

TERESA NECKAR-ILNICKA

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Kształcenie i rozwijanie umiejętności korzystania z informacji w szkole wyższej¹

Korzystanie z różnych źródeł informacji jest ważną umiejętnością kluczową współczesnego Europejczyka, a umiejętność sprawnego posługiwania się technologią informacyjną zajmuje w tym kontekście miejsce szczególne.

Student doświadcza różnych możliwości korzystania z informacji – w sposób zgodny lub niezgodny z kodeksem etycznym. Podejmując się twórczego rozwiązywania problemów w procesie nauczania – uczenia się w szkole wyższej, może korzystać z różnych źródeł.

Z perspektywy nauczyciela przyszłych nauczycieli dokonam próby określenia „możliwości” i „ograniczeń” oraz „mocnych” i „słabych” stron rozwijania umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji w procesie doświadczania edukacji w szkole wyższej (na podstawie wypowiedzi studentów na ten temat oraz analizy ich wytworów dydaktycznych – prac pisemnych, przygotowywanych w toku pracy indywidualnej).

Przedstawię dylematy nauczyciela, związane z doświadczaniem nieuczciwości i nieprzestrzeganiem akademickich kodeksów honorowych przez uczestników procesu edukacji. Zastanawiam się również nad możliwymi sposobami postępowania organizatorów edukacji w szkole wyższej w takich sytuacjach.

¹ Tekst ten został publikowany w wersji anglojęzycznej (Neckar-Ilnicka 2010).

Umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji jako umiejętność kluczowa człowieka XXI wieku

Uczestnik procesu edukacji, na wszystkich jej etapach, powinien mieć okazje do udziału w procesie kształcenia kluczowych umiejętności: planowania, organizowania i oceniania własnego uczenia się, skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, efektywnego współdziałania w zespole, rozwiązywania problemów w sposób twórczy, operowania informacjami i efektywnego posługiwania się technologią informacyjną (Sobiepan 1998). Organizowanie procesu kształcenia to zobowiązanie instytucji edukacyjnej, ale warunkiem rozwijania tych umiejętności jest aktywność własna podmiotu uczącego się – studenta: aktywność wewnętrzna i zewnętrzna, aktywność rzeczywista, a nie sztuczna czy pozorowana, aktywność różnorodna, korzystająca ze wszystkich zasobów (Brzezińska 1994).

Kompetencje informacyjne są złożonym zespołem zdolności niezbędnych do rozpoznania, kiedy informacja jest potrzebna, wymaganych, aby jednostka potrafiła wykorzystywać potrzebną informację. To zespół umiejętności mających mocne oparcie w sprawności posługiwania się językiem, rozumienia tekstu, odbioru kultury, biegłości w użytkowaniu komputera i technologii informacyjnych. Z kompetencjami informacyjnymi wiąże się:

- rozpoznawanie potrzeby informacji;
- uznanie faktu, że dokładna i kompletna informacja jest podstawą sprawnego decydowania;
- identyfikowanie potencjalnych źródeł informacji;
- rozwijanie skutecznych strategii poszukiwania informacji;
- ocena zakresu potrzebnych informacji;
- kompetentne odczytywanie informacji i ocena jej wartości;
- odrzucanie informacji błędnych, niedokładnych, mało wartościowych;
- włączanie potrzebnych informacji do zasobu swojej wiedzy;
- wykorzystywanie informacji do krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów;
- rozumienie problemów ekonomicznych, prawnych i społecznych związanych z wykorzystaniem informacji;
- uzyskiwanie i wykorzystywanie informacji w sposób etyczny i zgodny z prawem (Stachowiak 2009).

Paradoksalnie, problemem współczesnego człowieka z początku XXI wieku jest nie tyle brak informacji i dostępu do jej źródeł, ile umiejętność selekcjonowania informacji z różnorodnych źródeł, by móc budować uporządkowany, hierarchiczny system wiedzy w toku twórczego rozwiązywania problemów.

Nie tak dawno, pod koniec XX wieku, w początkowym okresie masowej „karierze” komputera i Internetu, dorośli uczestnicy edukacji, z dystansem i nieufnie podejmujący ostrożne próby korzystania z nowej technologii, mogli „podglądać” i uczyć się od swoich podopiecznych, uczniów – otwartych i bezkrytycznie doświadczających wszystkiego, co nowe. Ta sytuacja była też udziałem wielu nauczycieli akademickich klasycznie zorientowanych na tradycyjne źródła informacji.

Okres początkowych fascynacji i „zachłyśnięcia się” możliwościami nowoczesnych rozwiązań technologicznych zastąpił namysł, refleksja humanistycznie zorientowanych użytkowników, nad „granicami” i zawłaszczaniem umysłów spamem informacyjnym oraz niepokój z tym zjawiskiem związany. Z. Melosik (2001) używa określenia „kultura klikania”. *W kulturze klikania wszystko miesza się ze wszystkim do granic nierozróżnialności. Nasze codzienne kulturowe doświadczenie jest w coraz większym stopniu nielinearne, przypadkowe i fragmentaryczne (ma się wrażenie, że wydarzenia nie występują w sekwencjach przyczynowo-skutkowych). Inny jest też sposób podejścia do informacji i uczenia się – stanowi on racjonalną odpowiedź na specyfikę współczesnej kultury sfragmentaryzowanej i niejednoznacznej. W konsekwencji, wbrew oczekiwaniom dorosłych, młodzi ludzie nie przyswajają sobie wiedzy w sposób linearny i uporządkowany, lecz „mozaikowy”. Nie interesuje ich „zatrzymanie wiedzy”, lecz jej przetwarzanie i umieszczanie w kontekstach, potrafią jednocześnie koncentrować się na wielu rzeczach, nie mają natomiast zdolności koncentracji przez dłuższy czas na tym samym* (Melosik 2001, s. 19).

