

„MAGISTERKĘ KUPIĘ”

**Sprzedawanie i kupowanie prac dyplomowych
jako element
studenckiej kultury nieuczciwości**

Beata Bielska

„MAGISTERKĘ KUPIĘ”
Sprzedawanie i kupowanie prac dyplomowych
jako element
studenckiej kultury nieuczciwości



WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIWERSYTETU MIKOŁAJA KOPERNIKA

Toruń 2015

Recenzent
dr hab. Michał Kaczmarczyk, prof. UG

Opracowanie redakcyjne i korekta
Kamil Dźwinel

Projekt okładki
Zuzanna Kopidurska

Fot. autorki
Anne Ana Cheishvilli

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
Toruń 2015

ISBN 978-83-231-3518-0

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU MIKOŁAJA KOPERNIKA

Redakcja: ul. Gagarina 5, 87-100 Toruń

tel. 56 611 42 95, fax 56 611 47 05

e-mail: wydawnictwo@umk.pl

www.wydawnictwoumk.pl

Dystrybucja: ul. Mickiewicza 2/4, 87-100 Toruń

tel./fax 56 611 42 38

e-mail: books@umk.pl

Druk: Drukarnia Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

SPIS TREŚCI

Przedmowa	7
Wstęp	15

Rozdział 1

SYTUACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO WE WSPÓŁCZESNEJ POLSCE NA TLE STUDENCKIEJ KULTURY NIEUCZCIWOŚCI

Raporty – struktura szkolnictwa wyższego i zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce po 1989 roku	32
Pozycja polskiego szkolnictwa wyższego w międzynarodowych rankingach	52
Polskie rankingi szkół wyższych	59
Ściąganie i plagiowanie w Polsce – na przykładzie badania na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu	65

Rozdział 2

ZJAWISKO SPRZEDAWANIA I KUPOWANIA PRAC DYPLOMOWYCH I ZJAWISKA POKREWNE – PROBLEMY DEFINICYJNE

Pojęcia i definicje	80
Systemy antyplagiatowe stosowane w Polsce	84
Aspekt prawny sprzedawania i kupowania prac dyplomowych	90
Stan badań w Polsce	94
Wybrane badania na świecie	102

Rozdział 3

METODOLOGIA BADAŃ

Cele i pytania badawcze	119
Projekt badania	119
Charakterystyka metod – wywiad swobodny	123
„Brdne dane”	129
Charakterystyka metod – eksperyment-prowokacja	133

O badaniach internetu i w internecie	136
O etyce badań naukowych – badania ukryte/niejawne	136

Rozdział 4

KONTEKST TEORETYCZNY

Funkcjonalizm Roberta K. Mertona	141
Teorie racjonalnego wyboru w socjologii – źródła i kluczowe twierdzenia	152

Rozdział 5

WYNIKI BADANIA

Rynek prac dyplomowych.....	175
Typologia prac.....	205
Lista „podejrzanych” tematów – socjologicznych, prawniczych i ekonomicznych.....	206
Próba wyjaśnienia zjawiska	209

Zakończenie	217
--------------------------	-----

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1. Plan wywiadu swobodnego – piszący	223
Załącznik 2. Plan wywiadu swobodnego – osoby „znające” zjawisko	225
Załącznik 3. Scenariusz prowokacji – kupująca, ogłoszeniodawca indywidualny.....	227
Załącznik 4. Scenariusz prowokacji – kupująca, ogłoszeniodawca formalny	227
Załącznik 5. Scenariusz prowokacji – pisząca, ogłoszeniodawca formalny	228
Załącznik 6. Spis analizowanych serwisów internetowych	228

SPIS TABEL, GRAFIK I WYKRESÓW

Tabele	231
Grafiki.....	231
Wykresy	232
Bibliografia	235

PRZEDMOWA

Przynajmniej od czasów Adama Smitha jednym z powracających tematów myśli europejskiej jest pytanie o źródła powodzeń i niepowodzeń narodów. Dlaczego jednym wspólnotom udaje się zbudować silne, sprawne, zdolne do dalekosiężnego planowania i kumulowania bogactw państwa, inne zaś zdają się nieustannie tkwić w zakłętym kole porażek, katastrof i niepowodzeń? W końcu XX wieku refleksja tego rodzaju została ponownie ożywiona, tym razem za sprawą robiącego zawrotną karierę pojęcia kapitału społecznego, definiowanego często jako poziom zgeneralizowanego zaufania danej zbiorowości (por. np. Fukuyama 1997). Ta dyskusja została ujęta niejako w kłamy przez Roberta Putnama, którego *Demokracja w działaniu* rozpoczęła debatę i dała początek swoistej modzie (Putnam 1995), a symbolicznie została zamknięta przez jego tekst *E Pluribus Unum* grzebiący jeden z dogmatów koncepcji multikulturalizmu (Putnam 2007).

Jeszcze nie przebrzmiały do końca echa debat o kapitale społecznym (toczonych zresztą z wyraźnie mniejszą intensywnością do dziś), a na horyzoncie pojawiło się nowe, konkurencyjne wyjaśnienie starego problemu źródła bogactwa i ładu narodów. Dostarczyli go Richard Wilkinson i Kate Pickett rozprawą *Duch równości* (2011), nakazującą widzieć główny czynnik decydujący o zdolności do kreowania ładu społecznego, bogactwa i dobrostanu populacji w utrzymywanych na niskim poziomie rozwarstwieniach społecznych¹.

¹ Niezależnie od nader ożywionej debaty, jaką wywołała ta rozprawa Wilkinson i Pickett (zob. np. Snowdon 2010) trzeba zwrócić uwagę, że niesłychanie popularna

Tym, co łączy wszystkie te koncepcje i stanowiska, jest wyrażane w bardzo różny sposób przekonanie, że to czynniki miękkie, by nie powiedzieć kulturowe, determinują w znacznym stopniu szansę sukcesu i prawdopodobieństwo porażki całych wspólnot. To nie zasoby naturalne, sposoby wytwarzania dóbr czy oprzyrządowanie formalno-prawne są w tych opowieściach na pierwszym miejscu. Zajmują je więzi społeczne, typy solidarności, zakorzenione w świadomości społecznej wzorce racjonalnego zachowania czy wreszcie wzory re-dystrybucji dóbr.

Rozprawę Beaty Bielskiej można i należy odczytywać w kontekście wymienionych powyżej – klasycznych już – prac. I to mimo iż jej ambicje teoretyczne czy zakres tematyczny nie są tak szerokie. Dla autorki kluczowa jest jednak identyfikacja tych mechanizmów świata społecznego, które utrudniają lub wręcz uniemożliwiają uruchomienie mechanizmów merytokratycznych w instytucjonalnej przestrzeni polskiej akademii. Bielska wprowadza w swojej pracy pojęcie „kultura studenckiej nieuczciwości”, ale dostrzega zdecydowanie szerszy kontekst zjawiska: „powszechnie rozpoznawana studencka kultura nieuczciwości może być analizowana jako element szerszej całości – kontynuacja uczniowskiej kultury nieuczciwości, poprzedzenie bądź współistnienie z pracowniczą kulturą nieuczciwości czy w ogóle obywatelską kulturą nieuczciwości w Polsce” (s. 19).

Dopiero w takiej szerokiej perspektywie można i należy odczytać ustalenia Bielskiej. Jakkolwiek bowiem zajmuje się wycinkiem jednej zaledwie z kultur nieuczciwości, to swoje zainteresowania kieruje w stronę strukturalnie bodaj najistotniejszego elementu – procesu certyfikowania formalnego wykształcenia na poziomie wyższym. Czyż nie jest bowiem tak, że widoczny coraz wyraźniej w Polsce bunt młodych (manifestowany najpierw cichą, choć olbrzymią falą emigracji, a ostatnio także wyborami politycznymi) to do pewnego stopnia efekt bumu edukacyjnego, którego spora część owocuje niewiele wartymi, by nie powiedzieć fałszywymi dyplomami, rodzącymi jednak jak najbardziej realny i – w sensie subiektywnym – prawdziwy wzrost

ostatnio praca Thomasa Piketty’ego *Capital in the Twenty-First Century* (2014) zdaje się dopisywać do rozważań autorów *Ducha równości* niesłuchanie gorzką pointę.

aspiracji? Czy artykułowana na różnych poziomach i w rozmaitych formach nieprzystawalność formalnego wykształcenia do wymogów i oczekiwań rynku pracy nie jest do pewnego stopnia efektem łatwości zdobywania dyplomów – łatwości wiążącej się między innymi z trwałą niezdolnością akademii do poradzenia sobie z najzwyczajszymi oszustwami w tym względzie? Biorąc pod uwagę dość długą już historię kształcenia akademickiego, można dobitnie stwierdzić, że absurdalne jest oczekiwanie, by uniwersytet „wyprodukował” pracownika gotowego do podjęcia konkretnych wyzwań zawodowych. Inna sprawa, że rynek pracy ma prawo oczekiwać, że cały system edukacyjny dokona swoistej preselekcji młodych ludzi i to zarówno w wymiarze obiektywnym (certyfikowania kompetencji), jak i subiektywnym (kształtowania aspiracji). Innymi słowy, oczekiwanie pracodawcy, że mury uniwersytetu opuści osoba gotowa do podjęcia niejako „z marszu” konkretnych i specyficznych obowiązków pracowniczych jest zdecydowanie naiwne. Ale już oczekiwanie, że poziom wykształcenia i rodzaj uzyskanego dyplomu będzie rzetelnym i precyzyjnym wskaźnikiem ogólnych kompetencji absolwenta wydaje się całkowicie uzasadnione i powinno być twardo egzekwowane.

Jeśli uświadomimy sobie te szerokie konteksty, to okaże się, że zagadnienie podjęte w przedstawianej pracy może mieć fundamentalny charakter dla zrozumienia dynamiki społecznej nie tylko w obrębie jednego systemu instytucjonalnego, ale na poziomie polskiego społeczeństwa w ogóle.

Niesprawiedliwością byłoby jednak sprowadzenie analiz Beaty Bielskiej jedynie do wymiaru przedmiotowego. Warto ją czytać i rekomendować z trzech co najmniej powodów, które tyczą kolejno jej płaszczyzny przedmiotowej, metodologicznej i teoretycznej.

Powróćmy na chwilę do przedmiotu. Stanisław Ossowski (1983: 168) skonstratował swego czasu: „socjolog musi wybierać pomiędzy ubieganiem się o rezultaty, które są pewne, ale mało ważne, albo takie, które są ważne, ale niepewne”. Nie wydaje się, by mimo upływu lat socjologia skutecznie uciekła od tego dylematu. Tym bardziej więc należy docenić, że autorka nie wybrała ścieżki przedmiotowo i metodologicznie bezpiecznej, lecz wyruszyła na poznawcze łowy na terytorium trudno dostępnym i niepewnym.

Praca Beaty Bielskiej wpisuje się dość jednoznacznie w nurt badawczy w socjologii polskiej nierozdzielnie związany z toruńską tradycją analizy tak zwanych zakulisowych wymiarów życia społecznego². Chodzi tu o docieranie do takich obszarów rzeczywistości społecznej, które są pod wieloma względami trudno dostępne dla badaczy przede wszystkim ze względu na to, że aktorzy współtworzący te społeczne światy intencjonalnie skrywają i maskują swoje działania. By użyć dobrze już w tradycji socjologicznej zakorzenionej typologii Gary’ego Marksa (2003), należałoby powiedzieć, że chodzi o te obszary, które można zbadać, jedynie docierając do danych tajnych i kompromitujących – czyli tak zwanych brudnych danych.

Bez wątplenia takim właśnie światem jest na wespół zinstytucjonalizowana sfera działalności biznesowej polegającej na pisaniu prac dyplomowych na zlecenie. Mimo iż możliwości penalizacji zjawiska nie są – jak pokazuje Bielska – jednoznaczne, z zupełnie zrozumiałych względów ani osobom przygotowującym prace na zlecenie, ani tym bardziej studentom wykorzystującym je następnie na egzaminach dyplomowych nie zależy na ujawnianiu całego procesu. Dzięki pracy, którą czytelnik trzyma w ręku, otrzymujemy więc unikalny wgląd za kurtynę społecznego świata – do sfery działań intencjonalnie skrywanych i co najwyżej półjawnych.

Wgląd ten jest tym cenniejszy – i to druga z podstawowych zalet pracy Bielskiej – że pozostaje metodologicznie zdyscyplinowany i różnorodny. Badanie zakulisowych wymiarów życia społecznego powoduje wielorakie trudności. Wchodzą tu w grę bariery poznawcze (bardziej niż w innych obszarach badacz jest laikiem względem respondenta), psychologiczne (koszty kontaktu ze światem anty- bądź kontr-norm społecznych) czy instytucjonalne (niski poziom uprawomocnienia i standaryzacji takich badań we wspólnocie naukowej). Bodaj najpoważniejsze są jednak ograniczenia metodologiczne. Większość informacji zza kulis świata społecznego ma charakter jedno-

² Należy tu wskazać prace autorstwa Andrzeja Zybertowicza i Marii Łoś (2000), Radosław Sojaka i Daniela Wicentego (2005), Joanny Szalachy-Jaruzek (2014) oraz Joanny Jurkiewicz (w druku), a także tomy zbiorowe (Sojak 2007; Sojak, Zybertowicz 2008; Pietrowicz, Stankiewicz 2012).

źródłowy, trudno tu zastosować standardowe procedury badawcze związane choćby z wywiadem ustrukturyzowanym, próby są z reguły niesłychanie małe, a oszacowanie wielkości całej badanej populacji zdaje się praktycznie niemożliwe. W efekcie osiągnięcie pełnej reprezentatywności jest właściwie wykluczone, a intersubiektywna weryfikowalność ograniczona.

Warto w tym kontekście zwrócić uwagę, że autorka dla zmaksymalizowania efektu badawczego zastosowała trzy różne metody: wywiad swobodny, eksperyment-prowokację oraz analizę treści. Zaowocowało to wielopłaszczyznowym wglądem w badaną rzeczywistość i, mimo utrudnionego dostępu do danych, poczuciem zadowalającej penetracji poznawczej przedmiotu. Takie podejście metodologiczne do zakulisowych wymiarów życia społecznego wydaje się najpełniejszym z możliwych i w tym sensie wzorcowym dla dalszych badań w tym obszarze.

Autorka nie zadowoliliła się jednak samym przebadaniem trudno dostępnego fragmentu rzeczywistości. Poszukała także owocnych ścieżek teoretycznej interpretacji uzyskanych wyników i samego zjawiska pisania prac dyplomowych na zamówienie. Konteksty teoretyczne są tu zasadniczo dwa – pierwszy to klasyczna już reinterpretacja koncepcji anomii autorstwa Roberta K. Mertona, drugi zaś to teoria gier. Zwłaszcza ten ostatni kontekst dostarcza ciekawych wątków interpretacyjnych, sugerując, że skuteczna walka ze zjawiskiem pisania prac dyplomowych wymaga zmiany rachunku wypłat po stronie promotora, czyli tego, który *de facto* powinien być pierwszą osobą na froncie walki z kulturą studenckiej nieuczciwości. Sprawa wydaje się mieć wymiar szerszy, wykraczający zdecydowanie poza mury akademii, i dotyczy generalnej zasady funkcjonującej w polskim systemie edukacyjnym – zasady, która zdaje się głosić „selekcja jest nieopłacalna”. Pobieżny jedynie rzut oka na kulturę edukacyjną od szkoły podstawowej do uniwersytetu dość jednoznacznie potwierdza, że koszty działań selekcyjnych są systematycznie podnoszone. Przykłady można by mnożyć: od ocen opisowych, przez wymagane terminy informacji o wystawieniu ocen niedopuszczających, limity możliwego obniżenia oceny z semestru na semestr, ograniczenia możliwości braku promocji, aż do powiązania finansowania uniwersytetów z ilością studen-

tów, wprowadzenia jednoznacznie rynkowej logiki działania nastawionej na ilość w szkołach prywatnych³, zapisów o warunkowych zaliczeniach kolejnych lat studiów i możliwości wielokrotnych repet w regulaminach uniwersytetów czy rozbudowywania systemu i podnoszenia rangi studenckich ocen wykładowców. W którym miejscu znajduje się tu swoista „dźwignia” instytucjonalna pozwalająca ów rachunek opłacalności przesterować – trudno powiedzieć. Nie ulega jednak wątpliwości, że w obecnym systemie strukturalne zachęty do zwalczania kultury studenckiej nieuczciwości mają charakter iluzoryczny i wysoce nieskuteczny.

O wartości badawczej pracy stanowi jednak nie tylko rozwiązanie postawionego problemu, ale także otwarcie nowych perspektyw, wyjście na nowe zagadnienia i dalsze analizy. Nawet jeżeli *expressis verbis* autorka nie dokonuje takiego otwarcia, to przecież po lekturze pracy Bielskiej dość łatwo da się wskazać dalsze pożądane ścieżki badawcze. I nie chodzi tu tylko o naturalne, sygnalizowane już poszerzenie kontekstu i zbadanie synergii między różnymi formami nieuczciwości studenckiej z jednej strony a różnymi kulturami nieuczciwości – z drugiej. Dość naturalne byłoby prócz tego przebadanie socjalizacyjnych kontekstów kultury studenckiej nieuczciwości. Ważne byłoby dowiedzenie się, które z jej elementów kształtowane są dopiero na uniwersytetach (i pod wpływem jakich bodźców), które zaś stanowią efekt wcześniejszych procesów wdrożenia w edukacji szkolnej. Studium Bielskiej powinno też stać się obowiązkowym punktem odniesienia badań dotyczących procesu inflacji formalnego wykształcenia czy też poważnych naruszeń etyki badawczej przez naukowców (plagiaty, *ghostwriting* i tak dalej).

Podążając tymi ścieżkami, nie należy jednak zapominać o najszerszym z możliwych kontekstów. W Polsce *Anno Domini* 2015 ton często powtarzających się komentarzy dobrze oddają konstatacje dziennikarza „Newsweeka”: „Pamiętacie z fizyki kota Schrödingera, który mógł być jednocześnie żywy i martwy? Taka właśnie jest dzi-

³ W systemie edukacyjnym niezdolnym do pełnienia funkcji selekcyjnych ukształtowanie się trwałych i skutecznych strategii działania opartych na logice pro-jakościowej jest zdecydowanie mało prawdopodobne.

siejsza Polska. Kwitnąca i zarazem w ruinie. [...] Czy któryś z tych obrazów jest nieprawdziwy? Oczywiście, że nie. Ale czy mogą istnieć jednocześnie dwie kompletnie różne od siebie Polski? Mogą, jeśli założyć, że nasz kraj przyspieszył wraz z całym zglobalizowanym światem do tego stopnia, że do jego opisu coraz słabiej nadają się klasyczne narzędzia socjologii, ekonomii, a nawet polityki” (Rabij 2015: 73).

Polska staje się dziś dla nas swoistą zagadką. Działania intencjonalnie podejmowane w dobrej wierze i zmierzające do osiągnięcia pożądanых celów nader często zdają się przynosić zgoła odmienne niepożądane efekty, a najczęściej pozostają całkowicie obojętne z perspektywy funkcjonowania całego systemu. Obok siebie – niezmacone swoją obecnością – funkcjonują światy sukcesu i porażki; szeroko otwartych perspektyw i nader nisko zawieszonych szklanych sufitów. Mimo rosnącego formalnie poziomu wykształcenia polskiego społeczeństwa nadal na międzynarodowym rynku pracy konkurujemy głównie jako tania siła robocza, a wskaźniki innowacyjności naszej gospodarki znajdują się na zawstydzającym poziomie. By tę zagadkę rozwikłać, by dowiedzieć się, co się dzieje między szlachetnymi intencjami i niechlubnymi efektami, jak wygląda dynamika owej przepaści między Polską od niedawna sytą i permanentnie głodną, trzeba przeprowadzać i czytać studia takie właśnie jak rozprawa Beaty Bielskiej. Bez zrozumienia zakulisowych wymiarów życia społecznego niedookreślone poczucie bezsilności, które zdaje się dziś jednym z najszerzej podzielanych odczuć Polaków, nadal pozostanie niezrozumiałe zarówno dla badaczy, jak i zwykłych obywateli.

Bibliografia

- Fukuyama Francis (1997), *Zaufanie: kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, przekł. z ang. Anna i Leszek Śliwa, Warszawa–Wrocław: PWN.
- Jurkiewicz Joanna (w druku), *Dekada agentów. System agencyjny spółki Żabka Polska*, Warszawa: Nowy Obywatel.
- Marx Gary T. (2003), *Uwagi na temat odkrywania, gromadzenia i oceny ukrytych i brudnych danych*, tłum. Daniel Wicenty, „ASK: społeczeństwo, badania, metody”, nr 12, s. 7–50.

- Ossowski Stanisław (1983), *Wielogłowy Lewiatan i grupa społeczna (O perypetiach pojęciowych w socjologii)*, w: Stanisław Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 35–79.
- Pietrowicz Krzysztof, Stankiewicz Piotr, red. (2012), *Za kulisami: szkice o władzy, interesach i bezpieczeństwie*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Piketty Thomas (2014), *Capital in the Twenty-First Century*, Cambridge, MA: Belknap Press.
- Putnam Robert (1995), *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy ZNAK.
- Putnam Robert (2007), *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture*, “Scandinavian Political Studies”, Vol. 30, No. 2, s. 137–174.
- Rabij Marek (2015), *Rzeczpospolita Kwantowa*, „Newsweek Polska”, 29.06–5.07, s. 72–76.
- Snowdon Christopher (2010), *The Spirit Level Delusion: Fact-checking the Left's New Theory of Everything*, Little Dice: Democracy Institute.
- Sojak Radosław, red. (2007), *Szara strefa przemocy – szara strefa transformacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Sojak Radosław, Wicenty Daniel (2005), *Zagubiona rzeczywistość. O społecznej konstrukcji obszaru niewiedzy*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Sojak Radosław, Zybortowicz Andrzej, red. (2008), *Transformacja przemocą podszyta*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Szalacha-Jarmużek Joanna (2014), *Między zaufaniem a elitarnością. Krzyżujące się zarządy i rady nadzorcze w Polsce – socjologiczna analiza zjawiska*, Toruń: Wyższa Szkoła Bankowa.
- Wilkinson Richard, Pickett Kate (2011), *Duch równości. Tam, gdzie panuje równość, wszystkim żyje się lepiej*, tłum. Paweł Listwan, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Zybortowicz Andrzej, Łoś Maria (2000), *Privatizing the Police-State. The Case of Poland*, London: Palgrave Macmillan.

WSTĘP*

„Moja znajoma z zaocznych studiów bardzo pilnie poszukuje osoby, która może dla niej zrobić analizy z SPSS. Ich w ogóle nie uczyli, jak obsługiwać ten program i opracowanie badań do magisterki jest dla niej bardzo trudne” – przeczytałam na swoim facebookowym koncie w 2011 roku. Choć na pierwszy rzut oka na to nie wygląda, prośba wskazuje bowiem na „pomoc” kojarzącą się z korepetycjami czy z przygotowaniem analiz statystycznych na zlecenie, jest to oferta napisania pracy magisterskiej. Nie pierwsza, którą otrzymałam, i jak się okazało, nie ostatnia. Proszono mnie wielokrotnie o napisanie wypracowania, przygotowanie prezentacji maturalnej, udostępnienie swoich esejów/projektów czy właśnie bezpośrednio o napisanie pracy dyplomowej. Niekiedy były to propozycje wprost, częściej ukryte pod określeniami „pomoc”, „wsparcie”, „wyręczenie”. Dlatego i ta wiadomość mnie jakoś szczególnie nie zdziwiła. Dobre wyniki w nauce i pewien stopień zaufania ze strony innych skłania do przedstawiania takich ofert. Tym jednak razem uznałam, że warto zająć się zjawiskiem bliżej, nie traktować go jak czegoś zwykłego, czegoś, co już mi się zdarzało, a więc jest częścią normalności. Chciałam bliżej poznać ludzi, którzy piszą i kupują prace, zrozumieć ich motywacje, dowiedzieć się, jak funkcjonują, poznać to, co znajduje się na granicy prawa. Chciałam wiedzieć, jak funkcjonuje ten element studenckiej kultury nieuczciwości.

* Fragmenty tego opracowania zostały również opublikowane w artykule Bielska Beata (2016), „Magisterkę kupię”. *Przedstawianie cudzych prac dyplomowych jako dysfunkcjonalna innowacyjna strategia edukacyjna*, „Kultura i Edukacja”, nr 3.

Dociekliwy czytelnik zauważy, że sprzedawanie i kupowanie prac (czy też, jak to miejscami określam w tej pracy, przedstawianie cudzych prac dyplomowych) nie jest zjawiskiem nowym ani specyficznie polskim. Można jednak postawić hipotezę, że po roku 1989 w Polsce zwiększyła się jego skala. Hipoteza ta wynika z obserwacji zjawiska, nie wynika jednak z żadnych ilościowych badań, ponieważ takowych nikt do tej pory w naszym kraju nie przeprowadził.

Zjawisko sprzedawania i kupowania prac dyplomowych pojawia się w różnego typu opracowaniach w różnym kontekście (prawnym, edukacyjnym, socjopatologicznym), ale wyniki badań mają niewielki zasięg. Zasadniczo niewiele jeszcze na ten temat wiadomo. Tę lukę w naukowej wiedzy postara się zapełnić ta książka dotycząca dokładnie zjawiska sprzedawania i kupowania prac licencjackich i magisterskich. Poza obszarem moich zainteresowań pozostają prace doktorskie i habilitacyjne.

Sprzedawanie i kupowanie prac jako element studenckiej kultury nieuczciwości nie jest, oczywiście, wyizolowaną częścią społecznej rzeczywistości. Pojawia się w określonym specyficznym kontekście społecznym i albo się do niego dopasowuje, rozwija i naturalizuje, albo jest eliminowane, gdy się nie sprawdza. Jak można określić kontekst społeczny, w którym funkcjonuje branża pisania prac?

Pierwszym i bezpośrednim kontekstem są przemiany szkolnictwa wyższego w Polsce. Katalizatorem rozwoju studenckiej kultury nieuczciwości, w tym kupowania i sprzedawania prac, stał się rozrost sektora szkolnictwa wyższego w Polsce po przełomie ustrojowym w warunkach reform neoliberalnych. Istotne jest wskazanie, że był to w dużej mierze rozrost komercyjny – wielu młodym ludziom proponowano płatne studia zaoczne, zarówno na uczelniach prywatnych, jak i publicznych. Jak pisze Piotr Żuk:

dogmatyczna wiara w »niewidzialną rękę rynku«, jaka zapanowała w latach dziewięćdziesiątych XX wieku w krajach byłego bloku wschodniego, spowodowała również komercjalizację szkolnictwa wyższego. [...] W takich warunkach uczelnie przestają być wylegarnią nowych idei i miejscem fermentu intelektualnego, a coraz częściej stają się agencjami reklamowymi szukającymi nowych klientów, którym można sprzedać tytuł magistra lub których można po obniżonej cenie uczynić posiadaczami licencjatu (Żuk 2012b: 9–10).

W dyskursie publicznym podkreślano (i podkreśla się nadal) potrzebę podporządkowania programów studiów rynkowi pracy. Taka argumentacja niekiedy skłania ku stwierdzeniu, że część publicystów chciałaby uczynić z uniwersytetów wyższe szkoły zawodowe. Jednocześnie nadzieja na dobrą pracę dzięki dyplomowi magistra w rękę, gdy rynek nasycił się absolwentami w latach dziewięćdziesiątych, okazała się mirażem. W dzisiejszej rzeczywistości dyplom jest jedynie warunkiem wstępnym ubiegania się o stanowisko. Nie gwarantuje zdobycia satysfakcjonującej pozycji na rynku pracy, nie wyróżnia. W sytuacji, w której poziom skolaryzacji sięga 40%, co prawda trzeba „mieć magistra”, ale należy zrobić coś więcej. Jak pisze Sławomir Czapnik, „studiowanie, często jednocześnie na kilku kierunkach, stało się inwestycją w siebie, sposobem zdobycia wyższego wykształcenia, »papierka« – to lekceważące określenie jest bardzo znaczące – który stał się tak powszechny i oczywisty, że jego posiadanie niewiele pomaga, lecz brak osłabia pozycję na rynku pracy, a także coraz częściej w gronie rówieśników” (Czapnik 2012: 85).

Te obserwacje – wskazujące, że upowszechnienie kształcenia na poziomie wyższym nie pomaga „wskakiwać” na kolejne szczeble struktury społecznej – są zbieżne z tym, co w ujęciu bardziej ogólnym opisuje Raymond Boudon:

Ekspansja edukacji nie likwiduje nierówności ekonomicznych i prawdopodobnie nie zwiększa mobilności społecznej. Z tego powodu głównym efektem popytu szkolnego okazuje się konieczność długotrwałego uczenia się, podczas gdy aspiracje społeczne obywateli wciąż rosną. [...] Być może wskazane właśnie nieoczekiwane i niezamierzone skutki demokratyzacji szkolnictwa są głęboką przyczyną kryzysu systemu edukacji w społeczeństwach industrialnych. Spowodowały one ogromne rozczarowanie wykształceniem w porównaniu z przypisywanymi mu zaletami społecznymi i politycznymi” (Boudon 2008: 49).

Więcej wykształconych osób to więc prawdopodobnie więcej osób sfrustrowanych nieosiągnięciem oczekiwanej pozycji społecznej, a także częstsze patologiczne zmiany na przepiętnych lub wyludnionych (w zależności od wyżu i niżu demograficznego) uczelniach w Polsce.

„Jeżeli specjalistyczna wiedza wyprodukowana na rynkowo zorientowanych uczelniach ma wartość czysto instrumentalną i ułatwia dostosowanie do istniejących warunków, to również relacje na uczelni pomiędzy studentami a wykładowcami przybierają charakter instrumentalny” (Żuk 2012a: 33). W warunkach niżu demograficznego można obserwować coraz słabszą selekcję na studiach, zmieniają się cechy społeczno-demograficzne studentów i na uczelnie trafiają osoby z coraz niższymi wynikami maturalnymi. Niekiedy używa się określenia „metafora rury”, aby podkreślić, że właściwie każdy, kto dostanie się na studia, skończy je z dyplomem magistra lub licencjata.

W tym kontekście pewien procent studentów zauważa, że jeżeli tak łatwo dostać się na studia, tak łatwo zdać egzaminy i zaliczyć przedmioty, to dlaczego nie można uprościć pisania pracy dyplomowej? Samodzielne konstruowanie dysertacji nie jest zadaniem prostym. Wymaga wykorzystania wiedzy z różnych etapów studiów, organizacji pracy, umiejętności wyszukiwania źródeł, systematyczności, współpracy z promotorem. Nie wszyscy są w stanie spełnić te warunki. W takich okolicznościach praca kupiona okazuje się rozwiązaniem „lekkim, łatwym i przyjemnym”. Staje się też kontynuacją pozostałych strategii studenckiej kultury nieuczciwości, czyli przede wszystkim powszechnego ściągania.

Chciałabym w tym miejscu podkreślić, że bynajmniej nie twierdzę, że umasowienie szkolnictwa wyższego w Polsce jest czymś z gruntu złym, niekorzystnym czy błędnym. Skłaniam się raczej ku tezie, że, tak jak w innych krajach, stanowi ono odpowiedź na przeobrażenia gospodarki, w której coraz większą rolę odgrywają praca umysłowa i kapitał intelektualny. Celem mojej pracy nie jest wskazywanie na braki obecnego modelu szkolnictwa wyższego czy na zatracenie idei uniwersytetu Humboldta. Te zagadnienia (oraz wiele innych) zostały omówione i nadal są omawiane w wielu pozycjach z zakresu socjologii nauki czy socjologii edukacji (na przykład Kozyr-Kowalski 2005; Antonowicz 2005; Melosik 2009). Dystansując się od kategorycznej oceny całego systemu wyższego kształcenia w krajach Zachodu, pokazuję jednak uwikłanie zjawiska studenckiej kultury nieuczciwości w procesy makrospołeczne, w tym właśnie umasowienie studiów.

Analiza kupowania i sprzedawania prac jako elementu studenckiej kultury nieuczciwości skłania ku pytaniu, co poprzedza tego

typu zachowania i współlistnieje z nimi na etapie studiów. **Studencką kulturę nieuczciwości** definiuję jako **utrwalone i przekazywane wartości, normy, postawy i wzory zachowań studentów wiążące się ze stałym, powszechnym przyzwoleniem na łamanie norm oficjalnych dotyczących pełnienia roli społecznej studenta/studentki**. To określenie odwołuje się więc do kategorii osób, która pełni wybrane role społeczne (studenci) i wiąże się z trwałością, powszechnością i dysfunkcjonalnością (łamanie norm). Studencka kultura nieuczciwości obejmuje nie tylko sprzedawanie i kupowanie prac, ale też plagiatowanie i ściąganie – wszystko to, co niezgodne z oficjalną rolą studenta/studentki, a co spotyka się ze społecznym przyzwoleniem.

Owa powszechnie rozpoznawana studencka kultura nieuczciwości może być analizowana jako element szerszej całości – kontynuacja uczniowskiej kultury nieuczciwości, poprzedzenie bądź współistnienie z pracowniczą kulturą nieuczciwości czy w ogóle obywatelską kulturą nieuczciwości w Polsce.

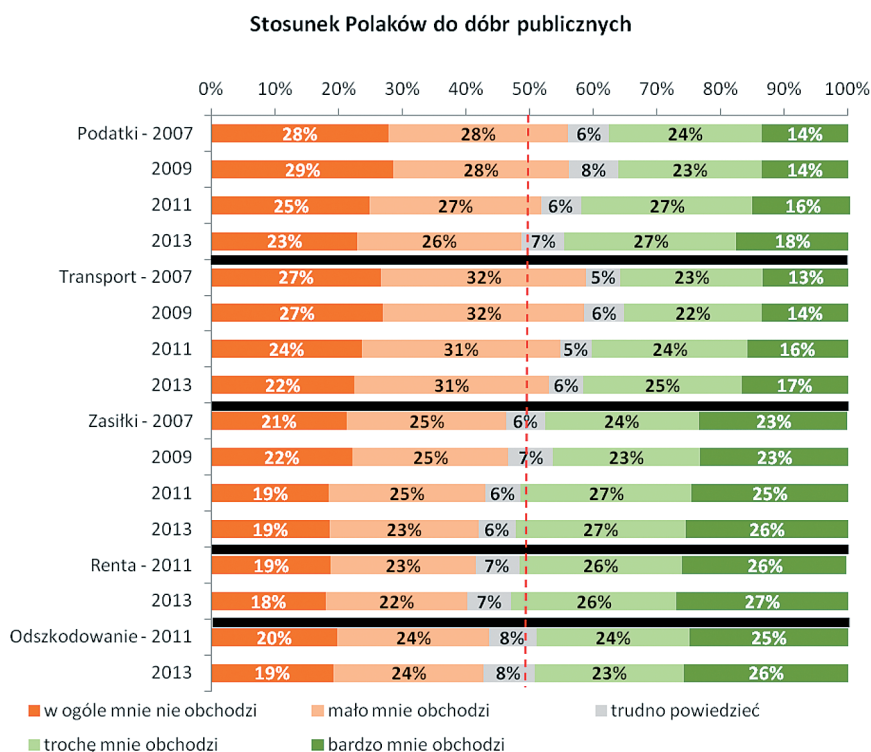
Zagadnienie powszechności zjawisk ściągania i plagiatowania na wcześniejszych niż studia etapach edukacji wyczerpująco opisuje Konrad Kobierski (2006), a zagadnieniami uczniowskich oszustw zajmuje się socjopatologia edukacji (Kwieciński 1995). W zróżnicowany sposób mogą być postrzegane również korepetycje, zwłaszcza pobierane u nauczycieli, na których lekcje się uczęszcza. W wymiarze międzynarodowym te zagadnienia omawia Mark Bray (2012). Wyimkiem danych na temat uczniowskiej kultury nieuczciwości są też badania CBOS-u pokazujące, że w roku 2009 ściągania na maturze nie akceptowało 47% Polaków (28% w 1997 roku), 16% badanych miało postawę ambiwalentną (także 16% w 1997 roku), a 34% nie miało nic przeciwko temu (w 1997 roku 52%) (Smak-Wójcicka 2009: 2). Czterdzieści osiem procent Polaków negatywnie ocenia ściąganie na egzaminach (oceny 1, 2 i 3 na skali od „zawsze złe i nigdy nie może być usprawiedliwione” (ocena 1) do „nie ma w tym nic złego i zawsze może być usprawiedliwione” (ocena 7)), 19% nie ma określonego zdania (ocena 4), a 23% takie zachowania usprawiedliwia (oceny 5, 6 i 7) (Boguszewski 2013b: 5). Oszukiwanie w ramach nauki spotyka się więc ze sporym społecznym przyzwoleniem.

Obywatelską kulturę nieuczciwości można próbować zdefiniować w kategorii stosunku do dóbr publicznych. Zespół Janusza Czapińskiego w ramach „Diagnozy społecznej” regularnie analizuje tego typu dane (naruszanie dobra publicznego). Wskaźnikami tego stosunku są odpowiedzi na pytania o to, czy respondenta w ogóle, mało, trochę lub bardzo obchodzą pewne zachowania innych osób (płacenie podatków mniejszych niż właściwe, unikanie płacenia za korzystanie z transportu publicznego, niesłuszne pobieranie zasiłku dla bezrobotnych czy renty inwalidzkiej, wyłudzenie odszkodowania z ubezpieczenia). Z największym przyzwoleniem spotyka się unikanie płacenia za transport publiczny i podatków. Ogólnie jednak dane wskazują, że Polacy są dość niewrażliwi na naruszanie dobra publicznego, ale wskaźniki te zmieniają się w kierunku większej troski o dobro wspólne. Głównym czynnikiem odpowiedzialnym za te różnice jest wykształcenie (po uwzględnieniu go zanikają różnice za możliwości i miejsca zamieszkania) – im wyższe, tym większa troska o dobro wspólne. Istotny jest również wiek – najmniej wrażliwymi są osoby w wieku do 24 lat. Analiza regresji pozwala z kolei stwierdzić, że różnice w trosce o dobro wspólne najlepiej można wyjaśnić dzięki wykształceniu i kapitałowi społecznemu² (Czapiński, Panek 2013: 268). Można na podstawie tych danych wnioskować, że znacząca część Polaków (połowa!) nie dba o dobro wspólne. Istotny udział odpowiedzi mało zdecydowanych (trudno powiedzieć, trochę/mało obchodzi) pokazuje też nieistotność tego aspektu życia publicznego w oczach badanych. Jazda na gapę w zakresie dóbr publicznych spotyka się w Polsce ze sporym społecznym przyzwoleniem.

Innym wskaźnikiem obywatelskiej kultury nieuczciwości mógłby być stosunek Polaków do prawa. Dane CBOS-u z 2013 roku pokazują, że 51% badanych jest przekonanych, że większość ludzi w Polsce często nie przestrzega prawa (Boguszewski 2013a: 2), także 51% ma

² Mierzony za pomocą aktywności na rzecz lokalnej społeczności, udziału w wyborach, nieobowiązkowych zebraniach, pozytywnego stosunku do demokracji, przynależności do organizacji, przekonania o możliwości zaufania większości ludzi (Czapiński, Panek 2013: 379).

ambiwalentny stosunek do sędziów (ani pozytywny, ani negatywny), a 23% bardzo lub raczej negatywny (Boguszewski 2013a: 11), 66% badanych podaje w wątpliwość niezawisłość sędziów (Boguszewski 2013a: 14), a 61% źle ocenia działanie wymiaru sprawiedliwości (Boguszewski 2013a: 15). Jak wskazuje inny raport, Polacy są przekonani, że w Polsce raczej lub zdecydowanie łatwo pracować „na czarno” (79%), oszukiwać ludzi i wyłudzać od nich pieniądze (73%), omijać przepisy prawa (64%) czy nie wywiązywać się z różnego typu zobowiązań finansowych (Pankowski 2012: 4).



Wykres 1. Stosunek Polaków do dóbr publicznych

Źródło: Czapiński, Panek 2013: 268

Polacy są też przekonani, że skutecznym narzędziem osiągnięcia swoich celów nie tyle jest zaufanie i szacunek, ile po prostu przemoc. Badania przywoływane przez Radosława Sojaka i Andrzeja

Zybertowicza (ogólnopolskie, reprezentatywne, przeprowadzone na próbie przedsiębiorców i wszystkich obywateli, z roku 2004) pokazują, że „Polacy są przekonani o skuteczności przemocy jako środka realizowania własnych celów” (Sojak, Zybertowicz 2008: 15) i są w stanie usprawiedliwić jej użycie (21% ogółem, 17% w grupie przedsiębiorców) (Sojak, Zybertowicz 2008: 15). Używanie przemocy łączy się zaś z zachowaniami nieuczciwymi w sferze biznesowej, takimi jak nieuczciwa konkurencja czy naciąganie prawa, oraz przekonaniem, że są takie sfery działalności biznesowej, w których bez przemocy nie można działać (Sojak, Zybertowicz 2008: 15; Kutylowski 2008: 95).

Innym powiązaniem aspektem kultury nieuczciwości jest stosunek Polaków do pracy. Z raportu „Polak w pracy, czyli o uczciwości, sumienności i asertywności w życiu zawodowym” dowiadujemy się, że 29% badanych nie ma nic przeciwko lub jest obojętnych wobec pobrania dodatkowego wynagrodzenia za pracę wchodzącą w skład stałych obowiązków (4% przyznaje, że tak zrobiło), 27% dopuszcza wykorzystywanie służbowych dóbr (na przykład telefonu) do celów prywatnych (22% przyznaje, że tak zrobiło), 22% dopuszcza spóźnianie się do pracy (27% przyznaje, że tak zrobiło), 19% dopuszcza dorabianie do pensji w godzinach pracy (6% przyznaje, że tak zrobiło), 20% dopuszcza załatwianie prywatnych spraw w godzinach pracy (25% przyznaje, że tak zrobiło), 13% dopuszcza załatwienie nienależnego zwolnienia lekarskiego (5% przyznaje, że tak zrobiło) (Boguszewski 2011: 2). Analiza czynnikowa pozwala wyróżnić wśród Polaków dwa podejścia do wykonywania pracy, w tym jeden oparty na nieuczciwości i niesumienności, które to cechy są odzwierciedlone przez wskazane wyżej czynniki (Boguszewski 2011: 5, 9).

Innym aspektem omawianego zjawiska w kontekście zatrudnienia jest sytuacja absolwentów. Pisanie prac tak płynnie dopasowało się do polskiej rzeczywistości nie tylko ze względu na postawy piszących. Odpowiedziało również na pewną lukę na rynku pracy. Bezrobotni lub słabo zarabiający absolwenci z lekkim piórem i pewną wiedzą odpowiedzieli na zapotrzebowanie. Podaż odpowiedziała na istniejący popyt i, chociaż wiadomo, że nie jest to zjawisko pozytywne, stała się prostą konsekwencją działania mechanizmów rynkowych. Dodat-

kowo nowoczesne technologie ułatwiły anonimowy kontakt klienta i sprzedawcy.

W wymienionych sferach, szczególnie w przypadku dóbr publicznych, spotykamy się więc z istotną akceptacją dla łamania pewnych norm – przyzwoleniem na powszechną nieuczciwość, przyzwoleniem będącym nie pochwałą, ale raczej zobojętnieniem. Nie inaczej jest w przypadku zachowań studenckich – słabo penalizowanych i znanych, choć niezauważanych. „Wszyscy wiedzą, że wszyscy oszukują, ale kogo za to poważnie ukarano?”.

Trudno zaprzeczyć, że to wyraźne wskaźniki stanu anomii – analizowanej przez wielu wybitnych socjologów, w tym Emila Durkheima, Roberta K. Mertona czy Talcotta Parsonsa (Szafraniec 1986). Elementem teorii anomii Mertona jest, przedstawiona w dalszej części książki, klasyfikacja sposobów adaptacji do tego stanu czy też klasyfikacja dewiacji. Ten podział został oparty na stosunku jednostek do celów (wartości) kulturowych i norm (nie)pozwalających te cele osiągnąć. Normy i cele kulturowe to też podstawa ogólnego ujęcia anomii w pracach Mertona. Określają one bowiem typ integracji kulturowej danego społeczeństwa. Społeczeństwa w stanie anomii okazują się źle zintegrowane – te, w których dewiacja jest normą, cele kulturowe są najważniejsze, sposób ich osiągania nie ma znaczenia („cel uświęca środki”), a normy instytucjonalne traktuje się instrumentalnie. Takie podejście rozprzestrzenione na różne sfery życia społecznego znamionuje społeczeństwo anomiczne (Szafraniec 1986: 45–49). W dalszych rozważaniach Merton doprecyzował definicję anomii, wykorzystując pojęcia struktury kulturowej i społecznej – określił tak

załamanie zderzające się w strukturze kulturowej, występujące zwłaszcza wtedy, kiedy istnieje silna rozbieżność między normami i celami kulturowymi a społecznie ustrukturuowanymi możliwościami działania członków grupy zgodnie z tymi normami. W takim ujęciu wartości kulturowe mogą się przyczyniać do wywoływania zachowań sprzecznych z tym, do czego same zobowiązują. Struktura społeczna nagina wobec tego wartości kulturowe, umożliwiając działanie zgodne z nimi tym, którzy zajmują pewne statusy w społeczeństwie, utrudniając je zaś lub uniemożliwiając innym. Stanowi zaporę lub otwarte drzwi dla wykonywania zobowiązań kulturowych. Kiedy struktura kulturowa i społeczna są źle zintegrowane – pierw-

sza wymagając zachowań i postaw, które druga wyklucza – występuje tendencja do załamania norm, do ich rozpadu (Szafranec 1986: 49–50).

Przejawem braku anomii może być w takich okolicznościach obywatelskie nieposłuszeństwo, czyli takie świadome jawne naruszanie prawa, które ma specyficzne moralne (oparte na racjach sumienia) intencje, nie akceptuje przemocy i ma wyrażać opór wobec władzy (por. Kaczmarczyk 2010: 16–39). Jak wskazuję dalej, w kontekście szkolnictwa wyższego trudno mówić o buncie, także tym będącym obywatelskim nieposłuszeństwem.

Studencka kultura nieuczciwości, jak już wcześniej wspomniałam, jest elementem szerszych procesów zachodzących w polskim społeczeństwie, w tym ogólnie „swobodnego” podejścia do dóbr publicznych. Jako taka może być więc uznana za jeden ze wskaźników stanu jego anomii, rozregulowania norm odnoszących się do właściwego osiągnięcia celów kulturowych i skupienia na samych celach („Byle mieć papierek, nieważne jak”). Zachowania studentów omawiane dalej są w tym kontekście przystosowaniem do stanu anomii – konformistycznym lub dewiacyjnym. Przywoływane zaś w książce dane dotyczące ściągania i plagiatowania pozwalają postawić hipotezę, że to rozregulowanie norm ma charakter powszechny. Sprzedawanie i kupowanie prac jest tego zjawiska szczególnie skrajnym przejawem. Można się pokusić o stwierdzenie, że niewielka skala obywatelskiego nieposłuszeństwa, podobnie jak duża skala studenckiej nieuczciwości, może być wskaźnikiem anomii.

Podkreślę więc raz jeszcze – ta książka ma w miarę możliwości dogłębnie opisać i wyjaśnić określone zjawisko obecne w systemie, które jest drobnym przejawem większych zmian. Praca dotyczy wprawdzie jednego aspektu studenckiej kultury nieuczciwości, ale istotnego. Takiego, który wytworzył własny rynek sprzyjający wyłudzeniom dyplomów, a do tego dość łatwo można spróbować wprost tę działalność penalizować. Zatem studencka kultura nieuczciwości jest fragmentem szerszego zjawiska kultury nieuczciwości. Tę z kolei można ujmować jako element zmian makrospołecznych – postępującej indywidualizacji i ogromnej presji związanej z rywalizacją. Tę presję szczególnie wyraźnie widać w przypadku społeczeństwa

czeństwa amerykańskiego, z którego Polacy czerpią wzorce. Przyjrzyjmy się przykładowi zawodu, który właśnie w ten sposób do nas dociera.

Pisanie prac na zlecenie nietrudno skojarzyć z tak zwanym *ghost-writingiem* (GW). Zjawisko to w przypadku nauki dotyczy dziedzin ścisłych (szeroko rozumianych), przede wszystkim badań medycznych. Trafniejsze być może byłoby więc posługiwanie się określeniem *medical writer* (MW). Istotą tej działalności jest „pisanie za kogoś”, pod czymś nazwiskiem, za wynagrodzeniem. Nie jest to jednak zwykłe pisanie prac na zamówienie i bynajmniej nie dotyczy ono tylko studentów. Szerokie rozumienie określenia *ghostwriting* jako wszelkiego pisania dla innych z założeniem, że to zleceniodawca pod tekstem podpisze się jako autor, pozwala umieścić w tej kategorii także pisanie prac dyplomowych na zlecenie. Analiza działania *ghostwriterów* pozwala sugerować możliwe kierunki rozwoju branży tworzenia prac na zlecenie. Także dlatego, że usługi takich osób są w Polsce postrzegane w nauce bardzo negatywnie (choć już w polityce czy show biznesie okazują się czymś normalnym).

Medical writerzy są stowarzyszeni między innymi w National Association of Science Writers (NASW) i American Medical Writers Association (AMWA). Dzięki tym instytucjom można ukończyć kursy i szkolenia na ten temat (zob. Webb 2007). O pracy takiego/takiej MW możemy poczytać w dziale *Science Careers* jednego z zagranicznych portali internetowych. Dowiadujemy się, że odbiorcami pracy *medical writera* są „media, rząd i przemysł”. Znajdziemy tam również firmy farmaceutyczne, producentów sprzętu medycznego i tak zwane CROs, czyli organizacje prowadzące badania kliniczne. Praca *medical writera* ma im „pomóc” (cudzysłów – B. B.) zdobyć przychyłność FDA³ przy wprowadzaniu na rynek nowych leków i urządzeń. Chętne do zatrudniania *medical writerów* są również firmy CME zajmujące się edukacją medyczną, dzięki którym pracownik taki „pomaga” lekarzom i pielęgniarkom odnowić licencje. *Medical writerzy* opisują również odkrycia naukowe w czasopismach medycznych, magazy-

³ *Food and Drug Administration* – Federalny Urząd Żywności i Leków.

nach, gazetach i innych mediach (zob. Webb 2007). Nie pod swoim nazwiskiem i nie ponosząc za treść artykułów, na którą ogromny wpływ ma pracodawca, odpowiedzialności. W takich publikacjach nie o wszystkich niepożądanych działaniach leku będzie można przeczytać. Teksty takie swoimi nazwiskami firmują często znani naukowcy (zob. Jędrzejczak 2010).

Medical writerzy to, pod względem wykształcenia, naukowcy i dziennikarze, na przykład doktoranci i młodzi doktorzy. Dla przykładu, w AMWA w 2004 roku 30% MW posiadało tytuł naukowy. Są tak zwanymi freelancerami, czyli pracują na zlecenie różnych firm, albo pracownikami stałymi tychże przedsiębiorstw. Najprostsze zadania MW to przygotowanie dokumentacji medycznej. MW opisujący badania wykonane przez naukowców to najwyższy szczebel takiej piramidy. Jego średnia roczna pensja to 74 tysiące dolarów w 2004 roku. Z tytułem zarabia się więcej: kobiety 83 tysiące, mężczyźni 94 tysiące dolarów rocznie. Praca ta nie tylko daje duże zarobki, ale i satysfakcję z „uczenia się nowych rzeczy” czy ułatwiania komunikacji (zob. Webb 2007). I choć powyższe streszczenie jest nieco sarkastyczne, to samym danym raczej można ufać, gdyż w USA MW to już normalnie funkcjonujący zawód, posiadający, jak wspomniano wyżej, własną organizację.

Warto zresztą wspomnieć, że wsparcie w zakresie pisania artykułów naukowych nie jest jedyną usługą oferowaną naukowcom i studentom. Bywa, że naukowcy tylko podpisują gotowe artykuły. Procesom oszustwa są też poddawane kolejne etapy badania – może to dotyczyć fałszowania wyników, usuwania czy niepublikowania części wyników, dodawania odpowiedzi nieistniejących respondentów. W aspekcie obejmującym konkretnie szkolnictwo wyższe w USA podkreśla się problemy związane z tworzeniem fikcyjnych internetowych uczelni i sprzedawaniem dyplomów czy certyfikatów zawodowych (Gromkowska-Melosik 2007: 107).

W Polsce stosunek do GW jest w środowisku naukowym mocno negatywny, o czym można przeczytać nie tylko w artykule Wiesława Jędrzejczaka. Zwolennikiem walki z tym zjawiskiem jest profesor Andrzej Górski, wiceprezes Polskiej Akademii Nauk, który o zjawisku GW opowiadał między innymi w Toruniu w sierpniu 2010 roku w ra-

mach konferencji *Conflict of Interest in Central and Eastern Europe* (zob. *Conflict...* 2010). Zjawisko to w kontekście polskiej nauki dopiero się pojawia, ale nie jest nowe w kontekście globalnym. Dociera do nas tak jak wiele innych zjawisk drogą dyfuzji kulturowej. U nas nie ma, ale może powstać, stowarzyszenie GW; w Polsce nie jest to jeszcze zawód. Być może sprofesjonalizuje się on z biegiem czasu i jego wykonawcy zaczną się zrzeszać. Pojawią się kolejne artykuły piętnujące bądź pochwalające to zjawisko. Potencjał społeczno-twórczy czy innowacyjność kulturowa GW na polu nauki nie musi być wartościowana pozytywnie. GW w polskich badaniach medycznych z pewnością może dokonać swoistej rewolucji, upodabniając rynek polski do amerykańskiego.

Być może idea opisywania badań przez tajemniczego „ducha” przyspieszy ich rozwój, rozwinię zjawiska korupcyjnego i korupcyjne w polskich badaniach medycznych i pobudzi ustawodawców do zmiany prawa, ale tym samym przebuduje polską kulturę w aspekcie naukowym. Wszystkie te negatywne skutki będą w każdym razie zmianą społeczną. Może być ona publiczna i widowiskowa, może też dokonać się bez rozgłosu. Wydaje się w każdym razie nieuchronna.

Ghostwriting to ponownie element większej całości – trend, który do nas dociera, a właściwie już dotarł. Zresztą osoby piszące prace można by w szerokim ujęciu nazwać właśnie *ghostwriterami*. Wpływy zagraniczne to też silna presja dopasowania się do międzynarodowych rankingów, o których to punktach odniesienia piszę w rozdziale pierwszym. Ta presja wzmacnia rywalizację i przyczynia się do rozwoju studenckiej kultury nieuczciwości. W ujęciu makrospołecznym to też presja konsumpcyjna wiążąca się z koniecznością osiągania wysokich dochodów. Ścieżkę awansu społecznego do takich dochodów, choć podważaną, stanowi nadal wykształcenie. Studencka kultura nieuczciwości nie jest więc zjawiskiem nienormalnym, ale wytworem szerokiego makrospołecznego kontekstu.

Krytyczny czytelnik zapyta, czy powstanie mojej książki ma jakies uzasadnienie (poza moimi zainteresowaniami prywatnymi), czy jest społecznie ważne, czy komuś do czegoś może się przydać, czy praca ta jest w jakiejś mierze użyteczna. Wychodzę z założenia, że aby z czymś skutecznie walczyć, eliminować czy minimalizować negatyw-

ne skutki, należy dane zjawisko dobrze poznać. I to jest główna wartość dodana tej książki. Poznanie danego zjawiska, jeżeli nie jest ono łatwo dostępne, powinno być poznaniem „nienaiwnym”. Rozumiem przez to takie postępowanie badawcze, które podważa wiarygodność uzyskanych danych, konfrontuje je ze sobą i stara się wykorzystywać techniki badawcze minimalizujące autocenzurę respondentów. Sposób, w jaki zaprojektowałam badanie zgodnie z tymi postulatami, opisałam w rozdziale metodologicznym.

W pierwszej części książki, w rozdziale 1 opisuję przemiany w polskim szkolnictwie wyższym po roku 1989, które stanowią kontekst i źródło hipotez co do przyczyn nasilenia się badanego zjawiska. Omawiam zmiany demograficzne i ich wpływ na liczebność oraz sposób funkcjonowania uczelni. Próbuję nakreślić też oceny polskiego szkolnictwa wyższego prezentowane w krajowych i zagranicznych rankingach. Przedstawiam również wyniki badania przeprowadzonego przeze mnie na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika prezentujące zjawisko tak zwanej studenckiej nieuczciwości.

W rozdziale 2 omawiam problemy definicyjne zjawiska sprzedawania i kupowania prac dyplomowych. Wprowadzam podstawowe rozróżnienia pojęciowe, w tym definicję studenckiej kultury nieuczciwości. Przedstawiam też aspekty prawne sprzedawania i kupowania prac. Opisuję istotne programy antyplagiatowe służące walce ze zjawiskiem studenckiej kultury nieuczciwości stosowane w Polsce. Omawiam stan polskich badań na temat sprzedawania i kupowania prac, a także ściągania oraz przykłady analiz zagranicznych, głównie amerykańskich i brytyjskich.

Rozdział 3 ma charakter metodologiczny, w którym opisuję wykorzystane przeze mnie metody i techniki (wywiady indywidualne, eksperyment, analizę treści) i dobór próby oraz uzasadniam, dlaczego właśnie w ten sposób zdecydowałam się badać interesujące mnie zjawisko. Rozważam kwestie etyczne związane z prowadzeniem badań ukrytych.

Rozdział 4 ma zaś charakter teoretyczny. Pojawiają się w nim omówienia tej części dorobku teorii socjologicznej (funkcjonalizm Roberta Mertona, teorie racjonalnego wyboru), który wykorzystałam do interpretacji wyników badania. W tym rozdziale wstępnie inter-

pretuję sprzedawanie i kupowanie prac oraz szerzej studencką kulturę nieuczciwości w ramach prezentowanego tła teoretycznego.

W ostatnim rozdziale omawiam wyniki badania bardziej szczegółowo, nadal odnosząc się do analizy funkcjonalnej, w tym klasyfikacji sposobów adaptacji do stanu anomii Roberta Mertona oraz teorii gier.

Zakończenie publikacji to podsumowanie rozważań oraz sformułowanie rekomendacji dotyczących zajmowania się zjawiskiem sprzedawania i kupowania prac dyplomowych w polityce edukacyjnej.

* * *

Żadna praca naukowa nie powstaje w społecznej próżni. Choćby nie wiem jak aspołeczny był socjolog (lub socjolożka), są wokół ludzie, którzy inspirują, krytykują, pomagają, wstrzymują, motywują lub zniechęcają. Tak, pozwalam tu sobie na odrobinę ironii.

Nie inaczej było w moim przypadku. Znaczący inni tej książki powinni zostać wspomniani:

1. najlepszy promotor świata, inspirator i charakteroznawca – Krzysztof Olechnicki;
2. znamienity teoretyk, ostoją siły i naukowej wiedzy, ten, dzięki któremu autorka nie pograżyła się w odmętach braku wiary w zdolności twórcze – Radosław Sojak;
3. ta, której nietuzinkowość, nietypowość i zmysł zaskoczenia uczyniły ze mnie fankę okładki tej książki – Zuzanna Kopidurska;
4. koncentracja cierpliwości, profesjonalizmu i wyrozumiałości, mój wymarzony i urzeczywistniony redaktor – Kamil Dźwinel;
5. mistrz uniwersyteckiej dyplomacji, dobrodziej, który zgodził się sfinansować wydanie książki, dyrektor Instytutu Socjologii UMK – Tomasz Szlendak;
6. recenzent, który w napiętym grafiku znalazł zapasy czwartego wymiaru, by prezentowaną tu rzecz przeczytać i ocenić – Michał Kaczmarczyk;
7. wszyscy badani, którzy podarowali mi część swego czasu i swej wiedzy;
8. wszyscy Ci, których drobne i mniej drobne gesty wsparcia pozwoliły mi ukończyć tę publikację.

Kłaniam się w pas, dygam i wznoszę toast za wszystkie dobre dusze mojego społecznego świata. Dziękuję!

Rozdział 1

SYTUACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO WE WSPÓŁCZESNEJ POLSCE NA TLE STUDENCKIEJ KULTURY NIEUCZCIWOŚCI

W tym rozdziale zostaną przedstawione zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce po 1989 roku, do których zalicza się przede wszystkim gwałtowny wzrost liczby studentów i uczelni, w tym w szczególności uczelni niepublicznych, a tym samym zwiększenie się liczby studentów przypadających na jednego pracownika naukowego. Wydaje się, że zjawisko to jest czynnikiem sprzyjającym sprzedawaniu i kupowaniu prac dyplomowych, gdyż zmniejsza się możliwość weryfikacji oryginalności pracy przez promotora. Rozpowszechnienie studiów sprawia również, że grupa studentów jest słabiej wyselekcjonowana, częściej pojawiają się osoby z brakami edukacyjnymi, gorzej wykształcone już na poprzednich etapach edukacji. Zabiegany i obciążony ponad miarę promotor nie zawsze jest w stanie pomóc im tak, żeby nie „musieli” prac kupować.

Te zmiany dobrze, choć bez ogródek, podsumowuje Piotr Żuk w artykule *Między reprodukcją a emancypacją. O wiedzy akademickiej w społeczeństwie półperyferyjnego kapitalizmu*. Pisze: „Zmakdonaldyzowany uniwersytet to taśma produkcyjna, na której wytwarza się posiadaczy dyplomów magisterskich i właścicieli instrumentalnych rozumów pozbawionych jakiegokolwiek krytycznej refleksji” (Żuk 2012b: 38).

Raporty – struktura szkolnictwa wyższego i zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce po 1989 roku

Na temat stanu polskiego szkolnictwa wyższego współcześnie powstały między innymi **два raporty diagnostyczne i dwa zestawienia rekomendacji dotyczących zmian w systemie**. Autorami pierwszego są Ernst&Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową¹, drugiego – Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich i Fundacja Rektorów Polskich. Obie publikacje (przy czym druga z nich jest *de facto* kompilacją sześciu raportów opracowaną na podstawie autorskich ekspertyz) pochodzą z roku 2009. Przedstawiają one kompleksowo różne aspekty rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku i są podstawą strategii sformułowanych w oddzielnych dokumentach. Poniżej omówię najważniejsze ustalenia tych raportów, uzupełniając je aktualnymi danymi ze źródeł Głównego Urzędu Statystycznego.

W tym miejscu warto również wspomnieć, że raport Ernst&Young i IBnGR został skrytykowany przez grupę autorów (siedmioro) w artykule *Główne grzechy druzgocącego raportu o stanie polskiej akademii* (Baczko-Dombi i in. 2010). Zarzucają oni raportowi szereg błędów dotyczących sposobu tworzenia diagnozy stanu szkolnictwa – nazywają ją nierzetelną (Baczko-Dombi i in. 2010: 1) – a także formułowania rekomendacji.

Na powyższe zarzuty odpowiedzieli zresztą współautorzy krytykowanego raportu (zob. Ciżkowicz i in. 2011), uznając krytykę za mało merytoryczną. Zarzuty nazywają też wprost nietrafnymi bądź nieprawdziwymi.

Częściowo perspektywa autorów *Głównych grzechów...* jest warta uwzględnienia. Jednocześnie należy jednak pamiętać o ogranicze-

¹ Wszelkie dane z tego raportu dotyczą roku 2008/2009, o ile nie podano inaczej.

niach źródła, z którego się korzysta (raport E&Y i IBnGR to analiza danych zastanych, niezawierająca danych pierwotnych, tworzona na podstawie konkretnego zlecenia ze strony Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego). Jednocześnie analiza owej polemiki skłania raczej ku stwierdzeniu, że pewne zamysły tworzenia dokumentu nie zostały wprost wyeksplikowane, a jednocześnie odbiorcy uznawali brak tych wyjaśnień za niekompetencję.

Powyższa dyskusja pokazuje, jak wieloaspektowa powinna być analiza sytuacji nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, i dlatego w tym miejscu warto podkreślić, że interesuje mnie przede wszystkim aspekt kształcenia. Przedstawione dane i wnioski mają zilustrować tło społeczne zajmującego mnie zjawiska, kontekst, w jakim ono funkcjonuje. Studencka kultura nieuczciwości, w tym sprzedawanie i kupowanie prac dyplomowych, jest „odpryskiem” zmian systemowych, który w pigułce pokazuje wiele patologii owych przemian.

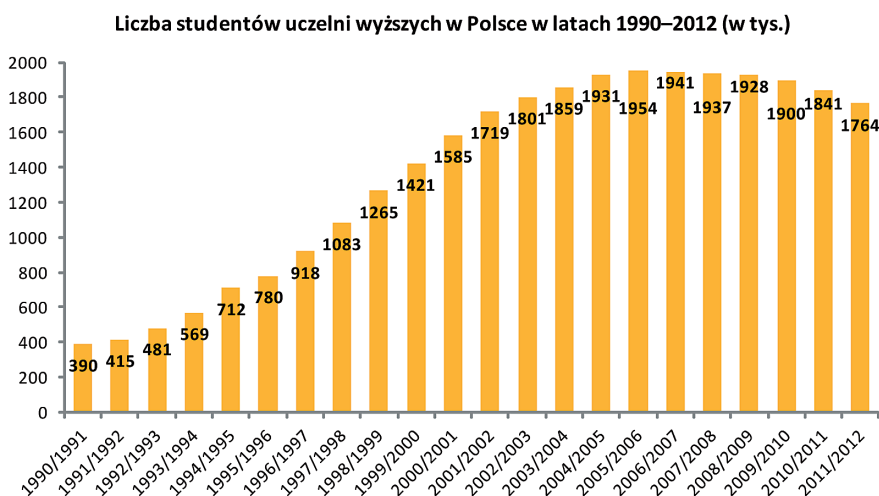
Raport E&Y porusza kolejno tematykę zewnętrznego i wewnętrznego ładu akademickiego, struktury szkolnictwa wyższego w Polsce, sytuacji pracowników uczelni, finansowania sektora, bazy dydaktycznej uczelni, kształcenia, badań naukowych, relacji z otoczeniem, sytuacji absolwentów na rynku pracy, współpracy międzynarodowej i rankingów szkół wyższych. Raport wykorzystuje przede wszystkim dane GUS-u, ale także – Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) i Europejskiego Urzędu Statystycznego (Eurostatu).

Podkreślę raz jeszcze, w tej pracy **skupiam się na funkcji szkół wyższych związanej z kształceniem**, pomijam zaś aspekt badawczy ich funkcjonowania.

Nie jest nowym stwierdzenie, że w latach dziewięćdziesiątych w Polsce nastąpiło umasowienie szkolnictwa wyższego. Nie jest to trend specyficzny dla tego kraju. Podobne zjawiska zaobserwowano w drugiej połowie XX wieku w USA (lata sześćdziesiąte), Kanadzie (lata siedemdziesiąte), Europie Zachodniej (lata osiemdziesiąte). W Europie Środkowo-Wschodniej zjawisko to dotyczy okresu po 1989 roku (KRASP i in. 2009b: 22). Pod względem poziomu wskaźników dotyczących skali rozwoju szkolnictwa wyższego Polska znajduje się na środkowych i wysokich pozycjach, jednak pod wzglę-

dem jakości zajmuje odległe lub ostatnie miejsca wśród państw europejskich. Wskazuje to na ekstensywny, niepowiązany ze wzrostem jakości rozwój szkolnictwa wyższego w naszym kraju (KRASP i in. 2009b: 40–41).

W roku akademickim 2012/2013 w Polsce studiowało 1,68 miliona osób, z tego znacząca większość (73%) na uczelniach publicznych. Procent studiujących w trybie stacjonarnym (58%) przewyższał procent studiujących zaocznie (42%). Na rynku funkcjonowały 453 uczelnie (132 publiczne i 321 niepublicznych) (Główny Urząd Statystyczny 2013b: 25, 31).

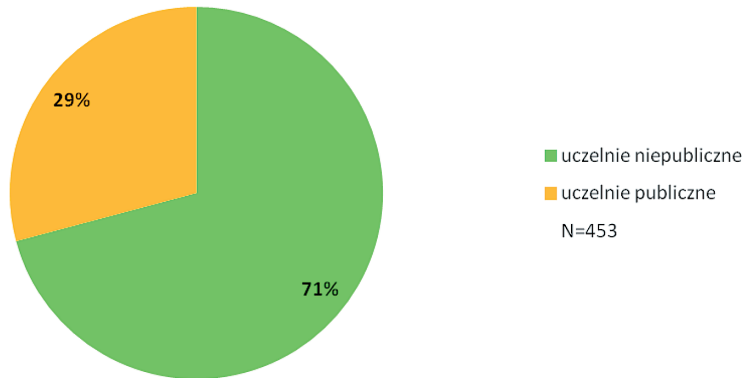


Wykres 2. Liczba studentów uczelni wyższych w Polsce w latach 1990–2012 (w tys.)

Źródło: opracowanie na podstawie Ministerstwo... 2013: 5

Naukę pobierano głównie na uniwersytetach (około 30% studentów). Na uczelniach publicznych studiowało przeciętnie sześć razy więcej osób niż na niepublicznych – 9,2 tysiąca w stosunku do 1,4 tysiąca na uczelnię (Główny Urząd Statystyczny 2013b: 31). Na uczelniach publicznych dominowały wybory studiów stacjonarnych (73% studentów), na niepublicznych niestacjonarnych (82%). Kształcenie się na studiach stacjonarnych na uczelniach publicznych staje się coraz popularniejsze (Główny Urząd Statystyczny 2013b: 33).

