vhodne usporiadať prostredie, v ktorom jedinec žije, a učenie sa nastane spravidla samočinne. Tento názor už v súčasnosti veľa psychológov nezastáva. Všeobecne sa totiž uznáva, že musíme vziať do úvahy, čo jedinec vie o vzťahu medzi podnetom a svojou odozvou a fixovaním, ktoré nastane.

Operatívne podmieňovanie najjasnejšie vysvetlil americký psychológ B.F. Skinner, podľa ktorého učenie sa prebieha v troch rozlíšiteľných štádiách, ktorými sú podnet resp. *situácia* (S), *správanie sa* (B) a *spevnenie* resp. fixácia (R), ktoré po správaní nasleduje. Skinner sa domnieva, že pomerná neúčinnosť veľkej časti školského učenia sa vyplýva zo zásadného nepochopenia modelu S-B-R (operačného podmieňovania) a dôsledkov, ktoré z neho vyplývajú. Teoretici tvrdia, že nemáme robiť unáhlené závery, ale pozrieť sa na vec z hľadiska dieťaťa.

6.23.2 Kognitívna škola

alebo inštrumentálny *konceptualizmus* zastáva názor, že ak chceme porozumieť učeniu, musíme sa zapodievať predovšetkým schopnosťou jedinca reorganizovať svoje psychologické pole k odozve na prežívanú skúsenosť. Zvláštny dôraz sa kladie na spôsob, ako si jedinec vysvetľuje a ako sa snaží

pochopiť, čo sa deje. Tento prístup vidí jedinca nie ako mechanický výtvar prostredia, ale ako aktívneho činiteľa v procese učenia sa, ako niekoho, kto sa *úmyselne, zámerne* snaží spracovávať a triediť prúd informácií prijímaných z okolitého sveta.

Tieto dve teórie sa navzájom nevyučujú.

6.23.3 Učenie Jána Amosa Komenského

Zrozumiteľnejšie vysvetľuje samotné učenie sa človeka dielo [Jana Amosa Komenského](#) (1592-1670), českého učenca, dnes uznávaného ako „učiteľa národov“, prinieslo do teórie učenia osvietenecký pohľad.

Predovšetkým jeho diela „Všenáprava“ a „Vševýchova“ vysvetľujú nadčasovo podstatu učenia sa. Zdôrazňujú nepretržitosť a permanentnosť procesu učenia sa jednotlivca. Napriek rozvoju iných teórií učenia má čo povedať dnešnému človeku práve vzhľadom k jeho univerzálnosti a uznávaní nutnosti učiť sa celý život.

V knihe *Vševýchova* pojal Jan Amos Komenský univerzálnosť vzdelávania celého ľudského pokolenia ako *triádu* pod pojmi *pantes - panta - pantos* (z lat. *všetci - všetkému - všestranne*), kde formuluje tri korene ľudskej vznešenosti, vlastné len ľudskému druhu:

1. rozum, ktorý veci *chápe*,
2. vôľa, ktorá sa ženie za chápaním, čo je na veciach dobré,
3. nutkanie k činu, vyzbrojené a usmernené po všetkých stránkach schopnosťami k činom.

V diele *Didactica Magna* Komenský píše: „Existuje pomerne málo pravidiel, z ktorých je všetko ostatné odvodené...“

Spoločnou cestou k poznaniu je začínať od základov, postupovať od jednoduchého k zložitému, tak ako po stupňoch. Človek sa má učiť vyvodit' závery vlastným rozumom, pozorovaním a pokusmi, stále zložitejšie poznatky osvojovať s použitím základných pravidiel.

Učebné modely (McGregor, 1999). V modeloch konštruktivistického vzdelávania sa pedagogika učenia a kognitívnej psychológie spolieha na rôzne modely učenia, ktoré sa nemusia navzájom vylučovať.

Prieskumné učenie (Bruner, 1962). Učitelia / fakulta poskytuje študentom problémy (s otvorenými, uzavretými alebo aktívnymi odpoveďami) na riešenie a zdroje, s ktorými ich riešia.



Vzdelávanie zamerané na študentov. Študenti sú vnímaní ako jednotlivci, ktorí by mali mať slovo v tom, čo sa učia. Vzdelávanie je aktívne a študenti sú povzbudzovaní, aby sa sami riadili a preberali zodpovednosť za svoje vlastné učenie.

Kooperatívne učenie (Slavin, 1995) - Interakcia medzi študentmi podporuje úspešnejšie dosiahnutie vzdelávacích cieľov ako samotné učenie.

Učenie na báze mozgu. Tento štýl učenia je založený na piatich predpokladoch: 1) mozog funguje organizovaním vstupu a jeho zmyslom. 2) Mozog funguje vyhľadávaním vzorov. 3) Mozog môže urobiť viac ako jednu vec a spracovať

súčasťou a časti súčasne. 4) Emócie zohrávajú dôležitú úlohu vo vzdelávaní. 5) Každý mozog je individuálny a odlišný od každého iného mozgu.

Zmysluplné učenie. Študenti sa angažujú v zmysluplných, náročných úlohách alebo pri riešení reálnych problémov. Vytvárajú svoje vlastné chápanie, keď sa zaujímajú o to, čo sa učia, regulujú a kontrolujú, keď si stanovujú svoje vlastné vzdelávacie ciele, sú si vedomí a schopní si vybrať vlastné stratégie učenia a sú schopní pracovať s ostatnými študentmi. Tento model zahŕňa mnoho z predchádzajúcich.

Faktory v procese učenia (McGregor, 1999). Učenie je ovplyvnené rôznymi faktormi, vrátane viacerých typov inteligencie učiacich sa, štýlov učenia a motivácie.

- Viacnásobné inteligencie (Gardner, 1983) - Inteligencia je mnohostranná koncepcia a študenti majú súčasne viacero alebo spôsoby, ako analyzujú svoje svety. Sú to: lingvistická, logicko-matematická, priestorová, telesná kinetika, hudobná, interpersonálna, intrapersonálna a naturalistická.
- Štýly učenia (Gardner, 1983) - Štýl učenia je všeobecnou preferenciou, zatiaľ čo inteligencia je schopnosť zaoberať sa špecifickým obsahom. Niektorí autori zdôrazňujú fyzické a environmentálne preferencie, kognitívne štýly a spôsoby práce. Existujú rôzne kategorizácie na posúdenie typov osobností, zmyslových preferencií (vizuálne, sluchové, kinestetické), environmentálnych preferencií a štýlov myslenia.
- Motivácia (Wittrock, 2004) - Proces iniciovania, udržania a riadenia aktivity silne ovplyvňuje spôsob, akým sa ľudia učia. Motivačné programy sú založené na teórii behavioristov, t. Nevýhodou je, že študenti sa skôr zameriavajú na odmenu než na samotnú vzdelávaciu aktivitu.
- Myslenie a učenie (McGregor, 1999). Spôsob, akým si ľudia myslia a druhy myslenia, ktoré robia, je dôležitým prvkom procesu učenia.
- Bloomova taxonómia (Bloom, 1956) - taxonómia na klasifikáciu vzdelávacích cieľov v kognitívnej doméne uvádza schopnosti myslenia v hierarchickom poradí, ktoré naznačuje, že by mali učitelia / učiteľia podporovať schopnosti. Zručnosti, od najjednoduchších až po najzložitejšie, sú: vedomosti, porozumenie, aplikácia, analýza, syntéza a hodnotenie. Vedomosti sa označujú ako najjednoduchší význam na rozdiel od definície v knižničnej vede.
- Kritické myslenie (Ennis, 1985) - Je to „rozumné, reflexné myslenie, ktoré sa zameriava na rozhodovanie o tom, čo má veriť alebo čo robiť.“ (S. 54) Definície zahŕňajú zložky rozhodovania a zlepšovania myslenia.
- Vytváranie myslenia (Cave, 1996) - Je to schopnosť pozerat' sa na veci iným spôsobom ako je zrejmé alebo tradičné. Kreatívne myslenie má dve zložky, divergentné a konvergentné myslenie. Prvým z nich je intelektuálna schopnosť premýšľať o viac ako

jednej veci v čase a prepracovať myšlienky a druhou je schopnosť logicky hodnotiť, kritizovať a vyberať najlepší nápad z výberu nápadov.

- **Metacognition** (Blakey a Spence, 1990) - myslenie o myslení sa považuje za metakogníciu, dôležitý prvok kritického aj kreatívneho myslenia. Žiaci, ktorí si uvedomujú, čo a ako si myslia, môžu zlepšiť svoje myslenie. Príkladom tohto prístupu je požiadať študentov, aby si prečítali a analyzovali myšlienky, ktoré zaznamenali v časopisoch.
- **Mentálne modely** (Glynn, 1997) - Duševné modely sú rámcom pri vytváraní nových chápaní (podporuje teórie Piageta a Vygotského). Žiaci vnímajú pojmy prostredníctvom mentálnych reprezentácií, ktoré im pomáhajú porozumieť. Duševné modely zdôrazňujú dôležitosť predchádzajúcich vedomostí, pretože predchádzajúce vedomosti sa konajú v rámci mentálnych modelov a na týchto modeloch sa stavia nové učenie.

Nástroje na podporu vzdelávania (McGregor, 1999). Existuje niekoľko techník na podporu učenia, vrátane:

- *Koučovanie*. Usmernenie (podporné, uľahčujúce) študenta alebo študentov prostredníctvom úlohy alebo školenia je užitočnou technikou pre učiteľov / fakulty. To je opak smerovania.
- *Dopytovania*. Užitočný nástroj pre prístup k predchádzajúcim vedomostiam alebo k rozšíreniu myslenia. Je určený na podporu odlišného, vyššieho a kritického myslenia.

6.24 HODNOTENIE UČENIA

Hodnotenie je starostlivé posúdenie na základe dôkladného pozorovania žiakov počas ich vzdelávacieho procesu. Vyžaduje fázu zberu, analýzy a vykazovania údajov prostredníctvom celého procesu učenia sa informačnej gramotnosti (AASL, 1998). Hodnotenie sa líši od hodnotenia v tom zmysle, že zvyčajne kladie hodnotu (známku), keď študent ukončí úlohu. Hodnotenie je komplexnejším procesom, pretože zhromažďuje informácie o výkonnosti študentov počas celého procesu učenia sa o informačnej gramotnosti, ako aj o ukončení ich úlohy. Ďalším dôležitým rozdielom medzi týmito dvoma pojmami je, že hodnotenie „... sa vykonáva so študentom, pričom hodnotenie sa vykonáva na prácu študenta. Hodnotenie by malo zapojiť študentov do prieskumu a výroby, aby komunikovali a preukázali, čo vedia“ (AASL, 1998, s. 67). Nasledujúce aspekty zahŕňajú hlavné faktory, ktoré treba vziať do úvahy pri posudzovaní vzdelávania v oblasti informačnej gramotnosti:

6.24.1 Prečo hodnotiť?

- Zlepšiť rast študentov (formatívny)
- Zlepšiť vyučovanie (formatívne)
- Uznať úspech (sumatívny)
- Upraviť alebo zlepšiť program (sumatívny)

6.24.2 Význam hodnotenia

- Úspechy študentov sú spojené s hodnotiacimi technikami (Wiggins, 1998)
- Posúdenie je rozhodujúce pri určovaní toho, či sa učí učenie študentov (Jones, A. J. Gardner, C., citovaný v Stripling, 1999)
- Nájdite lepšie spôsoby hodnotenia schopností študentov používať akademické zručnosti (Baron, 1995)
- Odhaliť úspech študentov prostredníctvom hodnotenia (Baron, 1995)
- Vzdelávanie založené na výkone a hodnotenie sa môže realizovať na všetkých stupňoch a úrovniach medzi všetkými disciplínami
- Aktuálne testovanie len kontroluje, čo študenti robia
- Schopnosť zlúčiť hodnotenie a inštrukcie do jedinej stratégie
- Mala by existovať, resp. môže prebiehať priebežné, nepretržité meranie výkonnosti študentov počas celého vzdelávacieho cyklu (Jones, A. J. & Gardner, C., citovaný v Stripling, 1999)
- Hodnotenie zvyšovania informačnej gramotnosti by sa malo začleniť do zvyšku učebných osnov všetkých úrovniach a vo všetkých disciplínach
Zamerajte sa na nezávislé, osobne motivované vzdelávanie
- Hodnotenie by malo byť založené na výkone, aby boli študenti pripravení na život nielen pre školu
- Podporou techník sebahodnotenia sa študenti naučia hodnotiť informácie na riešenie problémov, rozhodovať sa a stať sa nezávislými študentmi
- Umožniť študentom vytvoriť súbor hodnotiacich stratégií a kritérií na monitorovanie ich práce (Donnahan, J. a Stein, B. B., ako je uvedené v Stripling, 1999)
- Pomoc študentom v sebareflexii
- Posudzovanie by malo byť zámerné navrhnuté tak, aby zlepšovalo a vzdelávalo študentov a ich výkon
- Autentické hodnotenie znamená meranie výkonnosti študentov na základe úloh, ktoré sú relevantné a používané v reálnom živote (Baron, 1995)
- Hodnotenie návrhu a použitia zamerané na potreby žiaka

6.24.3 Zamerajte sa na myslenie na vyššej úrovni

- Nové zameranie na informačnú gramotnosť sa zameriava skôr na vyhľadávanie, vyhodnocovanie a využívanie informácií ako na umiestnenie a vyhľadávanie zdroja
Informačná gramotnosť by mala klásť dôraz na procesy myslenia na vyššej úrovni (aplikovanie, syntéza a vyhodnocovanie informácií) popri aktivitách nižšieho myslenia (pripomínanie a pochopenie informácií) (Donnahan, J. a Stein, B. B., ako je uvedené v Stripling, 1999)
 - Učiť informačné procesy, ako je rozhodovanie a riešenie problémov, skôr než vedomosti, aby študenti ovládali schopnosť učiť sa
 - Uveďte explicitné informačné procesy vo všetkých hodnotiacich technikách
 - Úlohy a hodnotenia musia spájať procesné zručnosti s prezentáciou informácií (Jones, A.J. a Gardner, C., ako je uvedené v Stripling, 1999) Otázky sprostredkovateľa učenia IG
 - Čo sa snažím posúdiť?
 - Čo sa študenti naučili?
 - Ako vnímajú účastníci svoje vlastné učenie?
 - Sú študenti skutočne učení?
- Otázky pre proces posudzovania (Wiggins, 1998)

- Zmeria sa v posúdení opatrenia, ktoré uvádza?
- Sú kritériá hodnotenia jasné, objektívne a explicitne súvisiace s normami?
- Je systém hodnotenia spoľahlivý a primerane diskriminuje stupeň práce

6.24.4 Kvalita?

- Je úloha hodnotená ako náročná?
 - Ponúka technika hodnotenia vhodnú výzvu pre študentov?
 - Odráža úloha, ktorá sa hodnotí, reálne výzvy, súvislosti a obmedzenia?
- Príklad (Stec, E., 2004). „Vyberte hlavné hodnotiace kritériá a rozdeľte ich na menšie komponenty. Tieto jednotky nielenže objasňujú vaše hodnotiace kritériá, ale aj základ pre tvorbu učebných osnov. Tu je skrátený príklad: Čo sa študenti naučili?
- Môžu študenti začleniť do svojich esejí, štúdií, prác, výskumných článkov vhodné články z časopisov?
 - Môžu študenti nájsť vhodné indexy časopisov? V tlači?
 - Môžu používať počítače na elektronické vyhľadávanie?
 - Môžu študenti vytvoriť užitočnú stratégiu vyhľadávania?
 - Poznajú dostatočné slová pre vyhľadávanie kľúčových slov?
 - Rozumejú riadenej slovnej zásobe a používajú ju?
 - Používajú študenti efektívne boolovské vyhľadávacie stratégie?
 - Vyberajú si študenti pre svoje výskumy články, ktoré sú hodnotené odborníkmi? “(S. 3).

6.24.5 Typy hodnotenia učenia (Stec, E., 2004).

Tri typy hodnotenia sú:

- Predpisový alebo diagnostický. Posudzuje vedomosti a zručnosti účastníkov pred navrhnutím výučby. Môžu mať formu štandardizovaných alebo inštruktorom vyvinutých testov, konkurzov alebo preskúmaní predchádzajúcej práce študenta.
- Formatívne. Poskytuje spätnú väzbu o vzdelávaní študentov počas prebiehajúceho vyučovania a umožňuje inštruktorovi počas vyučovania prispôsobiť vyučovacie metódy. Napríklad požiadavka, aby študenti napísali jednu stranu „reakčný papier“ do čítania, alebo pripravili anotovanú bibliografiu výskumných materiálov niekoľko týždňov pred dokončením výskumnej práce.
- Sumarizujúce. Záverečné vyhodnotenie kritérií pre hodnotenie, ktoré sa uskutoční na konci výučby, t. j. otázka s viacerými možnosťami, eseje za kontrolovaných podmienok alebo vyhodnotenie citácií použitých vo výskumnej práci študenta alebo preskúmanie portfólia. Posledné dva príklady si vyžadujú vypracovanie hodnotiacej správy. Posúdenie pocitu študentov o vyučovaní môže mať formu dotazníkov alebo cieľových skupín. Tieto techniky nehodnotia učenie a na tento účel sa často mylne používajú (s. 3).

6.24.6 Techniky hodnotenia

Existujú rôzne metódy hodnotenia na podporu študentov počas procesu učenia sa informačnej gramotnosti. Tu sú primárne odporúčané nástroje:

- Kontrolné zoznamy. Toto sú zoznamy, ktoré pomôžu študentom pri plnení ich úloh. Zahŕňajú rôzne stupne, úrovne alebo položky potrebné na dokončenie úlohy. Kontrolné zoznamy by mali byť vizuálnymi pripomienkami na zlepšenie rastu študentov.

Kontrolné zoznamy by sa mali poskytovať na začiatku zadania, aby sa mohli použiť počas celého vzdelávacieho projektu alebo úlohy na spätnú väzbu.

- **Rubriky.** Rubrika je presne štruktúrované hodnotenie, ktoré vedie študentov k dosiahnutiu úspešného výkonu. Obvykle obsahuje odstupňovaný zoznam atribútov, ktoré by študenti mali plniť vo svojich učebných úlohách. Úspešný a neprijateľný rozsah úrovní výkonnosti by sa mal vyhnúť hodnotiacemu jazyku, t. Termíny by mali byť opisné pre výsledok úspechu, ktorý má študent získať (Donnahan, J. & Stein, B. B., ako je uvedené v Stripling, 1999). Rubrika môže byť rozdelená podľa krokov procesu s jasným označením každého prvku, ktorý má byť považovaný za dosiahnutie požadovaného cieľa.
- **Konferencie.** Technika, ktorá je založená na diskusii so študentom, medzi študentmi alebo medzi celou triedou, aby sa ústne zamysleli nad procesmi informačnej gramotnosti. Môže sa to uskutočniť na rôznych stupňoch informačných úloh, ako aj na konci procesu. Využíva otázky sprostredkovateľa, ktorý sa pýta na proces učenia.
- **Portfólio.** Pozostáva z nahromadenia práce študentov v čase a integrovania do finálneho balíka produktov spracovania IG. Portfóliá sú užitočnými hodnotiacimi technikami, pretože poskytujú študentom možnosť vidieť svoje vzdelávacie produkty integrované do finálneho produktu. Ukazujú, že študenti sa naučili (obsahové normy) a / alebo sú schopní robiť (štandardy výkonnosti) (Jones, A. J. & Gardner, C., ako je uvedené v Stripling, 1999). Sú vynikajúcim spôsobom, ako merať efektívnosť dosahovania vzdelávacích cieľov a hodnotiť efektívnosť stratégií vzdelávania a jasnosť prezentácie poznatkov.
- **Správy.** Toto sú užitočné eseje cvičenia, pokiaľ nie sú strihané a prilepené na cvičenie alebo opakovanie informácií v tlačенých alebo elektronických zdrojoch s malou syntézou alebo bez vyhodnotenia získaných informácií. Samotná produkcia tlačенých správ poráža účel učenia (Jones, A. J. a Gardner, C., ako je uvedené v Stripling, 1999).
- **Tradičné testy.** Zoznam otázok s otvorenými alebo štruktúrovanými možnosťami odpovedí je tiež užitočný, pokiaľ sa nezameriava na obsah vedomostí. Testy sa môžu použiť vtedy, keď je čas obmedzený alebo keď sa hodnotenie špecificky zameriava na určitý aspekt učenia.
- **Iné prístupy.** Neoddeliteľným hodnotením sa zdôrazňuje potreba triangulácie plánovaných vzdelávacích výstupov s vyučovacimi intervenciami a hodnotením do úplného celku (Bligh, 1998). Podobnú metódu navrhol Biggs (1999), ktorého model SOLO (Štruktúra pozorovaných vzdelávacích výstupov) ponúka štruktúru na hodnotenie zručností myslenia.

Figure12. Techniky hodnotenia



6.24.7 Zoznam bibliografických odkazov k téme American Association of School Librarians (1998). Information Power: Building

- Partnerships for Learning*. Chicago: American Library Association.
- Angelo, T. A., and Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baron, M A., and Boschee, F. (1995). *Authentic Assessment: The Key to Unlocking Student Success*. Lancaster: Technomic Publishing, 1995.
- Bligh, Donald A. (2000). What's the Use of Lectures?. In Gibbs, *Teaching in Higher Education: Theory and Evidence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 346 p.
- Donnahan, J. and Stein, B. B. (1999). *Assessment: A Tool for Developing Lifelong Learners*. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.
- Goldfarb, E. K. (1999). *Learning in a Technological Context*. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.
- Jones, A. J. and Gardner, C. (1999). *Student Learning: Linking Research and Practice*. In: Stripling, B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age*. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.
- Kitzinger, J. (1995, July). *Introducing Focus Groups*. *British Medical Journal*, No. 3, pp.299-302
- Practical Assessment, Research, and Evaluation* (2003). Retrieved October 20, 2004, from the web site: <http://pareonline.net/>
- S.A.I.L.S* (2004). Retrieved May 25, 2004, from the web site: <http://sails.lms.kent.edu/index.php>
- Stec, E. (2004). *Guidelines for Information Literacy Assessment (A flyer)*. The Hague: IFLA.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Williams, J. *Creativity in Assessment of Library Instruction* (2000). *Reference Services Review*, No. 28, pp. 323-334.



6.24.8 Definície základných pojmov**6.24.9 Pojmy informačnej gramotnosti**

Pojmy uvedené v tomto zozname sú definované z operačného hľadiska. Vo všeobecnosti majú viac ako jednu sémantickú konotáciu, ktorá sa líši v závislosti od procesu a miesta, kde sa používa, ktoré nie sú zahrnuté v tomto slovníku. Viaceré koncepty sú založené na definíciách vytvorených inými autormi; ak je to tak, zdroj sa uvádza. Cieľom slovnej zásoby je poskytnúť koncepčný rámec pre štúdium informačnej gramotnosti.