Z. Melosik (2001a) używa też określenia: *kultura instant*, która odnosi się do typowego dla naszych czasów *nawyku i konieczności życia w natychmiastowości*. Obecnie, w tym kontekście, jest systematyczne, planowe uczenie się, cierpliwe oczekiwanie na efekty. Studenci, tak jak i zapewne uczestnicy edukacji na innych etapach, funkcjonując i doświadczając owej *kultury klikania* i *kultury instant*, dokonują specyficznych modyfikacji proponowanych przez organizatorów edukacji i zapoznanych w toku aktywności własnej sposobów uczenia się.

Analizując pisemne prace studentów, przygotowywane jako zaliczeniowe (m.in. fragmenty prac licencjackich i magisterskich), dokonałam próby określenia problemów w komunikowaniu swojej wiedzy przez autorów, których przyczyn upatruję właśnie w obszarze specyficznego rozwijania umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji. Materiałem empirycznym były też wypowiedzi studentów na temat organizowania, planowania swojego uczenia się w szkole wyższej w kontekście ewaluacji zajęć. Badania realizowałam w zimowym semestrze 2009/2010 ze studentami pedagogiki (studia stacjonarne i zaoczne) uniwersytetu i wyższej szkoły niepaństwowej, przygotowujących prace licencjackie lub magisterskie.

Uczestnicy procesu edukacji w szkole wyższej wobec zagadnienia wzajemnych powinności i oczekiwań rynku pracy

Doświadczenie edukacji w szkole wyższej to, według E. Eriksona, czas „nakładania się” dwóch etapów rozwoju: dojrzewania oraz wczesnej dorosłości. Przejście między obiema fazami wyznacza zakres zadań rozwojowych młodych ludzi. Najważniejsze wydaje się zadanie kreowania siebie w świecie. To okres ważnych wyborów i równocześnie wchodzenia w dorosłość. E. Erikson (2002) dowodzi, że to jeden z najtrudniejszych etapów w całym życiu człowieka, wiąże się bowiem z podjęciem zadania rozwojowego – budowania własnej tożsamości.

Istotą młodego człowieka – jest nie byt, ale stawanie się, nie bycie, ale właśnie stawanie się. Prościej – młody człowiek jest istotą stającą się, a nie bytującą, „niebędnącą” – pisał J. Kuczyński (1991, s. 52).

W konsekwencji, jest on istotą przejściową, istotą „między”, a nie ugruntowaną i trwałą strukturą. Dokładniej – istotą między dzieciństwem, a więc *przedmiotowością, nieświadomością, dominującą receptywnością, a dojrzałym wiekiem, więc pełną podmiotowością, indywidualnością, socjalnością i kulturowością*. Dla młodego człowieka to potencjalnie niezwykle interesujący czas doświadczania swojej samodzielności, i wypróbowywanie sposobów komunikowania się z innymi.

Młódzież jest podmiotem, młody człowiek jest bytem ku życiu, ku przyszłości, jest otwarty na innowacje, stwarzający siebie i nowy świat. Dzieje się to wszystko *w kontekście wielowektorowych sprzeczności, konfliktów, zderzeń kulturowych, konfrontacji międzypokoleniowych, sukcesów i porażek, dramatów i tragedii* (Gołębiowski 2000, s. 219).

Przygotowanie człowieka do życia w świecie wymaga nabycia takich uniwersalnych, a zarazem elastycznych kompetencji cywilizacyjnych, które pozwolą na wielokrotne zajmowanie i zmienianie swoich statusów zawodowych w świecie globalnych standaryzacji. Czas nowego ładu społecznego wymaga wysoko wyspecjalizowanych profesjonalistów. Dostrzega się, iż ów model jest coraz częściej zastępowany tak zwanym mobilnym dyletantem, który posiada najważniejsze umiejętności zebrane z wielu dziedzin i jest zdolny do szybkiego dostosowania się do permanentnych zmian społecznych (Radziewicz-Winnicki 2004, s. 85).

A. Radziewicz-Winnicki (tamże, s. 90) zwraca uwagę, że zjawiskiem towarzyszącym naszej transformacji jest rozchwianie ideowe. Przywołuje rozważania A. Mieszalskiej z początku lat 90. na temat wizji ładu społecznego w społeczeństwie postmonocentrycznym. Określając go, autorka podkreśla *charakteryzujący pewną część społeczeństwa brak wewnętrznej, logicznej spójności przekonań, wiążącej się nie tylko z niskimi horyzontami poznawczymi i brakiem wiedzy o realnych mechanizmach zjawisk i procesów społecznych, ale też specyfiką przelomu ustrojowego naznaczo-*

nego anomią i powszechną dezorientacją – uczestnictwo w niespójnej rzeczywistości sprzyjać może niespójnym przekonaniom. Niespójność ta może być pochodną koegzystencji myśleniem w kategoriach wartości z myśleniem w kategoriach interesów (tamże, s. 91).