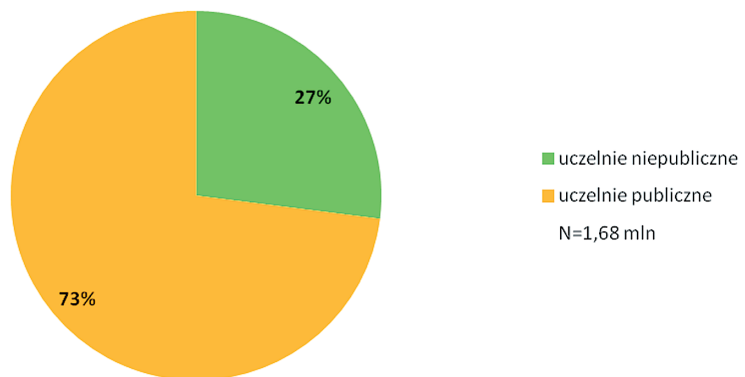
Struktura uczelni według form własności (2012/2013)



Wykres 3. Struktura uczelni według form własności (2012/2013)

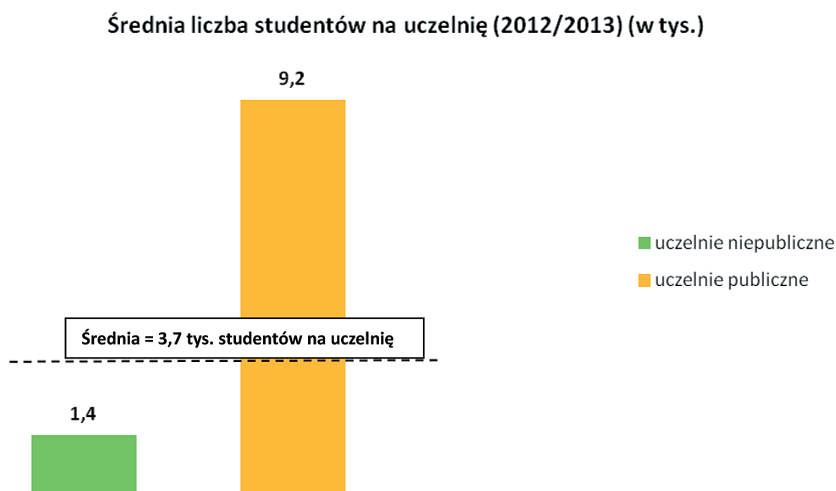
Źródło: opracowanie na podstawie Główny Urząd Statystyczny 2013b: 31

Struktura uczelni według liczby studentów (2012/2013)



Wykres 4. Struktura uczelni według liczby studentów (2012/2013)

Źródło: opracowanie na podstawie Główny Urząd Statystyczny 2013b: 31



Wykres 5. Średnia liczba studentów na uczelnię (2012/2013) (w tys.)

Źródło: opracowanie na podstawie Główny Urząd Statystyczny 2013b: 31

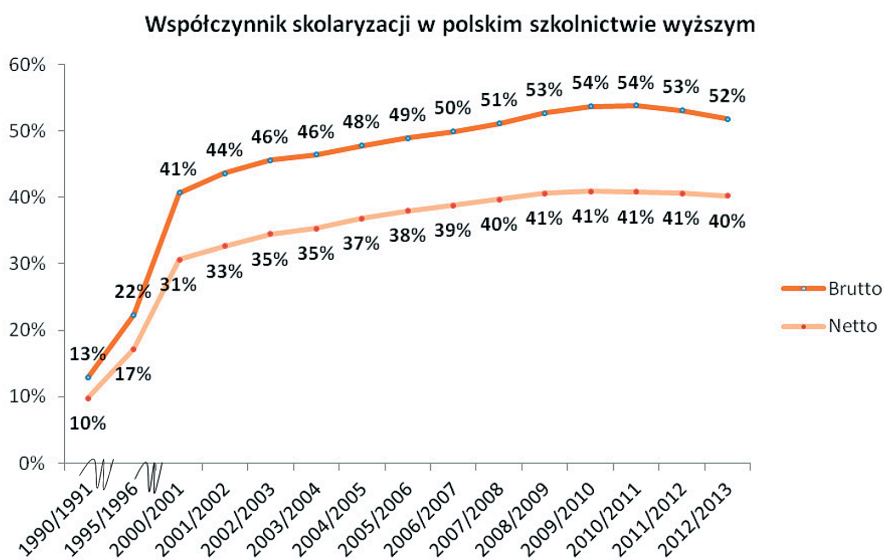
Porównanie danych z Polski i innych krajów na podstawie statystyk OECD i Eurostatu pozwala stwierdzić, że tak zwane **niezależne instytucje prywatne** (otrzymujące od państwa mniej niż 50% przychodów i posiadające kadre nieopłacaną przez państwo) **stanowiły w okresie analizowanym w raporcie E&Y (2008/2009) znaczny odsetek rodzimych uczelni (34%)**. W krajach europejskich wysokie wskaźniki (choć i tak znacząco niższe niż Polska) miały jeszcze Portugalia (25%), Francja (14%) i Hiszpania (11%), poza Europą wyróżniały się Stany Zjednoczone (26%) (Ernst... 2009: 28–29).

Jak wskazują autorzy raportu, **rozrost sektora niepublicznego w szkolnictwie wyższym jest, nie tylko w Polsce, konsekwencją gwałtownego skoku aspiracji edukacyjnych młodzieży niemożliwych do zaspokojenia w systemie uczelni publicznych**. W wielu krajach europejskich „niezależne instytucje prywatne” nie funkcjonują, a jeśli już działają, to nie otrzymują wsparcia od państwa. Utrzymują się głównie z czesnego. Mogą również ubiegać się o granty badawcze (Ernst... 2009: 29). Oczywiście nie można zapominać, że wzrost aspiracji to nie jedyny czynnik kluczowy w wyjaśnianiu rozrostu sektora szkolnictwa wyższego w Polsce lat dziewięćdziesiątych.

Drugim czynnikiem jest pojawienie się na studiach pokolenia wyżu demograficznego (Ministerstwo... 2013: 5).

Większa liczba uczelni jest rzecz jasna związana ze wzrostem liczby studentów. W latach osiemdziesiątych w Polsce studiowało przeciętnie 9–12% rocznika. Był to jeden z najgorszych wskaźników wśród krajów europejskich. W roku 2008/2009 współczynnik skolaryzacji netto² wyniósł już 40,6% (Ernst... 2009: 74). Obecnie (rok 2012/2013) kształtuje się na poziomie 40% (Główny Urząd Statystyczny 2013b: 30) i po okresie bumu edukacyjnego powoli maleje.

Zmiany w poziomie skolaryzacji w Polsce na podstawie danych GUS-u przedstawia poniższy wykres.



Wykres 6. Współczynnik skolaryzacji w polskim szkolnictwie wyższym w latach 1990–2013 (w %)

Źródło: opracowanie na podstawie Główny Urząd Statystyczny 2006b: 18; Główny Urząd Statystyczny 2011b: 26; Główny Urząd Statystyczny 2012c: 28; Główny Urząd Statystyczny 2013b: 30

² **Współczynnik skolaryzacji brutto** to wyrażony procentowo stosunek (według stanu na 31 grudnia) wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia (w przypadku szkolnictwa wyższego 19–24 lata). **Współczynnik skolaryzacji netto** to stosunek (również wyrażony procentowo) liczby osób uczących się i w nominalnym wieku kształcenia (studentów) do całej populacji w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia (Ernst... 2009: 74; Główny Urząd Statystyczny 2011b: 26).

To jeden z najwyższych współczynników wśród krajów OECD (siódmy najwyższy w roku 2007) (Ernst... 2009: 75). W tym miejscu jest jednak konieczne pewne zastrzeżenie. W Polsce ponad połowa „studentów kształci się na studiach niestacjonarnych, nieznanym w tej formie w większości krajów. Czyni to wiele międzynarodowych odniesień do liczby studentów trudno porównywalnymi” (Ernst... 2009: 75).

Po roku 1989 w polskim szkolnictwie wyższym można zaobserwować kilka kierunków zmian:

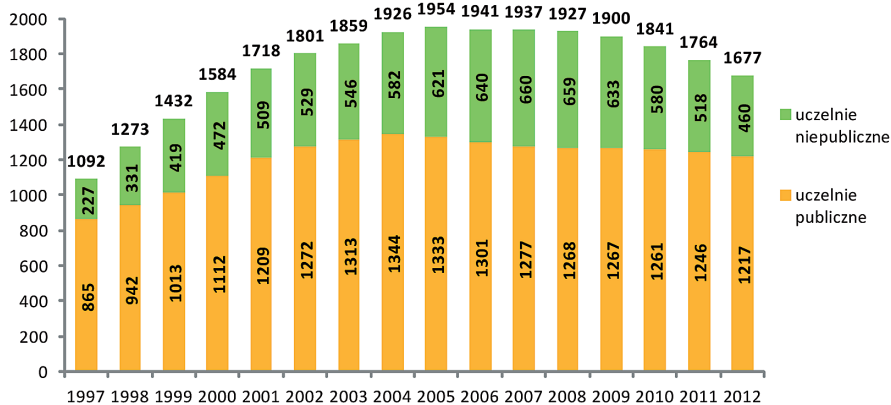
1. gwałtowny wzrost liczby uczelni niepublicznych, które w 1996 roku stały się liczniejsze niż uczelnie publiczne;
2. bardzo szybki przyrost liczby studentów zarówno szkół publicznych, jak i niepublicznych w latach 1990–2004 (prawie pięciokrotny), w większości w szkołach publicznych (60%) i na studiach niestacjonarnych;
3. spadek liczby studentów o około 1,3% w okresie 2005–2008 – był konsekwencją spadku liczby studentów uczelni publicznych (o około 5%) (Ernst... 2009: 31).

W roku akademickim 2005/2006 liczba studentów osiągnęła rekordową wartość (1,95 mln). Od tego czasu maleje. Do roku 2012/2013 spadła o około 14%. To konsekwencja niżu demograficznego, stale zmniejszającej się liczby ludności w wieku 19–24 lat (Główny Urząd Statystyczny 2011b: 26; Główny Urząd Statystyczny 2013b: 31).

Zmiany w strukturze studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w zależności od formy własności uczelni przedstawia poniższy wykres (dane GUS-u).

Choć stale dominującą formą własności są uczelnie niepubliczne, to najwięcej studentów stale skupiają te publiczne. Wykres obrazujący udział procentowy liczby studentów szkół publicznych w ogóle studentów pokazuje, że im mniej studentów, tym większa rola szkół publicznych.

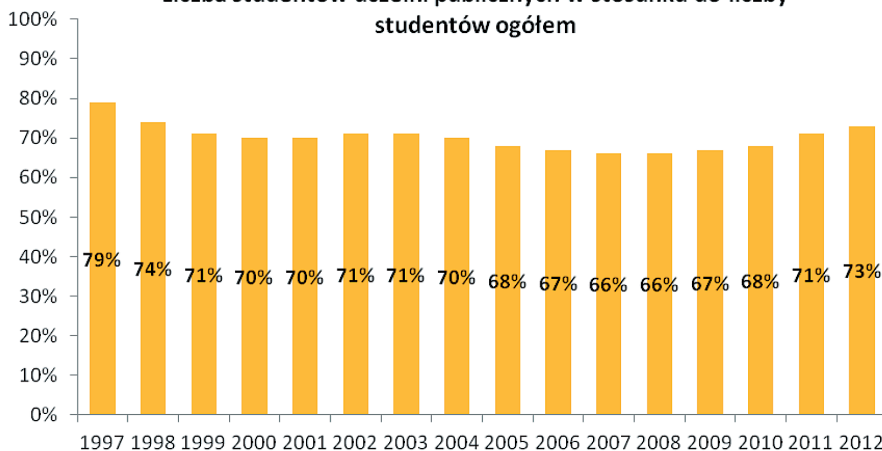
**Liczba studentów uczelni wyższych w Polsce w latach 1997–2012 (w tys.)
w podziale na typ uczelni**



Wykres 7. Liczba studentów uczelni wyższych w Polsce w latach 1997–2012 (w tys.)

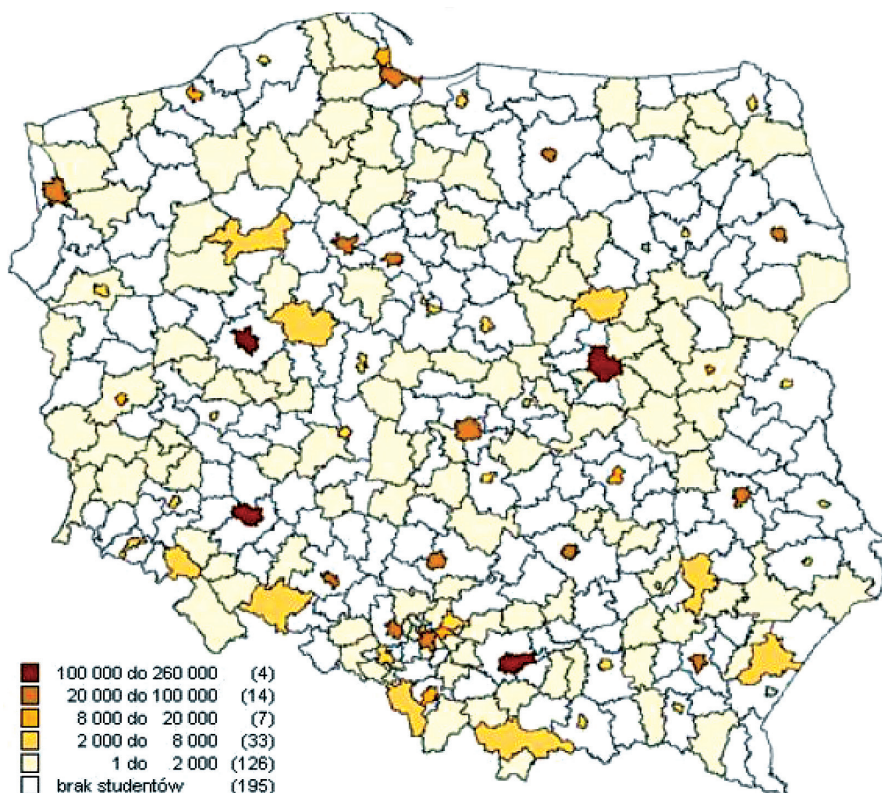
Źródło: opracowanie na podstawie Ernst...2009: 31; Główny Urząd Statystyczny 2010b: 25; Główny Urząd Statystyczny 2011b: 27; Główny Urząd Statystyczny 2012c: 29–30; Główny Urząd Statystyczny 2013b: 31. Liczbę studentów należy rozumieć, w przypadku opracowań GUS, jako liczbę miejsc na studiach (Ministerstwo... 2013: 4). W tych okolicznościach studenci dwukierunkowi liczeni są podwójnie

Liczba studentów uczelni publicznych w stosunku do liczby studentów ogółem



Wykres 8. Liczba studentów uczelni publicznych w stosunku do liczby studentów ogółem w latach 1997–2012 (w %)

Źródło: opracowanie na podstawie Ernst...2009: 31; Główny Urząd Statystyczny 2010b: 25; Główny Urząd Statystyczny 2011b: 27; Główny Urząd Statystyczny 2012c: 29–30; Główny Urząd Statystyczny 2013b: 31



Grafika 1. Ośrodki akademickie w Polsce według liczby studentów

Źródło: Główny Urząd Statystyczny 2013b: 27

Polskie uczelnie wyższe są skoncentrowane w dużych ośrodkach miejskich (Ernst... 2009: 32). Uczelnie niepubliczne z kolei pokrywają kraj dość gęstą siecią. Ich siedziby lub oddziały zamiejscowe znajdują się w większości powiatów (dane MNiSW; Ernst... 2009: 34; Główny Urząd Statystyczny 2013b: 26). Ułatwia to z pewnością dostęp do kształcenia większej liczbie młodych ludzi. Minusem tych uczelni jest jego ograniczony zakres. W roku 2008/2009 większość (161 z 296 przebadanych) miała w ofercie mniej niż 4 kierunki studiów. Do obliczeń autorzy pozyskali dane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Ernst... 2009: 35). Można zaobserwować „uniwersalizm (ofert) uczelni” (KRASP i in. 2009b: 40), czyli prowadzenia

bardzo podobnych tanich studiów ze względu na ograniczenia kosztowe i kadrowe (KRASP i in. 2009b: 40).

Można więc stwierdzić, że struktura uczelni w Polsce jest silnie spolaryzowana – pod względem formy własności (niepubliczne i publiczne), a także sposobu kształcenia. „Uczelnie publiczne są duże i prowadzą kształcenie w szerokim zakresie dziedzin; uczelnie niepubliczne są na ogół małe, koncentrują się na niskonakładowych studiach niestacjonarnych w dziedzinach »kształcenie« oraz »nauki społeczne, handel i prawo«” (Ernst... 2009: 6).

Jak wskazałam we wstępie do tego rozdziału, **istotną zmianą w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku jest nie tylko gwałtowny wzrost liczby studentów w ogóle, ale zwiększenie obciążenia kadry uczelni.** Te zmiany opiszę poniżej.

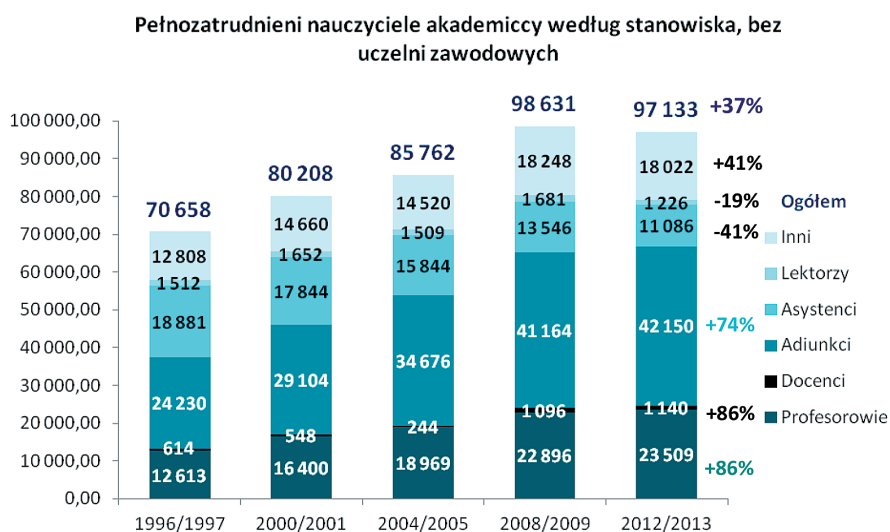
Wśród kadry uczelni wyróżnia się nauczycieli akademickich i pracowników nimi niebędących. W tej pracy piszę o pierwszej grupie osób, w tym w szczególności o pracownikach dydaktycznych i naukowo-dydaktycznych. Według danych GUS-u grupa ta stanowi 57% zatrudnionych na uczelniach wyższych (Główny Urząd Statystyczny 2013b: 162–163).

Pracownicy dydaktyczni zajmują się wyłącznie prowadzeniem zajęć ze studentami, nie prowadzą badań. W tym miejscu należy jednak podkreślić, że pracownicy dydaktyczni, w odróżnieniu od pracowników naukowo-dydaktycznych, stanowią niewielki procent nauczycieli akademickich. W 2010 roku liczba pełnych etatów nauczycieli akademickich (w tym dla osób pracujących w wyższych szkołach zawodowych) przekraczała 103 tysiące. Pracowali oni głównie na uniwersytetach (ponad 30% etatów). Jeżeli nauczyciel pracował na dwóch (trzech) etatach, był liczony podwójnie (potrójnie) (Ernst... 2009: 42–43; Główny Urząd Statystyczny 2011b: 38).

Na podstawie danych GUS-u autorzy raportu przedstawiają zmiany w liczebności kadry akademickiej od roku 1996. Uzupełnione o najnowsze dane GUS-u wyglądają one następująco.

W podanym okresie (od roku 1996/1997 do 2012/2013) liczba pełnozatrudnionych nauczycieli akademickich wzrosła o 37%. W stosunku do roku 1990 ten wzrost wynosi około 60%. Zmiany w liczebności asystentów i docentów wynikają z modyfikacji pra-

wa (w pierwszym przypadku reguł obliczania dotacji dydaktycznej, w drugim Prawa o szkolnictwie wyższym). Ponad dwukrotnie szybszy niż średnia wzrost liczby profesorów można interpretować jako starzenie się kadry akademickiej. Może on również odzwierciedlać **wzrost wielozatrudnienia związanego z rozwojem uczelni niepublicznych**. Ma to na celu uzyskanie uprawnień do prowadzenia studiów akademickich (Ernst... 2009: 43–44).



Wykres 9. Pełnozatrudnieni nauczyciele akademicki według stanowiska w latach 1996/1997, 2000/2001, 2004/2005 i 2008/2009, bez uczelni zawodowych

Źródło: opracowanie na podstawie Ernst...2009: 43, Główny Urząd Statystyczny 2013b: 162–163. W % podana zmiana w latach 1996–2012

„Cechą wyróżniającą nauczycieli akademickich w Polsce jest stosunkowo wysoki średni wiek tej grupy zawodowej” (Ernst... 2009: 44). Trzydzieści jeden procent profesorów tytularnych ma ponad 70 lat (dane Ośrodka Przetwarzania Informacji, Ernst... 2009: 44). Analiza wieku polskich nauczycieli akademickich pozwala również postawić tezę o tak zwanej luce pokoleniowej (znaczný spadek liczby pracowników z tytułem co najmniej doktora w wieku 40–49 lat w okresie 1995–2000). Przyczynami tej luki są niż demograficzny lat sześćdziesiątych XX wieku, emigracja młodych

naukowców w latach osiemdziesiątych oraz odchodzenie do innych sektorów gospodarki związane z nowymi możliwościami zatrudnienia poza uczelniami w pierwszych latach transformacji (Ernst... 2009: 45). Według danych OECD średni wiek kadry akademickiej w Polsce rośnie szybciej niż w krajach Wspólnoty i jest nie tyle odbiciem piramidy wiekowej populacji, co polityki kadrowej w szkolnictwie wyższym (Ernst... 2009: 46). Autorzy nie określają wprost, jaką politykę kadrową mają na myśli, ale można przypuszczać, że struktura wiekowa pracowników jest pochodną wymogów ustawowych dotyczących utworzenia szkoły wyższej i prowadzenia studiów na określonych kierunkach czy też zdobycia uprawnień do nadawania stopni naukowych³.

W kontekście problemu studenckiej kultury nieuczciwości, w tym sprzedawania i kupowania prac dyplomowych, istotny jest problem wieloetatowości i wielozatrudnienia (zgodnie z obecnymi uregulowaniami prawnymi, aby zostać zatrudnionym poza uczelnią, pracownik musi mieć zgodę rektora uczelni będącej głównym miejscem zatrudnienia⁴). Wieloetatowość dotyczy sytuacji, w której nauczyciel akademicki zatrudniony na pełnym etacie na jednej uczelni podejmuje pracę na kolejnym etacie (lub etatach). Wielozatrudnienie zaś to sytuacja, w której wykonuje on dodatkową pracę dydaktycz-

³ Przykładem takich uregulowań jest artykuł 9, punkt 3.1 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym o brzmieniu: „Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określi, w drodze rozporządzenia: 1) warunki, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia, a w szczególności: a) liczbę nauczycieli akademickich, posiadających tytuł naukowy lub stopień naukowy [...], b) proporcje liczby pracowników, o których mowa w lit. a do liczby studentów na danym kierunku studiów” (Ustawa... 2011: 8).

⁴ „Nauczyciel akademicki zatrudniony w uczelni publicznej może podjąć lub kontynuować zatrudnienie w ramach stosunku pracy tylko u jednego dodatkowego pracodawcy prowadzącego działalność dydaktyczną lub naukowo-badawczą. Podjęcie lub kontynuowanie przez nauczyciela akademickiego dodatkowego zatrudnienia w ramach stosunku pracy u pracodawcy, o którym mowa w zdaniu pierwszym, wymaga zgody rektora. Podjęcie lub kontynuowanie dodatkowego zatrudnienia bez zgody rektora stanowi podstawę rozwiązania stosunku pracy za wypowiedzeniem w uczelni publicznej stanowiącej podstawowe miejsce pracy” (Art. 129, p. 1, Ustawa... 2011: 49).

ną na umowy zlecenie lub o dzieło (Ernst... 2009: 48). Dotyczy to w Polsce przede wszystkim nauk o zarządzaniu, ekonomicznych, prawnych i edukacyjnych. Podobne dziedziny nauczania dominują na studiach niestacjonarnych i na uczelniach niepublicznych (Ernst... 2009: 48). Skalę wieloetatowości w Polsce pokazują między innymi dane GUS-u. W roku 2008/2009 na uczelniach publicznych na ponad 80 tysięcy etatów (etatów, a nie osób) ponad 60 tysięcy było pierwszym miejscem zatrudnienia (75%). W konsekwencji dla 25% osób (etatów) uczelnia publiczna była dodatkowym miejscem pracy. Dla porównania w szkołach niepublicznych dla 95% osób (etatów) uczelnia niepubliczna była drugim lub kolejnym miejscem zatrudnienia (Ernst... 2009: 48). Obecnie te proporcje wyglądają zupełnie inaczej. W roku 2012/2013 na uczelniach publicznych na ponad 82 tysiące etatów ponad 78 tysięcy było pierwszym miejscem zatrudnienia (95%, wzrost o 20 punktów procentowych). Szkoły niepubliczne to pierwsze miejsce pracy dla 60% osób – poprzednio tylko dla 5% (Główny Urząd Statystyczny 2013b: 162). Zdecydowana większość (83%) nauczycieli akademickich (dane z końca 2012 roku, opracowane na podstawie systemu POL-on) to osoby pracujące wyłącznie na jednej uczelni publicznej lub wyłącznie na jednej uczelni niepublicznej (8%) (Ministerstwo... 2013: 40). To ewidentny skutek nowych uregulowań prawnych.

Dostępne dane (MNiSW) wskazują, że wieloetatowość dotyczy głównie pracowników samodzielnych. Niestety, informacje te są ograniczone, nie uwzględniają bowiem umów cywilnoprawnych i części działalności poza szkolnictwem wyższym (Ernst... 2009: 48). „Ciężar odtwarzania kadr polskiej nauki spoczywa (z nielicznymi wyjątkami) prawie wyłącznie na uczelniach publicznych. Osoby zatrudnione w szkołach niepublicznych w bardzo niewielkim stopniu identyfikują się jednoznacznie z tymi szkołami [...]” (KRASP i in. 2009b: 54).

Wielozatrudnieniu sprzyja poziom płac w szkolnictwie wyższym – niski i niekonkurencyjny na uczelniach publicznych (Ernst... 2009: 53).

Wpływ wieloetatowości i wielozatrudnienia na poziom kształcenia opisuje przywołany przez autorów raportu cytat z dokumentów OECD dotyczących polskiego szkolnictwa wyższego:

Implikacje pracy na wielu etatach są groźne. [...] Zatrudnianie publicznych pracowników o ww. atrybutach przez sektor prywatny w rzeczywistości stanowi znaczną ukrytą dotację, którą należy właściwie nazwać. Dotacja taka stanowi realny koszt pierwszego pracodawcy. Wykładowcom pracującym na wielu etatach będzie trudniej wywiązywać się ze swoich obowiązków wobec studentów u pierwszego pracodawcy. Z pewnością będą też mieli mniej czasu na prowadzenie badań, za co także otrzymują wynagrodzenie i które jest konieczne, aby aktualizować na bieżąco swoją wiedzę i być skutecznym wykładowcą. [...] Podejrzewamy, że także w instytucjach pierwszych pracodawców istnieje bardziej ukryta forma pracy na kilku etatach. Wzrost liczby studentów [...] umożliwił także wypłacanie pracownikom uczącym na takich [niestacjonarnych] studiach wynagrodzenia za „nadgodziny” [...] i mimo że jest to cenny sposób podnoszenia dochodów pracowników, pociąga on za sobą te same ryzyka odciągania pracowników od ich podstawowych obowiązków, zwłaszcza w zakresie badań (Ernst... 2009: 48–49).

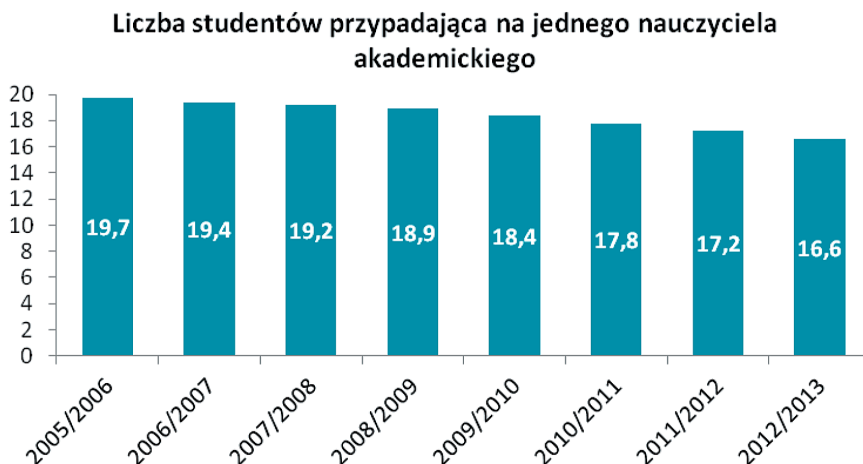
Autorzy raportu wskazują, że o ile wielozatrudnienie było ważne na początku transformacji, gdyż umożliwiło tworzenie uczelni niepublicznych i zaspokajanie rosnących potrzeb edukacyjnych młodzieży, o tyle teraz jest „balastem szkolnictwa wyższego w Polsce” (Ernst... 2009: 49).

Pomimo wielu negatywnych skutków wielozatrudnienia (które można też uznawać za jedną z pośrednich przyczyn sprzedawania i kupowania prac dyplomowych), nie wszędzie jest ono regulowane. Autorzy raportu wskazują, że w żadnym z krajów OECD wielozatrudnienie nie jest regulowane na poziomie krajowego ustawodawstwa. Uczelniom zostawia się wolną rękę. W części krajów (na przykład Wielkiej Brytanii, Francji, Niemczech, Holandii, Hiszpanii, Norwegii) zwykle poziom zaangażowania w pracę dydaktyczną poza macierzystą uczelnią może wynosić maksymalnie 0,2 etatu (Ernst... 2009:49).

Kluczowe dla podsumowania powyższych wątków (wzrost liczby studentów i uczelni niepublicznych, zmiany w liczebności nauczycieli akademickich, wielozatrudnienie) jest przedstawienie proporcji w liczebności nauczycieli akademickich i studentów. „Nominalnie proporcja całkowitej liczby nauczycieli akademickich do liczby studentów jest na średnim europejskim poziomie”

(Ernst... 2009: 7), jednak wśród krajów OECD relacja liczby studentów do nauczycieli akademickich w Polsce okazuje się stosunkowo wysoka – szósty najwyższy wynik w roku 2006, po Grecji, Włoszech, Belgii, Czechach i Irlandii (Ernst... 2009: 84). Międzynarodowe porównania mogą być jednak utrudnione ze względu na zjawisko wielozatrudnienia i dużą skalę studiów niestacjonarnych (mniejsze zaangażowanie kadry) (Ernst... 2009: 84). Znaczne różnice można zaobserwować między poszczególnymi kierunkami studiów.

Od roku 2005/2006 liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego maleje. Takie zmiany powinny wpływać na zwiększenie dostępności kadry akademickiej dla studentów (Główny Urząd Statystyczny 2011b: 39). Przedstawia to poniższy wykres.

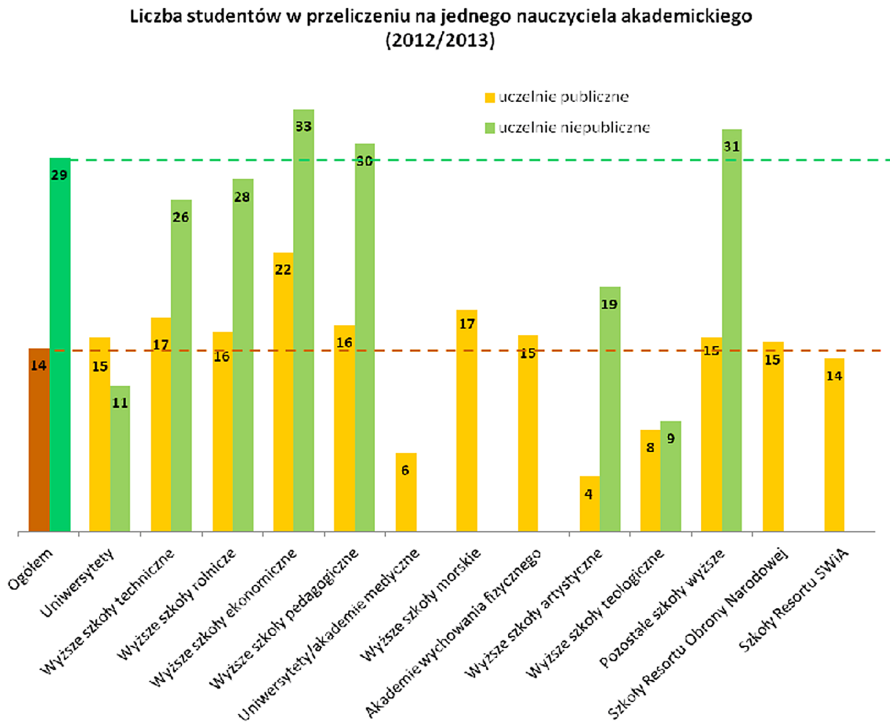


Wykres 10. Liczba studentów przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego

Źródło: Główny Urząd Statystyczny 2011b: 39; Główny Urząd Statystyczny 2013b: 44

Średnia około 17 studentów na nauczyciela akademickiego nie ujawnia, oczywiście, zróżnicowania między różnymi typami szkół wyższych. **Problem nadmiernego obciążenia kadry dotyczy głównie instytucji niepublicznych** (29 studentów w porównaniu z 14 w szkołach publicznych, czyli ponad dwukrotnie wyższa wartość wskaźnika), w szczególności rolniczych, pedagogicznych i ekonomicznych (Główny Urząd Statystyczny 2013b: 45). Można to wyjaśnić

niechęcią szkół niepublicznych do zatrudniania pracowników na etacie. Taka forma zatrudnienia jest wykorzystywana do uzyskania minimum kadrowego, pozostali pracownicy są zatrudniani na umowach cywilnoprawnych (Ernst... 2009: 83).

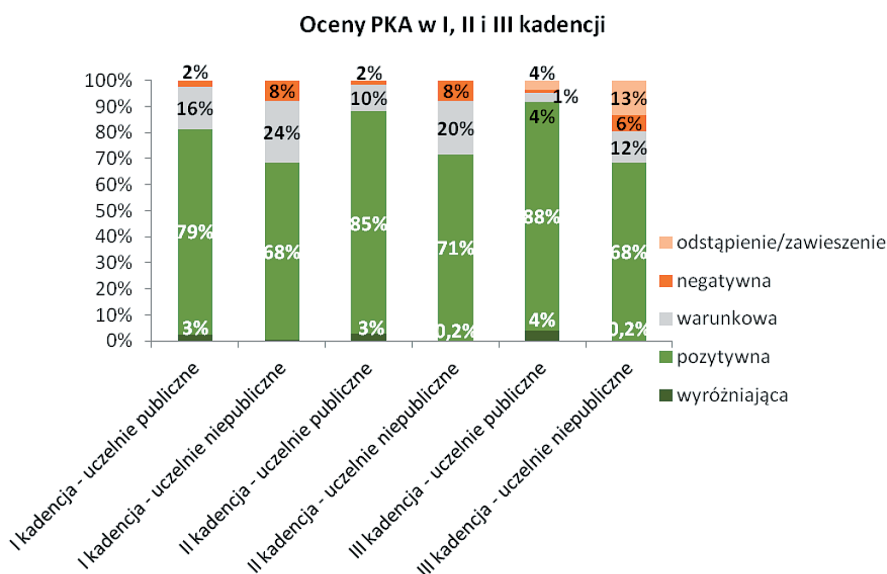


Wykres 11. Liczba studentów w przeliczeniu na jednego nauczyciela akademickiego (2012/2013)
Źródło: opracowanie na podstawie Główny Urząd Statystyczny 2013b: 45

Można było zauważyć również wyraźną zależność między kierunkiem studiów a liczbą studentów przypadających na nauczyciela akademickiego. Najwyższe wskaźniki dotyczą studiów pedagogicznych oraz nauk społecznych, handlu i prawa. Są to jednocześnie kierunki najbardziej popularne (Ernst... 2009: 84–85).

Różnice w ocenie szkół publicznych i niepublicznych uwiadcniają się w wynikach pracy Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Przyznaje ona (jednostkom uczelnianym) oceny wyróżniające, pozytywne, warunkowe i negatywne. Rozkład ocen PKA w latach

2001–2011 przedstawia wykres. Dysproporcja wyników jest wyraźna – uczelnie publiczne wyraźnie częściej są oceniane pozytywnie (różnica w kolejnych kadencjach kolejno 11, 14 i 20 punktów procentowych), uczelnie niepubliczne znacznie (nawet dwunastokrotnie) częściej otrzymują oceny warunkowe. Jeszcze wyraźniej dysproporcje ujawnia porównanie ocen skrajnych – prawie wyłącznie uczelnie publiczne uzyskują oceny wyróżniające, a niepubliczne oceny negatywne.

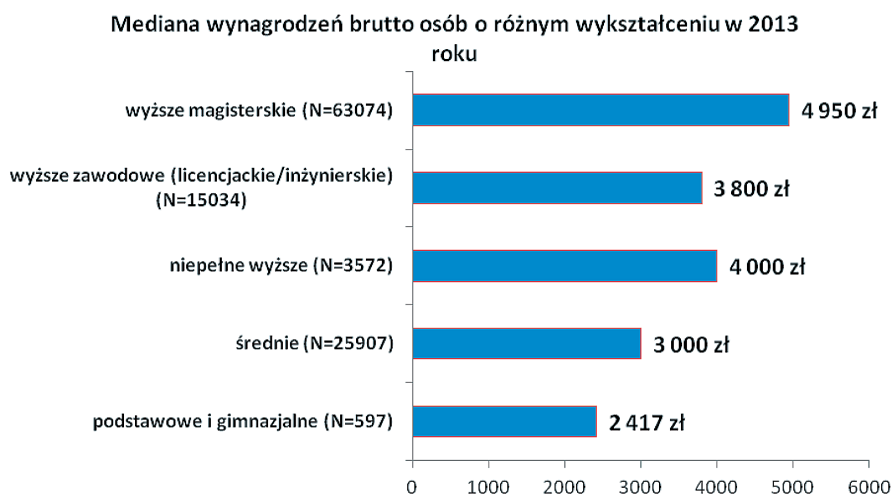


Wykres 12. Oceny PKA w I (2002–2004), II (2005–2007) i III kadencji (2008–2011)

Źródło: PKA 2012: 48

Powszechności studenckiej kultury nieuczciwości, w tym sprzedawania i kupowania prac dyplomowych, może też sprzyjać roszczeniowa postawa wynikająca z samego faktu płacenia za studia. Autorzy raportu wskazują, że „powszechna bezpłatność studiów [w Polsce] jest fikcją: około 60% studentów płaci w formie czesnego za naukę, pozostali też wnoszą rozmaite opłaty” (Ernst... 2009: 6). Przy założeniu, że za studia płacą wszyscy studenci uczelni niepublicznych i wszyscy studiujący niestacjonarnie na uczelniach publicznych, w roku 2008 za naukę płaciło 58% studentów

(Ernst... 2009: 30). Niż demograficzny, obserwowany na studiach od 2005 roku, nie spowodował jeszcze obniżenia kosztów studiowania w trybie niestacjonarnym na popularnych kierunkach, czyli tych, na których kształcą się najczęściej studenci (Antonowicz, Gorlewski 2011: 4). Słowo-klucz w tym kontekście to komercjalizacja, czyli wzrost udziału studiów płatnych i kierunków względnie tanich w ofercie uczelni publicznych (KRASP i in. 2009b: 44).



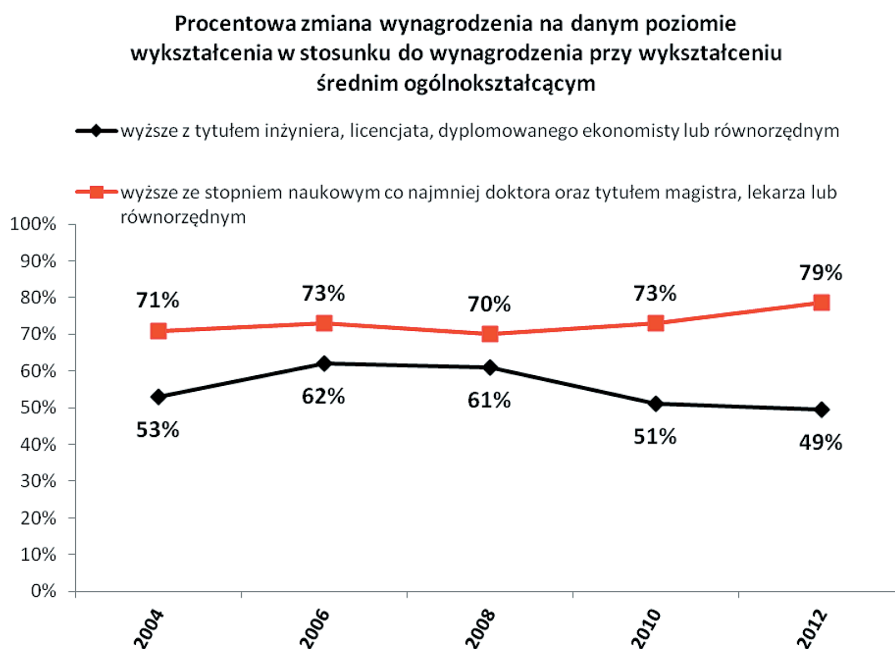
Wykres 13. Mediana wynagrodzeń osób o różnym wykształceniu w 2013 roku

Źródło: opracowanie na podstawie Wabik 2014

Do skończenia studiów, nawet przy pomocy pracy napisanej przez kogoś innego, może skłaniać fakt, że osiągnięcie kolejnego po średnim poziomie wykształcenia znacząco ułatwia znalezienie pracy i wpływa na wzrost zarobków (Ernst... 2009: 8). „Premia płacowa za wyższe wykształcenie w Polsce jest wysoka w porównaniu z innymi krajami należącymi do OECD” (Ernst... 2009: 8). Choć często nie dotyczy to licencjatu – kojarzony on bywa z nieumiejętnością ukończenia studiów magisterskich. Często też takie dyplomy pochodzą z mniej prestiżowych uczelni niepublicznych (Ernst... 2009: 8). Dane z Ogólnopolskiego Badania Wynagrodzeń 2013 przeprowadzonego przez firmę Sedlak&Sedlak – ponad 100 tysięcy badanych, do-

minacja osób młodych (61% ma nie więcej niż 35 lat), z wykształceniem wyższym (72%), z dużych miast, specjalistów, dane z ponad 25 tysięcy firm – wskazują na nadal istniejącą premię płacową za wykształcenie. Widać również wyraźnie, że sam poziom licencjacki wyższego wykształcenia jest nisko ceniony na rynku (Wabik 2014).

Jednak korzyści z wyższego wykształcenia nie są już tak duże, jak były w latach dziewięćdziesiątych, ze względu na dostępność pracowników z dyplomem uczelni wyższych. Dostępne dane (Główny Urząd Statystyczny) wskazują, że wynagrodzenie jest nadal premią za wykształcenie, ale coraz mniejszą (KRASP i in. 2009a: 23; KRASP i in. 2009b: 41). Na poniższym wykresie widać, że o ile premia za wykształcenie co najmniej magisterskie (lub równorzędne) prawie się nie zmienia, a nawet rośnie, o tyle licencjat wart jest coraz mniej.

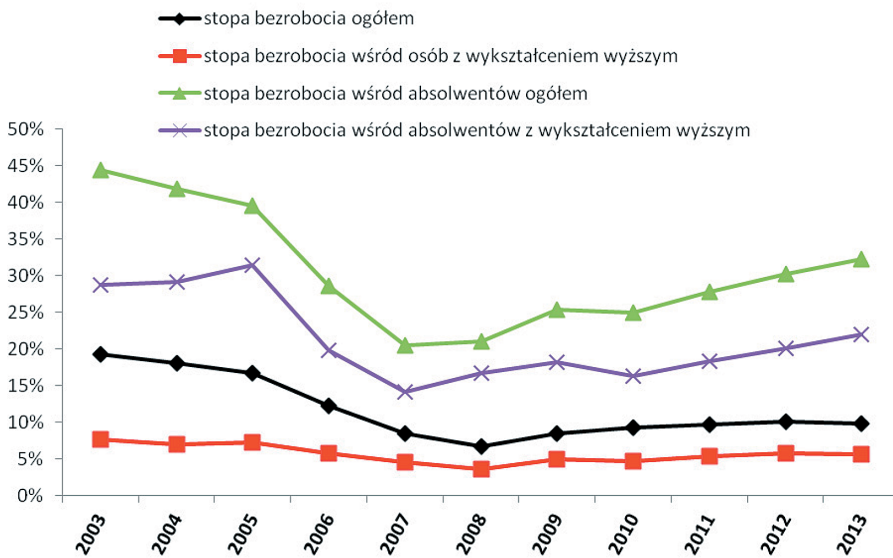


Wykres 14. Procentowa zmiana wynagrodzenia na danym poziomie wykształcenia w stosunku do wynagrodzenia przy wykształceniu średnim ogólnokształcącym (średnia arytmetyczna, wynagrodzenie brutto)

Źródło: opracowanie na podstawie Główny Urząd Statystyczny 2005b: tab2; Główny Urząd Statystyczny 2007b: 64; Główny Urząd Statystyczny 2009b: 64; Główny Urząd Statystyczny 2012b: 64; Główny Urząd Statystyczny 2014b: 64

Wskaźnikiem upowszechnienia wyższego wykształcenia jest również rosnące bezrobocie wśród absolwentów (KRASP i in. 2009b: 38). Dane GUS-u wskazują jednak, że to pogorszenie sytuacji absolwentów jest odbiciem zmian na rynku pracy w ogóle. Można jedynie zauważyć, że korzyści z wykształcenia wyższego nie są już tak duże (nie dają tak znaczącej jak na przykład w 2003 roku przewagi). Nadal jednak wyższe wykształcenie na rynku pracy pomaga, wyraźnie efektywniej chroni przed bezrobociem.

Stopa bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych (IV kwartał danego roku)



Wykres 15. Stopa bezrobocia ogółem, wśród osób z wykształceniem wyższym, wśród absolwentów⁵ ogółem i absolwentów z wykształceniem wyższym w latach 2003–2013

Źródło: opracowanie na podstawie Główny Urząd Statystyczny 2004: 1, 11; Główny Urząd Statystyczny 2005a: 1, 14; Główny Urząd Statystyczny 2006a: 1, 14; Główny Urząd Statystyczny 2007a: 1, 12, 14; Główny Urząd Statystyczny 2008: 1, 9, 10; Główny Urząd Statystyczny 2009a: 1, 11; Główny Urząd Statystyczny 2010a: 1, 12, 13; Główny Urząd Statystyczny 2011a: 1, 10; Główny Urząd Statystyczny 2012a: 1, 10; Główny Urząd Statystyczny 2013a: 1, 9, 10; Główny Urząd Statystyczny 2014a: 1, 9, 10

⁵ Absolwent – „osoba w wieku 15–30 lat, która ukończyła szkołę w okresie ostatnich 12 miesięcy i nie kontynuuje nauki” (Główny Urząd Statystyczny 2006a: 14).

Zmiany w sytuacji absolwentów szkół wyższych najwyraźniej widać, porównując ją z sytuacją absolwentów ogółem. O ile w latach 2003–2004 różnice w poziomie bezrobocia sięgały nawet 200%, teraz zmniejszyły się do około 100%.

Pogorszenie sytuacji absolwentów na rynku pracy może również wynikać ze zmiany charakterystyk osób kończących studia (na przykład kompetencje, struktura wieku i płci, miejsce zamieszkania, ścieżki edukacyjne, sytuacja rodzinna i tak dalej). Jest także konsekwencją niedostosowania podaży pracy do popytu na nią (kierunki studiów, ale też kompetencje nabywane na studiach, niedopasowane do zapotrzebowania rynku pracy) (KRASP i in. 2009b: 39, 42). Dodatkowym czynnikiem utrudniającym studentom start zawodowy jest kryzys gospodarczy przejawiający się redukcją miejsc pracy i dominacją tak zwanego rynku pracy pracodawcy. W takiej sytuacji to pracodawca może dyktować pracownikom warunki zatrudnienia. Widać to wyraźnie w danych z roku 2008.

Pozycja polskiego szkolnictwa wyższego w międzynarodowych rankingach

Międzynarodowe rankingi uczelni mogą być punktem odniesienia przy ocenie stanu polskiego szkolnictwa wyższego. Do pozycji rankingowych można i należy podchodzić z dystansem, na co wskazują też autorzy raportu E&Y i IBnGR:

Pozycja uczelni w najważniejszych rankingach globalnych jest nośnym medialnie wskaźnikiem umożliwiającym szybkie porównania międzynarodowe. Oczywiście, rankingi mają swoje ograniczenia [...], ale najważniejsze rankingi międzynarodowe charakteryzują się rzetelną metodologią, troską o pozyskiwanie rzetelnych danych i, co najważniejsze, zaistniały w publicznej świadomości na tyle, że stały się punktem odniesienia w strategicznym planowaniu wielu krajów (m.in. Francja – raport Bourdina, Niemcy – tzw. Exzellenzinitiative) (Ernst... 2009: 115).

Globalne rankingi uczelni i programów nauczania na szerszą skalę pojawiły się na początku XXI wieku (Tutko 2012: 2). Są więc zja-

wiskiem dość nowym. Pierwszym z nich był, opublikowany w 2003 roku, ARWU (Szubzda 2008: 106). Mogą pełnić wiele funkcji, w tym informowania o pozycji uczelni, pobudzania konkurencyjności, decydowania o sposobie przyznawania środków finansowych czy porównań międzynarodowych w zakresie jakości. Oprócz rankingów globalnych (a w ramach nich też regionalnych) powstają zestawienia krajowe i tematyczne (Tutko 2012: 2).

Pozycja polskich uczelni w międzynarodowych rankingach zwykle jest określana jako co najmniej niezadowolająca, żeby nie powiedzieć – bardzo zła. „Relatywnie słaba pozycja polskich uczelni oraz niska ocena wyników badań naukowych sprawia, że polski system szkolnictwa wyższego w obecnym kształcie nie jest przystosowany do konkurowania na międzynarodowym rynku badań naukowych i kształcenia na poziomie wyższym. Niedostateczny poziom internacjonalizacji badań naukowych i procesu kształcenia jest poważną barierą w rozwoju kapitału intelektualnego Polski” (KRASP i in. 2009b: 41). Pozycje najlepszych (w świetle tych rankingów) polskich uczelni przedstawia tabela.

Tabela 1. Pozycje dwóch najlepszych polskich uczelni w rankingach szkolnictwa wyższego

Ranking 2013		UW	UJ
ARWU	Top 500	301–400	301–400
THE-QS	Top 500	338	376
HEEACT	Top 500	348	339
Webometrics	Top 500	274	328
ENSMP*	Top 392	brak	brak

* Dane za rok 2011 (brak nowszych).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ernst... 2009: 116; Academic... 2013; QS... 2013; National... 2013; Ranking Web... 2013; Professional... 2011

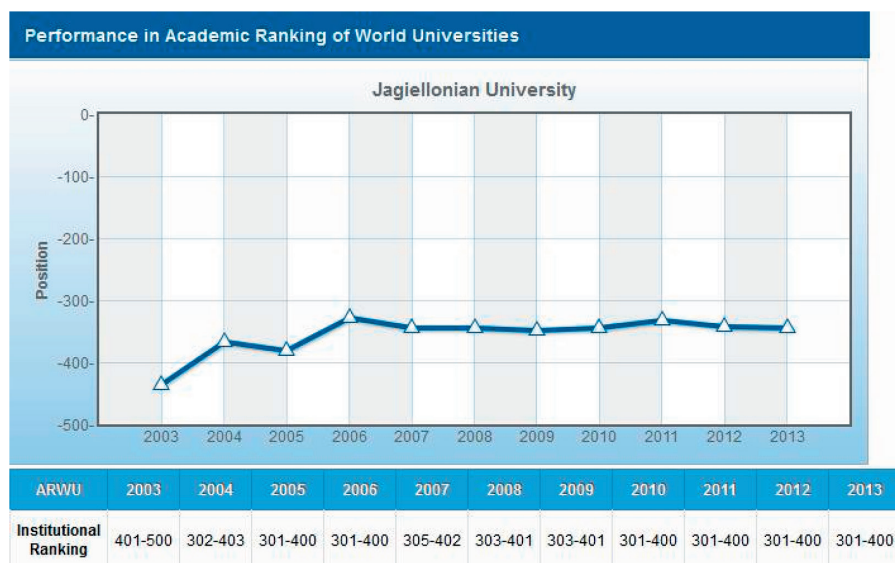
Academic Ranking of World Universities („ranking szanghajski”, ranking Shanghai Jiao Tong University) jest najstarszym rankingiem światowym (publikowany od 2003 roku). Ocenia ponad 1000 uczelni, z których 500 znajduje się w końcowym zestawieniu (Tutko 2012: 2).

Ranking wykorzystuje sześć głównych wskaźników jakości uczelni (Tutko 2012:4): „nagrody Nobla i inne prestiżowe nagrody uzyska-

ne przez pracowników i absolwentów, liczba najczęściej cytowanych naukowców (na podstawie *Thomson Scientific*), liczba artykułów opublikowanych w *Nature* i *Science*, liczba artykułów wymienionych w głównych indeksach cytowań [...], efekty akademickiej działalności instytucji przypadające na jednego zatrudnionego pracownika akademickiego” (Tutko 2012: 4).

Są to kryteria nieodnoszące się do sfery kształcenia w szkolnictwie wyższym, dotyczą wyłącznie aspektów pracy naukowej.

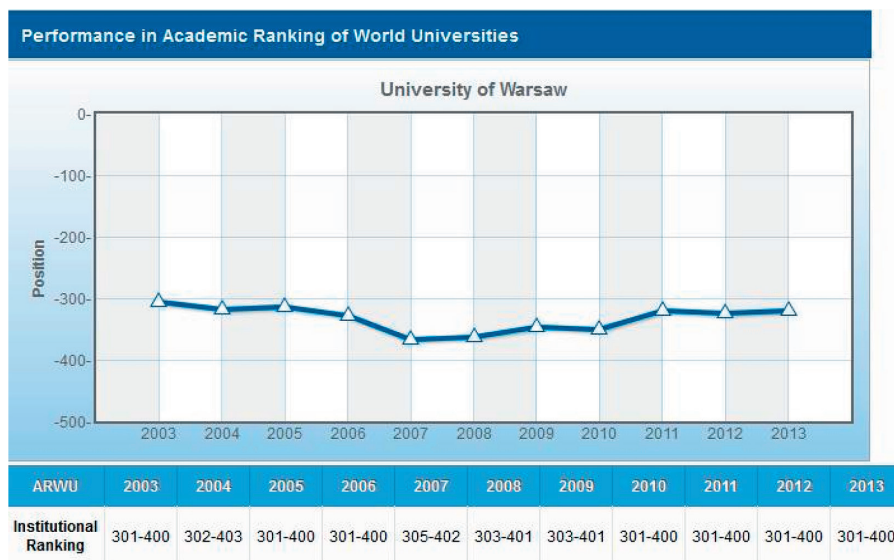
ARWU jest krytykowany za preferowanie nauk matematyczno-przyrodniczych i krajów anglojęzycznych. Poniżej pierwszej setki ARWU publikuje tylko alfabetyczne listy uczelni w ramach kolejnych setek. Ustalenie pozycji uczelni (z pewnym przybliżeniem) wymaga dodatkowych, samodzielnych obliczeń. Ranking ARWU do oceny produktywności naukowej wykorzystuje bazy Science Citation Index i Social Science Citation Index (SCI) (Ernst... 2009: 117). Notowania polskich uczelni w rankingu ARWU są w ostatnich latach raczej stabilne. Widać to na przykładzie Uniwersytetu Jagiellońskiego.



Grafika 2. Performance in ARWU. Jagiellonian University

Źródło: Jagiellonian University 2014

W przypadku Uniwersytetu Warszawskiego można zauważyć stagnację.



Grafika 3. Performance in ARWU. University of Warsaw

Źródło: University of Warsaw 2014

THE-QS (ranking “The Times”) uwzględnia 200 najlepszych uczelni, ale można także znaleźć informacje o dalszych pozycjach. Opiera się na tak zwanej *peer review*. O ocenę swojej i innych instytucji pytani są ich pracownicy (40% wyniku), a także pracodawcy (10%). Ocena jest więc z konieczności mocno subiektywna (to jeden z zarzutów). Inne jej kryteria to: jakość badań naukowych (liczba cytowań), jakość kształcenia (stosunek liczby studentów do liczby pracowników akademickich), obecność na arenie międzynarodowej (liczba zagranicznych pracowników naukowych i liczba zagranicznych studentów). Ranking jest też krytykowany za faworyzowanie uczelni brytyjskich (Ernst... 2009: 119; Tutko 2012: 5; QS... 2011).

HEEACT, czyli ranking tajwański to tak zwany ranking bibliometryczny, w którym kryterium oceny uczelni jest produktywność naukowa. Dotyczy 725 uczelni i wykorzystuje bazę *Essential Science Indicators (ESI)* (Ernst... 2009: 119).

Webometrics ocenia aż 18 tysięcy instytucji akademickich na świecie, dzięki czemu częściej niż w przypadku innych rankingów odnajdziemy w nim polskie szkoły wyższe. Uczelnia jest poddawana ocenie, gdy posiada indywidualną domenę. Kryterium oceny to obecność w internecie (objętość, a przede wszystkim rozpoznawalność stron uczelni mierzona liczbą i wagą linków do ich stron) (Ernst... 2009: 119; Tutko 2012: 6). Oceniane są:

rozmiar strony internetowej – rozumiany jako liczba stron internetowych uzyskanych z czterech wyszukiwarek: *Google*, *Yahoo*, *Live Search* i *Exalead*, „widzialność” – liczba linków zewnętrznych przypadających na stronę internetową, uzyskiwana z *Yahoo Search*, liczba opublikowanych, dostępnych na stronie internetowej materiałów w następujących formatach: *Adobe Acrobat* (.pdf), *Adobe PostScript* (.ps), *Microsoft Word* (.doc) i *Microsoft Powerpoint* (.ppt), dane uzyskuje się z czterech wyszukiwarek: *Google*, *Yahoo*, *Live Search* i *Exalead*, liczba artykułów naukowych oraz liczba cytowań przypadająca na każdą dziedzinę akademicką, źródłem danych jest *Google Scholar* (Tutko 2012: 6).

Można zaobserwować wysoką korelację między wynikami *Webometrics* i innymi rankingami (choć wskazuje się na pewną niedoreprezentację uczelni francuskich, włoskich i japońskich). Na wynik uczelni wpływa także stopień uporządkowania jej obecności w sieci. *E&Y* i *IBnGR* wskazują, że polskie uczelnie mają niższe pozycje, niż mogłyby mieć, ze względu na chaos w nazwach domen jednostek. Taka sytuacja sprawia, że ruch na tych domenach nie jest odnotowywany (Ernst... 2009: 119).

ENSMP, czyli *Professional Ranking of World Universities* przygotowywany przez *École nationale supérieure des mines de Paris* (Wyższą Szkołę Górniczą w Paryżu). Kryterium oceny uczelni jest sytuacja absolwentów na rynku pracy, a konkretnie liczba absolwentów zajmująca pozycję CEO (*Chief Executive Officer* – dyrektora zarządzającego) lub analogiczną do niej w przedsiębiorstwach z listy największych miesięcznika „*Fortune*” (*Fortune Global 500*) (Ernst... 2009: 119; Tutko 2012: 2). W przypadku każdego CEO jest do przyznania jeden punkt. Gdy ukończył na przykład dwie uczelnie, każda z nich otrzymuje pół punktu (Tutko 2012: 8).

Ranking CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) nie jest rankingiem globalnym, lecz europejskim. Składa się z czterech części: rankingu uniwersytetów, rankingu instytucji badawczych, rankingu doskonałości (The CHE Excellence Ranking) i rankingu „zatrudnialności” (Ernst 2009: 120; Tutko 2012: 9).

Kryteriami oceny są wskaźniki dotyczące między innymi akademickiej pozycji uczelni, warunków studiowania, możliwości sportowych czy zajęć pozauczelnianych i rozrywki dla studentów. W przypadku tego rankingu nie pojawiają się jednak pozycje konkretnych uczelni, ale pozycje programów studiów w ramach konkretnego kryterium (Ernst... 2009: 120).

Ranking CHE-Excellence obejmuje europejskie programy drugiego stopnia z biologii, chemii, fizyki, matematyki, ekonomii, nauk politycznych i psychologii. Oceniane są: publikacje, cytowania, wyróżniający się naukowcy, liczba realizowanych projektów w ramach programu Marie Curie, internacjonalizacja uczelni. Zamiast punktów uczelniom przyznaje się „gwiazdy” (medale) (Ernst... 2009: 120; CHE... 2010, Tutko 2012: 9). Wyniki polskich uczelni w 2010 roku przedstawia poniższa tabela.

Tabela 2. Pozycje polskich uczelni w rankingu CHE-Excellence

Uniwersytet	Biologia	Chemia	Matematyka	Fizyka	Psychologia	Ekonomia	Nauki polityczne
UJ		✓					✓
UAM		✓					
UW		✓		✓			
UWr		✓					

Źródło: CHE... 2010

Inne rankingi, w których znajdziemy polskie uczelnie, to między innymi:

- **Ranking Leiden** – przygotowywany przez holenderskie Centre for Science and Technology Studies (CWTS) globalny ranking bibliometryczny obejmujący około 1000 uczelni. Aby uczelnia została ujęta w rankingu, rocznie w bazie Web of Science musi się pojawić więcej niż 700 publikacji jej pracowników. Ranking nor-

malizuje wyniki do danej uczelni i dziedziny (tak zwany zielony ranking *Leiden*). Dzięki temu w mniejszym stopniu niż inne zestawienia preferuje nauki medyczne i ścisłe (Ernst... 2009: 119). W roku 2013 w rankingu pojawiły się Uniwersytet Warszawski (433 pozycja) i Uniwersytet Jagielloński (479) (*Leiden...* 2013).

- **European Business Schools Ranking** – europejski ranking szkół biznesu “Financial Times”. W 2013 roku Akademia Leona Koźmińskiego zajęła 37 (dwa lata wcześniej 60) miejsce (*European...* 2013).

Głównymi zarzutami kierowanymi pod adresem rankingów są oskarżenia o nietrafność, nierzetelność i preferencje kulturowe (na przykład dla nauk anglojęzycznych). Krytykuje się więc:

1. niejasność metodologii – sposób liczenia wyniku jest niejawni lub stosowany niekonsekwentnie;
2. opieranie się na danych dostarczanych/deklarowanych przez same uczelnie (zaletą rankingu szanghajskiego jest wykorzystywanie wyłącznie danych zewnętrznych);
3. stosowanie subiektywnych miar typu *peer review*;
4. stosowanie tych samych standardów do wszystkich uczelni (nieuwzględnianie różnorodności);
5. preferowanie określonych uczelni czy nauk (dużych, wszechstronnych uczelni, nauk przyrodniczych, uczelni anglojęzycznych);
6. negatywny wpływ na uczelnie (władze uczelni skupiają się na osiągnięciu wysokich pozycji w rankingach) (Ernst... 2009: 121–122).

W celu kontroli wysokiej jakości zbierania i przetwarzania danych przy tworzeniu rankingów są podejmowane działania na skalę europejską (projekt CHEPS A European Classification of Higher Education Institutions mający na celu zbadanie możliwości utworzenia „Europejskiej klasyfikacji szkolnictwa wyższego”) i międzynarodową (w tym powołanie Międzynarodowej Grupy Ekspertkiej do spraw Rankingów – International Ranking Expert Group – IREG). Organizacja IREG Observatory ma za zadanie kontrolować tworzenie rankingów (na podstawie wytycznych kontroli rankingów, tak zwanych Berlińskich Zasad dotyczących Rankingu Szkół Wyższych) (Tutko 2012: 10–11).

Pozycja polskich uczelni w międzynarodowych rankingach nie pozwala na ogłaszanie sukcesu reform szkolnictwa wyższego i nauki

w Polsce. Z drugiej strony – prawdopodobnie odzwierciedla możliwości polskiej nauki, dysponującej ograniczonymi zasobami, między innymi finansowymi (o czym wspominało się w krytyce raportu E&Y i IBnGR). Rankingi są z pewnością jakimś punktem odniesienia, narzędziem porównawczym w dyskusjach o umiędzynarodowieniu polskiej nauki. Nawet gdy oficjalnie wiele instytucji dystansuje się wobec nich, każda informacja o wynikach nowej edycji rankingów spotyka się ze sporym zainteresowaniem mediów. Polskie uczelnie uwikłane w system nauki światowej zmierzają w kierunku osiągnięcia uczelni najlepszych. Osiągnięcie tego celu wiąże się i z pozytywnymi przemianami, i z charakterystycznymi dla wzorcotwórczych systemów patologiami. Można postawić hipotezę, że jedną z takich patologii jest właśnie sprzedawanie i kupowanie prac dyplomowych, a w szerszym ujęciu studencka kultura nieuczciwości.

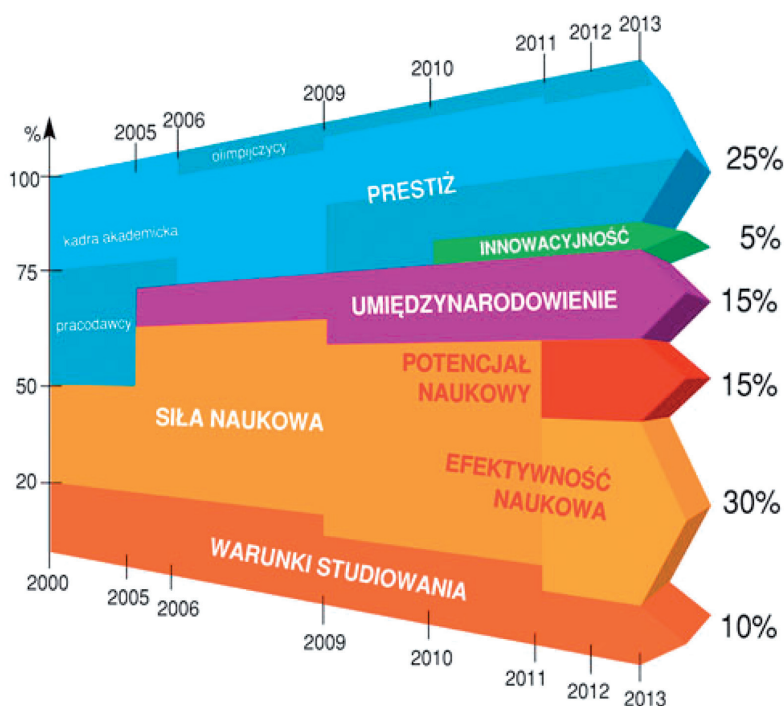
Polskie rankingi szkół wyższych

Jak wyżej wspomniałam, rankingi uczelni nie obejmują wyłącznie porównań międzynarodowych. Elżbieta Szubzda wskazuje, że najpopularniejszymi w Polsce są zestawienia przygotowywane przez miesięcznik „Perspektywy” i dziennik „Rzeczpospolita” oraz tygodniki „Wprost”, „Newsweek” i „Polityka” (Szubzda 2008: 106). Tomasz Białas i Honorata Langenfeld wspominają o rankingach „Perspektyw” i „Rzeczpospolitej”, „Wprost”, „Polityki”, „Home&Market” i „Businessmen Magazine”. Autorzy podkreślają, że metodologia rankingu „Perspektyw” jest najbardziej przejrzysta, za to „Wprost” nie podaje prawie żadnych danych dotyczących sposobu zbierania informacji i ich analizy (Białas, Langenfeld 2002: 17). Poniżej omówię przykładowe rankingi „Perspektyw” i „Rzeczpospolitej” oraz tygodnika „Wprost”, czyli ten pokazywany jako szczególnie przejrzysty i ten szczególnie nieprzejrzysty. Oba uwzględniają zarówno wymiar naukowy funkcjonowania uczelni, jak i wymiar kształcenia. Pokazują też zróżnicowanie wewnętrzne polskiego systemu kształcenia na studiach wyższych. Wyniki mojego badania pokazują, że znajduje to odzwierciedlenie w zróżnicowaniu sprzedawania i kupowania prac dyplomowych.

Jak wskazują autorzy rankingu „Perspektyw” i „Rzeczpospolitej”, „uczelnia idealna A. D. 2012 prowadzi badania na światowym poziomie, jest blisko powiązana z rynkiem pracy oraz gospodarką i stwarza studentom jak najlepsze warunki do studiowania. W duchu i w działaniu jest innowacyjna i międzynarodowa” (O rankingu... 2012).

Kryteria wykorzystywane w rankingu nie są stałe. Zmiany samych kryteriów oraz ich wag od roku 2000 przedstawia poniższa grafika. Najistotniejsze z nich to tak zwana siła naukowa (45%) oraz prestiż (25%). Pod uwagę są również brane umiędzynarodowienie (15%), warunki studiowania (10%) i innowacyjność (5%).

Uczelnie są oceniane w ujęciu procentowym do najlepszej w przypadku danego kryterium (% punktów najlepszego) (O rankingu... 2012). Najlepsza uczelnia w danym rankingu ma więc zawsze wynik 100.



Grafika 4. Kryteria oceny uczelni akademickich w rankingu „Perspektyw” i „Rzeczpospolitej”
 Źródło: O rankingu... 2012

Różne typy uczelni są jednak oceniane w różny sposób. Zestawienie ogólne składa się z czterech rankingów. Wszystkie uczelnie otrzymują punkty w ramach pięciu głównych kryteriów (wymienionych wyżej), przy czym w przypadku uczelni akademickich pojawia się również kryterium „potencjału naukowego”.

Tabela 3. Rankingi szkół wyższych „Perspektyw” i „Rzeczpospolitej” 2013 – wagi kryteriów

Nazwa rankingu	Kryterium					
	Prestiż	Potencjał naukowy	Siła naukowa	Warunki studiowania	Umiejzynarodowienie	Innowacyjność
Ranking Uczelni Akademickich	25%	15%	30%	10%	15%	5%
Ranking Niepublicznych Uczelni Magisterskich	20%	Nd	40%	20%	15%	5%
Ranking Niepublicznych Uczelni Licencjackich	20%	Nd	33%	35%	10%	2%

Źródło: O rankingu... 2012

Ranking Uczelni Akademickich dotyczy instytucji (bez artystycznych) publicznych i niepublicznych, które posiadają uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego lub co najmniej dwa uprawnienia doktorskie (definicja KRASP). W tym podejściu do oceny widać zamiar uwzględniania zróżnicowania uczelni, ich specyfiki (na przykład źródła finansowania – publiczne/niepubliczne, typów studiów – licencjackie/magisterskie czy skupienia na wybranej dziedzinie działalności – kształcenie/nauczanie). Każde kryterium ogólne składa się z kilku podkryteriów. Wszystkie są liczone w ujęciu proporcjonalnym (na przykład w stosunku do liczby studentów). W odmiennym stopniu dotyczą uczelni uwzględnianych w różnych rankingach. Najwięcej kategorii odnosi się do uczelni akademickich.