6.24.10 Akademik

Člen fakulty, ktorý sa nazýva lektor, profesor atď. Na univerzitách; alebo „učiteľ“ na stredných a základných školách; slovo má všeobecnú konotáciu pedagogicky orientovaného vzdelávania. Fakulta, v tradičnom zmysle, má na starosti úlohu poskytovania vedomostí vo vzdelávacom priestore, pričom sa sústreďuje na vlastnú informačnú schopnosť namiesto toho, čo môžu študenti samostatne robiť. Synonymá: profesor, pedagóg, lektor, učiteľ, akademik, učiteľ.

6.24.11 Kognitívna teória

Skupina teórií a vedeckého výskumu primárne odvodená z teórie Jeana Piageta, ktorá je založená na „... mentálnom spracovaní informácií: je to získavanie, organizácia, kodifikácia, kontrola, ukladanie a vyhľadávanie z pamäte, ako aj zabudnutie (Schunk, 1997). “Synonymá: kognitívna psychológia, kognitívna veda.

6.24.12 Konštruktivizmus

Vzdelávací proces zameraný na študenta; využíva stratégie tak, aby predmet budoval svoje vlastné vedomosti, využíval výskumné stratégie, prípadové štúdie, tímovú prácu (alebo spoluprácu) a zmysluplné učenie, okrem iných pedagogických prístupov. Súvisiaci termín: Kongnitívna veda, zmysluplné učenie.

6.24.13 Rozvoj informačných zručností (DHI)

Proces uľahčený vo vzdelávacích inštitúciách, ktoré sa zameriavajú na študentov alebo na fakulty tak, aby rozvíjali svoju schopnosť identifikovať, lokalizovať, pristupovať, získavať a používať informácie. Synonymá: používateľské vzdelávanie, bibliografické inštrukcie, informačná gramotnosť, tvorba používateľov.

6.24.14 Moderátor

Termín používaný v manažmente na označenie jednotlivca, ktorý demokraticky podporuje skupinu, aby sami dosiahli požadované vzdelávacie ciele. Vo vzdelávaní to znamená člen fakulty, ktorý pracuje ako manažér procesu učenia skupiny ľudí alebo žiakov, aby si mohli vybudovať svoje vlastné vedomosti. Synonymá: Učiteľ, učiteľ (podobne ako športový tím), administrátor učenia, sprievodca učením.

6.24.15 Informácie

Je to vnímanie dátumu alebo údajov prostredníctvom stimulácie jedného z ľudských zmyslov. Inými slovami, „jednotlivec získava informácie, keď si je vedomý určitých údajov, ktoré patria k udalosti“ (Debons, 1988). Túto skupinu relevantných údajov môže získať osoba, keď ju získajú, spracúvajú, organizujú, prenášajú, propagujú a využívajú na transformáciu vo svojom prostredí. Synonymá: údaje, vedomosti.

6.24.16 Informačné kompetencie

Pojem „kompetencia“ znamená skupinu zručností na identifikáciu informačných potrieb, ako aj získavanie, vyhodnocovanie, používanie a rekonštrukciu vedomostného obsahu získaných informačných zdrojov. Synonymá: informačné zručnosti, informačné schopnosti, informačná gramotnosť.

6.24.17 Informačná gramotnosť

Tento termín sa bežne používa v anglicky hovoriacom svete na označenie informačných kompetencií, ktoré znamenajú schopnosť identifikovať, kedy sú potrebné informácie, a kompetencie a zručnosti efektívne lokalizovať, vyhodnocovať a využívať informácie. V španielčine znamená význam informačnej gramotnosti základné školské zručnosti čítania a písania. Gramotnosť je termín používaný ministerstvami školstva na to, aby volal základné vyučovanie čítania a písania, ale nie nevyhnutne učenia sa učiť. Výhodným termínom je preto rozvoj informačných kompetencií, aspoň z hľadiska španielskeho jazyka. Synonymá: informačné zručnosti, bibliografické vyučovanie, používateľské vzdelávanie, informačné kompetencie.

6.24.18 Informačné zručnosti

Sémantika tohto výrazu sa líši od „informačných kompetencií“ v tom zmysle, že „kompetencie“ znamenajú súbor zručností, ale mohli by sa považovať za synonymá. Diccionario de la Real Academia Española (2005) zdôrazňuje, že spôsobilosť je schopnosť alebo schopnosť niečo urobiť; zatiaľ čo schopnosť je považovaná za schopnosť a ochotu niečo urobiť. Inými slovami, informačné zručnosti by sa mohli definovať ako schopnosť identifikovať potrebu informácií a schopnosti ju uspokojiť. Synonymá: informačné kompetencie, informačná kapacita.

6.24.19 Študent

Bežný termín používaný vo vzdelávaní na volanie niekoho, kto študuje na vyučovacej inštitúcii. Súčasná teória zdôrazňuje nadradený koncept, ktorý presahuje štúdium, v ktorom je navrhované slovo volať študenta „učiace sa“. Synonymá: študent, študent, učenec.

6.24.20 Učiť sa

„Ide o proces získavania a modifikácie vedomostných zručností, stratégií, presvedčení, postojov a správania“ (Schunk, 1997). Synonymá: študovať, učiť sa, myslieť.

6.24.21 Terminologický slovník v angličtině

The concepts included in this list are defined from an operational point of view. They, in general, have more than one semantic connotation that varies depending on the process and place where it is used, that are not included in this glossary. Several concepts are based on definitions created by other authors; when this is the case, the source is quoted. The objective of the vocabulary is to provide a conceptual framework to the study of information literacy.

Academic. A faculty member that is called lecturer, professor, etc. at universities; or “teacher” at middle and elementary schools; the word has the general connotation of teaching-oriented education. A faculty, in the traditional sense, is in charge of the role of providing knowledge in the learning space, centering on his/her own information capability instead on what students can independently do. *Synonyms: professor, educator, lecturer, instructor, academic, teacher.*

Cognitive psychology. , which is based on “...the mental processing of information: it’s acquisition, organization, codification, review, storage and retrieval from the memory, as well as oblivion (Schunk, 1997).” *Synonyms: cognitive psychology, cognitive science.*

Constructivism. A learning process centered on the student; it uses strategies so that the subject builds his or her own knowledge, using research strategies, case studies, teamwork (or collaborative work), and meaningful learning, among other pedagogical approaches. *Related term: Cognitive science, meaningful learning.*

Development of information skills (DHI): A process facilitated at learning institutions that focuses on the students or faculty, so that they develop their capability to identify, locate, access, retrieve, and use information. *Synonyms: user education, bibliographic instruction, information literacy, user formation.*

Facilitator. A term used in management to denote an individual that democratically supports a group, so that they themselves reach the desired learning objectives. In education, it means the faculty member who works as a manager of the learning process of a group of people or learners, so that they can build their own knowledge. *Synonyms: Learning manager, learning director (similar to a sports team), learning administrator, learning guide.*

Information. It is a perception of a datum or data through the stimulation of one of the human senses. In other words, “an individual acquires information when he is aware of certain data that belongs to an event” (Debons, 1988). This group of relevant data can be acquired by a person when they, obtain, process, organize, transfer, promote and use it to transform themselves in their environment. *Synonyms: data, knowledge.*

Information Competencies. The term “competence” implies a group of skills to identify an information need, as well as retrieving, evaluating, using and reconstructing the knowledge contents of the retrieved information resources. *Synonyms: information skills, information capabilities, information literacy.*

Information Literacy. This term is commonly used in the English speaking world to denominate information competencies that imply the capacity to identify when information is needed, and the competence and skill to locate, evaluate and use information effectively. In Spanish, the meaning of information literacy

implies the basic school-skills of reading and writing. Literacy is a term used by ministries of education to call the basic teaching of reading and writing, but not necessarily of learning to learn. The preferred term, therefore, is development of information competencies, at least from the Spanish language point of view. *Synonyms: information skills, bibliographic instruction, user education, information competencies.*

Information Skills. The semantics of this phrase differ from “information competencies” in the sense that “competencies” imply a set of skills, but they could be regarded as synonyms. The

(2005) emphasizes that *competence* is the skill or aptitude to do something; while *ability* is regarded as the capacity and willingness to do something. In other words, information skills could be defined as the capacity to identify an information need and the aptitude to satisfy it. *Synonyms: information competencies, information capacity.*

Learner. This is a term that is becoming popular to name an active student role in the learning process. It can be defined as an individual who participates at a learning-oriented education process, where he or she has the responsibility of constructing knowledge in a flexible environment with or without a facilitator. *Synonyms: learner-actor, student.*

Learning. “The effect of the learning process that is defined as a durable change produced in the behavior or capabilities of an individual, thanks to practice or other forms of experience” (Shuell, 1986). *Synonyms: education, teaching.*

Learning process. Phases required by a learner to build knowledge; it can be done in different educational spaces, such as a classroom, a laboratory, a library or using the internet. *Synonyms: education, instruction, teaching.*

Professor. A synonym of teacher. The word implies a teaching-oriented education. At English education institutions, it means the highest rank that a faculty member can achieve, in other words, to have full aca

, this term is used to mean university faculty, regardless of the fact that they merely teach and seldom do research. *Synonyms: academic, teacher, facilitator.*

Skill. A developed dexterity to perform an information task. *Synonyms: capacity, competence, aptitude.*

Student. A person involved in the educational process. The meaning implies someone who participates at the teaching oriented educational process, in other words, a passive role. *Synonyms: student, learner, actor learner.*

Student. A common term used in education to call someone who studies at a teaching institution. Current theories emphasize on a superior concept that goes beyond studying, in which the proposed word to call a student is “learner”. *Synonyms: student, learner, scholar.*

To learn. “This is the process of acquisition and modification of knowledge skills, strategies, beliefs, attitudes and behavior” (Schunk, 1997). *Synonyms: to study, learning, to think.*

6.25 BIBLIOGRAPHY

ACRL. (2003). Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline. Retrieved July 26, 2004, from the American Library Association Web site: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm>.

ACRL. (2003). Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries Approved. Retrieved July 26, 2004, from the American Library Association web site: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/guidelinesinstruction.htm>

ACRL. (2003). Information Literacy in Action. Retrieved July 26, 2004, from the American Library Association web site: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/infolitresources/infolitinaction/infolitaction.htm>

ACRL. (2004). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Retrieved July 26, 2004, from web site: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>

Adams, L. (1994). Designing the Electronic Classroom. Retrieved July 28, 2004, from the web site: <http://www.checs.net/95conf/PROCEEDINGS/adams.html>

American Association of School Librarians (1998). Information Power: Building Partnerships for Learning. Chicago: American Library Association.

American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology. (1998). Information Literacy Standards for Student Learning. Chicago: American Library Association.

Angelo, T. A., and Cross, K. P. (1993). Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers. San Francisco: Jossey-Bass.

Assessment in Library and Information Literacy Instruction. (2004). Retrieved July 26, 2004, from the University of Nevada, Reno, web site: University of Nevada, Reno. <http://www2.library.unr.edu/ragains/assess.html>

Bandura, A. (1998). Personality Theories. Retrieved July 28, 2004, from the New York web site: <http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html>

Baron, M A., and Boschee, F. (1995). Authentic Assessment: The Key to Unlocking Student Success. Lancaster: Technomic Publishing, 1995.

Bawden, D. (2001, March). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. Journal of Documentation, No. 57, 218-259.

Behrens, S. (1994, March). A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information

Literacy. College and Research Libraries, Vol. 55, pp. 309-322.

Biggs, J. and Moore, P. (1993). Process of Learning. New York: Prentice Hall.

Biggs, J. B., (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Blakey, E. and Spence, S. (1990, May-June). Thinking for the Future. *Emergency Librarian*, No. 18, pp. 11-14.

Bligh, Donald A. (2000). What's the Use of Lectures? In Gibbs, *Teaching in Higher Education: Theory and Evidence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 346 p.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: Longman, Green and Co.

Bruce, C. and Candy, P. (Eds.) (2000). *Information Literacy Around the World: Advances in Programs and Research*. Wagga, Wagga, Australia, Centre for Information Studies Charles Sturt University.

Bruce, C. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy. Seven Faces of Information Literacy*. AULSIB Press, Adelaide Auslib Press.

Bruner, J. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge: Belknap Press.

Bundy, A. (2002). Essential Connections: School and Public Libraries for Lifelong Learning. *Australian Library Journal*, Vol. 51, pp. 47-70.

_____. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice*. Retrieved July 26, 2004, from the Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, web site:
<http://www.caul.edu.au/infoliteracy/InfoLiteracyFramework.pdf>

Byerly, Greg and Brodie, Carolyn S. (1999). Information Literacy Skills Models: Defining the Choices. In *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*, ed. Barbara K. Stripling, Englewood: Littleton: Libraries Unlimited, p.54-82.

Campbell, S. (2004). *Defining Information Literacy in the 21st century*. IFLA 70th Conference Retrieved September 21, 2004, web site:
<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf>

Candy, P. (2002). *Lifelong Learning and Information Literacy*. Retrieved October 20, 2004 from web site: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>

Case, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs and Behavior*. New York: Academic Press.

Cave, C. (1996). *The Creativity Web*. Retrieved November 5, 1998, from the web site:
<http://www.ozemail.com.au/~caveman/Creative/>>
Chambers English Dictionary (2003). City of publication: Publisher.

DHI. Retrieved July 28, 2004, from the web site:
http://www.infoconsultores.com.mx/RevInfo52/20_22_ART_Cortes.pdf

, J.; Go

: UACJ, 2002.

Debons, A., Horne, E. and Cronenweth, S. (1988). *Information Science: an Integrated View*. Boston, G.K. Hall.

Dewey, J. (1967). *La*
Ed. Losada.

Dibble, M. (2004). *Directory of Online Resources for Information Literacy: Definitions of Information Literacy and Related Terms*. Retrieved July 27, 2004, from University of South Florida web site:<http://www.lib.usf.edu/ref/doril/definitions.html>

Dibble, Mark. (2004). *Directory of Online Resources for Information Literacy: Information Literacy Standards*. Retrieved July 26, 2004, from the University of South Florida, web site: <http://www.lib.usf.edu/ref/doril/standard.html>

. (2005). Retrieved date, from the web site:
<http://www.rae.es/>

Donnahan, J. and Stein, B. B. (1999). *Assessment: A Tool for Developing Lifelong Learners*. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.

Doskatsch, I. (2003). *Perceptions and Perplexities of the Faculty- Librarian Partnership: An Australian Perspective*. *Reference Services Review: Reference and Instructional Services for Libraries in the Digital Age*. Vol. 31 pp. 111-121.

Educational Technology and Information Literacy: Planning to Make a Difference in How we Teach and Learn (2004). Retrieved July 28, 2004, from the Colorado Department of Education web site: http://www.cde.state.co.us/cdelib/etil/et_planning-workshops.htm

Ennis, R. (1985). *Goals for a Critical Thinking Curriculum*. In A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bibliotecarios y Archiveros. (2000). Murcia, Spain: KR.

Evers, F. T. (1998). *The Bases of Competence: The Skills for Lifelong Learning and Employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Flaspohler, M. R. (2003) *Information Literacy Program Assessment: One Small College Tales the Big Plunge*. *Reference Services Review: Reference and Instructional Services for Libraries in the Digital Age*. Vol. 31, pp. 129-140.

Ford, N. (2003, April). *Towards a Model of Learning for Educational Informatics*. *Journal of Documentation*, Vol. 60, pp.183-225.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

- Glynn, S. (1997, January). Drawing Mental Models. *Science Teacher*, No. 61.
- Goldfarb, E. K. (1999). Learning in a Technological Context. In B. K. Stripling, *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited. No. 8.
- Grassian, E and Kaplowitz, J. (2001). *Information Literacy Instruction: Theory and Practice*. New York: Neal-Schuman.
- Gratch-Lindauer, B. (2000, August). Assessing Community Colleges: Information Literacy Competencies and Other Library Services and Resources. Retrieved July 26, 2004, from the web site: <http://fog.ccsf.cc.ca.us/~bgratch/assess.html>
- Hancock, V. E. (2004). Information Literacy for Lifelong Learning. Retrieved October 21, 2004 from web site <http://www.libraryinstruction.com/information-literacy.html>
- Hepworth, M. (2004, March). A Framework for Understanding User Requirements for an Information Service: Defining the Needs of Informal Careers. *Journal of the American Society of Information Science and Technology*. Vol. 55, pp. 695-708.
- Hiscock, J and Marriott, P. (2003, March). A Happy Partnership Using an Information Portal to Integrate Information Literacy Skills into an Undergraduate Foundation Course. *Australian Academic and Research Libraries*. Vol. 34, pp. 32-41.
- Horton, Jr. F. (2004, December). Comments on International Guidelines on Information Literacy. (E-Mail), Washington, DC. 4p.
- Humes, B. (2004, July). Understanding Information Literacy. Retrieved July 26, 2004, web site: <http://www.ed.gov/pubs/UnderLit/index.html>
- The Journal of Information Literacy (JIL) 2007-... (dostupné, jún 2019)
<https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/>
- Information Literacy: Learning How to Learn (2004). Retrieved July 28, 2004, University of Rhode Island, from the web site:
http://www.ri.net/RITTI_Fellows/Barton/infolit.html
- Information Literacy Program (2002, April). Retrieved July 26, 2004, from the Weber State University, web site:
<http://faculty.weber.edu/chansen/libinstruct/ILProgram/goals/programgoals03.htm>
- Information Literacy: Definitions and Models (2001). Retrieved September 21, 2004, from The Information Literacy Place, web site:
<http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm> pp. 30-32.
- Information Literacy Standards. (2001). Retrieved July 27, 2004, from the Council of Australian University Librarians, web site:<http://www.caul.edu.au/caul/doc/InfoLitStandards2001.doc>

Information Power: Building Partnerships for Learning: Learning and Teaching Principles of School Library Media Programs (2006, March). Retrieved July 28, 2004, from the American Association of School Librarians, web site:

<http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/iplearningteaching.htm>

Jones, A. J. and Gardner, C. (1999). Student Learning: Linking Research and Practice. In: Stripling, B. K. Stripling, Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited.

Kapitzke, C. (2003). Information Literacy: A Positivist Epistemology and a Politics of Outformation. Educational Theory, No.53, pp.37-53.

Kitzinger, J. (1995) Introducing Focus Groups. British Medical Journal, No.3, pp. 299-302.

Kuhlthau, C. (1999). Literacy and Learning for the Information Age. In Stripling, Barbara K., Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited. pp. 3-22.

Langford, L. (2001, June). Critical Literacy: A Building Block Towards the Information Literate School Community. Teacher Librarian, No. 28, pp. 18-21.

Learning Theories (2005). Emerging Technologies. Retrieved July 28, 2004, from the web site: http://www.emtech.net/learning_theories.htm#Skinner1

Marton, F. and Saljo, R. (1997). Approaches to Learning. In Marton, F., (et al.) (Eds), The Experience of Learning. Edinburgh: Scottish University Press.

McGregor, J. H. (1999). How do we Learn. In B. K. Stripling, Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice. Littleton: Libraries Unlimited

Mednick, M. (2002). Information Literacy: The New Challenge. City of Publication: California.

Nimon, M. (2002, March 24). Developing Lifelong Learners: Controversy and the Educative Role of the Academic Librarian. Australian Academic and Research Libraries, No. 33, pp. 14-24.

Normas sobre AI (2002). Retrieved July 28, 2004, from the Tercer Encuentro de Desarrollo de Habilidades Informativas, web site: <http://bivir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Default.htm>

, web site: <http://www.abgra.org.ar/>

Owusu-Ansah, E. (2003). Information Literacy and the Academic Library: a Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It. *The Journal of Academic Librarianship*, No. 29, pp.219-230.

Pappas, M and Tepe, A. (2002). *Pathways to Knowledge and Inquiry Learning*. City of Publication: U.S.A. Colorado.

. Retrieved October 2004, from the web site:

<http://fates.cns.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/pavlov.htm>

During Teaching, *American Educational Research Journal*, Vol. 15, No. 4, pp. 555-565.

. Retrieved date, from the web site:
<http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/8100/maga2.htm>

Practical Assessment, Research, and Evaluation (2003). Retrieved October 20, 2004, from the web site: <http://pareonline.net/>

Rader, H. (2002). Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review. (Bibliography). *Library Trends*, Vol.51, pp. 242-259.

S.A.I.L.S (2004). Retrieved May 25, 2004, from the web site:
<http://sails.lms.kent.edu/index.php>

SCONUL. *The Seven Pillars of Higher Education*. London: SCONUL, 2001
: Prentice Hall.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, Vol. 56, No. XXX, pp. 411-436.

Siitonen, L. (2004, July). Information Literacy: Gaps Between Concepts and Applications. Retrieved July 26, 2004, from the IFLA web site:
<http://www.ifla.org/IV/ifla62/62-siil.htm>

Skinner, B. F. (198

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning Among Students: Theory, Research, and Implications for Active Learning*. Center for Research on the Education of Student, Johns Hopkins University.

Spaeth, C. and Walter, L. (1999). *Implement a Literacy Program*. Retrieved July 26, 2004, from the web site:
<http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ImplementALiteracyProgram/contents.htm>

Squires, G. (1994). *A New Model of Teaching and Training*. Hull: University of Hull.
 Stec, E. (2004). *Guidelines for Information Literacy Assessment (A flyer)*. The Hague:

IFLA.

Stripling, B. (1999). *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and*

Practice. Littleton: Libraries Unlimited.

. Madrid:

McGraw-Hill.

Teacher Tips, Tools, and Tutorials: Information Literacy Skills Used in BCPS Research Lessons (2005, July). Retrieved July 28, 2004, from the Baltimore County Public School, web site: <http://www.bcps.org/offices/lis/models/tips/>

Teaching Library Projects (2004). Retrieved July 26, 2004, from the: The Teaching Library, web site <http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Projects.html>

Von Herausgegeben E. S.(2003). *Medienkompetenz Information Literacy Wie Lehrt und Lernt Man Medienkompetenz. How to Learn and to Teach Information Literac.* Berlin: BibSpider.

Walton, G. (November, 2004). *Comments on the draft International guidelines on Information Literacy produced for IFLA.* (E-Mail), Stoke-on-Trent, England, 5p.

Westbrook, L. (1993). *Evaluation. Learning to Teach: Workshops on Instruction.* Chicago: Association of College and Research Libraries, ALA.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance.* San Francisco: Jossey-Bass.