Cechą młodego człowieka może być brak wewnętrznej spójności przekonań. Młody wiek, ciekawość świata, otwartość na nowe doświadczenia, potencjał intelektualny i nierzadko wolny czas – prowokują i mogą zachęcać studenta do angażowania się w różne inicjatywy i działania. Te cechy mogą też determinować jego funkcjonowanie w roli studenta, zachęcać do doświadczania różnych form aktywności (wewnętrznej i zewnętrznej) w procesie nauczania-uczenia się. E. Skibińska (2005, s. 212) pisze, że można zaryzykować nawet tezę o *większym zainteresowaniu studentów dynamiką procesu edukacyjnego (nastawienie na atrakcyjność form), aniżeli jego merytoryczną „zawartością” (nastawienie na treści kształcenia).*

W celu budowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, zgodnie z Deklaracją Bolońską, w uczelniach wprowadzono europejski system transferu i akumulacji punktów zaliczeniowych ECTS. Podział studiów na studia pierwszego stopnia (zawodowe/licencjackie/inżynierskie) i drugiego stopnia (magisterskie) – jako konsekwencja wdrażania Deklaracji Bolońskiej – upoważnił organizatorów edukacji w szkole wyższej do koncentracji na kształceniu zawodowym na początku studenckiej kariery maturzysty. Absolwent studiów licencjackich może podjąć pracę zawodową i – dopiero w dalszej perspektywie – podjąć studia magisterskie. Może też zakończyć swoją edukację na etapie studiów licencjackich.

Cechą charakterystyczną dla rynku edukacyjnego jest to, że uzyskanie dyplomu wyższej uczelni wymaga poniesienia przez kandydatów na określony kierunek studiów nakładów w postaci kapitału zdolności, inteligencji, zdyscyplinowania, ambicji, odwagi i innych cech, które są naturalnymi mechanizmami selekcji – podkreśla B. Śliwerski, zaznaczając jednak, iż ta, w naszym kraju, dla większości kierunków studiów została zniesiona (Śliwerski 2008).

Tradycyjnie rozumiany debiut w roli uczestnika edukacji akademickiej wiązał się z procedurą selekcji, wyborów itp. Był utożsamiany (jeszcze w drugiej połowie XX wieku) z pokonaniem kilku trudnych etapów sprawdzających gotowość do „bycia studentem” (np. podczas egzaminów wstępnych organizowanych w murach uczelni). Absolwent tradycyjnego uniwersytetu z definicji niejako stawał się członkiem elity intelektualnej, potencjalnym przewodnikiem dla innych po świecie wartości.

Oczekiwania organizatorów edukacji w szkołach wyższych wobec kandydatów – przyszłych studentów sprowadzają się dziś do informacji o zasadach rekrutowania, gdzie najważniejszym kryterium przyjęć w poczet studentów na uczelniach publicznych, jest wynik egzaminu maturalnego.

Wielość szkół wyższych publicznych i niepublicznych oferujących różnorodne usługi edukacyjne, prowokuje i zachęca do doświadczania kariery akademickiej nawet

te osoby, które w tym zakresie nie mają wobec siebie żadnych oczekiwań. Można tu przywołać poglądy hiszpańskiego filozofa J. Ortegi y Gasset (1883–1955) z jego koncepcją człowieka masowego, „tłumnego”, przeciętnego. J. Ortega y Gasset (2008) wśród cech „człowieka masowego” wymieniał *tendencję do korzystania z dóbr dostępnych wcześniej tylko nielicznym, hermetyczność intelektualną, brak poczucia misji, pospolitość, natłok myśli przy braku umiejętności myślenia i zapal do nowych narzędzi przy nieznajomości zasad, dzięki którym ich powstanie było możliwe*. Człowiek taki jest zadowolony z siebie takim, jakim jest, interesuje go przede wszystkim własny dobrobyt, nie czuje więzi z innymi. Ludzie tworzący masę mogą traktować własną przeciętność jako stan oczywisty, są pozbawieni autokrytycyzmu. Nie poszukują własnego przeznaczenia – ideałów, które miałyby wyznaczać ich istnienie.

Przeciwnościem człowieka masowego jest człowiek stanowiący część elity: który stawia sobie wymagania i narzuca wysiłek w kierunku rozwoju wewnętrznego. Ludzie tworzący elitę powinni być ludźmi czynu. *Człowieka znamionuje odniesienie do drugiego człowieka* – pisał J. Ortega y Gasset (2008). *Zadaniem elity jest zaszczerpienie idei słusznych dla danego społeczeństwa. To jej misja do spełnienia. W prawidłowym społeczeństwie powinna być wyodrębniona elita duchowa, złożona z jednostek troszczących się nie tylko o rozwój intelektualny, ale również o emocjonalno-wolitywny*. To elita tworzy wartości kulturowe, powinna określać cele życia zbiorowego, zgodnie z interesami wszystkich. Masy nie są zdolne do kierowania swoim losem. Przewodniczyć powinni ci, którzy odznaczają się szczególnie wysoką wrażliwością (ale z takim stanem rzeczy nie chcą pogodzić się ludzie przeciętni tworzący masę). Masę tworzą również ci zaliczani do warstw inteligencji, ale odznaczający się ograniczeniem horyzontów, nikłą wrażliwością, nadmierną specjalizacją. Ważne wydaje się zatem pytanie o możliwości i ograniczenia procesu kształcenia polegającego na rozwijaniu umiejętności kluczowych w szkole wyższej z udziałem elitarnego klienta i człowieka masowego.

Wybrane aspekty organizacji i planowania kariery studenta w kontekście akademickich zasad etycznych

Zakładając, że celem edukacji w szkole wyższej jest kształcenie umiejętności umożliwiających twórcze przekształcanie rzeczywistości, to konieczne wydaje się podejmowanie przez organizatorów tego procesu takich działań, które umożliwią kształcenie dyspozycji do rozwoju wewnętrznego, ułatwiającemu namysł i refleksyjną praktykę w różnych obszarach aktywności (Neckar-Ilnicka 2009, s. 47).