Kryterium prestiżu jest obliczane na podstawie czterech źródeł danych – badania preferencji pracodawców, badania preferencji kadry akademickiej, pozycji w rankingach międzynarodowych, liczby laureatów olimpiad przyjętych poza ogólnym procesem rekrutacji; potencjał naukowy to ocena parametryczna MNiSW, uprawnienia habilitacyjne i doktorskie, udział liczby doktorów habilitowanych i profesorów w ogólnej liczbie nauczycieli akademickich uczelni, posiadane akre-

dytacje (w tym wyróżniające PKA); siła naukowa obejmuje uprawnienia do prowadzenia kierunków studiów, uzyskiwane tytuły i stopnie naukowe, efektywność pozyskiwania środków na badania, publikacje, cytowania, studia doktoranckie, studia podyplomowe; warunki studiowania to liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego, powierzchnia budynków uczelni na studenta, zasób zbiorów elektronicznych i drukowanych, warunki korzystania z bibliotek, liczba kół naukowych, osiągnięcia sportowe; innowacyjność to patenty, prawa ochronne i licencje, środki pozyskane z UE, posiadanie centrum transferu wiedzy i technologii oraz odpowiednich uregulowań w zakresie ochrony własności intelektualnej i komercjalizacji badań; umiędzynarodowienie odnosi się do wymiany studenckiej, liczby studentów cudzoziemców, nauczycieli akademickich z zagranicy, liczby krajów, z których pochodzi o najmniej 10 studentów cudzoziemców, liczby umów międzynarodowych, programów studiów w językach obcych (Metodologia... 2013).

Oprócz tego publikowany jest też ranking w 40 kierunkach lub grupach kierunków studiów, ocenia się w nim: publikacje, cytowania oraz h-indeks (indeks Hirscha) ustalane na podstawie bazy Scopus, opinie kadry akademickiej, opinie pracodawców (O rankingu... 2012).

W 2013 roku najlepszą uczelnią był Uniwersytet Jagielloński, zaraz za nim Uniwersytet Warszawski (99,92). Średni wynik to 46, mediana 43 punkty. Akademia Leona Koźmińskiego okazała się najlepszą niepubliczną uczelnią magisterską w Polsce. Dość daleko za nią plasują się Polsko-Japońska Wyższa Szkoła Technik Komputerowych w Warszawie (63,91) i Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej (61,12). ALK w zestawieniu uczelni akademickich jest dopiero piętnasta. SWPS pięćdziesiąta piąta, a PJWSTK czterdziesta trzecia. Trzy najlepsze uczelnie niepubliczne wyraźnie odróżniają się od pozostałych magisterskich uczelni niepublicznych. ALK ma w rankingu, oczywiście, 100 punktów, SWPS i PJWSTK nieco ponad 60, Uczelnia Łazarskiego 50,16. Reszta uczelni nie zdobyła nawet połowy punktów, najgorsza z nich tylko nieco ponad 10 (Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa w Poznaniu). Średni wynik w rankingu niepublicznych uczelni magisterskich to 29, mediana 26 punktów, odchylenie standardowe stanowi 47% średniej arytmetycznej (współczynnik zmienności).

Wśród uczelni akademickich nie widać tak dużego zróżnicowania (współczynnik zmienności równy 37%). Także niepubliczne uczelnie licencjackie (współczynnik równy 21%) i PWSZ (współczynnik równy 17%) nie różnią się między sobą tak bardzo. Różne rankingi nie są łączone, stąd trudno porównywać pozycje szkół prywatnych i publicznych, gdyż tylko niekiedy pojawiają się one w dwóch zestawieniach. Dodatkowo punktacja jest tak skonstruowana, że nie da się porównać uczelni z różnych rankingów (każda najlepsza ma 100 punktów), a ich autorzy nie dzielą uczelni akademickich na publiczne i niepubliczne (Ranking uczelni akademickich 2013; Ranking niepublicznych uczelni magisterskich 2013; Ranking niepublicznych uczelni licencjackich 2013; Ranking PWSZ 2013). O ile jednak uczelnię niepubliczną da się znaleźć w dwóch rankingach (jak na przykład ALK), widać, że plasuje się ona zdecydowanie gorzej niż uczelnie publiczne.

Jeszcze w 2011 i w 2012 roku „Wprost” opracowywał ranking na podstawie danych pochodzących z kwestionariuszy wypełnianych przez uczelnie. W odróżnieniu od „Perspektyw” i „Rzeczpospolitej”, którzy opracowują dane obiektywne (pozyskane poza uczelniami), „Wprost” korzystał z danych samych szkół. „Maksymalnie 40 punktów szkoła mogła dostać za zaplecze akademickie: liczbę studentów przypadających na profesora, liczbę publikacji na nauczyciela akademickiego czy liczbę kandydatów na miejsce; 30 punktów – za działalność biura karier, współpracę z otoczeniem biznesowym i międzynarodowym oraz badanie losów absolwentów; 20 punktów – za akademiki i stypendia; 10 punktów można było otrzymać za wysokość czesnego (im wyższe, tym mniej punktów)” (Ranking Szkół Wyższych... 2012). W 2013 roku o opinię na temat szkół wyższych zapytano 500 największych pracodawców – pracowników odpowiedzialnych za politykę personalną w firmach. Mogli to być prezesi, wiceprezesi bądź członkowie zarządu, w których zakresie obowiązków jest nadzór nad działami HR, szefowie działów HR lub inni wskazani przez ankietowane firmy specjaliści. Tak prorynkowo zorientowany ranking preferuje uczelnie kształcące technicznie. Pierwsze miejsce zdobyła Politechnika Warszawska, drugie Politechnika Wrocławska, a trzecie Akademia Górniczo-Hutnicza. Uniwersytet Warszawski jest piąty, Jagielloński trzynasty, a Akademia Leona Koźmińskiego czter-

nasta (Ranking Szkół Wyższych... 2013). Nietrudno wnioskować, że takie wyniki nie tyle rankingu, co *de facto* badania opinii pracodawców to pokłosie zmian systemowych – zwiększonej preferencji dla kierunków technicznych w przyznawaniu środków MNiSW na kształcenie (kierunki zamawiane) oraz zwiększania tym samym ich prestiżu kosztem kierunków humanistycznych i społecznych. Zwiększone preferencje wyboru kierunków technicznych widać w raporcie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Szkoly wyższe w Polsce w 2013 roku”. W latach 2007–2011 liczba osób nowo przyjętych na studia spadła na kierunkach rolniczych (o 36%), pedagogicznych (o 34%), usług dla ludności (o 34%), ekonomicznych i administracyjnych (o 31%), społecznych (o 31%), biologicznych (o 21%), humanistycznych (o 20%), prawnych (o 15%), informatycznych (o 11%), dziennikarstwa i informacji (o 5%); wzrosła zaś w przypadku: ochrony i bezpieczeństwa (o 919%), opieki społecznej (o 160%), matematycznych i statystycznych (o 98%), kierunków artystycznych (o 23%), inżynierijno-technicznych (o 22%), usług transportowych (o 21%), architektury i budownictwa (o 17%), ochrony środowiska (o 13%), weterynaryjnych (o 11%), produkcji i przetwórstwa (o 8%), medycznych (o 5%) i fizycznych (o 2%) (Ministerstwo... 2013: 16).

Tendencję do wyboru kierunków ścisłych, technicznych i medycznych oraz unikania wyboru kierunków społecznych, pedagogicznych i ekonomicznych widać nawet po uwzględnieniu wpływu niżu demograficznego (Ministerstwo 2013: 17).

Rankingi pokazują więc wyraźny udział opinii odnoszących się do zawodowego wymiaru kształcenia akademickiego. Są też odbiciem opinii Polaków, którzy oczekują od studiów zwiększenia szansy sukcesu na rynku pracy. Sześćdziesiąt trzy procent Polaków w czerwcu 2013 roku było przekonanych, że wybór studiów jest dyktowany przede wszystkim szansami na rynku pracy (Hipsz 2013a: 5), choć jednocześnie 57% uznawało, że dyplom wyższej uczelni ma dziś na nim małą wartość (Hipsz 2013a: 7). Jednocześnie 64% badanych uważa, że większe szanse zatrudnienia daje dyplom studiów technicznych, 48% – studiów stacjonarnych, 42% – uczelni państwowej (Hipsz 2013a: 8).

Takie odpowiedzi rysują obraz podziałów studiów w polskiej rzeczywistości – tych prestiżowych (technicznych, dziennych, publicz-

nych), dających dobrą pozycję na rynku pracy, i tych gorszych (humanistycznych, zaocznych, prywatnych), niepozwalających się przebić. W tym kontekście można podejrzewać, że gorsze postrzeganie pewnego typu studiów i mniejsza presja selekcyjna (przyjmowania na studia każdego, kto się zgłosi) będzie się wiązało z większą pokusą oszukiwania („Po co się starać, skoro i tak kształcenie jest słabe, a dyplom liczy się tylko jako papier?”). Z drugiej strony bardziej prestiżowe studia to większa konkurencja, a więc być może również większa pokusa. W kontekście tych przemian rodzi się pytanie – kto częściej oszukuje i w jaki sposób? Postaram się na nie odpowiedzieć w części omawiającej wyniki badania.

Ściąganie i plagiatowanie w Polsce – na przykładzie badania na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu

Naszkieowany powyżej obraz przemian w polskim szkolnictwie wyższym po 1989 roku pokazuje, jak wiele się na tym polu zmieniło i nadal zmienia. Rozrost systemu, pojawienie się uczelni prywatnych, a potem ich powolne znikanie pod presją niżu demograficznego, zwiększanie się współczynnika skolaryzacji, różnicowanie się uczelni, umiędzynarodowienie ich ocen – oto kontekst, w którym sprzedawanie i kupowanie prac stało się częścią studenckiej kultury nieuczciwości. Przez nieuczciwość rozumiem tu praktyki ściągania i plagiatowania – obecne w każdej uczelni, choć w zróżnicowanym stopniu. Ten nieco węższy element kontekstu chciałabym nakreślić w tym miejscu.

W 2013 roku koordynowałam projekt dotyczący postrzegania ściągania i plagiatowania przez studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (zob. Bielska, Hoffman 2013). Przeprowadziliśmy go w Zespole Realizacji Badań „Pryzmat” Instytutu Socjologii UMK. Wykorzystaliśmy dwie techniki: ankietę audytoryjną i indywidualne wywiady pogłębione. Ankietę wypełniali studenci III roku wszystkich dostępnych w tym okresie kierunków studiów. Wywiady przeprowadzono z pracownikami uczelni odpowiedzialnymi za monitoring zjawisk ściągania i plagiatowania (głównie dziekanami do spraw stu-

denckich i członkami komisji dyscyplinarnej). Zebraliśmy 514 ankiet, zrealizowaliśmy 15 wywiadów.

UMK można określić jako typową uczelnię publiczną w Polsce. Nie pojawia się w rankingach ARWU (szanghajski) czy HEEACT (tajwański), w THE-QS ("The Times") odnajdziemy go w siódmej setce, w Webometrics ma pozycję 590, szóstą w grupie uniwersytetów z Polski (Academic... 2013; QS... 2013; National... 2013; Ranking Web... 2013). W rankingu uczelni akademickich „Perspektyw” i „Rzeczpospolitej” lokuje się na dziewiątej pozycji (z wynikiem 60 punktów), w rankingu „Wprost” na dwudziestej drugiej (Ranking Szkół Wyższych... 2013; Ranking uczelni akademickich... 2013).

Na UMK studiuje (zgodnie ze stanem na 30 listopada 2013 roku) prawie 30 tysięcy studentów, z tego 77% w ramach studiów stacjonarnych. Na uczelni pracuje ponad cztery tysiące osób – nieco ponad połowa z nich to nauczyciele akademicy. Cudzoziemcy stanowią mniej niż 1% studiujących. W skład uczelni wchodzi kampus toruński (14 wydziałów: ekonomiczny, prawny, filologiczny, humanistyczny, politologiczny, sztuk pięknych, biologiczny, chemiczny, fizyczny, matematyczny, teologiczny, pedagogiczny, geograficzny, historyczny) oraz Collegium Medicum w Bydgoszczy (trzy wydziały: lekarski, farmaceutyczny i nauk o zdrowiu) (Informacje... 2013). Uczelnia kształci na 85 kierunkach studiów (Janik 2013).

UMK można więc nazwać typową uczelnią publiczną w Polsce – dobrą, choć niebędącą na czele rankingów. Można więc postawić tezę, że i zjawisko studenckiej nieuczciwości będzie tutaj wyglądać raczej typowo.

Studencką nieuczciwość w badaniu zdefiniowaliśmy jako

oparte na oszustwie sposoby zaliczania przedmiotów (egzaminów, kolokwiiów, prac pisemnych). W zakres tego określenia wchodzi ściągnięcie (także za przyzwoleniem osoby, której praca jest wykorzystywana), pozwalanie na ściągnięcie, plagiatowanie, fałszowanie bibliografii, pisanie i zlecenie pisania prac za kogoś, wykorzystywanie jako własnych prac napisanych przez inne osoby (nie na zlecenie), podstawianie innych osób na egzaminach (i zastępowanie kogoś), wypełnianie za innych zadań online, wykorzystywanie testów (udostępnionych bez wiedzy prowadzącego) z dawnych lat i tym podobne (Bielska, Hoffman 2013: 4).

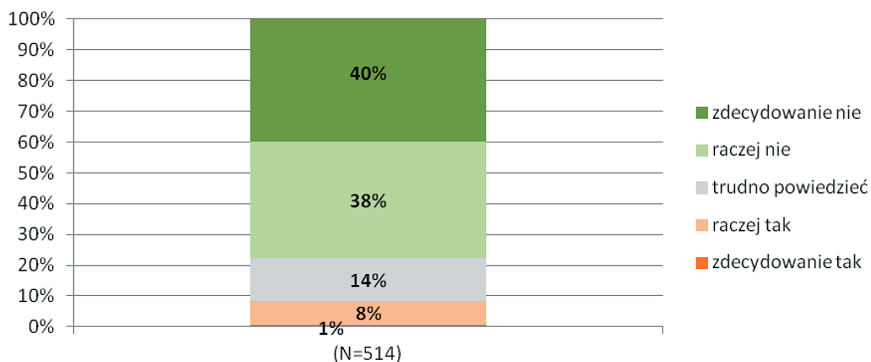
W tym miejscu chciałabym przytoczyć najważniejsze wyniki badania dotyczące plagiowania w ogóle, w tym sprzedawania i kupowania prac. Rozpocznę jednak od dookreślenia, jak respondenci w ogóle rozumieją słowo „plagiat”. Takie doprecyzowanie jest kluczowe w ocenie wyników badania.

Studenci uznają, że plagiatem jest przede wszystkim świadome i celowe kopiowanie („słowo w słowo”) już opublikowanego tekstu bez podania źródła (w domyśle: bez zgody autora/autorki). Plagiatem będzie przepisanie czyichś dokonań, ale już niekoniecznie wykorzystanie czyjejś idei czy pomysłu, a nawet parafrazowanie (bez podania źródła). Problematiczne będzie też dla studentów wykorzystanie czyjejś pracy za zgodą autora (zob. Bielska, Hoffman 2013: 53–57). Aby dokładniej sprawdzić dylematy, z którymi muszą radzić sobie studenci, zapytaliśmy również o postępowanie w hipotetycznych sytuacjach. Sytuacje hipotetyczne staraliśmy się opisać w sposób jak najmniej oceniający, tak by zachęcić badanych do szczerości. Nie mówiliśmy więc na przykład o „plagiatowaniu”, ale o „przepisywaniu bez źródeł”.

Czterech na dziesięciu badanych nie zdecyduje się na sztuczne wydłużenie pracy przez plagiat w sytuacji presji czasowej i niewielkiej wiedzy. Tylko jeden na stu z takiej możliwości na pewno skorzysta. Ośmiu na stu raczej zdecyduje się na rozwiązanie problemu w sposób niezgodny z prawem. Czternastu będzie się wahać. Trzydzieści osiem procent raczej nie skorzysta z tej furtki. Mamy więc w takiej sytuacji wyraźny sprzeciw znacznej grupy badanych i niewielkie przyzwolenie innej grupy, ale jednocześnie znaczną grupę (odpowiedzi „raczej nie”, „trudno powiedzieć”, „raczej tak”) osób nie do końca zdecydowanych, niewyrażających jednoznacznych opinii.

Plagiatowanie ze źródeł obcojęzycznych spotkało się z wyraźnie większym oporem. Prawie sześciu na dziesięciu badanych nie zdecyduje się na plagiat. Tylko dwóch na stu z takiej możliwości na pewno skorzysta. Jeden na stu raczej zdecyduje się na rozwiązanie problemu w sposób niezgodny z prawem. Ośmiu będzie się wahać. Trzydzieści jeden procent raczej nie skorzysta z tego rozwiązania. Można więc ponownie zauważyć znaczną (40%) grupę badanych o niezdecydowanej opinii.

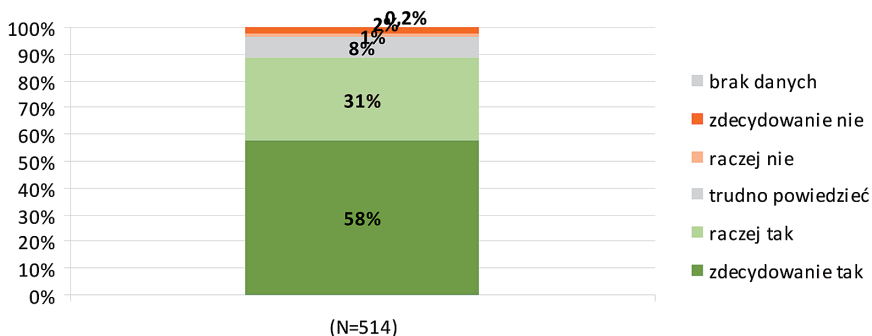
Przypuśćmy, że piszesz trudną i ważną pracę na zaliczenie, a jednocześnie masz bardzo mało czasu, żeby ją napisać, i niewiele wiesz na temat, o którym piszesz. Czy zdecydujesz się przepisać fragmenty źródeł bez przypisu do pracy, tak aby była dłuższa?



Wykres 16. Sytuacje hipotetyczne – sztuczne wydłużanie pracy

Źródło: Bielska, Hoffman 2013: 34

Piszesz pracę na temat, do którego jest głównie zagraniczna literatura. Czy umieszczając w swojej pracy przetłumaczony przez siebie fragment książki lub artykułu obcojęzycznego, zdecydujesz się podać przypis o jego autorze i oryginalnym pochodzeniu?

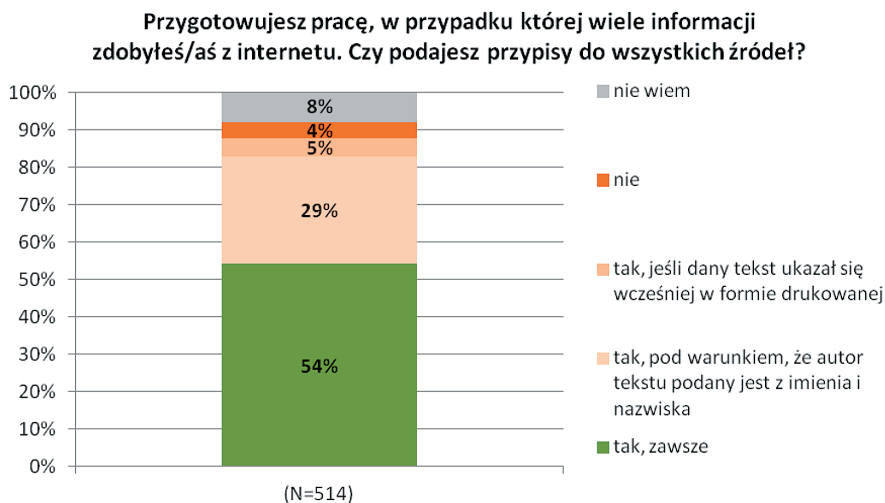


Wykres 17. Sytuacje hipotetyczne – literatura obcojęzyczna

Źródło: Bielska, Hoffman 2013: 35

Badanie pozwoliło też uchwycić ambiwalentny stosunek studentów do korzystania ze źródeł internetowych. Te wyniki pozwalają częściowo potwierdzić dane z badania Shifry Baruchson-Arbib i Eti Yaari omówione w rozdziale drugim (Baruchson-Arbib, Yaari 2004). Czterech na stu studentów nie podaje przypisów do wszystkich internetowych źródeł. Ponad połowa (54%) postąpi jednak odwrotnie. Ponownie jednak znaczna część badanych (42%) ma problemy z udzieleniem jednoznacznej odpowiedzi. Osiem procent przyznaje, że nie wie, jak postąpić, 5% uważa, że tekst powinien się wcześniej ukazać drukiem, aż 29% oczekuje podania imienia i nazwiska autora.

Podane wyżej wyniki wskazują, że badani postawieni przed dylematami mają spore problemy z ich rozstrzygnięciem. Formułują przy tej okazji własne reguły postępowania, niekoniecznie zgodne z obowiązującym prawem. Można by stwierdzić, że nie ma to większego znaczenia, bo nieuczciwości tego typu są zjawiskiem rzadkim. To jednak nie do końca prawda.



Wykres 18. Sytuacje hipotetyczne – źródła internetowe

Źródło: Bielska, Hoffman 2013: 36

Wyniki badania wskazują, że co trzeci badany (34%) zna osobiście kogoś, komu na studiach zarzucono plagiat. Konsekwencje dla

takich osób były zwykle dość niewielkie – to przede wszystkim zwrócenie uwagi (23% badanych spośród tych, którzy potwierdzili znajomość osób oskarżanych o plagiatorstwo, wskazało tę odpowiedź), konieczność poprawy pracy (25%) lub napisania nowej na wskazany temat (15%). Wyniki badania wskazują, że oskarżenia o plagiat w zdecydowanej większości przypadków (92%) nie wiążą się z żadnymi konsekwencjami. Tym samym prawie nikt nie zostaje ukarany (zob. Bielska, Hoffman 2013: 29–30).

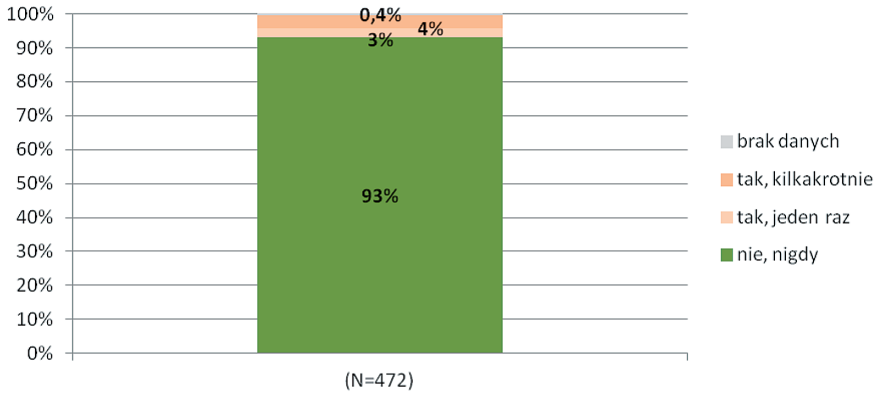
W badaniu oddzielnie pytano o plagiatorstwo w pracach zaliczeniowych i dyplomowych po to, by uwzględnić zróżnicowaną rangę tych form sprawdzania wiedzy, a także konsekwencje prawne ewentualnych przewinień.

Na pytanie „Czy w czasie studiów kiedykolwiek zdarzyło Ci się przepisać w pracy zaliczeniowej (eseju, recenzji, opisie itp.) fragment tekstu ze źródła (słowo w słowo lub opisując go własnymi słowami) bez dodania przypisu?” 70% odpowiedziało przecząco; 0,2% przyznało, że plagiatorstwo regularnie, 15%, że zdarzyło się to kilkakrotnie, kolejne 15%, że splagiatorowało raz. Tym samym prawie co trzeci badany co najmniej raz dokonał plagiatu w pracy zaliczeniowej. Co dziewiąty (11%) badany został na plagiacie przyłapany, a więc prawie wszystkie przypadki pozostały niewykryte. Dziewięćdziesiąt procent z wykrytych nie wiązało się z żadnymi konsekwencjami. Ci, których ukarano, spotkali się przede wszystkim ze zwróceniem uwagi i koniecznością poprawy pracy (zob. Bielska, Hoffman 2013: 31–32). Można to podsumować stwierdzeniem, że istotna część prac zaliczeniowych zawiera plagiaty, które prawie nigdy nie są wykrywane, a wykryte prawie nie są karane.

Sytuacja w przypadku prac dyplomowych jest istotnie odmienna. Na pytanie „Czy w czasie studiów kiedykolwiek zdarzyło Ci się przepisać w pracy dyplomowej fragment tekstu (słowo w słowo lub opisując go własnymi słowami) ze źródła bez dodania przypisu?” 93% badanych zaprzeczyło. Cztery procent wskazało, że zdarzyło się to kilkakrotnie, 3%, że raz (razem 7% – 33 osoby z 472 przebadanych).

Tylko w jednym przypadku plagiat wykryto. Studentce zwrócono uwagę, musiała poprawić pracę, a także pojawić się na rozmowie dyscyplinującej z przedstawicielem władz wydziału (zob. Bielska, Hoffman 2013: 33–34).

Czy w czasie studiów kiedykolwiek zdarzyło Ci się przepisać w pracy dyplomowej fragment tekstu (słowo w słowo lub „przerabiając” tekst) ze źródła bez dodania przypisu?

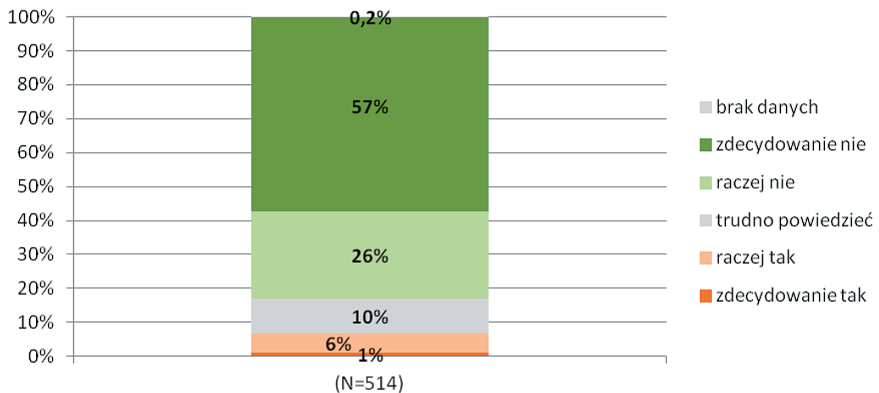


N mniejsza niż 514 – wykluczono osoby, które nie pisały jeszcze pracy dyplomowej („Nie dotyczy, nie zacząłem/am jeszcze pisać pracy dyplomowej”).

Wykres 19. Plagiatowanie – praca dyplomowa

Źródło: Bielska, Hoffman 2013: 33

Przypuśćmy, że ktoś zaproponował Ci, że za pieniądze napiszesz za Ciebie pracę zaliczeniową (lub jej część). Rozważyłbyś/abyś taką możliwość?

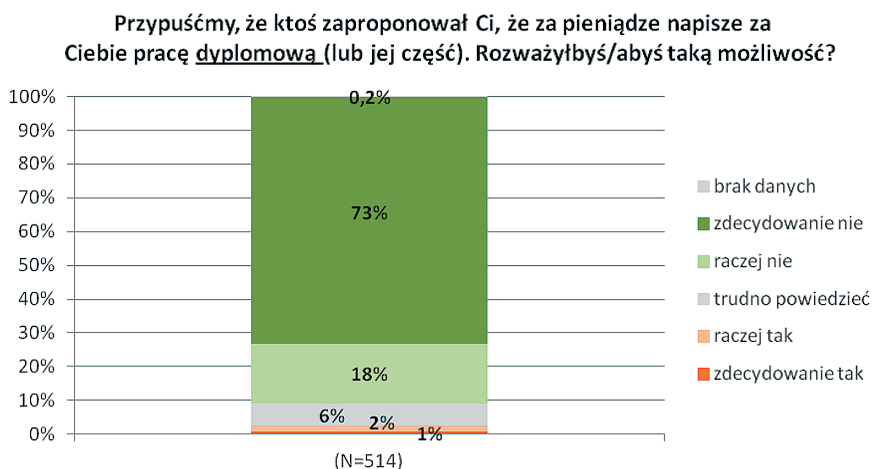


Wykres 20. Sytuacje hipotetyczne – kupno pracy zaliczeniowej

Źródło: Bielska, Hoffman 2013: 36

Doświadczenia popełnienia plagiatu w pracy nie są tym samym, co kupienie pracy w całości lub części. W badaniu zrezygnowano z pytania wprost o kupno prac na rzecz zapytania pośredniego. Badanych zapytano więc o postępowanie w hipotetycznej sytuacji otrzymana oferty („Przypuśćmy, że ktoś zaproponował Ci, że za pieniądze napisze za Ciebie pracę zaliczeniową (lub jej część). Rozważyłbyś/abyś taką możliwość?”). Jedna na sto osób zdecydowanie wzięłaby pod uwagę taką możliwość, sześć osób raczej by o tym pomyślało. Co dziesiąty badany nie wie, jak postąpiłby w takiej sytuacji. Jednocześnie ponad połowa badanych (57%) zdecydowanie odrzuca takie propozycje. Co czwarty – raczej by kupienia pracy nie rozważał. Tym samym 42% badanych udzieliło odpowiedzi niezdecydowanych.

W przypadku prac dyplomowych przyzwolenie jest jeszcze mniejsze. Trzy czwarte badanych (73%) zdecydowanie odrzuca możliwość kupienia licencjatu czy pracy magisterskiej. Tutaj grupa niezdecydowanych (odpowiedzi „trudno powiedzieć”, „raczej nie” i „raczej tak”) jest istotnie mniejsza – 26%.



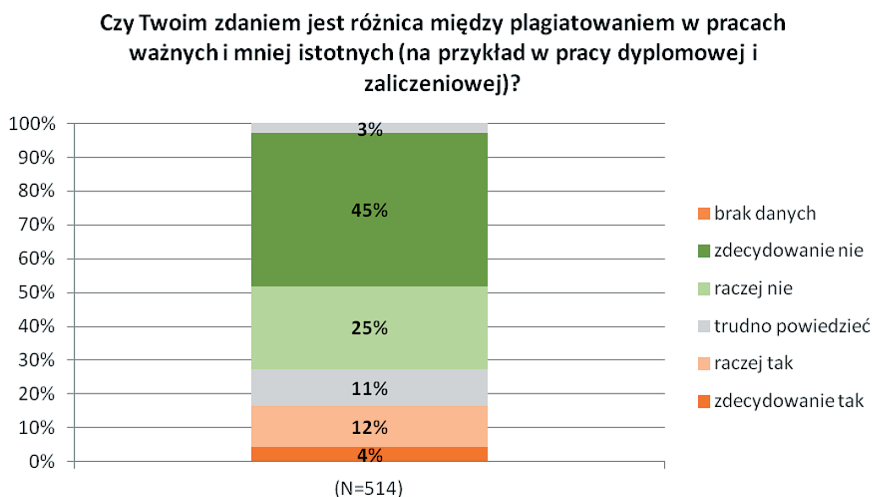
Wykres 21. Sytuacje hipotetyczne – kupno pracy dyplomowej

Źródło: Bielska, Hoffman 2013: 37

Studentów poprosiliśmy również o ocenę zjawiska plagiatowania. Sama wiedza zgodna ze stanem prawnym czy przyjętymi w środo-

wisku regułami nie daje pełnego obrazu. Także pytanie o popełnienie plagiatu bądź postępowanie w sytuacjach hipotetycznych to tylko fragment większej całości.

Mimo że w odpowiedziach badanych było widać wyraźne różnice w postrzeganiu prac zaliczeniowych i dyplomowych (mniejsze przyzwolenie na plagiat w przypadku tych ostatnich), to deklarowali oni wprost w większości (70%; 45% zdecydowanie), że takich różnic nie widzą. Jest to najprawdopodobniej odbicie postrzeganych norm społecznych. Badani pytani wprost, a nie o konkretne sytuacje, odpowiadają raczej tak, jak sądzą, że powinni odpowiadać, a niekoniecznie zgodnie z własnym postępowaniem.



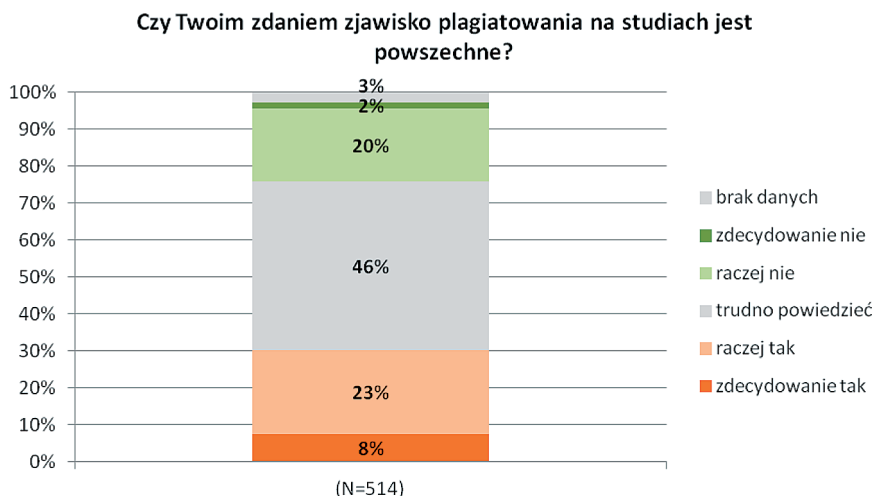
Wykres 22. Plagiatowanie a rodzaj pracy

Źródło: Bielska, Hoffman 2013: 37

Pytanie studentów wprost o skalę zjawiska plagiatowania pokazuje przede wszystkim znaczne trudności z jej oceną. Prawie połowa badanych wybrała odpowiedź „trudno powiedzieć”. Nie jest to opinia odmienna od odpowiedzi badanych pracowników. Oni też wskazywali, że ze względu na charakter zjawiska bardzo trudno ocenić jego skalę. Pojawiały się i opinie o powszechności zjawiska, i o jego marginalności (Bielska, Hoffman 2013: 41):

to zjawisko stare jak świat. Od zawsze studenci zachowywali się nieuczciwie. [...] Ono jest bardzo powszechne począwszy od szkoły podstawowej aż po uczelnie (R10).

Obserwowane jest od zawsze. To znaczy, zawsze się zdarzały przypadki, ale nie są zbyt powszechne. To nie jest takie masowe. Przynajmniej według tego, co wiemy (R9).



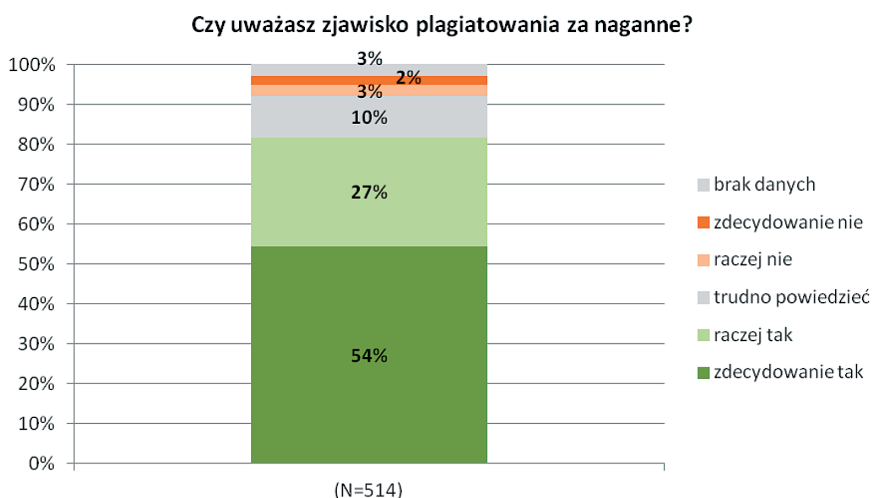
Wykres 23. Postrzeganie powszechności plagiatowania

Źródło: Bielska, Hoffman 2013: 51

Plagiatowanie w przypadku pytania wprost jest powszechnie uznawane za naganne. Tutaj warto, oczywiście, wrócić do wątku postrzegania plagiatu. Prawdopodobnie taka ocena dotyczy dosłownego kopiowania bez przypisu, a już niekoniecznie na przykład parafrazy.

Opisu zachowań i deklaracji studentów nie można pozostawić bez ukazania perspektywy drugiej strony – pracowników dydaktycznych. Jak wspomniałam, w badaniu przeprowadzono wywiady z osobami mającymi potencjalnie największą wiedzę na temat ewentualnych studenckich przewinień – dziekanami/dyrektorami do spraw studenckich i członkami komisji dyscyplinarnej, w tym z rzecznikiem dyscyplinarnym. Warto w tym miejscu podkreślić, że badani posługiwali się

dwiema perspektywami oceny – siebie jako pracownika dydaktycznego oraz siebie jako administratora, kogoś, kto zajmuje się sprawami innych nauczycieli akademickich. Wyniki badania pokazały również wyraźnie, że większość spraw (o ile w ogóle wykrytych, powyżej przedstawiłam dane pokazujące, że większość przypadków pozostaje niezauważona) w ogóle nie trafia na szczebel dziekański, a jeszcze mniej do komisji dyscyplinarnej (Bielska, Hoffman 2013: 39). Dotyczy to jednostkowych przypadków, zwykle bardzo poważnych przewinień (na przykład plagiatu w pracy magisterskiej). W konsekwencji wiedza na temat zjawisk ściągania i plagiatowania jest też do tych przypadków ograniczona. Najwięcej dzieje się na styku bezpośrednio student–prowadzący zajęcia.



Wykres 24. Opinia o plagiatowaniu

Źródło: Bielska, Hoffman 2013: 51

Opinie respondentów na temat zjawisk ściągania i plagiatowania (oceniano oba zjawiska łącznie jako tak zwaną studencką nieuczciwość) były dość zróżnicowane, „zwykle negatywne, ale pogłębione – zawierały w sobie próbę wyjaśnienia, analizy, zrozumienia nieuczciwości” (Bielska, Hoffman 2013: 47). Typowe odpowiedzi (Bielska, Hoffman 2013: 47) to:

Jest ludzka. Myślę, że tyle samo nieuczciwych osób można znaleźć wśród studentów, wśród pracowników naukowych także, wśród polityków, wśród duchowieństwa. Niestety, jest to przypadłość typowo ludzka, ale zakresy są różne (R1).

Dla mnie bezwzględnie jest to naganne. Także ja tu bym nie szukała usprawiedliwień czy tłumaczenia. Choć oczywiście jestem świadoma tego, że w tej chwili studenci, oprócz tego, że są studentami, pełnią szereg jeszcze innych obowiązków i trochę ich to odciąga od nauki. Jest pewne zjawisko społeczne, ale pewnie wykracza poza zakres tej naszej dyskusji. Po prostu dla mnie to jest tak, że albo ktoś jest uczciwy, albo nie jest uczciwy (R3).

Kluczowe pozostaje tu określanie uwarunkowań plagiatowania. Pracownicy wspominali o istotnej roli internetu i w ogóle nowoczesnych technologii ułatwiających omijanie procedur kontrolnych (Biel-ska, Hoffman 2013: 42). Zapytani o przyczyny studenckiej nieuczci-wości wskazywali:

1. umasowienie studiów i związany z tym nie tylko wzrost liczby studentów, ale też zmiana profilu przeciętnego studenta, który ma mniejszą wiedzę i umiejętności, a jednocześnie zawyżone aspiracje edukacyjne; związana z tym jest również dewaluacja wyższego wykształcenia i zjawisko „uczenia się dla papierka”, a nie dla wiedzy i umiejętności,
2. rozwój technologii informacyjnych,
3. brak wiedzy na temat tego, czym jest plagiat, i związane z tym postrzeganie zasobów internetowych jako wolnych i ogólnodostępnych,
4. nieadekwatne do wymogów szkolnictwa wyższego funkcjonowanie systemu edukacji na poprzednich etapach kształcenia – uczenie myślenia testowego, schematycznego, uproszczonego, niekreatywnego, odtwarzania,
5. brak motywacji, niechęć do nauki,
6. minimalizacja wysiłku, lenistwo, hedonizm,
7. brak zasad moralnych,
8. brak rozsądku,
9. nawyki nabywane w czasie studiów,
10. brak świadomości konsekwencji czynu albo przekonanie o braku takich konsekwencji, brak przekonania o nieuchronności kary (Biel-ska, Hoffman 2013: 52).

Studenci też postrzegają studencką nieuczciwość jako efekt błędów w systemie, ale przede wszystkim w sposobie kształcenia – odtwórczym, zachęcającym do kopiowania, a nie do przedstawiania czegoś nowego. Wskazywano też na bezużyteczność przyswajanej wiedzy (Bielska, Hoffman 2013: 52). „Plagiat na studiach jest częściowo wpisany w cały ich system, pisanie prac w dużej mierze opiera się na przepisywaniu innych publikacji, podręczników” (233).

Przyczyn zjawiska upatrują także w zachowaniach kadry (zły wzorzec), rodziców (przyzwolenie, uczenie oszukiwania) czy presji rówieśniczej (wszyscy oszukują) (Bielska, Hoffman 2013: 53).

Plagiatowanie można więc uznać za zjawisko powszechne i w większości (prawie wszystkich) przypadkach niewykryte i niepenalizowane. Większość spraw wyjaśnia się w relacji nauczyciel akademicki–student. Plagiat jest przez studentów rozumiany przede wszystkim w najprostszy klasyczny sposób („kopiuj-wklej”). Wyniki badania pokazują też, że zjawisko plagiatowania znajduje się często w szarej strefie ocen moralnych – wielu badanych odpowiadało w sposób niezdecydowany. Studenci mają też spore trudności z decyzyjnością, gdy muszą zanalizować nieco trudniejsze niż powszechne sytuacje plagiatowania. Wielu co najmniej rozważałoby przekroczenie norm studenckiej uczciwości. Choć deklarują w większości potępienie praktyk naruszania praw autorskich, to w działaniach już nie są tak zdecydowanie przeciwni. W konsekwencji niewykrywalności plagiatów studenci i nauczyciele akademicy mają problem z określeniem skali zjawiska. Upatrują jego przyczyn przede wszystkim w funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych i zmianach systemowych. Znajdziemy więc odwołanie do oszukiwania na wcześniejszych poziomach edukacji, powszechnego łączenia pracy ze studiami (dodatkowe obowiązki, mniej czasu na naukę, większa presja oszukiwania), ale przede wszystkim umasowienia studiów i dostępności nowych technologii.

Jak widać, istotnym czynnikiem wpływającym na zachowania studentów wskazywanym przez respondentów są właśnie przemiany systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. W wymiarze ogólnym tak przeorganizowują kształcenie, że w połączeniu z przemianami technologicznymi ilościowo i jakościowo zmienia się studencka nieuczci-

wość. Sprzedawanie i kupowanie prac dyplomowych jest elementem przemian systemowych, który rozwinął się także dzięki nowym technologiom ułatwiającym anonimowy kontakt. Standardowe formy plagiatowania już zostały oswojone w świadomości nauczycieli akademickich, już coraz częściej stosuje się procedury antyplagiatowe, ale kupione prace dyplomowe wymykają się temu systemowi. Są jeszcze bardziej wyrafinowaną formułą wygrywania z systemem kontroli. Jako zjawisko społeczne są u nas jeszcze nowe, ale przedstawione w kolejnym rozdziale wyniki badań pokażą, że można je uznać za element dyfuzji kulturowej z Zachodu.

Rozdział 2

ZJAWISKO SPRZEDAWANIA I KUPOWANIA PRAC DYPLOMOWYCH I ZJAWISKA POKREWNE – PROBLEMY DEFINICYJNE

Zjawisko sprzedawania i kupowania prac dyplomowych nie jest nowe, ale jego skala zwiększyła się po polskiej transformacji ustrojowej 1989 roku. Pomimo to istniejące opracowania naukowe traktują ten temat dość wybiórczo. Być może dlatego, że zjawisko jest trudne do zbadania (nielegalne, ukryte). Przedstawianie cudzych prac dyplomowych bywa często nazywane rodzajem ściągania (Kobierski 2006: 36) czy plagiatu (Gromkowska-Melosik 2007: 87; Kawczyński 2007: 57). W książce opieram się na definicji zawartej w pracy Moniki Buchholc¹ (2011: 6, niepubl.) i **przedstawianiem cudzej pracy dyplomowej nazywam sytuację, gdy ktoś korzysta z niej, podając się za jej autora, mimo iż takowym nie jest**. Określenie „przedstawianie cudzych prac dyplomowych” zastępuję jednak **sprzedawaniem i kupowaniem prac dyplomowych**, gdyż to ostatnie jest prostsze i powszechniejsze. Sprzedawanie i kupowanie prac analizuję zaś jako element szerszej **studenckiej kultury nieuczciwości**. Następny podrozdział będzie dotyczyć aspektów definicyjnych interesującego mnie zjawiska. W dalszej kolejności omówię dostępne badania

¹ Praca dotyczy zjawiska przedstawiania cudzych prezentacji maturalnych.

polskie i zagraniczne nie tylko odnoszące się wprost do sprzedawania i kupowania prac dyplomowych, ale w dużej mierze analizujące też zjawisko studenckiej kultury nieuczciwości.

Pojęcia i definicje

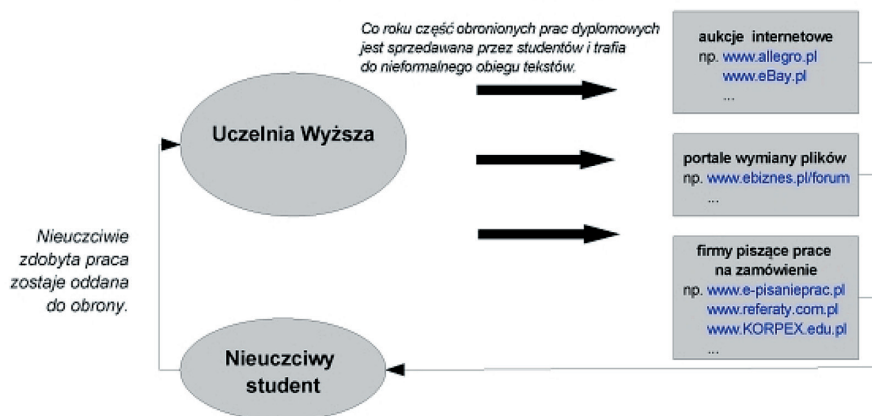
Sebastian Kawczyński pisze, że „terminem »plagiatowanie« (*plagiarism*), w kontekście sytuacji w szkolnictwie wyższym, określa się powszechnie nie tylko zjawiska pasujące do definicji słownikowej, a więc ściśle rozumiane przypisywanie sobie autorstwa twórczości innej osoby, lecz także szereg innych praktyk, związanych z nieuczciwym wykorzystywaniem cudzego dorobku”. Jego zdaniem

do najczęstszych form plagiatowania w tym właśnie szerokim znaczeniu należą: tak zwane kryptocytaty w pracach studentów (fragmenty tekstów autorstwa innych osób, które zostały umieszczone w tekście bez stosownych oznaczeń, a więc imitują teksty autorskie); przedstawianie jako własnych prac kupionych, ściągniętych z internetu lub napisanych na zamówienie oraz umieszczanie we własnej pracy fragmentów tekstów innego autorstwa z nieprecyzyjnymi odnośnikami, umieszczonymi w sposób uniemożliwiający właściwą ocenę zakresu wykorzystania wspomnianych tekstów (Kawczyński 2007: 57).

Kawczyński uznaje sprzedawanie i kupowanie prac dyplomowych za rodzaj plagiatu. Określenie „kryptocytaty” nie jest w tym kontekście dość jasne. Można odnieść wrażenie, że autorowi chodzi tutaj wyłącznie o najbardziej podstawową formę plagiatu (powszechne „kopiuj-wklej”). Pomija on sytuacje parafrazowania bez stosownych oznaczeń (nie są też one ujęte w punkcie trzecim). Punkt trzeci dotyczy najprawdopodobniej umieszczania przypisów za znacznym fragmentem tekstu (na przykład po kilku akapitach). W takiej sytuacji nie wiadomo, do której części odnosi się przypis, a która jest wkładem autora.

Kawczyński opisuje obieg prac dyplomowych przy pomocy poniższego schematu.

Obieg prac dyplomowych (i innych tekstów)



plagiat.pl

Grafika 5. Obieg prac dyplomowych (i innych tekstów)

Źródło: Kawczyński 2007: 58

Powyższy schemat opisuje różnego typu prace. W całości odnosi się do tych napisanych samodzielnie, obronionych, a następnie sprzedanych w internecie czy to przez aukcje internetowe, portale wymiany plików, czy bezpośrednio firmom piszącym prace na zamówienie. Te ostatnie z kolei odsprzedają prace kolejnym nabywcom („Nieuczciwy student” na schemacie), którzy wykorzystują je do zdobycia tytułu zawodowego, zwykle na innej uczelni, w innym regionie Polski. Jedna praca może się w takim schemacie pojawić kilkakrotnie. Autor w artykule skupiał się na wątkach związanych z systemem Plagiat.pl, stąd powyższy schemat dotyczy pewnego wycinka prac, których oryginalność można sprawdzić właśnie dzięki temu systemowi.

Ostatnią z zasygnalizowanych sytuacji (praca stworzona od podstaw na zamówienie) możemy częściowo wpisać w powyższy schemat. Dotyczy to osób zlecających napisanie pracy wyspecjalizowanym firmom. Schemat omija jednak przypadki indywidualnych „piszących”.

Interesującą **typologię osób piszących prace dyplomowe** (i nie tylko, bo też zaliczeniowe, projekty i tak dalej) przedstawił Tadeusz Wojciechowski. Dzieli ich na **amatorów, zawodowców i rozwinięte firmy**.

Pierwszą grupę, zdaniem autora, stanowią „amatorzy w nowej profesji »pisarzy prac«, najczęściej zdolni studenci ostatnich lat studiów lub świeżo wypromowani absolwenci (czasem wspomagani także przez doktorów), którzy oferują napisanie pracy na zadany temat, zgodny z ich wykształceniem (najczęściej ekonomia, zarządzanie, prawo), ale też czasem mają kilka tematów, które już napisali i sprzedali. Gotowi są je nieco zmienić, wprowadzić inny przykład itd.” (Wojciechowski 2005: 27).

W drugiej grupie są

już zawodowcy, głównie spółki kilku lub kilkunastu studentów bądź młodych absolwentów. Podejmują się napisania pracy niemal na każdy temat w określonych dziedzinach wiedzy, dostosowania jej do specyfiki wymagań uczelni, klienta i promotora, mogą pisać i przekazywać teksty w dowolnych odcinkach (na przykład rozdziałami), umożliwiając klientowi ich referowanie na seminariach, a następnie wprowadzając poprawki zgodne z przebiegiem dyskusji i uwagami promotora. Oferują też gotowe prace, napisane w ich firmie lub kupione, informując nabywcę, gdzie były obronione, a nawet kto był promotorem i recenzentem. W rozmowach telefonicznych lub internetowych z potencjalnymi klientami starają się doradzać, skąd powinna pochodzić praca, aby eliminować lub zminimalizować ryzyko jej napotkania przez promotora lub recenzenta w jego, nawet kilkusetosobowych, zajęciach (Wojciechowski 2005: 27).

Trzecia grupa

to rozwinięte firmy, prawdopodobnie zatrudniające na czarno kilkadziesiąt osób, dysponujące rozbudowanymi stronami internetowymi, oferujące głównie gotowe prace w wielu dziedzinach wiedzy (z medycyną włącznie) i ogłaszające równolegle gotowość zakupu każdej pracy lub każdej (chwalebna selekcja!) obronionej na czwórkę lub piątkę. Niektóre z nich już na stronie internetowej wymieniają tytuły oferowanych prac – z reguły 100–150 pozycji z każdej dziedziny (z dopiskiem – „i wiele innych”), łącznie niekiedy ponad dwa, a nawet trzy tysiące

tytułów. Te firmy stosują niskie ceny – od 200 do 500 złotych – w zależności od wielokrotności sprzedaży tekstu (niebezpieczeństwo odkrycia plagiatu), ale także od „jakości”, czyli uzyskanej oceny, szkoły i nazwiska promotora. Mniej chętnie podejmują się pisanie prac na indywidualne zlecenia i żądają wówczas – w zależności od tematu – od 1000 do 5000 złotych. Niektóre informują wyraźnie, że zleceń na pisanie prac nie przyjmują (Wojciechowski 2005: 27).

Należy podkreślić, że powyższa typologia nie jest efektem długotrwałych i systematycznych badań, ale obserwacji i analizy kilkudziesięciu stron www i doświadczenia autora jako nauczyciela akademickiego. Wydaje się jednak trafna.

Autor na tej podstawie wybrał **20 tytułów prac** z zakresu zarządzania i marketingu, przy których „jeśli wykładowca-promotor otrzymuje od studenta propozycję opracowania takiego tematu i jeśli recenzent jest proszony o jego recenzję, to powinno się im zapalać świeciółko ostrzegawcze, mobilizujące wzmożoną uwagę” (Wojciechowski 2005: 28). Do tych **typowych tematów** zaliczył następujące tytuły:

1. Organizacja zarządzania małą firmą (na przykładzie...);
2. Zarządzanie jakością w...;
3. Organizacja pracy w urzędzie gminy i miasta (na przykładzie...);
4. Analiza strategiczna firmy (na przykładzie...);
5. Analiza SWOT firmy (na przykładzie...);
6. System promocji w... (najczęściej w supermarketach);
7. Sponsoring jako forma promocji (z analizą przykładu – firmy...);
8. Formy i metody oddziaływania na konsumenta;
9. Plan marketingowy w małej firmie (na przykładzie...);
10. Marketing usług medycznych;
11. Rynek reklamy w Polsce;
12. Biznesplan dla małej firmy (na przykładzie...);
13. Szkolenie jako element zarządzania zasobami ludzkimi (na przykładzie...);
14. Motywowanie jako funkcja zarządzania (na przykładzie...);
15. Rekrutacja i selekcja kadr jako element nowoczesnego zarządzania (na przykładzie...);
16. Organizacja sprzedaży detalicznej przez internet;
17. Strategie marketingowe w bankach (z wykorzystaniem przykładu...);

18. Ochrona konsumentów w UE i w Polsce;
19. Zarządzanie procesami logistycznymi w przedsiębiorstwie produkcyjnym;
20. Konkurencja na rynku produktów bankowych (Wojciechowski 2005: 28).

Choć Agnieszka Gromkowska-Melosik nie formułuje tego wprost, to można wywnioskować, że w swojej książce traktuje przedstawianie prac dyplomowych jako rodzaj plagiatu (plagiaryzmu), jako że dane na ten temat przywołuje w rozdziale *Zjawisko plagiaryzmu*. Przy omawianiu kupowania prac przez internet („cyberoszustw”) wskazuje na interesującą cechę firm pośredniczących w przygotowaniu takich prac. „Wspomniane firmy odwołują się w swoich nazwach do negatywnych emocji, jakie budzą instytucje edukacyjne (na przykład *School Sucks* – w wolnym tłumaczeniu: »Szkoła jest beznadziejna«) bądź wprost wykorzystują pojęcie *to cheat, cheating* (oszukiwać, oszukiwanie, na przykład *The Evil House of Cheat* – »Diabelski Dom Oszustwa«)» (Gromkowska-Melosik 2007: 87). Z moich obserwacji wynika, że nie można zauważyć podobnego zjawiska w Polsce, nazwy firm odnoszą się raczej do samego procesu czy efektu korzystania z ich usług (na przykład „Prace naukowe”, „Prace dyplomowe”).

Kupowanie gotowych prac za pośrednictwem firm internetowych jest, jak wskazuje Gromkowska-Melosik za Ann Lathrop i Kathleen Foss, rodzajem **cyberplagiaryzmu** (Gromkowska-Melosik 2007: 91).

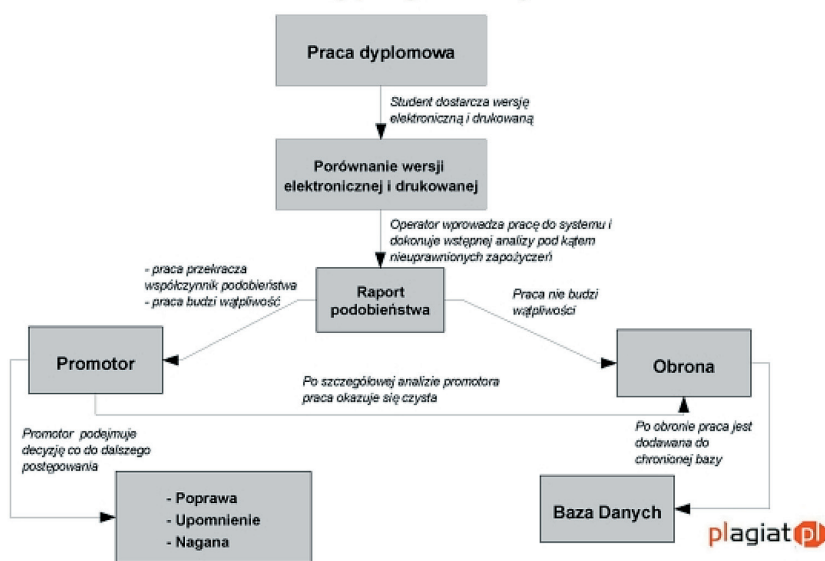
Systemy antyplagiatowe stosowane w Polsce

Najbardziej znanym w Polsce system antyplagiatowym jest Plagiat.pl. Porównuje on wgrane do niego prace z zasobem tych już zgromadzonych (z uczelni, które z jego usług do tej pory korzystały – na dzisiaj jest ich w Polsce 187)² oraz z zasobami internetu. Na podstawie tych porównań powstaje raport zgodności zawartości pracy z powyższymi

² Na dzień 11.05.2014 r.

źródłami danych. Taki raport zawiera zaznaczone cytaty i podobieństwo tekstów, a także współczynniki zgodności. Sam w sobie daje podstaw do oceny oryginalności pracy. Konieczne jest, by raport i pracę przeczytał promotor, który oceni, czy cytaty odpowiednio zaznaczono i czy nie doszło do nadużyć (Kawczyński 2007: 60).

“Droga” pracy dyplomowej w procedurze antyplagiatowej



Grafika 6. „Droga” pracy dyplomowej w procedurze antyplagiatowej

Źródło: Kawczyński 2007: 60

System ten cechują więc oczywiste ograniczenia wynikające z wybiórczych źródeł. Po pierwsze, nie ma w nim wszystkich obronionych w Polsce prac, ponieważ nie wszystkie uczelnie z firmą Plagiat.pl współpracują, a te, które to czynią, robią to dopiero od kilku lat i nie zawsze w pełnym zakresie (tylko kategoria „złota” oznacza sprawdzanie wszystkich prac z uczelni). Po drugie, nie ma wśród źródeł danych drukowanych w książkach czy czasopiśmie. Po trzecie, jeżeli pracę napisano na indywidualne zamówienie, to (jeśli autor odpowiednio zadba o cytaty) system nie zweryfikuje, z oczywistych względów, oryginalności autorstwa.

Plagiat.pl, choć jest systemem najlepiej znanym, nie jest jedyny. W Polsce ma powstać – zgodnie z projektem zmiany ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym ogólnopolskie repozytorium prac dyplomowych (*Projekt...* 2014: 62; *Ustawa...* 2014: 39), które ma umożliwić skuteczniejsze sprawdzanie prac – przy wykorzystaniu różnych systemów antyplagiatowych. Wszystkie uczelnie mają mieć obowiązek umieszczenia nim (do końca 2016 roku) wszystkich prac obronionych po 30 września 2009 roku. System nie będzie weryfikował prac wstecz, ale sprawdzanie prac nowych może pomóc wychwycić plagiaty w pracach dawnych (Mirowska-Łoskot 2013; *Projekt...* 2014: 100; Wawer 2014; Walendzik 2014: 5). Projekt ustawy nie zawiera jednak minimalnych wymogów, jakie musiałby spełniać system antyplagiatowy ani nawet jego definicji (Hołdyńska 2014b: 1). Uczelnie będą miały obowiązek sprawdzania wszystkich prac przed obroną. Docelowo utrzymaniem repozytorium ma się zająć Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Koszt jest szacowany na około 400 tysięcy zł, pochodzących ze środków unijnych. Za stworzenie systemu odpowiada Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego Uniwersytetu Warszawskiego (*Projekt...* 2014: 61–62; *Ustawa...* 2014: 39; Wawer 2014). Koszty opłat za korzystanie z systemów antyplagiatowych mają zaś ponosić uczelnie (Hołdyńska 2014a: 1).

Jako wzorcowe dla takiego rozwiązania podaje się repozytorium słowackie istniejące od 2010 roku (Wawer 2014), analizowane jako przykład rozwiązania systemowego także w szerszym ujęciu – wpływu polityk skierowanych przeciwko plagiatowaniu. Ten ostatni jest badany w projekcie IPPHEAE (Impact of Policies for Plagiarism in Higher Education across Europe). Pytania w kwestionariuszach ankiet internetowych są skierowane do studentów (na poziomie studiów licencjackich i magisterskich), kadry dydaktycznej i do osób zarządzających jakością w instytucjach (*Surveys* 2014). Opublikowane do tej pory raporty dotyczą rozwiązań z Austrii, Belgii, Bułgarii, Cypru, Czech, Niemiec, Danii, Estonii, Hiszpanii, Finlandii, Francji, Grecji, Węgier, Irlandii, Włoch, Litwy, Luksemburga, Łotwy, Malty, Holandii, Polski, Portugalii, Rumunii, ze Szwecji, Słowenii, Słowacji i z Wielkiej Brytanii (*Project Results* 2015). Raport dla Polski opublikowano w kwietniu 2015 roku, ale, jak wskazują sami autorzy, dane doty-

czą prawie w całości jednej uczelni (Glendinning 2015: 3), co nie pozwala na wyciąganie wniosków ogólnokrajowych. Raporty dla innych krajów także nie są oparte na reprezentatywnych badaniach, nierzadko dotyczą bardzo małych prób i niewielu uczelni, dlatego przedstawiane wyniki należy traktować z ostrożnością.

Wśród możliwych do wykorzystania, w ramach wdrażania zmian prawnych, systemów antyplagiatowych wymienia się przede wszystkim system OSA (Hołdyńska 2014a: 1) – Otwarty System Antyplagiatowy, tworzony przez Międzyuniwersyteckie Centrum Informatyzacji (MUCI). Jego innowacyjność ma polegać na tworzeniu map (wektorów) przechowujących informację o tekstach, a nie, jak przyjmuje się standardowo, prostym porównywaniu zgodności tekstów. Takie rozwiązanie ma pomóc w identyfikowaniu i omijaniu różnych form oszukiwania systemów – na przykład zmian szyku zdań czy podstawiania czcionek – a także rozwiązaniu problemu związanego z prawami autorskimi do poszczególnych prac. Uczelnie często nie mają prawa do przechowywania prac w repozytoriach, gdyż nie udzielają tych zgód studenci – autorzy (Kowalski, Narojczyk 2014: 5).

Kontrolę przestrzegania praw autorskich w pracach dyplomowych, a konkretniej istnienia spójnego i skutecznego systemu zapobiegania takim naruszeniom, przeprowadziła też Najwyższa Izba Kontroli (Walendzik 2014: 5). NIK używał do sprawdzenia 153 prac programu Plagiat.pl (Walendzik 2014: 22) – ze względu na „największą liczbę uczelni wykorzystujących to narzędzie” (Walendzik 2014: 9). Przeanalizowano też raporty plagiatowe z systemów stosowanych przez uczelnie (167 prac). Nieoznaczone zapożyczenia znaleziono w 35 pracach, przy czym znaczne naruszenia ostatecznie w siedmiu – na 320 skontrolowanych około 2% (Walendzik 2014: 22).

Prace dyplomowe (około 10%) są też sprawdzane podczas kontroli uczelni przez Państwową Komisję Akredytacyjną. Korzysta ona z Plagiat.pl, Plagiat Stop z Elbląga i Systemu Antyplagiatowego z Rzeszowa. Doświadczenia PKA mają wskazywać, że co czternasta praca jest przynajmniej częściowo skopiowana z internetu. Systemy stosowane przez Komisję mają się uzupełniać (Hołdyńska 2014b: 1).

Plagiat Stop stworzony przez firmę Systemy Edukacyjne posługuje się zasobami internetu i „własnymi bazami danych”, a „treść

dokumentu weryfikowana jest metodami statystycznym” i przez „analizę językową”. Jest, tak jak inne systemy, dostępny nie tylko dla instytucji, ale i dla indywidualnego użytkownika. Prace sprawdza się przez wykupienie „Anty Plagiat punktów” czy też tokenów odpowiadających 15 tysiącom znaków. Wyniki porównania to wskazanie procentu zgodności tekstu i źródła pochodzenia skopiowanego fragmentu (*Regulamin korzystania z serwisu PlagiatStop.pl, Algorytm*). Opis dostępny na stronie firmy jest lakoniczny i wskazuje, że system działa w sposób bardzo standardowy: porównuje zgodność tekstów i korzysta z ogólnodostępnych zbiorów.

System Antyplagiatowy powstał w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie w 2005 roku. Początkowo porównywał on prace z bazą archiwalną tej uczelni. Później dodano możliwość porównania z zasobami internetu oraz ze skanowanymi i wprowadzonymi do systemu książkami i czasopismami. Obecnie pozwala też na utworzenie centralnej bazy prac dyplomowych. Pozwala wybierać, z jakimi pracami (na przykład z jakich szkół) należy tekst porównać. Możliwe jest skorzystanie z dwóch podstawowych ofert: pakietu „Lokalna baza” (umożliwiający wykorzystanie własnej bazy prac) i pakietu „WWW” (sprawdzanie tylko z zasobami ogólnego systemu). Każda z ofert pozwala też na weryfikację z danymi z internetu i pracami z innych uczelni – zgromadzonymi w Data Center WSliZ (należy wyrazić zgodę na dodanie swoich prac do bazy ogólnej). Wynik porównania to wskazanie procentowego udziału zapożyczeń, z uwzględnieniem cytatów oraz źródeł zapożyczeń. System korzysta z dwóch wariantów porównania: dokładnej zgodności słów, a także – z pominięciem tak zwanych wyrazów szumu. System Antyplagiatowy można zintegrować z systemami uczelnianymi (O systemie, Oferta – System Antyplagiatowy, Innowacyjny... 2014).

W Polsce istnieją też systemy nie ogólnopolskie, ale tworzone na potrzeby konkretnych uczelni czy nawet wydziałów lub katedr (zob. na przykład Wawak, Woźniak 2005). Ma być ich ogółem około 130 (Pawlica [brak daty publikacji]).

Żadna z firm nie wyjaśnia dokładnego działania swoich systemów – dość oczywistym jest, że to zabezpieczenie się przed kopiowaniem rozwiązywania biznesowego. Dominującym na rynku wydaje się

Plagiat.pl. Możliwe też, że jest najskuteczniejszy, ponieważ jego baza prac okazuje się szczególnie duża (wiele współpracujących uczelni). Jednocześnie centralne repozytorium z pewnością przebuduje układ sił na rynku systemów antyplagiatowych.

Rozważmy które ze wskazanych przeze mnie w podrozdziale *Typologia prac* typów są w stanie wykryć powyższe systemy. Praca napisana samodzielnie, ale niezgodnie z wymogami (brak odpowiednich przypisów do źródeł) zostanie wskazana przez system, o ile źródła miały charakter internetowy (i ogólnodostępny – systemy nie informują o tym, by kupowały dostęp do, na przykład, płatnych czasopism elektronicznych). Nieodpowiednie zacytowanie pracy drukowanej w większości przypadków nie zostanie wykryte, chyba że, jak w systemie z Rzeszowa, dane źródło miało szczęście zostać zeskanowane.

Praca zdobyta bez opłat i bez wiedzy autora pobrana z internetu (ogólnie dostępna) powinna zostać wykryta przez wszystkie systemy. Praca ukradzioną (na przykład z czyjegoś komputera albo w wersji drukowanej), oddaną za darmo lub kupioną jako gotowa (już kiedyś obroniona) oddana bez zmian wymaga już dostępu do repozytorium prac z danej lub nawet wielu uczelni (zależnie od źródła pochodzenia pracy). Praca kupiona jako gotowa (już kiedyś obroniona) oddana po przerobieniu może oszukać systemy nastawione na proste porównywanie tekstów, bez uwzględnienia na przykład białych liter czy znaków z innych alfabetów.

Praca zdobyta bez opłat (napisana za darmo) lub kupiona (napisana na zlecenie), przygotowana niezgodnie z wymogami, zostanie wykryta jako plagiat ale sam system nie wskaże faktu napisania jej przez inną osobę, a i promotor nie zawsze może być w stanie takiej weryfikacji dokonać (na przykład jeśli student dobrze się z tekstem zapoznał).

Praca zdobyta bez opłat (napisana za darmo) lub kupiona (napisana na zlecenie), przygotowana zgodnie z wymogami, nie ma szans zostać wykrytą przez system.

Analiza systemów antyplagiatowych w kontekście potencjału wykrywania prac kupionych potwierdza, że są one niedoskonałym narzędziem walki z omawianym zjawiskiem. Jednocześnie uwypukla, że ich skuteczność nadal nie pozwala na wykrywanie nawet prac

gotowych. Rozwiązanie w postaci centralnego repozytorium ma szansę tę lukę zapełnić. Pozostaje jednak pytanie, czy koszty związane z takim rozwiązaniem instytucjonalnym są adekwatne do efektów, które się osiągnie.