Williams, J. (2000) *Creativity in Assessment of Library Instruction* . *Reference Services Review*, No. 28, pp. 323-34.

. New York: Macmillan. pp. 297-

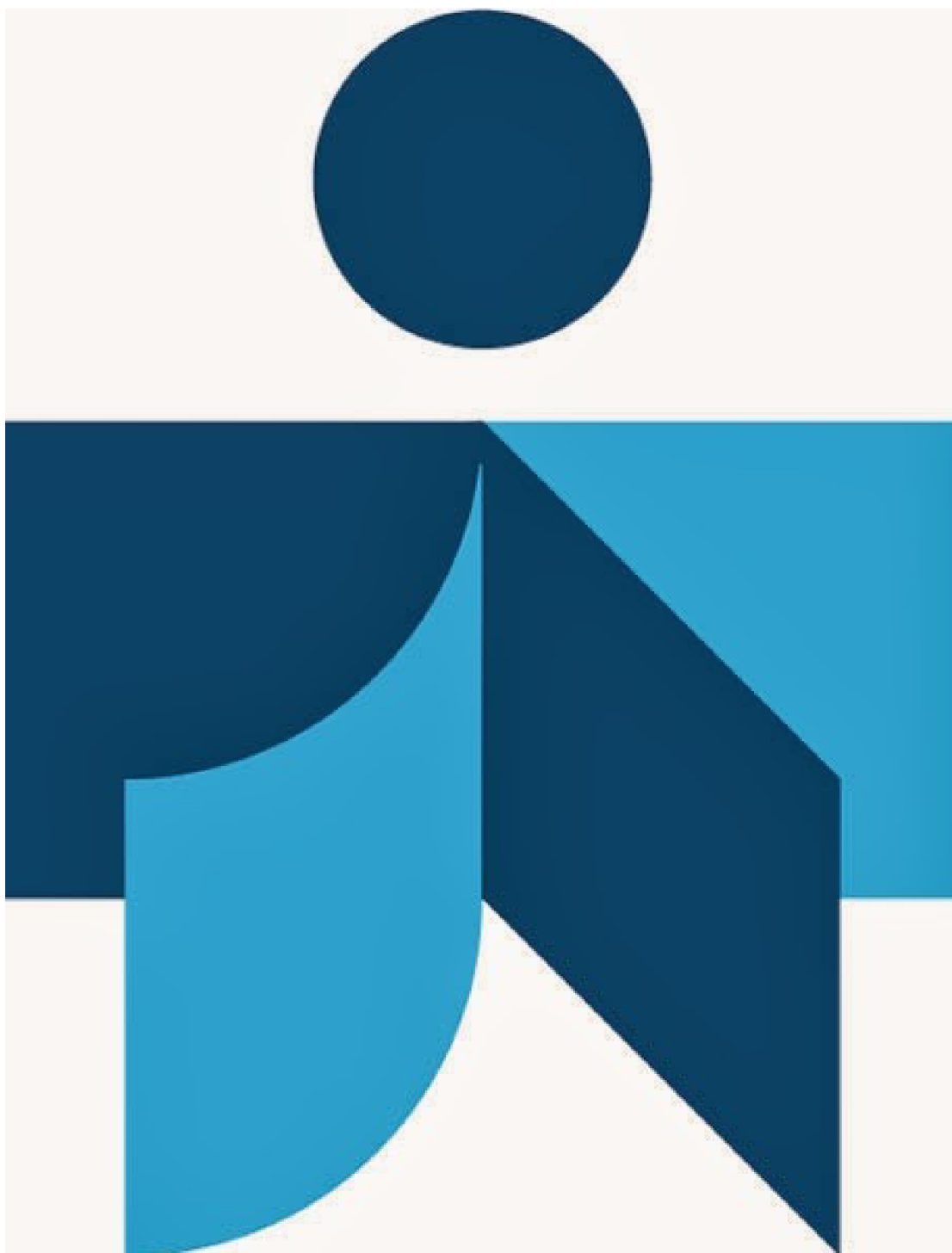
314.

WLMA and OSPI Essential Skills for Information Literacy. Retrieved July 26, 2004, from the Washington Library Media Association web site:

<http://www.wlma.org/Instruction/wlmaospibenchmarks.htm>



6.26 POUŽITÍ LOGO INFORMAČNÍ GRAMOTNOSTI A JEHO POUŽITÍ (MANUÁL PROSINEC 2009. IFLA – SEKCE INFORMAČNÍ GRAMOTNOSTI / UNESCO). PŘIPRAVILI: JESUS LAU ET AL.



6.26.1 Užití loga

představuje myšlenky a hodnoty inf

je v tomto manuálu shrnut do snadno čitelné formy. Jednotlivé kr

. Vyberte si části, které nejlépe slouží vašim potřebám.

6.26.2 Účel loga

Programy informační gramotnosti (IG) získaly v posledních 40 letech vzrůstající pozornost kni

napomůže komunikaci při aktivitách v informační

mezinárodní symbol pro informační gramotnost a předpokládá se, že spojí dohromady osoby a


, bylo „usnadnit komunikaci mezi těmi, kdo vypracovávají projekty informační gramotnosti, jejich komunitami a ve společnosti obecně“.

6.26.3 Účel manuálu

při vytváření produktové značky (branding) a pro marketing programů informační gramotnosti. Cílovou skupinou jsou knihovníci, vyučující a Marketingové plány jsou typicky zaměřené na externí publikum, ale zapojení interního publika (personál, přátelé a dobrovolníci) je rozhodující pro úspěšnou komunikaci; proto je důležité poskytovat per

vašeho programu. Doporučujeme čtenářům vybrat a adaptovat ta doporučení manuálu, která nejlépe vyhovují jejich knihovnám a institucím.

6.26.4 Podpůrné materiály

in  profesionály, kteří začínají pracovat na programech -

workshop How to Create an Infor

- 1500 materiálů, nás . Adresář poskytuje možnost sdílet vaše vlastní zdroje k informační gramotnosti a zviditelňuje vaše zkušenosti. Dalším zdrojem je (4) International Information Literacy State-of-the Art Report (Mezinárodní zpráva o stavu informační gramotnosti). Všechny tyto

zdroje koordinuje autor a jsou dostupné na www.infolitglobal.info, aby si prohlédli a úspěšně využili materiály a zkušenosti, které

6.26.5 **ace loga**

kruhu, které jsou rozpozn

kt

. Bystří pozorovatelé rovněž rozeznají malé písmenko „i“, které se mezinárodně používá pro označení informací.



6.26.6 Technické instrukce.

k zajištění užitku této produktové značky. Oficiální logo je dostupné ke stažení ve vysokém a nízkém rozlišení na adrese: <http://www.infolitglobal.info/logo/?s=download>. Verze jsou vhodné pro platformu PC i Macintosh.

6.26.7 Omezení

. V soula , pozměňováno nebo

upravováno ani následujícími způsoby:

- Přidávání znaků (řádky, stíny nebo jiné znaky)
- Změny a přidávání barev
- Deformování
- Umístění do čtverce, trojúhelníku nebo kruhu. Existuje verze s pozadím k použití v případech, kdy se logo tiskne na tmavé barevné listy.
- Překreslení
- Otáčení

Infolit logem se mohou spolehnout na známku vysoké kvality propagačních materiálů a naučí se logu důvěřovat.

6.26.8 Pantone

Barvy loga korespondují s následujícími hodnotami Pantone System:

298 C C:68 M:3 Y:0 K:0 R:14 G:188 B:238

653 C C:96 M:59 Y:4 K:17 R:0 G:89 B:150

Pokud se logo použije na nekonvenčním materiálu, kde se nedají použít barvy podle standardu Pantone Matching System (PMS), např. když je přišité na tričku nebo sportovní košili nebo malované na kovovém povrchu, měly by se použít barvy, které se nejvíce blíží tónům Pantone. Černobílé logo by se mělo použít jen

6.26.9 Rozměry

použita menší velikost než ½" (0,5 palce).

6.26.10 Kombinace

Očekává se, že

samostatně, s mezerou mezi oběma logy nebo mezi Infolit logem a textem, která odpovídá nejméně polovině rozměru loga. Když bude logo uvedeno s dalšími logy, předpokládá se, že budou mít podobné rozměry.

6.26.11 Typografie.

písmu Futura Md BT a ve velikosti fontu zohledňujícím rozměry loga.

6.26.12 Autorství.

Uživatelé by měli uvádět UNESCO a IFLA Information Literacy Section při každém užití loga, ať už v tištěném materiálu (včetně newsletters, katalogů, letáků, brožur, prohlášen

autorství uvedeno na titulní stránce ve fontech ne menších, než je 8 bodů. Doporučená reference je:

–

, kde je to možné.

6.26.13 Galerie aplikací.

Ukázky aplikací jsou uvedeny v příloze. Vedle nabídky návrh

, na které je možné logo vkládat. Všechny tyto materiály jsou dostupné také na webové stránce Infolitglobal.

6.26.14

. Pro přípravu vašeho prvního marketingového plánu nebo revizi a aktualizaci už existujícího plánu můžete použít základní kroky poskytnuté v tomto manuálu.

6.26.15 Cíl této kapitoly

vašich programů informační gramotnosti. V této kapitole najdete několik námětů na užití UNESCO-IFLA loga v obecném návrhu vytvoření produktové

Tato část

gramotnosti. Struktura manuálu je založena na hlavních krocích procesu brandingů a marketingu v oblasti

manuál jako kompletní a detailní monografii o této problematice.

Prvky manuálu jsou autorů, ale jako základ byla použita kniha Keitha Harta (1999) *Putting Marketing Ideas into Action (Myšlenky marketingu v praxi)*. London: Library Association Publishing. Pokud máte čas, přečtěte si ji a hledejte

, takže můžete snadno najít literaturu a adaptovat informace a znalosti pro své úlohy v informační gramotnosti.

Podívejte se prosím do bibliografie připojené na konci toh

. Můžete adaptovat koncepce a strategie potřebné pro informační gramotnost.

6.26.16 Dva hlavní trendy

. Vyrůstá zájem vytvářet užší vztahy se zákazníky na více s
při segmentaci vašeho trhu, které vám pomohou připravit a distribuovat sdělení na míru. Často je potřeba připravit různá sdělení pro různé potenciální či aktuální uživatele, např. pro studenty, učitele, úřední správu nebo veřejnost.

6.26.17 Produkty a služby.

- Programy pro hmotné produkty
 - Programy pro propagaci služeb
- Infoli

. Nicméně základní prvky plánu komunikace jsou obecně stejné.

6.26.18 Charakteristika služeb.


- Nehmatatelnost (intangibility). Služby nemůžete cítit, vidět, slyšet, ochutnat nebo se jich dotknout.
- Neoddělitelnost (inseparability). Služba se může jen těžko oddělit od svého tvůrce nebo prodejce.

. Kvalita může záviset na mnoha faktorech, některé z nich jsou nepředvídatelné.

- Pomíjivost (perishability)
, není možné je skladovat.

6.26.19 Redukce efektu nehmatatelnosti

Užívání InfoLit loga pomáhá zmírnit nedostatek hmatatelnosti ve službách tím, že dovoluje uživateli vybudovat si mentální pro
služeb IG. Podle Stantonova existují čtyři základní způsoby jak redukovat efekt nehmatatelnosti. Jsou to:

-  spotech, kde se objevuje osoba, která je s nimi spokojená.
- Asociace. Uživatelé si vytvářejí propojení mezi službou produktem a osobou nebo místem. Například aktivity IG potřebují vytvořit propojení s počítači, knihovním příslušenstvím,

- Hmotné znázornění. Použitím hmotn

vyjadřuje intelektuální práci.

- Dokumentace. Připojte fakta, důkazy a údaje potřebné k podpoře vašich sdělení.

6.26.20 Marketing – definice

Když použijete slovo marketing, pravděpodobně budete uvažovat o reklamě, prodeji a cenách, jak vysvětluje Keith Hart (1999), ale také musíte myslet na uživatele, plánování a investice. Hart uvádí, že marketing předvídá a uspokojuje požadavky zákazníků. Podle Petera Druckera (citováno Hartem, 1999) znamená marketing úspěch u zákazníků. Marketing zahrnuje čtyři P:

- Produkt (produkt)
- Price (cena)
- Place (místo)
- Promotion (propagace)

, můžete pro své IG aktivity převzít stejné marketingové zásady, jaké platí pro prodej.

6.26.21 Produkt

workshop, kurz, seminář, diskuse, předvedení databáze, webovského sídla, publikace atd. Vaše služba potřebuje název a logo jako identitu, kterou uživatel uloží do paměti, a která vyznačí místo na trhu uživatelů informační gramotnosti a odliší alternativní aktivity, například volně přístupné aktivity nabízené na Internetu, kde zvuk, barva a pohyb oslovuje většinu uživatelů, zejména mladou populaci.

6.26.22 Cena

Vaše služba v oblasti informační gramotnosti nemusí mít prodejní cenu, ale má svou hodnotu; proto je třeba sdělovat její užitek a pozitivní účinek IG na různé zákazníky/uživatele. Zdůrazněte přínos rozvoje informačních dovedností a posílení schopnosti hrát aktivní roli v celoživotním vzdělávání a společnosti založené na znalostech, ve které žijeme. Toto vše vás ovlivňuje bez ohledu na to, jak vzdálené je místo, kde žijete.

6.26.23 Místo

vzdělávacích úrovních, stejně tak i v knihovnách nebo na pracovištích. Š



6.26.24 Propagace.

. Můžete k tomu využít různá média. Jako nezisková

Internetu, jako je e-mail, blogy, Twitter, ale i tištěné materiály, jako jsou letáky a bannery, které se nejnadhěji adaptují pro použití loga.

6.26.25

, mohlo by se stát, že je nikdy neuskutečníte. Nemusí se jednat o komplexní dokument/proces. Potřebujete především:

- Identifikovat cíle v oblasti informační gramotnosti
- Definovat cíle
- Vědět, jak cílů dosáhnout
- Vymyslet nejlepší způsob, jak do tohoto procesu zapracovat logo InfoLit

zaměstnancích během celého marketingového procesu.

6.26.26 Cíle a záměry

Pokud má vaše knihovna ve svém záměru jasně deklarovanou vazbu na oblast informační gramotnosti, je možné tento záměr použít. Pokud tomu tak není, je nutné připravit zvláštní prohlášení a záměr svého projektu. Prohlášení by mělo obsahovat (Harp, 1999):

Vytváření tohoto prohlášení o záměru projektu

Tuto informaci můžete částečně získat z formulace vašeho poslání. Pokud ji nemáte, je to ideální čas k jejímu vytvoření, ale pokud to není možné, můžete využít odpovědi na níže uvedené otázky, abyste si ujasnili, jaké jsou vaše priority a publikum.

6.26.27 Jak naplňovat záměry

upřímní sami k sobě a rozhodnout, zda vaše aktivity v oblasti informačního vzdělávání opravdu odpovídají potřebám vašich uživatelů. Zde je několik otázek, na které byste si měli odpovědět (adapt (1999)):

- Přicházejí vaši studenti, protože musejí?
- Účastní se lekcí, protože sami chtějí?
- Pokud vaše aktivity v oblasti informačního vzdělávání neodpovídají potřebám uživatelů, je to proto, že se mýjíte cílem a jejich potřebami?
- Jste jako pedagogové příliš staromódní?

?

?

Vědí uživatelé o existenci informačního vzdělávání?
 , které souvisejí s informační gramotností?

gramotností a podporuje vás dostatečně ve vašich aktivitách?

Víte, kdo jsou vaši konkurenti v oblasti informačního vzdělávání?
 Jak konkuruje vašemu programu informačního vzdělávání internet?

Je jen nutné trochu pátrat, uplatnit své dovednosti v oblasti práce s informacemi a odhalit, proč je problematika informačního vzdělávání ve vaší instituci na takové úrovni, na jaké je, a jak by bylo možné dosáhnout zlepšení.

6.26.28

, která vám poskytne širší pohled na to, jak si stojíte v oblasti informačního vzdělávání. Akronym SWOT představuje: silné stránky (Strengths), slabé stránky (Weaknesses), příležitosti (Opportunities) a hrozby (Threats). První dvě části, tj. silné a slabé stránky, se vztahují k vnitřním faktorům, a další, tj. příležitosti a hrozby, k vnějšímu prostředí vašich vzdělávacích aktivit. Můžete pr

uděla

Jaké jsou silné stránky našeho programu informačního vzdělávání?
 Jaké jsou slabé stránky našeho programu informačního vzdělávání?
 Jaké vzdělávání?

Jakmile máte tyto čtyři seznamy uspořádané do matice, sepište jeden či dva odstavce, v nichž shrnete závěry v

pohled na to, jak si váš program informačního vzdělávání vede v kontextu vaší knihovny, vaší instituce i celé komunity. V tuto chvíli můžete – pokud máte čas a dostatek zdrojů (informač –



6.26.29 Segmentace trhu

Jedním z prvních kroků, které v oblasti marketingu musíte udělat, je identifikovat své potenciální uživatele. Toto je klíčo

potřeby vašich uživatelů. Proto byste své uživatele měli identifikovat pomocí rozčlenění trhu na jednotlivé segmenty. Rozčlenění trhu znamená, že si své potenciální uživatele rozdělíte do skupin dle vlastností, které je spojují a které jsou relevantní pro problematiku informačního vzdělávání.

6.26.30 Segmentace trhu – koncept

Prvním úkolem souvisejícím s rozčleněním trhu je vytvoření seznamů potenciálních

oblasti informačního vzdělávání. Teprve poté můžeme naše vzdělávací aktivity šít těmto skupinám uživatelům přímo na míru. Faktory, k

- Potřeby v oblasti informační gramotnosti
- Preferovaná forma informačního vzdělávání
- Časové preference související s informačním vzděláváním
- Místo, kde se uživatelé nacházejí
- Režim zapojení do informačního vzdělávání
- Úroveň informační gramotnosti

, studenti a zaměst

. V případě studentů se může jednat o rozdělení na 1. ročník, 2. ročník apod. Pokud budete studenty v rámci

–

Jednotlivé charakteristiky se budou lišit v závislosti na typu knihovny. S největšími problémy se v této oblasti mohou setkávat veřejné knihovny, jelikož jejich uživatelská komunita je velmi různorodá. Na druhou stranu, odborné knihovny mají poměrně úzce vymezenou skupinu potenciálních uživatelů vzdělávacích služeb, a proto je jejich situace v tomto ohledu jednodušší.

6.26.31 Kritické faktory úspěchu

Pokud chcete vytvořit kvalitní program informačního vzdělávání, musíte identifikovat faktory, které jsou rozhodující pro úspěch

Jaké dovednosti v oblasti práci s informacemi vaši uživatelé potřebují?

?

Kdy tyto dovednosti potřebují?

, je nutné, aby některé aktivity v oblasti informačního vzdělávání byly zařazeny v tom správném okamžiku. V případě zaměst

6.26.32

, se vám vyplatí.

Budete totiž schopni:

- Přizpůsobit informační vzdělávání potřebám uživatelů.
- Poskytovat relevantní vzdělávací služby
- Snáze dosahovat cílů v oblasti informační gramotnosti

uživatelů, tím větších úspěchů dosáhnete. Jakmile jste identifikovali cílové skupiny uživatelů, budete muset analyzovat, co vaši uživatele potřebují, k

pomůže vytvořit lepší vzdělávací aktivity přesně odpovídající poptávce ze strany uživatelů.

6.26.33 Identifikace uživatelů – segmentace.

Vzhledem k velmi různorodé uživatelské z

knihoven.

Pokud pracujete v knihovně vzdělávací instituce, tj. ve školní či vysokoškolské knihovně, bude pro vás snazší rozdělit uživatele do skupin

skupin uživatelů, se vám vrátí, až se budete pokoušet připravit vzdělávací

, se mohou lišit v závislosti na cílech, které jste si stanovili, ale obecně se dá říci, že byste měli zvážit následující kritéria:

- Věk
- Zkušenosti s užíváním knihovny
- Dosavadní zkušenosti z práce s informacemi
- Vzdělání
- Obor studia
- Doba, kdy se věnují studiu či práci
- Stupeň studia
- Obor, ve kterém pracují
- Místo, kde studují/pracují

 Prefer

Je nutné identifikovat všechny skupiny vyskytující se v rámci potenciální uživatelské komunity, bez ohledu na to, jak malé či velké jednotlivé skupiny jsou (10 nebo 1000 lidí). Musíte identifikovat každou relevantní skupinu. Mějte na p

vedení univerzity či postgraduálním studentem. To znamená, že danou osobu můžete

6.26.34 Dosažení cílů v oblasti informační gramotnosti

V tuto chvíli máte definované cíle vztahující se k informační gramotnosti a víte, kdo

. Připravte si seznam nástrojů, které vám k tomu mohou dopomoci. Navrhněte, jak následující nástroje zahrnete to systému informačního vzdělávání ve své instituci:

- Diskuse
- Workshopy
- Krátkodobé kurzy
- Dlouhodobé kurzy
- Kreditové kurzy
- Předvádění informačních nástrojů
- Trénink práce s konkrétními databázemi

- Jednorázové přednášky
- atd.

. V tuto chvíli si také zvolte, jaké aktivity budete v rámci informačního vzděláv

. Rozsáhlá odborná literatura z oblasti informační gramotnosti vám pomůže zjistit, jaké jsou ty nejlepší m vzdělávací aktivity pro své uživatele.

6.26.35 Jak komunikovat

, víte, kdo jsou vaši uživatelé, a rozhodli jste se, jaké vzdělávací aktivity chcete pro své uživatele při

„Pro správnou komunikaci s uživateli je klíčové oslovit dané publikum odpovídajícím způsobem“ (Hart, 1999). Klíčové body úspěchu jsou:

- Vhodné publikum
- Vhodné sdělení
- Vhodná forma



uživatele roz
na uživatele i na stanovené cíle.

6.26.36 Příprava sdělení

- a. překvapení
- b. šoku
- c. pobavení
- d. zvědavosti
- apod.

několika desítkami let, aby pomáhal při tvorbě efektivních reklamních sdělení. Dle tohoto akronymu, dobré reklamní sdělení získá pozornost (Attention), udrží zájem (Interest), zvyšuje touhu (Desire) a spouští činy (Action).

6.26.37 Obsah, struktura a formát sdělení.

Při tvorbě reklamního sdělení je třeba brát v úvahu tři hlavní prvky působení (Kotler and Anderson, 2006):

- Emocionální
- Morální

Obecně lze říci, že jsou častěji používány emocionálně zbarvené obsahy a lze vyzkoušet rostoucí trend využití humoru jako hlavního prvku působení. Průzkumy ukazují, že lidé mají rádi hu

z důraznit přínos vzdělávacích aktivit pro uživatele, spíše než uvádět informace o službě samotné.