Regulaminy studiów w szkołach wyższych stanowią ważny wyznacznik kariery studenckiej: określają jego prawa i obowiązki, organizację roku akademickiego, plany studiów, programy i organizację nauczania, zasady i warunki zaliczeń i egzaminów, przejścia na wyższy semestr, powtarzanie zajęć lub semestru, zmiany w toku studiów, skreślenie z listy studentów oraz zasady ukończenia studiów.

W regulaminie studiów Uniwersytetu Wrocławskiego zamieszczone jest ślubowanie:

Wstępując do wspólnoty akademickiej ślubuję uroczyście:

- *zdobywać wiedzę i umiejętności,*
- *postępować zgodnie z prawem, tradycją i dobrymi obyczajami akademickimi,*
- *dbać o dobre imię Uniwersytetu Wrocławskiego i godność studenta².*

W regulaminie studiów w Dolnośląskiej Szkole Wyższej jest tekst ślubowania:

Podejmując studia w Dolnośląskiej Szkole Wyższej uroczyście ślubuję:

- *zdobywać wiedzę i umiejętności dla dobra własnego, innych ludzi i Rzeczypospolitej,*
- *w dążeniu do prawdy kierować się idealami humanizmu,*
- *dbać o godność studenta i dobre imię Uczelni,*
- *darzyć szacunkiem władze Uczelni i wszystkich członków jej społeczności,*
- *przestrzegać przepisów obowiązujących w Uczelni i zasad współżycia koleżeńskiego³.*

Zawarty w regulaminach tekst ślubowania studenta debiutującego w tej roli (w uczelni publicznej i niepublicznej) to specyficzny akademicki kodeks honorowy.

W kontekście analizowanego w tym opracowaniu zagadnienia ważne jest zwrócenie uwagi na treści zapisów w dokumentach uczelni, dotyczące warunków, jakie powinien spełnić student rejestrujący pracę licencjacką lub magisterską. To m.in. zapis, iż *student jest zobowiązany jest do złożenia oświadczenia o autorskim wykonaniu pracy napisanej samodzielnie pod kierunkiem promotora*. Powinien też dołączyć (do tradycyjnych egzemplarzy pracy) płytę CD z elektroniczną wersją tekstu pracy (w celu sprawdzenia z programem antyplagiatowym).

Program antyplagiatowy jest wykorzystywany w wielu uczelniach w Polsce. W licznych publikacjach w prasie (również codziennej), przedstawiciele środowisk akademickich wypowiadają się na temat problemu plagiatowania prac, nieuczciwości w deklaracji studentów (i pracowników) o samodzielnym przygotowaniu pracy itd.

A. Gromkowska-Melosik, w książce pod znamienym tytułem *Ściąganie, plagiaty, fałszywe dyplomy*, pisze: *ściąganie i plagiatowanie poddane zostały w polskiej rzeczywistości akademickiej – aby użyć kategorii Michela Foucaulta – procesowi natu-*

² Regulamin Studiów w Uniwersytecie Wrocławskim, Załącznik do Zarządzenia nr 89/2006 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 3 lipca 2006.

³ Regulamin Studiów w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, Zarządzenie Rektora Dolnośląskiej Szkoły Wyższej nr 26/2008 w sprawie Regulaminu Studiów DSW z dnia 1 października 2008.

ralizacji i normalizacji, stały się integralną częścią codziennego życia szkoły (Gromkowska-Melosik 2007, s. 78). We wstępie do swojej książki (s. 8) przywołuje zdanie – z kodeksu honorowego University of Virginia: *przysięgam nie korzystać z żadnej pomocy podczas testu lub egzaminu, jak również zobowiązuję się nie udzielać nikomu pomocy w czasie ich trwania.*

Rozwijanie umiejętności korzystania z informacji przez studentów (na podstawie analizy ich prac pisemnych)

Dokonana przeze mnie analiza prac pisemnych studentów pod kątem korzystania przez autorów ze źródeł informacji o interesującym ich zagadnieniach i umiejętności krytycznej analizy literatury przedmiotu (np. dostrzeganie podobieństw i różnic w prezentowanych koncepcjach, poglądach autorów itp.) pozwala na określenie następujących, najczęściej występujących uchybień/błędów:

- „wklejanie” całości lub obszernych fragmentów nierecenzowanych tekstów z różnych stron internetowych (i przywoływanie *linków* tych stron np. *ściaga.pl* lub *Sciaga.pl*, *45minut.pl*, *publikacje.edu.pl*, *scholaris.pl*, *profesor.pl*, *scholaris.edu.pl* i inne);

- umieszczanie, jako własnych, rozważań innego autora, z jednorazowym odsyłaczem do źródła przy okazji cytowania pojedynczego zdania („włączanie” do swojego tekstu interesujących i istotnych kwestii z cudzego tekstu, także ze stron internetowych lub z tradycyjnych nośników informacji);

- „kompilacja” rozważań z różnych źródeł – typu „wyliczanka” (w tekście pracy „cytat goni cytat”); wprawdzie jest powołanie na autorów i źródła, lecz bez ukazania sensu i celu tych prezentacji, bez ustosunkowania się i komentarza (w intencji autora – praca sprawia wrażenie obszerniejszej, a więc „lepszej”);

- prezentacja założeń koncepcji – wybiórczo, „przerobienie” i łączenie różnych poglądów bez ukazania ich kontekstów, ale zgodnie z własną hipotezą autora pracy (to naruszenie praw twórcy do integralności jego utworu);

- korzystanie ze źródeł „z drugiej ręki” – czyli powołanie się na źródła podawane przez innych autorów (student tworzy w ten sposób specyficzny rodzaj *plotki naukowej*);

- niewystarczające wykorzystanie źródeł literaturowych do prezentacji zagadnień sygnalizowanych tytułem pracy/rozdziału (a w sytuacji zwrócenia uwagi promotora/czytelnika na ten brak, przywoływanie „zasady dostępności” – wyjaśnienia studenta typu: „tylko takie źródła były w bibliotece w miejscowości, gdzie mieszkam...”); przy

ustaleniach terminologicznych przywoływanie definicji z *Wikipedii* i przyjmowanie ich jako podstawowych.