Aspekt prawny sprzedawania i kupowania prac dyplomowych

Jacek Błachut w artykule *Prawne konsekwencje tworzenia prac dyplomowych na zlecenie* dość wyczerpująco i szczegółowo opisuje prawne aspekty tworzenia i przedstawiania cudzych prac dyplomowych. Chodzi tu o **możliwość penalizacji tego zjawiska w przypadku twórców i kupujących w kontekście kodeksu karnego i prawa autorskiego**. Jak wskazuje autor: „problematyczna jest kwestia odpowiedzialności karnej zarówno zlecającego, jak i (choć w dużo mniejszym stopniu) przyjmującego zlecenie na sporządzenie pracy dyplomowej” (Błachut 2005: 153).

W kontekście Kodeksu karnego zjawiska przedstawiania cudzych prac dyplomowych dotyczą artykuły 272 i 273 o następującym brzmieniu:

Art. 272.

Kto wyłudza poświadczenie nieprawdy przez podstępne wprowadzenie w błąd funkcjonariusza publicznego lub innej osoby upoważnionej do wystawienia dokumentu, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

Art. 273.

Kto używa dokumentu określonego w art. 271 lub 272, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2 (Ustawa... 1997).

Na tej podstawie można karać osoby, które posłużyły się pracą dyplomową napisaną przez kogoś innego do zdobycia tytułu (magistra czy licencjata), ponieważ wprowadziły w błąd ludzi upoważnionych do wystawienia dokumentu pracujących na uczelni (komisja egzaminacyjna, organy uczelni). „Poprzez wyłudzenie należy rozumieć

otrzymanie dokumentu, który zawiera poświadczenie nieprawdy. Koniecznym jest także podstępny charakter działań sprawcy. Przepis zawęża rozumienie słowa »wyłudzać« do podstępnego wprowadzenia w błąd. Należy pod tym pojęciem rozumieć »kłamliwe twierdzenia i ich upozorowywanie jakimikolwiek środkami, na przykład pismami, zeznaniami świadków i własnymi« (Błachut 2005: 155).

Drugim źródłem prawa, na podstawie którego można dyskutować o penalizacji zjawiska przedstawiania cudzych prac dyplomowych, jest Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Jacek Błachut powołuje się w tym przypadku na opinię Zbigniewa Cwiąkalskiego. Stwierdza, że „osoba nabywająca pracę dyplomową może być także pociągnięta do odpowiedzialności za czyn z art. 115 ust. 1 ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Przepis ten stanowi, że »kto przywłaszcza sobie autorstwo albo wprowadza w błąd, co do autorstwa całości lub części cudzego utworu albo artystycznego wykonania, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 3«” (Błachut 2005: 157–158). Problematyczna w tym aspekcie jest **kwestia zgody twórcy na przywłaszczenie autorstwa** (czyli osoby, która pracę napisała na zlecenie lub sprzedała ją po uprzednim wykorzystaniu przy własnej obronie). Błachut pisze: „należy uznać, że generalnie nie istnieje możliwość wyłączenia bezprawności przypisania sobie autorstwa utworu poprzez zgodę jego rzeczywistego twórcy” (Błachut 2005: 158), a to ze względu na znaczną doniosłość autorstwa utworu jako dobra osobistego (Błachut 2005: 158). Podobnie przedstawienie cudzej pracy – jako przywłaszczenie autorstwa – interpretuje Najwyższa Izba Kontroli (Walendzik 2014: 5).

O ile karalność osoby posługującej się pracą dyplomową napisaną przez inną osobę jest dość zrozumiała na tle przepisów Kodeksu karnego, o tyle tego samego nie można powiedzieć o **osobach piszących prace na zlecenie (czy też sprzedających prace samodzielnie napisane i obronione)**. W tym przypadku interpretacja prawna odwołuje się również do artykułu 272 k.k. i określa się w niej piszącego jako współsprawcę przestępstwa, ale tylko wtedy, gdy z oferty usług jednoznacznie wynika, „iż oferowane jest przygotowanie pracy dyplomowej celem jej późniejszego użycia na egzaminie” (Błachut

2005: 158). **Konieczne okazuje się wtedy połączenie osoby ogłaszającej z konkretnym utworem** (Błachut 2005: 159).

Inną możliwą podstawą karalności osób piszących prace jest powoływanie się na art. 18 k.k.:

Art. 18.

§ 1. Odpowiada za sprawstwo nie tylko ten, kto wykonuje czyn zabroniony sam albo wspólnie i w porozumieniu z inną osobą, ale także ten, kto kieruje wykonaniem czynu zabronionego przez inną osobę lub wykorzystując uzależnienie innej osoby od siebie, poleca jej wykonanie takiego czynu.

§ 2. Odpowiada za podżeganie, kto chcąc, aby inna osoba dokonała czynu zabronionego, nakłania ją do tego.

§ 3. Odpowiada za pomocnictwo, kto w zamiarze, aby inna osoba dokonała czynu zabronionego, swoim zachowaniem ułatwia jego popełnienie, w szczególności dostarczając narzędzie, środek przewozu, udzielając rady lub informacji; odpowiada za pomocnictwo także ten, kto wbrew prawnemu, szczególnemu obowiązkowi niedopuszczenia do popełnienia czynu zabronionego swoim zaniechaniem ułatwia innej osobie jego popełnienie (*Ustawa...* 1997).

Jak wskazuje Jacek Błachut, „podżegacz odpowiada niezależnie od tego, czy do popełnienia czynu zabronionego dojdzie. Koniecznym jest jednak możliwość przypisania sprawcy zamiaru bezpośredniego. [...] Aby można przypisać komuś odpowiedzialność z art. 18 § 2 k.k., należy wykazać, że nakłania on konkretną osobę do popełnienia konkretnego czynu. Wydaje się, że na etapie sformułowania ogólnej oferty, która nie jest skonkretyzowana, nie można przyjmować, że skutkuje to takim oddziaływaniem na drugą osobę, aby ta dopuściła się przestępstwa” (Błachut 2005: 159).

O zarzucie pomocnictwa można mówić wtedy, gdy nie doszło nawet do usiłowania wyłudzenia poświadczenia nieprawdy (Błachut 2005: 159).

Jak widać, bardzo istotny jest sposób ogłaszania się zleceńbiorky (osoby piszącej, sprzedającej pracę). W wielu przypadkach, zwłaszcza gdy mówimy o firmach profesjonalnie zajmujących się przygotowaniem prac na zlecenie, na stronach internetowych

pojawia się informacja, że powstające utwory są jedynie pracami pomocniczymi czy wzorcowymi, a osoba czy firma przygotowująca pracę nie ponosi odpowiedzialności za jej wykorzystanie. Oto kilka przykładów:

Nasze opracowania stanowią wzorce dla wykonania własnych prac magisterskich, licencjackich, dyplomowych, referatów i innych. Zastrzegamy sobie, że powinny one być wykorzystywane jedynie zgodnie z przepisami obowiązującego prawa – to znaczy ustawy o prawie autorskim i z poszanowaniem art. 272 k.k. oraz wymogów uczelni w tej kwestii.

Opracowywane przez nas wzorce stanowią zatem jedynie materiał, który może posłużyć do napisania WŁASNEJ pracy.

Szanujemy przepisy prawa, dlatego dokładamy wszelkich starań, aby tworzone przez nas opracowania były tworzone i wykorzystywane z dołożeniem należytej staranności w kwestii ochrony praw autorskich. Z tego powodu m.in. są one poddawane sprawdzeniu w systemie Plagiat.pl w celu potwierdzenia, że nasi autorzy tworzą z poszanowaniem przepisów prawa. Tego samego oczekujemy od naszych klientów.

W przypadku podejrzenia, że nasze opracowania są wykorzystywane niezgodnie z powyższym zastrzeżeniem zastrzegamy sobie prawo do natychmiastowego rozwiązania umowy i cofnięcia licencji na korzystanie z materiałów (*Pisanie prac – pomoc, wzorce 2012*).

5. Kupujący są zobowiązani do przestrzegania obowiązujących przepisów Prawa Autorskiego oraz Art. 272 KK – dotyczącego wyłudzenia poświadczenia nieprawdy.

6. Opracowanie wysłane przez serwis nie może być przedstawione jako własny utwór (*Regulamin korzystania z serwisu internetowego PraceDyplomowe.edu.pl*).

W takiej sytuacji można mówić po prostu o pisaniu opracowań naukowych na zlecenie, a to jest działalność legalna (o ile prace nie zawierają plagiatów). Bardzo trudno udowodnić „zamiar ewentualny twórcy, który przewidywałby możliwość tego, że popełnia przestępstwo i godził się na to” (Błachut 2005: 160). Błachut konkluduje jednak, że karalność osób piszących prace dyplomowe na gruncie polskiego prawa jest bardzo trudna i wątpliwa.

Ten brak karalności dobrze obrazują doniesienia prasowe. Dotyczą prawie wyłącznie przypadków ukarania osób, które cudzą pracę przedstawiły jako własną (na przykład Bunda 2008; Dmitruczuk 2006), rzadko samych autorów, którzy zresztą są świadomi, że ciężko byłoby ich ukarać (Cieśla 2012). Wypowiedzi policji dotyczące trudności w ściganiu tego typu przestępstwa można również odnaleźć w artykułach prasowych:

Policja przyznaje, że grupa zajmująca się przestępstwami gospodarczymi prowadziła kilka rozpoznań operacyjnych związanych z tego typu ogłoszeniami, ale żadne nie doprowadziło do wszczęcia postępowania przeciwko określonej firmie. Mimo że oferta ogłoszenia jest jasna i można przypuszczać, po co kupowane są gotowe prace dyplomowe, na tym etapie nie można nic zrobić.

– Samo ogłoszenie lub informacja o sprzedaży prac nie stanowi podstawy do wszczęcia postępowania przeciwko takiej firmie czy osobie – informuje Błażej Bąkiewicz, rzecznik KWP w Gdańsku. – Uzyskanie nakazu prokuratorskiego, by zająć się taką firmą, musi być uzasadnione solidnymi dowodami w postaci chociażby zeznań świadków. Natrafiamy na problem właśnie w kwestii dowodowej. (Wojciechowski 2013).

Pojawiają się jednak powoli sprawy oskarżeń konkretnych osób na przykład na podstawie e-maili (Red 2012).

Stan badań w Polsce

Chciałabym podkreślić, że obecnie nie ma polskich badań naukowych (lub nie udało mi się do nich dotrzeć), które analizowałyby **bezpośrednio** zjawisko przedstawiania cudzych prac dyplomowych w sposób **konkretny i całościowy**. Dlatego poniżej będę odnosić się do publikacji w możliwie najszerszy sposób dotyczących tematu mojej pracy.

Sławomir Wawak i Krzysztof Woźniak w artykule *Skuteczny system automatycznego wykrywania plagiatów na przykładzie prac zaliczeniowych studentów Akademii Ekonomicznej w Krakowie* opisują wykorzystanie programu do sprawdzania autentyczności prac

przedstawianych im przez studentów w ramach jednego z przedmiotów. Jak piszą, „artykuł stanowi prezentację praktycznych doświadczeń autorów w zakresie stosowania informatycznych narzędzi wykrywania plagiatów prac zaliczeniowych” (Wawak, Woźniak 2005: 5). Przygotowali oni oprogramowanie służące wykrywaniu plagiatów w pracach studentów. Autorzy analizowali prace oddawane w formie projektów z jednego przedmiotu (zarządzanie projektami ekonomicznymi i organizacyjnymi) prowadzonego na studiach dziennych, zaocznych i wieczorowych. Każdy projekt składa się standardowo z czterech części, z których trzy mają charakter twórczy (są opisem konkretnej analizy empirycznej). Każdego roku w ramach tego przedmiotu powstaje około 700 prac, a zajęcia prowadzone są przez różne osoby. Tak duża liczba projektów uniemożliwia sprawdzanie ich autentyczności „ręcznie”. Trudne jest również wykrycie podobieństwa prac złożonych u różnych pracowników naukowych. Projekty były składane również w formie elektronicznej, a studenci wiedzieli, że mogą być one sprawdzane pod kątem plagiatów.

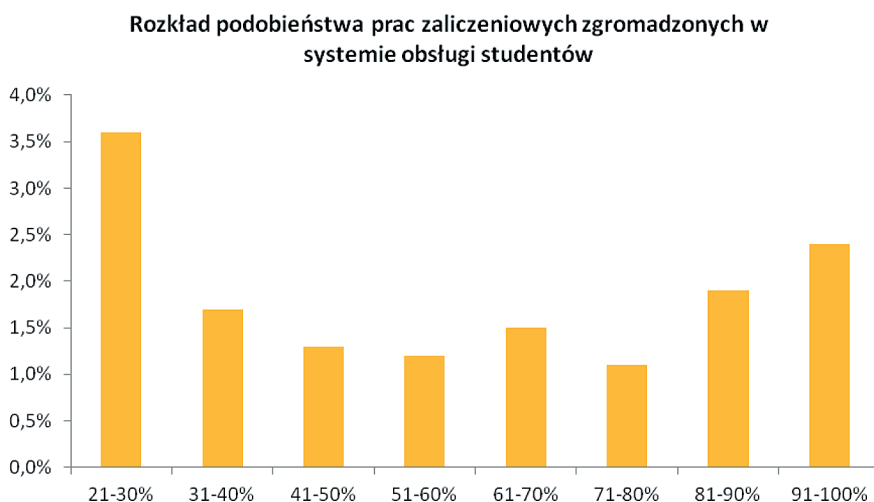
Na początku prace z lat poprzednich (kilkaset) porównywano przy wykorzystaniu programu Sherlock.

Wynik porównania na poziomie od 20% do 30% wskazuje na możliwość wykorzystania fragmentów innej pracy, jednak najczęściej wynika z wykorzystania podobnych materiałów źródłowych (definicji z książek, opisów przedsiębiorstw). Pomiędzy 30 a 50% można mówić o istotnym podejrzeniu plagiatu, natomiast powyżej 50% można z całą pewnością stwierdzić, że praca w dużej części została skopiowana. Naturalnie w innych typach prac, o większej różnorodności struktur oraz wykorzystujących w większym stopniu cytaty z literatury, rozkład może być nieznacznie różny. Test na projektach z dyskiepek wykazał prawie 10% plagiatów powyżej 30% i około 5% plagiatów powyżej 50%. Oznaczało to, że autorzy około 80 projektów (czyli prawie 200 studentów) powinni zostać w ostatnich latach ocenieni negatywnie lub nawet wydalenieni ze studiów (Wawak, Woźniak 2005: 6–7).

Później prace sprawdzano i porównywano na bieżąco. W roku 2004/2005 autorzy tak opisali wyniki swej pracy: „już po złożeniu pierwszej partii projektów przez studentów studiów dziennych poja-

wiło się kilka prac o podwyższonym poziomie podobieństwa. Prawdziwe przerażenie wywołały jednak wyniki porównań po złożeniu prac przez studentów zaocznych. Stwierdzono dużą liczbę plagiatów, kilka procent prac zaliczeniowych stanowiły bardzo mocne plagiaty o stopniu podobieństwa powyżej 50%. Wykryto również kilka prac powyżej 70%” (Wawak, Woźniak 2005: 7–8). Jak podkreślają autorzy, wykorzystane przez nich oprogramowanie jest bardzo proste, wykrywa jedynie powtarzające się ciągi znaków, nie potrafi wykryć na przykład parafrazy. Nawet przy tak nieskomplikowanym narzędziu skala plagiatów była bardzo duża.

Autorzy przedstawiają przykładowe rozkłady prawdopodobieństwa dla 6000 prac, które w momencie pisania artykułu znajdowały się w ich systemie.



Wykres 25. Rozkład podobieństwa prac zaliczeniowych zgromadzonych w systemie obsługi studentów

Źródło: Wawak, Woźniak 2005: 8

Autorzy określili siedemdziesięcioprocentowy współczynnik podobieństwa jako wskaźnik pracy całkowicie skopiowanej (lub kupionej). „Jeśli założyć, że wskaźnik 10% plagiatów wystąpiłby dla prac dyplomowych i magisterskich, wyniki mogą być zaskakujące. Uczelnia

ekonomiczna, w której studiuje około 20 tysięcy studentów, rocznie wydaje około trzech tysięcy dyplomów. Zatem w przeliczeniu około 300 studentów popełniałoby plagiaty” (Wawak, Woźniak 2005: 9).

Nieco inne **badanie** przeprowadził w 2004 roku Zespół Realizacji Badań Instytutu Socjologii UMK „Pryzmat”. **Dotyczyło ono „podziemia studenckiego”** i przeprowadzono je w dwóch etapach. Pierwsza faza miała charakter eksploracyjny: „objęła 11 wywiadów pogłębionych ze znawcami (uczestnikami) »podziemnego« życia naszej uczelni oraz eksperyment socjologiczny (symulacja kupienia pracy zaliczeniowej na wymyślony temat, bez finalizacji transakcji)” (Kwiecińska, Piszczek 2004). Badanie ilościowe przeprowadzono metodą wywiadu kwestionariuszowego na reprezentatywnej próbie studentów toruńskiej uczelni (607 osób), z uwzględnieniem wszystkich wydziałów, roczników oraz miejsc zamieszkania. W publikacji nie ma informacji o doborze osób według trybu studiów (dienne/zaoczne). Pytania dotyczyły dwóch sfer studenckiego życia związanych ze zdobywaniem wykształcenia i rozrywką.

Studenci zasadniczo nie akceptują kupowania prac dyplomowych i zaliczeniowych.

Takiej możliwości nie bierze pod uwagę większość respondentów (87%). Pomimo tak zdecydowanego sprzeciwu **27% pytanych spotkało się jednak z taką sytuacją, zaś do kupienia przyznało się 14 osób** [podkr. – B. B.]. O ile więc studenci sami nie przyznają się do kupowania prac i niezbyt chętnie deklarują, że znają konkretne przypadki takiego postępowania, aż 72% jest przekonana, że jest to działanie popularne wśród studentów UMK. Uzasadnieniem takiego postępowania jest ponownie lenistwo, brak czasu na pisanie prac, brak odpowiednich umiejętności czy też wiary w siebie. Bariery w kupowaniu prac raczej nie była ich cena (jak wynika z przeprowadzonego eksperymentu), jednak 41% studentów uważa, że byłoby to dla nich zbyt kosztowne rozwiązanie (Kwiecińska, Piszczek 2004).

W badaniu wskazano również, że przykładowe ceny prac licencjackich to 800–1500 zł.

Badanie postrzegania ściągania i plagiatowania przeprowadził też w 2014 roku Tomasz Marcysiak. Przebadał około 1000 studentów

uczelnii w Bydgoszczy. Dziesięć procent z nich akceptuje kupowanie prac lub projektów (16% w przypadku ważnych przedmiotów), 52% uważa, że kopiowanie z Internetu bez przytaczania nazwiska autora lub nazwy strony jest powszechne (Marcysiak 2015, niepubl.).

Przedstawianie cudzych prac jest często analizowane w kontekście plagiatowania. Powyższe badanie pozwoliło uzyskać dane również na ten temat.

Z deklaracji studentów wynika, że zawsze plagiatuje 2,3% osób, a czasami 42,7%. Poza »tradycyjnymi« już usprawiedliwieniami typu: lenistwo, brak czasu czy umiejętności pisania, ponownie pojawiło się uzasadnienie – to, że kadra naukowa swoim zachowaniem ułatwia czy umożliwia oszukiwanie, choć nie godzi się na nie bezpośrednio. Zdaniem studentów, wykładowcy po prostu nie sprawdzają prac (7% wskazań). Najłatwiej studentom przepisywać fragmenty książek i artykułów bez zaznaczania tego jako cytatów, ściągać gotowe prace z internetu. Nierzadkim sposobem oszukiwania jest podstawianie osób na egzamin. Z taką sytuacją spotkało się 11% studentów (Kwiecińska, Piszczek 2004).

Sebastian Kawczyński stwierdza, że w Polsce „Jak dotąd nikt nie badał systematycznie skali zjawiska. **Jeśli wygląda ona podobnie, jak na zachodzie Europy, niesamodzielnych jest około 25% prac dyplomowych** [podkr. – B. B.] (tak mówią statystyki brytyjskie z roku 2005)” (Kawczyński 2007: 59). Autor, niestety, nie podaje źródeł tych danych. Informacji na ten temat można szukać we wskazanej poniżej publikacji.

Agnieszka Gromkowska-Melosik w książce *Ściągą, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji* odwołuje się do wyników badań zagranicznych, w szczególności dotyczących Stanów Zjednoczonych. Jak wskazuje autorka, „**wszelkie dostępne dane statystyczne dotyczące nieuczciwości – zarówno na poziomie amerykańskiej szkoły średniej, jak i wyższej – jednoznacznie wskazują, że jest ona zjawiskiem powszechnym** [podkr. – B. B.]” (Gromkowska-Melosik 2007: 9). Choć wyniki badań bywają odmienne, to wskazują na tendencję wzrostową w zakresie tak zwanej nieuczciwości szkolnej i akademickiej. Nieprawdą jest również, że tylko

słabi studenci oszukują. Autorka opisuje eksperyment Johna P. Houstona, który wskazuje, że lepsi uczniowie w gruncie rzeczy oszukują rzadziej niż słabsi, ale robią to częściej, gdy ryzyko odkrycia jest niskie (Gromkowska-Melosik 2007: 11). Kobiety zasadniczo oszukują rzadziej, choć różnice między płciami się zmniejszają (Gromkowska-Melosik 2007: 34–35). Autorka przywołuje też typologię motywów oszukiwania stworzoną przez Bernarda E. Whitleya oraz Patricię Keith-Spiegel. Uzasadnienia podzielono na sześć grup:

1. grupę dotyczącą wewnętrznej orientacji na osiągnięcia lub na brak kłopotów, na przykład „bez oszukiwania nie zaliczył(a)bym przedmiotu”;
2. związaną z okolicznościami zewnętrznymi, na przykład „jeżeli inni oszukują, to dlaczego ja mam tego nie robić”;
3. dotyczącą obiektywnej niemożności, na przykład „pracuję zawodowo i nie mam na to czasu”;
4. grupa „sam/a jestem winien/winna, że ściągam”;
5. rezultatów współpracy z innymi osobami, na przykład „pomagałem/am przyjacielowi/ółce”;
6. grupa „sami są winni, że ściągam” (Gromkowska-Melosik 2007: 13).

Autorka w swej pracy szczegółowo omawia zjawisko ściągania (w trzech formach – ściąganie ze ściąg, od kogoś lub pozwalanie, by ktoś inny ściągał ode mnie). Przedstawia szczegółowo wyniki badań odnoszące się do skali i motywów oszukiwania. Opisuje różnice międzykulturowe dotyczące tego problemu. Przedstawia również wyniki przeprowadzonego przez siebie badania, z których wyciąga następujący wniosek: „ściąganie i plagiatowanie poddane zostały w polskiej rzeczywistości akademickiej – aby użyć kategorii Michela Foucaulta – procesowi naturalizacji i normalizacji, stały się integralną częścią codziennego życia szkoły” (Gromkowska-Melosik 2007: 78).

Chciałabym w tym miejscu jednak nieco szerzej omówić wyniki wyżej wymienionych badań, gdyż są one analizowane przez autorkę nie tylko w podziale na płeć, ale też na tryb studiowania (dzienny, zaoczny) i typ uczelni (publiczna, prywatna). Ponieważ moja praca ma na celu między innymi dostrzeżenie różnic w zakresie przedstawiania cudzych prac dyplomowych między studentami różnego trybu, taka analiza może pozwolić sformułować hipotezy dotyczące intere-

sujących mnie zależności. Autorka przeprowadziła w 2006 roku sondaż – jeden wśród uczniów przeciętnego liceum ogólnokształcącego w wielkim mieście (63 osoby), kolejne wśród studentów dziennych i zaocznych: stabilnie funkcjonującej uczelni prywatnej w mieście średniej wielkości, prestiżowego uniwersytetu publicznego oraz akademii medycznej w wielkim mieście (333 osoby) (Gromkowska-Melosik 2007: 62–66).

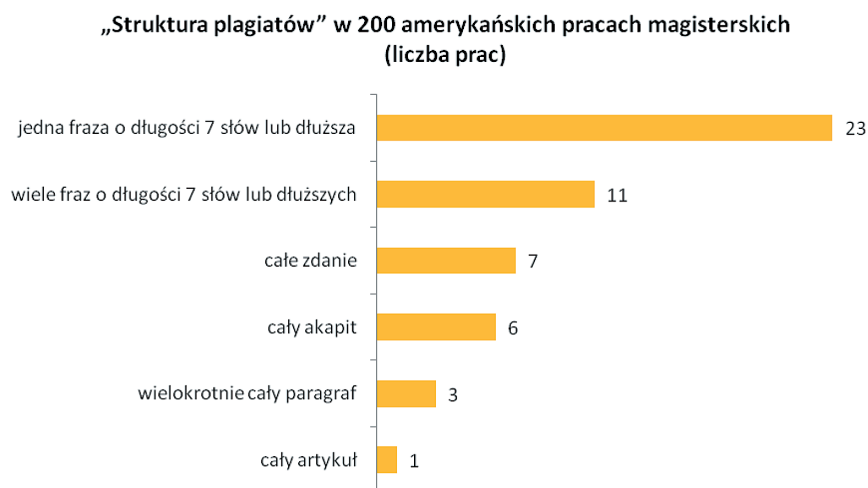
Z danych przedstawionych przez autorkę wynika, że studenci zaoczeni na pytanie „Jakie uczucie dominuje w Tobie, kiedy ściągasz?” częściej niż dzienni odpowiadali, że odczuwają lęk przed przyłapaniem (52% w stosunku do 36%), za to dwukrotnie rzadziej odczuwali wstyd i niesmak (11% w stosunku do 25%). Można również zauważyć różnice między studentami uczelni publicznych i prywatnych. Studenci uczelni prywatnej częściej (7%) wskazują na skok adrenalin niż dzienni (4,5%), częściej odczuwają też lęk, że zostaną złapani (52% w stosunku do 36%), rzadziej mówią natomiast o wstydzie i niesmaku (12% i 24%), rzadziej też (4% w stosunku do 7%) nie ściągają w ogóle (Gromkowska-Melosik 2007: 66–67).

Studenci zaoczeni częściej niż dzienni swój stosunek do ściągnięcia określają jako: „Chodzi o papierek, więc »o co chodzi?«” (23% i 15%), „Należy usuwać z uczelni” (11% i 5%), „Trzeba »przejść« wykładowców” (36% i 20%). Za to studenci dzienni częściej określają go następująco: „To jest układ – nikt nic nie widzi” (43% w stosunku do 36%), „Działanie karygodne i naganne” (21% i 16%), „Przykład idzie z góry” (49% i 35%).

Studenci uczelni prywatnej częściej niż publicznej swój stosunek do ściągnięcia określają jako: „To jest układ – nikt nic nie widzi” (45% w stosunku do 38%), „Nie ma czasu, a trzeba przetrwać” (81% i 66%), „Trzeba »przejść« wykładowców” (38% i 20%). Za to studenci uczelni publicznych częściej określają go następująco: „Działanie karygodne i naganne” (23% i 13%), „Przykład idzie z góry” (47% i 39%), „Należy usuwać z uczelni” (9% i 4%), „Jest to niesprawiedliwe wobec kolegów” (62% i 44%) (Gromkowska-Melosik 2007: 71–72).

Autorka opisuje też wyniki badań dotyczące prac dyplomowych. Amerykańscy informatycy porównali elektroniczne wersje ponad

dwustu prac magisterskich obronionych na kierunkach informatyka i inżynieria „z treścią całego World Wide Web” (przy pomocy wyszukiwarki Google). Celem było, rzecz jasna, sprawdzenie ich oryginalności. Wyniki badania przedstawiam na poniższym wykresie.



Wykres 26. „Struktura plagiatów” w 200 amerykańskich pracach magisterskich (liczba prac)

Źródło: Gromkowska-Melosik 2007: 86

Ogółem w 57 pracach (27,14% wszystkich badanych) zidentyfikowano dokładne cytaty z tekstów pochodzących z sieci. Plagiaty znaleziono w pracach pochodzących z 14 uniwersytetów (na 22 brane pod uwagę). Źródłem danych dla plagiatorów były: artykuły z czasopism publikowanych w wersji elektronicznej, abstrakty, referaty konferencyjne, publikacje rządowe, internetowe encyklopedie i słowniki, płatne bazy danych. Jak w wyżej wspomnianym badaniu Wawaka i Woźniaka tutaj również można było znaleźć tylko dokładne frazy, parafrazy nie mogły być zidentyfikowane (Gromkowska-Melosik 2007: 86).

Marcin Bartnicki powołuje się w swym artykule na inne niepublikowane jeszcze badania: „Według niepublikowanych jeszcze wyników badań prowadzonych przez profesora [Mariusza Jędrzejko z SGGW – B. B.], najwięcej zapożyczeń znaleźć można w pracach pedagogicz-

nych, psychologicznych oraz z zarządzania. Najmniej na matematyce, kierunkach medycznych i w seminariach duchownych. Zjawisko narasta nie tylko w Polsce. Z badań przeprowadzonych w 2006 roku w Niemczech wynika, że nieuprawnione zapożyczone treści znajdują się w co piątej obronionej pracy magisterskiej. W Polsce nie prowadzi się dokładnych statystyk” (Bartnicki 2011).

W artykule Martyny Bundy można z kolei znaleźć następujące informacje o skali zjawiska: „Dokładnych ogólnopolskich danych brak. Ale z badań brytyjskich wynika, że co czwarta tamtejsza praca jest w całości lub dużej części przepisana. W Niemczech zjawisko ma tendencję wzrostową, w 2004 r. plagiat odkryto w jednej czwartej prac, a w 2006 r. – już w co drugiej. W Polsce przebadano niektóre łódzkie gimnazja – okazało się, że 30–60 proc. uczniów kopiuje wypracowania z internetu albo kupuje gotowe” (Bunda 2008: 106).

Wybrane badania na świecie

Powyższe analizy warto umieścić w kontekście międzynarodowym, a szczególnie krajów anglosaskich. W polskim dyskursie medialnym, ale też w potocznej świadomości ukształtował się silny stereotyp USA i UK skutecznie walczących ze studencką kulturą nieuczciwości. Oto przykład takiego podejścia: „Jest jedno rozwiązanie tego problemu. W Anglii (i zapewne nie tylko), zrzuwanie na egzaminie traktowane jest jako oszustwo, z pełnymi konsekwencjami tej kwalifikacji. Po studenta przyłapanego na ściąganiu przychodzi policja i zamyka go do ancla. Potem ma proces. O to, co ma być z jego dalszą karierą uczelnianą, martwić się już oczywiście nie musi” (Zaniepokojona studentka 2014).

Przedstawione poniżej dane pokazują jednak, że jakkolwiek wspomniane kraje mają znacznie bardziej niż Polska zaawansowane systemy walki z plagiatowaniem i ściąganiem, to trudno jednocześnie postawić tezę, że są one skuteczne. A tym samym trudno wprost twierdzić, że powinny być wzorcowe.

Zjawisko przedstawiania cudzych prac dyplomowych pojawia się w zagranicznych opracowaniach dotyczących tak zwanej akademickiej

nieuczciwości (*academic dishonesty, academic cheating*). Określenie to jest pojęciem szerszym niż stosowana tutaj „studentka nieuczciwość”. To pierwsze obejmuje również działania pracowników uczelni i pozostałych osób zaangażowanych w działalność naukową.

Najstarszym wspomnianym w opracowaniach badaniem akademickiej nieuczciwości są studia Williama Bowersa z lat sześćdziesiątych XX wieku (Bowers 1964). Jego studia obejmowały dwa etapy. W pierwszym za pomocą ankiety wysyłanej pocztą przebadał dziekanów do spraw studenckich i przewodniczących organizacji studenckich z 99 koledżów i uniwersytetów w USA. Po wstępnej fazie przebadano 5000 studentów z tych samych uczelni. Bowers podaje, że dobrane próby miały charakter reprezentatywny dla kraju. Badanie poruszało zagadnienia takie jak: kontekst powstawania i istnienia akademickiej nieuczciwości, sposoby pomiaru zjawiska, zależność między osiągnięciami naukowymi, wyznawanymi wartościami, doświadczeniami ze szkoły średniej, presją rówieśniczą a oszukiwaniem, cechy szkoły wyższej i poziom akademickiej nieuczciwości oraz instytucjonalne uregulowania dotyczące kontroli nad zjawiskiem. Stwierdził, że skala zjawiska jest niedoszacowana, a co najmniej połowa studentów to oszukujący co najmniej raz (Bowers 1964).

Badania ogólnokrajowe i w dłuższym okresie w Stanach Zjednoczonych przeprowadzali Donald L. McCabe i Linda Klebe Treviño ze współpracownikami. W ogólnej diagnozie zmian zjawiska oszukiwania stwierdzają, że akademicka nieuczciwość jest powszechna, a pewne jej formy stają się coraz częstsze, czynniki kontekstualne (takie jak presja rówieśnicza) mają istotniejszy wpływ niż indywidualne, a instytucjonalne formy walki z oszustwami, takie jak programy akademickiej integralności, w tym kodeksy honorowe, mogą być bardzo efektywne (McCabe, Treviño, Butterfield 2001: 219). Warto w tym miejscu przypomnieć o specyficznym kontekście amerykańskim, kulturze promującej rywalizację od najmłodszych lat, w tym konkurowanie o lepsze wyniki w nauce. Ten kontekst sprawia, że odpowiedź na pytanie „Oszukiwać czy nie oszukiwać?” może być łatwiejsza bądź trudniejsza niż w innych krajach. Presja, by oszukiwać, wydaje się w USA trudniejsza do przewyciężenia niż tam, gdzie w systemie edukacji i na rynku pracy nie kładzie się tak dużego nacisku na rywalizację.

McCabe, Treviño i Butterfield odwołują się do kilku swoich badań z lat dziewięćdziesiątych XX wieku. W **1992 roku** sprawdzano, dlaczego studenci oszukują; określono również techniki neutralizowania oszustwa przez nich wykorzystywane, takie jak racjonalizacja, zaprzeczenie, zrzucanie winy na innych, potępienie oskarżających (McCabe, Treviño, Butterfield 2001: 227).

Z kolei badanie przeprowadzone w roku akademickim **1990/1991** objęło ponad 6000 studentów z 31 instytucji akademickich; badano czynniki korelujące z poziomem oszukiwania, stwierdzono znaczący wpływ zachowań grupy rówieśniczej na poziom oszukiwania, wynik interpretowano w kategoriach teorii społecznego uczenia się: studenci nie tylko uczą się oszukiwać od rówieśników, presja społeczna dostarcza im też moralnego usprawiedliwienia i wsparcia tych działań; w tym kontekście oszukiwanie staje się normą, na zmianę której istotny wpływ mogą mieć polityki akademickiej integracji (McCabe, Treviño, Butterfield 2001: 222).

W **1993 roku** badano zróżnicowanie opinii na temat akademickiej integralności wśród pracowników w instytucjach z kodeksami etycznymi i bez nich; w badaniu wzięło udział 800 pracowników z 16 zróżnicowanych geograficznie koledżów i uniwersytetów. Pracownicy uczelni, które posiadały kodeksy etyczne, wyżej oceniali zrozumienie polityk akademickiej integralności przez studentów, wsparcie kadry dla tych polityk i samą ich efektywność, uważali również, że studenci powinni odgrywać aktywną rolę w procesie wyjaśniania i egzekwowania kar w przypadku oszustw. Niezależnie od posiadania przez szkołę kodeksu pracownicy niechętnie zgłaszali przypadki oszustw i woleli rozwiązywać tego typu problemy samodzielnie, większość nauczycieli akademickich nie stosowała zbyt dotkliwych kar (McCabe, Treviño, Butterfield 2001: 225–226).

Badanie przeprowadzone w roku akademickim **1993/1994** było powtórzeniem badania Bowersa w 9 spośród poprzednich badanych miejsc (średnie i duże uniwersytety), objęło prawie 1800 studentów, zaobserwowano niewielki wzrost oszukiwania w ogóle oraz gwałtowny wzrost oszustw na egzaminach (z 39% do 64% w stosunku do badania Bowersa), w oszukiwaniu w pracach pisemnych nie zauważono zmian – prawdopodobnie ze względu na bardziej „liberalne”

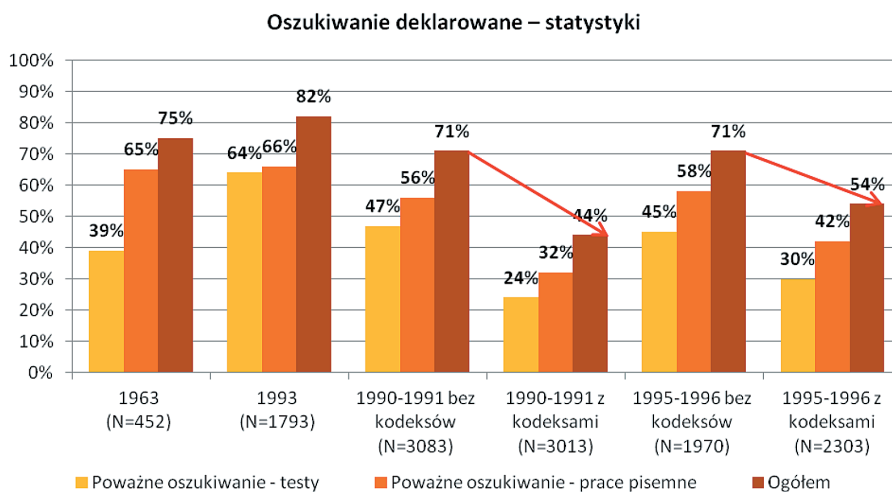
postrzeżenie tego, co jest (cytat) lub nie jest (parafraza) plagiatem; stwierdzono przewagę czynników instytucjonalnych nad indywidualnymi, w tym najistotniejszy okazał się wpływ grupy rówieśniczej, zauważono również, że oszukiwanie jest powszechniejsze na większych kampusach, a rzadsze na tych posiadających kodeksy honorowe; istotna okazała się także kultura pracy na uczelni, niezależnie od przyjęcia kodeksów, dopuszczająca lub nie oszustwa. Kodeksy etyczne, aby działały skutecznie, muszą stać się integralną częścią kultury studenckiej (McCabe, Treviño, Butterfield 2001: 220–221, 223).

W **1996 roku** przebadano 318 absolwentów z lat 1962–1989 dwóch prywatnych koledżów, badano wpływ oszukiwania i istnienia kodeksów etycznych na studiach na postępowanie zawodowe, a także zależność między uczciwością w pracy a istnieniem i sposobem wdrażania w niej wewnętrznych kodeksów etycznych; wskazano na podobne zależności jak w przypadku kodeksów etycznych na uczelniach – nie wystarczy samo ich wprowadzenie, kluczowe jest to, jak wpisują się w kulturę organizacji i jak są traktowane; absolwenci, którzy studiowali na uczelni posiadającej skutecznie wdrożony i spójny z kulturą organizacyjną kodeks etyczny, rzadziej oszukiwali w pracy (McCabe, Treviño, Butterfield 2001: 225).

W **latach 1995–1996** powtórzono badania z lat 1990–1991, wzięto w nich udział około 4300 studentów z 31 instytucji, zauważono malejące różnice między uczelniami z kodeksami i bez nich w porównaniu z badaniem z lat 1990–1991; analiza dodatkowych wypowiedzi studentów wskazała również na inne zróżnicowanie – studenci uczelni posiadających kodeksy rzadziej ściągali, rzadziej też takie zachowanie racjonalizowali czy usprawiedliwiali, chętniej rozmawiali na temat integralności i minimalizowania oszustw; stwierdzono również, że kodeksy nie eliminują oszustw, ale zmniejszają podatność na pokusę oszukiwania (McCabe, Treviño, Butterfield 2001: 223, 226).

Wyniki części badań podsumowują poniższe tabele. Wskazują na istotny wzrost ściągania w czasie (ale już nie plagiatowania). Pokazują też istotne, choć malejące różnice w poziomach deklarowanego oszukiwania na uczelniach z kodeksami etycznymi i bez nich. Niskie wskaźniki oszukiwania mogą dotyczyć szkół bez kodeksów, a wysokie szkół z kodeksami, gdyż czynnikiem nie do pominięcia jest istnienie

lub nieistnienie na danej uczelni kultury (nie)oszukiwania (McCabe, Treviño, Butterfield 2001: 224).



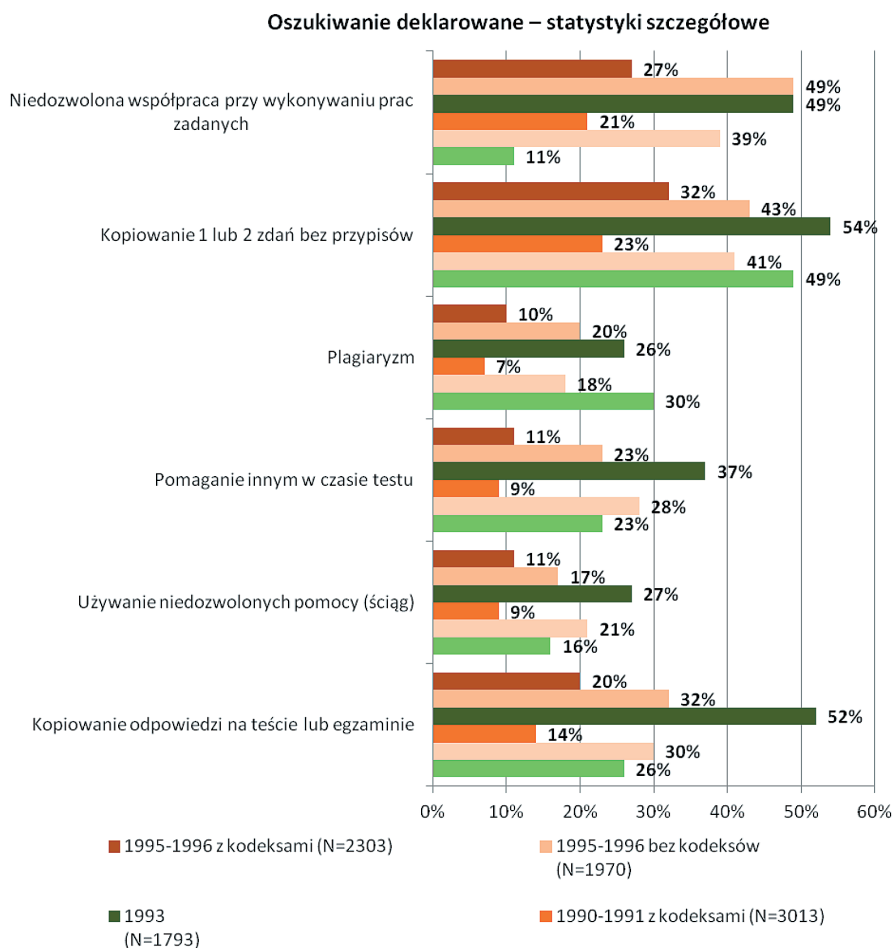
Wykres 27. Oszukiwanie deklarowane – porównanie wyników badań

Źródło: McCabe, Treviño, Butterfield 2001: 223. Poważne oszukiwanie w ramach testów³, poważne oszukiwanie w pracach pisemnych⁴. Dane uporządkowane według zbieżności metodologii

Opisywane wyżej badania mogą budzić uzasadnione wątpliwości metodologiczne, które ograniczają możliwości porównań. Zestawiane dane nie pochodzą z badań całkowicie powtarzalnych – nie przeprowadzono ich bowiem na takich samych próbach ani przy pomocy dokładnie tych samych wskaźników. Tym samym nie dają one wystarczających podstaw do tego, by wyniki nawzajem do siebie odnosić. Te przykłady pokazują trudności w uzyskaniu i analizowaniu danych na temat ściągania i plagiatowania oraz pułapki, na jakie można się natknąć, próbując porównywać dane w zasadzie nieporównywalne.

³ Studenci używali na egzaminach ściąg (z wiedzą lub bez wiedzy innych studentów) lub pomagali innym w oszukiwaniu.

⁴ Plagiatowanie, fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii, przedstawianie pracy napisanej przez inną osobę.



Wykres 28. Oszukiwanie deklarowane – konkretne zachowania

Źródło: McCabe, Treviño, Butterfield 2001: 224. Dane uporządkowane chronologicznie

Badania są też przywoływane w książce Ann Lathrop i Kathleen Foss *Student cheating and plagiarism in the internet era. A wake-up call*. Autorki przytaczają wyniki czterech dużych badań dotyczących głównie uczniów szkół średnich. Szczególnie ciekawe są w tym kontekście dane jakościowe podawane przez autorki, odnoszące się do postrzegania zjawiska oszukiwania. Dominujące stwierdzenie to *It's*

not a big deal („To nic takiego”) – banalizacja zjawiska, czynienie go czymś mało istotnym, a więc niewartym rozważania. Jednocześnie zaś dominuje przekonanie o powszechności oszukiwania, prawie wszyscy się do niego przyznają (80% uczniów najlepszych szkół średnich) i prawie nikt nie zostaje ukarany (95%) (Lathrop, Foss 2000: 30). Pozostałe badania podają wskaźnik przyznawania się do oszukiwania na poziomie 70% (Lathrop, Foss 2000: 31). Takie podejście do edukacji bywa nazywane kulturą oszukiwania – *cheating culture* (Callahan 2004).

Próbując wyjaśnić, dlaczego studenci oszukują, autorzy badań analizują czynniki indywidualne i społeczne. Wśród czynników **indywidualnych** są między innymi: płeć, wiek, wyniki w nauce (GPA)⁵, etyka pracy, typ zachowania (A), samoocena, nastawienie na osiągnięcie sukcesu, zależność od opinii grupy (zewnątrzsterowność), moralność, dodatkowa aktywność, opieka i presja ze strony rodziców, lenistwo, ambicja, presja zdobycia pracy, brak odpowiedzialności, brak satysfakcji z dobrze wykonanej pracy, brak osobistej rzetelności (McCabe, Treviño, Butterfield 2001: 221, 228). Powiązanie tych cech ze zjawiskiem nieuczciwości nie zawsze jest proste. Wyraźnie widać, że im słabsze wyniki w nauce, tym częstsze oszukiwanie⁶ – podobna zależność wiąże się też z większą aktywnością dodatkową poza studiami (oczywiście większość badań tu przywoływanych ma charakter deklaracyjny). Badania wskazują większą skłonność do oszustw wśród młodszych studentów. Jednocześnie autorzy zauważają, że trudno oddzielić tu wiek od wielkości grup zajęciowych (większych w młodszych rocznikach, malejących w miarę selekcji na kolejnych latach studiów). Podobnie problematyczna jest kwestia płci. Choć wiele badań wskazuje, że częściej oszukują mężczyźni, to inne pokazują brak różnic lub raczej bardzo niewielkie różnice między płciami. Z kolei na wpływ czynnika płci nakłada się oddziaływanie otoczenia (konkurencja, dopasowanie się). Kobiety studiujące kierunki typowo męskie (inżynieryjne) częściej przyznawały się do nieuczciwości niż te

⁵ GPA – grade point average – średnia ocen.

⁶ Zbieżne wyniki uzyskano w badaniu „Pryzmatu” – rozdział 1.

studiujące inne kierunki, ale równie często, co mężczyźni studiujący kierunki inżynieryjne (McCabe, Treviño, Butterfield 2001: 227–228).

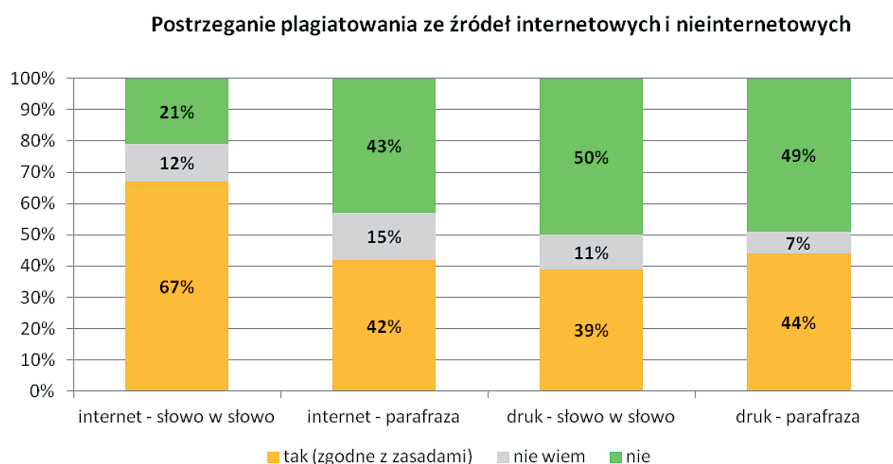
McCabe, Treviño i Butterfield wskazują, że w badaniach od lat sześćdziesiątych do dziewięćdziesiątych właśnie taki (indywidualistyczny) sposób ujmowania przyczyn zjawisk akademickiej nieuczciwości był dominujący.

Czynniki społeczne/kontekstowe to na przykład nieuchronność i surowość kar, stosunek kadry do oszukiwania, wpływ grupy – normy grupowe, postrzegana powszechność ściągania wśród rówieśników, przynależność do organizacji studenckich, uczenie się oszukiwania, istnienie kodeksów etycznych, wdrażanie kodeksów, atmosfera zaufania i wsparcia na uczelni, konkurowanie o oceny, istnienie jasnych zasad karania oszustw, wielkość grup zajęciowych, presja rodziców, presja znalezienia pracy (McCabe, Treviño, Butterfield 2001: 221, 226, 228).

Wśród czynników kontekstowych, a w zasadzie nawet makrospołecznych, można umieścić przemiany postrzegania własności intelektualnej związane z powstaniem i rozwojem internetu. Tym zagadnieniem zajęły się Shifa Baruchson-Arbib i Eti Yaari. Autorki przebadaly 284 studentów zróżnicowanych kierunków studiów z różnych lat (od drugiego roku wzwyż). Kwestionariusz obejmował cztery spójne moduły pytań. Każdy z modułów zawierał fragment oryginalnego utworu wraz z opisem bibliograficznym oraz fragment świadczący o splagiatowaniu owego utworu, pochodzący z pracy studenckiej. Pierwsza wersja plagiatu to skopiowanie słowo w słowo (brak cudzysłowu) z pominięciem przypisu, druga to parafraza z pominięciem przypisu. Dwa przypadki dotyczyły źródła internetowego, a dwa drukowanego. Studentów pytano, czy osoba wykorzystująca tekst w eseju postąpiła zgodnie z zasadami cytowania. Badani mogli wybrać odpowiedzi „tak”, „nie” i „nie wiem” (Baruchson-Arbib, Yaari 2004: 3). Odpowiedzi badanych przedstawia poniższy wykres.

Wyniki badania pokazują, że w przypadku parafrazowania źródeł internetowych częściej pojawiają się wśród studentów wątpliwości (15% odpowiedzi „nie wiem”). Szczególnie istotne w tym kontekście jest jednak przyjrzenie się ocenom kopiowania słowo w słowo z internetu bez podania przypisu. Znacząca większość badanych (ponad

dwie trzecie, 67%) uznaje takie działania za dopuszczalne, podczas gdy w przypadku źródeł drukowanych takie działania akceptuje tylko 39% badanych. Nie można też zapomnieć o tym, jak znaczna (średnio około 40%) część badanych nie dostrzega plagiatów w podanych przykładach. Autorki wskazały również, że różnice w postrzeganiu plagiatowania ze źródeł internetowych i drukowanych są istotne statystycznie (Baruchson-Arbib, Yaari 2004: 4–5).



Wykres 29. Postrzeganie plagiatowania ze źródeł internetowych i nieinternetowych

Źródło: Baruchson-Arbib, Yaari 2004: 4

Interesującym zagadnieniem, szczególnie ważnym przy omawianiu wyników badań przeprowadzonych w różnych krajach, jest analiza uwarunkowań kulturowych w postrzeganiu ściągania i plagiatowania. To zagadnienie referuje na przykładzie studiujących w USA osób z Chin i Japonii Colin Sowden. W swoim tekście wspomina między innymi o zróżnicowanym podejściu do tego, co można nazwać wiedzą powszechnie znaną, a więc niewymagającą przypisu. Takiego przypisu nie będą więc na przykład wymagały słowa Konfucjusza dla studentów z Chin. Sowden podkreśla różne podejście do relacji mistrz–uczeń w Chinach i Ameryce. W tym pierwszym kraju kopiowanie słów mistrza jest postrzegane jako coś odpowiedniego, wręcz chwalonego. To wyraz podziwu i szacunku dla pracy tego, na kim się

wzorujemy. Słów mistrza nie opatruje się przypisem i nie polemizuje się z nimi. Problematiczna może się też okazać w tych okolicznościach praca grupowa w kontraście do pracy samodzielnej w przypadku Japończyków – uczonych w tradycji konfucjańskich orientacji na dobro grupy i współpracę. W kontekście takiego podejścia nie tylko kopiowanie pracy od innych studentów, ale i kopiowanie z innych źródeł nabiera odmiennego niż w zachodniej kulturze znaczenia (Sowden 2005: 227).

Dlatego porównywanie danych z różnych krajów staje się szczególnie problematyczne. Zdarzają się publikacje, które próbują dokonywać takich zestawień nie tylko między różnymi kulturami, ale też na podstawie zróżnicowanych technik zbierania danych⁷. W tej książce nie chcę powielać tego błędu w sytuacji niedostatku porównywalnych danych, dlatego przedstawiam wybrane statystyki dotyczące konkretnego zjawiska.

Opracowanie Maxa A. Ecksteina (Eckstein 2003) powstało w ramach projektów UNESCO badających praktyki korupcyjne w edukacji. Autor skupił się na oszustwach/nadużyciach akademickich (*academic fraud*) oraz rozwiązaniach mających minimalizować takie praktyki. Analizuje on tego typu rozwiązania w różnych krajach, w szczególności tych rozwiniętych. Oszustwa akademickie są rozpatrywane jako czynniki osłabiające potencjał rozwojowy państw i zaufanie do instytucji publicznych, a także będące efektem silnej konkurencji w systemie edukacyjnym. Sama edukacyjna konkurencja zaś to efekt przemian społeczeństw nowoczesnych i sposobu funkcjonowania nowoczesnych gospodarek, w których dobrze wyedukowana siła robocza jest ceniona i wynagradzana. Osiągnięcia edukacyjne pozwalają

⁷ Uwarunkowanie międzykulturowe, ale na kontynencie europejskim, analizowano w artykule z 2008 roku. W publikacji porównano wyniki badań z Hiszpanii (1287 osób; ankietą), Wielkiej Brytanii (92 osoby, bezpośrednie wywiady kwestionariuszowe – PAPI), Bułgarii (94 osoby; PAPI), Chorwacji (295 osób; badanie esejów). Autorzy na podstawie porównań doszli do wniosku, że w byłych krajach socjalistycznych można zaobserwować większą tolerancję dla plagiatyzmu. Niestety, wielkość prób oraz zróżnicowanie technik badawczych skłania ku stwierdzeniu, że formułowanie wniosków na ich podstawie nie jest uprawnione (Pupovac, Bilić-Zulle, Petroveckí 2008).

skutecznie wspinać się po drabinie społecznej, a więc zainteresowanie wykształceniem wyraźnie rośnie. Rozwój nowoczesnych technologii ułatwia popełnianie oszustw. Sprzyja mu też umiędzynarodowienie studiów. Jednocześnie reakcje władz są dalece niewystarczające (Eckstein 2003: 13, 17, 21). Autor stwierdza, że skala występowania oszustw akademickich rośnie. Zwiększa się też ich zróżnicowanie (Eckstein 2003: 17). Niestety, Eckstein wnioskuje o powszechności akademickich nadużyć na podstawie danych dotyczących oszustw w ogóle, na przykład wskaźników korupcji czy nadużyć w biznesie, a także na podstawie wycinkowych doniesień prasowych (Eckstein 2003: 18–19, 27). Nadużycie/oszustwo definiuje jako działania, które w zamierzeniu mają oszukiwać/okłamywać, zwykle dla zysku (Eckstein 2003: 22).

Kategoryzacja nadużyć akademickich w jego ujęciu przedstawia się następująco:

1. oszukiwanie na egzaminach (*high stakes*): ściąganie, kradzież i sprzedaż arkuszy egzaminacyjnych, przekupywanie egzaminatorów, „podstawienia” (*impersonation*), podrabianie i fałszowanie wyników, oszukiwanie przez egzaminatorów (na przykład wcześniejsze otwieranie kopert i przekazywanie treści pytań);
2. plagiaryzm – tym powszechniejszy, im ważniejsze jest publikowanie i cytowalność, a także im większy zasób możliwych źródeł;
3. oszukiwanie podczas badań, na przykład dopasowywanie wyników do oczekiwań sponsora;
4. kopalnie dyplomów (*diploma mills*) i fałszywe poświadczenia (*bogus credentials*), handel dyplomami (Eckstein 2003: 22–33).

Autor stwierdza, że typy nadużyć są podobne w krajach rozwiniętych i rozwijających się, przy czym w tych ostatnich kontrola jest zwykle słabiej sprawowana (Eckstein 2003: 37, 40).

Wśród istotnych opracowań dotyczących studenckiej nieuczciwości znajdują się publikacje Roberta Clarke’a i Thomasa Lancastera. Autorzy ci definiują analizowane tu zjawisko bardzo podobnie do sprzedawania i kupowania prac dyplomowych i nazywają je *contract cheating* (kontraktowe oszustwo, oszukiwanie za pomocą umowy, zmowa kontraktowa). Określają tak złożenie przez studentów pracy na zaliczenie, napisanej za pieniądze przez kogoś innego (“Submis-

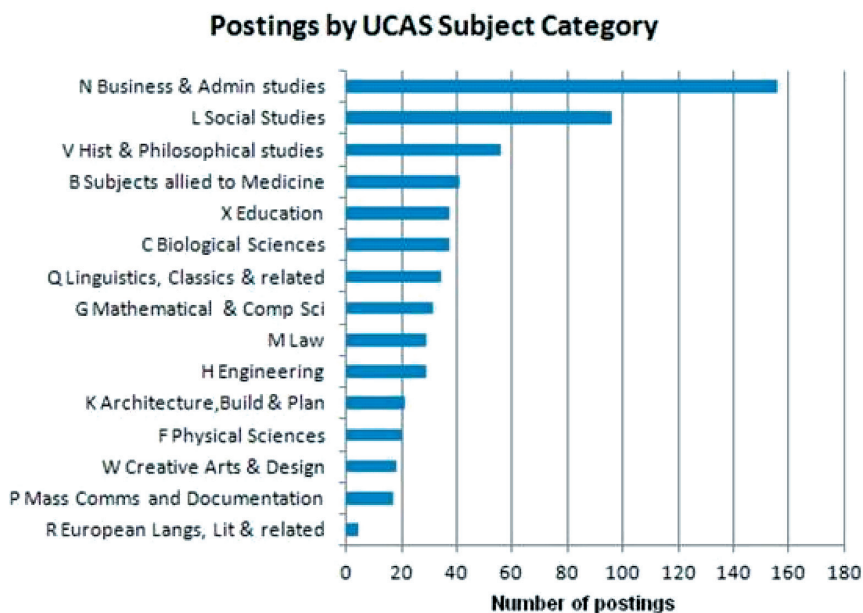
sion of work by students for academic credit which the students have paid contractors to wrote for them” – Clarke, Lancaster 2005: 1).

Autorzy nazywają ten sposób postępowania „następcą czystego plagiatu” (Clarke, Lancaster 2005: 1). Opracowania wspomnianych autorów to głównie analizy różnego typu portali internetowych, na których pojawiają się ogłoszenia dotyczące sprzedawania i kupowania prac. Przy czym ogłoszenia te są nierzadko odpryskiem właściwego przeznaczenia portali (na przykład portal służący pomocy w rozwiązywaniu problemów z pisaniem programów czy portal aukcyjny, na którym aktywność polega na licytowaniu najniższej ceny za wykonanie danego zlecenia dla studenta – Clarke, Lancaster 2005: 2). Autorzy zliczali ogłoszenia mające cechy *contract cheating*. W przypadku portalu RentACoder wskazali, że 12% ofert dotyczy zlecenia prac, jednocześnie szacując, że skala rzeczywista to około 10–20% ogłoszeń (Clarke, Lancaster 2005: 4). Podawanie proporcji ogłoszeń dotyczy serwisów powołanych do innych celów. W USA i Wielkiej Brytanii aktywne są też liczne portale nazywane kopalniami esejów (*essay mills*) stworzonymi wyłącznie do „ułatwiania” studiowania (i uczenia się także na niższych poziomach edukacji). Takie portale mogą mieć rozbudowany system zleceń. Na przykład na portalu EssayBay można nie tylko wybrać dziedzinę, ale też stopień studiów i oczekiwaną ocenę (Lancaster, Clarke 2012: 3).

Analizowali też ich treść oraz osoby ogłaszające. Uzyskane wyniki wskazują, że prawie zawsze ogłoszenia od jednego użytkownika pojawiają się kilkakrotnie, zwykle (połowa) to od 2 do 7 ogłoszeń (Clarke, Lancaster 2005: 8). Tym samym sprzedawanie i kupowanie prac staje się dla części osób pewnym wzorem zachowania. Analizy autorów pokazują też dominację ogłoszeń dotyczących studiów informatycznych i technicznych, co może być wyjaśniane specyfiką portali (widać tę dominację na portalu RentACoder⁸, ale już na EssayBay różnicowanie jest większe), a także rozleglejszą wiedzą studentów tych kierunków dotyczącą metod oszukiwania (Clarke, Lancaster

⁸ Część portali przyjmuje politykę nieakceptowania tego typu ogłoszeń. Autorzy wskazują na wystąpienie takiej zmiany organizacyjnej w przypadku RentACoder (Lancaster, Clarke 2012: 3).

2005: 3, 5; Lancaster, Clarke 2012: 1). Analiza portalu EssayBay pozwoliła za to autorom wskazać na dominację ofert z zakresu nauk biznesowych i administracyjnych. Clarke i Lancaster wyjaśnili, że liczba ofert jest proporcjonalna do liczby studentów danych kierunków, co pozwala przypuszczać, że studenci niezależnie od dziedziny chętnie korzystają z ofert serwisów (Lancaster, Clarke 2012: 4). Około 20% ogłoszeń dotyczyło magisterskiego stopnia studiów, w tym prac dyplomowych (Lancaster, Clarke 2012: 5).



Wykres 30. Oferty pisania prac w podziale na dyscypliny

Źródło: Lancaster, Clarke 2012: 4

Autorzy wskazywali też na dominację ofert ze Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, a także Kanady i Australii, co wiąże się, rzecz jasna, z posługiwaniem się językiem angielskim (Clarke, Lancaster 2005: 5–6; Lancaster, Clarke 2012: 5). Analiza geograficzna ogłoszeń umieszczanych przez osoby szczególnie aktywne pokazała, że w tej grupie można wyróżnić kilka typów działań. Część osób zamawia prace tylko dla siebie (oferty z jednej lokalizacji), część pośredniczy w obrębie jednego kampusu uczelnianego, część (około

2%) to firmy, których zlecenia były mocno rozproszone geograficznie, także międzynarodowo (Clarke, Lancaster 2005: 9–10).

W kontekście powyższych analiz autorzy dzielą strony oferujące usługi typu *contract cheating* na trzy kategorie (Lancaster, Clarke 2007: 1): fabryki esejów – służące wyłącznie sprzedawaniu i kupowaniu różnego typu prac (na przykład właśnie esejów, ale też programów komputerowych), fora dyskusyjne – pozwalające bezpośrednio prosić o pomoc oraz strony aukcyjne – umożliwiające licytację i wybór wykonawców spośród dostępnych ofert.

Jak podkreśla Zaigham Mahmood, *contract cheating* tym różni się od klasycznego plagiaryzmu, że zlecający otrzymuje zgodę autora na podpisanie się pod pracą, oraz tym, że jest to zjawisko bardzo trudne do wykrycia. Sklasyfikował możliwe scenariusze czy też sposoby pisania prac za kogoś. Wyróżnił:

1. korzystanie z pomocy rodziny i przyjaciół – osób wystarczająco kompetentnych, by napisać daną pracę/program/raport, taka współpraca nie zawsze wiąże się z zapłatą;
2. korzystanie z forów dyskusyjnych – informowanie na forach, że szuka się pomocy, i oczekiwanie na odpowiedź, zwykle dotyczy to skromnej pomocy bez wynagrodzenia, ale fora mogą też przekierowywać do miejsc, w których da się prace zamówić;
3. korzystanie z *tutorial sites* – czyli stron, z których dane można pobierać za darmo; taka aktywność jest właściwie nie do wyśledzenia, jeśli strony nie wymagają rejestracji;
4. korzystanie ze stron oferujących pisanie na zlecenie (*bespoke essay sites, essay/paper mills, essay banks, ghostwriting*), działających legalnie, oficjalnie sprzedających po prostu pewne produkty;
5. korzystanie ze stron aukcyjnych – pośredniczących w kontaktach między kupującym a sprzedającym (Mahmood 2009: 94).

Sprzedawanie i kupowanie prac można więc uznać za zjawisko zwykle umieszczane w kategorii plagiaryzmu, choć trudno uznać taką klasyfikację za w pełni trafną. Problematyczne są w takich sytuacjach przede wszystkim interpretacje zapisów prawa autorskiego.

Sprzedawanie i kupowanie prac jest słabo rozpoznane przez środowisko naukowe. Znacznie częściej mówi się o najprostszych plagiatach („kopiuj-wklej”) czy o ich bardziej wysublimowanych formach

niż o możliwości zlecenia napisania całej pracy. Zauważa się jednak potencjał destrukcyjny oszustw na studiach. To potencjał w znaczący sposób podważający zaufanie do systemu kształcenia. Z tego też powodu podejmuje się próby, także na poziomie ogólnopolskim, walki z plagiatami. Własne systemy antyplagiatowe przygotowują uczelnie, a Ministerstwo Nauki planuje rozwiązania na poziomie krajowym.

Niestety, ujmowanie prac kupionych jako plagiatów, a nie jako zjawiska specyficznego i trudno wykrywalnego, nie pozwala rozwiązać wykorzystania szczególnych narzędzi eliminacji sprzedawania i kupowania prac z systemu. Artykuły brytyjskie pokazują zaś możliwe ścieżki wykrywania prac napisanych na zlecenie – takie jak obserwowanie serwisów internetowych przy pomocy specjalistycznego oprogramowania.

Podane przykłady badań zachodnich pozwalają stwierdzić też, że są kraje, które zidentyfikowały ten problem już jakiś czas temu i podejmowały mniej lub bardziej udane próby wykrywania oraz karania, a także zapobiegania tej formie studenckiej nieuczciwości. Jednym z możliwych rozwiązań są kodeksy etyczne. Podane badania pokazują też, z jak trudną materią badawczą mamy do czynienia i jak ryzykowne są próby uogólnień i porównań w czasie oraz międzykulturowych, gdy myślimy o plagiatowaniu. Pokazują też, jak łatwo jest oszukiwać i jak wiele czynników, nie tylko indywidualnych, ale przede wszystkim społecznych, może do tego skłaniać. Szczególnie zaś warte rozważenia są czynniki makrospołeczne.

Przywołane badania pokazują, że zjawisko studenckiej kultury nieuczciwości jest w zasadzie powszechne. Nie ma w tym wniosku, wydawałoby się, niczego odkrywczego. Każdy system społeczny wytwarza zestaw norm, których się przestrzega i które są w pewnych okolicznościach przez pewne jednostki łamane. Co widać jednak wyraźnie, mamy w Polsce do czynienia ze zjawiskiem, które rozwija się co prawda w specyficznym polskim kontekście, ale jest w dużej mierze produktem dyfuzji kulturowej. To zjawisko trafiło u nas na podatny grunt – szczególnie podatny po roku 1989. Umasowienie kształcenia na poziomie uniwersyteckim osłabiło systemy kontroli, uczyniło aspiracje do wyższego wykształcenia łatwiej realizowalnymi i przyczyniło się do umocnienia studenckiej kultury nieuczciwości.

Elementem tego podatnego gruntu są „kultury nieuczciwości” dotyczące różnych sfer życia społecznego – stosunku do dóbr publicznych czy działalności biznesowej. Można więc uznać, że pewien element kulturowy – taki jak sprzedawanie i kupowanie prac – wpisuje się skutecznie w sprzyjające konteksty. Próba opisu tego zjawiska powinna więc być wieloaspektowa i odnosić się do styku czynników indywidualnych i społecznych. Takie możliwości dają teorie racjonalnego wyboru, a także funkcjonalizm Roberta K. Mertona.

Rozdział 3

METODOLOGIA BADAŃ

Kolejny rozdział jest poświęcony kwestiom metodologicznym. Omówię korzyści wynikające z zastosowania wybranych metod i technik badawczych, a także ich ograniczenia i specyfikę zastosowania. Rozdział zakończę odniesieniem zagadnień związanych z przeprowadzonym badaniem do etyki badań naukowych – przede wszystkim w zakresie potencjału wykorzystania badań ukrytych.

Cele i pytania badawcze

Celami badania są opis i wyjaśnienie zjawiska przedstawiania cudzych prac dyplomowych (PCPD).

Wynikające z tych celów pytania badawcze brzmią następująco:

1. Jak można zdefiniować przedstawianie cudzych prac dyplomowych?
2. Jaki jest mechanizm przedstawiania cudzych prac dyplomowych?
3. Jakie są prawdopodobne przyczyny występowania zjawiska przedstawiania cudzych prac dyplomowych?

Projekt badania

Ze względu na specyfikę badanego zjawiska zdecydowałam się na połączenie trzech metod – klasycznie jakościowego wywiadu swo-

bodnego, klasycznie ilościowego eksperymentu (który w tej pracy jest zamiennie nazywany prowokacją), a jako uzupełnienie powyższych metod analizy treści stron internetowych.

W pierwszej fazie badania przeprowadziłam wywiady z dwiema podstawowymi grupami respondentów: osobami piszącymi prace dyplomowe na zlecenie (teraz lub w przeszłości) oraz innymi osobami „znającymi zjawisko” (znającymi osobiście piszących lub kupujących).

Zastosowałam **celowy dobór próby metodą kuli śnieżnej na zasadzie dostępności**, przede wszystkim ze względu na przewidywane trudności w pozyskaniu respondentów. Skupiałam się na maksymalnym zróżnicowaniu badanej grupy pod względem kierunków studiów. Respondentów rekrutowałam przez osobiste kontakty i serwisy społecznościowe.