6.26.38 Struktura

, že je lepší umožnit uživatelům, aby si udělal

silné, t . Je vhodné prezentovat jak

, je nutné mluvit o obou stránkách problému, abyste poskytli vyvážené a objektivnější sdělení.

6.26.39 Formát

, at' už je šířeno v tisku, v rádiu či v televizi. Existuje mnoho prvků, které je nutné zvážit: barva, tvar, pohyb, slova, zvuky, velikost atd. Musíte mít na paměti své uživatele, jejich vkus a preference, a na základě toho zvolit formát svého sdělení. Věk a zá



6.26.40 Jak předat smysluplné sdělení

, aby na vaše uživatele působ

některé obecné principy, které lze použít (Hart, 1999):

- Branding

- Jazyk

- Klíčová slova v informační gramotnosti
- Co udělají příště?
- Otestuj to na kolegovi

6.26.41

?

komunikovat. Je nutné používat jednoduché a přímé vyjadřování. Jako důležité se uka

internetu – jako příklady pro další úvahy.


- „Vytvořte si vlastní cestu do vzdělanostní společnosti“
- „Neztraťte se v infoprostoru“
- „Informace dodává sílu“
- „Uvažujte o informacích strategicky“. K prostudování v TIP: Tutorial for InfoPower. University of Wyoming Libraries.
- „Objevte způsob jak najít, ohodnotit a využít informace efektivně a eticky“. Nalezeno na stránkách University of California v Santa Cruz NetTrail <http://nettrail.ucsc.edu/>

Vyhnete se žargonu a větám, které jsou sice gramaticky správně, ale jsou obtížně pochopitelné. Podívejte se, jak velké knihovny nebo i velké firmy propagují své služby a produkty. Hart (1999) používá heslo „Keep It Short and Simple (KISS)“, tj. vyjadřujte se stručně a jednoduše. Základní principy jsou:

- Krátké vzkazy
- Jednoduchá slova
- Přímo k věci

6.26.42 Vaše působivá slova

slov, která dobře charakterizují vaše služby a zároveň upoutají uživatele. Právě tato slova vám pomohou vytvořit tu správnou podobu dané služby. v propagaci (Hart, 1999):

- Učení
- Celoživotní učení
- Ověř
- Zdarma 
- Efektivní
- Speciální (zvláštní)
- Flexibilní
- Služba

6.26.43 Otestuje sdělení na kolegovi

, aby zkusil

slogan přečíst. Zeptejte se jí/ho

. Pokud není, je třeba text pozměnit.

6.26.44 Komunikace v marketingu

typ marketingového sdělení vyžaduje jiné formy komunikace. Ať už si pro marketing zvolíte jakékoliv médium, vaším cílem je nalákat potenciální uživatele, vyvolat v nich zájem o informační vzdělávání a přimět je, aby se začali vzdělávacích akcí účastnit.

6.26.45 Propagace

vztahuje ke všem aktivitám, jejichž cílem je působit na veřejnost. Ať už se jedná o poskytování informací, přesvědčování či připomenutí existenci určitého produktu či služby. Existuje pět hlavních forem propagace (Stanton, Etzel and Walker, 2003):

- Osobní prodej
- Inzerce
- Podpora prodeje. Jedná se především o pobídky adresované zákazníkům a prodejcům za účelem uzavření obchodu.
- Public relations
- Propagace. Chápáno jako „jakákoliv forma komunikace odkazující

na organizaci, její produkty, služby či politiku, a to bezplatně, prostřednictvím médií“.

Jelikož knihovny mají pro účely propagace minimální či vůbec žádné finanční zdroje, je nutné této situaci přizpůsobit užitek z osobních aktivit, aktivit v oblasti public relations a propagace. Vaše marketingové

možností jsou:

- Public relations
- Inzerce
- E-mail
- Webové stránky

6.26.46 Public Relations

publikována za podmínky, že se vám podaří navázat vztahy se zástupci zpravodajství a redaktory následujících typů médií:

- Noviny

- Časopisy
- Rozhlas
- Televize
- Blogy
- Twitter

Vztahy se zástupci médií můžete budovat tak, že je budete pravidelně zvat na akce – , oslavy a kulturní události. Public relations jsou důležité, jelikož díky nim můžete:

- Získat větší autoritu
- Vybudovat si kredit
- Propagovat informační vzdělávání vhodnému publiku
- Zviditelnit informační vzdělávání
- Ukázat své úspěchy
- Ušetřit finance – PR je levnější než inzerce.

Aktivita v oblasti PR jsou levnější a obecně tedy i efektivnější než inzerce, protože stojí méně či jsou dokonce zdarma, a je jim přičítána větší věrohodnost, jelikož čtenář ví, že sdělení je více kontrolováno.

6.26.47 Inzerce

trhu zvláštní strategii. Proto budete muset definovat:

- Cíle inzerce.
- Co chcete, aby se příjemci inzerce dozvěděli.
- Čemu chcete, aby příjemci inzerce rozuměli.

musíte identifikovat cílová média. Nejlepším způsobem, jak toto zjistit je zeptat se uživatelů, jaká média preferují. Zda jsou to:

- Časopisy
- Venkovní informační tabule
- Plakáty
- Letáky
- Rozhlasové stanice
- Noviny

Pokud se rozhodnete do inzerce investovat finanční prostředky, dbejte na to, aby reklama splňovala následující kritéria úspěšnosti (dle (Hart, 1999)):

- Viděna
- Prohlédnuta
- Přečtena
- Pochopena
- Zapamatována
- Umožňuje snadnou odezvu

, které soupeří o jejich pozornost. A poté se

muse

několik vteřin, abyste ho přesvědčili, že by se měl zúčastnit vaší vzdělávací akce. Poté, co si inzerci

: poštovní adresa, e-mail, webová adresa, atd. Pamatujte si, že musíte v uživateli vyvolat zájem zúčastnit se inzerované vzdělávací akce. Důkladně zkontrolujte všechny detaily předtím, než reklamu zveřejníte, a také se ujistěte, že vhodně reprezentuje váš program informačního vzděl

(uživateli). Měli byste jim věnovat zvláštní pozornost. Bude třeba získat jména reportérů a editorů, a také zjistit informace o uzávěrkách pro dodávání příspěvků.

6.26.48 Tisková zpráva

Naučte se, jak připravit tiskovou zprávu tak, aby ji lokální noviny, časopisy a rozhlasové či televizní stanice vybraly ke zveřejnění. Běžnou součástí tiskové zprávy je:

- Vho , že se jedná o tiskovou zprávu.
- Datum – nápadně uvedené.
- Titulek – smysluplná, krátká a chytlavá fráze.
- Krátké shrnutí (cca 50 slov) - v úvodu textu.
- Hlavní text – srozumitelně vyjadřující hodnotu dané akce.
- Slovní zásoba neobsahující žargon.
- Vysvětlené zkratky a akronymy.
- Poznámky pod čarou obsahující doplňující informace – ne příliš mnoho.
- Kontaktní informace - osobní či na knihovnu (adresa, telefon, webová stránka, e-mail, atd.).
- Jméno kontaktní osoby.

6.26.49 Tvorba zpráv.

Public relations stojí na novinkách a zprávách, takže se musíte naučit je vytvářet. Většina editorů je zavalena množstvím zpráv a novinek, které dostávají, takže vaším úkolem je vytvořit zprávu, která bude shledána jako hodná publikování. Hlavním principem je:

- Nejprve novinka.
- Teprve poté informace.

Jak zmiňuje Hart (1999), musíte editora přesvědčit, že právě bez vaší novinky se jeho čtenáři neobejdou. A to tak, že ukážete její hodnotu. Editoři se z

tiskové zprávě. Pokud se nejedná o novinku, pak musíte zdůraznit, proč se

jedná o zprávu, kterou by čtenáři měli vědět. Zprávy a novinky můžete také začlenit do s , např. tím, že zahrnete:

- Příběhy o úspěších v oblasti informačního vzdělávání (z reálného života)
- daného uživatele
- Popis předností informační gramotnosti.
- Zprávy od pracovníků knihovny, kteří se právě vrátili z konference.
- Nabídněte se jako expert na problematiku informační gramotnosti novinám, rozhlasu, televizi, atd.
- Nebojte se vymyslet některé zprávy sami.


spád. Pokud nebude vybrána k publikování, zamyslete se nad tím, jak ji vylepšit. Zavolejte do novin a požádejte o radu.

6.26.50 -mail.

Komunikace prostřednictvím e-mailu je téměř zadarmo, nemusíte platit poskytovateli internetu žádné zvláštní poplatky. Ale, stejně jako jakákoliv jiná marketingová strategie, vyžaduje hodně práce. Dle Harta (1999), posílání e-mailů, jakožto marketingová strategie, má tři základní charakteristiky:

- Personalizované – posílané konkrétním jednotlivcům
- Nevyžádané
- Rozesílané prostřednictvím e-mailu

-mail zahrnuje tři části:

- Adresář uživatelů
-  cí se informační gramotnosti
-

. Je tedy třeba věnovat zvláštní pozornost sestavení adresáře uživatelů, stávajících i těch potenciálních. Budete potřebovat přinejmenším následující údaje:

- Jméno
- Instituce / zaměstnavatel
- E-mailová adresa

- Cílová skupina (student, pedagog, obchodník)

Pokud čas dovolí, je možné vytvořit opravdovou databázi uživatelů s větším množstvím informací o potenciálních uživatelích vzdělávacích služeb. Do této databáze poté můžete přidat adresy, telefonní čísla, webové adresy, atd. Většina institucí má k dispozici software na tvorbu

institucionálních záznamů, například ve vysokoškolské knihovně z registru studentů. Ve veřejné

e-mailů ve své instituci, pokuste se ho získat u odp

mailů můžete využít pro posílání pozvánek na kurzy či semináře, či na zahájení nového programu informačního vzdělávání. Stejně tak můžete touto cestou získávat nové stu

úspěšní, musíte, jak již bylo dříve řečeno, oslovit toho správného čtenáře, dát svému sdělení nezaměnitelnou značku, učinit srozumitelnou nabídku a udělat něco zajímavého a odlišného, abyste získali pozornost lidí.

6.26.51

informační gramotnost

či jakékoliv jiné akce, kde je přítomna vaše relevantní cílová skupi

služby. Pokud se rozhodnete vystavovat, měli byste věnovat pozornost následujícím otázkám:

- Jaké budou náklady?
- Oslovíme tu správnou skupinu návštěvníků?
- Jaké budou náklady?

. Připravte hezké letáky, pokud je to vhodné, tak připravte statistiky, poutavou reklamu, květiny a také nějaké drobné dárky či alespoň sladk



aktivit v oblasti informačního vzdělávání.

6.26.52

stádiích marketin

vám umožní sdělit uživatelům a zřizovateli fakta o aktivit. Evaluace odhalí chyby a slabé stránky jak v marketingovém plánování, tak v komunikaci. Existují čtyři specifické činnosti (Hart, 1999):

- Kvantifikujte své cíle.
- Zabudujte měřítka a evaluační metody do marketingového plánu.
- Zjistěte, kdy vás oslovují noví uživatelé informačního vzdělávání.
- Provádějte evaluaci průběžně.

průzkum
přes telefon či e-mail, případně metodu focus group či jinou evaluační metodu, je důležité nebát se kritiky a stížností od uživatelů. Ve chvíli, kdy jste dosáhli to marketingu, takže jste připraveni sdílet své zkušenosti.

6.26.53 Příklady dobré praxe – váš příběh.

Pokud jste již zhodnotili své aktivity v oblasti brandingů a marketingu, a využili jste přitom tento manuál, prosíme, podělte se o své zkušenosti s kolegy po celém světě. Zajímavé budou informace o propagaci informačního vzdělávání směrem k:

- Občanům
- Studentům
- Pedagogům
- , zřizovatelům
- Dalším

6.26.54 Branding

V této kapitole jsou uvedeny detailní informace o brandingů a o tom, jak dále začleňovat logo UNESCO-IFLA InfoLit. Úvodní kapitola manuálu pojednávala o logu; jedna z příloh obsahuje podrobnosti k uvedení do praxe. Knihovny procházejí reálnou a hlubokou transformací ve snaze reagovat na nové p

je nezbytné informovat uživatele efektivním a motivujícím způsobem. Branding, jako součást marketingov

prospívání ve znalostní společnosti u populace může velmi podpořit vaši značku a úsilí při jejím budování a posilování.

6.26.55

– branding.

Knihovny mají nekomerční cíle, a to včetně služeb IG. Proto musí ospravedlňovat svou existenci tím, že přitahují co možná nejvíce uživatelů; při plnění tohoto úkolu mohou využít zkušeností z podnikatelského světa s vytvářením silné image u uživatelů. Branding je jedním z n

poskytováním kvalitních služeb a posuzováním spokojenosti zákazníků, jen nemnoho z nich se věnuje brandingům služeb. Jak uvádí Singh (2008): „Branding musí ještě v knihovních a informačních službách získat náležitou pozornost.“ Tato část textu je do značné míry založena na jedné z mála knih o branding v knihovnách, na knize „Creating your library brand: Communicating your relevance and value to your patrons“ autorky Eli

. Použit

kompetencí.

6.26.56 Branding – koncept.

Branding je důležitou součástí marketingové strategie. Podle paní Doucett (2008) zahrnuje marketingová strategie (jak bylo většinou popsáno v předchozích kapitolách):

- Identifikování těch, kdo by mohli chtít používat knihovnu (segmentace) (cílení)
- Definování příběhu knihovny (branding)
- předpokladů relevance příběhu knihovny.

Podle Americké marketingové asociace (American Marketing Association) je

slova „brand“ Tec

. Samozřejmě pochází ze

vyprávět potenciálním uživatelům. Knihovny mohou prostřednictvím odpovídajícího využití nástrojů brandingů dát stručně a jasně zákazníkům vědět, co mohou očekávat při používání jejich produktů nebo služeb (Doucett, 2008).

6.26.57 Důležitost brandingů.

Dobrá obchodní značka probouzí v uživateli nějaké pocity, obvyk

vyskytuje častěji (Kahale, Poulos and Sukhdial, citováno v Keller, 2008):

1. Vřelost. Spotřebitelé vnímají pocit klidu a míru.
2. Zábava. Značka může způsobit, že se uživatelé cítí optimisticky, bezstarostně, hravě a radostně.
3. Vzrušení. Značka může způsobit, že se uživatelé cítí jako znovuzrozeni, živě, vesele a dokonce i sexy.
4. Bezpečí. Některé značky přenášejí emoce spojené s pohodlím a sebedůvěrou.
5. Sociální souhlas. Někteří zákazníci mají pocit, že používání dané značky může zaručit určité přijetí u dalších členů jejich sociálního prostředí.
6. Sebeúcta. Některé značky způsobují, že se spotřebitelé cítí spokojeni sami se sebou a zakoušejí pocit hrdosti, úspěchu a satisfakce.

, kam uživatelé mohou jít hledat informace, které potřebují, zákazníkům. Této nové situaci ve skutečnosti ve velkém rozsahu odpovídají programy IG, protože knihovny zjistily, že adekvátní využívání informací vyžaduje soubor kompetencí, a že mohou pomoci jednotlivcům při jejich rozvoji. Jak uvádí paní Doucett (2008): knihovny začínají definovat a formulovat své nové role a potřebují komunikovat tuto informaci veřejnosti, která pravděpodobně nemá povědomí o nové situaci a ani nepoznává, o co přichází, když nevyužívá služeb knihovny.

6.26.58 Klíčové prvky značky.

1. Snadno se na ni vzpomene. Součástí kritéria je, že je snadno rozpoznatelná a snadno se píše a vyslovuje.
 2. Smysluplná. Popisná i přesvědč
 3. Příjemná. Vtipná a zajímavá; atraktivní, sympatická.
 4. Přenosná. Uvnitř a skrz různé kategorie produktů; mimo geografické a kulturní hranice.
 5. Adaptabilní. Flexibilní a snadno modernizovatelná.
 6. Jednoduše se chrání. Legálně a před konkurenty.
- K dispozici jsou čtyři prvky, které zaručují kvalitu značky (Doucett, 2008).
 , jedinečné poselství. U dobré značky nemají zákazníci žádné pochybnosti o tom, ja nahlížena.
2. Vizuální identita vyžadující pozornost. Mocné značky mají logo, které je zajímavé na pohled a využívá vhodné barvy a písma, stejně jako logo UNESCO-IFLA, které je volně k dispozici.
 3. Konzistentní využívání. Dobrá znač

álech“.

4. Neustálé úsilí zajišťující to, že značka zůstane poctivá.

Silná značka neslibuje příliš mnoho a předává to, co říká, že přinese. Pokud jste vyvinuli dobrou značku, pak vše, co musíte udělat, je používat ji důsledně a všude. Používejte ji v jak , a využijte všechny představitelné způsoby: odznáčky, karty, dárky, dopisy, odznaky do klopky, plakáty, prezentace v PowerPointu, nápisy, stojany, internetové stránky atd. V příloze 4 tohoto dokumentu lze nalézt galerii způsobů využití loga UNESCO-IFLA.

6.26.59 Audit vaší aktuální značky

“Předtím, než se pustíte do procesu brandingů, je rozumné pochopit, kde se s ohledem na branding nachází vaše knihovna.” Dokonce, i když jste používali obchodní značku nebo máte k dispo

, což je obdobné kompletnímu marketingovému procesu, takže se můžete rozhodnout, zda celé marketingové úsilí soustředíte jen na branding Vašich služeb IG. Základní kroky jsou:

- Vnímání knihovny zákazníkem
- Vlastnosti knihovny, které zákazník rozpoznává
- Vaše vlastní vnímání knihovny
- Jaké zákaznické atributy má knihovna nabízet
- Jaké vlastnosti zákazník či zákazníci hledají
- Preference zákaznické představy.

(jak již byly zmíněny), které také zaručuj

způsobem, jak

na získávání informací od Vašich uživatelů (Doucett, 2008):

2. Získání zpětné vazby od zaměstnanců a knihovní rady
3. Získání dostupných informací od uživatelů

6.26.60 Jak brandovat.

nové berte v úvahu, že to bude mít vliv na sponzory, mecenáše, pracovníky knihovny, univerzitu a její členy. Brandov

souvisejících s IG, co udělali ostatní. Existuje mnoho způsobů, jak vytvořit positioningové prohlášení; jeho amplituda a hloubka bude záviset na čase

zaměstnanců, dobrovolníků, dárců, správců a dalších hráčů, kolik jen můžete. Je však také nutné dodržet postup a udržet získané informace co nejjednodušší a nejjas

čímž získáte základ pro positioningové prohlášení".

6.26.61 Participativní proces.

Je doporučeno přizvat a po

. Paní Doucett (2008) má za to, že pokud uspějete, budete muset zvládnout práci se skupinou asi 40 nebo 50 lidí;

1

a umožňuje upravit nabídku podle očekávání spotřebitelů a s ohledem na sílu konkurence. Cit. z:

<http://www.businessinfo.cz/cz/clanek/manualexportera/segmentace-mezinarodnich-trhu-vyber-cil/1001370/41007/>

6-10 členů pod vedením ředitele knihovny nebo jeho zástupce.

; jejich hlasu je třeba naslouchat, i když jejich účast nemá zásadní vliv na úspěch projektu - pozvat je na jednu nebo dvě schůzky, ale po zbytek času postačí e-mailová komunikace.



vést tento proces a v případě potřeby provádět klíčová rozhodnutí (Doucett, 2008).

6.26.62 Základy úspěchu.

Branding j a informační služby včetně IG, ale podle paní Doucett (2008) existuje deset rozhodujících principů, které shrnují postup a které je třeba uvážit:

1. Zapojte zaměstnance. Je důležité, aby se cítili angažovaní, takže pak budou chtít přispět k tomu, aby se značka osvědčila.

3. Před startem si udělejte domácí úkol. Získejte o branding u
4. Začněte, i když nemáte rozpočet. Hlavními složkami branding u jsou kreativita a ochota. Dívejte se na tento proces jako na možnost vnést
5. Řekněte své komunitě, že rozvíjíte značku knihovny, a řekněte jim proč.
6. Zdokonalujte, osvojte si
7. Spojte váš vzkaz s vaším posláním a vizí. Každá knihovna by měla mít poslání, vizi a příběh značky a tyto tři segmenty by samozřejmě měly tvořit nedílnou část vaší marketingové strategie a navzájem se podporovat.
8. Sepište standardy. Školte své zaměstnance, aby je dodržovali, protože pomocí nich mohou řešit poc

, když si

například pro navržení loga najme profesionála.

10. Branding je už

; naslo

sborem či zaměstnanci, kteří se v minulosti podíleli na branding u; pokud je to možné, pak berte v úvahu diskusi s budoucími uživateli a vyzvěte lidi z obou okrajů věkového rozpětí.

6.26.63

stránek, informačních bulletinů; budete se muset účastnit soutěže a snažit se, aby vás poznal během pěti vteřin. Musíte pomocí loga IFLA-UNESCO brandovat každou položku související s informační gram médiích. Podrobnější seznam je v dodatku 2, v následujícím odstavci je několik příkladů:

- Vizitky
- E-maily
- Internetové stránky
- Letáky
- Prezentace, ppt

- Věcné dary
- Pera a tužky
- Bannery
- Plakáty

Ujistěte se, že dáváte logo na vše, co uživatel vidí, ať už se jedná o tištěné nebo elektronické materiály. Musíte pro logo a motto používat shodně typ písma, velká písmena, umístění a barvy. Podívejte se na pokyny loga IFLA-UNESCO, které obsahují rozumná brandingová doporuče

6.26.64 Použitá a doporučená literatura

American Library Association, & Association of College and Research Libraries. (2003). Your library TM toolkit for Academic and Research Libraries: messages, ideas, and strategies for promoting the value of our libraries and librarians in the 21st century. Chicago, Ill: ALA and ACRL. Retrieved february 17, 2008 from the ACRL web site: <http://www.ala.org/ala/pio/campaign/academicresearch/toolkitfinaltext2.pdf>

American Library Association. (1989) Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Washington: ALA, Retrieved July 15, 2008 from the ACRL web site: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whis/presidential.cfm>

Amos, Gwen (2001). Symbol Excellence. Traits of a Good Symbol. S. I.: Gwen Amos Design. Doucett, E. (2008). Creating your library brand: Communicating your relevance and value to your patrons. Chicago: American Library Association.

International Federation of Library Associations and Institutions and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2008) Manual de Identidad Gráfica. IFLA and UNESCO. Hart, Keith (1999) Putting Marketing Ideas into Action. London: Library Association Publishing

Keller, J. A. (2008, sept/oct). Branding and marketing your library. Library Journal, pp. 46-51.