W analizowanych pracach występują też dyskusyjne sposoby prezentowania rozważań (opracowanych na podstawie deklarowanej literatury przedmiotu oraz jako prezentacja i interpretacja wyników własnych badań). Wątpliwości dotyczą i języka prezentacji (usterki stylistyczne, gramatyczne, także błędy ortograficzne itp.), i strony merytorycznej rozważań, i sposobu argumentowania swoich sądów. Są to m.in.:

- w rozważaniach teoretycznych (w założeniach przygotowywanych na podstawie literatury przedmiotu) – specyficzne „utożsamianie się” z czytelnikiem pracy poprzez stosowanie formy 1 os. l. mnogiej (to maniera metodycznych opracowań, często kopiowana w pracach studentów);
- niezachowanie logicznego związku przyczynowo-skutkowego w rozważaniach lub prezentacji zagadnień wg chronologicznego układu (od „najstarszych” koncepcji do najnowszych), brak wyraźnego rozgraniczenia w rozważaniach czasu przeszłego (w odniesieniu do źródeł mających walor historyczny) i teraźniejszego (przy korzystaniu z pozycji nowych);
- dokonywane przez autorów prac interpretacje i formułowane wnioski pedagogiczne nie zawsze są uprawomocnione wynikami zrealizowanych badań (zob.: Nalaskowski, 2009, s. 15).

A. Nalaskowski (2009) podejmując próbę dyskusji z tym, co wydaje się już bezdyskusyjne i z czym pedagogika akademicka i praktyczna już dawno się uporały, zauważa, że w wielu pracach z zakresu pedagogiki, zwłaszcza tych, które omawiają aktualne w danym czasie zjawiska, można dostrzec nieskrywane przekonania, iż *coś jest oczywiste, bo jest oczywiste*. Na ten trop naprowadzają sformułowania typu: jak powszechnie wiadomo; wiadomo, że; nie ulega wątpliwości; gołym okiem widać; wszyscy się zgodzą, że... itp. Właśnie w oczywistościowym charakterze współczesnego uprawiania pedagogiki autor doszukuje się przyczyny jej banalizacji i infantylizacji (tamże, s. 12). Zwraca też uwagę na dyskusyjną wartość odkrywania nowych oczywistości, konkurencyjnych dla „starych oczywistości”. *Wydaje się – pisze – że obecnie najpopularniejszą funkcją pedagogiki akademickiej jest potwierdzenie różnie rozumianego oczywistego stanu rzeczy – zmiana rzeczywistości w oczywistość. Zatem obiektem badań, a właściwie „badań” nie są de facto zjawiska czy procesy z obszaru wychowania, lecz ich interpretacje uznane za obowiązujące, konstruujące nie rzeczywisty, lecz oczywisty kształt penetrowanej przestrzeni* (tamże, s. 17). *Pedagogika (także akademicka) jest oparta na kręgosłupie werbalnych przekonań stanowiących pedagogiczną mantrę* – podkreśla A. Nalaskowski (tamże, s. 67).

W pracach studentów, zwłaszcza w próbach ukazania ważności zagadnienia będącego przedmiotem zainteresowania autora, są przywoływane motywacje osobiste: „wewnętrzne”, subiektywne przekonanie o randze problemu oraz indywidualne do-

świadczanie bądź obserwacja zastanej rzeczywistości (edukacyjnej). Źródłem problemów formułowanych przez studentów pedagogiki w obszarze własnych badań naukowych jest przede wszystkim praktyka pedagogiczna.

Internet i strony portali edukacyjnych to też przywoływane przez studentów źródła potencjalnych „obszarów badawczych” (zob.: Melosik 2001). Specyficzną prowokacją naukowych poszukiwań jest też lektura prasy i poruszane na jej łamach zagadnienia społeczne i pedagogiczne, dostrzegane przez dziennikarzy. Jednostkowe są przypadki, gdy student korzysta z pomocy innych osób jako źródeł informacji (pomijając incydenty zawłaszczania prac napisanych przez innych studentów/znajomych/kolegów itd.). Tradycyjne źródła literaturowe, „lektury obowiązkowe” na etapie formułowania problematyki badawczej nie stanowią dla studentów punktu odniesienia. Tutaj także studenci posługują się „zasadą dostępności” – jako przedmiot badań proponują zwykle doświadczaną rzeczywistość, by – w toku swoich dociekań – zmienić ją w oczywistość.

Uczestnicy edukacji w szkole wyższej wobec problemu nieuczciwych zachowań

Oddzielnym zagadnieniem jest celowe i świadome złożenie pracy będącej plagiatem bądź przygotowanej na zlecenie w serwisie pisania prac. Dostępność i prowokacyjna „obecność” tych usług w *Internecie*, może zachęcać do skorzystania z pomocy przy pisaniu pracy rygorowej uczestników kultury klikania i kultury instant – ludzi masowych. W czasach globalnej sieci to problem natury etycznej, traktowany jako nadużycie i podlegający ustawowej karze.