Przeprowadziłam wywiady z 14 osobami związanymi (studiującymi, będącymi absolwentami, uczącymi) z następującymi kierunkami studiów (kolejność alfabetyczna): analityka medyczna, archeologia, bibliologia, dziennikarstwo, ekonomia, etnologia, farmacja, fizyka, historia, informacja naukowa, matematyka, międzynarodowe stosunki gospodarcze, muzykologia, politologia, prawo, psychologia, socjologia i stosunki międzynarodowe.

Część respondentów studiowała więcej niż jeden kierunek, bądź równocześnie, bądź w ramach studiów uzupełniających/doktoranckich.

W grupie badanych znalazły się osoby z uczelni z całej Polski, zarówno publicznych, jak i niepublicznych, głównie doktoranci (sześć osób), studenci (cztery osoby) i absolwenci (trzy osoby). Przeprowadziłam wywiad także z jednym nauczycielem akademickim. Sześcioro respondentów to osoby, które pisały prace w przeszłości lub piszą je nadal. Pozostali badani znają osobiście studentów, którzy przyznali się, że napisali lub kupili pracę. Nie udało się zrekrutować do badania żadnej osoby, która kupiła pracę. Trzynaście wywiadów przeprowadziłam online (przez Skype’a, Gadu-Gadu lub Facebooka), jeden osobiście. Wywiady trwały średnio 52 minuty, najkrótszy 36, najdłuższy 65 minut. Rozmowy odbywały się w okresie maj–lipiec 2012 roku.

W przypadku wywiadów występowałam w roli badacza zainteresowanego zjawiskiem.

Drugim etapem badania były eksperymenty, w których wcieliłam się w rolę osoby chcącej kupić pracę magisterską z socjologii pt.

„Ocena teorii Floriana Znanieckiego we współczesnym kontekście” oraz osoby, która chce zacząć pisać prace na zamówienie z socjologii. Metoda ta miała uzupełnić dane uzyskane z wywiadów. Socjologię wybrałam ze względu na fakt, że dobrze znam tę akurat dziedzinę wiedzy i mogłam być dzięki temu wiarygodna. Dodatkową weryfikacją dla danych z eksperymentu była analiza stron internetowych firm zajmujących się pisaniem prac.

Dobór próby opierał się na wyborze zróżnicowanych ogłoszeń internetowych – dobór warstwowy (firmy/osoby prywatne; praca na zamówienie/praca odkupiona) oraz zróżnicowanej roli (kupująca/pisząca). Zdecydowałam się skontaktować z 40 osobami – pierwotny dobór próby przedstawiam poniżej.

Tabela 4. Pierwotny dobór próby – eksperyment

Rola	Typ ogłoszeniodawcy		
	Indywidualny (pisze lub chce kupić)	Formalny (firma)	
	Typ pracy dyplomowej		
	na zamówienie/odkupiona	na zamówienie/odkupiona	
Kupująca	1) 10	2) 10	20
Pisząca	3) 10	4) 10	20
	20	20	40

Źródło: opracowanie własne

Rzeczywistość badawcza zweryfikowała jednak moje plany i skłoniła do **poszerzenia próby**. Skontaktowałam się (w pierwszej kolejności przez e-mail lub formularz online, w razie braku odpowiedzi przez Gadu-Gadu, w ostateczności telefonicznie) z większą grupą badanych. Zmieniony dobór próby wygląda następująco.

Zmiany w przypadku ogłoszeniodawców indywidualnych wynikały z trudności w nawiązaniu kontaktu (pierwsze osoby w ogóle nie odpowiedziały na e-maile z propozycją kupienia/zamówienia pracy). Te trudności skłoniły mnie również do pominięcia oferty nawiązania współpracy – było bardzo prawdopodobne, że pozostałaby ona bez odpowiedzi lub odrzucono by ją ze względu na wąską specjalizację i indywidualną działalność badanych.

Tabela 5. Ostateczny dobór próby – eksperyment

Rola	Typ ogłoszeniodawcy		
	Indywidualny (pisze lub chce kupić)	Formalny (firma)	
	Typ pracy dyplomowej		
	na zamówienie/odkupiona	na zamówienie/odkupiona	
Kupująca	1) 21	2) 46–60	67–81
Pisząca	3) 0	4) 46–60	46–60
	21	92–120	113–141

Źródło: opracowanie własne

Ograniczenie w tej części próby postanowiłam uzupełnić kontaktami z ogłoszeniodawcami formalnymi. W tym miejscu jest konieczne wyjaśnienie przedziałów liczbowych dotyczących kontaktów. **Specyficzne dla tego typu działalności jest posiadanie kilku/kilkunastu stron internetowych przez jedną grupę piszących/firmę.** To spostrzeżenie potwierdza poniższy cytat z jednego z serwisów:

Zwykłemu użytkownikowi internetu wydaje się, że jak wpisze do wyszukiwarki „pisanie prac” czy „prace magisterskie”, to ma do wyboru setki, jeśli nie tysiące różnych firm. Ale takie wyobrażenie to tylko efekt niewiedzy. Dziewięćdziesiąt procent rynku to kilkanaście firm, które mają po kilkadziesiąt, a nawet kilkaset różnych serwisów (pozostałe 10% to osoby prywatne, dorabiające sobie, milknące, gdy prosi się o rachunek lub fakturę). Stąd taka konieczność. Jeśli firma ma mieć stały dopływ klientów, to nie może spocząć na jednym serwisie, bo konkurencja tworząc ciągle nowe serwisy, zatrudniając firmy pozycjonerskie do podwyższania swojej pozycji w Google ją wygryzie (*Curriculum Vitae...*).

Jednak weryfikacja przynależności strony jest trudna i oparta na szczątkowych danych (strony są często dość ubogie, zawierają niepełne informacje). Starłam się dopasować serwisy do grup na podstawie: nazw firm, adresów, telefonów, numerów GG, nazwisk i imion osób kontaktujących się ze mną, adresów www (automatycznie zmieniających się po wklejeniu do paska przeglądarki) oraz pytań do piszących (w przypadku gdy otrzymywałam odpowiedź z e-maila,

na który nie wysyłałam wiadomości). Pierwsza liczba (46) odnosi się do szacowanej przeze mnie liczby firm (i jest ona mocno zawyżona, firm jest prawdopodobnie kilkanaście), druga zaś do liczby stron, które przeanalizowałam. Jednocześnie można się spotkać ze stwierdzeniami, że znaczna część stron wcale nie należy do grup piszących, ale do osób pośredniczących, które tworzą serwisy internetowe, gromadzą e-maile, a potem odsprzedają je grupom piszących. Ci z kolei, jeśli chcą, sprzedają je dalej.

Ten serwis został przygotowany przez pozycjonera, przez firmę zajmującą się pozycjonowaniem stron internetowych. Przygotowuje ona strony internetowe (w tym wypadku z branży pisania prac) i zarabia na przesyłaniu wypełnionych przez klientów formularzy 20–30 zł (od sztuki) osobom, które faktycznie zajmują się pisaniem prac, ale z daną wybraną przez klienta stroną internetową nie mają nic wspólnego. Ten mail jest więc sprzedawany – niejednokrotnie kilkukrotnie (A go kupił za 30 zł, ale ma teraz dużo zleceń, albo tematyka mu nie odpowiada, więc sprzedaje go B za 20 zł) (*Handel klientami*).

Analiza większej liczby stron mogłaby być próbą weryfikacji liczebności firm, jednak **liczba stron przeanalizowana przez mnie pozwoliła osiągnąć nasycenie empiryczne**. Strony są do siebie bardzo podobne i analiza kolejnych niewiele lub nic nie wnosi do wiedzy o zjawisku.

Kontakty wyszukiwałam przy pomocy wyszukiwarki Google (hasło: „kupię pracę magisterską z socjologii”) 28 maja 2012 roku, czyli w okresie największej liczby zamówień na rynku. Na dzień 5 października 2014 roku jedna trzecia z analizowanych serwisów już nie funkcjonowała.

Charakterystyka metod – wywiad swobodny

Dlaczego wybrałam metodę jakościową do badania zjawiska przedstawiania cudzych prac dyplomowych? Z dwóch powodów. Przede wszystkim dlatego, że **w przypadku tak negatywnie społecznie ocenianego zjawiska** obawa przed sankcjami społecznymi skłania

członków tego zbioru społecznego do ukrywania lub kamuflowania rzeczywistych motywów i sposobów działania. Takie cechy zjawiska ograniczają możliwości wykorzystania standardowych metod czy technik ilościowych¹. Jest to także, jak pokazałam w drugim rozdziale, **zjawisko bardzo słabo poznane, stąd konieczne okazało się dogłębne (jakościowe) opisanie go przed stworzeniem kategorii do jakiegokolwiek ilościowej analizy.**

Wywiad to jedna z najpowszechniejszych metod badawczych w socjologii. Najprostszy podział wywiadów odnosi się do stopnia standaryzacji narzędzia, gdzie najbardziej ustrukturyzowany jest wywiad kwestionariuszowy, mniej – indywidualny wywiad pogłębiony, najmniej – wywiad swobodny. Na powszechność wywiadów wskazują na przykład Andrea Fontana i James H. Frey, którzy za Pauliem Atkinsonem i Davidem Silvermanem nazywają Stany Zjednoczone „społeczeństwem wywiadów” (Fontana, Frey 2009: 86). Ze względu na popularność i znajomość tej metody skupię się na opisie wywiadu swobodnego bez odniesienia do kategoryzacji wywiadów i do ich innych typów.

Wspomniani wyżej autorzy nazywają interesujący mnie w tej pracy typ wywiadu „nieustrukturyzowanym” i omawiają jego „tradycyjny rodzaj [...] – wywiad swobodny, pogłębiony (etnograficzny)” (Fontana, Frey 2009: 95). Głównym celem takich wywiadów jest „zrozumienie złożonych zachowań członków społeczeństwa bez narzucania żadnych apriorycznych kategorii, które mogą zawęzić pole badawcze” (Fontana, Frey 2009: 96). Omawiają oni jego cechy wyłącznie w kontekście badań terenowych, co nie ma, niestety, odniesienia do mojej pracy.

Janusz Sztumski podkreśla, że wywiad, w przeciwieństwie do obserwacji, umożliwia poznanie zjawisk występujących w świadomości badanych: wyobrażeń, uczuć, motywacji, zamiarów, przekonań i tym podobnych. Wywiad swobodny jest w tej publikacji nazywany wywiadem nieustrukturyzowanym, czyli takim, w którym badający kieruje się przede wszystkim celem badania, nie jest związany listą py-

¹ Przez standardowe techniki rozumiem głównie wywiady kwestionariuszowe czy ankiety. W pracy wykorzystuję jednak metodę ilościową (eksperyment).

tań. Takie wywiady nie pozwalają uzyskać danych porównywalnych (o charakterze ilościowym), ale pozwalają poznać uwarunkowania i okoliczności analizowanych zjawisk (dane jakościowe) (Sztumski 1999: 131–133). Wywiad stanowi więc metodę pozwalającą dotrzeć do nowych danych w sposób wieloaspektowy, ale niestandardyzowany.

William J. Goode i Paul K. Hatt w 1952 roku² pisali:

Znaczenie wywiadu dla badań społecznych wzrosło w badaniach współczesnych z powodu nawrotu do wywiadu swobodnego. Ten typ wywiadu stosowali niemal wyłącznie socjologowie przełomu wieków XIX i XX. Wywiad taki nie posiadał określonej konstrukcji, lecz był raczej rodzajem sondującej rozmowy. Prowadzony przez inteligentnego, bystrego, uważnego obserwatora, mógł być potężnym narzędziem do zdobywania informacji, było to jednak narzędzie niestandardyzowane. Badacz nie dysponował żadnym określonym dowodem, że jego dane są prawdziwe. Wywiad ten miał charakter wywiadu antropologicznego, przy którym nikt inny nie sprawdzał ponownie informacji, a problem rzetelności rzadko był sprawdzany (Goode, Hatt 1965a: 70–71).

Badacze wskazują tutaj na pewne słabości badań jakościowych w ogóle. Po chwili piszą jednak:

Dla osiągnięcia standaryzacji [w ankietowych badaniach sondażowych – B. B.] rezygnowano zwykle z pogłębiania zagadnień. W konsekwencji istnieje obecnie nawrót do wywiadu swobodnego przy zastosowaniu jedynie planu ogólnego. Plan ten wymaga uzyskania pewnego rodzaju informacji o każdym respondencie, lecz dopuszcza, aby prowadzący formułował pytania zgodnie ze swoim rozumieniem sytuacji. To pozwala mu wyrazić pytanie w ten sposób, aby respondentowi było jak najłatwiej je zrozumieć. Ponadto ankieter może sondować głębiej, gdy sytuacja tego wymaga. Ułatwia to bardziej adekwatną interpretację odpowiedzi na każde pytanie. [...] Z drugiej strony metoda ta wymaga jeszcze wyższego poziomu kwalifikacji od prowadzącego wywiad (Goode, Hatt 1965a: 71).

² Rok pierwotnej publikacji tekstu, po angielsku.

Goode i Hatt omawiają wywiad jako pewną szczególną sytuację społeczną, w której doniosłą rolę odgrywa „efekt ankierski”. Ankieter powinien umieć obserwować respondenta, ale też mieć świadomość, że respondent go obserwuje. Autorzy posługują się w tym kontekście terminem „intuicja” (Goode, Hatt 1965a: 71–73). Badacze podkreślają więc, że wywiad swobodny pozwala zdobywać wiedzę szerszą niż badania ilościowe, ale ma też swoje ograniczenia (pytanie o rzetelność zebranych danych, o ich trafność, konieczność wysokich kwalifikacji moderatora), co sprawia, że w różnych okresach następują odwroty od i powroty do tej metody jako popularnej i sprawdzonej.

Stefan Nowak, charakteryzując metodę wywiadu, skupia się na ocenie jakości danych uzyskiwanych w trakcie jego przeprowadzania. Zdaniem autora, badacze wykorzystują wywiad przede wszystkim w dwóch celach: w pierwszym przypadku chcą sprawdzić, na ile to, co badany/a mówi, jest zgodne z jego/jej poglądami i ocenami (badanie z tak zwanym współczynnikiem humanistycznym); w drugim traktują wypowiedzi respondentów tak jak źródła historyczne, szukają nie tyle zgodności deklaracji z faktycznymi poglądami, co zgodności wypowiedzi z faktami. W obu sytuacjach na drodze badacza stoi szereg problemów, których powinien być świadomy (Nowak 1965: 61–64).

W pierwszym przypadku nieistotne jest, czy badany posiada pełną wiedzę. Liczy się to, **czy mówi nam to, co rzeczywiście sądzi o świecie**. Nowak wskazuje, że ta zgodność może zostać zakłócona na różne sposoby. Najczęściej jest to **świadome udzielanie odpowiedzi niezgodnej z przekonaniem badanego (pierwszy typ zakłóceń)** – wtedy, gdy badany sądzi co innego, niż mówi, nie udziela odpowiedzi, choć mógłby to zrobić lub udziela odpowiedzi, choć nie ma poglądu dotyczącego danego tematu (Nowak 1965: 62).

W przypadku zakłóceń pierwszego typu na badanych silnie oddziałują przekonania o tym, co jest społecznie pożądanym, a jakich poglądów lepiej nie wyrażać. Badani dostosowują się do przewidywanych negatywnych lub pozytywnych reakcji badacza. Autor sugeruje unikanie pytań o szczególnie drażliwe kwestie. Radzi też minimalizować prawdopodobieństwo „subiektywnie nieprawdziwych” odpowie-

dzi przez właściwą konstrukcję narzędzi i odpowiednie zachowanie ankieterów (Nowak 1965: 62).

W tej pracy zajmuję się właśnie kwestią społecznie drażliwą. Mam jednak nadzieję, że **swobodny charakter wywiadu pozwolił mi skłonić badanych do szczerości**. Przypuszczałam, że osoby piszące prace okażą się jednostkami względnie „odpornymi” na normy społeczne. Moje przypuszczenie ugruntowuje fakt, że badani zajmują się tą źle postrzeganą działalnością pomimo takiego właśnie postrzegania. Jak więc zakładam, racjonalizacje, które przekazali mi w rozmowach, w jakiejś mierze odzwierciedlają ich faktyczny stosunek do pisania prac dyplomowych. Dodatkowo internetowa forma wywiadu pozwala im na pewnego rodzaju poczucie anonimowości, nie muszą konfrontować poglądów z badaczem twarzą w twarz. Nie ma też ryzyka, że nie mają poglądów związanych z pewnymi tematami, gdyż pytam ich o działalność, którą się przez jakiś czas zajmowali.

Gdy chcemy się dowiedzieć, czy badany mówi nam to, co rzeczywiście sądzi o świecie, może się pojawić **druga grupa zakłóceń – wynikająca z wadliwego sposobu pytania** (Nowak 1965: 62). Nowak zwraca uwagę na przekładalność języka stosowanego przez badaczy i badanych. Istotne jest tu, aby badani dobrze rozumieli pytania (Nowak 1965: 62). Nie da się ukryć, że ta uwaga zostaje skierowana przede wszystkim do wywiadów kwestionariuszowych (zwłaszcza że autor zaleca przeprowadzenie pilotażu). Należy o niej jednak pamiętać w przypadku każdego badania, także wywiadu swobodnego. Jako badaczka – wtedy studentka ostatniego roku studiów – przypuszczam, że **moje „cechy komunikacyjne”, przede wszystkim język i sposób wypowiedzania się, znajomość realiów studiowania i funkcjonowania szkoły wyższej upodobniły mnie do badanych oraz zniósł potencjalne bariery w porozumiewaniu się**. Upraszczając, mówiliśmy tym samym, a co najmniej podobnym językiem.

Nowak zaleca również stosowanie pytań kontrolnych. Mają one sprawdzić prawdziwość badanych i w ten sposób zwiększyć prawdopodobieństwo uzyskania wiarygodnych danych (Nowak 1965: 63). W przypadku mojego badania tę dyrektywę będą odnosiła przede wszystkim do **pogłębiania tematu, dopytywania badanego**

o uzasadnienie wyrażonej opinii, a także podawania konkretnych kwot, dat i tematów.

Nie zawsze badaczy interesują jedynie subiektywne prawdy czy kłamstwa. Często respondenci są dla nich znawcami tematu, „źródłami informacji” (Nowak 1965: 63). Takie podejście do danych z wywiadu może być bardzo problematyczne i wymaga ostrożności. W takim przypadku jest przydatne, a właściwie wymagane, zastosowanie metod „krytyki źródeł” (Nowak 1965: 63).

Po pierwsze, trzeba rozważyć, „czy respondent mógł w ogóle mieć dostęp do danych faktów w takich warunkach, które umożliwiły ich poznanie” (Nowak 1965: 63).

Po drugie, należy zwrócić uwagę, na ile to, co badani uznają za prawdę, jest w rzeczywistości dopasowane do ich systemu wartości i ich pragnień. „Znając dość powszechną tendencję do nieświadomego zniekształcenia postrzeganej rzeczywistości w kierunku zgodnym z życzeniami i wyznawanymi wartościami, zwłaszcza gdy struktura jej jest dość niejednoznaczna lub gdy chodzi o fakty odległe w czasie, zastanawiamy się, w jakiej mierze obraz uzyskany z odpowiedzi jest funkcją rzeczywistości, jaką chcemy zeń wydobyć, a w jakiej mierze funkcją *projekcji* postaw, wartości i pragnień badanych na tę rzeczywistość” (Nowak 1965: 63–64). Nowak zaleca dokładne zapoznanie się z problematyką socjologii postrzegania, a także przygotowanie konkretnych i ściśle związanych z osobistymi doświadczeniami respondenta pytań (Nowak 1965: 64).

Po trzecie, „wszędzie tam, gdzie jest to możliwe należy przeprowadzić weryfikację wiarygodności wypowiedzi o faktach, bądź zestawiając je z samymi faktami, jakich dotyczą (jeśli je możemy zaobserwować), bądź z bardziej niezawodnymi źródłami informacji o tych faktach” (Nowak 1965: 64).

Tym samym Nowak wskazuje, że można wykorzystywać dane z wywiadów jako źródła wiedzy o świecie, jako jeden z możliwych systemów wiedzy, ale nie system równoprawny w sensie orzekania o „rzeczywistej” naturze zjawisk. To system, który musi podlegać weryfikacji.

David Silverman także omawia ten problem. Analizując w jednej ze swych prac przeprowadzanie wywiadów, dowodzi (za Jame-

sem Holsteinem i Jaberem Gubriumem), że ważnym zagadnieniem metodologicznym jest odpowiedź na pytanie: „Czy wywiady należy traktować jako środek zapewniający bezpośredni dostęp do »doświadczenia«, czy też jako aktywnie konstruowane **narracje**” (za Silverman 2008: 75).

W tym kontekście należy podkreślić, że przyjmuję, iż przeprowadzone wywiady są pewną kreacją czy też konstrukcją rzeczywistości. Zgodnie z teorematem Thomasa, jeżeli ludzie definiują jakieś sytuacje jako rzeczywiste, stają się one dla nich rzeczywiste poprzez swoje konsekwencje. To, co deklarują badani, jest tak samo rzeczywiste, jak to, co Silverman nazywa „doświadczeniem”. Stwierdzam więc, że dylemat przywołany przez Silvermana jest pozorny. Uznaję również, że podział przedstawiony wyżej przez Stefana Nowaka – na badania mające na celu weryfikację zgodności deklaracji z poglądami badanych i weryfikację zgodności wypowiedzi z faktami – jest w praktyce badawczej nieistotny, gdyż każda wypowiedź badanego jest jakąś kreacją rzeczywistości.

„Brudne dane”

Metodę eksperymentalną zdecydowałam się wykorzystać ze względu na rodzaj badanego wycinka rzeczywistości społecznej. **Zakwalifikowałam bowiem dane na ten temat do kategorii tak zwanych ukrytych i brudnych danych.** Określenie to zaproponował Gary T. Marx. Przedstawił typologię danych skonstruowaną na podstawie dwóch zmiennych: stopnia jawności i stopnia, w jakim dane mogą być kompromitujące. Poszczególne typy umieszczał na kontinuum od informacji dostępnych publicznie, niechronionych i jawnych, do tajnych, niedostępnych i chronionych, oraz na kontinuum od informacji niekompromitujących do wysoce kompromitujących (Marx 2003: 8–9).

Dane brudne i ukryte to więc „informacje, które są ukrywane i których odkrycie byłoby dyskredytujące dla kogoś w kategoriach różnego rodzaju sankcji negatywnych” (Marx 2003: 9). Głównym problemem badacza w dotarciu do takich danych jest poznanie tajemnicy – w moim

przypadku tego, kto, za ile i jak pisze prace, kto i gdzie przedstawia je potem jako własne i tym podobne. Jak pisze Marx, „zapewne najprostszym rozwiązaniem jest trzymanie się z dala od takich tematów [...]. Naukowcy, tak jak rzeka, idą po linii najmniejszego oporu. Lub może ujmując to lepiej – tak jak emigranci mamy skłonność zmierzać tam, gdzie być może nie jesteśmy zbyt serdecznie witani, lecz przynajmniej tolerowani. Oczywiście, często dzieje się tak wskutek samych elit tkwiących po uszy w brudnych danych” (Marx 2003: 12).

Tabela 6. Typologia danych

		Kompromitujące		
Jawne	Jawne i kompromitujące dane: – dane jako skutek usankcjonowanej nietykalności; – dane jako skutek niezgody normatywnej; – dane jako skutek częściowego ujawnienia; – wysyłane ostrzeżenie uwiarygodniające kogoś; – wykryte brudne dane.	Tajne i kompromitujące dane: ukryte i brudne dane		Tajne
	Jawne i niekompromitujące dane: rutynowo dostępne informacje	Tajne i niekompromitujące dane: strategiczne i stowarzyszeniowe tajemnice, sfera prywatna		
		Niekompromitujące		

Źródło: Marx 2003: 9

Dotarcie do danych brudnych i ukrytych jest trudne, to nie ulega wątpliwości, ale jednak możliwe. Marx wymienia kilka metod ich uzyskiwania.

Tabela 7. Metody uzyskiwania danych

Podstęp	Eksperymenty, infiltracja, tajny nadzór, niejawne gromadzenie informacji
Przymus	Zinstytucjonalizowane praktyki badawcze (wielka ława przysięgłych, FOIA*, praktyki badawcze, wymóg archiwizowania danych), manipulacja (hipnoza, środki chemiczne, ESP)
Działania z własnej woli	Osoby sygnalizujące nadużycia, przecieki, plotka, otwarte pole badawcze, archiwa, dokumenty osobiste
Niekontrolowane wypadki	Przypadki, uchybienia, ofiary, zbiegi okoliczności, poszlaki, skutki uboczne, pozostałości, ślady materialne

*Freedom of Information Act.

Źródło: Marx 2003: 16

W mojej pracy wykorzystuję pierwszy z podanych przykładów podstępu – eksperyment. Podobnie jak przymus jest to jedna z metod silnie kontrolowanych przez badacza. „Zakładają one model konfliktowy stosunków społecznych lub istnienie rozbieżnej gry interesów” (Marx 2003: 22). W przypadku eksperymentu „może nie być grupy kontrolnej, jeśli celem jest raczej empiryczny opis niż próba przetestowania teorii przyczynowej” (Marx 2003: 23).

Przykładami działań eksperymentalnych podejmowanych w celu odkrycia brudnych i ukrytych danych są dziennikarstwo demaskatorskie, dokumentowanie i nagłaśnianie problemów przez grupy reformatorów społecznych (na przykład sytuacji osób bezdomnych), ale też badania naukowe (na przykład wpływu karalności na zatrudnienie, dyskryminacji rasowej, oszustw przy naprawach samochodowych, nadużyć w rządowych programach zasiłków zdrowotnych) (Marx 2003: 23–25).

W przypadku dysponowania odpowiednimi zasobami reprezentatywność nie stanowi tu problemu. Pewną przeszkodą może być znaczący „wpływ eksperymentatora”. Metoda ta jest za to otwarta na inicjatywę badacza, choć obejmuje wąski zakres zagadnień (Marx 2003: 30). „**Główną zaletą eksperymentu opartego na podstępie jest, oczywiście, jego niewiarygodna moc przenikania przez pancerz ochronny tajemnicy, często otaczających brudne dane. Eksperyment taki dostarcza pierwotnych danych** [podkr. – B. B.]” (Marx 2003: 32). Mamy tu więc ponownie przywoływany wcześniej kontekst efektu ankietarskiego, który należy brać pod uwagę i kontrolować. Podejmowane ryzyko służy zdobyciu danych inaczej niedostępnych w sposób porównywalnie wiarygodny.

Wiarygodność danych pochodzących z eksperymentu można podważać. Pierwsza wątpliwość dotyczy podejrzeń podmiotu badanego. „Czy obiekt podejrzewał coś i zachowywał się w sposób nietypowy?” (Marx 2003: 33). W czasie badania nie stwierdziłam, by ktokolwiek podejrzewał, że nie jestem tym, za kogo się podaję. Wiele e-maili docierało do mnie w formie, która wskazywała na znaczący pośpiech, a więc też prawdopodobnie nie analizowano szczegółowo moich zapytań. Kwestie podejrzeń mogą dotyczyć, jak przypuszczam, jedy-

nie sytuacji braku odpowiedzi. W tym przypadku nie mam danych, a więc też hipotez co do prawdziwości deklaracji badanych.

Druga wątpliwość odnosi się do badacza: „Czy badacz oferuje po prostu pewne rozwiązanie, czy też idzie dalej, aktywnie zachęcając podmiot do skorzystania właśnie z niego?” (Marx 2003: 33). To zagadnienie szczególnie problematyczne z perspektywy etyki badawczej – czy jako badacze zachęcamy badanych do działań dla nich niekorzystnych lub do łamania prawa? Czy działamy wbrew ich interesom? W przypadku badanych firm trudno mówić o zachęcaniu do działalności, którą badani w większości już podejmują, i to w sposób zorganizowany czy często sformalizowany.

Sztuczność interwencji eksperymentalnych zwraca również uwagę na problem uogólnień wyników uzyskanych przy pomocy tej metody. Czy reprezentatywność dotyczy tylko warunków sztucznych (eksperymentalnych), czy także realnych (Marx 2003: 33)? Można uznać, że wysyłane przeze mnie e-maile nie miały charakteru szczególnie sztucznego, choć być może były starannie napisane niż standardowe komunikaty. Niemniej można też uznać, że są one znacząco podobne do warunków nieeksperymentalnych.

Ważne jest również stwierdzenie, że sam fakt ukrywania pewnych informacji nie gwarantuje, że są one rzeczywiście istotne. Jak pisze Marx: „Fakt istnienia tajności nie jest gwarantem ani teoretycznej, ani społecznej istotności” (Marx 2003: 45). Kwestie istotności opisywanej w tej książce tematyki rozwinęłam w rozdziałach pierwszym i drugim.

Warto również wskazać, że badanie obszarów „trudno dostępnych i zaniechanych przez badaczy” (Sojak, Zybortowicz 2008: 9) zawsze wiąże się z określonymi trudnościami. Radosław Sojak i Andrzej Zybortowicz wspominają o dwóch głównych grupach takich problemów. Pierwsza dotyczy możliwości zdobycia, a następnie oceny wiarygodności i weryfikacji danych. Wskazują, że problematyczne jest nie tylko to, dlaczego ktoś odmawia udzielenia informacji, ale też, dlaczego ktoś ich udziela, jaka struktura interesów prowadzi do podjęcia takiej decyzji. Dodatkowym utrudnieniem pozostaje poruszanie tematów drażliwych i wstydlivych. Badacze stwierdzają, że jednym ze sposobów uzyskania danych wiarygodniejszych (choć nieidealnym

ze względu na ograniczone możliwości uogólnień) jest ukryta obserwacja uczestnicząca (Sojak, Zybertowicz 2008: 9–11). Choć, jak sugerują autorzy, można próbować weryfikować wyniki badań jakościowych przy pomocy sondaży na dużych reprezentatywnych próbach, ale pojawia się wtedy problem podobny do tego prezentowanego w mojej pracy – mówimy o postrzeganiu skali zjawiska, a nie o samej zbadanej przez nas skali (Sojak, Zybertowicz 2008: 12). Jest to, oczywiście, pewna wiedza, ale niekoniecznie użyteczna w procedurze weryfikacji.

Druga grupa problemów dotyczy kwestii terminologicznych (brak ustalonych pojęć) i metodologicznych (brak ustalonych narzędzi i ogólnie akceptowanej hierarchii problemów badawczych) w sytuacji poruszania się w „polu problemowym o niskim poziomie instytucjonalizacji i standaryzacji procedur badawczych” (Sojak, Zybertowicz 2008: 9). Stworzenie ścisłych definicji na początku może nas ograniczyć i wykluczyć ważne elementy pola problemowego (Sojak, Zybertowicz 2008: 12). W swojej pracy zostawiłam miejsce na definicje uczestników badania. Ich określenia wykonywanej działalności przedstawiam w kolejnym rozdziale.

Charakterystyka metod – eksperyment-prowokacja

Metoda wykorzystywana w tej pracy jest nazywana eksperymentem, jednak nie posiada wszystkich jego klasycznych cech. Z tego względu posługuję się również pojęciem **prowokacji**, które (choć nacechowane pejoratywnie) lepiej oddaje fakt, że jest to zmodyfikowana wersja standardowego eksperymentu. W języku badań marketingowych można też tutaj mówić o badaniu typu *mystery shopper*, czyli **tajemniczy klient**.

W klasycznym planie eksperymentalnym dobiera się dwie grupy – eksperymentalną (która jest poddawana oddziaływaniu bodźca – zmiennej niezależnej) i kontrolną (która nie jest poddawana działaniom bodźca, ewentualnie, w przypadku badań klinicznych, otrzymuje placebo). Badanych do grup dobiera się losowo, co umożliwia porównywanie wyników i wyeliminowanie zróżnicowań jednostkowych

i wynikających z błędnego doboru próby. Zmienną zależną poddaje się pomiarowi dwukrotnie: przed (pretest) i po (posttest) oddziaływaniu bodźca, a następnie porównuje wyniki w grupie eksperymentalnej i kontrolnej (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001: 116). W eksperymencie laboratoryjnym dodatkowo izoluje się badanych od wszelkich wpływów zewnętrznych.

Zasadniczo eksperymenty służą do wyciągania wniosków o zależnościach przyczynowo-skutkowych. Aby taki wniosek wyciągnąć, należy najpierw ocenić, czy występuje korelacja między zmienną zależną i niezależną, czy nie ma w przypadku tych zmiennych związków pozornych (na przykład na obie zmienne w rzeczywistości wpływa trzecia zmienna) oraz czy występuje właściwy porządek czasowy (przyczyna jest wcześniejsza) (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001: 119–120).

Wyniki eksperymentu może zakłócić wiele działań i zjawisk, wśród nich błędny (nielosowy, stronniczy) dobór próby, czyli efekt doboru; zdarzenia zewnętrzne, tak zwana historia; naturalne zmiany biologiczne, psychologiczne czy społeczne badanych, czyli dojrzewanie; zmniejszenie próby, czyli utrata osób badanych; zmiany w narzędziu pomiarowym, czyli instrumentacja; nierzetelność narzędzia; wpływ samego eksperymentu; uwrażliwienie przez pomiar, czyli testowanie; przyporządkowanie badanych do grupy eksperymentalnej na podstawie skrajnie wysokich wyników zmiennej zależnej uzyskanych w pomiarze początkowym, czyli zjawisko artefaktu regresji (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001: 122–125).

Klasyczny plan eksperymentalny nie jest jedynym możliwym. Istnieje kilka wariantów, w których pewne elementy klasycznego planu znikają, a pewne ulegają zdublowaniu. Wśród takich planów można wymienić:

1. czterogrupowy plan Solomona (do planu klasycznego dodatkowo dodaje się grupę eksperymentalną i grupę kontrolną – obie bez początkowego pomiaru (pretestu)) – pozwala oszacować wpływ samego testowania;
2. plan badawczy z grupą kontrolną i tylko pomiarem końcowym (posttestem) – pozwala uniknąć wpływu samego testowania, a także ograniczyć koszty badań;

3. plany czynnikowe – badanie wpływu wielu zmiennych niezależnych (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001: 131–138).

Janusz Sztumski wspomina z kolei o:

1. eksperymentach projektowanych w terenie i eksperymentach laboratoryjnych;
2. eksperymentach *ex-post-facto* i eksperymentach projekcyjnych;
3. eksperymentach jednoczesnych i eksperymentach subiektywnych (Sztumski 1999: 96).

Kryteriami podziału są sposób przeprowadzenia eksperymentu i jego charakter (Sztumski 1999: 96).

W przypadku eksperymentu projektowanego w terenie badany zespół ludzi pozostaje w swoim naturalnym środowisku. Eksperyment laboratoryjny, jak nazwa wskazuje, izoluje badanych od środowiska zewnętrznego. Eksperyment *ex-post-facto* „polega na badaniu zaszłego zdarzenia społecznego, którego uwarunkowania i rozwój analizuje się retrospektywnie” (Sztumski 1999: 97–100). Eksperyment projekcyjny opiera się na wykorzystaniu metod projekcyjnych pozwalających wprowadzać nowe bodźce i obserwować skutki, jakie one wywołują. W eksperymencie jednoczesnym wybrane grupy osób badamy w tym samym czasie, w sukcesywnym – po kolei (Sztumski 1999: 101–103).

Goode i Hatt w artykule na temat schematów eksperymentalnych omawiają schemat klasyczny i odstępstwa od niego. Wyróżniają cztery typy alternatywne.

Pierwszy to schemat tylko z grupą eksperymentalną, na którą oddziałuje bodziec, z podwójnym pomiarem, faktycznie stosowany na przykład w przypadku tak zwanych eksperymentów naturalnych.

Drugi, stosowany na przykład w badaniach panelowych, to schemat, w którym badamy dwie grupy, w tym jedną przed działaniem bodźca, a drugą po takim oddziaływaniu. Schemat jest sensowny, gdy badacz chce tylko zmierzyć zmiany, ale nie ustala przyczyn, oraz gdy jednostki dobrane do prób są porównywalne.

Schemat trzeci dotyczy sytuacji, w której badamy dwie grupy, jedną (eksperymentalną) po zastosowaniu bodźca i jedną kontrolną. Stadium przed działaniem bodźca rekonstruuje się historycznie.

Ostatnim typem jest schemat **tylko z grupą eksperymentalną badaną po zastosowaniu bodźca** (Goode, Hatt 1965b: 444–450).

I właśnie w tym typie lokuje się przeprowadzony przeze mnie eksperyment. Jest to schemat najdalszy od klasycznego eksperymentu.

O badaniach internetu i w internecie

Respondentów do wywiadów rekrutowałam przede wszystkim za pomocą internetu. Tę drogę wybrałam również, by dotrzeć do obiektów eksperymentu. Dlatego też warto wspomnieć w tym miejscu nieco o badaniach internetowych.

Agnieszka Jeran dzieli tego typu badania na takie, w których internet jest **narzędziem** (jak w moim przypadku), i takie, w których sam jest **przedmiotem** badania, to na nim skupia się zainteresowanie badacza (Jeran 2001).

Internet, zdaniem Jeran, jest wykorzystywany jako narzędzie na dwa główne sposoby. Może być środkiem do dystrybucji kwestionariuszy (e-maile, kwestionariusze online i tak dalej). Umożliwia to szybkie zliczanie danych, o ile wykorzystana jest odpowiednio oprogramowanie. W internecie można również przeprowadzać eksperymenty i obserwacje. Zaletami tego zastosowania są: „możliwość kontrolowania przepływu danych (na przykład logowań na daną stronę, pobierania plików i ich wymiany), »pozostania niewidzialnym« (co umożliwia obserwowanie zjawisk jak zza weneckiego lustra, bez ingerowania chociażby samą obecnością badacza) czy anonimowym (co pozwala na ukryte przed badanymi moderowanie)” (Jeran 2001: 180–181).

W przypadku mojego badania internet jest **narzędziem** (przewodzenie wywiadów online), ale także źródłem informacji o działalności pozainternetowej, a konkretniej – źródłem kontaktów. Internet nie jest w tym projekcie **przedmiotem** badania.

O etyce badań naukowych – badania ukryte/niejawne

Kierując się ciągłą potrzebą autorefleksji nad moją pracą badawczą, a także odpowiedzialnością, jaka ciąży na mnie jako na badaczu społecznym, chcę szczegółowo omówić aspekty etyczne dotyczące wyko-

rzyszywanych przeze mnie w tej pracy źródeł wiedzy. **Chcę podać argumenty przemawiające za tym, że warto niekiedy wykorzystać metody mniej akceptowane i psychicznie (dla badacza) trudniejsze po to, aby uzyskać bardziej wiarygodne dane.**

Jak piszą Chava Frankfort-Nachmias i David Nachmias:

Źródłem problemów etycznych może być sam problem badawczy (na przykład inżynieria genetyczna, determinanty inteligencji czy ocena programu); otoczenie, w jakim odbywa się badanie (szpital, więzienie, szkoła czy agenda rządu); procedury wymagane w planie badawczym (zastosowanie takiej manipulacji w grupie eksperymentalnej, która może mieć negatywny wpływ na uczestników badań); metody zbierania danych (obserwacja uczestnicząca); osoby będące uczestnikami badań (biedni, dzieci, osoby chorujące na AIDS [...]), rodzaj zebranych danych (dane osobiste czy procedury rekrutacyjne stosowane w instytucjach państwowych) (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001: 90).

Prezentowana praca dotyczy po części większości tych punktów. Przede wszystkim procedur i metod zbierania danych, które wymagają oszukania badanych (którzy w przypadku eksperymentu w ogóle nie wiedzą, że biorą udział w badaniu). Badani mają przecież „prawo do pełnej i prawdziwej informacji o eksperymencie” (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001: 92). Powinni też z zasady wyrazić zgodę na udział w nim.

Oszukiwanie badanych może też (w przypadku, gdy dowiedzą się oni, że byli nieświadomie respondentami) zmniejszyć ich zaufanie do badań i badaczy w ogóle, co w przyszłości może sprzyjać trudnościom w uzyskiwaniu informacji i zgód na badania. Propozycje przedstawiane w eksperymencie mogą także sprowokować wybranych rozmówców do działań niezgodnych z prawem (osoba, która chce kupić pracę, być może bez interwencji badacza nie znalazłaby chętnego, by tę pracę napisać i nie złamałaby prawa). Sytuacja oszukiwania w badaniach stwarza problem „dylematu etycznego” badacza (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001: 94). Pojawia się bowiem konflikt między jego prawem do prowadzenia badań, zdobywania i poszerzania wiedzy a prawem osób uczestniczących w badaniach do „samookreślenia, prywatności i zachowania godności” (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001: 94).

Z etycznego punktu widzenia eksperyment jest problematyczny z powodu podstępu i oddziaływania bez zgody. „Podstęp pociąga za sobą ważne kwestie moralne takie jak kłamstwo, naruszenie prywatności, manipulację oraz zaangażowanie podmiotów bez ich zgody. Stykając się z brudem, można się samemu ubrudzić. Poszukiwanie danych na temat nielegalnych działań może skłonić badacza do podejmowania działań tak samo nielegalnych, ponadto badacz może doświadczyć takich pokus, o których nie wspomina się na uniwersyteckich kursach metodologii” (Marx 2003: 32).

Inną zasadą, o której piszą wyżej wspomинani autorzy, jest zasada wyrównywania korzyści i kosztów („wyrównywanie kosztów i zysków”³). Zakładam, że w przypadku mojego badania zastosowana metoda eksperymentu pozwala zdobyć wiarygodne dane. Jest wielce prawdopodobne (jeśli nie pewne), że w przypadku jawnych badań telefonicznych badani w większości (jeśli nie wszyscy) odmówiliby udziału, a także kłamałoby, próbując przedstawić swoją działalność (piszący) czy zamiary (kupujący) w lepszym świetle. Wydaje się to o tyle prawdopodobne, że badacz nie ma z tymi osobami bezpośredniego kontaktu. Metoda ta dodatkowo pozwala uzyskać wiele precyzyjnych informacji w stosunkowo krótkim czasie, czego nie dają wywiady indywidualne. Wszystkie dane na temat badanych były przechowywane zgodnie z zasadą poufności, kiedy to badacz znał personalia badanych czy nazwy firm (gdyż w większości przypadków tylko tak mógł do nich dotrzeć), ale nikomu ich nie ujawnił, a bezpośrednio po zdobyciu informacji i zakodowaniu danych usuwa je. Personalia respondentów udzielających wywiadów są w pełni poufne, dane z eksperymentu – po części. Oznacza to, że podaję adresy www analizowanych serwisów (gdyż są one i tak ogólnie dostępne), ale nie łączę treści e-maili z konkretnymi serwisami (serwisy w przypadku cytatów z wiadomości elektronicznych są zakodowane). Jeśli cytu-

³ Zmieniam nazwę ze względu na błędne używanie pojęć ekonomicznych przez autorów. Zyski to różnica między kosztami i przychodami, stąd równoważenie kosztów i zysków jest określeniem nieadekwatnym. Za precyzyjniejsze uznaję określenia „korzyści i koszty”.

ję serwis z podaniem jego nazwy, to tylko wtedy, gdy cytat pochodzi z oficjalnej strony www, do której każdy może dotrzeć.

Dylematy realizacji badań ukrytych są omawiane w kodeksach etycznych regulujących sposoby prowadzenia badań społecznych i marketingowych. Jedną z części *Kodeksu etyki socjologa* Polskiego Towarzystwa Socjologicznego dotyczy **badania niejawnych**. Są tam wymieniane przypadki sytuacji, gdy zastosowanie metod ukrytych jest uzasadnione, na przykład „gdy można przypuszczać, że uczestnicy badań, wiedząc, że są badani, zmienią swoje zachowanie” (Polskie Towarzystwo Socjologiczne 2012: 4), a także wtedy, gdy badacze „mogą napotykać trudności w dostępie do określonych sfer życia społecznego, które, ze względu na silne lub utajnione interesy, pozostają dla socjologów zamknięte” (Polskie Towarzystwo Socjologiczne 2012: 4). Jak wyjaśniałam wyżej, takich reakcji i ograniczeń można było spodziewać się w przypadku mojego badania.

Autorzy *Kodeksu* podkreślają, że należy szczególnie chronić anonimowość badanych w przypadku takich badań (obserwacja/eksperyment) i postarać się o ich zgodę po badaniu (Polskie Towarzystwo Socjologiczne 2012: 4). W przypadku moich działań zadbałam o poufność danych, ale nie prosiłam o zgodę na badanie po jego przeprowadzeniu, zakładając, że nie zostałaaby ona wyrażona – ze względu na charakter prowadzonej działalności.

Międzynarodowy Kodeks Badań Rynku i Badań Społecznych ICC/ESOMAR w ogóle nie porusza zagadnienia badań ukrytych. Domyślne jest założenie badań jawnych (*ICC/ESOMAR* 2008).

Kodeks etyczny Amerykańskiego Towarzystwa Socjologicznego (ASA) pozwala wykorzystywać techniki podstępny (*deceptive techniques*) pod określonymi warunkami: gdy nie są krzywdzące dla uczestników badań, są usprawiedliwione ze względu na przewidywaną naukową, edukacyjną albo dotyczącą zastosowania w praktyce wartość badań oraz równie efektywne alternatywne procedury badawcze nie są możliwe; a także jeśli otrzymano zgodę komisji etyki badań (lub odpowiedniej instytucji) (*American Sociological Association* 1997: 16, punkt 12.05).

Socjolog nie może ukrywać przed badanymi istotnych aspektów badania – takich, które mogłyby wpłynąć na ich chęć wzięcia udziału

(ryzyko fizyczne, dyskomfort, nieprzyjemne doświadczenia emocjonalne). Jeżeli jednak podstęp jest integralną, istotną częścią badania (projektu i realizacji), socjologowie mają obowiązek wyjaśnić je badanym nie później niż w czasie formułowania wniosków z przeprowadzonych analiz (American Sociological Association 1997: 16, punkt 12.05).

W bardzo rzadkich przypadkach socjologowie mogą być zmuszeni do ukrywania swej tożsamości, ponieważ badanie nie może dojść do skutku bez takich zabiegów. W tych okolicznościach badanie można przeprowadzić, ale z minimalnym ryzykiem dla badanych i o ile badacze otrzymali zgodę od odpowiedniej komisji etycznej (American Sociological Association 1997: 16, punkt 12.05).

W przypadku mojego badania działanie technikami podstępu było właśnie integralną częścią projektu.

Międzynarodowe Towarzystwo Socjologiczne (ISA) wskazuje z kolei w kodeksie etycznym, że „badań ukrytych (*covert research*) powinno się z zasady unikać, a dopuszczalne są jedynie wtedy, gdy nie ma innej możliwości zdobycia informacji i/lub wtedy, gdy dostęp do informacji jest blokowany przez osoby posiadające władzę” (International Sociological Association).

Praca ta wpisuje się w założeniach i idei również w nurt socjologii zaangażowanej, publicznej (Burawoy 2004), krytycznej czy radykalnej (Mucha 1986). Przede wszystkim można w tej pracy mówić o badaniu sfer działań instytucji, które są niewygodne do omawiania i trudne empirycznie. To też podważanie obrazu instytucji jako sprawnie funkcjonującej, a zatem krytyczna diagnoza. Praca ta podchodzi krytycznie również do pewnych uogólnionych przekonań na temat wartości wyższego wykształcenia, a także do projektów promujących zdobywanie takowego. Z założenia ma być także wskazówką do zmiany systemowej.

Rozdział 4

KONTEKST TEORETYCZNY

Funkcjonalizm Roberta K. Mertona

Jedną z koncepcji, która pozwala zinterpretować zjawisko przedstawiania cudzych prac dyplomowych, jest – będąca częścią, w ramach paradygmatu funkcjonalistycznego, teorii anomii Roberta Mertona – **klasyfikacja sposobów adaptacji (przystosowania) jednostek do stanu anomii**. To fragment jednej z klasycznych już, choć krytykowanych, perspektyw teoretycznych w socjologii.

Wśród funkcjonalistów Robert Merton był zwolennikiem podejścia empirycznego (w odróżnieniu od podejścia analitycznego, abstrakcyjnego Talcotta Parsonsa) (Baert i Carreira da Silva 2013: 72).

Merton, jako przeciwnik teorii ogólnych, posługiwał się pojęciem „teorii średniego zasięgu”, czyli takich, w których każde stanowisko teoretyczne powinno mieć silną podbudowę empiryczną. Takie teorie powinny charakteryzować się niższym poziomem abstrakcji, znajdować się między prostymi roboczymi hipotezami i jednolitą teorią całego społeczeństwa, pojęcia, choć abstrakcyjne, powinny być wyraźnie zdefiniowane i zoperacjonalizowane, a twierdzenia o zależnościach zjawisk – dotyczyć ograniczonego zasięgu, aspektu tych zjawisk (Merton 2002: 61–62). Funkcjonalizm był dla Mertona metodą służącą do budowania zarówno teorii średniego zasięgu, jak i ogólnych. Te pierwsze mogą być z drugimi zgodne (Merton 2002: 63, 722).

Algorytm przeprowadzenia analizy funkcjonalnej obejmuje więc dwa poziomy – struktury społecznej (w przypadku interesującego mnie tutaj zjawiska – poziom systemu szkolnictwa wyższego) oraz poziom psychologiczny (poziom badanych przeze mnie osób uczestniczących w sprzedawaniu i kupowaniu prac, ale też wszystkich innych, których proceder choćby pośrednio dotyczy). Na poziomie struktury społecznej konieczne jest wyodrębnienie elementu empirycznego poddawanego analizie – w naszym przypadku sprzedawanie i kupowanie prac – będące częścią systemu szkolnictwa wyższego, a w jego ramach studenckiej kultury nieuczciwości.

Jak pisze Merton, „analizie funkcjonalnej może być poddany całkowity zbiór danych socjologicznych. [...] Zasadniczo wymaga się tu, by przedmiot analizy stanowił element **standaryzowany** (to znaczy uwzorowiony i powtarzalny), taki jak role społeczne, wzory instytucjonalne, procesy społeczne, wzory kultury, uczucia uwzorowane kulturowo, normy społeczne, organizacja grupowa, struktura społeczna, środki służące kontroli społecznej itd.” (Merton 2006: 366). Sprzedawanie i kupowanie prac można nazwać elementem uwzorowanym i powtarzalnym, gdyż istnieje od wielu lat, a o powtarzalności zachowań da się wnioskować choćby po stopniu formalizacji działalności wybranych grup piszących.

Po wyborze elementu analizy należy zapytać o motywacje, cele, jakie kierują jednostkami, które uczestniczą w systemie społecznym (dyspozycje subiektywne). Opisuję więc, jaki splot okoliczności i motywacji skłania do tworzenia i kupowania prac dyplomowych oraz jakie są wady i zalety takich działań. W kolejnym rozdziale przedstawiam, jak badani postrzegają to, czym się zajmują, jak to oceniają oraz jak odnoszą się do wartości wyższego wykształcenia. Należy też zachować ostrożność i odróżniać motywacje jednostek od konsekwencji ich działań, a więc prawidłowo stosować pojęcia funkcji i dysfunkcji (konsekwencje obiektywne), a także próbować bilansować ich wpływ, oceniać skutki łączne. Dysfunkcją sprzedawania i kupowania prac może być tworzenie absolwentów, którzy będą zatrudnieni poniżej kwalifikacji i oczekiwań, a więc przekonanych o bezsensowności inwestycji w wykształcenie: prywatnej, rodzinnej i wszystkich podatników – w wypadku studiów bezpłatnych (por. Boudon 2008: 153).

Należy też określić funkcje jawne i ukryte oraz spróbować określić skutki przemiany funkcji niegdyś ukrytych w jawne. Ukryte funkcje pisania i kupowania prac to dla przykładu dbanie o poziom zatrudnienia nauczycieli akademickich, uzależniony od liczby studentów, a w kontekście niżu demograficznego – od słabej selekcji i skutecznych obron. W ramach analizy nie należy ograniczać się wyłącznie do perspektywy ogólnospołecznej, ale odnosić się także do perspektywy jednostek. Trzeba określić kategorie jednostek, których dany element społeczny dotyczy i ma dla nich konsekwencje (funkcje psychologiczne). W kolejnym rozdziale zostanie opisane samo zjawisko wraz ze wskazaniem wzorów zachowań (mechanizmy sprzedawania i kupowania prac) i statusów (kim są piszący i kupujący, podział na piszących indywidualnych i grupowych). Należy też w ostrożny i zdyscyplinowany sposób odnosić się do kategorii wymogów funkcjonalnych, unikając błędnych założeń na przykład o tym, że każdy element służy systemowi tylko dzięki temu, iż w nim istnieje (postulat funkcjonalizmu uniwersalnego). Należy opisać mechanizmy społeczne pozwalające spełniać dane funkcje. Kolejny krok to określenie alternatyw funkcjonalnych. Alternatywą funkcjonalną kupienia pracy jest, rzecz jasna, napisanie jej samodzielnie lub rezygnacja ze studiów, alternatywą dla pisania próba zarabiania w inny sposób. Pisanie pracy samodzielnie sprawia, że w systemie szkolnictwa nadal mamy produkcję magistrów i licencjatów, a poziom skolaryzacji na wysokim poziomie, ale jednocześnie sprawny system selekcji. Inne sposoby zarabiania zaś dają źródło utrzymania i zatrudnienie wybranej kategorii osób. Istotne jest również nakreślenie kontekstu strukturalnego i ograniczeń strukturalnych, w jakich funkcjonuje analizowany element, oraz dynamiki przemian tego elementu i jego miejsca w systemie, a także możliwych przyszłych zmian (Merton 2002: 121–124). Kontekst strukturalny został opisany w rozdziale pierwszym. Zakończenie książki sugeruje zaś możliwe sposoby postępowania w przyszłości.

Powyższe analizy można zresztą uogólnić na zachowania związane ze studencką nieuczciwością, w tym przede wszystkim ściąganie.

W tym miejscu należy przypomnieć dokładne definicje powyższych pojęć sformułowane przez ich autora.

Alternatywy funkcjonalne to (funkcjonalne równoważniki lub substytuty), [...] odmiany zjawisk, które w badanym przypadku mogą spełniać wymogi funkcjonalne (Merton 2006: 368).

Funkcje – to te dające się obserwować skutki, które przyczyniają się do adaptacji i modyfikacji danego systemu. Dysfunkcje natomiast – to takie obserwowalne rezultaty, które ową adaptację czy modyfikację pomniejszają (Merton 2006: 367).

Skutki pozafunkcjonalne są po prostu dla rozważanego systemu nieistotne (Merton 2002: 122).

Funkcje jawne – to te konsekwencje obiektywne, które się przyczyniają do modyfikacji lub adaptacji systemu, a które są zamierzone i uznane przez jego uczestników. Funkcje ukryte – to odpowiednio te, które nie są ani zamierzone, ani uświadomione (Merton 2006: 367).

Merton tak podsumowuje paradygmat analizy funkcjonalnej:

A zatem [...] materiał opisowy powinien zawierać (o ile jest to tylko możliwe): rozmieszczenie w strukturze społecznej ludzi uczestniczących we wzorze – zróżnicowane uczestnictwo; rozważenie innych sposobów zachowania wypartych przez doniosłość obserwowanego wzoru (to znaczy uwaga skierowana nie tylko na to, co zachodzi, ale także na to, co odrzucono za sprawą wzoru obowiązującego); znaczenie uczuciowe i poznawcze przypisywane wzorowi przez jego uczestników; rozróżnienie motywacji uczestników wzoru od obiektywnego zachowania, jakiego wzór wymaga; prawidłowości w zachowaniach niedostrzegane przez uczestników, które mimo to są powiązane z zasadniczym wzorem zachowania (Merton 2006: 375).

Algorytm analizy funkcjonalnej obejmuje również próbę wyjaśnienia zachowań niezgodnych z normami społecznymi. Merton uznaje, że zachowania dewiacyjne w takim samym stopniu jak konformistyczne są produktem struktury społecznej (Merton 2002: 187). Chce wyjaśnić, „w jaki sposób pewne struktury społeczne wywierają wyraźną presję, na niektóre jednostki w społeczeństwie, skłaniając je do podjęcia zachowań raczej nonkonformistycznych niż zgodnych z przyjętymi wzorcami postępowania” (Merton 2002: 198).

Jednostki w ciągu swego życia są konfrontowane z wzorami **celów** kulturowych i **norm** instytucjonalnych. Te pierwsze to „kulturowo zdefiniowane zamierzenia i zainteresowania wytyczone jako usankcjonowane cele dla wszystkich lub dla różnie umiejscowionych członków społeczeństwa” (Merton 2002: 198). Drugie określają zaś oraz regulują i kontrolują sposoby osiągania tych celów. Te sposoby mogą być różnie określane, mogą być nakazane, preferowane, być kwestią wyboru jednostki lub być zakazane (przepisanie, uprzywilejowanie, przyzwolenie, zakaz) (Merton 2002: 199).

Merton wyróżnia dwa skrajne typy społeczeństw – te, w których bardzo ważne jest osiąganie celów, niezależnie od wykorzystywanych do tego środków, i takie, w których ważniejsze są instytucjonalne środki same w sobie, niż cele, którym służą (Merton 2002: 199–200). Skłanianie się ku pierwszemu typowi skutkuje anomią (lub brakiem norm), ku drugiemu tworzy społeczeństwo niezdolne do przystosowywania się do zmian (Merton 2002: 200–201). Można ująć je innym językiem jako dwa typy idealne – przy czym nadmierne zbliżanie się do któregośkolwiek z nich jest jednocześnie zbliżaniem się do stanów dla społeczeństwa nieoptymalnych. Równowaga, pisząc już bardziej językiem teorii gier, to współgranie celów i norm, bez nadmiernej dominacji żadnej ze stron.

Kiedy więc ostateczne wartości społeczne i prawomocne środki osiągania tych celów są rozbieżne, mamy w społeczeństwie, zdaniem Mertona, do czynienia z anomią (Baert, Carreira da Silva 2013: 75).

Odniesienie do celów i norm kulturowych pozwala Mertonowi zdefiniować dewiacyjne działania. „Zachowania aberracyjne wolno uznać za symptom rozziewu pomiędzy przepisnymi kulturowo aspiracjami a społecznie ustrukturowanymi możliwościami ich realizacji” (Merton 2002: 200). Jest to więc zakładane wyżej wyjaśnienie zachowań jednostki w odniesieniu do pojęć charakteryzujących strukturę społeczną, w której jednostka funkcjonuje. Innymi słowy, ponownie używając języka teorii gier, zachowania dewiacyjne są pewną formułą przywracania równowagi w systemie (Baert, Carreira da Silva 2013: 73).

Merton wyróżnia pięć typów przystosowania (sposobów zachowania) jednostek zajmujących odmienne pozycje społeczne do stanu

anomalii. Każdy z tych typów jest charakteryzowany przez odpowiednią konfigurację (nie)akceptacji norm czy celów kulturowych. Typy przystosowania też można uznać za pewne typy idealne.

Tabela 8. Typologia sposobów indywidualnego przystosowania, (+) to akceptacja, (-) to odrzucenie, (\pm) to odrzucenie wartości panujących i zastąpienie ich wartościami nowymi

Sposoby przystosowania		Cele kulturowe	Zinstytucjonalizowane środki
Konformizm		+	+
Dewiacja	Innowacja	+	-
	Rytualizm	-	+
	Wycofanie	-	-
	Bunt	\pm	\pm

Źródło: opracowanie na podstawie Merton 2002: 205

Wyróżnione kategorie nie dotyczą osobowości, ale ról społecznych odgrywanych w określonych sytuacjach społeczeństwa (Merton 2002: 206). „Jednostki schwyte w sieć tych sprzeczności [w strukturze kulturowej i społecznej – B. B.] mogą wymieniać jeden sposób przystosowania na inny i faktycznie to robią” (Merton 2002: 217). Nie mówimy więc o tym, że ktoś ma osobowość buntownika, ale że w określonych okolicznościach społecznych pełni taką rolę. W określonych sytuacjach jesteśmy konformistami, w innym zaś możemy zachowywać się innowacyjnie (w sensie pozytywnym lub negatywnym).

Konformizm to zachowanie, w przypadku którego jednostka akceptuje zarówno kulturowo wyznaczone cele, jak i środki ich osiągnięcia. To typowa i powszechna reakcja. Pozwala utrzymać równowagę oraz ciągłość społeczeństwa (Merton 2002: 206). W przypadku analizowanego w tej pracy zjawiska mamy tu do czynienia z samodzielnym napisaniem i obronieniem pracy dyplomowej. Oczywiście, można w tym miejscu pytać o granice konformizmu – w którym momencie można już mówić o przekroczeniu norm? Czy wtedy, gdy ktoś poza promotorem wykonuje korektę stylistyczną pracy, mówimy jeszcze o konformizmie? Jaki wkład promotora jest wystarczający, optymalny, a jaki nadmierny? Czy to student powinien sam wymyślać tytuł pracy? Co w sytuacji, gdy ktoś sam wykona badania, potrafi wykonać obliczenia statystyczne, ale nie ma na to czasu i zleca ich wykonanie

innej osobie, ale, podkreślmy, nie wynika to z braku kompetencji studenta? Czy praca napisana szybko i przez to słaba merytorycznie, ale samodzielna to jeszcze zachowanie konformistyczne? Zadawanie tych pytań pokazuje, że mamy do czynienia z pewną kategorią analityczną, którą nie zawsze łatwo przełożyć na sytuacje, z jakimi stykają się studenci i nauczyciele akademicy – zmuszeni do dokonywania wyborów. W ogólniejszym ujęciu studenckiej nieuczciwości konformizm będzie odnosił się też do nieściągnięcia na egzaminach, niepopelnienia plagiatów i tak dalej – w pełni uczciwego studiowania. Biorąc pod uwagę wyniki badań przedstawione w pierwszym rozdziale, jest to „zjawisko” niezwykle rzadkie, jeśli w ogóle występujące.

Innowacja dotyczy sytuacji akceptacji celu kulturowego, ale nie zinstytucjonalizowanych środków jego osiągnięcia. Sprzyja temu silny nacisk na ów cel kulturowy, a jednocześnie skuteczność nieakceptowanych powszechnie środków. Jednostka zinternalizowała dążenie do danego celu, ale nie przyjęła środki jego osiągnięcia (Merton 2002: 206). Akceptujemy więc konieczność zdobycia wyższego wykształcenia, ale nie konieczność samodzielnego napisania pracy dyplomowej. Wysoko cenione wyższe wykształcenie (zwłaszcza przez rodziców) i presja rynku pracy (premija wykształcenia) łączą się z łatwym dostępem do prac gotowych do kupienia lub zamówienia i mogą skutkować zachowaniami innowacyjnymi. Podobny mechanizm daje się zaobserwować w przypadku innych form studenckiej nieuczciwości. Warto w tym miejscu jednocześnie podkreślić istotną rolę presji rówieśniczej („Nie dasz ściągnąć?”).

Merton rozważa częstość innowacji na różnych szczeblach drabiny społecznej. Na jej szczycie nierzadko innowacyjne zachowania są łatwo usprawiedliwiane dzięki ich skuteczności (na przykład w zdobywaniu pieniędzy) (Merton 2002: 206–208). „Najsilniejsze naciski w kierunku dewiacji wywierane są na członków warstw niższych” (Merton 2002: 210), do tego „wobec jednostek ulokowanych na niższych szczeblach struktury społecznej kultura stawia wymagania nie do pogodzenia” (Merton 2002: 211). Ograniczeniem jest nie tylko silny nacisk położony na osiągnięcie celu kulturowego przy jednoczesnym braku szans, ale też sztywna struktura społeczna redukująca możliwości awansu (Merton 2002: 211). „Zachowania dewiacyjne

występują na szeroką skalę wtedy, kiedy system wartości kulturowych wynosi faktycznie ponad wszystko inne pewne **wspólne** cele sukcesu dla **całego społeczeństwa**, podczas gdy struktura społeczna rygorystycznie ogranicza albo całkowicie zamyka dostęp do uznanych sposobów osiągania tych celów **znacznej części tego społeczeństwa**” (Merton 2002: 211). Trudno się tutaj nie odnieść do zróżnicowań położenia w strukturze społecznej w przypadku polskich studentów. Słabsi i biedniejsi studenci wiedzą więc, że trzeba mieć wyższe wykształcenie, ale koszty (nie tylko finansowe), które muszą ponieść, są znacznie większe niż w przypadków osób znajdujących się na bardziej uprzywilejowanych społecznie pozycjach. To w takich przypadkach przepaść między kulturowymi celami i środkami jest rażąco duża i stwarza realne pokusy skrócenia drogi do społecznego awansu.

Jednostki nie zawsze muszą być świadome strukturalnych uwarunkowań swojej sytuacji. Ci, którzy jednak mają taką świadomość (nieliczni), stają się kandydatami do buntu. Inni (większość) są skłonni do akceptowania wyjaśnień mistycznych (los, przypadek). Ci, którym się nie powiodło, mówią o pechu. Umożliwia im to zachowanie poczucia własnej wartości. Może być również dysfunkcjonalne, osłabiać motywację do dalszych wysiłków. W krańcowych sytuacjach skutkuje przystosowaniem (rytualizmem) lub wycofaniem. Ci, którzy osiągnęli sukces, wskazują na rolę szczęścia. Nie jest to jednak to samo wyjaśnienie. „Szczęściarze” pokazują swoją skromność, wyjaśniając znaczną rozbieżność między własnymi zasługami a nagrodą, jednocześnie zaś chronią strukturę społeczną przed krytyką (Merton 2002: 212–214). Spróbujemy odnieść te uogólnione obserwacje Mertona do zjawiska studenckiej nieuczciwości. W polskich warunkach trudno mówić o jakimkolwiek buncie studenckim. Wśród wydarzeń, które poruszają młodych, znajdują się raczej próby ograniczenia dostępu do internetu i zwiększenia kontroli (ruch przeciw ACTA) niż niespójności między oczekiwaniami społecznymi i możliwościami zdobycia wyższego wykształcenia. Warto w tym miejscu zauważyć, że w kontekście w znacznej części (jeszcze) bezpłatnego kształcenia na poziomie uniwersyteckim postrzegane nierówności edukacyjne mogą nie być wystarczająco duże, by skutkować postawami buntowniczymi. Samo pojawienie się bowiem tych ostatnich nie wystarcza do mówie-

nia o szerszym zjawisku, na przykład ruchu społecznego. W polskim obecnym kontekście częściej można zaobserwować rytualizm.

Rytualizm polega na odrzuceniu celów kulturowych lub ich zaniżeniu do poziomu osiągalnego przy jednoczesnym (prawie przymusowym) przestrzeganiu norm. Nie jest on zwykle uważany za problem społeczny (Merton 2002: 214–215). „Wolno oczekiwać, że ten typ przystosowania będzie dosyć częsty w społeczeństwie, w którym status społeczny jednostki jest w dużej mierze uzależniony od jej własnych osiągnięć. Jak bowiem często stwierdzano, ta nieustająca, konkurencyjna walka wywołuje ostry lęk o status. Jednym ze sposobów uśmierzania owych niepokojów jest trwałe zniżenie poziomu własnych aspiracji, lęk powoduje bezruch lub ściślej – zachowanie zrutynizowane” (Merton 2002: 215). W przypadku pisania prac w tej kategorii mogłyby znaleźć się osoby, które wybierają napisanie pracy samodzielnie nie ze względów etycznych czy ambicjonalnych, ale z powodu braku funduszy lub obawy przed konsekwencjami. Tutaj też można by umieścić studentów, którzy zaniżają swoje ambicje intelektualne i wybierają takie szkoły wyższe czy takie typy studiów, które pozwalają na skuteczne działanie „mechanizmu rury” – istnieje niewielkie, a nawet żadne ryzyko nieukończenia studiów. Tutaj są też ci, którzy na nieco lepszych uczelniach czy studiach piszą prace odtwórcze i na niskim poziomie, a w czasie zaliczeń zadowolają się niskimi ocenami. Ich prace dyplomowe zaś należą do kategorii niebadawczych – są pewną kompilacją dostępnej literatury. Znajdziemy w tej grupie studentów, którzy trafili na uczelnię pod presją rodziców/rodziny, a nie w wyniku własnego wyboru, a samo studiowanie nie wyzwoliło w nich wewnętrznej motywacji. Studia jednak kontynuują i kończą.

Być może w kategorii zachowań rytualistycznych znalazłyby się zachowania związane ze studencką nieuczciwością, ale po stronie kupujących (kupienie jako kontynuacja strategii oszukiwania, po ściąganiu i plagiatowaniu korzysta się z tego samego wzorca). To sprzedającym prace, piszącym bliżej byłoby do kategorii innowatorów. Taka hipoteza wymaga jednak, moim zdaniem, przetestowania empirycznego – na ile kupujący mają poczucie, że podążają utartym trybem, a na ile robią coś nowego, na ile nawet czują, że ryzykują.

Merton stawia hipotezę, że w przypadku Amerykanów innowacja dominuje w klasie niższej, a rytualizm w klasie niższej-średniej. Uzasadnia to faktem, że w kontekście tej ostatniej rodzice wywierają silną presję na dzieci w kierunku akceptacji celów kulturowych, a jednocześnie szanse powodzenia są mniejsze niż w klasie wyższej-średniej (Merton 2002: 216).

Wycofanie to odrzucenie zarówno celów kulturowych, jak i instytucjonalnych środków ich osiągnięcia. Merton wskazuje, że jest to prawdopodobnie najrzadziej spotykany typ adaptacji (Merton 2002: 217–218). „Ludzie, którzy się w ten sposób przystosowują (lub nie przystosowują), pozostają – ściśle rzecz biorąc – w społeczeństwie, ale do niego **nie należą**. Z socjologicznego punktu widzenia to autentyczni obcy” (Merton 2002: 218). Przykłady zachowań wskazujących na wycofanie to część działań psychotyków, nałogowych narkomanów i alkoholików, wagabundów, włóczęgów, trampów, pariasów, autystyków. Wyjaśnieniem takich zachowań może być nieskuteczność środków osiągnięcia celów kulturowych (podczas gdy jednostka całkowicie przyswoiła i cele, i normy). Jednostka nie jest w stanie osiągnąć celów uznanymi metodami, a jednocześnie zinternalizowane normy nie pozwalają jej wykorzystać środków zakazanych. Jednak nadal chce ona osiągnąć sukces. W konsekwencji, w wyniku tych sprzeczności, odrzuca zarówno cele, jak i środki ich osiągnięcia. Taki typ adaptacji jest silnie potępiany, ponieważ kwestionuje wartości społeczeństwa (Merton 2002: 218–219). „O ile jednak w życiu codziennym dewiant jest potępiany, o tyle świat fantazji może mu dostarczyć satysfakcji” (Merton 2002: 219). Tutaj znalazłyby się osoby, które idą na studia nie dla zdobycia wykształcenia czy rozwoju osobistego, ale ze względu na presję rodziców czy ucieczkę przed rynkiem pracy. Takie osoby studiują, co prawda, ale oszukują i w efekcie często rezygnują ze studiów. To też rzadkie przypadki osób trafiających na studia, ale żyjących „w nieco innym świecie” – studiujących, ale mających problemy z organizacją procesu studiowania, ambitnych, ale nierealnie oceniających swoje kompetencje intelektualne, postrzeganych jako dziwacy albo ludzie z przypadku. Te osoby zwykle są widziane jako „trudne do zinterpretowania”, dziwne, nietypowe, specyficzne.