Keller, K. L. (2008). Administración estratégica de marca. Branding. (3a. ed.) México: Pearson Education

Kotler, Philip and Gary Armstrong. (2006). Principles of Marketing. 11th. Ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Lau, J. (2006). Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. Final Draft. Retrieved July 12, 2008 from the IFLA website:

<http://www.ifla.org/VII/s42/pub/ILGuidelines2006.pdf>

Singh, R. (2004). Branding in library and information context: the role of marketing culture.

Stanton, W. J., M. J. Etzel y B. J. Walker (2003) Fundamentos de marketing, 11a. ed. Mexico: McGraw-Hill.

6.26.65 Doporučená literatura

Branding and Marketing Libraries, sestavila Linda J. Goff American Library Association, & Association of College and Research Libraries. (2003). The campaign for America's libraries @ your library: Toolkit for academic and

- research libraries: messages, ideas, and strategies for promoting the value of our libraries and librarians in the 21st century. Chicago: ACRL. American Library Association, & American Association of School Librarians. (2003). Toolkit for school library media programs: Messages, ideas, and strategies for promoting the value of our libraries and librarians in the 21st century. Chicago: American Library Association and Association of College and Research Libraries.
- Barber, P., & Wallace, L. K. (2010). Building a buzz: Libraries and word-of-mouth marketing. Chicago: American Library Association.
- Cleeve, M., & Stephens, D. (2008). National Library Websites: How Do They Market the Library?. *Alexandria*, 20(2), 67-79. Retrieved August 3, 2009, from Library, Information Science & Technology Abstracts database.
- Coult, G. (2008). Rebranding Libraries - Richard Denny. *Managing Information*, 15(4), 12-12. Retrieved August 3, 2009, from Library, Information Science & Technology Abstracts database.
- Dean, S. (1990). Winning marketing techniques: An introduction to marketing for information professionals : a self-study program. Washington, DC: Special Libraries Association.
- Eisner, J. (1981). Beyond PR, marketing for libraries. *LJ special report, #18*. New York, N.Y.: Library journal.
- Fisher, P. H., Pride, M. M., & Miller, E. G. (2006). Blueprint for your library marketing plan: A guide to help you survive and thrive. Chicago: American Library Association.
- Germain, C. (2008). A Brand New Way of Looking at Library Marketing. *Public Services Quarterly*, 4(1), 73-78. Retrieved August 3, 2009, doi:10.1080/15228950802135806
- Keller, J. (2008). Branding and Marketing Your Library. *Public Libraries*, 47(5), 45-51. Retrieved August 3, 2009, from Library, Information Science & Technology Abstracts database.
- Kleibacker, K., Winter, L., & Waugh, C. A. (2000). I-Tips 2000: The insiders' guide to school & library marketing. Denver, CO: The Internet Monitor.
- Landau, H. B. (2008). The small public library survival guide: Thriving on less. Chicago: American Library Association.
- Mathews, B., & Bodnar, J. M. (2008). Promoting the library. *SPEC kit*, 306. Washington, DC: Association of Research Libraries.
- Matthews, J. R. (2009). The customer-focused library: Re-inventing the library from the outside-in. Santa Barbara, Calif: Libraries Unlimited.
- Tenney, H. B. (1993). Marketing & libraries do mix: A handbook for libraries & information centers. Columbus, Ohio: State Library of Ohio.
- SLA Represents Itself. (2004). *Association Management*, Retrieved August 3, 2009, from Library, Information Science & Technology Abstracts database.

6.27 ČÍTAČKY NA DIGITÁLNÉ ČÍTANIE (INTERNETOVÝ ZDROJ)

6.28 ČÍTAČKY A TABLETY

Digitálny obsah, najmä texty, je možné sprístupňovať na špeciálnych zariadeniach. Sú to čítačky (čtečky). Ich veľkou výhodou je, že je možné do nich nahrat' veľké množstvo titulov kníh a fakt, že sú ľahko prenosné. Ich určitou nevýhodou je, že sú to spravidla jednoúčelové zariadenia.

Na digitálne čítanie je možné použiť tiež tablety, ktoré majú podstatne viac funkcií ako čítačky kníh. Okrem toho tiež notebooky a osobné počítače alebo aj mobilné telefóny.

6.29 FORMÁT ELEKTRONICKÝCH KNÍH A TYP ČÍTAČKY

Jednou z najdôležitejších vecí je formát, v ktorom si knižku stiahnete. Nie každá čítačka podporuje všetky formáty, preto je dobré vedieť sa orientovať v základných formátoch, v ktorých sa elektronické knihy predávajú a sťahujú.

6.29.1 MOBI

MOBI je formát vyvinutý spoločnosťou Amazon, ktorá je vo svete elektronických kníh ikonou.

Čítačky Amazon Kindle sú na tento formát kníh prispôbené, zatiaľ čo ostatné modely už menej. Popularita samotnej značky Amazon však ovplyvňuje aj to, že väčšina kníh je dostupná najmä v tomto formáte.

6.29.2 ePUB

ePUB je druhým najbežnejším formátom elektronických kníh.

V slovenských a českých kníhkupectvách rebríčok dokonca vedie, takže ak máte záujem skôr o domácu ako zahraničnú literatúru, určite po ňom siahnite.

6.29.3 PDF

PDF je všeobecne známy formát v ktorom sa ukladajú najmä dokumenty. Čo sa týka elektronických kníh, nejde o štandardný formát ale niektorí vydavatelia ho napriek tomu používajú.

Čítačky kníh niekedy majú s prečítaním PDF súboru problém, preto je vhodné pred kúpou overiť či daný model umožňuje aj čítanie v „landscape režime“, teda otočení na šírku.

6.29.4 Ďalšie formáty

Na trhu je dostupných ešte niekoľko ďalších formátov. Väčšinou sú to však formáty konkrétnych značiek, a teda sa málokedy dajú otvoriť na iných zariadeniach, ako ponúka daná značka. Známe sú napríklad tieto formáty: **AZW** (Amazon), **DOC a DOCX** (Microsoft Office), **TXT, FITML, PDB**. Niektorí však sťahujú prevažne zahraničné knihy vo formáte MOBI, čo je ideálny formát pre Amazon Kindle čítačky.

6.29.5 Rozlíšení displeja

Rozlíšení displeja je parameter, ktorý udáva počet vykresľovaných **pixelov** či **bodov** na danej plochej. Od rozlíšenia závisí koľko informácií displej dokáže zobrazit' a v akej kvalite budú.

Pri rozlíšení displeja platí pravidlo, že **čím väčšie je rozlíšenie, tým lepší bude samotný zážitok** z používania. Tiež je však dôležité brať do úvahy veľkosť uhlopriečky displeja.

Najčastejšie sa používa rozmer **600 x 800 pixelov** pre čítačky so šesťpalcový displejom a v prípade osempalcového displeja rozmer **1024 x 768 pixelov**.

6.29.6 Podsvietenie displeja

Podsvietenie displeja sa odvíja od jeho typu.

LCD displeje sú podsvietené všetky, pretože je to nevyhnutné pre správne fungovanie. Svetlá, ktoré podsvietenie zabezpečujú, sú umiestnené pod displejom. Výhodou LCD displeja je to, že vám umožní obsah čítať aj v horších svetelných podmienkach či tme.

Avšak, neustále podsvietenie unavuje oči oveľa viac ako **E-Ink displej**. Čo sa týka E-Ink displejov, čítačky s nimi sa delia na dve kategórie. Prvá, lacnejšia, podsvietením väčšinou nedisponuje, čo používatelia pocítia negatívne hlavne v horších svetelných podmienkach. Drahšie modely podsvietením vybavené sú, dokonca ide o oveľa lepšiu technológiu než používajú LCD displeje.

Podsvietenie sprostredkujú diódy a optické vlákna, vďaka ktorým je displej osvetlený rovnomerne. **E-Ink displeje sú taktiež lepšie pre oči**, ktoré sa pri čítaní z nich namáhajú menej.

6.29.7 Veľkosť displeja

Čo sa týka veľkosti displejov čítačiek kníh, najčastejšie používanou veľkosťou sú 6-palcové čítačky. Avšak ak neplánujete čítačku kníh používať veľmi často mala by vám vystačiť aj čítačka s 5-palcovou uhlopriečkou. Taktiež poznáme aj variantu s veľkosťou displeja 8", ktoré sú vhodné najmä pre ľudí, ktorí preferujú väčšiu veľkosť displeja.

6.29.8 Ovládanie čítačky

Ovládanie čítačky je parameter, ktorý úzko súvisí s jej displejom a má veľký vplyv na celkovú funkčnosť zariadenia.

Pri lacnejších modeloch sa stretnete výhradne s ovládaním pomocou tlačidiel. Čo sa týka o niečo vyšších modelov, štandardom je dotykový displej. Tlačidlové ovládanie je pre vás vhodné, pokiaľ čítačku chcete používať hlavne na čítanie, pretože posúvanie strán a základné operácie sa pomocou tlačidiel ovládajú veľmi ľahko.

Dotykové ovládanie je zase správnu voľbou pre tých, ktorí očakávajú od čítačky viac. Ovládanie niektorých aplikácií alebo zadávanie textu je totiž cez tlačidlá menej pohodlné.

6.29.9 Velkosť vnútorného úložiska (GB)

Väčšina čítačiek má vnútorné úložisko, okolo 4GB, čo pre bežných užívateľov úplne stačí. Ak však patríte medzi ozajstných knihomolov siahnite po čítačke s možnosťou vloženia pamäťovej karty, tak si budete môcť kedykoľvek zväčšiť úložný priestor čítačky kníh vo forme vloženia pamäťovej karty. Takto budete mať niekoľko tisíc kníh stále pri sebe a ostane vám miesto aj pre ďalšie, nové tituly.

6.29.10 Výdrž batérie

Čo sa týka batérie, čítačky, ktoré majú inkustový displej vydržia podstatne dlhšie v porovnaní s tými, ktoré majú LCD displej. Je to spôsobené tým, že čítačky kníh, ktoré využívajú technológiu s inkustovým displejom využívajú energiu iba keď prechádzate na ďalšiu stránku. Teda v praxi to znamená, že či danú stránku čítate 30 sekúnd alebo 2 hodiny, stále ste spotrebovali také isté množstvo energie, keďže ste neprešli na druhú stránku a displej tak nemusel vykresliť novú. V tomto prípade teda LCD čítačky kníh a ich batéria vydrží podstatne kratšie, keďže batéria ich prípade využíva energiu po celý čas ako displej čítačky kníh svieti.

6.29.11 Možnosti pripojenia

Čítačky kníh sa najčastejšie nabíjajú cez USB kábel a práve ten slúži aj na ich pripojenie k počítaču.

Drvivá väčšina čítačiek je tiež vybavená **pripojením Wi-Fi**. Funkčnosť Wi-Fi sa ale líši od modelu k modelu. Pri niektorých slúži toto pripojenie iba na nákup a sťahovanie elektronických kníh z e-shopu.

V pokročilejších modeloch sa môžete stretnúť aj s možnosťou **prehliadania základných webových stránok**. Rýchlosť pripojenia je ale oveľa pomalšia ako pri tabletoch alebo počítači.

Wi-Fi pripojenie je niekedy nahradené pripojením cez mobilné dáta, a to pomocou SIM karty, ktorá sa vkladá do čítačky.

Ďalšou technológiou umožňujúcou **bezdrôtové pripojenie je Bluetooth**. Toto pripojenie spočíva v tom, že sa vždy spájajú dve zariadenia, napríklad počítač a čítačka. Bluetooth umožňuje medzi týmito zariadeniami zdieľanie súborov.

6.29.12 Špecifické funkcie

Pri kúpe čítačky by ste si mali zvážiť aj jej funkciu. Tí, čo plánujete aktívne sťahovať novinky z internetu, čítať knihy a pritom počúvať hudbu, investujte do čítačky s Wifi a mp3 prehrávačom, prípadne inými aplikáciami. Ďalšou prídavnou funkciou veľkého počtu čítačiek kníh sú hry, prostredníctvom ktorých si môžete krátiť čas, zvyčajne bývajú už súčasťou systému. Ak však uprednostňujete iba čítanie kníh, dbajte predovšetkým na kvalitu displeja a výdrž batérie.

Medzi typické pokročilé funkcie patria najmä tieto:

6.29.13 Písanie dokumentov

Táto funkcia je primárne určená na zápis poznámok k jednotlivým knihám, ale keďže ide o jednoduchý textový program, môže sa využiť aj na písanie iných dokumentov.

6.29.14 Používanie slovníkov

Väčšina čítačiek kníh, ktoré sú dostupné na trhu, sú vybavené funkciou prekladu slov alebo nájdania ich významu. Používateľ jednoducho označí neznáme slovo a čítačka mu ponúkne vysvetlenie z výkladového slovníka alebo preklad z toho prekladateľského.

6.29.15 Prevod textu na reč

Funkcia „[text-to-speech](#)“, prevádza [text](#) knihy na reč. Pokiaľ je čítačka vybavená touto funkciou, celú knihu si môžete vypočuť cez hlasové predčítanie. Dôležité ale je, aby čítačka podporovala jazyk, v ktorom je elektronická kniha napísaná.

6.29.16 Prehrávanie hudby

Ak je čítačka vybavená prehrávačom hudby stáva sa z nej multifunkčné zariadenie, s ktorým sa zabavíte takmer stále. Takto vybavená čítačka nemá problém prehrať hudbu vo formáte MP3, pričom ponúka možnosť použitia slúchadiel a ak je vybavená aj reproduktorom, aj prehrávania hudby nahlas.

6.29.17 Prehliadanie internetu

Niektoré čítačky kníh umožňujú prehliadanie základných webových stránok. Vďaka tejto funkcii si napríklad môžete prečítať maily alebo novinky zo správ.

6.29.18 Hry

Niektoré modely čítačiek kníh ponúkajú možnosť stiahnutia a hrania hier. Vo všeobecnosti ale ide o drahšie modely, pričom ich grafika sa málokedy vyrovná tej na tablete či počítači.

6.29.19 Jazyk zariadenia

Keďže čítačka kníh je výdobytkom svetovej modernej techniky, základný jazyk, ktorým tieto zariadenia disponujú je angličtina. Ponuka vo väčšine prípadov zahŕňa aj ďalšie svetové jazyky, napríklad francúzštinu alebo nemčinu.

Pokiaľ ide o slovenčinu či češtinu, tieto jazyky nie sú až takou samozrejmosťou pri všetkých modeloch. Často závisí od samotného výrobcu a toho, kde sa čítačky predávajú.

Keď hovoríme o jazyku zariadenia, ide o jazyk, v ktorom prebieha inštalácia, menia sa nastavenia a zobrazujú upozornenia. Elektronické knihy, ktoré v čítačke čítate môžu byť aj v iných jazykoch, než sú tie v nastaveniach.

Odporúčame si to však overiť u predajcu alebo výrobcu.

Na ovládanie zariadenia v inom jazyku stačí jeho základná znalosť, preto sa nemusíte báť siahnuť aj po zahraničnom modeli. ak vám vyhovuje viac.

6.30 CENA

Momentálne je na trhu veľké množstvo čítačiek kníh v rôznych cenových hladinách.

Najlacnejšie modely stoja do 80€. Takáto čítačka je však vybavená iba základnými funkciami, čo môže skaziť celkový dojem. Čítačku strednej triedy kúpite za 80 až 130€. Ide o pokročilejšie zariadenie, ktorého funkcie sú lepšie a je ich o niečo viac oproti lacnejším modelom.

Čítačky s cenovkou vyššou ako 130€ sú určené tým najnáročnejším používateľom, ktorí majú záujem o multifunkčné a naozaj spoľahlivé zariadenie. V tejto cenovej kategórii je väčšina doplnkových funkcií samozrejmosťou.

6.31 TYPY ČÍTAČIEK KNÍH

6.31.1 Čítačky s E-Ink displejom

Čítačky s elektronickým atramentom, teda technológiou elektronického atramentu, sú charakteristické tým, že pri čítaní budete mať pocit, akoby ste v rukách držali skutočnú knihu. Elektronický inkust totiž napomáha tomu, že [text](#) je v najväčšej možnej kvalite, ale zároveň s ním príliš veľkým osvetlením.

6.31.2 Čítačky kníh s LCD displejom

Čítačky s LCD displejom sú veľmi podobné tabletom, ktoré sú tiež vybavené LCD displejom. Takéto čítačky nie sú vhodné na dlhé nepretržité čítanie, pretože LCD displej používa väčší jas na to, aby bol [text](#) dobre čitateľný. Okrem toho sa obsah na displeji pri silnom dennom svetle leskne. Výhodou čítačiek kníh s LCD displejom je ale to, že sú viac prispôsobené aj pre iné činnosti okrem čítania.

6.32 AKÝ JE ROZDIEL MEDZI ČÍTAČKOU A TABLETOM?

Na prvý pohľad sa zdá, že čítačka kníh má na trhu konkurenciu v podobe podobného zariadenia - tabletu. Nie je to však celkom pravda, tieto dva výdobytky modernej techniky sa značne **odlišujú**.

Tablety disponujú moderným LCD displejom, ktorý pri čítaní na slnku nie je tou najlepšou voľbou. Ostré slnečné lúče a lesk displeja výrazne znižujú viditeľnosť textu. Prostredníctvom čítačky môžete čítať pokojne aj na slnku, E-Ink displej s nastaviteľným osvetlením sa vám dokonale prispôsobí.

Odlišná je aj výdrž batérie. Kým batéria na tablete vydrží maximálne niekoľko hodín, čítačka vám vydrží bez nabíjania aj niekoľko týždňov. Čo sa týka aplikácií a samotnej funkčnosti, tablet ich ponúka nespočetné množstvo. Od pozierania filmov, auto navigácie až po fotoaparát či možnosť vloženia sim karty.

V porovnaní s čítačkou kníh mu však chýba možnosť prevodu textu do zvukového záznamu. Čítačka je teda vhodná najmä pre tých, ktorí milujú čítanie a nechcú byť pri ňom ničím rozptyľovaní. Tablet naopak poteší milovníkov vyhľadávania najnovších aplikácií a surfovania na webe. Cena oboch zariadení závisí od značky, pamäti, displeja a iných parametrov.

Čítačka elektronických kníh sa stane vašim verným priateľom na dovolenke, vo vlaku, alebo len tak doma na gauči.

6.33 ČASTO KLADENÉ OTÁZKY

6.33.1 Ako do čítačky kníh nahrat' knihy?

Pre nahranie nových kníh do čítačky kníh môžete použiť viacero spôsobov. Najjednoduchšie je knihy stiahnuť priamo do čítačky cez internetové pripojenie. Prípadne môžete využiť iné bezdrôtové pripojenie - Bluetooth. Rovnako však môžete na nahranie použiť USB kábel, ktorý je výhodný, ak máte knihy stiahnuté v počítači.

Proces nahrávania nie je zvlášť náročný alebo zdĺhavý. Trvá niekoľko minút a väčšinou je sprevádzaný zobrazovaním okien, ktoré informujú o tom, ako treba ďalej postupovať.

6.34 AKÉ SÚ VÝHODY ČÍTANIA KNÍH CEZ ČÍTAČKU?

Najväčšou výhodou používania čítačky kníh je to, že umožňuje mať so sebou desiatky či stovky kníh, bez toho, aby ste to cítili na váhe či nedostatku miesta v batožine. Z technického uhľa pohľadu je skvelou voľbou, pretože čítačka ponúka možnosť prispôsobenia si textu, teda jeho zväčšenia či zmenšenia alebo celkovej úpravy fontu. Lákadlom pre kúpu čítačky je určite aj to, že čítanie kníh nemusí byť jedinou činnosťou, na ktorú čítačku používate. Do niektorých sa totiž dajú pridať hry, zatiaľ čo iné umožňujú prehliadanie internetu. Za povšimnutie ale stojí aj to, že vďaka čítačke si akúkoľvek knihu viete zadovážiť takmer okamžite, stačí vám prístup na internet.

Ako budem vedieť, kde mám knihy v čítačke uložené?

Na triedenie kníh vo vnútri čítačiek sa používajú automaticky alebo umelo vytvorené priečinky. Správa týchto priečinkov je veľmi podobná ako pri počítačoch. Používateľ si teda jednoducho vytvorí priečinok a jednotlivé knihy si do neho uloží. Presun a úprava priečinkov je taktiež spravená takým spôsobom, aký sa používa v počítačoch.

Vyžaduje si čítačka kníh nejakú údržbu?

Podobne ako tabletalebo notebook, aj čítačka kníh je náchylná na poškodenie displeja či preniknutie prachu alebo vody dovnútra zariadenia. Údržba teda spočíva najmä vo vhodnom zaobchádzaní s čítačkou počas jej používania aj mimo neho.

Displej čítačky by sa mal čistiť suchou handričkou, prípadne prípravkami, ktoré odporúča výrobca. Iné prípravky môžu celé zariadenie znefunkčniť. Vhodnou investíciou určite je aj ochranné sklo na displej, ktoré ho ochráni pred škrabancami alebo prasklinami.

Počas skladovania čítačky alebo čítania pri cestovaní, odporúčame mať čítačku v ochrannom obale. Tieto obaly sú ľahko dostupné a veľmi podobné tým na mobilné telefóny.

6.34.1 Kde kúpiť elektronické knihy?

Elektronické knihy sa kupujú v internetových kníhkupectvách.

Ak plánujete čítať slovenskú literatúru, zvolte tie domáce, v prípade záujmu o cudzojazyčnú zasa tie zahraničné. Niektoré elektronické knihy sa však dajú zohnať aj zadarmo. Ide najmä o tie, ktorým už vypršali autorské práva.

Pri kúpe odporúčame skontrolovať aj samotný formát knihy a kupovať iba tie, ktoré vaša čítačka kníh prečíta.

6.34.2 Koliko elektronické knihy stoja?

Cenu elektronických knih určují především vydavatelství, přičemž prodejci je někdy ještě upravují. Všeobecně platí, že elektronická kniha je přibližně o 30% lacnější než rovnaká v tiskové podobě.