Studenci, pytani o powody niedostosowania się do wymagań stawianych im jako autorom prac dyplomowych, podają szereg argumentów typu „nie zastanawiałem się”, „brak czasu”, „nie wiedziałam, że to kradzież, przecież tekst jest upubliczniony na stronie internetowej”, „prowadzący za dużo wymaga” itp., które świadczyć mogą o ich niewiedzy, braku umiejętności pisania itp.

Przywoływanie w tekście pracy rozważań innych autorów (bez podania źródła) było wyjaśniane m.in. argumentem „tak uważnie, ale dawno czytałam i dokładnie zapamiętałam, bo ciekawe i chyba zapomniałam, że nie ja to wymyśliłam”⁴, albo „wszyscy tak uważają” czy argumenty: „tak jest”, „to przecież oczywiste”. W rozmowach „na forum”

⁴ A. Nalaskowski (2009, s. 36) komentując pozycję nauczyciela jako pośrednika między uczniem a wiedzą, zauważa, że *po pewnym czasie wiedza zostaje tak przyswojona, że wydaje się, iż została nam wręcz przyrodzona lub że od zawsze płynęła w naszej krwi*. W tym kontekście, prowokacyjnie można sformułować pytanie o pozycję autora, jako pośrednika między treścią swoich rozważań a czytelnikiem.

grupy żaden ze studentów nie wypowiadał się o swoich praktykach dotyczących niesamodzielnej pracy własnej, chociaż „od znajomych” znają miejsca w sieci i źródła sprzedaży np. prac dyplomowych. Znają też osoby, które tam „zaglądają”. Deklarują raczej krytyczny osąd dla czerpania informacji z „niesprawdzonych źródeł” i deklarują „samodzielną pracę własną”. Plagiat, świadome wykorzystanie pracy innych i podanie się za jej autora, jest oceniane jednoznacznie negatywnie.

Interesujące i zmuszające do namysłu są wypowiedzi studentów na temat roli nauczyciela akademickiego wobec nieuczciwych zachowań studenta. Czasem – zdaniem studentów – to nauczyciel prowokuje ich nieuczciwe zachowania. Dzieje się tak, gdy wymaga opracowania „nieodpowiedniego zagadnienia”, tj. cyt.: „nudny temat”, „problem – bez akcji”, „wymaga za dużo literatury” lub „nie podaje wystarczających źródeł”, „za szeroki zakres tematu” lub „za wąski temat – co można jeszcze o tym napisać?”. Czasem prowadzący (cyt.): „ma zbyt wygórowane wymagania”. Odpowiedzialność w tym przypadku (cyt.) „nie zawsze powinni ponosić studenci” (zob.: Neckar-Ilnicka 2008).

Ciekawe były różnice w poglądach na temat oczekiwanej reakcji nauczycieli i władz uczelni w przypadku stwierdzenia nieuczciwości, np. plagiatu pracy licencjackiej czy magisterskiej. Studentów stacjonarnych i niestacjonarnych ten problem podzielił na dwie opozycyjne grupy. Wśród nich byli zwolennicy kategorycznej i zdecydowanej reakcji. Postulowali oni np. „skreślenie z listy studentów”, „list gończy”, „powiadomienie zakładu pracy, np. dyrektora szkoły”, „powtarzanie roku”, „pisanie pracy na nowy temat”, „sprawę karną w sądzie” itp. Były tu także wypowiedzi negatywnie oceniające serwisy oferujące usługi napisania lub pomocy w przygotowaniu pracy zaliczeniowej. Przeciwwagą dla tych opinii były argumenty typu: „jeśli nie ma kupujących i zainteresowanych to nie ma usługi (bo nie ma zysku)”, albo: „są zainteresowani, to jest usługa”. Studenci podkreślają konieczność „uświadamiania” i „nagłaśniania” problemu plagiatowania jako nadużycia etycznego, równocześnie zadając pytania o zasady działania programów antyplagiatowych.

Przywołanie przez dyskutujących kodeksu honorowego, rozważanie problemu w kategoriach uczciwości i zasad etycznego postępowania nie zyskały wprawdzie kontrargumentów (być może przyczyną była moja obecność), ale nie udało się ani mnie, ani spontanicznym liderom dyskusji doprowadzić do jej „zamknięcia” na forum grupy. Część osób pozostała z przekonaniem, że „studenci sami ponoszą odpowiedzialność za swoje postępowanie”. Część dyskutujących natomiast uważa, że to organizatorzy procesu kształcenia (nie tylko w szkole wyższej) ponoszą odpowiedzialność za efekt pracy studenta, np. w postaci pracy ocenionej jako plagiat (programem antyplagiatowym). „To oni [nauczyciele – T.N.I.] „powinni uświadamiać”, „sprawdzać”, „na każdym etapie pomagać, mądrze kontrolując”, „dokładnie czytać i poprawiać”, „życzliwie zwracać uwagę”, „podpowiadać”, „komentować”, „dyskutować ze studentem”, „wskazywać błędy”, by student „czuł się bezpieczny”. Są też oczekiwania dotyczące „stałego kontaktu mailowego z promotorem” i możliwości „wysyłania i otrzymywania prac pocztą elektroniczną”. Można tu chyba sformułować tezę o bardzo określonej *osobowej rzeczywistości* (Nalaskowski 2009, s. 37) edukacyjnej, kreowanej przez studentów

i – z drugiej strony – tezę o usługowej, doradczej, kompetentnej (ale raczej bezosobowej) funkcji nauczyciela-internauty, w oczekiwaniach studentów.

Podsumowując rozważania o możliwościach i ograniczeniach kształcenia i rozwijania umiejętności organizowania nauczania/uczenia się, oceniania, korzystania z różnych źródeł informacji w warunkach szkoły wyższej, można określić bardzo realne obszary zagrożeń w procesie rozwijania umiejętności kluczowych w warunkach instytucji edukacyjnych.