Bunt to szczególny typ przystosowania, w którym odrzucone cele i środki zastępuje się nowymi (Merton 2002: 220). „Stanowi przejściową reakcję, zmierzającą do **zinstytucjonalizowania** nowych celów i nowych metod, które mają stać się wspólną własnością innych członków społeczeństwa. Chodzi tu raczej o usiłowanie **zmiany** istniejącej struktury kulturowej i społecznej niżli o ulokowanie tych wysiłków **wewnątrz** tej struktury” (Merton 2002: 205)⁴. Aby pojawiła się reakcja w postaci buntu, system instytucjonalny musi być postrzegany jako przeszkoda w realizacji celów kulturowych. Musi się też pojawić nowy mit (buntu w opozycji do dotychczasowego mitu konserwatyzmu) (Merton 2002: 221). „Obiektem największej wrogości pośród zbuntowanych staje się przede wszystkim renegeat, który – choć jemu samemu się powiodło – odrzuca panujące wartości. Nie tylko bowiem podważa wartości, jak czyni to grupa zbuntowana, ale stanowi również świadectwo, że została złamana jej jedność. A jednak, jak często stwierdzano, to raczej zazwyczaj członkowie klasy wstępującej niż warstw najbardziej upośledzonych organizują ludzi pełnych uraz i zbuntowanych w grupę rewolucyjną” (Merton 2002: 221). W tej kategorii mieszczą się jednostki zmierzające do reformy systemu. Można tu zakwalifikować bunt młodzieży lat 60. XX wieku w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej. Trudno jednak zaobserwować takie przykłady w polskim szkolnictwie wyższym. Skłaniałabym się ku tezie, że w Polsce nie ma klasycznych mertonowskich buntowników, że jest to rola, która mogłaby się pojawić w przyszłości – trzeba by jednak zaprzeczyć samej sensowności obecnego systemu edukacji na poziomie wyższym, być może odebrać status wyższemu wykształceniu. Takie, rewolucyjne przecież, zmiany wymagałyby zakwestionowania podstaw współczesnej wizji rozwoju kapitalizmu i społeczeństw – jako społeczeństw informacji i wiedzy, a gospodarki opartej na kapitale intelektualnym.

⁴ Merton wyraźnie rozróżnia bunt i resentment. „W resentymencie potępia się to, czego się potajemnie pożąda; w buncie potępieniu podlega samo pożądanie” (Merton 2002: 221).

Teorie racjonalnego wyboru w socjologii – źródła i kluczowe twierdzenia

Grzegorz Lissowski ujmuje teorię racjonalnego wyboru jako „orientację, która polega na zastosowaniu modeli racjonalnego wyboru do analizy rozmaitych zjawisk społecznych, politycznych, ekonomicznych, prawnych, etycznych itp.” (Lissowski 2002: 194). Najwcześniej pojawiła się ona w naukach ekonomicznych, później zainspirowała nauki polityczne i socjologię. W przypadku dwóch ostatnich dziedzin kluczowym problemem w analizach są tak zwane paradoksy społeczne, czyli rozbieżność między optymalnością indywidualną i zbiorową (Lissowski 2002: 194). Powszechnie uznawanym początkiem teorii racjonalnego wyboru jest twierdzenie Kennetha J. Arrowa: „Metoda wyznaczania społecznej preferencji na podstawie zbioru preferencji indywidualnych, która spełniałaby kilka (cztery lub pięć, w zależności od wersji twierdzenia) formalnych warunków demokracji, nie istnieje” (Lissowski 2002: 194). Właśnie te paradoksy próbowali przezwyciężyć Michael Hechter i James S. Coleman, których koncepcje opisuję w dalszej części rozdziału.

„Teoria racjonalnego wyboru stała się w ostatnich dekadach XX i na początku XXI wieku podstawą teoretyczną tak zwanego głównego nurtu tej orientacji socjologii, która uznaje siebie za naukę w ścisłym znaczeniu, zgodnie z pozytywistyczną wizją nauki” (Jasińska-Kania 2006: 135). Główne inspiracje tych rozważań to zastosowania teorii gier Johna von Neumanna i Oskara Morgensterna w ekonomii i naukach politycznych oraz prace Gary’ego S. Beckera (wykorzystanie ekonomicznych modeli racjonalnego wyboru do analizy na przykład małżeństw i rozwodów). Teorie racjonalnego wyboru przyjmują zasadę indywidualizmu metodologicznego, zmierzając jednak do wyjaśnienia makrospołecznych (Jasińska-Kania 2006: 135). Jonathan Turner w *Strukturze teorii socjologicznej* umieszcza je wśród teorii wymiany, obok podejścia behawiorystycznego (George Homans), dialektycznego (Peter Blau), sieciowego (Richard Emerson), modeli ekonomicznych i teorii gier oraz teorii sieci wymian.

„Kluczowe idee ekonomii neoklasycznej i teorii gier są [...] fundamentem wszelkich odmian teorii wymiany” (Turner 2008: 335). Te źródła opiszę też w dalszej części rozdziału. Zanim jednak przejdę do nieco bardziej szczegółowych zagadnień ekonomii neoklasycznej i teorii gier, przedstawię nieco inne ujęcie rozwoju teorii racjonalnego wyboru.

James Coleman wskazuje, że źródła teorii racjonalnego wyboru w socjologii można ulokować w trzech dziedzinach wiedzy. W ramach nich zaś wskazuje na kluczowych teoretyków i empiryków. Są to więc:

1. socjologia (teoria wymiany: George Homans, Richard Emerson, Karen Cook, Peter Blau; James Coleman; Michael Hechter);
2. nauki polityczne (Kenneth J. Arrow – twierdzenie o istnieniu funkcji wyboru społecznego, Anthony Downs – przestrzenny model konkurencji wyborczej między partiami, James Buchanan i Gordon Tullock – analiza form konstytucyjnych, Mancur Olson – teoria działania zbiorowego; czasopismo “Public Choice”);
3. ekonomia (Gary Becker, Robert Frank, Oliver Williamson, Robert Axelrod – gry iterowane⁵, Maynard Smith – gry ewolucyjne) (Coleman 2006: 153–154; Lalman, Oppenheimer, Świstak 1993: 13).

Coleman stwierdza, że teoria racjonalnego wyboru wyraźnie zaistniała wraz z pojawieniem się czasopisma “Rationality and Society” (1989) oraz powstaniem Komitetu Badań nad Racjonalnym Wybo-rem w ramach Międzynarodowego Stowarzyszenia Socjologicznego (1990) (Coleman 2006: 155).

Choć teoria racjonalnego wyboru w socjologii wywodzi się częściowo z ekonomii, może być też wykorzystywana do analizowania zjawisk będących tradycyjnie obszarem zainteresowań ekonomistów, na przykład przez badanie teorii organizacji i teorii firmy – przy wykorzystaniu teorii agencji, rozdziału praw w organizacjach, paniki na rynkach, runów na banki, krachów i tym podobnych, zależności między kapitałem społecznym a rozwojem ekonomicznym (Coleman 2006: 155–162).

⁵ Gry iterowane (powtarzalne) – gry, w których gracze w kolejnych ruchach mogą wykorzystywać informacje zdobyte w ruchach poprzednich (Coleman 2006: 154).

Ekonomia neoklasyczna

Ekonomia neoklasyczna to „nurt w ekonomii analizujący, jak powinny zachowywać się osoby oraz firmy dążące do maksymalizacji swoich funkcji celu przy założeniu, że działania gospodarcze są regulowane przez mechanizm cenowy, a rynki są czyste, co oznacza, że gospodarka jest zawsze w stanie równowagi” (Black 2008: 99). Ekonomia neoklasyczna posługuje się modelem ludzkiego zachowania jako działania w warunkach rynku doskonałego, czyli takiego, na którym „są spełnione warunki do istnienia konkurencji doskonałej: produkt jest standaryzowany, na rynku działa duża liczba nabywców i sprzedawców, każdy z nich posiada pełną informację o możliwościach wymiany towarów i wszyscy są jednakowo traktowani” (Black 2008: 421).

Podstawowe założenia ekonomii neoklasycznej Adrian Solek przedstawia następująco:

1. jednostki są racjonalne,
2. działają na podstawie pełnej i doskonałej informacji, mają też nieograniczone możliwości jej przetwarzania (w przypadku konsumentów) lub maksymalizacji zysku (w przypadku firm),
3. celem decydentów jest maksymalizacja oczekiwanej użyteczności
4. działają w wąsko pojętym własnym interesie, to znaczy bez uwzględniania użyteczności innych podmiotów,
5. mają spójne preferencje, również czasowe, zgodne z modelem wykładniczo dyskontowanej użyteczności,
6. podejmują decyzje, biorąc pod uwagę reguły wnioskowania Bayesowskiego,
7. traktują swe dochody i zasoby zamiennie, to znaczy jako nieoznaczone co do źródła pochodzenia i celu przeznaczenia (Solek 2010: 22).

Racjonalne działania jednostek odnoszą się do spełnienia szeregu kryteriów: kompletności preferencji (dowolne możliwości można ze sobą porównać, biorąc pod uwagę użyteczność, jaką przyniosą decydentowi), dominacji (strategia gorsza od innych nie powinna zostać

nigdy wybrana), anulowania (dwie możliwości wyboru o identycznych konsekwencjach są ignorowane w procesie podejmowania decyzji), przechodniości, ciągłości (duże prawdopodobieństwo wygranej skłania decydenta do podjęcia ryzykownej gry), niezmienności (sposób, w jaki możliwości wyboru zostaną przedstawione, nie ma wpływu na wybór) (Solek 2010: 22). Posługuje się więc koncepcją *homo oeconomicus* (Solek 2010: 25).

James S. Coleman wymienia cztery podstawowe pojęcia zaczerpnięte przez teorię racjonalnego wyboru z neoklasycznej ekonomii. Są to: metodologiczny indywidualizm – zjawiska społeczne wyjaśniamy przez zachowania jednostek; zasada aktorów maksymalizujących (optymalizujących) – dążą oni do maksymalizacji indywidualnego dobrobytu; koncepcja społecznego optimum⁶; koncepcja równowagi systemu⁷ (Coleman 2006: 146–150; Black 2008: 507).

Ekonomia neoklasyczna opiera się na założeniu, że porównywanie kosztów i korzyści jest działaniem poprzedzającym podjęcie jakiegokolwiek decyzji przez ludzi. Celem porównania staje się uzyskanie maksymalnej krańcowej korzyści. Tę ostatnią w ekonomii definiuje się jako „dodatkową korzyść wynikającą ze zwiększenia rozmiarów produkcji, to przyrost całkowitej korzyści na skutek wzrostu produkcji o jednostkę” (Black 2008: 186). Korzyści krańcowe mogą mieć charakter prywatny i społeczny (Black 2008: 187). Tym samym – to korzyści przyrastające, nie wszystkie, które jednostka jest w stanie uzyskać, ale dodatkowe w porównaniu ze stanem wyjściowym. Czyli jeżeli jednostka teraz może uzyskać przychyłność pięciu osób, a w innych możliwych okolicznościach – siedmiu, to korzyść krańcowa zmiany stanu dla jednostki to dodatkowa przychyłność dwóch osób. Jeżeli za pracę napisaną samodzielnie dostanie trójkę, a za kupioną piątkę, to korzyść krańcowa będzie tym przeskokiem o dwa stopnie.

Czynniki kulturowe („nieracjonalne”, „irracjonalne”) były w pierwotnych analizach traktowane jak rodzaj zakłócenia możliwego do pominięcia w przypadku analizy na modelach. Wkrótce jednak część

⁶ Zob. podrozdział *Teoria gier*.

⁷ Zob. podrozdział *Teoria gier*.

przedstawicieli ekonomii neoklasycznej zaczęła uwzględniać „nieracjonalne” czynniki, na przykład w nurcie ekonomii behawioralnej (Solek 2010: 24).

Neoklasyczna ekonomia społeczna jednak zwykle pomija organizacje i instytucje społeczne. „Ich miejsce zajmuje – analogiczne do założenia o racjonalności jednostek – założenie o minimalizacji kosztów transakcyjnych⁸ na rynku idealnym” (Coleman 2006: 145). To, co społeczne i kulturowe jest więc swego rodzaju bagażem transakcyjnym – który trzeba unieść, ale który jest jednym z wielu drobnych czynników zakłócających, nie jest czynnikiem istotnym ani tym bardziej kluczowym.

Coleman wymienia też cztery kluczowe pojęcia z socjologii, które odróżniają teorię racjonalnego wyboru w socjologii od neoklasycznej ekonomii:

1. zwiększanie użyteczności przez rezygnację z władzy (dotyczy to na przykład sytuacji przekazywania innym władzy i zaufania bez otrzymywania czegokolwiek w zamian, w szczególności w sytuacji niepewności – niedostatku informacji) (Coleman 2006: 150–151);
2. kapitał społeczny, czyli „pewien aspekt niesformalizowanej społecznej organizacji, który stanowi produktywny zasób dla jednego bądź więcej aktorów” (Coleman 2006: 151);
3. społeczne źródło praw (na przykład zagadnienia społecznego rozdziału praw w sytuacji konfliktu; to zagadnienie, którym jest zainteresowana teoria wyboru publicznego);
4. instytucje, a konkretnie fakt, że mają one kluczowe znaczenie dla teorii wyboru społecznego (Coleman 2006: 152).

Teoria gier

Teoria gier to „teoria celowego działania racjonalnych (to znaczy nastawionych na realizację swoich celów) jednostek w warunkach interakcji z innymi, różniącymi się swoimi celami, racjonalnymi

⁸ Koszty transakcyjne – „koszty zdobywania informacji o produkcie, cenach i stronach transakcji, koszty negocjowania i zawierania kontraktu, monitorowania stron oraz egzekwowania zobowiązań” (Czyżewski, Grzelak [brak daty publikacji]).

jednostkami” (Haman 2014: 21). Podstawowym założeniem **teorii gier** (czy też teorii gier i decyzji) jest więc zaprzeczenie niezależności działań aktorów. Strategie jednostek, nagrody i straty zależą od działań innych graczy, a każdy z nich ma pewien ograniczony zasób informacji, na podstawie którego podejmuje decyzje. Teoria gier jest zwykle kojarzona ze swą wersją niekooperacyjną, gdy jednostki dążą do maksymalizacji indywidualnych korzyści. Istnieje jednak także wersja teorii gier znana jako kooperacyjna – oparta na założeniu, że jednostki działają, aby maksymalizować dobro grupy. Gry są również dzielone na strategiczne (aktorzy podejmują działania jednocześnie) i ekstensywne (analizuje się sekwencje działań aktorów) (Baert, Carreira da Silva 2013: 128–129).

Zachowania aktorów można więc opisać przy pomocy zróżnicowanych gier, w których przyjmują oni określone **strategie** działania. Te ostatnie to „opis postępowania gracza w każdej sytuacji, jaką dopuszcza gra” (Górnicki 2009: 249). Przyjmując wybrane strategie, gracze mogą liczyć na określone wypłaty, wyrażane w jednostkach użyteczności, przedstawiane w formie macierzy (Haman 2014: 28, 32). Dwie podstawowe strategie w grach dwuosobowych o sumie zerowej (zob. dalej) to strategie najbezpieczniejsze dla obu graczy: **minimaks** (zabezpieczanie minimalnej wygranej, wybranie strategii, przy której wygrana, choć minimalna, jest gwarantowana) lub **maksimin** (unikanie najgorszej przegranej, wybranie strategii, przy której własna maksymalna przegrana jest najmniejszą z możliwych). Wybranie tych strategii przez obu graczy to tak zwany **siodłowy punkt równowagi**. Takich punktów może być w grze kilka (Straffin 2004: 6–11). Strategia minimaksowa dla studentów mających przygotować pracę to taka, w której staramy się, by mieć jak najwyższą gwarantowaną ocenę. Jeżeli, na przykład, prowadzący seminarium wszystkim obiecał co najmniej trójkę, a na wyższą ocenę trzeba dodatkowo zapracować, to w ramach tej strategii trójka będzie nas satysfakcjonować. Strategia maksyminowa polega na skupieniu się na tym, byśmy sami stracili jak najmniej. Wiemy, że obaj studenci stracą – pytanie tylko, który więcej. Przypuśćmy, że są to dwaj studenci, którzy kupili prace następnie słabo ocenione. W takiej sytuacji raczej będą przekonywać, że ich praca jest lepsza niż kolegi zamiast dono-

sić na niego, bo inaczej ryzykowałiby donosem ze strony drugiego gracza (a więc ryzykowałiby większą stratę).

W teorii gier akceptuje się założenie o racjonalnych wyborach ludzi i maksymalizacji korzyści. Przyznaje się jednak, że założenia te dotyczą pewnego typu idealnego, wygodnego w przypadku analiz modelu, ale nieistniejącego w rzeczywistości.

„Teoretycy gier, po wielu owocnych dekadach badań, zidentyfikowali strategie, które wydają się przynosić najwyższe wypłaty w najczęściej występujących okolicznościach. Sukces swój osiągnęli dzięki skonstruowaniu gier planszowych odzwierciedlających warunki panujące w różnych środowiskach wymiany” (Turner 2008: 342).

W efekcie gier są możliwe różne wyniki – gdy jeden zyskuje, inny tyle samo traci (gra o sumie zerowej, stałej), ale też wszyscy zyskują lub wszyscy tracą (gry o sumie niezerowej, zmiennej – dodatniej lub ujemnej). Gry o sumie zerowej zostały oparte na założeniu konfliktu. Gry o sumie zmiennej zakładające tylko współpracę to gry koordynacyjne. W rzeczywistych sytuacjach zwykle mamy do czynienia z grami łączącymi konflikt i współpracę (Baert, Carreira da Silva 2013: 129).

Klasycznym przykładem teorii gier jest tak zwany **dylemat więźnia**, czyli sytuacja, w której w przypadku współpracy obie strony mogą zyskać, ale każda z nich ma też powód, by oszukiwać. Matrycę wypłat takiej gry przedstawiam poniżej.

Tabela 9. Dylemat więźnia

		Więzień Y	
		Milczenie	Przyznanie się do winy
Więzień X	Milczenie	X spędza 5 lat w więzieniu Y spędza 5 lat w więzieniu	X dostaje dożywocie Y wychodzi na wolność
	Przyznanie się do winy	X wychodzi na wolność Y dostaje dożywocie	X spędza 20 lat w więzieniu Y spędza 20 lat w więzieniu

Źródło: Baert, Carreira da Silva 2013: 129

W kontekście pisania prac świetnym przykładem dylematu więźnia jest sytuacja, w której dwaj studenci kupili tę samą pracę. Jeśli obaj byłiby podejrzani i przesłuchiwani niezależnie od siebie, musia-

liby dokonywać analogicznych wyborów. Gdyby przyznał się jeden, założono by, że skopiował pracę napisaną przez drugiego. Gdy żaden się nie przyzna, prawdopodobnie obaj musieliby pisać prace od nowa. Gdy przyznają się obaj, obaj zostaną wyrzuceni ze studiów. Każdemu z nich opłaca się więc działać na niekorzyść drugiego, gdyż potencjalne korzyści są wysokie i pozwalają uniknąć pewnych (w odmiennych okolicznościach) kar. Inne klasyczne gry to bitwa płci, gra w cykora i dylemat koordynacji (Baert, Carreira da Silva 2013: 129).

W teorii gier ważnym pojęciem jest też pojęcie równowagi. Równowaga optymalna w sensie Pareta, jak pisze Jonathan Turner, to rozwiązanie (typ idealny), w którym „żaden aktor nie może już nic zmienić, aby poprawić swoją sytuację” (Turner 2008: 345–346). Coleman przedstawia inne definicje. **Społeczne optimum (zwane optimum Pareto)** to „taki stan społeczny, że nie istnieje żaden inny stan, w którym byłoby lepiej co najmniej jednej osobie bez równoczesnego pogorszenia sytuacji kogokolwiek” (Coleman 2006: 148). W obliczu społecznego optimum, przy każdej zmianie sytuacji, albo stracą obaj aktorzy (wynik zero–zero), albo straci jeden z nich, gdy drugi zyska (wyniki dwa–minus jeden lub minus jeden–dwa). Definicja podana przez Turnera odnosi się zaś do **społecznej równowagi (zwanej równowagą Nasha)** (Coleman 2006: 149). „To taki stan, w którym żaden aktor działający indywidualnie nie jest w stanie poprzez zmianę swojego postępowania poprawić swojego wyniku” (Coleman 2006: 149). Różnicę między tymi pojęciami ilustruje poniższa matryca wypłat. W sytuacji społecznej równowagi aktor A podjął działanie drugie i uzyskał wypłatę równą zero. Jeśli zmieni działanie na pierwsze, straci (wynik minus jeden). W przypadku aktora B jest podobnie – gdy zmieni działanie, również straci.

Tabela 10. Struktura wypłat w grze, w której społeczna równowaga i społeczne optimum są różnymi stanami

		Aktor B				
		Działanie 1		Działanie 2		
Aktor A	Działanie 1	1	społeczne optimum	1	-1	2
	Działanie 2	2		-1	0	społeczna równowaga

Źródło: opracowanie na podstawie Coleman 2006: 149

„Różnica między społecznym optimum a społeczną równowagą jest taka jak różnica między zbiorowym działaniem a działaniem indywidualnym” (Coleman 2006: 150).

Strategia korzystna dla danego aktora, niezależnie od działań drugiego, to tak zwana strategia dominująca, przy czym nie w każdej grze ona występuje (Baert, Carreira da Silva 2013: 131). Układ strategii dominujących poszczególnych graczy nazywa się punktem równowagi (Górnicki 2009: 149). Aktor nie musi być, jak w powyższych przykładach, jednostką. Z powodzeniem można analizować działania, na przykład, organizacji społecznych (Baert, Carreira da Silva 2013: 133).

Teorie racjonalnego wyboru

Na teorii gier opierają się teorie racjonalnego wyboru. Jak pisze Jacek Haman, „stosowanie teorii gier w socjologii oznacza przyjęcie paradygmatu teorii racjonalnego wyboru” (Haman 2014: 22). Oprócz wspomnianych wyżej założeń, takich jak metodologiczny indywidualizm i założenie o **racjonalnym** działaniu jednostek, zakłada się w teoriach racjonalnego wyboru również działanie celowe (wszelkie działania są **intencjonalne**) oraz **optymalne** (jednostki dokonują wyborów zgodnie z pewnym kryterium optymalności) (Lissowski 2002: 196; Baert, Carreira da Silva 2013: 125). Obok intencjonalności analizuje się również niezamierzone konsekwencje działań (Baert, Carreira da Silva 2013: 126). „W przeciwieństwie do funkcjonalnych postaci wyjaśniania, niezamierzonych konsekwencji praktyk społecznych nie wykorzystuje się do wyjaśnienia trwałości tychże praktyk” (Baert, Carreira da Silva 2013: 126). Dwa szczególne typy niezamierzonych konsekwencji to kontrfinalność i suboptymalność.

Kontrfinalność dotyczy tak zwanego błędu kompozycji, czyli błędu rozumowania opartego na założeniu, że to, co optymalne dla jednostki, jest optymalne społecznie (Baert, Carreira da Silva 2013: 126), czyli na przykład liczne połowy jednego rybaka nie będą skutkować dobrymi połowami wszystkich, gdy będą postępować podobnie, ale raczej wyniszczą ekosystem. W kontekście studenckiej kultury nieuczciwości masowe oszukiwanie systemu przez

ściągnięcie i plagiatowanie prowadzi do dewaluacji dyplomów (jako jeden z czynników, oczywiście).

Suboptymalność dotyczy sytuacji, w której wszyscy współzależni od siebie aktorzy przyjmują strategie dające efekt społeczny poniżej optimum – każdy z nich, gdyby przyjął inną strategię, mógłby zyskać co najmniej tyle, co inni (Baert, Carreira da Silva 2013: 126). Mamy więc wtedy do czynienia z sytuacją, w której wszyscy grają na swoją niekorzyść. Trudno tu uciec od skojarzeń ze studencką i akademicką kulturą nieuczciwości istniejących w systemie silnej konkurencji między uczelniami i ogólnie prorynkowego nastawienia do edukacji wyższej. Być może właśnie w Polsce znajdujemy się właśnie w sytuacji suboptymalnej. Uczciwi studenci mieliby szansę zdobywać lepszą wiedzę. System nieoparty na wierze w niewidzialną rękę rynku sprzyjałby lepszej jakości edukacji w mniejszych grupach, a nie nastawieniu na jak największe nabory na studia, mniejszym obciążeniom dydaktycznym kadry, która mogłaby też poświęcać czas na badania naukowe mogące podnieść jakość osiągnięć polskiej nauki. Lepiej wykształcone kadry byłyby pracownikami lepiej pracującymi. I tak dalej.

Racjonalność w teoriach racjonalnego wyboru to założenie, że „działając, wchodząc w interakcje, jednostka ma pewien spójny plan i stara się maksymalizować całkowite zaspokojenie swych preferencji przy jednoczesnym minimalizowaniu wiążących się z tym kosztów” (Baert, Carreira da Silva 2013: 126). Racjonalność działań jednostki odnosi się do jej subiektywnych przekonań, a nie obiektywnych warunków (Baert, Carreira da Silva 2013: 127). Kiedy więc jednostka żywi przekonanie, że musi kupić pracę, bo nie jest w stanie jej samodzielnie napisać, a jednocześnie bezstronna analiza dotychczasowych prac tej osoby pozwala stwierdzić, że mogłaby to zrobić, to ta jednostka, w granicach swojego świata, działa jak najbardziej racjonalnie.

Teoretycy racjonalnego wyboru dokonują też rozróżnienia między niepewnością a ryzykiem. Ryzyko jest wtedy kalkulowalną niepewnością, można w sytuacji ryzyka określić prawdopodobieństwa konsekwencji pewnych działań. Rozróżnia się także wybory strategiczne (gdy jednostki muszą brać pod uwagę wybory innych, zanim same podejmą decyzje) i parametryczne (gdy jednostki działają

wobec środowiska od nich niezależnego) (Baert, Carreira da Silva 2013: 127–128).

Jednostki zaś działają zgodnie ze swoimi hierarchiami preferencji, biorą pod uwagę ograniczoność zasobów lub ograniczenia instytucjonalne. Różne teorie uwzględniają te trzy czynniki w różnym stopniu. Teoria racjonalnego wyboru nie dąży do wyjaśniania zachowań jednostek, ale systemów społecznych (Lissowski 2002: 196). Skupienie na czynnikach instytucjonalnych dotyczy w szczególności tak zwanego nowego instytucjonalizmu – neoinstytucjonalizmu (Baert, Carreira da Silva 2013: 134).

Poniżej przedstawiam dwie z teorii racjonalnego wyboru – teorie solidarności grupowej Michaela Hechtera oraz Jamesa Colemana. Rozwiązały one dylemat utylitarystycznego spojrzenia na społeczeństwo, to znaczy skonstruowały modele „ilustrujące mechanizm prowadzący od indywidualistycznego, racjonalnego, egoistycznego i maksymalizującego użyteczności aktora do wytworzenia przez niego więzi społecznych i kulturowych spajających członków społeczeństwa” (Turner 2008: 349). Odpowiedziały więc na pytanie, jak to się dzieje, że egoistyczne jednostki funkcjonują w grupach, a „decyzje” o byciu w grupie można uznać za racjonalne.

Teoria solidarności grupowej Hechtera dotyczy racjonalności i solidarności w obrębie grupy, czyli „zbioru jednostek zaangażowanych w realizację określonego przedsięwzięcia, posługujących się przynajmniej jednym kryterium członkostwa” (Dobrzański 2013: 125). Grupowa solidarność dotyczy stanu, w którym w grupie obserwujemy pewien zakres grupowych obowiązków (reguł wynikających z ról przyjętych przez członków grupy) i stopień ich realizacji (Dobrzański 2013: 125).

Grupę tworzą racjonalni, instrumentalni, egoistyczni, maksymalizujący swoje zasoby w ramach osobistej hierarchii preferencji aktorzy. Pożądamy więc oni pewnych dóbr, a część tych dóbr jest dostępna tylko w grupach, a więc dzięki członkostwu osiągają oni określone korzyści (Dobrzański 2013: 125). W teorii racjonalnego wyboru grupa istnieje po to, żeby dostarczać lub wytwarzać dobra dla swoich członków – takie dobra to **dobra zbiorowe**; dzielimy je na publiczne i prywatne (Turner 2008: 349–350). **Publiczne dobro** to

takie, którego nie można odmówić innym członkom grupy, gdy jakakolwiek jednostka ma do niego dostęp (Baert, Carreira da Silva 2013: 140). Inaczej rzecz ujmując, chodzi o „dowolne dobro takie, że jeśli dowolna osoba X_i w grupie $X_1...X_i...X_n$ może z niego korzystać, to nie ma praktycznej możliwości pozbawienia go innych członków grupy” (Olson 2006: 142). W kontekście przedstawiania cudzych prac dyplomowych dobrem publicznym byłoby wyższe wykształcenie. Ale tylko w bardzo ogólnym ujęciu, ponieważ nadpodaż osób z wyższym wykształceniem zmniejsza jego wartość na rynku pracy, co sprawia, że tracą na tym inni. Tego typu zmiany można obserwować współcześnie w Polsce. Tym samym wyższe wykształcenie w Polsce nie jest czystym dobrem publicznym Samuelsona, czyli takim, w przypadku którego, gdy jedna osoba z dobra korzysta, to jego wartość, dostępność nie zmniejsza się dla innych jednostek (Olson 2012: 24).

Z **dóbr prywatnych** mogą korzystać tylko ci, którzy je wytworzyli, a używanie tych dóbr zmniejsza dostępność dla innych.

W przypadku wytwarzania dobra publicznego istnieje ciągle zagrożenie nadmiernym wykorzystaniem tego dobra. To tak zwany dyalemat **pasażera na gapę** (*free ridera*, gapowicza). Pasażer na gapę to jednostka korzystająca z dobra, mimo że, wbrew oczekiwaniom grupy, nie ponosi kosztów jego wytworzenia. Gdyby postępował tak każdy członek grupy, nigdy nie wytworzono by dobra. Jednocześnie zachowanie gapowicza jest dla racjonalnego aktora korzystne. System kontroli ma sprawić, by racjonalniej było podporządkować się i wnieść wkład w produkcję dobra (Dobrzański 2013: 130; Baert, Carreira da Silva 2013: 140; Hechter 1988: 105). Osoby kupujące prace są właśnie takimi pasażerami na gapę. Korzystają z dobra (zdobywają wyższe wykształcenie), chociaż nie podjęli oczekiwanych wysiłków w celu jego produkcji (nie napisali samodzielnie pracy). Takimi samymi pasażerami na gapę są osoby ściągające na egzaminach i testach czy popełniające plagiaty w pracach. **Problem studenckiej nieuczciwości można więc nazwać problem „pasażerowania na gapę” w systemie szkolnictwa wyższego.** Tutaj powracamy do przedstawionych w drugim rozdziale danych dotyczących stosunku Polaków do dóbr publicznych. Okazuje się, że w Polsce panuje duże

społeczne przyzwolenie dla takich zachowań. Dobra publiczne nie są uważane za szczególnie cenione i takie, o które należy szczególnie dbać. Podejście to często wyjaśnia się w odniesieniu do doświadczeń historycznych Polaków z okresu PRL.

Jak wskazuje Mancur Olson, „z założenia o racjonalności i zorientowaniu na własny interes jednostek teza, że grupa będzie działała w swoim interesie, wcale logicznie nie wynika [...], **racjonalne, zorientowane na korzyść jednostki nie podejmą działań w kierunku osiągnięcia grupowego celu**” (Olson 2006: 139). Określone mechanizmy grupowe (strategie, sankcje negatywne) pojawiają się więc, aby rozwiązać ten problem. Można przymuszać do ponoszenia kosztów (na przykład stosując obowiązek podatkowy), wywoływać chęć współpracy przez nagradzanie, wykluczać z konsumpcji, wykluczać z grupy lub wprowadzać opłaty za korzystanie z dobra (Turner 2008: 351, por. Baert, Carreira da Silva 2013: 140; Hechter 1988: 105, 109).

Jak wyglądałyby te działania w kontekście pisania i kupowania prac? W przypadku publicznego bezpłatnego szkolnictwa wyższego trudno mówić o przymuszaniu do ponoszenia kosztów, choć pośrednio każdy podatnik finansuje szkoły wyższe. Jeśli nie robi tego student (bo nie pracuje), to koszty ponoszą jego rodzice. Jeśli jednak, tak jak wyżej, przez koszt rozumiemy samodzielne napisanie pracy, nie widzę możliwości bezpośredniego zmuszenia do jej napisania. Można nagradzać i przez to wywoływać chęć współpracy. Tutaj ogromną rolę odgrywa praca z promotorem. Wykluczenie z konsumpcji rozumiem jako niedopuszczenie pracy do obrony i wyrzucenie ze studiów. Wprowadzenie opłat wyobrażam sobie jako sytuację, w której obrona pracy jest płatna (jest pośrednio płatna na płatnych studiach jako element tychże).

Olson podkreśla, że takie działania powinny mieć charakter selektywny, odmiennie traktować tych, którzy wnieśli wkład w produkcję dobra, i tych, którzy tego nie uczynili (Olson 2006: 144). Solidarność w teorii racjonalnego wyboru to więc problem skutecznej kontroli społecznej. Sprzedawanie i kupowanie prac czy też ogólnie studencka kultura nieuczciwości jest porażką takiego systemu kontroli albo, żeby nie używać słów tak ostrych, stanowi sferę trudno lub

w ogóle niekontrolowaną. Taka sfera istnieje zawsze, tak jak zawsze istnieją formy dewiacyjnych zachowań społecznych. Pozostaje jednak pytanie o to, jak szeroki może/powinien być margines niekontrolowania i jakie to niesie skutki dla systemu?

Im silniejsza **zależność** jednostki od grupy pod względem dostępności dóbr, tym większa władza grupy nad jednostką. Ma to znaczenie, zwłaszcza gdy dobra nie można łatwo osiągnąć poza grupą (brak substytutu), jednostka nie posiada informacji o alternatywnych jego źródłach, kiedy koszty opuszczenia lub zmiany grupy są wysokie lub gdy więzi uczuciowe są silne (Dobrzański 2013: 128). Wykształcenie wyższe jest dobrem cennym (tak jak wspominałam wyżej, pomaga znaleźć pracę i uzyskać wysokie dochody). Jeżeli za grupę uznamy daną uczelnię, to można zauważyć, że ma ona ograniczone możliwości kontroli dostępu do dobra – dyplom można zdobyć na innej uczelni (prawie 500 uczelni w kraju daje duży wybór), jest to wiedza powszechna, koszty opuszczenia lub zmiany grupy różnią się w zależności od uczelni – na płatnych studiach są wyższe (utrata wpłaconego czesnego) niż na bezpłatnych, jednak nie są bardzo wysokie, przy obecnej liczbie studentów uczelni i kierunki tak się rozrastają, że słabną również więzi studenta z uczelnią. Istnieje też w tym mechanizmie sprzężenie zwrotne. Trudna kontrola nad cennym dobrem obniża też wartość tego dobra, czyli następuje dewaluacja dyplomu wyższej uczelni.

W grupie, która wytworzyła normy, musi istnieć skuteczny system kontroli. Musi sprawdzać, czy obowiązki są wypełniane przez członków grupy (monitorować, kontrolować) i wymierzać sankcje. Jednocześnie grupa musi posiadać zasoby, aby być w stanie systemem kontroli skutecznie zarządzać, a więc musi mieć grupową zdolność wymierzania sankcji (Dobrzański 2013: 130–131). Solidarność grupowa to efekt zależności, monitorowania i stosowania sankcji. „W konsekwencji solidarność zależy od komunikacji” (Dobrzański 2013: 133). Przykładem monitorowania może być stosowanie programów antyplagiatowych, a stosowania sankcji nie tylko karanie za plagiaty czy kupione prace, ale też działanie komisji dyscyplinarnych zajmujących się przypadkami osób jeszcze studiujących czy nagradzanie prac wybitnych.

Hechter wyodrębnił dwa podstawowe typy grup, różniące się poziomem solidarności. Kryterium podziału to rodzaj dóbr, jakie grupa produkuje. Hechter podzielił grupy na **kompensacyjne**, czyli takie, w których grupa wytwarza dobro zbiorowe, ale sama go nie konsumuje (na przykład towary na rynek) oraz **obligatoryjne**, w których grupa wytwarza dobro zbiorowe („dobro immanentne”) konsumowane wyłącznie przez członków grupy, na przykład bezpieczeństwo, szczęście, przyjaźń (Dobrzański 2013: 126; Turner 2008: 352–353).

Członkowie grup kompensacyjnych otrzymują za swoją pracę wynagrodzenie, są relatywnie niezależni od grupy (mogą ją opuścić). To właśnie tam istnieje szczególne ryzyko efektu gapowicza – tym większe, im liczniejsza grupa (zob. dalej). W grupach obligatoryjnych systemy norm również istnieją, ale są szczególnie potrzebne w kompensacyjnych – okazują się niezbędne do przetrwania grupy (Dobrzański 2013: 126)⁹.

Solidarność grupowa, solidarność członków grupy to ich gotowość do poświęcenia, stopień zaangażowania prywatnych zasobów, to „gotowość jednostki do użycia własnych zasobów dla realizacji zbiorowych celów (dóbr) i uczynienia z takiej gotowości nastawienia do działania” (Dobrzański 2013: 126, 133). Jako taka rzadko występuje w grupach kompensacyjnych. **Wysoki poziom solidarności grupowej jest możliwy przede wszystkim w grupach obligatoryjnych**. Zdaniem Hechtera to w ich ramach należy przede wszystkim analizować zjawisko solidarności grupowej (Dobrzański 2013: 126, 132). „Małe grupy swoje wspólne interesy realizować będą sprawniej niż grupy duże” (Olson 2006: 144).

Ponieważ wyższe wykształcenie na danej uczelni mogą uzyskać tylko jej studenci, czyli członkowie grupy, należałoby uznać, że w tym przypadku mamy do czynienia z grupą obligatoryjną. Taka interpretacja kłóci się jednak z potocznymi obserwacjami funkcjonowania szkół wyższych. Gdyby jednak założyć, że grupą nie są uczelnie jako ca-

⁹ Dariusz Dobrzański stosuje pojęcia, odpowiednio, grup wyrównawczych i grup zobowiązań. Ze względu na większe rozpowszechnienie tłumaczeń stosowanych przez Turnera, w dalszej części książki posługuję się określeniami z publikacji tego ostatniego.

łość wraz ze studentami, ale także pracownicy uczelni, wtedy można by mówić o grupach kompensacyjnych. Do takiej sytuacji pasują też cechy takich grup: wielu członków, niski poziom solidarności grupowej, względnie liczni pasażerowie na gapę, mniej sprawna realizacja wspólnych interesów.

Choć, jak pisze Dariusz Dobrzański, „klasyfikacja proponowana przez Hechtera chce uniknąć skojarzeń z podziałem grup na stowarzyszenia i wspólnoty” (Dobrzański 2013: 126). Jonathan Turner stwierdza, że „Hechter wraca tym samym do klasycznych rozróżnień socjologicznych – *Gemeinschaft* i *Gesellschaft*, grup pierwotnych i grup wtórnych, solidarności organicznej i solidarności mechanicznej, panowania tradycyjnego i panowania racjonalnego, tego, co ludowe, i tego, co miejskie [...]”. To, co odróżnia koncepcję Hechtera od wcześniejszych ujęć, to jej powiązanie z teorią utylitarystyczną, według której zarówno wysoki, jak i niski poziom solidarności grupowej jest wynikiem racjonalnych wyborów jednostek” (Turner 2008: 354–356).

Hechter opisuje też sposoby **formalizowania się grup**, czyli wytworzenia lub rozbudowania systemu formalnej kontroli społecznej w wyniku wzrostu liczebności grupy (Turner 2008: 356). Takie sytuacje można odnieść do okresu, gdy na polskie uczelnie wkraczał wyż demograficzny, zwiększano liczebność grup zajęciowych, rosły uczelnie, powstawały nowe kierunki. Współcześnie, w obliczu niżu, można zaś obserwować nie tylko bankructwa szkół niepublicznych, ale także łączenie się tych, które próbują w ten sposób przetrwać. Rozrost uczelni osłabia możliwości kontroli nad nimi. Zwiększenie się grup zajęciowych osłabia natomiast możliwości kontroli ze strony prowadzących, w tym promotorów.

Aby opóźnić proces wzrostu kontroli lub go złagodzić (wzrost kontroli powoduje opór członków grupy, nadmiar biurokracji może alienować), można odpowiednio socjalizować członków lub rekrutować ich pod kątem cech altruistycznych. W ostateczności jednak i tak jest konieczne **optymalizowanie** sposobów kontroli społecznej przy pomocy wspomnianych już wyżej monitorowania i stosowania sankcji. **Monitorowanie** można realizować przez zwiększanie widzialności jednostek w grupie, wprowadzanie wymogu uczestnictwa w publicznych rytuałach grupy, zachęcanie do udziału w podejmowaniu decyzji

grupowych, publiczne nakładanie sankcji pozytywnych, nagradzanie raczej grupy, a nie jednostek, ograniczanie prawa do prywatności, nagradzanie informatorów, rekrutację i wychowanie członków w kulturze homogenicznej. **Stosowanie sankcji** obejmuje zaś posługiwanie się sankcjami symbolicznymi (hierarchia prestiżu), publiczne nakładanie sankcji negatywnych, geograficzną izolację, nałożenie bezzwrotnych opłat za wstąpienie, ograniczenie dozwolonych przynależności pozagrupowych (Dobrzański 2013: 133; Turner 2008: 356–357).

Monitorowanie i stosowanie sankcji w przypadku procesu pisania prac dyplomowych, jeżeli uznamy, że do grupy należą także studenci, można przedstawić następująco:

1. monitorowanie: zwiększanie widzialności jednostek w grupie (przez indywidualne wystąpienia na seminariach i, nieobecne u nas, pisanie części lub całości pracy w grupach, co pozwala członkom obserwować siebie nawzajem), wprowadzanie wymogu uczestnictwa w publicznych rytuałach grupy (uczestniczenie w świętach uczelni – nie jest obowiązkowe, ale mogłoby być), zachęcanie do udziału w podejmowaniu decyzji grupowych (czyli skłanianie do udziału w konsultacjach społecznych w ramach uczelni, do głosowania czy startowania w wyborach do samorządu, udziału w stowarzyszeniach walki z plagiatami), publiczne nakładanie sankcji pozytywnych (nagrody wydziału, uczelni za najlepsze prace dyplomowe), nagradzanie raczej grupy niż jednostki (możliwe przy grupowym pisaniu prac), ograniczanie prawa do prywatności (monitoring na uczelni, kontrola w akademikach, kontrolowanie poczty uniwersyteckiej), nagradzanie informatorów (nieobecne w polskiej rzeczywistości pozytywne reagowanie na informacje o nieprawidłowościach w instytucji – tak zwanych *whistleblowers*), rekrutacja i wychowanie członków w kulturze homogenicznej (przez dokładną selekcję studentów z określonych warstw czy grup społecznych, skuteczniejsze w przypadku studiów płatnych);
2. stosowanie sankcji: posługiwanie się sankcjami symbolicznymi (w takiej sytuacji osoby samodzielnie i wzorowo przygotowujące prace mają wyższy status niż inni), publiczne nakładanie sankcji negatywnych (postępowanie dyscyplinarne – w zasadzie nie

odbywa się publicznie, ale może spotkać się z reakcją mediów, zob. Bunda 2008; Dmitruczuk 2006), geograficzna izolacja (wydalenie ze studiów), nałożenie bezzwrotnych opłat za wstąpienie (obecne częściowo tylko w przypadku studiów płatnych), ograniczenie dozwolonych przynależności pozagrupowych (ograniczenie prawa do studiowania tylko do jednego kierunku przez wprowadzenie odpłatności za drugi kierunek – ale to decyzja ministerstwa, nie uczelni, za to możemy obserwować, że uczelnie mogą same rezygnować z tych opłat; ograniczenie prawa do studiowania lub pracowania na innych uczelniach).

Technikom tym towarzyszy w rezultacie grupa funkcjonariuszy – „działaczy”, agentów wynagradzanych za taką działalność (Dobrzański 2013: 132; Turner 2008: 358). Oprócz technik optymalizacyjnych można wykorzystać dodatkowe mechanizmy redukujące koszty formalnej kontroli, w tym tworzenie grup obligatoryjnych w ramach organizacji kompensacyjnej (o ile normy obu grup są zbieżne) (Turner 2008: 358).

Funkcjonariuszami są dla przykładu rzecznicy dyscyplinarni, tak jak ten, o którym wspomniała jedna z respondentek:

Nasz karnista był kiedyś rzecznikiem dyscyplinarnym. Tyle, że raczej opowiadał o plagiatach, bo na to się ogromny nacisk kładzie na naszym kierunku, o tych, którymi się zajmował jako rzecznik i zbierał dowody. Jest komisja, która to czyta i kierują do rzecznika dyscyplinarnego, jeśli mają podejrzenie dalej. Rzecznik, jeśli to jego pole naukowe, czyta sam, jeśli nie, powołuje biegłego. I on ma za zadanie to sprawdzić, do czego to podobne. I rzecznik zawiadamia prokuraturę (R10).

Do pewnego stopnia obowiązki funkcjonariuszy mają też wykonywać promotorzy. Za grupy obligatoryjne zwiększające kontrolę w ramach grupy kompensacyjnej można uznać grupy seminaryjne.

Drugą omawianą przeze mnie teorią solidarności grupowej jest koncepcja Jamesa S. Colemana. Jak pisze Aleksandra Jasińska-Kania, „najwybitniejszy wkład do socjologicznej teorii racjonalnego wyboru wniosły dzieła” właśnie tego autora (Jasińska-Kania 2006: 136). Patrick Baert i Filipe Carreira da Silva wskazują, że Colemana interesowały poziom jednostkowy, poziom społeczny i przejścia między nimi

(Baert, Carreira da Silva 2013: 140–141). Autorzy podsumowują tę teorię słowami: „Główna idea jest prosta. Kultura generuje u ludzi szczególne wartości, co sprawia, że działając, dążą do ich osiągnięcia, a jednocześnie kształtują społeczeństwo” (Baert, Carreira da Silva 2013: 141).

Jamesa S. Colemana również interesuje proces powstawania norm. Jak pisze, „Pytam, w jakich okolicznościach normy mogą się pojawić i utrzymać w zbiorze racjonalnych jednostek” (Coleman 1990: 242). Podstawowym założeniem **teorii solidarności grupowej Colemana** jest stwierdzenie, że jednostki posiadające własne zasoby są zainteresowane również zasobami innych. W konsekwencji zaś interakcje i organizacja społeczna opierają się na transakcjach mających na celu wymianę zasobów (bezpośrednio lub przez pośredników). **Zasoby to prawa do działania.** „Struktury społeczne i normy kulturowe są w istocie zbudowane dzięki woli jednostek oddania swych praw do kontroli zasobów w zamian za oczekiwanie korzyści” (Turner 2008: 360). Kluczowe wydaje się w tym momencie istnienie **popytu** (zapotrzebowania) **na normy** i jego zaspokojenie (Coleman 1990: 241; Turner 2008: 361). Mamy więc do czynienia z następującymi sytuacjami – jednostki dysponują określonymi zasobami, są zainteresowane zasobami innych, a takie zainteresowanie sprawia, że potrzeba norm i sankcji, aby transakcje mogły dojść do skutku i przebiegać w miarę płynnie. „Norma dotycząca określonego działania istnieje wtedy, gdy społecznie zdefiniowane prawo do kontroli tego działania przysługuje nie temu konkretnemu aktorowi, ale pozostałym aktorom” (Coleman 1990: 243).

Warunki (motywacje) zwiększające popyt na normy to: odczuwane **negatywne efekty zewnętrzne** lub szkodliwe konsekwencje; niemożność przeprowadzenia negocjacji redukujących te efekty (nie można łatwo stworzyć rynku pozwalającego na wymianę zasobów, co pozwoliłoby zredukować negatywne efekty zewnętrzne); zbyt wielu aktorów, by negocjacje były skuteczne oraz istnienie zjawiska jazdy na gapę. Taką motywacją może być też chęć odróżnienia się od innych grup, na przykład strojem (Turner 2008: 361; Coleman 1990: 250–251, 257–259). Rozważmy warunki zwiększające popyt na normy w przypadku szkolnictwa wyższego. Negatywne efekty zewnętrzne to

na przykład dewaluacja dyplomów i wskazania Państwowej Komisji Akredytacyjnej oceniającej poziom plagiatów w losowych próbkach prac. W takich okolicznościach uczelnie i ministerstwo odczuwają naciski, by uregulować te sytuacje. Niemożność przeprowadzenia negocjacji redukujących te efekty – to zagadnienie może być problematyczne. Trudno ukryć, że nie bardzo można negocjować z osobami, które już oszukały – na przykład rozmawiać o wysokości kary. Można za to myśleć o wprowadzeniu większego udziału pracowników w zarządzaniu uczelnią – rozważyć podejście partycypacyjne w ramach jednak bardzo zhierarchizowanych struktur. Nadmierna liczba aktorów ograniczająca możliwość negocjacji jako czynnik lokuje się również w pewnym paradygmacie – przekonaniu, że na przykład uczelnie są zbyt duże, by skutecznie dało się nimi rządzić demokratycznie. Jazda na gapę, czyli wszelkie przejawy studenckiej kultury nieuczciwości, mogą sprzyjać wzrostowi popytu, ale warto dodać, że wymaga to, po pierwsze, wskazania, że istnieją, oceny istotności zjawiska, a także posiadania zasobów instytucjonalnych do zmiany.

„Zaistnienie jazdy na gapę według Colemana jest najbardziej prawdopodobne w grupach opartych na przywództwie rozłącznym lub na zewnętrznym wynagrodzeniu za działalność produkcyjną (czyli w grupach, które Hechter nazywał »grupami kompensacyjnymi«)” (Turner 2008: 361). Przywództwo **łączone** to jednostronne oddanie kontroli nad własnymi zasobami innej jednostce postrzegane jako będące w interesie wszystkich. Przywództwo **rozłączne** to oddanie zasobów w zamian za zewnętrzną rekompensatę (Turner 2008: 360). W przypadku studiów to oddanie czasu, pieniędzy, pracy umysłowej w zamian za dyplom. Kiedy mamy więc do czynienia z transakcją dwustronną bez brania pod uwagę wspomnianego wyżej dobra wspólnego, dobra innych, jest bardziej prawdopodobne, że pojawią się zachowania niekorzystne. Może to prowadzić do wniosku, że odpłatne studia są przez to kontekstem sprzyjającym studenckiej kulturze nieuczciwości, w tym sprzedawaniu i kupowaniu prac.

Gdy pojawia się popyt na normy, aktorzy wprowadzają zakazy (normy proskryptywne) i sankcje negatywne, które mają rozwiązać problem **pasażera na gapę pierwszego rzędu** (konsumowanie dobra bez udziału w jego produkcji), tworzą jednak problem **pas-**

żera na gapę drugiego rzędu (postawa pasażera na gapę wobec wykonywania obowiązku monitorowania i sankcjonowania). W celu eliminacji problemu pasażera na gapę drugiego rzędu wykorzystuje się normy wskazujące (preskrytywne) i sankcje pozytywne, jednak są one mało skuteczne (skuteczne tylko w małych grupach i gęstych sieciach) (Turner 2008: 362; Coleman 1990: 247). Problem pasażera na gapę drugiego rzędu w przypadku sprzedawania i kupowania prac najprościej ilustruje sytuacja, w której promotor nie kontroluje samodzielności pisania pracy (w skrajnych przypadkach przyjmuje gotową pracę i jej nie czyta). To także sytuacja, w której inne osoby odpowiedzialne za wymierzanie sankcji, na przykład osoby będące w komisjach dyscyplinarnych, bagatelizują problem albo wtedy, gdy sądy nie nakładają dopuszczalnych prawem kar na osoby wyłudzające dyplomy przez oddanie pracy napisanej przez kogoś innego. Pojawiające się więc głosy o większą dbałość ze strony promotorów nie odnoszą skutku (oczywiście, w kontekście posiadania nadmiernych zobowiązań dydaktycznych, trudno, żeby odnosiły skutek – konieczne jest do tego, na przykład, zmniejszenie grup seminaryjnych). Próby eliminacji problemu pasażera na gapę drugiego rzędu przez sankcje negatywne, na przykład przez uwzględnienie w regulaminach studiów sankcji wobec zaniedbań promotorów, spotykają się z silnym oporem.

„Wysoki poziom solidarności jest zatem możliwy według Colemana wyłącznie wtedy, gdy proces przenoszenia kontroli nad zasobami na rzecz systemu norm preskryptywnych, opartego na sankcjach pozytywnych, które same stają się dodatnim efektem zewnętrznym, przebiega wśród niewielkiej liczby aktorów [podkr. – B. B.]” (Turner 2008: 362). Tym samym można uznać, że warto inwestować w normy pozytywne (to jest pole do analiz skuteczności kodeksów etycznych) oraz dążyć do zmniejszenia grup, w ramach których się te normy stosuje – być może także samych uczelni.

Teorie racjonalnego wyboru są, oczywiście, jednym z wielu podejść do analizy zjawisk społecznych i spotykają się z krytyką. Jak to ujmuje Grzegorz Lissowski: „Teoria racjonalnego wyboru w socjologii jest obecna od niewielu lat. Ma ona wśród socjologów wielu gorących zwolenników i wielu zdecydowanych przeciwników” (Lissowski 2002: 195).

Michael Hechter i Satoshi Kanazawa piszą: „Biorąc pod uwagę historię dziedziny, w której dominowały podejścia konsekwentnie holistyczne, socjologia wydaje się głębą wyjątkowo nieprzyjazną dla rozwoju idei i metod racjonalnego wyboru. W istocie daje się obserwować jej opór wobec tego podejścia” (Hechter, Kanazawa 2006: 164). Autorzy wskazują, że przynajmniej część zarzutów formułowanych pod adresem teorii racjonalnego wyboru to efekt nieporozumień. Jeden z **zarzutów** dotyczy stwierdzenia, że założenie o kalkulacji konsekwencji i podejmowaniu na ich podstawie decyzji jest nierealistyczne (decyzje są podejmowane w kontekście emocji, impulsów, wrażliwości) (Hechter, Kanazawa 2006: 164–165). Hechter i Kanazawa odpowiadają na ten zarzut następująco: „Celem teorii [racjonalnego wyboru – B. B.] nie jest wyjaśnienie, jak racjonalna jednostka postąpi w konkretnej sytuacji – to pytanie należy do dziedziny teorii decyzji. Właściwa teoria racjonalnego wyboru zajmuje się raczej społecznymi niż indywidualnymi skutkami działań” (Hechter, Kanazawa 2006: 165). Pyta więc o to, jaki będzie zbiorowy efekt działań przy założeniu racjonalności aktorów (Hechter, Kanazawa 2006: 165). Drugi typ zarzutów dotyczy motywów działań jednostek, a konkretnie tego, że teoria racjonalnego wyboru uwzględnia motywacje wynikające ze strukturalnych czynników społecznych, a pomija motywacje indywidualne (na przykład jednostkową hierarchię wartości). Autorzy wyjaśniają, że jest to efektem problemu pomiaru jednostkowych motywacji (trudne do zmierzenia) oraz ich niewielkiej użyteczności poznawczej (zawodzą przy testach empirycznych) (Hechter, Kanazawa 2006: 165–166). Ostatnia grupa zarzutów dotyczy zbyt małej liczby badań testujących liczne hipotezy teorii racjonalnego wyboru. Z tym zarzutem autorzy się zgadzają (Hechter, Kanazawa 2006: 166).

Rozdział 5

WYNIKI BADANIA

Chcę tu opisać zjawisko przedstawiania cudzych prac dyplomowych, łącząc dane z wywiadów, eksperymentów i analizy treści. Poniższy opis jest powiązany z interpretacją danych w świetle wcześniej opisywanych teorii. Jak wspomniałam w poprzednim rozdziale, opis odnosi się częściowo do schematu analizy funkcjonalnej Roberta K. Merton, z uwzględnieniem opisów wzorów interakcji (proces pisania, warunki transakcji), statusów (kim są piszący i kupujący), znaczenia, jakie dane zjawisko ma dla aktorów (jak badani oceniają samo zjawisko sprzedawania i kupowania prac, jak oceniają wartość wyższego wykształcenia), analizuję też ich motywacje (kontekst skłaniający do zajęcia się taką działalnością, wady i zalety tej formy aktywności zawodowej), alternatywy funkcjonalne dla sprzedawania i kupowania prac (typologia prac). Zagadnienie ukrytych funkcji wzoru zasygnalizowałam na początku poprzedniego rozdziału.

Rynek prac dyplomowych

Jak badani definiują zjawisko

Na stronach internetowych firm zajmujących się pisaniem prac można znaleźć specyficzne określenia takiej działalności – wśród nich przede wszystkim odniesienia do **pomocy** studentom, uczniom, pracownikom naukowym, co ma być „misją” takich serwisów. Nietrudno

zauważyć tutaj analogie do języka biznesowego, który przedstawia klientom cel działania przedsiębiorstwa w sposób odnoszący się do ich potrzeb albo potrzeb związanych z jakimś społecznym dobrem. Serwisy, zgodnie ze wspomnianymi deklaracjami, nie działają więc dla zysku, ale po to, by uczynić życie swoich klientów lepszym, łatwiejszym.

Innym słowem-kluczem występującym na analizowanych stronach internetowych jest określenie „wzór” – wzór pracy magisterskiej, licencjackiej, zaliczeniowej, doktorskiej i tak dalej. Takie określenie to konsekwencja działalności firm na granicy prawa (zob. rozdział 1). Ponieważ pisanie prac dyplomowych na zamówienie jest prawnie zakazane (a przynajmniej można starać się skazać piszących na podstawie istniejących przepisów prawa autorskiego i kodeksu karnego, choć wymaga to określonego postępowania dowodowego), firmy asekurują się klauzulami prawnymi na swoich stronach. Odnoszą się one do przepisów prawa autorskiego i kodeksu karnego i są umieszczane w stopce strony lub w regulaminie. Przykłady takich klauzul to:

Zastrzegamy, że sporządzone przez nas opracowania są jedynie wzorami stanowiącymi podstawę do pisania własnych prac i mogą one służyć wyłącznie jako baza wyjściowa do dalszych rozważań. Nie bierzemy odpowiedzialności za konsekwencje związane z niewłaściwym wykorzystaniem napisanych przez nas prac. Należy pamiętać o przestrzeganiu obowiązujących przepisów Prawa Autorskiego oraz Art. 272 KK (*Regulamin*; pisownia oryginalna).

Zastrzegamy, że wzorcowe prace magisterskie, prace licencjackie, prace dyplomowe, prace inżynierskie, prace semestralne, prace zaliczeniowe, referaty, biznes plany, plany marketingowe i inne opracowania, jakie oferujemy, mają wyłącznie charakter informacyjny. Każda z prac powinna być traktowana wyłącznie jako wzór do przygotowania własnej pracy naukowej, przyspieszając tym samym proces pisania pracy całkowicie zgodny z obowiązującym w Polsce prawem. Nie bierzemy odpowiedzialności za konsekwencje związane z wykorzystaniem przesłanych przez nas prac. Należy pamiętać o przestrzeganiu obowiązujących przepisów Prawa Autorskiego oraz Art. 272 (Prace dyplomowe).

Jedna z firm przyznaje, że sformułowano wobec niej zarzuty. To wyjątkowa sytuacja. Nie udało mi się spotkać takich przejawów szczerości na żadnej innej stronie. Taką strategię informacyjną można też uznać za ryzykowną. To „przyznanie się”, że pracuję się w sposób prawnie wątpliwy, a jednocześnie próba zagwarantowania klientom, że nie dzieje się nic łamiącego normy prawne: „W 2005 roku mieliśmy wizytę policji, przeszukanie i w efekcie postawienie zarzutów. Sprawa ciągnęła się ponad trzy lata i w końcu z powodu nie stwierdzenia znamion przestępstwa została umorzona” (*Curriculum Vitae...*).

Jak widać, język, którym posługują się piszący prace na swoich stronach, jest zupełnie odmienny od tego, jaki można spotkać w opracowaniach dotyczących problemów plagiatowania. Tutaj sformułowania są zawoalowane, nacechowane pozytywnie. To nie jest plagiat, tylko wzór. To nie podżeganie do przestępstwa, tylko pomoc.

Język ten nie jest wyłącznie efektem niezależnych decyzji administratorów stron. Odpowiednie sformułowania są wymuszane również przez politykę reklamową Google AdWords. Firma zakazuje promowania tak zwanych nielegalnych pomocy akademickich. Blokuje promowanie: „prac i wypracowań napisanych na zlecenie lub gotowych” oraz „podchodzenia do egzaminu na zlecenie”, zezwala zaś na promowanie „konsultacji przy pisaniu wypracowań i prac”, „redagowania prac, wypracowań i artykułów” oraz „przykładowych prac zaliczeniowych”. W praktyce w przypadku zablokowania reklamy firma może ją poprawić i odesłać do ponownego sprawdzenia przez Google. Jeśli reklama nie zawiera już zakazanych słów (chodzi jedynie o sformułowania, a nie o intencje reklamującej się firmy), reklama zostaje ponownie wyświetlona (*Produkty...*).

Piszący **definiują** swoją działalność w sposób nawiązujący do **profesjonalizmu, edukacji i biznesu**. Na ich stronach znajdziemy następujące określenia: „usługi edukacyjne, *ghostwritingowe* i doradcze”, „usługi edukacyjno-redaktorskie” (E-pisanie.pl), „serwis dóbr intelektualnych” (Magister.com.pl), „usługi edukacyjne dla dorosłych” (Magister.com.pl), „usługi redaktorskie” (*Oferta*), „pilotowanie podczas tworzenia prac dyplomowych” (Prace dyplomowe (2)), „konsultacje naukowe” (Pisanie OK), „oficyna autorska” (Pisanie prac), „usługi edukacyjne drogą elektroniczną w zakresie przygotowywa-

nia Wzorów Opracowań Naukowych na zlecenie klienta” (Prace zaliczeniowe).

Piszący nieokazjonalnie tworzą więc odmienną językową rzeczywistość, która ma sprawiać wrażenie profesjonalnego środowiska biznesowego. W takim środowisku, jak w większości otaczających dziś studenta światów, mamy kupującego, sprzedającego i towar/usługę. Istotniejsza od etyczności transakcji jest jej jakość, w tym satysfakcja konsumenta. Tutaj też widać (jak w przypadku choćby studiów płatnych), jak biznesowe, rynkowe schematy działania przenoszą się na sferę edukacyjną, szkolnictwa wyższego i jak ją przekształcają, dopasowując do swojego modelu. Jeżeli ktoś coś kupił, ktoś sprzedał, za uzgodnioną przez obie strony cenę i takiej jakości, jakiej nabywca oczekiwał (pomijam tu kwestie plagiatów w kupionych pracach), to transakcja była w porządku – żadna ze stron nie poczuła się oszukana.

Osoby, z którymi przeprowadziłam wywiady, zwykle nie nazywały swojej działalności jakoś szczególnie. Tylko jeden z respondentów nieco ironicznie określił ją jako intelektualną prostytutkę:

Normalnie pisanie na zlecenie czy dawanie pewnego rodzaju swojego czasu i, że tak powiem, intelektu na wynajem, nazwijmy to. [...] **Ja to sam nazywałem taką intelektualną prostytutką po prostu, że jestem, po prostu, mózgiem do wynajęcia** [podkr. – B. B.] (R1).

Określenie „intelektualna prostytutka” jest w tym miejscu znaczące. Słowa „mózg do wynajęcia” nie muszą się bowiem kojarzyć negatywnie. Takim mózgiem może być każdy, kto wykonuje pracę intelektualną za wynagrodzenie, na przykład pisząc raporty czy w ramach obowiązków akademickich – artykuły. Prostyucja dotyka już sfery legalności, ale też negatywnych psychicznych konsekwencji dla stron zaangażowanych w taką transakcję. Zakłada, że takie pisanie zmienia samego piszącego – być może zmienia jego samoocenę, jego system wartości, jego wiedzę o świecie i uczy innych, nowych, niekoniecznie pozytywnych nawyków. Jeśli chcielibyśmy analizę określenia „prostytucja” rozwinąć, to warto skupić uwagę na wątku legalności. W dyskusjach o prostytucji powraca on nieustannie.

Można spotkać się więc i z argumentami o całkowitym zakazie uprawiania prostytucji, w szczególności czerpania z niej korzyści przez osoby trzecie, ale też argumenty za całkowitą legalizacją i podatkową kontrolą. Ten ostatni środek miałby skalę zjawiska skutecznie ograniczać, a jednocześnie chronić prawa jednostek. Czy upublicznienie pisania prac (*ghostwriting*) jest odpowiedzią na próbę ograniczenia zjawiska ich sprzedawania i kupowania? Rozważę tę kwestię nieco dalej.

Piszący

Jak wspomniałam wyżej przy okazji omawiania doboru próby w eksperymencie (zob. rozdział 3), piszących można podzielić na **aktorów indywidualnych i grupy piszących**. Powyższy podział jest podziałem proponowanym przeze mnie. W przypadku gdy grupa prowadzi na przykład własną stronę www, nazywam ją grupą **formalną**. Dopiero przy pewnej skali działalności (czyli gdy piszący nie pracuje już indywidualnie, ale rozpoczyna współpracę) opłaca się inwestowanie w środki umożliwiające sprawną promocję i rozliczenia. Gdy mówię o innych grupach piszących, takich, których nie jestem w stanie zidentyfikować przez stronę www (dane z wywiadów), mówię o grupach **nieformalnych**.

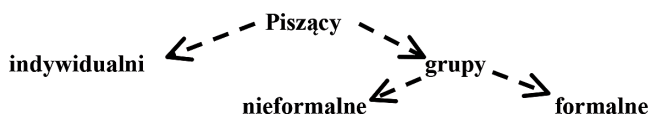
Pomiędzy skrajnymi typami indywidualnie piszących i grup można znaleźć przypadki pośrednie, na przykład osoby indywidualne okazjnie tylko korzystające z pomocy pośredników. Poniżej przedstawiam ten podział na kontinuum, od osób piszących indywidualnie przez grupy nieformalne do grup formalnych.

indywidualni piszący — — ➤ **grupy nieformalne** — — ➤ **grupy formalne**

Grafika 7. Kontinuum piszących

Źródło: badania własne

Można też przedstawić ten podział na grafie, w którym dzielimy piszących na dwie główne kategorie (indywidualni i grupy), a w ramach grup wyróżniamy te o cechach formalnych i nieformalnych.



Grafika 8. Podział piszących

Źródło: badania własne

Wśród **ogłoszeniodawców formalnych** nie jest rzadkie **prowadzenie zarejestrowanej działalności gospodarczej, ale nie jako oficjalna firma pisząca prace, tylko pod „przykrywką”**. Część serwisów podaje dokładne nazwy firm (w dziale Kontakt, czasem w regulaminie) i adresy (rzadziej). W przeprowadzonej analizie udało mi się zidentyfikować 17 takich firm z siedzibami w Warszawie (7 firm), Katowicach (2), Ostrowcu Świętokrzyskim (2), Gliwicach, Wałbrzychu, Nowym Sączu, Stanisławowie (woj. mazowieckie), we Wrocławiu i na Szeszelach¹. Jedynie część (3) deklaruje możliwość wystawienia faktury VAT czy rachunku, możliwość spotkania w biurze firmy lub posiadanie „firmowego konta”.

W przypadku firm, które podały REGON lub NIP (lub których REGON lub NIP sama odnalazłam na podstawie innych danych), zidentyfikowałam działalność według PKD 2007 za pomocą wyszukiwarki internetowej GUS (<http://www.stat.gov.pl/regon/>). Są to osoby fizyczne prowadzące działalność gospodarczą, spółki cywilne lub z ograniczoną odpowiedzialnością. Firmy te działają w następujących branżach:

1. 47.91Z – sprzedaż detaliczna prowadzona przez domy sprzedaży wysyłkowej lub internet;
2. 64.99Z – pozostała finansowa działalność usługowa, gdzie indziej niesklasyfikowana, z wyłączeniem ubezpieczeń i funduszów emerytalnych;
3. 66.19Z – pozostała działalność wspomagająca usługi finansowe, z wyłączeniem ubezpieczeń i funduszów emerytalnych;

¹ Firma podaje na stronie dokładny adres, dodając, że obowiązuje ją prawo Republiki Seszeli (Prace dyplomowe).

4. 72.20Z – badania naukowe i prace rozwojowe w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych;
5. 74.13.Z – badania rynku i opinii publicznej;
6. 74.14.A – doradztwo w zakresie prowadzenia działalności gospodarczej i zarządzania;
7. 74.90Z – pozostała działalność profesjonalna, naukowa i techniczna, gdzie indziej niesklasyfikowana;
8. 80.42.B – kształcenie ustawiczne dorosłych i inne formy kształcenia, gdzie indziej niesklasyfikowane;
9. 82.19Z – wykonywanie fotokopii, przygotowywanie dokumentów i pozostała specjalistyczna działalność wspomagająca prowadzenie biura;
10. 85.59.B – pozostałe pozaszkolne formy edukacji, gdzie indziej niesklasyfikowane;
11. 85.60.Z – działalność wspomagająca edukację;
12. 90.03Z – artystyczna i literacka działalność twórcza.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę deklarowany przez właścicieli stron czas istnienia firm (niewielu go podaje, można go określić w przypadku 17 serwisów), to najstarsza z nich powstała w 1991 roku. Jeżeli zaś skonfrontujemy te dane z informacjami z bazy REGON, najstarszą z firm założono w 2007, a najmłodszą w 2012 roku. Warto zauważyć również niezgodność danych z bazy REGON i deklarowanych na stronach www. Pierwsze skojarzenie może prowadzić do wniosku, że firmy oszukują klientów, aby „wydłużając” czas swojej działalności, wydawać się bardziej profesjonalnymi. Bardziej prawdopodobne jest jednak według mnie inne wyjaśnienie – firmy podają na stronach informacje o czasie rozpoczęcia wspólnej pracy jako grupa. **Formalizacja tej grupy** (przez wpis do ewidencji działalności gospodarczej) następowała dopiero po kilku latach – w zaobserwowanych przypadkach był to odstęp od 2 do 6 lat.