7 VÝZKUMY DIGITÁLNÍHO ČTENÍ

7.1 ČTENÍ V DIGITÁLNÍ DOBĚ – TABLET V OSOBNÍM INFORMAČNÍM PROSTŘEDÍ ČTENÁŘEKNIHA

Jedna z aktuálních teoretických prací (autor Tomáš Bouda, 2017) o digitálním čtení. V této disertační zkoumá fenomén četby v době digitální se zaměřením na tablet v kontextu osobního informačního prostředí čtenáře. V první části práce byl popsán historický vývoj čtení a jeho dopad na čtenářské návyky. Jako vhodný vědecko-analytický nástroj pro výzkum čtení jsme představili fenomenologii. Cílem praktické části práce bylo detailně popsat prožitek a zkušenost intenzivních uživatelů tabletu při četbě odborných textů. Výzkum byl realizován na vzorku šesti respondentů za využití kvalitativní výzkumné metody Interpretativní fenomenologické analýzy a škály na měření pozitivní a negativní afektivity (PANAS). Výsledkem je konceptuální struktura vnímání, která reprezentuje zkušenost cílové skupiny se čtením odborných textů na tabletu. Mezi hlavní koncepty patří a) kontext osobního informačního prostředí čtenáře, b) čtení a práce s elektronickým textem a c) zážitek a prožitek čtenáře s důrazem na somatosenzorické vnímání. Uvedená konceptuální struktura byla komparována se dvěma podobnými studiemi. V rámci výzkumu byla zmapována slabá místa v designu tabletu a aplikací pro zobrazování a práci s textem.

Mgr. Tomáš Bouda. Čtení v digitální době – tablet v osobním informačním prostředí čtenáře (2017).

Tomáš Bouda: Digitální čtení. <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/137626/>

Dizertácia zameraná na výskum digitálneho čítania s preferenciou tabletu.



8 TEORIE HYPERTEXTU

8.1 INTERTEXTUALITA. MEDZITEXTOVÉ NADVÄZOVANIE SOUBOR

Základné poznatky o medzitextovom nadväzovaní pri tvorbe textov, literárnych diel, ako aj pri tvorbe diel výtvarných, hudobných, filmových, audiovizuálnych. Základné termíny medzitextového nadväzovania. Pretext (prototext), posttext (metatext), intertextualita, alegácia, palimpsest, hypertext. Kompilované sú texty a poznatky z *Tezauru estetických výrazových kvalít*, nakoľko sú aplikovateľné v odbore LIS.

8.2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ MEDZITEXTOVÉHO NADVÄZOVANIA (INTERTEXTUALITA, TEXT-PRETEXT-POSTTEXT)⁴

8.2.1 Intertextualita (Žilka, Tibor – Inšitorisová, Dagmar)

„Výraz založený na vzniku či vytvorení druhotnej, odvodenej komunikácie. Výraz intertextualita (z lat. inter = medzi a textere = tkať, utkať; textúm - utkané) sa používa v užšom a širšom zmysle slova. (Ak sa používa všeobecne, vytráca sa jeho konkrétny význam a stáva sa zbytočným, málo presvedčivým odborným výrazom.) Treba pritom rozlíšiť ucelenú, komplexnú intertextualitu od jej marginálnych prejavov.

Pri komplexnom nadväzovaní ide o nadväznosť textu na nejaký iný konkrétny text, t. j. o vzťah text (1) — text (2), inak povedané aj pretext — posttext, čo sa pokladá za tzv. tvrdé jadro intertextuality. Posttext sa ako celok viaže na jedno dielo, ktoré vzniklo v čase pred ním. Vstupuje s ním buď do afirmatívneho (zhodného, súhlasného) vzťahu, alebo ho nejakým spôsobom vyvracia - je napr. jeho —> paródiou (vytvára s predlohou kontroverzný vzťah). V súčasnosti prevláda skôr tento druhý spôsob nadväznosti. S afirmatívnym vzťahom k prvovzoru, pretextu sa možno najčastejšie stretnúť pri adaptáciách literárnych diel na dramatické texty (avšak aj tu sa môže vyskytnúť kontroverzná nadväznosť).

Príkladom komplexného nadväzovania je román Ľubomíra Feldeka Van Stiphout (1980), ktorý nadväzuje na dielo Jozefa Ignáca Bajzu René mládenca prihodí a skúsenosti (1783). Zo svetovej literatúry možno spomenúť diela, ktoré jednoznačne nadväzujú na svoj pretext, napr. Peter Weiss: Der neue Prozess [Nový proces, pretextom je Proces od F. Kafku), Botho Strauss: Der Park [Park; dominujúcim pretextom je Sen noci svätajánskej od W. Shakespearea).

1 ⁴ INTERTEXTUÁLNOŠŤ VÝRAZU (ŽILKA, TIBOR – INŠITORISOVÁ, DAGMAR). IN: PLESNÍK, ĽUBOMÍR A KOLEKTÍV. 2008. TEZAUUS ESTETICKÝCH VÝRAZOVÝCH KVALÍT. NITRA : UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE; FILOZOFICKÁ FAKULTA; ÚSTAV LITERÁRNEJ A UMELECKEJ KOMUNIKÁCIE, 2008. - S. 128. - ISBN 978-80-8094-350-9

Pri marginálnom nadvázovaní je prvovzor, pretext iba východiskom pre vznik nového textu, pretože svojou podstatou sa od neho značne odkláňa. Príkladom môže byť skeč Milana Lasicu a Júliusa Satinského Hamlet, v ktorom voľne „poskladané“ fragmenty iba evokujú svoj pretext, a to prostredníctvom postáv (Guildenstern, Rosenkrantz, Hamlet, Claudius, Gertrúda, Polónius) a niektorých dejových motívov. Vo vzťahu k Shakespeareovmu Hamletovi teda ide o krátku (sub)verziu danej témy. Na svoj pretext sa viaže iba istými odkazmi

S.: Všetko je v poriadku. Hamlet išiel stále za mnou. Vravím mu: „Pod', som duch tvojho mŕtveho otca, Claudius mi nalial do ucha jed, pol litra, aha!“ A potom som sa rozplynul. A vy ste sa ako vyspali?“

Milan Lasica-Július Satinský: Hamlet

Do dejových motívov sa však v texte autorskej dvojice L & S stále miešajú aj iné druhy citácií, resp. alúzie na iné texty (—> aluzívnosť v.):

„S.: Napríklad ja. Minule idem po hradbách a zrazu oproti mne - Anna Kareninová. L: Obidva diely?“

Milan Lasica -Július Satinský: Hamlet

V postmodernej literatúre možno nájsť viacero príkladov diel, ktoré sa usilovali o **prepis**, t. j. **rewriting** (znovunapísanie) už napísaných textov. J. L. Borges v poviedke A/é/ v kondenzovanej, miniaturizovanej, ironickej podobe prepísal „love story“ Danteho a Beatrice, Nabokovova Lolita je expanzívny prepis básne A. E. Poea Annabel Lee, kvázipornografia D. Barthelmea s názvom Snehulienka je zas prepisom známej rozprávky bratov Grimmovcov a jej podoby od Walta Disneyho atď.

V minulosti sa texty prepisovali tak, že ich základná vlastnosť zostala zachovaná. Podstata postáv sa nemenila, prepisu podliehali len spôsoby postáv či ich životný štýl. Pridržiavanie sa danej podstaty spôsobovalo, že sa individualita postáv nemenila. Takáto záväznosť v nadvázovaní na **architext** (tzn. pretext) sa nazýva **alegácia**. Častými zdrojmi uvedeného typu nadvázovania sú Biblia a iné texty, ktoré majú pre ľudskú societu (národ, spoločenskú skupinu, politickú stranu ap.) základný význam. Nemeniteľná nadväznosť na Bibliu pretrvávala v kresťanskom svete dvetisíc rokov, dnešné umenie však kladie dôraz na individualitu, a preto aj tu dochádza k značným posunom. **Alegáciu** reprezentuje napr. Youngovo spracovanie biblickej témy pod názvom Jozef a jeho bratia. Jozefov charakter je tu ten istý ako v Biblii: nič sa k nemu nepridáva a nič sa z neho neuberá. V rockovej opere Jesus Christ Superstar v porovnaní s tým dochádza vo vzťahu k pretextu k výrazným zmenám: najmä postavy Judáša a Ježiša Krista nadobúdajú iné vlastnosti, ako majú v Novom zákone.

Od nadvázovania na konkrétny text treba odlíšiť prípady tzv. **systémového nadvázovania**. **Pretextom** tu nie je iba jeden konkrétny text, ale stáva sa ním celý **súbor textov**. Existuje viacero druhov takejto nadväznosti:

1. text odkazuje na konvenciu literárnych žánrov (v období postmodernej noviny text obyčajne narúša, parodizuje svoju žánrovú predlohu - napr.

literárne dielo Jána Johanidesa Balada o vkladnej knižke je paródiou balady ako žánru; báseň Ľubomíra Feldeka Óda na predavačku kozmetiky je zas paródiou ódy);

2. *text spracúva námet známy ako mýtus alebo náboženský (biblický) príbeh (napr. biblický námet o Salome je podkladom pre vznik diela P. O. Hviezdoslava Herodes a Herodias, pre text Petra Karvaša Tanec Salome, ale aj pre „podnet na meditáciu“, ktorej autorom je kardinál Ján Chryzostom Korec a má názov Umučenie Jána Krstiteľa):*
3. *nový text sa polemicky vzťahuje napr. na žáner vecnej literatúry (Pavel Vilikovský vyprázdnený rétorizmus totalitnej spoločnosti ironizuje i parodizuje tým, že vo svojej humoreske Slovenský Casanova zosmiešňuje typický spôsob písania štúdie alebo rozhlasovej relácie o falošnom optimizme doby v diele Pam para pam).*

8.2.2 Prototext. Architext. Pretext

Pretext, ktorý spoznáваме ako východisko iného textu, môže mať aj podobu abstraktného modelu, vytvoreného zo súboru viacerých textov alebo zo žánrového či mýtického systému, ako sa uplatňuje pri tvorbe istého druhu textu.

v takomto prípade sa potom uvažuje o relácii (vzťahu) textu k istému systému. Vždy je podstatné to, čo v novom texte prevažuje a čo je v ňom dominantné. Ani pri hľadaní dominancie však nemusí byť presne, jasne vymedzený jeden okruh nadväznosti. Napr. v Záhorského Faustiáde (1864) možno identifikovať prinajmenšom dva pretexty: odkazuje na komédiu Jána Chalúpku Kocúrkovo alebo Len aby sme v hanbe nezostali (1830) a zároveň výrazným spôsobom nadväzuje na Goetheho Fausta (1808, 1832), hoci Záborský neprejavuje žiadnu úctu k veľikánovi nemeckého romantizmu, ba je k nemu až príliš kritický a jeho dielo je s Goetheho pretextom v kontroverznom, polemickom vzťahu. Faust napr. na ceste do Kocúrkova navštívi nebo i peklo. V nebi sa stretáva s Goethem a odpovedá mu na zvedavú otázku:

„Goethe: A či sa ešte ľudia pamätajú na môjho Fausta?

Faust: Nekonečne ho obdivuje celý svet, lenže nechápe ho nikto.

Mohol bys' napísať výklad k nemu.

Goethe: To by aj pre mňa bola úloha priťažká.”

Jonáš Záborský: Faustiáda



V súvislosti s divadelným dielom možno hovoriť o intertextovom charaktere všetkých jeho inscenačných zložiek: slovesnej, hereckej, výtvarnej, zvukovej, hereckej i režijnej. Intertextuálna je sama štruktúra divadelného diela a intertextuálny je aj proces jeho vzniku a realizácie. S ohľadom na zložitosť štruktúry divadelného diela pod architextom (z gr. arché = začiatok, pôvod, príčina) rozumieme také typy textov, ktoré síce už vstúpili do procesu tvorby divadelného diela, ale ešte nenesú žiadne známky úpravy v zmysle inscenačnej koncepcie. Pod pretextom (z lat. prae = pred) zas rozumieme také typy textov, ktoré slúžia ako podklad pre vznik novej (ďalšej) podoby vlastnej existencie (napr. tej, ktorá je pri inscenácii kodifikovaná premiérou). Text predstavuje

akákoľvek ustálená podoba akéhokoľvek typu textu. V závislosti od uhla pohľadu (miesta, z ktorého začíname intertextuálnu analýzu) ním môže byť inscenácia, predstavenie, písomný záznam dramatického textu inscenácie atď., prípadne aj divadelná hra bez javiskového naštudovania. Pod metatextom (z gr. meta = za, nad) rozumieme text, ktorý je výpoveďou o predchádzajúcom texte, pričom spôsoby nadväzovania nie sú ničím ohraničené. Vzťah medzi textom a metatextom môžeme považovať za vzťah medzi invariantom[^] variantom. Pod kvázimetatextom (z lat. quasi = akoby, ako keby) rozumieme texty, ktoré chcú vytvoriť celistvú predstavu o texte, alebo si nárokujú na celistvosť svojej výpovede o texte aj napriek tomu, že ho nemali k dispozícii na analýzu. Za kvázimetatexty môžeme považovať napr. všetky typy rekonštrukcií divadelných inscenácií, ktoré vznikli po ich stiahnutí z repertoáru divadiel. Vznik a realizácia divadelného diela z intertextuálneho hľadiska (tzv. inscenačný reťazec):

architext— pretext— inscenačný text — inscenačný metatext

generovanie témy-generovanie koncepcie-generovanie inscenácie-generovanie diela v reprízach

(proces hľadania)- (proces stabilizácie)-(proces fixácie)-(proces uskutočňovania)

V divadelnom diele možno rozlíšiť tieto základné spôsoby intertextového nadväzovania:

1. **sémantický** - jednotlivé texty sú k sebe priradené na základe spoločných charakteristík. Môže ísť o texty rovnakého alebo rôznorodého druhu, pričom niektoré línie môžu smerovať aj mimo diela, do umeleckej alebo mimoumeleckej reality (napr. analýza postavy Sofoklovej Antigony v rôznych typoch adaptácií, t. j. v divadelných hrách, hereckých interpretáciách, kostýmovo a výtvarnom spracovaní, rozhlasových, televíznych inscenáciách; podoby historickej udalosti v celom inscenačnom reťazci atď.);
2. **simultánno-paralelný - základný**, stabilne prítomný spôsob spájania všetkých typov inscenačných textov. Zviazanosť je určená trvalou koexistenciou (existenciou vedľa seba) všetkých základných inscenačných zložiek (slovesná, herecká, výtvarná, zvuková, režijná) v divadelnom diele. Je prítomná i pri analýze akejkoľvek jeho čiastky (inscenačnej plochy) alebo inscenačnej zložky (napr. analýza spôsobu nadviazania divadelného diela na Sofoklovu Antigonu vo všetkých inscenačných zložkách; spôsob vyjadrenia Macbethovej krvilačnosti vo všetkých inscenačných zložkách atď.).

Základnými typmi textov divadelného diela sú:

1. divadelné dielo ako celok (používa sa termín text diela, text inscenácie, inscenačný textap.).
2. jednotlivé inscenačné zložky (používa sa termín text hereckej zložky, scénografický text ap.),
3. časti inscenačných zložiek alebo časti diela, ktoré sa do celku spájajú na základe podobných vlastností. V zvukovej zložke nimi môže byť napr. použitá magnetofónová nahrávka orchestrálnych hudby, operetný spev,

improvizovaná hra na saxofóne v džezovom štýle (používa sa termín text orchestrálnej hudby, text operetného spevu atď.).

8.2.3 Metatext/Posttext

Pri tvorbe **posttextu** sa uplatňujú predovšetkým tieto dva aspekty:

Častá je nadväznosť na pretexty z nebeletristických žánrov (denník, list, pamäti, kuchársky recept ap.). Stávajú sa súčasťou nového textu (posttextu) - buď sú predlohou nového textu, alebo iba jeho časťou. V diele Slovenský Casanova napr. Pavel Vilikovský použil listovú formu; sám text je paródiou politického prejavu i spomínanou iróniou odbornej štúdie. Dialóg z internetu je súčasťou divadelnej inscenácie drámy Patricka Marbera Bližšie od teba (Štátne divadlo v Košiciach, 2001, režisér Jan Willem van den Bosch) a i.

Využíva sa tzv. **palimpsestová** technika, ktorá spočíva v nadväzovaní textu na iné texty a vo voľnom narábaní s citáciami a kvázicitáciami = predstieranými (falošnými) citáciami. V pôvodnom význame slovo palimpsest označovalo viackrát popísaný pergamenový zvitok. Po zmytí však na ňom ešte zostali stopy staršieho textu, takže sa nový a starý text navzájom „prestupovali“ (pod textom napísaným cyrilikou možno nájsť stopy toho istého textu zaznamenaného v hlaholike). Termín palimpsest sa v súčasnosti používa ako metafora toho druhu tvorby, v ktorom ide o „znovunapísanie“ už existujúcich textov. **Palimpsestová** technika sa stala zaužívaným postupom v postmodernej literatúre. (Prepis starších textov sa zvyčajne uskutočňuje skôr ako —> paródia a využíva sa pritom tzv. radikálna irónia /—♦ ironickosťv./).

Vo väčšine diel, ktoré sa vyznačujú **intertextuálnosťou** v., možno nájsť stopy viacerých pretextov (tzn. iných textov alebo iných vyjadrení, ktoré majú znakovú povahu). Sú v nich prítomné ako priame i nepriame citácie, resp. základnými stylistickými a žánrovými osobitosťami týchto diel sú paródia, —» pastiš a najmä irónia. Ťažisko umeleckej tvorby sa pri takýchto dielach presúva zo vzťahu realita — text na vzťah text (1) — text (2). Vznikajúce dielo sa teda neviaže ani tak na mimotextovú realitu, ako na starší, resp. už jestvujúci text (jestvujúce dielo).

8.2.4 Intertextuálnosť

O **intertextuálnosti** v. hovoríme vtedy, ak sa umelecké dielo či jeho časti stanú základom pre vytvorenie iného umeleckého diela alebo súčasťou iných textov. Prvotná komunikačná schéma autor (1) — text (1) — príjemca (1) sa premieta do druhotnej komunikácie tak, že príjemca (1) po prečítaní alebo absorbovaní iného umeleckého artefaktu na základe svojich zážitkov a svojho vnímania vytvorí druhotný text - stáva sa autorom (2). Takto sa vytvára nová schéma: autor (2) — text (2) — príjemca (2). Textom sa potom nazýva **pretext** (v Popovičovej terminológii **prototext**) a odvodený text **posttext** (v Popovičovej terminológii metatext). Francúzsky teoretik G. Genette ďalej rozlišuje text, ktorý sa transformuje („transtextualizuje“) - nazýva ho hypotext. Text, ktorý je výsledkom transformácie, zas nazýva **hypertext**.“

8.3 SIGNÁL A ZNAK

Jeden z najvšeobecnejších pohľadov na komunikáciu, vrátane komunikácie textov, poskytuje *teória informácie*.

Zavedenie pojmu informácie umožňuje prístup k výskumu najrozličnejších procesov riadenia a komunikácie v prírode a spoločnosti z jedného všeobecného hľadiska. V terminológii teórie informácie môžeme jeden z prvkov bibliografickej komunikácie, *expedienta*, považovať za zdroj, ktorý vyberá zamýšľanú správu z celej skupiny možných správ. *Správou, informáciou, sa tu rozumie spojenie signálu a znaku*.

Signál je fyzikálny stav alebo proces, ktorý slúži na časový alebo priestorový prenos správ. Signál vzniká v dôsledku nejakej činnosti, má svoju samostatnú fyzikálnu podstatu, môže byť vyslaný na veľkú vzdialenosť a na konci svojho jestvovania sa môže premeniť na činnosť. Pri informačnom hodnotení signálu nezáleží na jeho fyzikálnej forme, ani na množstve energie, ale na *izomorfnnej zhode vonkajšej udalosti a signálu*. Za izomorfnú možno považovať napríklad množinu ideí a tém, ktoré sú obsiahnuté v spracúvanom dokumente a ktoré ďalej existujú nezávisle na zdroji, na autorovi, expedientovi a *odrazovú* množinu ideí a tém zaznamenanú v správe, odvodenej z dokumentu. Teoreticky môže ísť vlastne len výnimočne o *homomorfný* vzťah identity. Spravidla ide o *izomorfný* vzťah, v ktorom existuje v odvodenej správe určitý *posun* vzhľadom na zdrojovú správu. *Expedienta* súčasne môžeme považovať za *vysielač*, ktorý mení správu na *signál*, ktorý sa cez *komunikačný kanál* vedie ďalej do *prijímača*.

Pre disciplíny knižničnej a informačnej vedy je dôležité ujasniť si význam pojmu *znak*. Najvšeobecnejšia definícia hovorí, že *znak* je to, čo stojí za niečo iné - *signum est aliquid quod stat pro aliquo*. *Zástupnosť* je prvá vlastnosť znaku. Druhou charakteristickou vlastnosťou znaku je, že znakom sa niečo *oznamuje*. (Pauliny, 1981, s.17).

Z nášho pohľadu sú dôležité tie znaky, ktoré sú schopné niesť a komunikovať nejaký obsah. V teórii znaku sa sa rozlišujú: *príznamy, signály, symboly a znaky*.

Príznamy, signály a symboly sú síce *znaky*, ktoré sú schopné fungovať v komunikácii, avšak nie sú to znaky vo vlastnom zmysle slova. Sú to tzv. *predznaky*. (Horecký, 1978, s. 45).

Jazykový ~~znak~~ **znak** má dve časti:

1. to čo sa označuje (čiže význam, obsah, téma, predmet, jav), tzv. označované - *signifié*;
2. to, čím sa označuje (čiže formálna stránka jazykového znaku), tzv. označujúce - *signifiant*.

O jazykovom znaku sa hovorí len vtedy, ak ide o nerozlučné spojenie týchto dvoch komponentov. "Jazykový znak je invariantná jednotka formálnej štruktúry jazyka (morféma, slovo, spojenie slov, veta), majúca nominatívnu (denotatívnu, referenčnú), signifikatívnu a často aj komunikatívnu funkciu (tak či onak sa vzťahuje na skutočnosť)." (Horecký, 1987, s. 45-46).

Jazykové znaky, alebo spojenia jazykových znakov sú jazykovými prostriedkami a jazykovými jednotkami určitého konkrétneho *jazykového systému*. Jazykové znaky nie sú *rovnorodé*, pokiaľ ide o ich formu a obsah. V rozličných civilizačných zoskupeniach sa prvky objektívnej reality prostredníctvom psychických obsahov formujú do jazykových znakov rôznym spôsobom. V rôznych jazykových systémoch sa jazykové jednotky, napr. slová, lexikálne jednotky, môžu členiť na *slovné druhy* rôznym spôsobom. Podľa povahy obsahu a formy jazykových znakov sa utvorili isté jazykové typy: slovenčina - prevažne flektívny typ, maďarčina - aglutinačný typ, angličtina - izolatívny typ, nemčina - polysyntetický typ (Pauliny, 1981, s. 21).