Praktyczny wymiar sprawdzania wiedzy i umiejętności studentów w warunkach szkoły wyższej

Organizatorzy edukacji w szkole wyższej poszukują różnych form i sposobów radzenia sobie z przejawami nieuczciwych praktyk, przede wszystkim w sytuacjach egzaminacyjnych. W środowisku wrocławskim w ostatnim czasie (luty 2010) dyskusję wywołała decyzja dziekana jednego z wydziałów UW r. o zakupie mierników sygnału (urządzenia do wykrywania telefonów komórkowych i innych nadajników), celem ich wykorzystania podczas pisemnych form sprawdzania wiedzy studentów. Uzasadnieniem tej decyzji są: *zgłoszenia egzaminatorów o studentach przyłapanych na ściąganiu przy użyciu telefonów komórkowych albo innych urządzeń elektronicznych. Ściągający studenci fotografują arkusz testu i wysyłają na zewnątrz, odpowiedź otrzymują tą samą drogą. Podczas egzaminów pisemnych korzystają z niemal niewidocznych mikrosluchawek, które zasłaniają włosami. Tak wyposażonej osobie odpowiedzi na zadany temat, wprost do ucha, dyktuje pomocnik z zewnątrz.* Przedstawiciel jednego z samorządów studenckich komentując decyzję dziekana, mówi: *Ściąganie to wstydlivy problem każdej uczelni. W dodatku istnieje na nie społeczne przyzwolenie.* Dziekan informując o decyzji podkreśla, że *to nie ma być forma represji, ale metoda prewencji* (Wysocki 2010).

Kłamstwo, nieuczciwość, plagiaty, ściąganie itp. w tradycyjnie rozumianej edukacji w szkole wyższej były nie do zaakceptowania. Podjęcie roli studenta przez ucznia – kandydata na człowieka elity było wyzwaniem dla wszystkich uczestników edukacji. *Nowoczesny model nauczania – podkreśla B. Śliwerski (2008) – musi być oparty na takich wartościach jak uczciwość, rzetelność i szacunek. Nieuczciwością jest bezprawne korzystanie z cudzej własności intelektualnej, począwszy od ściągania na egzaminach, a na powielaniu prac naukowych kończąc.* Autor przywołuje konkretne przykłady różnych rozwiązań organizacji procesu kształcenia w szkole wyższej, znanych pewnie w środowiskach zarówno teoretyków, jak i praktyków edukacji, lecz nie wykorzystywanych w praktyce edukacji akademickiej.

*Niektóre uczelnie – pisze – już zastąpiły seminaria dyplomowe spotkaniami warsztatowymi, w trakcie których studenci ćwiczą wystąpienia publiczne, wyrabiające ich zdolność do wyrażania poglądów, myśli, artykułowania teorii oraz komunikowania się w grupie, które będą uczyć konstruktywnej krytyki oraz odwagi jej przyjmowania (...). Eliminuje się przygotowanie prac dyplomowych na rzecz pracy w małych grupach metodą projektu i finalizowania studiów jedynie w formie składania egzaminu końcowego (...). Przywołuje też doświadczenia z systemu amerykańskiego, gdzie stosuje się *open book exams* („egzamin z otwartą książką”), w trakcie których student może korzystać z różnych źródeł wiedzy. Celem jest rozwiązanie zadania problemowego, a posiadanie wiedzy jest jednym z warunków koniecznych, ale niewystarczających do zaliczenia studiów. Ważna jest umiejętność rozwiązywania problemów wynikających z praktyki wychowawczej czy edukacyjnej oraz sztuka obrony własnego punktu widzenia, a nie tylko prezentacja teorii czy modeli (tamże, s. 183).*

To tylko wybrane propozycje rozwiązywania problemu organizowania edukacji w szkole wyższej. Być może ich upowszechnianie będzie jakimś sposobem zapobiegania nieetycznym zachowaniom i rozwijaniem twórczego potencjału uczestników edukacji. Być może możliwa będzie rezygnacja z decyzji o monitorowaniu, konieczności instalowania mierników sygnału do wykrywania telefonów komórkowych i innych nadajników, w trakcie komunikowania wiedzy przez studentów.

Uwagi końcowe

Być może efektem toczących się dyskusji o kształcie edukacji akademickiej prowadzonej w różnych kręgach społecznych będzie odpowiedź na pytania o szkołę wyższą, wyrażoną w formie propozycji budowania wspólnej przestrzeni edukacyjnej podmiotów, doświadczających wzajemnych korzyści czerpanych z uczenia się od siebie. Sytuacja wyjściowa, w postaci masowego człowieka w roli studenta, może – w wyniku podejmowanych w szkole wyższej działań – skutkować absolwentem aspirującym do bycia częścią elity tworzącej wartości kulturowe i dzielącej idee dobra wspólnego.

Na koniec przywołam rozważania P. Mulforda (1834–1891), żyjącego w XIX wieku w Ameryce. Paradoksalne może wydawać się, że odwoływanie się do myśli samouka, który nie uczestniczył w tradycyjnej edukacji, nie żył w kulturze klikania i kulturze instant, jest zabiegiem niecelowym. Moim zdaniem jego spojrzenie na wiele spraw, pomimo upływu lat, zachowuje swą aktualność.