Proces **pozornej legalizacji** działalności można trafnie zilustrować cytatem z jednego z serwisów:

Obecnie firmy podobne do naszej prowadzą swoją działalność legalnie. Nawet na tyle legalnie, że starają się o wsparcie z funduszy europejskich – nawet z powodzeniem (*Curriculum Vitae...*).

Trudno ocenić, na ile działalność takich grup jest jedyną, a na ile jedną z wielu. Być może oficjalnie wpisane działania są rzeczywiście przykrywką działalności pisarskiej dającej duże dochody.

Informacje o piszących zgromadzone przeze mnie w trakcie wywiadów dotyczą głównie osób indywidualnych. Jeden z respondentów wspomniął jednak o „siatce” współpracujących ze sobą osób:

W pewnym momencie ktoś mu [znajomemu, który pisze prace – B. B.] zaproponował napisanie jakiegoś tekstu zaliczeniowego. Podobno to jakaś siatka ludzi się tym zajmuje i on się tam wkręcił, bo pisze lekko i naukowo. Co do „siatki”, to wiem, że to kilka osób, które działają jak firma, są wśród nich nawet wykładowcy, podobno. Są pośrednicy, jest podział obowiązków, czasem jak redakcja działa (R12).

Powyższy cytat opisuje podobne do wspomnianych wyżej firm nieformalne grupy osób piszących, będące w podanym wyżej zestawieniu formą pośrednią. Tutaj już jednostki zauważają korzyści ze współpracy, dzielą się obowiązkami, współpracują, wyłaniają się role społeczne, ale ma to nadal luźną formę, bez oficjalnych dokumentów (umów, faktur i tak dalej).

„Indywidualiści” piszą prace sami, sami szukają klientów, są dość silnie wyspecjalizowani – tworzą prace ze znanych sobie lub pokrewnych dziedzin (zwykle związanych z uzyskanym wykształceniem wyższym), klientów zdobywają przez internet lub za pośrednictwem znajomych. **Specjalizację** dobrze ilustruje cytat z jednego z ogłoszeń, na które odpowiedziałam:

Podejmę się napisania każdej pracy z zakresu wszystkich subdyscyplin socjologii oraz nauk pokrewnych. Zajmuję się pracami:

- Dyplomowymi (magisterskimi i licencjackimi), które piszę całościowo lub fragmentarycznie. Mogę przygotować plan pracy (bezpłatnie), konspekt, część teoretyczną jak i część badawczą.
- Zaliczeniowymi – eseje, referaty, recenzje itp.
- Badawczymi – przygotowywanie projektów badań, narzędzi badawczych, zbieranie materiału empirycznego oraz przygotowanie raportu. Istnieje możliwość analizy danych w SPSS.

Badania, zarówno te będące częścią prac dyplomowych, jak i będące samodzielnymi projektami przygotowuję za pomocą następujących technik

badawczych: ankiety i wywiady kwestionariuszowe, wywiady pogłębione i swobodne, FGI, obserwacje, analiza treści i analiza zawartości, testy reklamy, pozycjonowanie, segmentacja, badania ewaluacyjne (*Referaty*).

O specjalizacji mówili też badani, z którymi przeprowadzałam wywiady. Absolwent archeologii pisał prace z historii i pedagogiki, ale tylko raz z ekonomii:

Raczej to były kierunki humanistyczne. Sam się, wiadomo, nie specjalizuję w kierunkach ścisłych i kończyłem kierunek humanistyczny i raczej takie tylko kierunki były. Aczkolwiek raz mi się zdarzyło napisać pracę z ekonomii. Ale na ogół to były pedagogika, historia, coś w tym stylu (R1).

Absolwent socjologii wykonywał tylko analizy statystyczne do prac magisterskich z innych kierunków. Matematyk współpracował z osobami z nauk ścisłych (medycyna, chemia, informatyka, elektrotechnika lub budowa maszyn). Politolog, oprócz prac ze swojej dziedziny, pisał również prace ze stosunków międzynarodowych. Student prawa pisał prace z administracji. Absolwentka ekonomii zajmowała się pracami z ekonomii i zarządzania, dotyczącymi „polityki społecznej, finansów firm, funduszy strukturalnych” (R13).

Taką formę samoograniczania u piszących można nazwać profesjonalną – „nie piszę o tym, na czym się nie znam, by nie pisać źle”, ale też z pewnością strategią minimalizacji wysiłku – pisanie tekstów z innych dziedzin wymaga dodatkowego nakładu pracy. Choć mogłoby też być, dla niektórych, intelektualnym wyzwaniem.

Na specjalizację swoich członków wskazywali też przedstawiciele grup piszących, którzy odpowiadali na moje wiadomości w ramach eksperymentu. W większości deklarowali, że pracę, którą chcą kupić, napisze absolwent/ka socjologii: „Opracowania przygotowywane są przez Redaktora, specjalistę z danej dziedziny nauki, w Pani przypadku osoby posiadającej wykształcenie socjologiczne” (F44).

W trzech przypadkach zadeklarowano, że będzie to doktor socjologii, w dwóch doktorant. W pozostałych wspominano między innymi o absolwentach pedagogiki i osobach mających doświadczenie w pisaniu prac z socjologii:

Redaktor, który współpracuje z nami od dłuższego czasu i ma doświadczenie w pisaniu prac naukowych z socjologii, kulturoznawstwa, literaturoznawstwa itp. (F9).

Jeden z naszych redaktorów, który ukończył kierunek związany z socjologią (F10).

Redaktorka, która zajmuje się pisaniem prac od 7 lat, skończyła administrację i socjologię (F11).

Mogę wybrać pomiędzy magistrem socjologii (1200–1400 zł) a magistrem psychologii stosowanej (ta druga osoba ma większe doświadczenie w pisaniu prac – jej cena to 1600 zł za pracę bez względu na ilość stron) (F13).

Tylko przy najdroższej opcji zapewniamy magistra socjologii, przy pozostałych jest to magister pedagogiki (F28).

Jestem magistrem ekonomii ze specjalnością między innymi handlu zagranicznego, nie obca mi jest psychologia, socjologia itp. (F31).

Pełna zgodność dziedzinowa bywała więc dodatkowo płatna. Odpowiedzi na zapytania pokazują też, że w przypadku prac mamy nierzadko do czynienia z zespołami interdyscyplinarnymi.

W czasie gdy przeprowadzałam eksperyment w roli osoby szukającej zatrudnienia w branży pisania prac, zostałam również poproszona o podanie dziedzin, z których mogłabym pisać prace. W wiadomościach wskazywałam, że ukończyłam socjologię, zakładano jednak, iż mogę pisać prace także z innych dziedzin. Poproszono mnie między innymi o wypełnienie ankiety, w której był zawarty wykaz dziedzin. Miałam zaznaczyć, które z nich mnie interesują. Do wyboru miałam: administrację, bankowość, bhp, biologię, chemię, ekonometrię, ekonomię, filologię polską, angielską i germańską, filozofię, finanse, fizykę, geografę, historię, hotelarstwo, informatykę, kulturoznawstwo, logistykę, marketing, matematykę, medycynę, nieruchomości, ochronę środowiska, organizację medycyny pracy, pedagogikę, politologię, prawo, psychologię, PR, reklamę, religioznawstwo, socjologię, statystykę, technologię żywienia, transport, turystykę, ubezpieczenia,

Unię Europejską, WOS, zarządzanie, zarządzanie zasobami ludzkimi i inne (F24).

Prawie wszyscy ogłoszeniodawcy formalni zgodzili się napisać dla mnie pracę, od indywidualnych otrzymałam zaś tylko jedną zgodę (mogło to wynikać z szybkiej dezaktualizacji takich ogłoszeń). Ogłoszeniodawcy formalni odmawiali głównie ze względu na specyfikę serwisu (kupowanie i odsprzedawanie gotowych prac, serwis nie zajmuje się pisaniem na zlecenie). Tylko w dwóch przypadkach stwierdzono, że praca nie mieści się dziedzinowo lub tematycznie w zakresie działania serwisu.

Takiego też argumentu używali respondenci, gdy w trakcie wywiadów pytałam ich o sytuacje, w których odmówili napisania pracy, i o sytuacje, w których by pracy nigdy nie napisali:

Przed wszystkim tego, na czym się nie znam (R3).

Jeszcze co do wyboru – temat odgrywa rolę, jak mnie dużo kosztuje, to nie biorę, a jak się nie znam, to tym bardziej, na przykład z ekonomii, mimo że [mój – B. B.] drugi kierunek to MSG [międzynarodowe stosunki gospodarcze – B. B.], to nie wzięłbym nigdy, a przynajmniej na razie (R4).

Inne powody odmów to brak czasu (to pokazuje, że pisanie prac jest działalnością raczej dodatkową niż główną, a w przypadku osób zajmujących się pisaniem intensywnie może wynikać z nagromadzenia zleceń w czasie sezonu), niskie stawki, nieodpowiednie podejście klientów (praca „na wczoraj”), niesprawdzeni klienci:

A poza tym weryfikacją jest temat, no i termin – plus, jak ja stoję z czasem [...]. Raz odmówiłem, bo pośrednik napisał w lipcu, a w sierpniu biblioteki zamknięte, a miało być na wrzesień, no to sama rozumiesz – sprawy techniczne. A tematu nie dało się napisać bez książek, no bo wiesz, że stosunków są tematy, co mogę napisać tylko z neta i z własnych zasobów (R4).

Niestety, po napisaniu kilku prac wiem, ile wymaga to wysiłku, żeby nie było kompletnej klapy. Jeżeli ktoś zatem proponuje mi śmieszne stawki za napisanie pracy, to nie zabieram się za to, bo szkoda mi energii (R6).

Istotne w opisie osoby piszącej prace jest określenie jej motywacji czy też czynników, które skłoniły ją do wybrania właśnie takiego sposobu zarabiania. Kluczowy okazuje się tu zwykle aspekt zarobkowy takiej działalności. Pisanie prac może być dochodowe albo przynajmniej sposobem dorobienia do niewielkich stałych zarobków. Jeden z respondentów wskazał, że do zajęcia się pisaniem prac zmusiła go sytuacja finansowa – rodzice odmówili utrzymywania go w czasie wakacji, czyli w miesiącach, w czasie których nie studiował. Dodatkowym czynnikiem pozostawał brak pracy sezonowej, która byłaby pierwszym wyborem, jeśli chodzi o sposób zarabkowania. „Człowiek w końcu się łapał wszystkiego. [...] Nie wiem, dlaczego mnie prosiłi. Może dlatego, że z ludźmi o tym rozmawiałem. Chodzi nie tylko o wiedzę, ale też o cechy charakteru, uczciwość” (R1). Pierwszą pracę (zaliczeniową) napisał dla współlokatorki, która go o to poprosiła.

Trudna sytuacja finansowa połączona z bezrobociem (niekoniecznie zarejestrowanym) i propozycja złożona przez znajomych. Ten schemat można dostrzec też w innych przypadkach. Dodatkowym czynnikiem bywa na początku chęć pomocy (znajomym, rodzinie).

To nie miała być praca, na początku wyszła chęć pomocy koleżance, dopiero później chyba zauważyła, że może na tym zarobić (R7).

Brak funduszy, brak pracy i dlatego, że stwierdziła, że ma trochę talentu do pisania, to stwierdziła, że można się tym zająć (R8).

Osoby, które zrezygnowały z pisania prac (3), zrobiły to także ze względów finansowych – zaczęły pracować lub uzyskały stypendium. Należy jednak podkreślić, że kwestia zarobku nie jest jedynym czynnikiem i niekoniecznie musi być najważniejsza.

Można wskazać, że osoby, którym zaproponowano napisanie pracy, mają pewien **kapitał zaufania w swoim środowisku oraz opinie kompetentnych**. Te cechy, obok **trudnej sytuacji finansowej połączonej z bezrobociem i propozycją znajomych**, pozwalają określić zestaw czynników uprawdopodobniających zajęcie się tego typu działaniami/działalnością.

Formalne grupy zwykle umieszczają na stronach komentarze odwołujące się do **pasji, profesjonalizmu i oferowania usług, które**

odpowiadają na zapotrzebowanie rynku. Szczególnym i nietypowo „szczerym” przykładem tekstu ze strony www jest poniższy:

Naprawdę nie chodzi nam tylko o pieniądze. Z jednej strony jest to jedyna możliwość, aby oddawać się swojej pasji „pisanii” nie umierając przy tym z głodu, a z drugiej strony patrząc na stan naszego szkolnictwa wyższego, na jego patologie, to chęć pomocy, robienia czegoś, chęć bycia przydatnym. To jest jakby reakcja obronna społeczeństwa – patologie w szkolnictwie powodują reakcję obronną organizmu społeczeństwa i jednym z jego odruchów obronnych są właśnie nasze usługi. Podobnie jak czarny rynek. Przecież gdyby system był zdrowy, to szukających u nas pomocy byłoby niewielu, a idą w dziesiątki tysięcy. Gdyby promotor był faktycznie promotorem – proszę zastanowić się przez chwilę, co to słowo faktycznie znaczy – a nie tylko jakimś korektorem, czy kierownikiem, to nasza pomoc byłaby niepotrzebna. Szerzej na blogu o patologii polskiego szkolnictwa (prace.waw.pl) (*O nas*).

W powyższym cytacie można dostrzec silnie rozwiniętą autorefleksyjność autora. Ten tekst – poza tym, że stanowi formę usprawiedliwiania się i można go nazwać cynicznym czy obłudnym – wskazuje też na to, że piszący są świadomymi aktorami przemian w szkolnictwie wyższym. Aktywnie wykorzystują nadarzające się okazje zarobku. Są autorefleksyjnym odpryskiem systemu.

Moich respondentów zapytałam również o **wady i zalety pisania prac na zlecenie**. Odpowiedzi zestawiałam w poniższej tabeli.

Tabela 11. Wady i zalety pisania prac na zlecenie

Zalety	Wady
Dochody (mogą być bardzo wysokie)	Nieregularne dochody
„Trening” pisania	Żmudna, nużąca praca
Dokształcanie się	Konieczność dokształcania z dziedzin, którymi nie jest się zainteresowanym
Pomoc innym	Niekiedy wysiłek nieadekwatny do zarobków (trudny do wycenienia)
Praca zdalna	Roszczeniowa postawa klientów
	Konieczność ukrywania źródeł dochodu i ryzyko ujawnienia (ostracyzm)
	Nieuczciwi klienci i zleceniodawcy
	Presja czasowa
	Praca bez umowy (nie zawsze) – niepłacenie podatków, niezgodna z prawem
	Działalność moralnie naganne (wyrzuty sumienia)
	Brak składek na ubezpieczenia, emerytalnych (umowy o dzieło)

Źródło: badania własne

Powyższe zestawienie pokazuje wyraźną przewagę negatywnych cech takiej formy zarobkowania nad pozytywnymi. A mimo to część osób decyduje się na tego typu działalność. Z pewnością jednym z możliwych wyjaśnień jest fakt, że część wad piszący dostrzegają z czasem, na początku nie są ich świadomi. Wbrew pozorom więc w danym kontekście sytuacyjnym ich decyzje są racjonalne.

Gdyby spróbować porównać piszących do innych działalności, to przede wszystkim tego typu pracę można kojarzyć z freelancingiem, byciem wolnym strzelcem. Da się też ich sytuację odnieść do kategorii prekariatu, współczesnego proletariatu, który wykonuje pracę na niestabilnych umowach (lub bez nich), nieregularnie lub słabo płatną. Do prekariatu należą także ci, którzy mają wyższe wykształcenie (Standing 2011). Wątek pracy zawodowej jest też istotny przy opisie osób kupujących prace. Studenci w Polsce często pracują (według badania w projekcie „Bilans kapitału ludzkiego” 42% studentów dziennych pracowało w ciągu ostatnich 12 miesięcy – Jelonek 2011: 48), mniej się uczą, a więc i pokusa zwiększenia efektywności studiowania nieuczciwymi ścieżkami rośnie.

Kupujący

Dane z wywiadów pozwalają stwierdzić, że **osoby kupujące prace można przypisać do dwóch głównych typów:**

1. **„Przymuszeni”** – osoby, które nie są w stanie napisać pracy ze względu na zobowiązania poza studiami (praca zawodowa, rodzina, choroba i tym podobne) – często są to osoby starsze niż przeciętny wiek studencki (19–24 lata), raczej ze studiów zaocznych. W tej grupie znaleźliby się też cudzoziemcy, którzy kupują prace ze względu na barierę językową (a niekoniecznie brak kompetencji).
2. **„Wybierający”** – osoby w wieku studenckim, które uznają kupienie pracy za wyjście łatwiejsze niż samodzielne pisanie. Nie mają zobowiązań, które uniemożliwiłyby napisanie pracy, ale ze względu na lenistwo, brak kompetencji lub/i łatwy dostęp do środków finansowych decydują się na jej kupno. W przypadku tej grupy trudno mówić o dominacji studentów studiów dziennych lub zaocznych.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że nazwy typów mają charakter skojarzeniowy, orientacyjny. Każdy z badanych może podejmować świadome decyzje i kwestia przymuszania odnosi się do ograniczonych możliwości wyboru w pewnych warunkach, czyli do definicji sytuacji samych kupujących.

Do pierwszego typu można przyporządkować klientów kilkorga respondentów:

Byli to na ogół ludzie już po trzydziestce, po czterdziestce. Generalnie to były osoby, które doksztalały się. Został im postawiony [warunek – B. B.] w pracy zawodowej. Głównie to byli też nauczyciele. Musieli się doksztalić, żeby mieć, wiadomo, też wyższe zarobki. Nie mieli na to na przykład czasu, ale mogli sobie pozwolić [na kupienie – B. B.]. [...] To nie byli ludzie na ogół jacyś mało bystrzy czy mało inteligentni. [...] Najczęściej to byli jednak ludzie ze studiów zaocznych (R1).

Członkowie rodziny uzupełniający edukację na studiach zaocznych. [...] Wszyscy z pokolenia lat 60. [...]. Jeśli poświęciliby wystarczająco dużo czasu, to nie [brakowałoby im kompetencji, by samodzielnie napisać pracę – B. B.]. [...] Tak [wszystkie pracowały – B. B.] (R2).

Raczej zaocznici. [...] Tak, pracują. To generalnie chyba główny powód (R4).

Osoby, które ze względu na pracę twierdzą, że nie mają wystarczająco dużo czasu, pisanie czegokolwiek przychodzi im z trudem, słabo zmotywowani (R6).

Chłopak na AWF łączył pracę na cały etat i studia i u niego czynnik czasowy zadziałał (R7).

[Koleżanka, która kupiła pracę magisterską – B. B.] częściowo miała już napisaną pracę, ale zaszła w ciążę, miała już dziecko i chciała mieć to jak najszybciej z głowy (R9).

Zaocznici wszyscy. [...] To trochę skomplikowane, bo ona była Rosjanką, to znaczy poznała męża Polaka w Rosji na studiach, przyjechała do Polski. Była lekarką i nie udało się jej dostać czy zdać specjalizacji lekarskiej. Wtedy podjęła decyzję o trzyletnich (dla magistrów i lekarzy)

studiach psychologicznych (to taka nowa formuła, która daje magistra w 3 lata). Była bardzo zaangażowana i przejęta, ale pisanie pracy magisterskiej po polsku było dla niej wielkim wysiłkiem. Wszystko zrobiła sama: metodę, badania, tylko nie potrafiła ich metodologicznie opisać i wprost powiedziała, że ludzie to robią za pieniądze, więc ona to zleci. [...] Moi studenci mówili wprost o tym, że ktoś to robi za nich. Przyczyny były różne: bariera językowa (Rosjanka), brak czasu (praca na Kreście) (R11).

Leniwi, pisałam magisterkę, pracując i jakoś dałam radę. [...] Przeważnie z zaocznych, pracują i niby nie mają czasu na pisanie. [...] W większości tak [mogliby je sami napisać – B. B.]. Ludziom się nie chce pisać prac (R13).

Dziewczyna napisała licencjat swojemu chłopakowi z ratownictwa medycznego. To była jakaś dziwna sytuacja. On miał wypadek, jakies operacje na oko i nie mógł się zająć pisaniem, a gonił go czas, bo czekała na niego praca po obronie. I ona za niego napisała, ale z materiałów przez niego zebranych, bo on nad tym pracował (R14).

Często prace kupują ludzie, którzy później poszli na studia, na przykład w wieku około 30 lat. Często jest to z pewnością spowodowane tym, że mają już rodzinę, pracę, dom i nie mają zbyt dużo czasu na pisanie pracy. [...] Na przykład moja ciocia też ma już przeszło 30 lat i na początku też się zastanawiała, czy nie kupić (R5).

Do typu drugiego można przyporządkować następujące osoby:

Ci, którym pomagałem, to raczej dalsi znajomi. [...] Zawsze w moim przypadku byli to dzienni. [...] Choć raz dziewczyna mi powiedziała, że po prostu nie ma na to czasu, bo ciągle w labie [laboratorium – B. B.] siedzi. Jeżeli chodzi o zlecenia płatne, to nie za bardzo na ten temat rozmawialiśmy. [...]. Większość na pewno [mogłaby zrobić to sama – B. B.], tylko by jej to pewnie sporo czasu zajęło. Chociaż ten kolega z informatyki może nie byłby w stanie [...] (R3).

Zabrzmi [to – B. B.] może z jakąś wyższością, ale niektórzy są po prostu głupi i widać, że korzystają z tego, że są kasiaści. [...] Jedna napisałaby [sama – B. B.] na luzie – ale nie miała fizycznie czasu, jedna osoba to cwaniak typowy, tępy jak but – wybacz szczerze do bólu (R4).

W tym roku chłopak z filmówki jest w tym samym chyba wieku, nie wiem, a co do licencjatu są to osoby młodsze. [...] Na socjologii dziewczyna stwierdziła, że jest po prostu leniwa i nie chciało jej się pisać pracy, i wolała ją kupić (R7).

Brak czasu i chęci. Stwierdziła, że woli iść na łatwiznę (R8).

Oczywiście, nie znam całej tej grupy. Pamiętam, jak wspominała o kasiastych leniwych studentach (R9).

Twierdził, że strasznie czepliwego miał promotora, który miał robić wszystko, aby uprzykrzyć mu życie, a nie mógł go zmienić, bo tylko ten zajmował się tym tematem. Podobno próbował pisać sam, ale za dużo mu to zajmowało czasu i nerwów, a jak pisałam wcześniej, żył już innym kierunkiem, który miał być jego powołaniem. [...] Chyba się uparł, że te studia skończy, bo raczej nikt mu tego nie wróżył (R14).

Cennym uzupełnieniem perspektywy piszących, którzy wypowiadają się o kupujących, byłyby z pewnością wywiady z tymi drugimi. Nie udało mi się jednak porozmawiać z żadną z tych osób – odmawiały udzielania wywiadu, prawdopodobnie ze strachu przed możliwymi konsekwencjami wyjawienia ich sekretu. O przypadkach odebrania dyplomów albo co najmniej wszczęcia postępowań informuje co jakiś czas prasa w różnych częściach Polski, takie obawy mogły więc wydać się badanym sensowne. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że nie miałabym problemu ze znalezieniem osoby, która kupiła pracę zaliczeniową, ale w przypadku pracy dyplomowej problemy się pojawiły. Kupno pracy zaliczeniowej wiąże się bowiem z dużo mniejszym ryzykiem.

Proces pisania/oferta

W tym miejscu jest konieczne wprowadzenie podstawowego rozróżnienia w zakresie typów prac, które spotkać można na rynku. Dzielę je na:

1. prace **pisane na zlecenie** – zamawiane indywidualnie przez klienta na podany temat, droższe niż gotowe (ceny za stronę

wahają się od 10 do 50 zł), (przynajmniej w deklaracjach piszących²), tworzone od podstaw;

2. prace **gotowe** – sprzedane i odkupione, wcześniej bronione, wybierane z katalogu prac zwykle dostępnego online lub odkupione bezpośrednio od autora, mogą zostać oddane bez zmian jako własne lub przerobione przez kupującego (na przykład poprzez parafrazy zdań umożliwiające oszukanie systemu antyplagiatorskiego i uzupełnianie źródłami książkowymi), tańsze niż zleczone (ceny od 100 do 1000 zł, większość mieści się w granicach 200–500 zł). Im niższa cena, tym częściej praca była wcześniej broniona.

Wszyscy respondenci, z którymi przeprowadzałam wywiady, mieli do czynienia z kupowaniem/sprzedawaniem prac na zlecenie. Z pracami gotowymi spotkałam się przy przeprowadzaniu eksperymentu. **Zdecydowana większość (około trzech czwartych) zbadanych grup formalnych zajmuje się wyłącznie pisanem prac na zlecenie.** Zaledwie kilka tylko sprzedaje prace, również kilka zarówno pisze, jak i sprzedaje. W kilku przypadkach spotkałam się ze sprzecznymi informacjami (deklaracja z wiadomości e-mailowych nie zgadzała się z treścią strony, na przykład piszący zapewniał, że firma nie sprzedaje prac gotowych, ale na stronie można było znaleźć katalog i ceny).

² Zdarzają się oszustwa, przerabianie/kopiowanie innych prac, już obronionych, bez zgody klienta, plagiaty ze źródeł. Jeden z ogłoszeniodawców napisał: „Należy unikać:

1. ofert od osób prywatnych i wpłat na konta osób prywatnych (brak możliwości odzyskania osoby i odzyskania pieniędzy);
2. nie dać się oszukać, że można bez obaw podpisać się pod czyjąś pracą, pociąga to za sobą poważne konsekwencje:
 - a. odrzucenie pracy przed obroną, a nawet unieważnienie zdobytego tytułu,
 - b. dyscyplinarne skreślenie z listy studentów i brak możliwości kolejnej obrony pracy,
 - c. strata pieniędzy, czasu (okres studiów) i niepotrzebnych nerwów,
 - d. posądzenie o plagiat – konsekwencje prawne,
 - e. wstyd wśród znajomych i kolegów” (F44).

Formalne grupy piszących na zlecenie oferują (przynajmniej w deklaracjach) bardzo szeroki zakres usług obejmujący: prace magisterskie, licencjackie, inżynierskie, doktorskie, dyplomowe, zaliczeniowe, tłumaczenia i opracowania obcojęzyczne, prezentacje maturalne, modele i opracowania statystyczne, konspekty, biznesplany/ /strategie, proces badawczy, kwerendy, referaty, artykuły, publikacje, korekty tekstów stylistyczne i gramatyczne, programy szkoleniowe, programy autorskie, streszczenia, eseje, biografie, *case study*, materiały szkoleniowe, materiały reklamowe, przepisywanie tekstów, projekty architektoniczno-inżynierskie, E-words, wnioski unijne, transkrypcje, prezentacje multimedialne.

Podstawowa oferta to jednak prace licencjackie, magisterskie i zaliczeniowe. Takie też prace zwykle pisały osoby, z którymi przeprowadziłam wywiady. Oprócz tego wykonywały też analizy statystyczne.

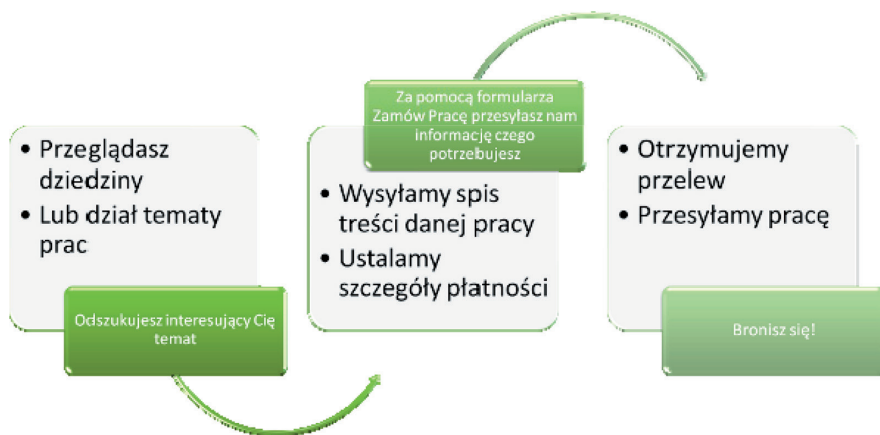
[Magisterskie – B. B.] dwie i pół, bo jedną na spółkę. [...] Zaliczeniowe, jakieś parę. Ludzie mają do mnie zaufanie, więc licencjackie też sprawdzałem. Powiedzmy, że sprawdzałem pod kątem merytoryczno-językowym (R4).

Robiłem analizy statystyczne albo pisałem aplikacje programistyczne. Ta dziewczyna to praca dyplomowa magisterska lekarska, chemicy to były projekty zaliczeniowe, z informatyki to był licencjat, jedna praca medyczna to był doktorat, a resztę [analiz statystycznych – B. B.] medycznych [robiłem – B. B.] do magisterki (R3).

Dwie trzecie grup formalnych zgodziło się w eksperymencie na przygotowanie mnie do obrony pracy magisterskiej. Tylko jedna trzecia zdecydowanie odmówiła. Wśród tych, którzy się zgodzili, duża część była zdziwiona pytaniem, nie wiedziała, co rozumiem pod określeniem „przygotowanie do obrony”. Na tej podstawie można stwierdzić, że przygotowywanie do obrony nie jest standardową usługą w przypadku serwisów pisania prac.

Mechanizm zamówienia gotowej pracy dość dokładnie podsumowuje poniższy schemat opublikowany na jednej ze stron oferujących sprzedawanie prac gotowych. Można zauważyć dostrzegalny

wyraźnie w tej działalności motyw **braku zaufania** w relacjach kupujący–serwis. Kupujący więc dostaje najpierw spis treści, aby ocenić jakość pracy, bo wszak może zakładać, że serwis go oszuka i wyśle byle co. Serwis z kolei nie ufa klientowi i wysyła całą pracę dopiero po otrzymaniu przelewu.



Grafika 9. Schemat zakupu gotowej pracy

Źródło: *Jak to działa?*

W przypadku prac na zlecenie proces pisania jest bardziej zróżnicowany. W każdym przypadku jednak rozpoczyna go zgłoszenie się klienta, który przekazuje wymogi dotyczące pracy (temat, termin, liczba stron, wymogi edytorskie, cena, szczególne oczekiwania promotora). Piszący decyduje, czy jest w stanie wykonać zlecenie. Jeżeli tak, rozpoczyna pracę. Grupy formalne na tym etapie konsultują tematy z autorami (zleceniodawcami) i szukają chętnego do napisania pracy. Często praktyką jest pobieranie zaliczek, ale są też piszący przygotowujący najpierw próbkę pracy dla klienta lub jego promotora, którzy mają z kolei ocenić, czy tekst odpowiada ich oczekiwaniom. Praca jest zwykle pisana rozdziałami, do których można na bieżąco wprowadzać poprawki (także promotora). Dopuszcza się rozliczenia ratalne lub w całości. Zarejestrowane firmy podpisują umowy, wystawiają rachunki lub faktury. Prace są przesyłane e-mailem, choć część firm dopuszcza wysyłkę pocztą lub odbiór osobisty.

Niektóre firmy udostępniają raport z systemu antyplagiatowego (w cenie lub za dodatkową opłatą). Bywa, że w regulaminach jest określony dopuszczalny wskaźnik z systemu, na przykład:

W wariancie I [współczynnik podobieństwa 2 wg raportu z systemu www.Plagiat.pl – B. B.] wynosi do 30%, natomiast w wariancie II do 20%. Ponadto wariant I zawiera cytaty, parafrazy i mniej własnych przemyśleń, rozważań zaś wariant II zawiera cytaty, parafrazy oraz własne przemyślenia do tematu (F44).

Gwarantujemy, że poziom podobieństwa wyrażony wskaźnikiem 1 nie przekroczy 20%, a wskaźnikiem 2: 8% lub 18% dla prac z prawa (FAQ).

Część firm zawiera w regulaminach zapisy, zgodnie z którymi to klient sprawdza pracę w systemie antyplagiatowym i jeżeli współczynniki przekraczają dopuszczalne wartości, firma poprawia pracę do dopuszczalnego poziomu i/lub oddaje część wpłaconej kwoty (na przykład 15% wartości zamówienia).

Warto zwrócić uwagę, że firmy i osoby piszące prace są klientami systemu antyplagiatowego. Tym samym system, który ma chronić przed plagiatami w oryginalnych pracach dyplomowych, jest wykorzystywany do celów sprzecznych z ideą uczciwego przedstawiania własnej pracy dyplomowej. Trudno nie nazwać takich zachowań innowacyjnymi (w kategoriach mertonowskich). Wydaje się też, że celne byłoby tu odwołanie do kategorii „przechwycenia” – w oryginalnym znaczeniu (*regulatory capture*) dotyczy ona przejęcia przez korporacje kontroli nad podmiotami publicznymi, które to podmioty miały kontrolować wspomniane firmy (Stigler 1971). W tym przypadku, oczywiście, nie można wyciągać tak daleko idących wniosków. Osoby piszące prace raczej nie są głównymi klientami systemów antyplagiatowych, na tym polu zarabia się przez współpracę ze szkołami wyższymi. Należy jednak zauważyć pewne znamiona wykorzystywania systemu kontroli sprzecznie z ideą tego systemu – nie tylko kupowanie usługi, reklamowanie się taką możliwością, ale też poznawanie systemu po to, by go skuteczniej oszukać (na przykład zmieniając szyk zdań czy wstawiając niedrukowalne znaki).

Jeden z moich respondentów z kolei tak opisuje proces pisania pracy:

Najpierw się robi pewną próbkę. Wiadomo, taka praca idzie zawsze do promotora, więc promotor też musi ją zaakceptować. Więc najpierw się robi tak zwany wstęp i rozdział pierwszy. Jeżeli promotor zaakceptuje, w tym momencie pisze się dalej, bo promotor może stwierdzić, że to nie jest dobry tok pisania pracy i moja całkowita praca byłaby bez sensu w tym momencie, prawda? To nie jest jednorazowe zlecenie, to jest stała współpraca z osobą, która tą pracę ma oddać. Na ogół, jeżeli zostanie pozytywnie ten wstęp oceniony przez promotora, później się umawiamy w dalszym etapie, na jaką ocenę maksymalnie. Wiadomo, jeżeli ktoś chce państwową na trójkę, no to trzeba mniej nakładu włożyć i taka praca na ogół była tańsza. A jeżeli ktoś chciał być bardziej ambitny i mieć wyższą ocenę, gdzie więcej wkładu trzeba było, więcej bibliografii i też trochę wykazać się, to, oczywiście, tutaj nie gwarantuje się wysokiej oceny, ale, wiadomo, promotor zawsze tam powie, czy to jest dobra praca, czy niedobra. Wtedy, nawet za wyższą cenę, każdy jest skłonny do jakichś poprawek, modyfikacji. Przy niższej cenie zainteresowana strona musi sama trochę popracować nad tą pracą (R1).

Jak wspomniano wyżej, **ceny prac zależą od ich typu** (pisana na zlecenie/gotowa). Prace pisane na zlecenie są droższe, a ich koszt zwykle zależy od liczby stron. Na podstawie ofert przesłanych przez grupy formalne mogę stwierdzić, że **ceny prac pisanych na zlecenie zwykle wynoszą około 25–30 zł za stronę (czyli przy 60–stronicowej pracy wychodzi 1500–1800 zł)**. Nie można jednak oczekiwać, że będzie to praca na dobrym poziomie, raczej standardowa, pisana według schematów. Do takiego wniosku skłaniają też stawki, jakie oferuje się osobom piszącym prace. W eksperymencie, w którym poszukiwałam zatrudnienia w firmach piszących prace na zlecenie, otrzymałam pięć ofert ze stawkami netto od 8 do 15 zł. Pozwala to przypuszczać, że od 1/3 do połowy ceny to marża firmy. Stawki dla piszących są zbyt niskie, by opłacało im się tworzyć wartościowe/oryginalne/odkrywcze prace. W przypadku zaś niedoświadczonych piszących można wręcz próbować mówić o wyzysku pracowników.

Stawki poniżej 20 zł można uznać za „podejrzane”. W przypadku takich ofert prawdopodobne jest, że praca zawiera plagiaty ze źródeł

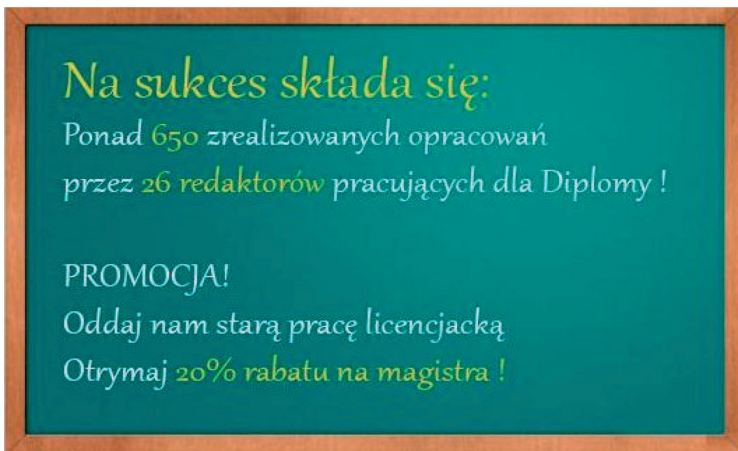
lub jest kompilacją innych prac. Zależność ceny od jakości potwierdzają poniższe cytaty.

Jaki zleceniobiorca Panią interesuje? Wybór jest duży i duża rozpiętość cen, czy chce Pani wydać mało i mieć pracę skopiowaną z innych prac, czy dużo i spać spokojnie? Proszę zajrzeć na stronę <http://pisanieprac1.republika.pl/> i przemyśleć decyzję (F28).

To Państwo podają, za jaką cenę ma być napisana praca, a my znajdujemy osobę, która za taką cenę pracę napisze (Pisanie prac (2)).

Wyniki badania pozwalają przypuszczać, że cena od 40–50 zł za stronę pozwala oczekiwać pracy napisanej rzeczywiście od podstaw przy wykorzystaniu bogatej literatury. Zamiast 1500–1800 zł praca kosztuje wtedy około 2400–3000 zł (60 stron).

Zamówienia z krótkim terminem realizacji są droższe (na przykład o 30%/50%/100%, kiedy praca jest „na wczoraj”). Firmy oferują też rabaty okresowe (na przykład we wrześniu tylko 19,99 zł za stronę), dla stałych klientów (na przykład minus 10%), za polecenie firmy, dodanie pracy i okolicznościowe (na przykład w urodziny). Zdarzają się też kary (na przykład za brak kontaktu, niedotrzymanie umowy).



Grafika 10. Oferta promocyjna firmy diploma.pl

Źródło: Diploma.pl

Ponieważ dopiero w trakcie badania próbowałam ustalać, które serwisy są w rzeczywistości powiązane, moje e-maile często trafiały kilkakrotnie do jednej firmy (ale na różne adresy). Zdarzyło się kilkakrotnie, że w takich przypadkach (od tej samej firmy) otrzymałam różne oferty cenowe, czasowe, a nawet informacje o dostępności gotowych prac. Dodatkowo deklaracje e-mailowe bywały sprzeczne z treścią oferty na stronie www. Jedna z grup formalnych, posiadająca według moich ustaleń co najmniej 7 stron www, zaproponowała mi (z różnych e-maili) stawki 25 i 30 zł za stronę, a w internecie deklarowała stawki od 10 do 12 zł w jednej ofercie, w drugiej zaś 20 zł. Dodatkowo zaliczka miała według informacji internetowych wynosić 600 zł, a oczekiwano 900 zł. Pozwala mi to wyciągnąć wniosek, że **ceny w serwisach są nierzadko ustalone ad hoc**. Pozwala na to też zawarcie w cenniku zapisu: „ceny do negocjacji”. Różne ceny dla różnych klientów to obserwacja, którą potwierdzają wywiady: „Generalnie miała dostosowane ceny do klientów. Pamiętam, że kiedyś mówiła, że jak kontaktują się z nią dzieci bogatych rodziców, to bierze więcej, ale jak to oceniała... Nie wiem. [...] Pamiętam, że brała mniej, kiedy ktoś miał krucho z kasą” (R9).

W przypadku indywidualnych piszących podane wyżej stawki należałoby obniżyć (brak marży firmy). Respondenci w wywiadach podawali średnio niższe ceny, za które pisali prace:

Cena zależała nie tylko od samej oceny, ale też od długości pracy. Pamiętajmy, że są prace, które wymagają większego wkładu czasowego, są prace, gdzie temat jest mało przekrojowy, jest bardzo szczegółowy i wystarczy 40 stron do 60 tekstu. Wszystko zależało tutaj od przekrojowości tematu, no i oczywiście też od tego, jak to zostanie odebrane przez promotora. [...] Cena pracy magisterskiej zaczynała się od 500 zł. Potem się zliczało czynniki zwykle zwiększające cenę: przekrojowość, dostęp do źródeł, stopień trudności, objętość. [...] Cała praca kosztowała od 500 do 2000 zł (R1).

Wiem, że za prace dyplomowe za stronę trzeba zapłacić od 20–40, albo nawet do 50 zł w przypadku prac magisterskich, oczywiście za stronę tekstu (R6).

To były negocjacje, ale ja zaczynałem. [...] Pierwszy raz pisałem, jak nawet nie byłem na trzecim roku :D. Wtedy były wyższe ceny, to było tak coś około 3 tysięcy, ale nie pamiętam dokładnie, bo to była transakcja wiązana – parę rzeczy. Potem stawki spadły, no generalnie zależy od terminu. [...] [Teraz wynoszą – B. B.] podobno około 2 tysięcy (R4).

Ostatni cytat może skłonić do stwierdzenia, że umasowienie szkolnictwa wyższego nie tylko rozwinęło rynek kupowania i sprzedawania prac, ale też obniżyło średnie ceny rynkowe i częściowo zmniejszyło opłacalność takiej działalności.

Jednocześnie zróżnicowanie cen i chaos e-mailowy mogą być efektem funkcjonowania pośredników, którzy tworzą stronę i sprzedają e-maile od kupujących faktycznym piszącym. Ci ostatni zaś tworzą oferty niezależne od treści na stronach.

Eksperyment i analiza treści stron internetowych pozwoliły na wycenę pracy, którą „chciałam” napisać („Ocena teorii Floriana Znanieckiego we współczesnym kontekście”). Zakres cenowy to od 600 do 3000 zł, przy czym najczęstsze oferty to 1500–1800 zł (czyli wspomniane wyżej 25–30 zł za stronę).

W przypadku prac gotowych serwisy zwykle określają procent wartości pracy pobierany jako prowizję:

My znajdziemy osoby, które zapłacą za jej oglądanie, a zyskiem podzielimy się z Tobą – otrzymasz 30% zysku, który osiągniemy z publikacji pracy (40% jeśli przekażesz nam więcej niż 9 prac). [...] Jeśli znasz osoby, które obroniły pracę dyplomową, licencjacką lub magisterską, podpisz z nami umowę o pośrednictwo i namów te osoby, żeby „wynajęły” nam swoją pracę. Autorzy otrzymają 30% zysku, a Ty otrzymasz 10% zysku, który osiągniemy z publikacji tych prac (*Współpraca*).

Serwisy określają też niekiedy zakres cen, jakie autor może ustalić (na przykład 50–500 zł, 100–300 zł). **Ceny prac gotowych wahają się dość znacznie, ale najczęściej zawierają w przedziale 200–500 zł.**

Cena gotowej pracy magisterskiej wynosi 500 zł, licencjackiej 400 zł, a pracy zaliczeniowej 200 zł. Ceny te są stałe i nie podlegają negocjacji. W przypadku gdy klient życzy sobie, byśmy prace przesłali

pocztą w formie wydrukowanego tekstu – należy doliczyć koszt wydruku w wysokości 25 zł za egzemplarz (*Cennik*).

Im częściej w przeszłości praca była broniona (zwykle w innej części kraju, na innej uczelni), tym jest tańsza. „Przy dobrym temacie jedna i ta sama praca sprzedaje się rocznie od 12–20 razy” (Prace magisterskie).

Można również zakupić dostęp do pracy bez jej zakupu. Tak jak w przypadku prac na zlecenie – gotowe też można kupić w **częściach** (ale rzadziej):

W formularzu zamówienia istnieje możliwość określenia wielkości zamówienia czyli czy chcą Państwo zamówić całą pracę, czy dla sprawdzenia jej część. Cena fragmentu pracy zależy od jego objętości. Maksymalnie pracę można podzielić na 10 części, czyli przy zakupie na początek tylko 1/10 pracy, która w całości kosztuje 250 zł, zapłacą Państwo tylko 25 zł. Wykonując w ten sposób kilka przelewów, na przykład po 25 zł i odbierając pracę podzieloną na fragmenty, mogą Państwo sprawdzić jakość zamawianej pracy, a przy okazji rzetelność naszego Serwisu (Prace naukowe).

Zakupienie pracy gotowej to kwestia kilku dni. W przypadku wybranego przeze mnie tematu grupy formalne deklarowały zwykle **napisanie pracy magisterskiej w ciągu 3–4 tygodni. Najkrótszy termin to tydzień, najdłuższy 6 tygodni**. Pytania zadawałam na przełomie sierpnia i września. W okresie maj–czerwiec prawdopodobnie trzeba by było czekać dłużej. Warto zwrócić uwagę, że jest to termin nieporównanie krótszy od tego, który daje się studentom na napisanie pracy. W przypadku moich zapytań chodziło też o napisanie pracy w całości, a nie w częściach, a więc w takiej sytuacji promotor byłby konfrontowany z napisaną w całości, niekonsultowaną wcześniej pracą. I o ile nietrudno stwierdzić, że zdarza się, iż studenci piszą prace dyplomowe w tak krótkich, kilkutygodniowych terminach, to otrzymanie pracy w taki sposób jest podstawą do podejrzeń, że praca została zakupiona. Z kolei tygodniowy termin napisania pracy wzbudza podobne podejrzenia, co cena poniżej 20 zł za stronę w przypadku ofert serwisów – prawdopodobnie będzie zawierać plagiaty.

W przypadku grup formalnych najczęstszą dostępną **formą kontaktu** są **e-mail lub formularz zgłoszeniowy**. Rzadziej można spotkać numer GG lub telefonu. Jedynie sporadycznie pojawiają się adresy. Mamy tu więc do czynienia prawie zawsze z **kontaktem za pośrednictwem**, zwykle przez internet. Większość odpowiadających na zapytanie nie podpisuje się w e-mailach w ogóle albo wstawia podpis „Zespół portalu ...”. Imiona i nazwiska pojawiają się tylko wtedy, gdy mamy do czynienia z zarejestrowaną firmą. W pozostałych można się ewentualnie spotkać z podaniem imienia. Ważne w tym kontekście jest zaznaczenie, że e-maile od ogłoszeniodawców często są gotowym schematem (w którym brak odpowiedzi na wiele zadanych wcześniej pytań) albo są pisane na bieżąco, ale bardzo niedbale (brak wielkich liter, znaków przestankowych, błędy – czasem nawet ortograficzne). Wynika to prawdopodobnie z licznej korespondencji prowadzonej przez te osoby. Można się tu też pokusić o stwierdzenie, że taka formuła kontaktu pokazuje jednak nikły poziom profesjonalizmu w branży – pomimo opisu działalności jako legalnego biznesu dbającego o dobro klienta i jakość usług.

W przypadku respondentów, którzy udzielili mi wywiadów, zlecenia docierały przez tak zwaną **pocztę pantoflową**, „**marketing szeptany**” czy **ogólniej kapitał społeczny piszących** – polecenie przez znajomych, rodzinę. Część piszących ogłasza się w internecie.

Wszystko zaczęło się, gdy w trakcie pisania licencjatu napisała go swojej współlokatorce i to ona rozpuściła wici, że jest taka możliwość. Z filmówki to właśnie kuzyn tej współlokatorki, a inni to ci, co pocztą pantoflową się dowiedzieli i uzyskali numer telefonu. W trakcie pisania głównym sposobem kontaktu jest facebook z tego, co wiem (R7).

W necie, ogłoszenie plus telefon (R8).

Tylko jeden z respondentów przyznał, że sprawdzał klientów. Przekazanie kontaktu kolejnej osobie zawsze musiało się odbywać za jego zgodą i z wyprzedzeniem. W przeciwnym razie w przypadku kontaktu telefonicznego nie przyznawał się do pisania prac.

Stosunek do sprzedawania i kupowania prac

Opinia piszących o pisaniu prac okazuje się zwykle **negatywna**, a dodatkowo – **połączona z usprawiedliwianiem własnych działań**. Ich zdaniem, choć co prawda pisanie prac nie jest całkowicie uczciwe, nie łamią oni prawa, lecz kupujący wykorzystują prace do oszustwa.

Myszę, że to humaniści bez pracy, którym nie urąga bycie czymś służącym (R2).

To nie jest moralne – mam tego świadomość, ale jak ktoś jest głupi i za to płaci, no to czemu mam sobie nie zarobić na wakacje? Inna sprawa to znajomi. [...] Dobrym człowiekiem jestem, a zresztą ze znajomymi to bardziej się wiąże, że to obcokrajowcy albo ładne koleżanki :D (R4).

Pozostali respondenci (osoby znające zjawisko osobiście) nie wyrażają tak jednoznacznych opinii, ale **dominują oceny negatywne**, bywa że **nawet ostrzejsze niż samych piszących**. **Oceny negatywne dotyczą przede wszystkim kupujących prace**.

Absolutnie tego nie pochwalam, ale, widzisz, potrafię zrozumieć, kiedy ktoś ma trudną sytuację, nie może się sam zająć pisaniem i zleca to komuś innemu, jakoś próbuję to sobie racjonalizować, chociaż generalnie uważam, że to karalne (R9).

Bardzo negatywnie, dla mnie to jest nie tylko wbrew prawu, ale i wbrew jakimkolwiek zasadom, bo to kłamstwo (R10).

Trudno tu więc mówić o społecznym przyzwoleniu na taką działalność, równie trudno jednak o całkowitym potępieniu.

Skala zjawiska

Spektrum kierunków, z których badani (opisani w wywiadach) kupili prace, jest bardzo szerokie: od humanistycznych, przez me-

dyczne, sztuki piękne po ściśle. Takie dane nie pozwalają stwierdzić, które z kierunków ewentualnie „dominują” na rynku, czyli z których prace są najczęściej pisane. Pozwalają za to postawić tezę, że zjawisko to dotyczy każdego kierunku. Dane z wywiadów nie umożliwiają też stwierdzenia, czy więcej jest klientów z uczelni publicznych, czy prywatnych, choć jeden z respondentów ocenił, że zjawisko dotyczy głównie uczelni prywatnych oraz studiów zaocznych. Szacował, że na studiach dziennych znikomy odsetek studentów kupuje prace, a na zaocznych – około 30% (R1).

Wskazówką może być analiza liczby gotowych prac udostępnianych w serwisach internetowych. **Najliczniejszą kategorią są zdecydowanie prace z kierunków ekonomicznych** (ekonomia, zarządzanie, marketing, finanse, rachunkowość, bankowość, logistyka, reklama, e-biznes, ubezpieczenia, zarządzanie zasobami ludzkimi i tym podobne). **Za nimi zaś najczęstsze są kierunki społeczne i humanistyczne, w tym głównie socjologia i pedagogika.** Prace z tych dziedzin można znaleźć w każdym serwisie. Rzadkością są prace z zakresu dyscyplin technicznych, medycznych, ścisłych, ale i takie się pojawiają.

To, że prace z kierunków technicznych i ścisłych są rzadziej oferowane w sieci, nie musi znaczyć, iż zjawisko obrotu pracami jest tam dużo rzadsze. Być może po prostu nie profesjonalizuje się tak szybko. Podstawę do takiego przypuszczenia stanowi wypowiedź jednego z respondentów – absolwenta matematyki i fizyki, który wskazuje na powszechność sprzedaży prac zaliczeniowych:

Mówiłem, że na moim roku praktycznie wszyscy to robili. [...] W ogóle u mnie na roku na matmie, jak było 20–30 [osób – B. B.], to jestem pewien, że dwie na pewno nie pisały nic. Jedna była mistrzynią olimpijską, więc po prostu nie miała na to czasu. A jedna była liderką w Ruchu Światło-Życie. [...] Studiowałem też drugi kierunek – fizykę, ale tam raczej nie słyszałem o pisaniu prac, chyba że pojedyncze przypadki (R3).

Podobnie jedna z badanych (z którą przeprowadziłam wywiad niepełny, nie znalazła się w puli 14 wywiadów, opowiadała tylko o referatach, nie o pracach dyplomowych) wskazała na powszechność obrotu referatami na sztukach pięknych:

U nas jest taki nakaz od wykładowców, by wszystkie referaty zamieszczać na wspólnym gmailu i nawet jeżeli ktoś nie chce, by ktoś inny wykorzystał jego referat, to i tak jest ściągany i czytany w następnym roku, bo tematy się przez te lata nie zmieniły. [...] Dostęp łatwo dostać. [...] [To coś – B. B.] bardzo powszechnego, to większość. Samodzielne prace co roku pisze może parę osób, reszta ściąga, co jest, albo lekko przerabia (R0).

Innym wyjaśnieniem, prostszym i klarowniejszym, jest wskazanie na liczbę studentów. Na kierunkach ścisłych czy sztukach pięknych studiuje mniej osób, a więc i zapotrzebowanie na gotowe czy pisane prace jest mniejsze niż na kierunkach ekonomicznych i społecznych. Dlatego też oferty z tych dziedzin rzadziej pojawiają się w internecie.

Większa część respondentów była przekonana, że **zjawisko pisania i kupowania prac jest powszechne**. Taką też opinię wyrażają wszyscy piszący:

Myślałem, że nie [jest powszechne – B. B.], ale jak się dowiedziałem o tej siatce i że w niej jest kilkanaście osób, i że ciągle mają zlecenia, to wydaje się to bardziej powszechne, niż myślałem. Chociaż mam być może złudną nadzieję, że na dziennych jest to max 5% (R12).

Zdecydowanie tak [powszechne – B. B.]. Mi się zdarza pisać prezentacje maturalne, więc skoro takiej osobie nie chce się napisać 3–5 stron, to pracy licencjackiej bądź magisterskiej na pewno nie (R13).

Nieliczne osoby znające zjawisko nie zgadzały się z taką diagnozą, opierając się na doświadczeniach znajomych.

Z mojej perspektywy zjawisko kupowania prac wcale nie jest super powszechne. Na studiach licencjackich czy magisterskich z historii nie słyszałam o niczym takim, podobnie na stosunkach. Wszyscy, których znałam, pisali sami. Dopiero poprzez zamieszkanie w akademiku z dziewczyną, która się tym zajmowała, zobaczyłam, że są tacy, którzy piszą i sprzedają (R9).

Piszący prace częściej wspominali o osobach z własnego otoczenia również piszących lub kupujących prace, choć najbliżsi znajomi i sami respondenci swoje prace napisali samodzielnie.

Sezon w branży pisania prac to pierwsza połowa roku kalendarzowego (a druga akademickiego), **głównie maj i czerwiec** oraz okres wakacyjny. Wiąże się to, oczywiście, z okresami sesji i obron:

Z pewnością wiosną i latem jest popyt na prace dyplomowe. W pozostałej części roku zapotrzebowanie jest raczej tylko na prace krótkie, referaty, prace zaliczeniowe (R6).

Marzec–czerwiec (R13).

Respondenci z dużym doświadczeniem wskazywali, że kiedyś (kilka lat temu) prace pisane na zlecenie były droższe, a samo pisanie mniej kontrolowane, mniej widzialne.

Kiedyś to nie było tak uświadomione, nikt nie kontrolował, nie obserwował plagiatów, nie patrzył na stylistykę, czy jest podobna. [...] [Później] proceder zaczął być już coraz mniej opłacalny (R1).

Pytanie o skalę zjawiska jest najczęstszym, jakie pojawia się przy poruszaniu tego tematu: „Czy tym elementem studenckiej kultury nieuczciwości musimy się naprawdę martwić, czy to margines, który da się tolerować?”. Badania jakościowe nie pozwalają mi odpowiedzieć na pytanie o skalę w sposób powyżej oczekiwany. Nie mam podstaw do stwierdzenia, że prace kupione to 5%, 10% czy 50% prac dyplomowych. Podawane w mediach dane procentowe nie odnoszą się do częstotliwości bronięcia lub prób obrony prac kupionych, ale do częstości wykrywania plagiatów przez systemy antyplagiatowe.

Typologia prac

Na podstawie wyników badania skonstruowałam typologię prac dyplomowych ze względu na sposób ich zdobywania i pisania.

Jak wspominałam wyżej, najogólniej prace można podzielić na pisane na zlecenie oraz gotowe. W typologii chciałam jednak ująć wszelkie prace dyplomowe. Pierwszym kryterium różnicującym była samodzielność pracy – można ją napisać lub współnapisać samodzielnie bądź nie.

Prace napisane samodzielnie można podzielić na te tworzone „zgodnie ze sztuką”, pisane od podstaw według wymogów (przypisy, cytaty i tak dalej) oraz niezgodnie z wymogami – brak odpowiednich przypisów do źródeł.

Prace niesamodzielnie można z kolei podzielić na takie, za które zapłacono, i te, które zdobyto bez opłat. Aby nie płacić, pracę można pozyskać bez wiedzy autora (pobrać z internetu, na przykład z portalu chomikuj.pl i oddać do obrony jako swoją lub też ukraść) albo za jego zgodą – można poprosić kogoś, by napisał ją za darmo lub udostępnił nam nieodpłatnie swoją pracę. Prace, za które zapłacono, dzielę na gotowe oraz pisane na zlecenie. Praca pisana na zamówienie może zostać przygotowana zgodnie lub niezgodnie z wymogami, podobnie jak ta pisana samodzielnie. Praca gotowa może zostać oddana bez zmian lub przerobiona.

oczywiście, można sobie wyobrazić jeszcze liczniejsze kombinacje tych kategorizacji, ale przedstawione typy to te, z którymi zetknęłam się podczas badania. Prace przerabiane można też przypisać do kategorii prac zdobytych bez opłat. W typologii są więc zatem możliwe przypadki pośrednie.

Lista „podejrzanych” tematów – socjologicznych, prawniczych i ekonomicznych

Stworzenie listy tematów, które z dużym prawdopodobieństwem wskazują na niesamodzielną pracę, w przypadku socjologii jest niełatwe. Przede wszystkim ze względu na szeroki zakres tematów, jakimi ta nauka w ogóle się zajmuje. W takich przypadkach za socjologiczne tematy można uznać te z pogranicza pedagogiki czy zarządzania zasobami ludzkimi. Nie jest łatwo przyporządkować temat do tej dyscypliny. Same serwisy łączą czasem dziedziny na przykład w kategorii „nauki społeczne” czy „socjologia i pedagogika”.

Analiza tematów umieszczanych w serwisach internetowych oferujących gotowe prace lub podających przykłady prac na zlecenie pozwoliła mi na stworzenie przybliżonego katalogu tematów, co do których można podejrzewać, że zostały kupione. W odniesieniu do

Tabela 12. Typologia prac dyplomowych

Praca dyplomowa					
Napisana samodzielnie			Napisana niesamodzielnie		
Zdobytą bez opłat			Kupiona		
Pisana od podstaw zgodnie z wymogami (przypisy, cytaty itd.)	Bez wiedzy autora		Za zgodą autora		
	Pobrana z internetu – ogólnie dostępna		Oddana za darmo		
Niezgodnie z wymogami – brak przypisów do źródeł	Ukradziona		Napisana za darmo		
	Pisana od podstaw zgodnie z wymogami (przypisy, cytaty itd.)		Niezgodnie z wymogami – brak odpowiednich przypisów do źródeł		
Pisana od podstaw zgodnie z wymogami (przypisy, cytaty itd.)			Pisana od podstaw zgodnie z wymogami (przypisy, cytaty itd.)		
Niezgodnie z wymogami – brak odpowiednich przypisów do źródeł			Niezgodnie z wymogami – brak odpowiednich przypisów do źródeł		
Oddana do obrony po przerobieniu			Oddana do obrony po przerobieniu		
Gotowa (już kiedyś obroniona)			Gotowa (już kiedyś obroniona)		
Oddana bez zmian			Oddana bez zmian		

Źródło: badania własne

tych prac nie ma, oczywiście, pewności, ale warto szczególnie dokładnie weryfikować proces ich pisania.

Są to tematy szeroko dostępne w sieci w różnych serwisach (na przykład temat dotyczący przyjemności w kulturze japońskiej). Te prace prawie na 100% zostały kupione. Można spotkać wiele prac dotyczących społeczności internetowych, aborcji i eutanazji oraz rynku zatrudnienia, a jeśli wchodzi w grę prace na pograniczu socjologii i pedagogiki, dotyczą często alkoholizmu i niepełnosprawności. W przypadku prac bliższych kierunkom ekonomicznym warto zwrócić uwagę na tematy odnoszące się do rekrutacji pracowników i motywacji.

Katalog prac (por. Wojciechowski 2005: 28) z socjologii lub pedagogiki:

1. „Postrzeganie przyjemności w kulturze japońskiej” (albo „Urok oka – Postrzeganie przyjemności w kulturze japońskiej”);
2. „Charakterystyka socjologiczna społeczności internetowych”, „Internetowe grupy dyskusyjne jako środowisko interakcyjne”, „Najpierw przeczytaj FAQ – internetowe grupy dyskusyjne jako środowisko interakcyjne”;
3. „Aborcja – podziemie aborcyjne” (albo „Aborcja”);
4. „Eutanazja” (albo „Eutanazja – problem społeczny”, albo „Problematyka eutanazji w Polsce”);
5. „Zmiany na rynku pracy...”, „Bezrobocie...”, „Dyskryminacja kobiet na rynku pracy...”;
6. „Agresja a samoocena młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną”, „Funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w przestrzeni społecznej”, „Społeczeństwo wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie” i tym podobne;
7. „Zjawisko alkoholizmu wśród młodzieży w Polsce”, „Problem alkoholizmu wśród młodzieży na przykładzie...”, „Zjawisko alkoholizmu w Polsce” i tym podobne;

Wśród tematów prawniczych podejrzenia powinny wzbudzić następujące tytuły:

1. „System ochrony praw człowieka w.../przez ...”;
2. „Zagadnienia prawne reklamy internetowej” (albo „Wykorzystanie internetu w reklamie – zagadnienia prawne”);

3. „Kara ograniczenia wolności...” albo „Kara pozbawienia wolności...”;
4. „Korupcja w Polsce” albo „Problem korupcji we współczesnym świecie”;
5. „Przestępczość zorganizowana w Polsce i metody zwalczania” albo „Przestępczość zorganizowana we współczesnym świecie” i tym podobne.

Wśród tematów ekonomicznych należałoby dobrze przeanalizować samodzielność pisania poniższych prac:

1. „Analiza strategiczna przedsiębiorstwa X”;
2. „Rola i znaczenie internetu w organizacji kampanii reklamowych” (albo „Internet jako narzędzie reklamy”, albo „Reklama w internecie”, albo „Wykorzystanie internetu w reklamie” i tym podobne);
3. „Rekrutacja i dobór pracowników w przedsiębiorstwie na przykładzie...”;
4. „System motywacji w przedsiębiorstwie...”.

Należy pamiętać również, że tematy prac też podlegają pewnym modom i ich katalogi są zmienne. Powyższe listy mają więc charakter wyłącznie orientacyjny.

Próba wyjaśnienia zjawiska

Wartość wyższego wykształcenia

– interpretacja danych w świetle typów adaptacji Roberta K. Mertona

Wartość wykształcenia wyższego dla kupujących jestem w stanie ocenić tylko pośrednio – na podstawie relacji moich respondentów. Rozpocznę jednak od tego, jak **piszący** oceniają wartość dyplomu.

W odniesieniu do wartości wyższego wykształcenia w Polsce ich opinia jest krytyczna. Dostrzegają dewaluację dyplomów uczelni wyższych i ich nieprzystawalność do warunków rynku pracy. Wyższe wykształcenie oceniają właśnie pod kątem potrzeb tego ostatniego.

Już nie ma wartości, no wybacz – być magistrem – z całym szacunkiem dla Ciebie – to już żadna sztuka... Powiedzmy, że się tym

interesowałem, no przecież przeciętna wiedza ludzi na studiach to że-nada... (R4).

Według mnie jest coraz gorzej. Ludzie się nie uczą, tylko liczą na ściągę, a czasami wykształcenie przeszkadza w znalezieniu pracy. Pracodawca, który ma niższe wykształcenie niż kandydat, nie chce mądrzejszej osoby w firmie niż on (R13).

Genią zdobyte przez siebie wykształcenie, ale mają świadomość, że nie dało im ono zbyt wiele. Wskazują na własne idealistyczne podejście w przeszłości i na weryfikację tych poglądów w czasie studiów (program i przebieg kształcenia) oraz po nich (szukanie zatrudnienia).

Obecnie, instrumentalną, ale jak zaczynałem studia, to miało wielką etyczną i intelektualną, że robię coś dobrego, coś, co rozwija mnie w nowym tempie i kierunku, szybszym tempie. [Zmiana wynika z poznania z realiów rynku pracy – B. B.] też, ale też z kształtu programu studiów (R2).

Idąc na studia, myślałem, że to ma znaczenie – byłem idealistą – teraz jestem realistą – według mnie [wykształcenie wyższe – B. B.] ma małe [znaczenie – B. B.]. Są ważniejsze rzeczy. Zresztą zważ, że mówię to jako człowiek, który widzi, gdzie trafili znajomi, którzy się urządzili, a którzy żyją, by żyć (R4).

Piszący i osoby znające zjawisko określały stosunek kupujących prace do wyższego wykształcenia jako czysto instrumentalny. W studiowaniu chodzi o „papierek”, dyplom, który jest warunkiem osiągnięcia innego celu. Trzeba go zdobyć wszelkimi możliwymi środkami. Kupienie pracy to po prostu kolejna transakcja, coś normalnego, podobnego do innych transakcji, jakich dokonuje się na co dzień. To podejście podobne do tego kojarzone z płatnymi studiami (zwykle niestacjonarnymi): „Płacę, więc zaliczę, płacę, więc wymagam”. Ale to „wymagam” nie odnosi się już wtedy do jakości kształcenia, a właśnie do otrzymania dokumentu potwierdzającego wykształcenie.

Na ogół to byli ludzie, którzy studiowali zaocznie, i studiowali dla samego, jak to się mówi, papieru, żeby po prostu mieć to wykształcenie

wyższe. [...] Pieniądze nie powodują na ogół tłumaczeń moralnych czy skrupułów. [...] Bardzo podchodziły te osoby do tego na zasadzie, że to po prostu musi być, żebyśmy mieli po prostu tego magistra (R1).

Sam nawet spotkałem kiedyś wyraźnie starszego gościa, który mi proponował bez ogródek, bym napisał za niego, pod gabinetem jakiegoś profesora. Z tego, co mówił, to było to dla niego normalne. Pomyślałem wtedy, że inni tak robią i mu się wydaje to zupełnie naturalne. Mnie to szokuje, ale chyba jestem zbyt konserwatywny pod tym względem (R12).

W tym sensie zachowania kupujących są typem strategii innowacyjnej w klasyfikacji sposobów adaptacji Roberta Mertona. Innowatorzy akceptują cel kulturowy, jakim jest zdobycie wyższego wykształcenia, ale wykorzystują do tego nieakceptowalne powszechnie środki (kupienie pracy). Jak podają raporty CBOS-u, „Polacy powszechnie uważają, że warto się kształcić” (Wciórka 2009: 2). W 2009 roku sądziło tak 91% respondentów (w 1993 roku 76%). Średnio ponad 80% badanych pragnie wyższego wykształcenia dla swoich dzieci (Wciórka 2009: 2). Wśród osób z wykształceniem wyższym prawie wszyscy (96%) zaspokoiли swoje aspiracje edukacyjne (Kowalczyk 2009: 3). Dane z Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego z 2007 roku pokazują również, że Polacy, niezależnie od poziomu ich własnego wykształcenia, najczęściej chcieli, by ich dzieci zdobyły wykształcenie wyższe (Zagórski 2007). Potwierdzają to najnowsze dane CBOS-u (Hipsz 2013b: 4). Można więc uznać, że wykształcenie jest powszechnie uznawanym celem kulturowym w Polsce, i to celem oczekiwanym właściwie od wszystkich młodych ludzi, nie tylko od tych najzdolniejszych czy najlepiej sytuowanych.

Wyższe wykształcenie nie jest tylko celem samym w sobie. Pozwala osiągnąć wyższą pozycję społeczną – wykonywać ceniony i dobrze płatny zawód. „Głównym motywem skłaniającym ludzi do zdobywania wykształcenia są [...] wysokie zarobki (64%)” (Wciórka 2009: 2). Wśród najbardziej prestiżowych zawodów w Polsce znajdziemy profesora, lekarza, inżyniera, nauczyciela, sędziego (Feliksiak 2009: 3), czyli takie, które wymagają posiadania wyższego wykształcenia. Cele zarobkowe są wyjątkowo ważne w społeczeństwie konsumpcyjnym.