V LIS, napríklad v dokumentácii a bibliografii sa pracuje s *jazykovými znakmi konkrétnych jazykových systémov*. Špecifickými jazykovými znakmi v LIS sú bibliografické texty. Dôležité však je, o akú *úroveň jazykového* znaku ide. Predmetom záujmu LIS sú prevažne dokumenty a záznamy o dokumentoch. Dokumenty a záznamy o nich sú *komplexné jazykové znaky*. Sú to texty. Z hľadiska bibliografie nie sú predmetom prvoradej pozornosti nižšie jazykové znaky (fonémy, morfémy...), ale *ucelená štruktúra textu* dokumentu a najmä štruktúra a zákonitosti výstavby textu o texte dokumentu, čiže bibliografického textu - *metatextu* s jeho osobitosťami, znakmi a vlastnosťami.

Vidí sa nám, že pre *bibliografiu* je výhodná koncepcia textu *ako komplexného jazykového prejavu, prehovoru alebo komunikátu* (Mistrík, 1985, s. 272). V teórii znaku v súvislosti s textom hovorí napríklad Bense (1967, s. 8) o *superznaku*, o znaku, o zmysle celej štruktúry textu. V tomto zmysle je dokument *textom*. Pojem *text* má najširší a pre mimolingvistické aplikácie vhodnú koncepciu v prácach reprezentantov tzv. *tartuskej školy*.

Vedúci predstaviteľ tejto školy J. M. Lotman definuje text: 1) ako *zafixovaný jazykový prejav*, resp. *súbor informácií* slúžiaci na zachovanie v ňom obsiahnutých informácií; 2) nerozčlenený, *celistvý signál*, ktorý je rámcovaný začiatkom a koncom; 3) *osobitná štruktúra*, nakoľko informácie v ňom obsiahnuté sú usporiadané a hierarchizované podľa princípov samej štruktúry. V tomto zmysle sa *za text považuje v podstate akýkoľvek dokument*-výtvarné dielo, audiovizuálny dokument a podobne, teda nie len písomný dokument (Lotman, 1970, s. 67-69). Táto koncepcia je prijateľná pre bibliografiu, nakoľko fyzická forma média a povaha vyjadrenia znaku prestáva byť z hľadiska predmetu bibliografie dôležitá. V bibliografii je možné spracovať a sprístupňovať nielen písomné dokumenty, ale aj grafiku, hudbu, predmety, počítačové súbory a pod.

Na dokumentovú komunikáciu sa môžeme konkrétnejšie pozerať ako na zvláštny prípad *textovej komunikácie* alebo *jazykovej komunikácie*, nakoľko jazyk je najdôležitejšou rovinou v štruktúre textu.

V oblasti textovej komunikácie sa prenáša správa prostredníctvom znakov prirodzeného jazyka, čiže cez znaky, slová, vety, text. V textovej komunikácii pritom ide o narábanie s jazykovými prostriedkami predovšetkým na úrovni

základných plánov jazyka, čiže na úrovni plánu lexikálneho a syntaktického. Laterálne, okrajovo, aj na úrovni plánu fonologického a sémantického.

Súhrnne sa hovorí o *rovine textu*, o *texte*, ktorý v *konceptii teórie textu Františka Miku* (1973, s. 10-22) zahŕňa všetky jazykové plány.

V rovine jazyka sú *fyzikálne* najmenšie kódovacie jednotky. Ich osamotením a izolovaným, neorganizovaným použitím by bola jazyková, textová komunikácia veľmi problematická. Veď aký zmysel by malo vstupovať do komunikácie náhodným, neorganizovaným súborom reťazcov znakov, ktoré by boli mimo pravidiel určitého jazyka. Texty sa netvorí na to, aby sa v nich použili určité slová, syntagmy, vety, odstavce a pod., ale aby sa komunikoval nejaký obsah, myšlienka, informácia.

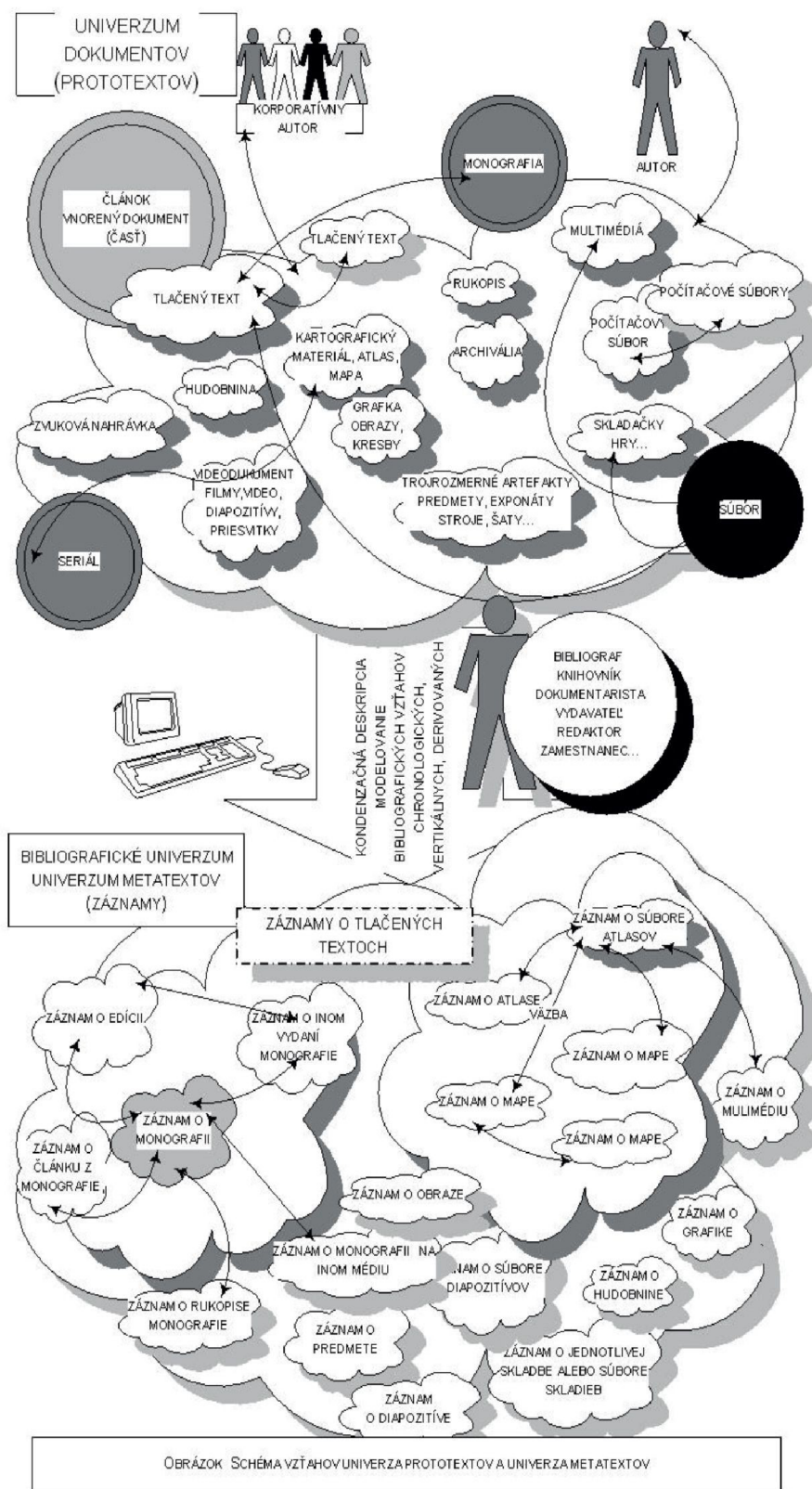
Teória textu disponuje okrem *roviny jazyka* aj *podrovinou štýlu* a *podrovinou témy*. Práve táto komplexnosť koncepcie textu je vhodná pre aplikácie v dokumentovej komunikácii.

8.4 UNIVERZUM DOKUMENTOV A BIBLIOGRAFICKÉ UNIVERZUM

Základnými prvkami bibliografickej komunikácie sú: *univerzum dokumentov* a *bibliografické univerzum*. Schéma znázorňuje tieto dva základné javy a všeobecné vzťahy medzi nimi. Je to jednak *univerzum dokumentov* (prototextov) a jednak *bibliografické univerzum* (univerzum metatextov).

Univerzum dokumentov je v podstate veľmi zložitý objekt z hľadiska vzniku, rozmanitosti foriem a obsahu. Tvorcami dokumentov sú autori a korporatívni autori (korporácie). Produkujú monografie, seriály, články, súbory. Tieto objekty sú ďalej štruktúrované a môžu existovať v rôznych fyzických formách. Napríklad monografia môže mať formu tlačeného textu alebo počítačového súboru. Monografie môžu vytvárať väčšie súbory (edície), alebo sa môžu členiť na menšie časti (články) a pod.

Bibliografické univerzum je odrazom a modelom univerza dokumentov. Usiluje sa zaznamenať vzťahy medzi dokumentami v diachronickom a synchronickom priereze a reprezentovať tieto fakty a vzťahy ako usporiadanejšie a systematizované v tvare, ktorý je vhodnejší na komunikáciu informácií o univerze dokumentov. Schéma tiež ukazuje, že *bibliografické univerzum* je závisléna *univerze dokumentov*. Vyjadruje to široká šípka, ktorá znázorňuje proces, prostredníctvom ktorého bibliografické univerzum vzniká; je to *kondenzačná deskripcia alebo modelovanie bibliografických vzťahov chronologických, vertikálnych a derivovaných*.



Obrázok 1 Schéma vzťahov univerza prototextov a univerza metatextov

1 Prototext (pt)

V bibliografickej komunikácii je pojem *prototext* synonymom pojmu *dokument*. *Prototext* je základom pre vytvorenie nového textu - *metatextu*; je to text, ktorý *predchádza inému textu, znak*, na základe ktorého vzniká *metaznak, komunikát*, na základe ktorého vzniká *metakomunikát*.

Teoreticky tento pojem symbolizuje univerzum prototextov, v ktorom sú všetky dokumenty, ktoré sú potenciálne východiskom bibliografickej komunikácie. Výskumná skupina IFLA pre funkčné požiadavky na bibliografický záznam vypracovala východisko pre teoretický model, ktorý obsahuje zoznam typov entít, ktoré reprezentujú predmet bibliografického záujmu:

- *Dielo* (Work) - intelektuálny a umelecký obsah; súbor všetkých vyjadrení originálneho textu a všetky vyjadrenia odvodené od originálu prekladom alebo revíziou.
- *Náklad* (Impression) - súbor všetkých jednotiek z jednej sadzby, od jedného vydavateľa alebo viacerých vydavateľov v tom istom čase.
- *Vydanie* (edition) - súbor všetkých dokumentov, ktoré vznikli z jedinečnej typografickej sadzby (single act of typographic composition),
- *Text* (text) - súbor všetkých jednotiek vyjadrujúcich rovnaký obsahom
- *Superdielo* (superworks) - súbor všetkých vyjadrení originálneho diela a všetkých vyjadrení, odvodených od neho,
- *Výraz* (Expression) - intelektuálny alebo umelecký obsah realizovaný vo forme softvéru, textu (písomnej forme), vo forme vizuálnej, hudobnej alebo vo forme choreografickej notácie,
- *Vyjadrenie* (Manifestation) - fyzické vyjadrenie intelektuálneho obsahu a súčasne abstrakcia, ktorá sa vzťahuje na všetky diela, ktoré majú rovnaké fyzické charakteristiky.
- *Exemplár* (Item) - samostatná položka, exemplár (copy), ktorý je predmetom zaznamenávania a ktorá sa môže skladať z viacerých fyzických jednotiek (pieces). (Losee, 1997, s. 254-269), (Svenonius, 1992, s. 5-6).

2 Percipient, percipient+expedient, bibliograf (pc1+ex1) a dekodovanie (dk1)

Informačný špecialista, bibliograf ako percipient (PC1) podriaďuje proces dekodovania procesu a pravidiel kódovania (K). Musí analyzovať štruktúru, výstavbu ~~textu~~ dokumentu, čiže musí sa zoznámiť s tým, ako je dokument koncipovaný, čiže ako sú v ňom informácie zakódované. Tento proces nie je úplne determinovaný. Bibliograf nevytvára presný obraz dokumentu. Bibliograf ako expedient (EX1) je povinný vytvoriť *bibliografický záznam* (MT - metatext), a to v procese bibliografického *kódovania*, ktoré nazývame kódovaním v procese komprimačnej alebo *kondenzačnej deskripcie* (K1).

V procese bibliografického *kódovania* bibliograf rešpektuje *štruktúru* dokumentu, ktorý spracúva a súčasne rešpektuje špeciálne profesionálne *pravidlá* a *pomôcky* kódovania, medzi ktoré patria napríklad odporúčania pre medzinárodný štandardný bibliografický popis, katalogizačné pravidlá, slovníky,

tezaury, hesláre, bibliografické formáty typu MARC, ktoré mu poskytujú nástroje na štruktúrovanie bibliografického záznamu, štandardy pre tvorbu prístupových výrazov, tvorbu abstraktov, anotácií a pod.

Prakticky je týmto subjektom knihovník, bibliograf, informačný pracovník a v podstate každý subjekt, ktorý vytvára záznam o dokumente. Je to teda odborný pracovník, ktorý vyhotovuje akvizičný záznam, vyhotovuje bibliografický popis, robí vecnú katalogizáciu, klasifikuje a indexuje dokument, vyhotovuje záznam CIP a pod. Je to aj autor, ktorý vyhotovuje bibliografický odkaz, vydavateľstvo alebo redaktor rozhlasu, tlače, televízie, ktorí informujú o nových knihách a pod. Je ním tiež autor, ktorý pripravuje svoj text v elektronickej forme na informačné využitie (META údaje, aplikácie SGML - HTML, TEI a pod.). Všetci títo prichádzajú do styku s cudzím alebo vlastným textom a rôznym spôsobom naň reagujú ako *metatextovné subjekty*.

Subjekt (PC1+EX1) sa vyznačuje *recepčnou aktivitou*. To znamená, že nie je len pasívnym účastníkom komunikácie, prijímateľom textu dokumentu, ale prejavuje voči textom a ostatným účastníkom komunikácie *textovnú aktivitu*. Subjektami bibliografickej komunikácie sú knihovníci, bibliografi a iní odborní pracovníci.

8.5 DOKUMENTOVÁ KOMUNIKÁCIA Z ASPEKTU TEÓRIE TEXTU

Teória textu (hypersyntax) je založená na zistení, že v komunikácii nie sú rozhodujúce nižšie jazykové roviny, ako je fonéma, slovo, veta, ale vyšší *jazykový znak*, ktorý sa nazýva *text*. V teórii textu sa skúmajú nadvetné jednotky, tzv. nadvetná syntax, inak nazývaná aj hypersyntax. Pri syntaktickej analýze textu sa vychádza z tézy, že text nie je len mechanickým súčtom viet (S), čiže (S + S + S ...), ale že sú dôležité aj textové konektory, spájacie prvky medzi vetami (*preto*, *v dôsledku toho...*, *zámená* a pod.). V texte je napokon dôležité aj tzv. kontextové členenie výpoveda alebo funkčná perspektíva vety. Ide teda o zásadu, že v každej vete je východisko, *téma* (o čom sa hovorí) a jadro, *réma* (čo sa hovorí). *Statické* analýzy textu, ktoré nebrali do úvahy spôsob vzniku textu, vzťah prijímateľa k textu a pod. boli rozšírené o metódy dynamické, ktoré sa zameriavajú aj na vzťahy textu s okolím. (Horecký, 1978, s. 86). Ďalšie bádania smerovali k rozpracovaniu teórie textu z aspektu komunikácie.

František Miko rozpracoval rozdiely medzi *jazykovou* stránkou textu a jeho *tematickou* stránkou.

Téma je vyšším plánom textu, ktorý je vyjadrením skúsenostného komplexu a komunikačného postoja. Táto myšlienka je zaujímavá tým, že zachytáva rozdiely medzi jazykovou sémantikou a témou. V jazykovej sémantike ide o lineárne reťazenie lexikálnych sém, medzi ktorými existujú gramatické vzťahy. Sú to, jednoduchšie povedané, vety v ktorých sa uplatňujú podľa gramatických pravidiel napríklad isté syntaktické prostriedky a morfológické pravidlá. Medzi vetami potom existujú *vnútrotextové vzťahy*. Jazykové prostriedky sa hromadia lineárne. Téma sa pritom nestráca, ale hromadí sa, narastá. Zaujímavé je, že čitateľ si zapamätáva to, čo sa viaže k téme, teda to, o čom sa v texte hovorí.

To, čo je obsahom dokumentu. (Žilka, 1995, s. 12). Záujem čitateľa a používateľa informačných textov sa tiež viaže na *obsah, predmet*, a nie na jednotlivé vety textu osve. *Pritom obsah jedného dokumentu môže byť hypertextovo linkovaný s obsahmi, témami iných dokumentov.*

Predmetom záujmu je teda vyšší *tematický plán textu* a nie jeho jazyková podstata. Informačný špecialista, najmä pri vypracovaní obsahovej charakteristiky dokumentu, napríklad *abstraktu* alebo pri *indexovaní* sa potom primárne orientuje na tie časti textu, ktoré obsah, tému daného dokumentu vyjadrujú najsilnejšie. Pritom používa jazykové prostriedky tak, aby zachytil len tému a základné vzťahy. Linearita jazyka je pritom deštruovaná.

V teórii textu je dôležitý poznatok, že text nie je len sledom jazykových jednotiek (viet, slov ...), ale aj sledom motívov. Text, jazykovednou terminológiou prehovor, jazykový prejav, je aj tematickou jednotkou. Je to homogénna štruktúra, ktorá je predmetom teórie textu.

Téma je v texte realizovaná pomocou *jazyka*. Bez jazykovej realizácie témy je len nere realizovaný skúsenostný komplex. Bez jazykovej realizácie témy nie je možná jazyková komunikácia. Lexikálne prostriedky sa vo vete volia tak, že zodpovedajú skúsenostnému komplexu tvorcu textu a jeho komunikačnému postoju a autorskému zámeru. Keď autor vyberie určité motívy, jazyk mu posluží lexikálnymi a gramatickými prostriedkami. V hypertexte autor jedného dokumentu linkuje, prepája *slová, výrazy, pojmy, termíny, texty* na elementy iných dokumentov alebo aj celé dokumenty.

Na vyššej ako vetnej úrovni sa text člení na kapitoly, odseky, pododseky, odstavce alebo na podobné textové celky. V prípade písomných textov je to takzvané horizontálne členenie textu. Členenie textu má z hľadiska bibliografie, najmä obsahovej charakteristiky, osobitný význam. Členenie na odstavce, odseky, pododseky, kapitoly alebo vyššie celky vyjadruje, ako autor koncipoval text, ako sa zmocňoval témy. Časti textu ukazujú, čo je dôležitejšie a čo menej dôležité. V odborných písomných textoch sa dokonca odporúča, aby určité časti štruktúry textu mali svoje formálne označenie, napríklad číslami (1, 1.1, 1.1.1, 1.1.2 ...). Ide tu o určitý spôsob hierarchizácie textu a o spôsob formalizácie, ktorý uľahčuje čítanie textu a sprehl'adňuje ho.

8.6 HYPERTEXTOVÉ TRENDY V LIS

Pre súčasnú LIS (*dokumentáciu*) je charakteristické, že digitalizačné tendencie a globalizačné trendy v oblasti komunikácie informácií sa zásadným spôsobom dotýkajú všetkých *prvkov a zložiek dokumentovej komunikácie* -

tvorby dokumentov (Works) a získavania dokumentov, ich spracovania, uchovávaní a sprístupňovania bibliografických počítačových záznamov. V porovnaní s uplynulými desaťročiami došlo v nebváľej miere k prudkému rozvoju v univerze dokumentov.

Predmetom záujmu LIS už nie sú len knihy a časopisy a tlačené texty. *Univerzum dokumentov sa značne diverzifikuje, pokiaľ ide o druhy dokumentov a nosiče informácií.*

LIS na túto skutočnosť reaguje rozvojom organizačných a metodických nástrojov. Ďalšie znaky súčasnej bibliografie sú spojené s jej *formou*. Dnešná

LIS je *postpapierová*. Štandardom sa stal *digitálny, počítačový záznam* o zdroji alebo úplný *digitálny objekt* resp. digitálna, elektronická kniha (eBook, Digital Book), ako ekvivalent alebo *surogát* tlačeneho dokumentu, ktorý spravidla obsahuje prvky *hypertextu* a *linkovanie* na iné zdroje.

Postmoderná LIS, napríklad v disciplíne bibliografia - to nie je už len činnosť zameraná na *formálny identifikačný popis* dokumentu. Počítačové záznamy v štruktúre formátov MARC umožňujú *hlbkové spracovanie dokumentov* a umožňujú vykonávať veľmi *dôkladný bibliograficko-informačný prieskum* a *hypertextové linkovanie na iné súvisiace zdroje*. Sofistikované softvéry umožňujú spájať bibliografický popis s úplnými textami dokumentov alebo s multimédiami, využívať *súbory autorít*, pracovať v integrovanom sieťovom a používateľsky komfortnom prostredí, využívať nástroje Word Wide Webu a pod. Ďalším štandardným znakom postmodernej bibliografie je využívanie štruktúry formátov MARC v bibliografickom spracovaní, v tvorbe a využívaní heslárov (autorít) a práca s vlastníckymi údajmi (holdingy), pričom súčasťou formátu sú aj nástroje linkovania.

8.7 ŠTRUKTURÁLNA A HYPERTEXTOVÁ TENDENCIA INFORMAČNÉHO TEXTU

Vo vzťahu k bibliografickému textu a textu dokumentu sa rozvíjajú dve hlavné konvergujúce tendencie: **štrukturálna a hypertextová**.

Prvá - štrukturálna- je evolučná, *vnútrobibliografická*. Jej dokladom je sústavne zdokonaľovaný systém formátu MARC, najmä formátu USMARC. Oprávnené možno očakávať, že rigidná štruktúra formátov MARC bude nahradená a adaptovaná novšími systémami, formátmi a pravidlami (FRBR, RDA, rozširovanie aplikácií SGML).

Druhá - hypertextová- je zdanlivo proveniencie mimo LIS. Nie je tomu tak, pretože sa viaže na informačné technológie, počítačovú lingvistiku a elektronické publikovanie. Zdá sa, že pre odbor LIS nie sú zatvorené dvere, ktoré vedú *od manažmentu záznamov* o dokumentoch *k manažmentu údajov a znalostí*, okrem iného aj tým, že informační špecialisti si vo väčšej miere osvoja techniky *hypertextu*.