Duch samolubny jest zadowolony, jeśli może czymś kosztem żyć. Skoro przywłaszczy sobie czyjąś myśl bez poczucia zobowiązania wobec prawego właściciela, to zawsze będzie polował na cudzą własność. Jednakże ludzie, od których by moż-

na pożyczyc, nie zawsze będą pod ręką. Musi nadejść czas (...), gdy będzie zdany wyłącznie na własne zasoby. Przekona się wtedy o własnym ubóstwie; skarleje przez nałóg pożyczania. Zobaczy, iż takie przywyknienie nie dopuści (...) do narodzin nowego pierwiastka, czyli innymi słowy oryginalnej idei. Po prostu nabyłeś czyjąś własność, postępując z nią jakby ze swą własnością. Nie byłeś jej twórcą; byłeś tylko odbiorcą obcych wyrobów. Obojętną jest rzeczą, czy przyjmujemy myśl tą drogą i używamy jej jak własnej – czy nie; zawsze pozostajemy myśliwymi polującymi na cudzą zwierzynę (...).

Umysł zrównoważony o harmonijnym układzie przymiotów, niezbędnym do wydania na świat coraz więcej oryginalności, musi wykształcić się także z patrzenia i uczestniczenia we wszystkich możliwych odcieniach i rodzajach życia, jak i z czystych, niesamolubnych pobudek. Musimy się schodzić i sympatyzować z wszelkiego rodzaju ludźmi, różnych zawodów, by tworzyć własne pomysły, odznaczające się zupełną oryginalnością. W takim razie nie będziemy zlepkiem cząstek pożyczanych od wszystkich, z którymi się stykamy, lecz mozaiką, na której każda myśl obca, wyryta na tle naszej myśli, otrzyma właściwe jej zabarwienie (...) (Mulford 2010, s. 140)).

Bibliografia

- BRZEZIŃSKA A., 1994, *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela?*, [w:] G. Lutomski, (red.), *Uczyć inaczej*, Wydawnictwo Humaniora, Poznań.
- ERIKSON E., 2002, *Dopełniony cykl życia*, Rebis, Poznań.
- GOŁĘBIEWSKI B., 2000, *Młode pokolenie przełomu wieków w Polsce: konformizm a kontragresja*, *Kultura i Społeczeństwo*, nr 4.
- GROMKOWSKA-MELOSİK A., 2007, *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- KUCZYŃSKI J., 1991, *Powołanie młodego człowieka: uniwersalizm i świat uniwersalny*, [w:] J. Kuczyński (red.), *Pokolenie przełomu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- MELOSİK Z., 2001, *Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] Z. Melosik (red.), *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Wyd. Wolumin, Poznań.
- MELOSİK Z., 2001a, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] A. Nalaskowski, K. Rubacha, (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Wyd. UMK, Toruń.
- MULFORD P., 2010, *Źródło twojej siły*, Wydawnictwo TOPORZEL, Wrocław, wersja elektroniczna toporz.pl, data dostępu 19.02.2010.
- NALASKOWSKI A., 2009, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- NECKAR-ILNICKA T., 2009, *Absolwent szkoły wyższej – humanista(?) na rynku pracy*, [w:] A. Szerląg, (red.), *Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- NECKAR-ILNICKA T., 2008, *O (nie)planowaniu i (nie)odpowiedzialności w uczeniu się. Dylematy nauczyciela nauczycieli*, [w:] T. Sołtysiak (red.), *Zjawiska patologiczne wśród studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

- NECKAR-ILNICKA T., 2010, *Educating and developing abilities to use information in university education*, [in:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Education of Tomorrow. Challenges and Present Condition*, Oficyna Wydawnicza HUMANITAS, Wyższa Szkoła HUMANITAS, Sosnowiec.
- ORTEGA Y GASSET J., 2008, *Bunt mas*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA S.A., Warszawa.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., 2004, *Spółeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.
- SKIBIŃSKA E., 2005, *Nauczyciel akademicki w sytuacji urynkwienia edukacji wyższej*, [w:] A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków.
- SOBIEPAN T., 1998, *Umiejętności kluczowe w szkole*, [w:] T. Sobiepan (red.), *Program KREATOR, Umiejętności kluczowe w szkole*, CODN, Warszawa.
- STACHOWIAK B., 2009, *Kompetencje kluczowe studentów w kontekście oczekiwań społeczeństwa informacyjnego*, [w:] A. Szerłaż (red.), *Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- ŚLIWERSKI B., 2008, *O fenomenie i problemach popularności pedagogiki jako upragnionego kierunku studiów*, [w:] B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- WYSOCKI T., 2010, *Prawniku, nie ściągaj na egzaminie, bo cię złapią*, Gazeta.pl Wrocław, data aktualizacji 2.02.1010.

Dokumenty

- Regulamin Studiów w Uniwersytecie Wrocławskim, Załącznik do Zarządzenia nr 89/2006 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 3 lipca 2006.
- Regulamin Studiów w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, Zarządzenie Rektora Dolnośląskiej Szkoły Wyższej nr 26/2008 w sprawie Regulaminu Studiów DSW z dnia 1 października 2008.

Educating and developing abilities to use information in university education

In my paper *Educating and developing abilities to use information in university education* I will attempt to define the “possibilities” and “limitations” as well as the “strong” and “weak” points of education and the development of abilities to use various sources of information in the process of experiencing the university education. On the basis of students’ opinions and their written works (documents) prepared during the individual work, I will present the issue both from the perspective of a teacher of future teachers and from the perspective of a student using the education service.

A student has the possibilities to use information according or not according to the ethical code. They are able to use these sources because they undertake the challenge of the creative problem solving in the process of teaching and learning at a university.

I will present the teacher’s dilemmas connected to their experience of dishonesty and disobedience towards the academic codes of honour on behalf of the education process participants. Finally I consider the possible actions that could be taken in such situations by the organizers of school education.