Kupujący wybierają zdobycie pracy w nieuczciwy sposób, gdyż, chociaż akceptują cel kulturowy i dążą do jego osiągnięcia, istnieje wyraźny rozdział między ich możliwościami i tym, czego pożądamy. Dla przykładu, chcą zdobyć tytuł zawodowy, ale muszą pracować na utrzymanie i nie mają czasu pisać pracy. Widzimy dzięki wynikom ogólnopolskich badań, że Polacy nadal cenią wyższe wykształcenie i nadal się ono opłaca. Jednocześnie da się zaobserwować, że to podejście się zmienia – Polacy coraz rzadziej są przekonani, że warto się kształcić, coraz rzadziej dostrzegają związek wykształcenia z rozwojem kariery zawodowej i ochroną przed ubóstwem, choć mimo to nadal pragną, by ich dzieci wykształcenie wyższe miały (Hipsz 2013b: 2, 4, 6). Dążenie do osiągnięcia celu kulturowego, ułatwane przez niskie wymogi maturalne i „poprawianie” zdawalności (zob. analizę rozkładów częstości wyników matur w Rysiewicz 2013), osłabiające selekcję na studia, niż demograficzny i rozrost sektora skłaniający do przyjmowania na studia nierzadko wszystkich osób, które tylko złożą dokumenty – sprawiają, że na uczelniach pojawiają się osoby, które jeszcze dwadzieścia lat temu być może nie zdałyby matury. To ci, którzy w biegu po cel kulturowy dobrnęli do miejsca, gdzie zabrakło im sił w nogach. Nie tylko nie mają energii, okazuje się, że w zasadzie nie za bardzo potrafią biegać, ale wcześniej jakoś na to przemykano oko. Na studiach przemykanie oczu też się zdarza, ale pracę fizycznie jednak trzeba oddać. W takich okolicznościach dokonuje się wyborów na miarę swoich możliwości.

Dokładniejsze odniesienia do klasyfikacji typów adaptacji, także innych niż innowacja, wraz z przykładami dotyczącymi sprzedawania i kupowania prac przedstawiłam w poprzednim rozdziale. Tam też wskazałam na trudności aplikacji pewnych typów idealnych do konkretnych przypadków zdarzeń w relacji student–uczelnia–promotor. Bez wątplenia konformistyczny typ adaptacji dotyczy w przedstawionej wyżej typologii pisanie prac sytuacji samodzielnego napisania pracy dokładnie zgodnie z wymogami, między innymi standardami cytowań. Każdą inną okoliczność można uznać za zachowanie jakoś w tym systemie dewiacyjne, a więc wpisujące się w studencką kulturę nieuczciwości. W tej kulturze, *de facto*, to, co opisuję tu jako dewiację, staje się konformizmem. To student „kryształowo uczciwy” odbiega od normy.

Przedstawianie cudzych prac dyplomowych w świetle teorii gier i teorii racjonalnego wyboru

Interpretacja tych zagadnień została już w dużej mierze przedstawiona w poprzednim rozdziale. Poniższy fragment jest jej uzupełnieniem.

Wstępem do tego typu analiz może być cytat z jednego z moich respondentów:

[Czyli można uznać, że kupujący bywają sprytniejsi/rozsądniejsi? – B. B.] Tak, ekonomicznie na pewno, lepiej zarządzają swoim czasem i umieją dokonywać dyspozycji kompetencji. [...] Chociaż moment, może to należy analizować z perspektywy podziału pracy, część piszących samodzielnie może być głupsza, bo traci swój cenny czas na bzdury, podczas gdy można taniej kupić pracę, a więcej w tym czasie zarobić, na forexie, giełdzie, w przedsiębiorstwie czy nawet korpo [korporacji – B. B.] :) (R2).

Rozważmy sytuację dwóch studentów niezbyt zdolnych, takich, w przypadku których samodzielnie napisana praca nie byłaby najlepsza (ale i nie najgorsza). Jeżeli obaj kupią prace w dobrym serwisie, napisaną od podstaw, bez plagiatów, mogą liczyć na piątki. Gdy obaj prace napiszą sami, otrzymają zapewne najwyżej czwórki. Gdy jeden kupi pracę, a drugi nie, ten drugi wypadnie gorzej i dostanie niższą ocenę, niż wtedy, gdyby pracę również kupił. **Może to w przybliżeniu oddać sytuację kupujących wybierających.**

Tabela 13. Matryca wypłat kupującego pracę dyplomową – sam napisze

		Student Y	
		Napisanie	Kupienie
Student X	Napisanie	X dostaje 4 Y dostaje 4	X dostaje 3 Y dostaje 5
	Kupienie	X dostaje 5 Y dostaje 3	X dostaje 5 Y dostaje 5

Źródło: badania własne

Rozważmy inną sytuację, student X nie jest w stanie sam napisać pracy, nawet gdyby chciał, a student Y dobrze się uczy i nie ma z tym problemu. Y nie widzi więc potrzeby kupowania pracy pisanej na zlecenie czy gotowej. Dla każdego z aktorów tylko jedno działanie jest korzystne – dla X pisanie, dla Y kupienie. W takiej sytuacji obaj dostaną piątki, choć X za własną pracę, a Y za cudzą. **Ta sytuacja bliższa jest kupującym przymuszonym.**

Tabela 14. Matryca wypłat kupującego pracę dyplomową – nie napisze

Student X	Student Y	
	Napisanie	Kupienie
Napisanie	X nie napisze, nie skończy studiów Y dostaje 5	X nie napisze, nie skończy studiów Y nie kupi pracy, nie skończy studiów
Kupienie	X dostaje 5 Y dostaje 5	X dostaje 5 Y nie kupi pracy, nie skończy studiów

Źródło: badania własne

Ponieważ obie strony odnoszą korzyści, nie przeszkadzając sobie wzajemnie, można się pokusić o stwierdzenie, że takie właśnie strategie w danym kontekście kulturowym, w danej studenckiej kulturze nieuczciwości, są bliskie strategiom optymalnym. Tylko czy mamy w takiej sytuacji do czynienia ze społecznym optimum czy społeczną równowagą (zob. podrozdział *Teoria gier*)? Żaden z aktorów nie poprawi swojej sytuacji, nie pogarszając sytuacji innego, a więc można mówić o społecznym optimum. Za to mówienie o społecznej równowadze byłoby raczej nadużyciem.

Rozważmy sytuację dotyczące nie tylko relacji dwóch studentów, ale też promotora i studenta. Przypuśćmy, że mamy do czynienia ze studentem, który nie należy do najlepszych, więcej nawet, jest osobą, która w zasadzie nie powinna była trafić na seminarium magisterskie, bo nie jest w stanie samodzielnie napisać pracy, brakuje jej kompetencji.

Taki student może spróbować pracę napisać, ale efekt końcowy sprawi, że nie będzie ona tak naprawdę spełniać warunków dopuszczenia jej do obrony. W sytuacji otrzymania takiej pracy promotor może ją zaakceptować, ale bierze na siebie ryzyko możliwej nega-

tywnej recenzji oraz nieprzyjemnej obrony. Promotor może ją odrzucić, ale wtedy przyznaje się do dydaktycznej porażki, może czuć, że krzywdzi studenta, który się przecież starał, można uznać, że promotor nie pracował ze studentem wystarczająco wydajnie, że zaprzepaścił trzy lata studiów biednego studenta i tym podobne. Promotor może też sądzić, że płaci za błędy popełnione wcześniej przez innych – za to, że student w ogóle się na studia dostał, że zdał trudne egzaminy. Od odrzucenia pracy student może się też odwołać, co może skutkować nieprzyjemnymi procedurami i tłumaczeniami. Może też spróbować powtórzyć rok i zmienić promotora.

Tabela 15. Matryca wypłat student – promotor

		Student	
		Napisanie	Kupienie
Promotor	Akceptacja	Praca nie spełnia warunków do dopuszczenia jej do obrony Po akceptacji promotora możliwa negatywna recenzja i niezaliczenie obrony	Praca spełnia warunki dopuszczenia do obrony Po akceptacji promotora praca ma dobre recenzje, a student ją broni (lepiej lub gorzej)
	Odrzucenie	Praca nie spełnia warunków do dopuszczenia jej do obrony Promotor odrzuca pracę, student nie kończy studiów lub zmienia promotora	Praca spełnia warunki dopuszczenia do obrony Promotor przypuszcza, że praca jest niesamodzielna, odrzuca ją, musi się liczyć z postępowaniem dyscyplinarnym

Źródło: badania własne

Odmienna strategia studenta to kupienie pracy napisanej przez kogoś innego, na przykład w dobrym serwisie internetowym. Załóżmy, że praca jest przyzwoitej jakości, nie zawiera plagiatów, nie była najtańsza. Jeśli student taką pracę kupi, promotor może nabrać podejrzeń co do jej samodzielności. Jeśli znał studenta, wie, że ów student nie potrafiłby takiej pracy sam napisać. Jeśli pracę odrzuci, musi udowodnić jej niesamodzielność. Powinien mieć podstawy do podjęcia takiej decyzji. Jednocześnie trudno będzie zweryfikować samodzielność takiej pracy tylko na podstawie rozmowy ze studentem (chyba że ten pracy zupełnie nie zna). Jeśli nawet się mu tę niesamodzielność udowodni, to będzie się to wiązało z postępowaniem

dyscyplinarnym, a nawet sprawą w prokuraturze (próba wyłudzenia dyplomu). Dla promotora to dodatkowy stres i zmarnowany czas, a do tego poczucie, że nie przypilnował studenta i nie kontrolował tego, jak pracuje.

Jeżeli zaś promotor, pomimo podejrzeń, pracę zaakceptuje, może liczyć na pozytywną recenzję. Obrona może mieć charakter łagodny, a jeśli student nawet będzie słabo odpowiadać, można to wytłumaczyć stresem związanym z obroną. Promotor będzie miał kolejnego „zaliczonego” magistranta, a student dyplom w ręce.

Powyższa analiza pokazuje wyraźnie, że próby walki z nieuczciwością wiążą się często z nieprzyjemnymi konsekwencjami dla tych, którzy tę walkę podejmują. Łatwiej, wygodniej, sensowniej, racjonalniej jest nie walczyć. Nie sprzyja to nagrodom, a generuje problemy. Z punktu widzenia promotora to trochę walka z wiatrakami.

ZAKOŃCZENIE

Przedstawianie cudzych prac dyplomowych jest jednym z elementów studenckiej kultury nieuczciwości będącej częścią systemu nie tylko szkolnictwa wyższego w Polsce, ale i edukacji w ogóle. Stanowi konsekwencję oszukiwania już na niższych poziomach kształcenia. **Wynika ze współistnienia kilku sprzyjających warunków:**

1. wzrostu aspiracji edukacyjnych Polaków pragnących zdobywać wyższe wykształcenie niezależnie od własnej wyjściowej pozycji społecznej (co sprzyja **postawie innowacyjnej** w rozumieniu Roberta Mertona);
2. **umasowienia studiów wyższych** w Polsce, przejawiającego się zwiększeniem liczby uczelni, studentów i liczby studentów przypadających na nauczyciela akademickiego, co w konsekwencji zmniejsza kontrolę promotora nad pisaniem pracy, ale także zmienia sam profil studentów, z których nie wszyscy mają odpowiednie kompetencje, by napisać pracę;
3. **komercjalizacji szkolnictwa wyższego**, skupienia na przyjmowaniu wielu studentów dla wyższych dotacji i czesnego;
4. **upowszechnienia internetu**, ułatwiającego dostęp do informacji i jej przetwarzanie, a także redefiniującego pojęcie praw autorskich;
5. **nieskutecznej walki z różnymi formami oszustw na wszystkich etapach edukacji**, także wśród kadry akademickiej.

Jak wskazuje jeden z respondentów:

Zjawisko, które badasz, nie wzięło się z niczego. W ekonomii jest takie prawo/zasada czy jak to nazwać: popyt kreuje podaż. I zjawi-

sko kupowania/sprzedawania prac to wyraz kiepskiego stanu polskiej oświaty. Te prace nikomu nie są potrzebne, to sztuka dla sztuki, więc skoro tak, to młodzi ludzie robią to najmniejszym kosztem. Jak można zapłacić, to płacą, a praca z głowy. To niedobrze świadczy o możliwej przyszłości tego społeczeństwa – no bo gdzie takie społeczeństwo dojdzie, skoro początek dorosłości od tego zaczyna. Ale z tym się nie da walczyć pojedynczo, bo to walka z wiatrakami. Potrzebna jest zmiana mentalności społeczeństwa – kupowanie prac, ściąganie, stosunek wykładowców do studentów, a także studentów do uczenia się – to wszystko się łączy (R4).

Analizowane w tej książce zjawisko można też odnieść do pojęcia efektu odwrócenia. Wspomniany już we wstępie Raymond Boudon definiuje go jako „niezamierzone skutki – kiedy co najmniej dwie osoby zmierzają do precyzyjnie określonego celu i osiągają stan rzeczy, do jakiego **nie dążyły**, a który może być pożądanym z punktu widzenia co najmniej jednej z nich” (Boudon 2008: 29).

W tej interpretacji sprzedawanie i kupowanie prac, a właściwie cała studencka kultura nieuczciwości będzie efektem odwrócenia systemu edukacji. Rozrost branży sprzedawania i kupowania prac będzie natomiast efektem odwrócenia umasowienia studiów wyższych w Polsce. Sprzedawanie prac zaspokaja istniejący popyt, ale współtworzy, zgodnie ze schematem efektu odwrócenia, proces dewaluacji dyplomów.

A w sytuacji dewaluacji dyplomów przy nadal istniejącej premii (społecznej, finansowej, matrymonialnej...) za wykształcenie najbardziej efektywną strategią studiowania może okazać się ta oparta na nieuczciwości.

Jak wskazują wyniki badania, **pisanie prac dyplomowych jest już prężnie rozwijającym się rynkiem, który istnieje obok i „żywi się” działalnością szkół wyższych**. Jest zjawiskiem niepożądanym i nagannie ocenianym, a jednocześnie w pewnym stopniu tolerowanym. Trudno w tym miejscu ocenić, dlaczego walka z pisaniem prac nie jest bardziej zdecydowana. Czy brakuje chęci, czy możliwości eliminowania zjawiska? Istniejące rozwiązania są kosztowne (dla uczelni), nieskuteczne i czasochłonne (dla promotorów). Nawet bardzo zaangażowany pracownik na pewnym etapie styka się z własną bezsilnością i dylematem – sprawdzać wszystko ze świadomością, że

nie wszystko wykryję, a jeśli wykryję, to stracę czas i będę musiał zaangażować się w postępowanie dyscyplinarne, czy nie sprawdzać i zgodzić się na oszustwa, wygrywając czas i spokój.

Naturalnym wydaje się pytanie, co zrobić, aby może nie wyeliminować, ale z pewnością zmniejszyć zakres działania osób, grup czy firm piszących czy sprzedających prace. Jak wskazuje jeden z respondentów, rozwiązaniem samoistnym, które pojawi się w systemie, będzie **elitaryzacja szkolnictwa wyższego (czyli tworzenie grup obligatoryjnych w rozumieniu Hechtera)**:

Tego się nie da ani wyeliminować, ani zaakceptować. Próby oszustwa zawsze istniały i zawsze były. [...] W poprzednim systemie pisano takie prace dla profesorów i doktorów z nadania partyjnego. [...] Ten proceder był zawsze i będzie. [...] Tak jak teraz w szkołach średnich i podstawowych – będzie postępować elitaryzacja i segregacja/dyskryminacja. Skupienie na tych, którzy chcą wiedzieć i uczyć się. To będzie też na studiach. Przyszły pracodawca będzie sprawdzał uczelnię i konkretną kadrę, a nie kierunki czy samo wykształcenie. Będą się liczyć dobre uczelnie i wybitni profesorowie (R1).

Taka diagnoza skłania jednak do niepodejmowania żadnych działań. Zakłada, że system sam się wyreguluje, że siły rynkowe doprowadzą ten system do równowagi optymalnej. Dodatkowo istniejące próby walki ze sprzedawaniem i kupowaniem prac są dalece niedoskonałe (Plagiat.pl, rezygnacja z pisania prac na rzecz testów), więc tym trudniej sugerować, co należałoby zmienić i czy w ogóle warto to robić. Dążenie do elitaryzacji szkolnictwa wyższego kłóci się bowiem z zasadą egalitaryzmu.

Analiza sprzedawania i kupowania prac jako elementu studenckiej kultury nieuczciwości pokazuje przede wszystkim, że jednostki podejmują racjonalne decyzje w ramach istniejącego systemu. Należałoby więc tak przededefiniować ten ostatni, by działania pożądane stały się racjonalne, by były optymalnymi (dominującymi) strategiami.

Teorie racjonalnego wyboru Michaela Hechtera i Jamesa S. Colemana pozwalają sformułować kilka ogólnych rekomendacji, które nie odbiegają znacząco od tego, co już proponuje się w zakresie zmiany systemu:

1. należy zwiększać wartość wyższego wykształcenia, a więc czynić je cennym dobrem publicznym, można tego dokonać poprzez ograniczenie dostępu do dobra: przez ścisłą selekcję na studia, ale też ściślejszą selekcję na poprzednich etapach edukacji, zmniejszenie liczby uczelni w kraju, być może dobrym krokiem byłoby również masowe komunikowanie, że wyższe wykształcenie jest postrzegane jako cenne dobro wspólne, a nie tylko prywatne w kontekście kariery jednostki, to komunikowanie powinno dotyczyć wyższego wykształcenia w ogóle, a nie konkretnych kierunków;
2. ograniczenie dostępu do dobra przez wprowadzenie płatnych studiów może sprzyjać studenckiej nieuczciwości, gdyż buduje relację z uczelnią na wzór relacji kupna-sprzedaży;
3. należy dążyć do tego, by studenci i pracownicy funkcjonowali w ramach grup obligatoryjnych – małych, o skutecznym systemie kontroli, wytwarzających cenne dobra immanentne (na przykład prestiż), a więc dążyć do zmniejszenia grup zajęciowych i jednostek organizacyjnych uczelni;
4. należy usprawnić system kontroli „pasażerowania na gapę” – przy czym jest konieczne rozważenie systemu opartego na karach adekwatnych do przewinień oraz skutecznym informowaniu studentów o zasadach systemu kontroli;
5. w ramach systemu kontroli nastawić się raczej na normy preskryptywne (nakazy, wskazówki, zachęty, na przykład kodeksy etyczne) niż proskryptywne (zakazy);
6. oprócz norm preskryptywnych (nagrody za najlepsze prace, wyróżnienia, publiczne chwalenie, obligatoryjne zaangażowanie w święta uczelni, zwiększenie roli studentów w decydowaniu o uczelni) warto budować silne związki studentów i kadry z uczelnią;
7. z norm proskryptywnych nie należy jednak rezygnować, bo komunikują one wyraźnie, co w ramach organizacji wolno, a czego nie;
8. poza uczelnią istotne wydaje się **zdefiniowanie i penalizowanie bezpośrednio zjawiska pisania i sprzedawania prac dyplomowych na zlecenie oraz gotowych**, rozumiem przez to

stworzenie przepisów (na przykład w ramach Kodeksu karnego) określających przesłanki pozwalające realnie karać i piszących, i kupujących; takie przedsięwzięcia sprawiłyby, że działalność w tej branży stałaby się dużo bardziej ryzykowna i kosztowna, a wzrost cen automatycznie ograniczyłby krąg kupujących;

9. innym, kontrintuicyjnym, ale możliwym do rozważenia działaniem, byłoby zalegalizowanie firm piszących prace (jako formy *ghostwritingu*) i dopuszczanie do zlecania tym firmom części prac w ściśle określonych przypadkach (na przykład wtedy, gdy student pracuje zawodowo na pełnym etacie); takie działanie uznają jednak za nierealizowalne w obecnych warunkach;
10. można rozważyć wprowadzenie na uczelni systemu zachęcającego do informowania o nieprawidłowościach (*whistleblowers*) jako jednego z mechanizmów pozwalającego ominąć presję rówieśniczą na dopasowanie się do norm dewiacyjnych.

Analiza w kontekście teorii anomii Roberta K. Mertona podpowiada z kolei, by nie traktować studenckiej kultury nieuczciwości, w tym sprzedawania i kupowania prac, jako wyizolowanego wycinka systemu, ale jako element szerszej całości – zachowań jednostek, które przystosowują się do warunków funkcjonowania w społeczeństwie rozregulowanych norm. Próba naprawy tego stanu rzeczy na poziomie makrospołecznym nie może być strategią wycinkową, ale musi zostać skierowana na dopasowanie wartości (celów) kulturowych i sposobów ich osiągnięcia do siebie nawzajem – tak, by jednostki (a przynajmniej większość z nich) miały szanse osiągnąć cele społeczne, których pożądamy, lub by nie pożądały celów dla siebie nieosiągalnych. „Zachowania dewiacyjne utrzymywac się będą tak długo, jak długo zasadniczo nie zmieni się struktura możliwości i cele kulturowe” (Szafranec 1986: 52). W kontekście wyższego wykształcenia powraca więc postulat zwiększenia jego elitarności (wiele jednostek uzna ten cel za niewart zachodu i niepotrzebny do osiągnięcia), ale pozostawienia bezpłatności (aby zdolni i niemajątni mogli studia ukończyć).

W tle takich działań zawsze warto pamiętać, że, jak wskazuje Zbyszko Melosik w pracy *Młodość i styl życia*, dla wielu osób młodych określony sposób traktowania danych, wiedzy, informacji, taki,

w którym kwestia praw autorskich nie ma większego znaczenia, jest czymś typowym i uznawanym za normalne. Stanowi konsekwencję ogromnego udziału internetu w życiu młodych ludzi i tego, jak informację tworzy, przetwarza i przekazuje światowa Sieć (Melosik 2001). Świetnym przykładem takiej postawy jest sprawa Emilii P., która broniąc się przed zarzutem plagiatu w pracy napisanej w Instytucie Filozofii UMK, stwierdziła, że „pisząc pracę magisterską, pozostawała w przekonaniu, że rzecz właśnie na tym polega, żeby kompilować fragmenty z wielu źródeł, przypisy robiąc tak, żeby nie było ich za mało” (Bunda 2008: 107). Dlatego przy zmianach dotyczących systemu nie wydaje się najistotniejszym skupienie na ochronie praw autorskich, ale na tworzeniu warunków do tego, by wyższe wykształcenie było cennym dobrem publicznym, a w ramach systemu uczciwe zachowania studentów stawały się najbardziej racjonalne. Tym samym należy dokonać wyboru między kształceniem elitarnym a egalitarnym. Odpowiedzią na problem sprzedawania i kupowania prac będzie zaś model bezpłatnych studiów elitarnych.

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1. Plan wywiadu swobodnego – piszący

Temat: definicja

Pytania pomocnicze:

1. Jak określisz to, czym się zajmujesz?

Temat: osoby

Pytania pomocnicze:

2. Z jakimi osobami współpracujesz? Kto zamawia u Ciebie prace? Kim są te osoby? Z jakich konkretnie są uczelni? Ze studiów dziennych/zaocznych? Z jakich kierunków? Czym zajmują się zawodowo? Jak się zachowują: czy się tłumaczą, czy podchodzą do tego jak do czegoś naturalnego i oczywistego? Dlaczego przychodzą?
3. Ilu jest Twoich stałych klientów? Ilu masz klientów miesięcznie/tygodniowo?
4. Jak często pracujesz? Ile godzin w tygodniu?
5. Czy zauważasz sezonowość zamówień? Czy są szczególne okresy w roku, gdy zamówień jest więcej? Kiedy?

Temat: mechanizm

Pytania pomocnicze:

6. Jak dokładnie, po kolei, krok po kroku, wygląda zamówienie u Ciebie pracy dyplomowej?
7. Jak kontaktują się klienci? Gdzie można znaleźć informacje o możliwości zamówienia u Ciebie pracy?

8. Czego nie pisziesz/nie napiszesz i dlaczego?

Temat: warunki transakcji

Pytania pomocnicze:

9. Ile kosztuje taka praca? W jaki sposób liczy się cenę? Czy płaci się zaliczki?
10. Czy sprawdza się klientów?
11. Jak długo się ją pisze? Czy istnieje możliwość sprawdzenia czy ta sama praca nie była wykorzystana przez kogoś innego? Czy istnieje ryzyko oskarżenia o plagiat?

Temat: przedstawienie skali zjawiska

Pytania pomocnicze:

12. Jak sądzisz, czy to, czym się zajmujesz, istnieje na dużą skalę? Czy wiele osób się tym zajmuje? Twoim zdaniem ile, jaki to jest rząd wielkości?
13. Ile znasz osób zajmujących się podobną działalnością?
14. Czy od czasu, gdy się tym zajmujesz, zauważyłeś/aś jakieś zmiany w natężeniu i charakterze tego zjawiska?

Temat: opinia badanych – na temat pcpd, na temat osób samodzielnie piszących prace

Pytania pomocnicze:

15. Co sądzisz o osobach, które piszą prace samodzielnie? Jak myślisz, dlaczego ludzie piszą prace samodzielnie? Jak to jest wśród Twoich znajomych, w Twoim otoczeniu? Piszący na zlecenie i zlecający to większość czy mniejszość? Czy jest to popularne w twoim otoczeniu?

Temat: motywy podejmowania aktywności w ramach pcpd

Pytania pomocnicze:

16. Dlaczego zajmujesz się pisaniem prac? Co Cię do tego skłoniło? Kiedy?
17. Co, oprócz zarobków, daje Ci taka praca?
18. Jakie są wady takiej pracy? Jakie koszty ponosisz? Czy z ujawnieniem Twoich działań wiążą się jakieś zagrożenia?
19. Co sądzisz o tym, czym się zajmujesz?

Temat: wykształcenie wyższe jako wartość

Pytania pomocnicze:

20. Jak sądzisz, jaką wartość ma dziś w Polsce wykształcenie wyższe?
21. Jaką ma wartość dla Ciebie? Po co zdobywać wykształcenie wyższe? Czy wykształcenie ma dla Ciebie większą wartość niż...

**Załącznik 2. Plan wywiadu swobodnego
– osoby „znające” zjawisko**

Temat: definicja

Pytania pomocnicze:

1. Jak określisz to, czym zajmują się osoby, których się szuka, by napisały pracę dyplomową?

Temat: wiedza

Pytania pomocnicze:

2. Co wiesz na temat zjawiska kupowania i sprzedawania prac dyplomowych? Kiedy się z tym spotkałeś/eś? W jakich okolicznościach? Czy otrzymałeś/dałeś propozycję napisania pracy?

Temat: osoby

Pytania pomocnicze:

3. Jak sądzisz, kim są osoby piszące i kupujące prace? Co o nich wiesz? Z jakich konkretnie są uczelni? Ze studiów dziennych/ /zaocznych? Z jakich kierunków? Czym zajmują się zawodowo?

Temat: mechanizm

Pytania pomocnicze:

4. Czy wiesz, albo jak sądzisz, jak dokładnie, po kolei, krok po kroku, wygląda zamówienie pracy dyplomowej?
5. Jak kontaktują się klienci? Gdzie można znaleźć informacje o możliwości zamówienia pracy?
6. Czy jest to zjawisko sezonowe? Czy są szczególne okresy w roku, gdy zamówień jest więcej? Kiedy?

Temat: warunki transakcji

Pytania pomocnicze:

7. Ile kosztuje taka praca? W jaki sposób liczy się cenę? Czy płaci się zaliczki?
8. Czy sprawdza się klientów?
9. Jak długo się ją pisze? Czy istnieje możliwość sprawdzenia, czy ta sama praca nie była wykorzystana przez kogoś innego? Czy istnieje ryzyko oskarżenia o plagiat?

Temat: przedstawienie skali zjawiska

Pytania pomocnicze:

10. Jak sądzisz, czy to zjawisko, które omawiamy, istnieje na dużą skalę? Czy wiele osób się tym zajmuje? Twoim zdaniem ile, jaki to jest rząd wielkości?
11. Ile znasz osób zajmujących się podobną działalnością?
12. Czy na przestrzeni lat zauważyłeś/aś jakieś zmiany w natężeniu i charakterze tego zjawiska?

Temat: opinia badanych – na temat pcpd, na temat osób samodzielnie piszących prace

Pytania pomocnicze:

13. Co sądzisz o tym zjawisku? Jak je oceniasz?
14. Co sądzisz o osobach, które piszą prace samodzielnie? Jak je oceniasz? Jak myślisz, dlaczego ludzie piszą prace samodzielnie? Jak to jest wśród Twoich znajomych, w Twoim otoczeniu? Piszący na zlecenie i zlecający to większość czy mniejszość? Czy jest to popularne w twoim otoczeniu?

Temat: motywy podejmowania aktywności w ramach pcpd

Pytania pomocnicze:

15. Jak sądzisz, dlaczego inne osoby kupują prace? Co ich do tego skłoniło?

Temat: wykształcenie wyższe jako wartość

Pytania pomocnicze:

16. Jak sądzisz, jaką wartość ma dziś w Polsce wykształcenie wyższe?
17. Jaką ma wartość dla Ciebie? Po co zdobywać wykształcenie wyższe? Czy wykształcenie ma dla Ciebie większą wartość niż...

18. Jak sądzisz, dlaczego ci, którzy prace piszą, robią to? Co, oprócz zarobków, daje im taka praca?
19. Jakie są wady takiej pracy? Jakie koszty się ponosi?
20. Jakie są wady kupowania prac? Jakie koszty się ponosi?

Załącznik 3. Scenariusz prowokacji¹ – kupująca, ogłoszeniodawca indywidualny

Dzień dobry,

Muszę przygotować pracę magisterską z socjologii i potrzebuję pomocy, ponieważ pracuję i opiekuję się dzieckiem i sama nie jestem w stanie jej napisać. praca na temat „Ocena teorii Floriana Znanieckiego we współczesnym kontekście.” Mam dużo pytań, więc od razu napiszę wszystkie.

Czy Pan/i w ogóle może ją napisać, a jeśli tak to jak szybko? Naprawdę zależy mi na czasie.

Ile to będzie kosztowało?

Czy nie będzie problemów z plagiatem?

Czy ma Pan/i odpowiednie wykształcenie do napisania tej pracy?

Czy można taką pracę u Pan/i kupić taniej? Gotową? Słyszałam, że tak można, ale nie wiem...

Czy jest możliwe, że Pan/i przygotował(a)by mnie do obrony?

Bardzo proszę o szybką odpowiedź!!!

Pozdrawiam

Joanna

Załącznik 4. Scenariusz prowokacji – kupująca, ogłoszeniodawca formalny

Dzień dobry,

Muszę przygotować pracę magisterską z socjologii i potrzebuję pomocy, ponieważ pracuję i opiekuję się dzieckiem i sama nie jestem

¹ Błędy językowe i interpunkcyjne w treściach e-maili są zamierzone.

„Magisterkę kupię”. Sprzedawanie i kupowanie prac dyplomowych...

w stanie jej napisać. praca na temat „Ocena teorii Floriana Znanieckiego we współczesnym kontekście.” Mam dużo pytań, więc od razu napiszę wszystkie.

Czy w ogóle mogą ją Państwo napisać, a jeśli tak to jak szybko? naprawdę zależy mi na czasie.

Ile to będzie kosztowało

Czy nie będzie problemów z plagiatem?

Czy mają Państwo odpowiednie wykształcenie do napisania tej pracy?

Czy można taką pracę u Państwa kupić taniej? Gotową? Słyszałam, że tak można, ale nie wiem...

Czy jest możliwe, że Państwo przygotują mnie do obrony?

Bardzo proszę o szybką odpowiedź!!!

Pozdrawiam

Joanna

Załącznik 5. Scenariusz prowokacji – pisząca, ogłoszeniodawca formalny

Dzień dobry. Chciałabym nawiązać z Państwem współpracę.

Jestem magistrem socjologii. Potrafię pisać na wiele tematów, ale interesuję się głównie historią socjologii.

Czy szukają Państwo współpracowników?

Przesyłam cv i próbkę tekstu.

Pozdrawiam

Joanna Lewandowska

Załącznik 6. Spis analizowanych serwisów internetowych

1. proprac.pl
2. diploma.pl
3. dyplom.com.pl
4. dyplomowy.pl

5. e-pisanie.eu
6. helppisarski.pl
7. ipracelicencjackie.pl
8. konsultacjenaukowe.pl
9. magister.com.pl
10. opracuj.pl
11. pisanie.edu.pl
12. pisanieprac1.republika.pl
13. pisanie-prac2004.republika.pl
14. prace.edu.pl
15. prace.licencjackie.pl
16. prace.waw.pl
17. pracelicencjackie.com.pl
18. pracemagisterskie.net.pl
19. prace-magisterskie24.eu
20. pracetanio.pl
21. pradyp.republika.pl
22. profesor.com.pl
23. prywatnekonsultacje.pl
24. referaty.com.pl
25. referaty.pl
26. serwis-literacki.prv.pl
27. www.1pisanieprac.info
28. www.biuroliterackie.net
29. www.edu-pisanie.pl
30. www.edutalent.pl
31. www.e-dyplom.com.pl
32. www.e-pisanie.pl
33. www.gotoweprace.gower.pl
34. www.iprace.pl
35. www.magisterdyplom.pl
36. www.opracowania-studenckie.pl
37. www.perfekcyjny-magister.pl
38. www.pisanie.com.pl
39. www.pisanieok.pl
40. www.pisanieprac.info

41. www.pisanie-prac.org.pl
42. www.pisanieprac.pl
43. www.pisanieprac24h.com
44. www.pomocnaukowa.com.pl
45. www.pracadyplomowa.com.pl
46. www.pracamagisterska.net.pl
47. www.praced.republika.pl
48. www.pracedyplomowe.edu.pl
49. www.pracedyplomowe.host77.pl
50. www.pracedyplomowe.ovh.org
51. www.pracemagisterskie.home.pl
52. www.pracemagisterskie.org
53. www.prace-magisterskie-24.pl
54. www.pracenaukowe.net.pl
55. www.pracezaliczeniowe.pl
56. www.pracownia-episanie.pl
57. www.redakcjaprac.pl
58. www.service-write.com.pl
59. www.tekstynaukowe.info
60. wzorceprac.pl

SPIS TABEL, GRAFIK I WYKRESÓW

Tabele

Tabela 1. Pozycje dwóch najlepszych polskich uczelni w rankingach szkolnictwa wyższego.....	53
Tabela 2. Pozycje polskich uczelni w rankingu CHE-Excellence.....	57
Tabela 3. Rankingi szkół wyższych „Perspektyw” i „Rzeczpospolitej” 2013 – wagi kryteriów.....	61
Tabela 4. Pierwotny dobór próby – eksperyment.....	121
Tabela 5. Ostateczny dobór próby – eksperyment.....	122
Tabela 6. Typologia danych.....	130
Tabela 7. Metody uzyskiwania danych.....	130
Tabela 8. Typologia sposobów indywidualnego przystosowania, (+) to akceptacja, (-) to odrzucenie, (\pm) to odrzucenie wartości panujących i zastąpienie ich wartościami nowymi.....	146
Tabela 9. Dylemat więźnia.....	158
Tabela 10. Struktura wypłat w grze, w której społeczna równowaga i społeczne optimum są różnymi stanami.....	159
Tabela 11. Wady i zalety pisania prac na zlecenie.....	187
Tabela 12. Typologia prac dyplomowych.....	207
Tabela 13. Matryca wypłat kupującego pracę dyplomową – sam napisze	213
Tabela 14. Matryca wypłat kupującego pracę dyplomową – nie napisze	214
Tabela 15. Matryca wypłat student – promotor.....	215

Grafiki

Grafika 1. Ośrodki akademickie w Polsce według liczby studentów.....	40
Grafika 2. Performance in ARWU. Jagiellonian University.....	54

Grafika 3. Performance in ARWU. University of Warsaw	55
Grafika 4. Kryteria oceny uczelni akademickich w rankingu „Perspektyw” i „Rzeczpospolitej”	60
Grafika 5. Obieg prac dyplomowych (i innych tekstów)	81
Grafika 6. „Droga” pracy dyplomowej w procedurze antyplagiatowej... ..	85
Grafika 7. Kontinuum piszących.....	179
Grafika 8. Podział piszących.....	180
Grafika 9. Schemat zakupu gotowej pracy	194
Grafika 10. Oferta promocyjna firmy diploma.pl	197

Wykresy

Wykres 1. Stosunek Polaków do dóbr publicznych.....	21
Wykres 2. Liczba studentów uczelni wyższych w Polsce w latach 1990–2012 (w tys.).....	34
Wykres 3. Struktura uczelni według form własności (2012/2013)	35
Wykres 4. Struktura uczelni według liczby studentów (2012/2013).....	35
Wykres 5. Średnia liczba studentów na uczelnię (2012/2013) (w tys.)	36
Wykres 6. Współczynnik skolaryzacji w polskim szkolnictwie wyższym w latach 1990–2013 (w %)	37
Wykres 7. Liczba studentów uczelni wyższych w Polsce w latach 1997–2012 (w tys.).....	39
Wykres 8. Liczba studentów uczelni publicznych w stosunku do liczby studentów ogółem w latach 1997–2012 (w %)	39
Wykres 9. Pełnozatrudnieni nauczyciele akademicy według stanowiska w latach 1996/1997, 2000/2001, 2004/2005 i 2008/2009, bez uczelni zawodowych	42
Wykres 10. Liczba studentów przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego.....	46
Wykres 11. Liczba studentów w przeliczeniu na jednego nauczyciela akademickiego (2012/2013).....	47
Wykres 12. Oceny PKA w I (2002–2004), II (2005–2007) i III kadencji (2008–2011).....	48
Wykres 13. Mediana wynagrodzeń osób o różnym wykształceniu w 2013 roku.....	49
Wykres 14. Procentowa zmiana wynagrodzenia na danym poziomie wykształcenia w stosunku do wynagrodzenia przy wykształceniu średnim ogólnokształcącym (średnia arytmetyczna, wynagrodzenie brutto).....	50

Spis tabel, grafik i wykresów

Wykres 15. Stopa bezrobocia ogółem, wśród osób z wykształceniem wyższym, wśród absolwentów ogółem i absolwentów z wykształceniem wyższym w latach 2003–2013.....	51
Wykres 16. Sytuacje hipotetyczne – sztuczne wydłużanie pracy.....	68
Wykres 17. Sytuacje hipotetyczne – literatura obcojęzyczna.....	68
Wykres 18. Sytuacje hipotetyczne – źródła internetowe.....	69
Wykres 19. Plagiatowanie – praca dyplomowa.....	71
Wykres 20. Sytuacje hipotetyczne – kupno pracy zaliczeniowej.....	71
Wykres 21. Sytuacje hipotetyczne – kupno pracy dyplomowej.....	72
Wykres 22. Plagiatowanie a rodzaj pracy.....	73
Wykres 23. Postrzeganie powszechności plagiatowania.....	74
Wykres 24. Opinia o plagiatowaniu.....	75
Wykres 25. Rozkład podobieństwa prac zaliczeniowych zgromadzonych w systemie obsługi studentów.....	96
Wykres 26. „Struktura plagiatów” w 200 amerykańskich pracach magisterskich (liczba prac).....	101
Wykres 27. Postrzeganie plagiatowania ze źródeł internetowych i nieinternetowych.....	106
Wykres 28. Oszukiwanie deklarowane – konkretne zachowania.....	107
Wykres 29. Postrzeganie plagiatowania ze źródeł internetowych i nieinternetowych.....	110
Wykres 30. Oferty pisania prac w podziale na dyscypliny.....	114

BIBLIOGRAFIA

- Academic Ranking of World Universities (2013), <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html> [21.04.2014].
- Algorytm, <http://plagiatstop.pl/algorytm.php> [16.11.2014].
- Antonowicz Dominik (2005), *Uniwersytet przyszłości: wyzwania i modele polityki*, Warszawa: ISP.
- Antonowicz Dominik, Gorlewski Bartłomiej (2011), *(Bez)płatne studia 2011. Raport na temat cen studiów w Polsce w roku 2010/2011*, Warszawa: Instytut Rozwoju Kapitału Intelektualnego im. Sokratesa, http://instytut-sokratesa.pl/pliki/Instytut_Sokratesa_ceny_studiow_2011.pdf [10.08.2012].
- ASA – American Sociological Association (1997), *Code of Ethics and Policies and Procedures of the ASA Committee on Professional Ethics*, <http://www.asanet.org/about/ethics.cfm> [25.06.2014].
- Baczko-Dombi Anna i in. (2010), *Główne grzechy druzgocącego raportu o stanie polskiej akademii*, <http://www.forhum.uni.torun.pl/inne/GLOWNE%20GRZECHY-2106%20%281%29.pdf> [18.04.2014].
- Baert Patrick, Carreira da Silva Filipe (2013), *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, tłum. Stanisław Burdziej, Kraków: NOMOS.
- Bartnicki Marcin (2011), *Magister „kopiuj, wklej” – masowe przekręty w Polsce*, <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1348,title,Magister-kopiuj-wklej-masowe-przekrety-w-Polsce,wid,13402004,komentarz.html> [24.10.2011].
- Baruchson-Arbib Shifa, Yaari Eti (2004), *Printed versus internet plagiarism: a study of students' perception*, “International Journal of Information Ethics”, vol. 1, http://container.zkm.de/ijie/ijie/no001/ijie_001_05_baruchson.pdf [23.04.2014].
- Białas Tomasz, Langenfeld Honorata (2002), *Rankingi uczelni wyższych jako narzędzie benchmarkingu*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu w Gdyni”, nr 3, s. 11–29.

- Bielecka Beata (2011), *Jak kupić pracę magisterską?*, <http://www.gazetalubuska.pl/apps/pbcs.dll/article?AID=/20110619/POWIAT11/388673941> [08.01.2012].
- Bielska Beata, Hoffman Martyna (2013), *Jak wykiwać system – studencka zaradność czy oszustwo? Raport z badania na temat ściągania i plagiatorstwa*, http://www.pryzmat.umk.pl/images/dokumenty/ZRB_Pryzmat_sciaganie_i_plagiatorstwo_bielska_hoffman_2013.pdf [14.04.2014].
- Black John (2008), *Słownik ekonomii*, Warszawa: PWN.
- Błachut Jacek (2005), *Prawne konsekwencje tworzenia prac dyplomowych na zlecenie*, „Prokuratura i Prawo”, nr 5, s. 153–162, http://www.pg.gov.pl/upload_doc/000000848.doc [26.11.2011].
- Boguszewski Rafał (2011), *Polak w pracy, czyli o uczciwości, sumienności i asertywności w życiu zawodowym. Komunikat CBOS*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_051_11.PDF [15.05.2014].
- Boguszewski Rafał (2013a), *O przestrzeganiu prawa i funkcjonowaniu wymiaru sprawiedliwości w Polsce. Komunikat CBOS*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_005_13.PDF [15.05.2014].
- Boguszewski Rafał (2013b), *Wartości i normy. Komunikat CBOS*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_111_13.PDF [15.05.2014].
- Boudon Raymond (2008), *Efekt odwrócenia*, tłum. Agnieszka Karpowicz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bowers William (1964), *Student dishonesty and its control in college*, abstrakt: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED003834&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED003834 [26.06.2013].
- Bray Mark (2012), *Korepetycje. Cień rzucany przez szkoły*, tłum. Karolina Chodzińska, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Buchholc Monika (2011), „Zjawisko przedstawiania cudzych prezentacji maturalnych – analiza jakościowa”, IS UMK, niepublikowana praca magisterska.
- Bunda Martyna (2008), *Plaga plagiatu*, „Polityka”, nr 19 (2653), s. 106–108.
- Burawoy Michael (2004), *O socjologię publiczną. Przemówienie prezydenckie*, <http://burawoy.berkeley.edu/PS/Translations/Poland/ASA.Polish.pdf> [28.06.2014].
- Callahan David (2004), *The cheating culture. Why more Americans are doing wrong to get ahead*, Orlando i in.: A Harvest Book, Harcourt Inc.
- Cennik, www.gotoweprace.gower.pl [03.10.2014].
- CHE ExcellenceRanking 2010 (2010), <http://www.excellenceranking.org/eusid/EUSID?module=Ort&do=show&id=18> [07.08.2012].

- Cieśla Joanna (2012), *AAAAaaaby zamówić magisterkę*, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1525399,1,aaaaaaaby-zamowic-magisterke.read> [15.05.2014].
- Ciżkowicz Piotr i in. (2011), *Polemika: W odpowiedzi profesjonalistom*, <http://www.krytykapolityczna.pl/Opinie/PolemikaWodpowiedziprofesjonalistom/menuid-431.html> [18.4.2014].
- Clarke Robert, Lancaster Thomas (2005), *Eliminating the successor to plagiarism? Identifying the usage of contract cheating sites*, <http://archive.plagiarismadvice.org/documents/papers/2006Papers05.pdf> [11.05.2014].
- Clifton Larry (2009), *McGill University professor uses ghostwriter for health journal*, <http://www.digitaljournal.com/article/278185> [15.01.2011].
- Coleman James S. (1990), *Foundations of social theory*, Cambridge, Massachusetts–London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman James S. (2006), *Perspektywa racjonalnego wyboru w socjologii ekonomicznej*, tłum. Mikołaj Jasiński, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, wyb. i oprac. Aleksandra Jasińska-Kania i in., Warszawa 2006: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 145–163.
- Conflict of Interest in Central and Eastern Europe. Program konferencji* (2010), <http://www.coi.conference.umk.pl/programme.php> [14.01.2011].
- Curriculum Vitae – nasz zawodowy życiorys*, pisanie.edu.pl [10.09.2012].
- Czapiński Janusz, Panek Tomasz (2013), *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, <http://www.diagnoza.com/> [15.05.2014].
- Czapnik Sławomir (2012), *Czterej jeźdźcy apokalipsy polskiej nauki i szkolnictwa wyższego: utowarowienie, technokratyzacja, alienacja i konformizm*, w: *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. Piotr Żuk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 73–96.
- Czyżewski Bazyli, Grzelak Aleksander (brak daty publikacji), *Teoretyczne i praktyczne uwarunkowania kosztów transakcyjnych na przykładzie przemysłu spożywczego w Polsce w latach 1992–2009*, <http://www.nta.ue.poznan.pl/upload/File/dydaktyka/koszty-tran-aktual.docx> [27.06.2014].
- Diploma.pl, <http://diploma.pl/> [16.09.2012].
- Dmitruczuk Anita (2006), *Kupiona i obroniona praca magisterska*, „Gazeta Wyborcza Opole”, 13 października, s. 1.
- Dobrzański Dariusz (2013), *Zasada solidarności. Studium z filozofii społecznej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- E-pisanie.pl, www.e-pisanie.pl [11.09.2012].

- Eckstein Max A. (2003), *Combating academic fraud. Towards a culture of integrity*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133038e.pdf> [12.01.2014].
- Ernst&Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (2009), *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, <http://ptbk.mol.uj.edu.pl/download/aktualnosci/akt.diagnoza.pdf> [02.08.2012].
- European Business School Rankings 2013 (2013), <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/european-business-school-rankings-2013> [21.04.2014].
- FAQ, <http://perfekcyjny-magister.pl/faq.html> [14.09.2012].
- Feliński Michał (2009), *Prestiż zawodów. Komunikat z badań*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_008_09.PDF [20.09.2012].
- Fontana Andrea, Frey James H. (2009), *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*, tłum. Marta Skowrońska, w: *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, Warszawa: PWN, s. 81–127.
- Frankfort-Nachmias Chava, Nachmias David (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, tłum. Elżbieta Hornowska, Warszawa: Zysk i S-ka.
- Glendinning Irene (2015), *Plagiarism Policies in Poland*, IPPHEAE, http://ippheae.eu/images/results/2013_12_pdf/D2-3-21%20PL%20IPPHEAE%20CU%20Survey%20Poland%20Narrative%20final.pdf [02.06.2015].
- Główny Urząd Statystyczny (2004), *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności w IV kwartale 2003 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1802_PLK_HTML.htm?action=show_archive [18.04.2014].
- Główny Urząd Statystyczny (2005a), *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności w IV kwartale 2004 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1802_PLK_HTML.htm?action=show_archive [18.04.2014].
- Główny Urząd Statystyczny (2005b), *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2004 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3753_PLK_HTML.htm [09.08.2012].
- Główny Urząd Statystyczny (2006a), *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności w IV kwartale 2005 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1802_PLK_HTML.htm?action=show_archive [18.04.2014].
- Główny Urząd Statystyczny (2006b), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2005 roku*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1177_PLK_HTML.htm [04.08.2012].
- Główny Urząd Statystyczny (2007a), *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności w IV kwartale 2006 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1802_PLK_HTML.htm?action=show_archive [18.04.2014].

- Główny Urząd Statystyczny (2007b), *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2006 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3753_PLK_HTML.htm [09.08.2012].
- Główny Urząd Statystyczny (2008), *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności w IV kwartale 2007 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1802_PLK_HTML.htm?action=show_archive [18.04.2014].
- Główny Urząd Statystyczny (2009a), *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności w IV kwartale 2008 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1802_PLK_HTML.htm?action=show_archive [18.04.2014].
- Główny Urząd Statystyczny (2009b), *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2008 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3753_PLK_HTML.htm [09.08.2012].
- Główny Urząd Statystyczny (2010a), *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności w IV kwartale 2009 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1802_PLK_HTML.htm?action=show_archive [18.04.2014].
- Główny Urząd Statystyczny (2010b), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 roku*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1177_PLK_WAI.htm [05.08.2012].
- Główny Urząd Statystyczny (2011a), *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności w IV kwartale 2010 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1802_PLK_HTML.htm?action=show_archive [18.04.2014].
- Główny Urząd Statystyczny (2011b), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 roku*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_657_PLK_HTML.htm [04.08.2012].
- Główny Urząd Statystyczny (2012a), *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności w IV kwartale 2011 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1802_PLK_HTML.htm?action=show_archive [18.04.2014].
- Główny Urząd Statystyczny (2012b), *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2010 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3748_PLK_HTML.htm [09.08.2012].
- Główny Urząd Statystyczny (2012c), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Warszawa, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf [18.04.2014].
- Główny Urząd Statystyczny (2013a), *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności w IV kwartale 2012 r.*, Warszawa, <http://>

- www.stat.gov.pl/gus/5840_1802_PLK_HTML.htm?action=show_archive [18.04.2014].
- Główny Urząd Statystyczny (2013b), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_657_PLK_HTML.htm [18.04.2014].
- Główny Urząd Statystyczny (2014a), *Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności w IV kwartale 2013 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PW_kwart_inf_aktywn_ekonom_ludnosci_4kw_2013.pdf [18.04.2014].
- Główny Urząd Statystyczny (2014b), *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2012 r.*, Warszawa, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3748_PLK_HTML.htm [18.04.2014].
- Goode William J., Hatt Paul K. (1965a), *Czynności ankietera i problemy związane z przeprowadzaniem wywiadu*, tłum. Janina Frentzel, Piotr Graff, Stefan Nowak, w: *Metody badań socjologicznych*, red. Stefan Nowak, Warszawa: PWN, s. 69–88.
- Goode William J., Hatt Paul K. (1965b), *Schematy eksperymentalnej kontroli hipotez teoretycznych*, tłum. Janina Frentzel, Piotr Graff, Stefan Nowak, w: *Metody badań socjologicznych*, red. Stefan Nowak, Warszawa: PWN, s. 436–451.
- Górnicki Jarosław (2009), *Okruchy matematyki*, Warszawa: PWN.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka (2007), *Ściąg, plagiaty, fałszywe dyplomy: studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk: GWP.
- Haman Jacek (2014), *Gry wokół nas. Socjolog i teoria gier*, Warszawa: Scholar. *Handel klientami*, <http://prace.waw.pl/> [21.04.2013].
- Hechter Michael (1988), *Principles of Group Solidarity*, Berkeley: University of California Press.
- Hechter Michael, Kanazawa Satoshi (2006), *Teoria racjonalnego wyboru a socjologia*, tłum. Jacek Haman, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, wyb. i oprac. Aleksandra Jasińska-Kania i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 164–180.
- Hipsz Natalia (2013a), *Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem. Komunikat CBOS*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_092_13.PDF [21.04.2014].
- Hipsz Natalia (2013b), *Wykształcenie ma znaczenie? Komunikat CBOS*, <http://badanie.cbos.pl/details.asp?q=a1&id=4854> [04.10.2014].
- Hołdyńska Edyta (2014a), *Nowy bat na plagiatorów*, <http://prawo.rp.pl/artykul/1080058.html> [25.06.2014].
- Hołdyńska Edyta (2014b), *Obowiązek walki z plagiatami będzie fikcją*, <http://prawo.rp.pl/artykul/1118002.html> [25.06.2014].

- ICC/ESOMAR (2008), *Międzynarodowy Kodeks Badań Rynku i Badań Społecznych*, http://www.ofbor.pl/public/File/Miedzynarodowy_Kodeks_Badan_Rynku_i_Badan_Spolecznych.pdf [25.06.2014].
- Informacje ogólne (2013), <http://bip.uni.torun.pl/ViewBIP?exec=dokument&dok=524> [21.04.2014].
- Innowacyjny system antyplagiatowy w WSiZ w Rzeszowie (2014), <http://system-antyplagiatowy.pl/aktualno%C5%9Bci/akt1> [16.11.2014].
- International Sociological Association, Code of Ethics, http://www.isa-sociology.org/about/isa_code_of_ethics.htm [25.06.2014].
- Jagiellonian University (2014), <http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings/Jagiellonian-University.html> [18.04.2014].
- Jak to działa?*, <http://www.pracemagisterskie.org/index.php/jak-to-dziala> [09.09.2012].
- Janik Agnieszka (2013), *Wykaz kierunków*, <http://bip.uni.torun.pl/ViewBIP?exec=dokument&dok=525> [21.04.2014].
- Jasińska-Kania Aleksandra (2006), *Teoria racjonalnego wyboru*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, wyb. i oprac. Aleksandra Jasińska-Kania i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 135–137.
- Jelonek Magdalena (2011), *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki*, http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20110616070806/Studenci_-_przyszle_kadry_polskiej_gospodarki.pdf?1309349876 [15.05.2012].
- Jeran Agnieszka (2001), *Internet jako narzędzie i przedmiot badań*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4, s. 179–186.
- Jędrzejczak Wiesław W. (2010), *Pisane przez duchy*, http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1599&Itemid=51 [15.01.2011].
- Kaczmarczyk Michał (2010), *Nieposłuszeństwo obywatelskie a pojęcie prawa*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kawczyński Sebastian (2007), *Problem plagiatowania w szkolnictwie wyższym. Charakterystyka elektronicznego systemu antyplagiatowego*, „E-mentor”, nr 2 (19), s. 57–62, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/19/id/412> [28.11.2011].
- Kobierski Konrad (2006), *Ściąganie w szkole: raport z badań*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kowalczyk Katarzyna (2009), *Rola wykształcenia i zmiany w jej społecznym postrzeganiu w latach 1993–2009*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_163_09.PDF [20.09.2012].
- Kowalski Marek, Narojczyk Dorota (2014), *Otwarty system antyplagiatowy. Instrukcja użytkownika*, <http://osaweb.pl/update/dokumentacja.pdf> [25.06.2014].

- Kozyr-Kowalski Stanisław (2005), *Uniwersytet a rynek*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- KRASP, FRP i KRZaSP (2009a), *Polskie szkolnictwo wyższe – stan, uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- KRASP, FRP i KRZaSP (2009b), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Kutyłowski Jan A. (2008), *Responses of entrepreneurs and managers to dishonest competition and coercion in Poland*, w: *Transformacja podszyta przemocą. O nieformalnych mechanizmach przemian instytucjonalnych*, red. Radosław Sojak, Andrzej Zybortowicz, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 87–110.
- Kwiecińska Monika, Piszczek Elwira (2004), *Podziemie studenckie. Czy remedium na problemy studiowania?*, „Głos Uczelni”, nr 10, <http://glos.umk.pl/2004/10/podziemie/> [27.11.2011].
- Kwieciński Zbigniew (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko: Trans Humana.
- Lalman David, Oppenheimer Joe, Świstak Piotr (1994), *Formalna teoria wyboru racjonalnego: kumulatywne nauki polityczne*, „Studia Socjologiczne”, nr 3/4, s. 13–62.
- Lancaster Thomas, Clarke Robert (2007), *Assessing contract cheating through auction sites – a computing perspective*, <http://www.ics.heacademy.ac.uk/events/8th-annual-conf/Papers/Thomas%20Lancaster%20final.pdf> [11.05.2014].
- Lancaster Thomas, Clarke Robert (2012), *Dealing with contract cheating: a question of attribution*, <http://journals.heacademy.ac.uk/doi/pdf/10.11120/stem.hea.2012.017>[11.05.2014].
- Lathrop Ann, Foss Kathleen (2000), *Student cheating and plagiarism in the Internet era. A wake-up call*, Englewood: Libraries Unlimited Corp.
- Leiden Ranking 2013 (2013), <http://www.leidenranking.com/ranking.aspx> [21.04.2014].
- Lissowski Grzegorz (2002), *Teoria racjonalnego wyboru*, w: *Encyklopedia Socjologii*, t. 4, red. Zbigniew Bokszański, s. 194–198.
- Magister.com.pl, magister.com.pl [11.09.2012].
- Mahmood Zaigham (2009), *Contract cheating: a new phenomenon in cyber-plagiarism*, <http://www.ibimapublishing.com/journals/CIBIMA/volume10/v10n12.pdf> [11.05.2014].
- Marcysiak Tomasz (2015, w druku), *Akademicki Kodeks Honorowy – idea warta upowszechnienia*.
- Marx Gary T. (2003), *Uwagi na temat odkrywania, gromadzenia i oceny ukrytych i brudnych danych*, tłum. Daniel Wicenty, „ASK: społeczeństwo, badania, metody”, nr 12, s. 7–50.

- McCabe Donald L., Treviño Linda Klebe, Butterfield Kenneth D. (2001), *Cheating In Academic Institutions: A Decade Of Research*, "Ethics&Behavior", No. 11 (3), s. 219–232.
- Melosik Zbyszko (2001), *Młdzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, w: *Młdzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Zbyszko Melosik, Poznań: AM, s. 11–57.
- Melosik Zbyszko (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo: dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Merton Robert K. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. Ewa Morawska, Jerzy Wertenstein-Żuławski, Warszawa: PWN.
- Merton Robert K. (2006), *Paradygmat analizy funkcjonalnej w socjologii*, tłum. Jerzy Wertenstein-Żuławski, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, wyb. i oprac. Aleksandra Jasińska-Kania i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 366–375.
- Metodologia Rankingu Uczelni Akademickich 2013* (2013), http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=700&catid=87&Itemid=231 [21.04.2014].
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2013), *Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf [18.04.2014].
- Mirowska-Łoskot Urszula (2013), *Był plagiat? To po magistrze. Uczelnie unieważniają bezprawnie nadane tytuły zawodowe*, <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/731268,byl-plagiat-to-po-magistrze-uczelnie-uniewaznia-bezprawnie-nadane-tytuły-zawodowe.html> [24.06.2014].
- Mucha Janusz (1986), *Socjologia jako krytyka społeczna: orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa: PWN.
- National Taiwan University Ranking. Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities* (2013), <http://nturanking.lis.ntu.edu.tw/DataPage/OverallRanking.aspx?y=2013> [21.04.2014].
- Nowak Stefan (1965), *Wywiad. Uwagi wstępne*, w: *Metody badań socjologicznych*, red. Stefan Nowak, Warszawa: PWN, s. 61–69.
- O naszym serwisie*, <http://pisanie.edu.pl/index-1.html> [12.09.2012].
- O systemie*, http://system-antyplagiatowy.pl/o_systemie [16.11.2014].
- O Rankingu Szkół Wyższych 2012* (2012), dostępne: http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=5155&Itemid=906 [12.10.2012].
- Oferta*, serwis-literacki.prv.pl [11.09.2012].
- Oferta – System Antyplagiatowy*, <http://system-antyplagiatowy.pl/oferta> [16.11.2014].

- Olson Mancur (2006), *Dobra publiczne i problem „pasażera na gapę”*, tłum. Jacek Haman, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, wyb. i oprac. Aleksandra Jasińska-Kania i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 138–144.
- Olson Mancur (2012), *Logika działania zbiorowego. Dobra publiczne i teoria grup*, tłum. Sebastian Szymański, Warszawa: Scholar.
- Pankowski Krzysztof (2012), *Przymknięte oko wymiaru sprawiedliwości, czyli o odpowiedzialności za aferę Amber Gold*. Komunikat CBOS, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_131_12.PDF [15.05.2014].
- Pawlica Paweł (brak daty publikacji), *Nowy system antyplagiatowy utrudnia życie studentom*. Wywiad radiowy, <http://www.polskieradio.pl/10/483/Artykul/379983,Nowy-system-antyplagiatowy-utrudnia-zycie-studentom> [16.11.2014].
- Pisanie OK, www.pisanieok.pl [11.09.2012].
- Pisanie prac, www.1pisanieprac.info [11.09.2012].
- Pisanie prac (2), <http://pisanieprac1.republika.pl/> [28.08.2012].
- Pisanie prac – pomoc, wzorce*, <http://www.pracemagisterskie.net/page8881937374c88d0e06366f.html> [04.03.2012].
- PKA (2012), *Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w latach 2008–2011*, http://www.pka.edu.pl/sites/default/files/publikacja_2008-2011_calosc.pdf [14.04.2014].
- Polskie Towarzystwo Socjologiczne (2012), *Kodeks etyki socjologa*, <http://so-cjolekt.uni.opole.pl/wp-content/uploads/2012/04/Polskie-Towarzystwo-Socjologiczne-Kodeks-Etyki-Socjologa.pdf> [09.05.2012].
- Prace dyplomowe, <http://www.pracedyplomowe.edu.pl/> [10.09.2012].
- Prace dyplomowe (2), www.pracedyplomowe.host77.pl [11.09.2012].
- Prace magisterskie, <http://prace-magisterskie24.eu/komis> [16.09.2012].
- Prace naukowe, www.pracenaukowe.net.pl [14.09.2012].
- Prace zaliczeniowe, <http://www.pracezaliczeniowe.pl/regulamin.html> [11.09.2012].
- Produkty lub usługi, które umożliwiają nieuczciwe zachowanie*, <https://support.google.com/adwordspolicy/answer/6016086?rd=2> [11.09.2012].
- Professional Ranking of World Universities (2011), <http://www.mines-paristech.fr/Actualites/PR/Ranking2011FR-Fortune2010.pdf> [06.08.2012].
- Project Results* (2015), <http://ippheae.eu/project-results> [08.11.2014].
- Projekt ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym* (2014), [http://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/Projekty/7-020-888-2014/\\$file/7-020-888-2014.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/Projekty/7-020-888-2014/$file/7-020-888-2014.pdf) [25.06.2014].
- Pupovac Vanja, Bilić-Zulle Lidija, Petrovecki Mladen (2008), *On academic plagiarism in Europe. An analytical approach based on four studies*,

- http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/eng/pupovac_bilic-zulle_petrovecki.pdf [15.05.2014].
- QS World University Rankings 2013 (2013), <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013> [21.04.2014].
- Ranking niepublicznych uczelni licencjackich 2013 (2013), http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=726:uczelnie-licencjackie&catid=87&Itemid=231 [21.04.2014].
- Ranking niepublicznych uczelni magisterskich 2013 (2013), http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=725:uczelnie-magisterskie&catid=87&Itemid=231 [21.04.2014].
- Ranking PWSZ (2013), http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=727:pwsz&catid=87&Itemid=231 [21.04.2014].
- Ranking Szkół Wyższych 2012 (2012), <http://szkoly.wprost.pl/ide,27/idk,23/edycja-2012-Szkoly-panstwowe.html> [14.10.2012].
- Ranking Szkół Wyższych 2013 (2013), http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=822:o-rankingu-szkol-wyzszych-2013&catid=87&Itemid=231 [21.04.2014].
- Ranking Szkół Wyższych. Edycja 2013 (2013), <http://szkoly.wprost.pl/ide,30/edycja-2013.html> [21.04.2014].
- Ranking uczelni akademickich 2013 (2013), http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=724:uczelnie-akademickie&catid=87&Itemid=231 [21.04.2014].
- Ranking Web of Universities (2013), <http://www.webometrics.info/en/Europe/Poland> [21.04.2014].
- Red. (2012), *Polonista oskarżony o pisanie prac na zamówienie*, http://szczecin.gazeta.pl/szczecin/1,34959,11764638,Polonista_oskarzony_o_pisanie_prac_na_zamowienie.html [14.04.2014].
- Referaty, <http://www.olx.pl/q/referaty/c-283> [12.09.2012].
- Regulamin, <http://www.pracadyplomowa.com.pl/regulamin> [10.09.2012].
- Regulamin korzystania z serwisu internetowego *PraceDyplomowe.edu.pl*, <http://www.pracenaukowe.net.pl/?show=regulamin> [04.03.2012].
- Regulamin korzystania z serwisu *PlagiatStop.pl*, <http://plagiatstop.pl/Regulamin.php> [16.11.2014].
- Rysiewicz Jacek (2013), *Czy łatwo zdać maturę? Tak! A Centralna Komisja Egzaminacyjna ci w tym jeszcze pomoże*, https://www.academia.edu/3853156/Czy_latwo_zdac_mature_Tak_A_Centralna_Komisja_Egzaminacyjna_ci_w_tym_jeszcze_pomoze [04.10.2014].
- Silverman David (2008), *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. Joanna Ostrowska, Warszawa: PWN.

- Smak-Wójcicka Magdalena (2009), *Moralność publiczna i stosunek do zachowań nagannych społecznie*. Komunikat CBOS, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_071_09.PDF [15.05.2014].
- Sojak Radosław, Zybertowicz Andrzej (2008), *Przedmowa*, w: *Transformacja podszyta przemocą. O nieformalnych mechanizmach przemian instytucjonalnych*, red. Radosław Sojak, Andrzej Zybertowicz, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 7–26.
- Solek Adrian (2010), *Ekonomia behawioralna a ekonomia neoklasyczna*, „Zeszyty Naukowe”, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, nr 8, s. 21–34.
- Sowden Colin (2005), *Plagiarism and the culture of multilingual students in higher education abroad*, “ELT Journal”, Vol. 59/3, s. 226–233.
- Standing Guy (2011), *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, tłum. Paweł Kaczmarski, Mateusz Karolak, http://www.praktykateoretyczna.pl/prekariat/01_Prekariat_Rozdz.1.pdf [05.10.2014].
- Stigler George (1971), *The theory of economic regulation*, “Bell Journal of Economics and Management Science”, No. 3, s. 3–21.
- Straffin Philip D. (2004), *Teoria gier*, tłum. Jacek Haman, Warszawa: Scholar.
- Surveys (2014), <http://ippheae.eu/surveys> [08.11.2014].
- Szafraniec Krystyna (1986), *Anomia – przesilenie tożsamości: jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Sztumski Janusz (1999), *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice: Śląsk.
- Shubzda Elżbieta (2008), *Informacyjna rola rankingów szkół wyższych*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Białostockiej. Ekonomia i Zarządzanie”, z. 13, s. 105–114.
- Turner Jonathan H. (2008), *Struktura teorii socjologicznej*, tłum. Grażyna Woroniecka i in., Warszawa: PWN.
- Tutko Marta (2012), *Kryteria oceny działalności naukowo-badawczej oraz dydaktycznej wykorzystywane w międzynarodowych rankingach*, WZiKS UJ, <http://www.jakosc.uj.edu.pl/documents/1609422/3160141/Kryteria+oceny+dzialalno%C5%82alno%C5%9Bci+naukowo-badawczej+oraz+dydaktycznej+wykorzystywane+w+mi%C4%99dzynarodowych+rankingach+-+M.Tutko.pdf> [08.08.2012].
- U-Multirank nowy ranking już dostępny (2014), <http://www.rankingszkol-wyzszych.edu.pl/2014/05/14/u-multirank-nowy-ranking-juz-dostepny/> [15.05.2014].
- University of Warsaw (2014), <http://www.shanghai ranking.com/World-University-Rankings/University-of-Warsaw.html> [18.04.2014].

- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 – Kodeks karny*, Dz.U. 1997 nr 88 poz. 553 (1997), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19970880553> [08.11.2014].
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz.U. 2011 nr 84 poz. 455 (2011), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20110840455> [19.09.2012].
- Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, Dz.U. 2014 nr 0 poz. 1198 (2014), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140001198> [08.11.2014].
- Wabik Iwona (2014), *Wynagrodzenia osób z różnym wykształceniem w 2013 roku*, http://wynagrodzenia.pl/payroll/artukul.php/typ.1/kategoria_glowna.503/wpis.2849 [14.04.2014].
- Walendzik Grzegorz (2014), *Ochrona praw autorskich w pracach dyplomowych w szkołach wyższych. Informacja o wynikach kontroli*, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,7598,vp,9530.pdf> [01.07.2015].
- Wawak Sławomir, Woźniak Krzysztof (2005), *Skuteczny system automatycznego wykrywania plagiatów na przykładzie prac zaliczeniowych studentów Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, „E-mentor”, nr 5 (12), s. 5–9, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/12/id/213> [26.11.2011].
- Wawer Tomasz (2014), *E-biblioteka zamknięta dla żaków*, <http://prawo.rp.pl/artukul/793802,1132128-Centralna-baza-prac-dyplomowych---zalety-i-wady.html> [08.11.2014].
- Wciórka Bogna (2009), *Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_070_09.PDF [20.09.2012].
- Webb Sarah (2007), *Working as a Medical Writer*, http://sciencecareers.sciencemag.org/career_development/previous_issues/articles/2007_06_22/caredit_a0700088 [16.01.2011].
- Wojciechowski Paweł (2013), *Ghostwriter od magisterek: „Uczelnia stara się wyciszyć takie sytuacje, nie chcą problemów”*, „Gazeta Wyborcza”, 7 lutego.
- Wojciechowski Tadeusz (2005), *Na giełdzie prac dyplomowych*, „Forum Akademickie”, nr 9, s. 26–28, http://www.forumakad.pl/archiwum/2005/09/11-agma-na_gieldzie_prac_dyplomowych.htm [22.10.2011].
- Współpraca*, <http://www.e-dyplom.com.pl/wspolpraca.php> [03.10.2014].

- Zagórski Krzysztof, kier. (2007), *Warunki życia społeczeństwa polskiego – problemy i strategie*, sondaż CBOS – baza danych, <http://www.ads.org.pl/opis-szczeg.php?id=49> [14.04.2015].
- Zaniepokojona studentka (2014), *Przyzwolenie na oszukiwanie na studiach medycznych*, http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,66725,15858370,Przyzwolenie_na_oszukiwanie_na_studiach_medycznych.html [15.05.2014].
- Żuk Piotr (2012a), *Między reprodukcją a emancypacją. O wiedzy akademickiej w społeczeństwie półperyferyjnego kapitalizmu*, w: *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. Piotr Żuk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 28–41.
- Żuk Piotr (2012b), *Wstęp. Od uniwersytetu w Bolonii do makdonaldyzacji szkolnictwa wyższego*, w: *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. Piotr Żuk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 9–13.