Profesia *informačného špecialistu* si *vyžaduje zvládnutie informačnej technológie*. Produkovanie množstva čiastkových papierových bibliografických súborov sa stalo neefektívnym z ekonomického ako aj z informačného hľadiska. Počítačové ~~záznamy~~ sa uchovávajú v *datábázových systémoch* a sú dostupné cez globálne *počítačové siete* (World Wide Web). Technologická infraštruktúra *Internetu* a *WWW* otvára pre bibliografické služby úplne nové horizonty. Dokonca sa zdá, že Internet je pre vývoj bibliografie natolko významný, že bude možné hovoriť *o bibliografii pred internetom* a *o bibliografii s Internetom*. Rovnako sa to týka aj verejne online prístupných katalógov knižníc (OPAC).

Zonam bibliografických odkazov ku kapitole 8

- Katuščák, Dušan. 1975. Obsahová charakteristika pramenných dokumentov v národnej bibliografii z komunikačného hľadiska. In: *Knižnice a vedecké informácie*, roč. 7, 1975, č. 4, s. 176-182.
- Popovič, Anton. 1983. *Originál / preklad*. Bratislava, 1983.
- Pauliny, Eugen. 1981. *Slovenská gramatika : (Opis jazykového systému)*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981.
- Horecký, Ján. 1978. *Základy jazykovedy*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978.
- Horecký, Ján. 1978. *Základy jazykovedy*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978.
- Pauliny, Eugen. 1981. *Slovenská gramatika : (Opis jazykového systému)*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981
- Mistrík, Jozef. 1985. *Štylistika*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1985.
- Lotman, J. M. 1970. *Struktura chudožestvennogo teksta*. Moskva : Iskusstvo, 1970. Podľa: Žilka, Tibor: Text a posttext. Nitra : Vysoká škola pedagogická, 1995, s. 10-11.
- Miko, František. 1973. Cesta k modelu literárnej komunikácie. In: *Literárna komunikácia*. Martin : Matica slovenská, 1973.
- Katuščák, Dušan. 1981. Informatika v systéme literárneho vzdelania. In: *Bibliografický zborník 1979-1980*. Zost. Tomáš Trancygier a Gabriela Tyukosová. Martin : Matica slovenská, 1981.
- ISO 5127/3 a):1981 : Information and documentation - Vocabulary - Section 3a) : Acquisition, identification, and analysis of documents and data.
- UNIMARC manuál : Slovenská verzia - UNIMARC(SK)*. Prekl. a ved. red. Dušan Katuščák. Martin : Matica slovenská, 1994.
- Miko, František. 1973. Cesta k modelu literárnej komunikácie. In: *Literárna komunikácia*. Martin : Matica slovenská, 1973, s. 10-22.
- Losee, R. M. 1997. A discipline independent definition of information. In: *Journal of the American Society for Information Science*, 48 (3) Mar 1997, s. 254-269.
- Svenonius, Elaine. 1992. Bibliographic entities and their uses. In: *Seminar on Bibliographic Records. Proceedings of the Seminar Held in Stockholm, 15-16 August 1990...* Edited by Ross Bourne. UBCIM Publication - New Series, vol 7. Muenchen, London, New York, Paris : Saur, 1992.
- Katuščák, Dušan. 1975. Príspevok k problematike spracovania pramenných dokumentov v národnej bibliografii z textového a metakomunikačného hľadiska : Komprimačná /kondenzačná/ deskripcia. In: *Bibliografický zborník 1975*, s. 229-284.
- Jurčacková, Zora. 1997. *Spracovanie dokumentov v knižniciach a informačných inštitúciách : Teoretické základy a perspektívy*. 2. preprac. a dopl. vyd. Bratislava : Centrum vedecko-technických informácií SR, 1997. ISBN 80-85165-64-3.
- Jurčacková, Zora. 1997. *Spracovanie dokumentov v knižniciach a informačných inštitúciách : Teoretické základy a perspektívy*. 2. preprac. a dopl. vyd. Bratislava : Centrum vedecko-technických informácií SR, 1997. ISBN 80-85165-64-3.
- Popovič, Anton. 1974. *Teória metatextov*. Nitra : Kabinet literárnej komunikácie a experimentálnej metodiky PF, 1974. 101 s.

Popovič, Anton. 1975. *Problémy literárnej metakomunikácie. Teória metatextu*. Nitra : Kabinet literárnej komunikácie a experimentálnej metodiky PF, 1975. 106 s.

Miko, František - Popovič, Anton. 1978. *Tvorba a recepcia : Estetická komunikácia a metakomunikácia*. Bratislava : Tatran, 1978. 386 s.

Horecký, Ján. 1978. *Základy jazykovedy*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978.

Žilka, Tibor. 1995. *Text a posttext : Cestami poetiky a estetiky k postmoderne*. Nitra : Vysoká škola pedagogická, 1995.



9 NOOSFÉRA, TŘI SVĚTY K. POPPERA⁵

Karl Raimund Popper

Metodológ vedy a sociálny filozof, kritický racionalista. Jeho filozofia vychádza z kritickej polemiky s novopozitivismom tzv. Viedenského krúžku. Za svoje práce si vyslúžil mnohé ocenenia, dokonca bol povýšený do šľachtického stavu.

Popper vyzdvihuje princíp dedukcie a falzifikovateľnosť vedeckých teórií. Do vedy patria potvrdenia, ktoré možno falzifikovať. Rast vedeckého poznania znamená opakujúce sa odmietanie vedeckých teórií a nahradzovanie ich inými lepšími, vhodnejšími na základe teórie pokusu a omylu.

Popper má koncepciu troch svetov:

1. Prvý svet je svet fyzických objektov živej a neživej prírody ako výsledok evolučného procesu.
2. Druhý svet je svet mentálnych stavov – svet animálneho a ľudského vedomia.
3. Tretí svet je svet objektívnych obsahov ľudského myslenia, vedeckých ideí a umeleckých diel. Popper sa ukázal ako zástanca emergentizmu – vynárania sa už hotových vlastností, stavov.

Karl Popper je otcom falzifikacionizmu. Tvrdí, že nič nie je také sväté a úctyhodné, aby sa o tom kritickým rozumom nemohlo pochybovať. Základnou myšlienkou princípu falzifikácie je, že vedecké hypotézy a teórie nemožno verifikovať induktívnym zovšeobecnením na základe skúsenosti. No je možné nich overiť skôr pokusmi o ich vyvrátenie.

Overenie nejakej teórie spočíva v tom, že odolá všetkým pokusom o falzifikáciu. Veda a vedec stoja pred problémom a Popper ho navrhuje riešiť hypotézami, ktoré podliehajú kritike a konfrontácii s alternatívnymi hypotézami. V tomto procese sa odkrývajú chyby a omyly, takže sa hypotéza nahradí inou alebo modifikuje.

Vo vede nie je možné dosiahnuť absolútnu pravdu. Je možné sa pravde iba priblížiť. Tvrdí, že vedec ako teoretik alebo experimentátor, predkladá tvrdenia alebo systémy tvrdení a krok za krokom ich testuje. Viera v približovaní sa pravde ovplyvňuje utváranie teórií a vymedzuje kritickým spôsobom aj metódu, a to svojím požiadavkám vyššej vysvetliteľnosti (explanačnej schopnosti) a testovateľnosti.



Popperov imperatív, resp. maxima, ktorú nám odporúča prijať, znie: „Nauč sa používať svoj vlastný rozum, ak si sa odhodlal to urobiť, vedz, že, najlepšou formou rozumnosti je kritická rozumnosť“. Racionalitu nie je možné lepšie chápať ako vôľu prijímať kritiku. Kritickosť sa stáva stavom mysle, vyplýva z vyvrátenosti nášho poznania. Vedomé prijatie kritickej metódy je hlavným nástrojom rastu.

⁵ Zdroje: (Zdroj: <https://referaty.centrum.sk/odborne-humanitne/filozofia/41219/?print=1>) Kizcko, L.: Malá antológia z diel filozofov II, SPN, Bratislava, ISBN 80-08-01825-9 -

Je potrebné rozlišovať v Popperovej falzifikácii jej dve roviny a tri zložky. Prvú rovinu môžeme nazvať ako **logickú a druhú ako empirickú**.

V rámci logickej roviny rozoznávame len jednu zložku a to falzifikovateľnosť, v rámci druhej roviny rozoznávame dve zložky, a to falzifikáciu ako vznik protirečenia medzi teoretickým očakávaním a domnelým faktom a falzifikáciu ako akt zamietnutia nesprávneho očakávania (omylu).

V logickej rovine tvrdenia musí existovať teda vždy (ak má byť dané tvrdenie empirické) možnosť falzifikácie, t.j. tvrdenie je stále (za akýchkoľvek podmienok) falzifikovateľné. Tvrdenie je otvorené voči svojmu vyvráteniu tým, že tu existuje stále možnosť vzniku sporu. Je to vlastne neustále prítomná, imanentná možnosť sporu, čiže falzifikácia ako vznik protirečenia v logickej rovine možnosti - falzifikovateľnosť.

V empirickej rovine potom môže dôjsť k samotnému vzniku sporu, protirečenia, keď sa uskutoční daná možnosť falzifikácie – teda tvrdenie sa dostane do sporu s empiriou. A tak následne môže dôjsť k zamietnutiu tvrdenia, ktoré sa dostalo do sporu s empiriou. To isté platí samozrejme nielen pre tvrdenie, ale aj pre hypotézu, teóriu, pokus alebo očakávanie.

Falzifikacionizmus predpokladá apriorizmus. Bez apriorizmu by nebolo čo falzifikovať, čo spochybňovať, alebo kritizovať. To všetko Popper, samozrejme, vie.

Apriorizmus je teda nevyhnutnou podmienkou pre falzifikacionizmus. Avšak to isté platí aj opačne, falzifikacionizmus je nevyhnutným prvkom Popperovej teórie, ak má ísť o kriticismus.

Môžeme teda povedať, že falzifikacionizmus a súčasne apriorizmus tvoria rovnako dôležité podmienky pre vyvrátenie indukcie, ktoré sa navzájom podmieňujú.

U Poppera znamená skúsenosť objav nového. Popper rozlišuje dva druhy učenia. Jedno nazýva „dobrodružné učenie“ v zmysle učenia sa objavnou metódou pokusu a omylu a druhé „učenie naspamäť“. Učenie naspamäť je učenie pomocou opakovania, ktoré nikdy nevedie k ničomu novému, ale len k „zabudnutiu“ naučeného, k jeho zatlačeniu do nevedomia.



V rámci sociálnej a politickej filozofie kritizuje historizmus a utopizmus. Odmietá vedecky exaktné predvídanie ľudských dejín. Z tejto pozície kritizuje najmä marxizmus, ale aj Hegla a Platóna. Na margo kritiky Marxa a marxizmu vyhlásil bristký socialista Bryan Magee: "Neviem, ako rozumný človek, ktorý prečítal Popperovu kritiku Marxa, môže ešte zostať marxistom."

Pred revolučnými teóriami o premene spoločnosti preferuje zmenu postupnú, jej vylepšovania opatrnými reformami, pri ktorých treba zvažovať aj vedľajšie účinky.

Jeho štúdiá Ako vidím filozofiu, ktorá je súčasťou diela Hľadanie lepšieho sveta, má charakter osobného vyznania a zdôrazňuje význam kritického racionalistického postoja vo filozofii. V diele predkladá niečo ako súpis 9 spôsobov ako vidieť filozofiu. Poukazoval na činnosti, ktoré sa často pokladajú za charakteristické pre filozofiu, no on sám ich tak nevidí. Zdajú sa mu neuspokojivé.

Filozofiu nevidí ako vhodnú na riešenie nedorozumení, aj keď môže plniť úlohu prípravných prác. Taktiež si nemyslí, že filozofia je galéria veľkých umeleckých diel a ak tak chápeme známych filozofov, robíme chybu. Filozofovia nehľadeli na estetické ciele. Boli hľadačmi pravdy, podobne ako vedci. Snažili sa riešiť ozajstné problémy.

Popper hovorí, že filozofovia ako hľadači pravdy musia byť intelektuálnymi hrdinami. Kto hľadá pravdu, musí byť odvážny aj múdry. Pravda je u filozofov vždy účelom, nie iba vedľajším produktom. Popper preto nepokladá Fichteho a Hegela za veľkých filozofov, pretože neverí ich láske k pravde. Filozofia sa nemá snažiť analyzovať pojmy, slová alebo jazyky. Pojmy a slová nie sú ani pravdivé ani nepravdivé. Slúžia iba na opisovanie a zdôvodňovanie. Cieľom nie je analýza významov ale hľadanie.

Filozofiu Popper nepokladá za demonštráciu toho, aký sme múdri. Filozofia taktiež nepredstavuje intelektuálnu terapiu. Neoslobodzuje nás od filozofických zmätkov. Filozofia neslúži na to, aby sme sa vyjadrovali precíznejšie a exaktnejšie. Nie viac ako to daný problém vyžaduje. Nie je dôležité vytvárať pomocou filozofie rámec pre vyriešenie problémov, ktoré sa môžu vyskytnúť v budúcnosti. Popper tvrdí, že celá anglická filozofia s výnimkou niektorých diel uviazla v týchto prípravných prácach.

No a ako posledné hovorí, že vo filozofii neexistuje niečo ako duch doby. Považuje ju za hegelovskú ideu. Samozrejme podlieha aj filozofia módom, ale kto naozaj hľadá pravdu nebude sa módom podvoliť ale naopak bude proti nim dokonca bojovať.

Popper hovorí, že všetci ľudia sú filozofi. Aj keď si to neuvedomujú, majú filozofické predsudky, ktoré prebrali zo svojho okolia duchovných tradícií. Tieto predsudky si ľudia zo zvyku obhajujú bez kritického preskúmania. Nevyhnutnosť preskúmania je ale veľmi dôležitá a slúži ako obhajoba kritickej filozofie.



Cieľom je osvietený, kritický všedný rozum a dosiahnutie stanoviska, ktoré ma bližšie k pravde.

Popper dáva príklady veľmi rozšírených a nežiadúcich predsudkov. Napríklad veľmi staré tvrdenie – ak sa stane vo svete niečo zlé alebo veľmi nežiaduce, musí za to byť niekto zodpovedný. Niekto to musel urobiť a to dokonca úmyselne. Vyskytuje sa napr. u Homéra, pre bola klúčom žiarlivosť. Za Odysseove bludné cesty bol zodpovedný Posseidon. V kresťanskom myslení bol pôvodcom zla diabol.

A v Popperom kritizovanom marxizme to boli kapitalisti, ktorí bránili príchodu socialistickej spoločnosti na svet. Teória, že chudoba, vojny a nezamestnanosť sú následkom zlých úmyslov tvorí bežnú časť všedného rozumu, no je nekritická. Túto teóriu nazval Popper „teóriu sprisahania spoločnosti“. Je to forma hľadania obetného baránka.

Teória sprisahania často vedie k skutočnému sprisahaniu. Ale samotné sprisahanie iba málokedy vedie k cieľu. Sprisahancom boli napr. Lenin, Hitler alebo Mussolini.

Poukazovanie na nesprávnosť teórie sprisahania spoločnosti má za následok odkrytie veľkého významu neúmyselných následkov ľudského konania pre spoločnosť.

Pri probléme vojny sa Popper zaoberá pohľadom Russella. Ten tvrdí, že vojny vznikajú kvôli ľudskej agresivite. Ale Popper poukazuje na to, že v modernej dobe vojny vznikajú zo strachu pred agresiou, nie samotnou agresiou. Existuje obojstranný strach pred agresiou, ktorý vedie k pretekom v zbrojení a potom k vojne.

Za iný predsudok pokladá Popper tvrdenie, že názory človeka sú determinované jeho záujmami. Táto teória – úpadková forma Humeovho učenia - nikdy nie je uplatňovaná na človeku samom. Táto teória sa väčšinou uplatňuje iba na iných, hlavne na tých, ktorých názory neprijímame. To nám ale bráni vypočítať si a akceptovať nové názory. Takto sa znemožňuje racionálna diskusia. Človek nehľadá ozajstnú pravdu, ale dáva prednosť svojmu záujmu. Podobný predsudok je aj to, že racionálna diskusia je možná iba s tými, ktorí sa so mnou zhodujú v zásadných otázkach. Tým pádom vlastne toto zhubné učenie vyhlasuje, že kritická diskusia o základoch nie je možná.

Hlavný konflikt filozofie spočíva medzi noetickým optimizmom a noetickým pesimizmom. Noetický optimizmus verí v možnosť ľudského poznania, pesimista je presvedčený že poznanie presahuje ľudské schopnosti. Popper je fanúšikom všedného rozumu, ale tvrdí že je potrebné ho neustále kritizovať a tak vlastne zlepšovať. Súhlasí so všedným rozumom za predpokladu že existuje aj matéria a duch a produkty ľudského ducha. Popper je vlastne pluralista. Je však ochotný túto teóriu kritizovať a pripustiť inú, lepšiu. Ale všetky kritické protiargumenty sú podľa neho nedostatočné, pretože sa zakladajú na nekritickom prijímaní teórie poznania všedného rozumu.



Aj v tomto diele kritizuje Popper iných filozofov. Vyjadruje ju ako obžalobu filozofov. Vybral si podľa neho samého 4 z najväčších – Platóna, Huma, Spinozu a Kanta. Platón – najhlbší a najgeniálnejší, chápe ľudský život pre Poppera odpudzujúcim spôsobom. Jeho slabosťou bolo, že veril v teóriu elity. Žiadal, aby múdry, učený filozof bol štátnikom a absolútnym vládcom. Dokonca odporúča koncentračné tábory so samoväzbou ako prostriedok na vyliečenie inak zmýšľajúcich. Huma pokladala za skromného a racionálneho človeka, ktorý mal ale nešťastnú a pomýlenú psychologickú teóriu, ktorou sa dal zviazať k tomu, aby zastával desivú teóriu – tvrdil, že rozum je otrokom vášní. Spinoza, podobne ako Hume taktiež nebol filozofom z povolania. Hlásal presný opak

Humeovho tvrdenia, no spôsobom, ktorý je pre Poppera eticky neprijateľný. Bol determinista a neveril v slobodnú vôľu človeka.

Ostávame vo osídlach vášne. Ak nadobudneme jasnú a zreteľnú predstavu, sme stále determinovaní, ale urobili sme z toho časť svojho rozumu. Toto učenie je ale nebezpečná a neudržateľná forma racionalizmu. Popper neverí v determinizmus. Je dôležité aby sa ľudia v styku s blíždymi riadili rozumom, ale nie je to cieľ, o ktorom by hocikto hocikedy mohol tvrdiť, že ho dosiahol. Kanta považuje Popper za jedného z mála originálnych mysliteľov medzi filozofmi z povolaní, ktorý sa pokúsil riešiť Humov problém otroctva rozumu a Spinozovho determinizmu, ale oba pokusy stroskotali.

Popper tvrdí, že z jeho úvah je jasné, že slová, ako masa, alebo elita pochádzajú z myšlienkového oblasti platonizmu a marxizmu. Niektorí Marxovi odporcovia napr. obracajú naruby marxistickú odpoveď. Proti vzbure nás chcú pôsobiť vzburou elity a vracajú sa k platónskej odpovedi. Ani komunizmus nie je horší ako tzv. antimarxistická elita, ktorá sa ukázala v Taliansku, Nemecku a Japonsku. Niektorí odporcovia sa pýtajú, či nemá mať hlas vzdelanca väčšiu váhu ako hlas nevzdelanca. Popper tvrdí, že bohužiaľ je to v dnešnej dobe tak, že vzdelanci a polovzdelanci majú väčší vplyv, ktorý môžu uplatňovať. Prívetký vplyv vzdelancov nepokladá Popper za dobrý.



10 HYPERTEXT. ZÁSADY TVORBY ODKAZŮ (LINEK)

Hypertext je **TEXT**, ako jednota témy, jazyka a štýlu, v ktorom sa využívajú **hyperlinky**, to znamená **linky**, **odkazy**, **prepojenia** na iné miesta v **danom** texte alebo sú to linky odkazujúce a pripájajúce k určitým miestam v štruktúre textu iné entity, ktoré sa nachádzajú buď v danom texte dokumentu, alebo **mimo** daného textu.

Najznámejším hypertextovým systémom je World Wide Web alebo Wikipédia. Tradičný systém odkazovania sa bežne používa pri tvorbe textových diel, napríklad pri písaní vedeckých a odborných prác, ako aj záverečných a kvalifikačných prác. Ide o odkazy, linky na dokumenty, informačné zdroje, ktoré súvisia priamo alebo nepriamo s témou, ktorá je spracovaná v texte. Sú tu bibliografické odkazy alebo citácie. Tieto linky na zdroje sa jednoduchšie vytvárajú v digitálnom prostredí, ak sú zdroje dostupné v digitálnej forme (napr adresa url, urn, doi a pod).

V tezauroch a slovníkoch sa hyperlinky často využívajú na obohatenie, spresnenie a rozšírenie výkladu o určitej entite. Napríklad v biografickom lexikóne sa vytvorí *link* na *fotografiu* osoby, *link* na *miesto* narodenia, *link* na *dokumenty* k životu a dielu, *link* na *záznamy o dielach* alebo diela samotné a pod). Živé linky sú spravidla odlišené od základného textu farebne a nahrádzajú klasické odkazy *pozri*, *pozri aj* a pod.

V textoch sa linky (odkazy) spravidla viažu na plnovýznamové slová, termíny, pojmy alebo komplexné entity, ako sú napríklad názvy diel, mená osôb, názvy geografických jednotiek alebo lokalít, názvy organizácií, korporácií a pod. V knižničnej a informačnej praxi sú hyperlinky a linky na určité entity dôležité pre obraz systému poznatkov o určitom jave, predmete, skutočnosti zaznamenaných v dokumentoch. V danom prípade ide o akési *horizontálne* medzitextové nadväzovanie, ktoré sa odlišuje od "vertikálneho" nadväzovania medzi textami v určitom časovom slede.



11 PŘÍKLADY HYPERTEXTU

Ukážka hypertextu. Heslo Hypertext z Wikipédie.

<https://sk.wikipedia.org/wiki/Hypertext>

Ukážka hesla Karl Popper s hyperlinkami viacerých druhov.

https://sk.wikipedia.org/wiki/Karl_Raimund_Popper

12 LIMITY HYPERTEXTU

Limity hypertextu sú dané v zásade len nedostatkom stabilných a permanentne dostupných zdrojov (entít) v digitálnej forme. Absencia digitálnych zdrojov.

Hyperlinky sú podmienené digitálnou formou.

13 PRAXE HYPERTEXTU

Úlohou študentov je vytvoriť vo svojom textovom editore vlastný text napríklad seminárnej alebo inej práce a použiť hyperlinky na rôzne entity (text, obraz, zvuk, audio, video). Hyperlinky na miesta vo vlastnom texte, linky na súbory, linky na entity mimo svojho počítača na internetové zdroje...)

