

**Katarzyna Borawska-Kalbarczyk**  
**borawska@uwb.edu.pl**  
**Wydział Pedagogiki i Psychologii**  
**Uniwersytet w Białymstoku**

## **„Pokolenie C” w roli studentów – uczenie się w pułapce klikania?**

### **1. Pokolenie C – bliższe spotkanie**

Współczesny młody człowiek (student), z perspektywy spojrzenia na przemiany otaczającego nas świata i jego zanurzenia w technologiczne i informacyjne, należy do specyficznego pokolenia, określanego w dyskursie społecznym różnymi nazwami – pokoleniem Y, generacją sieci, The YouTube Generation, cyfrowymi tubylcami, dziećmi sieci, pokoleniem kłapek, cyfrowymi autochtonami, pokoleniem Milenium i innymi. Powyższe określenia często zdefiniowane są przez lata urodzenia młodego człowieka, zamykające się w okresie między 1980 a 2000. Specjaliści zajmujący się przemianami generacyjnymi wyróżniają Pokolenie X (przypadające na lata 1965-1979), Y – pokolenie młodzieży urodzonej do 1995 r. i Pokolenie Z – urodzonych po 1996 r. Wielu badaczy tego tematu posługuje się także pojęciem Pokolenia C, która to nazwa widnieje w tytule mojego opracowania. Kolejne wprowadzane określenia rodzą niemały zamęt w już istniejącym labiryncie pojęciowym. Niejednokrotnie sami naukowcy mają problem z określeniem, czy ludzie pokolenia C są częścią Y, inną nazwą dla pokolenia Z, czy też mamy do czynienia z niezależnymi generacjami.

Według niektórych doniesień pokolenie Z, znane jest bardziej jako pokolenie C. Są to młodzi ludzie urodzeni po 1990 r., których dojrzałość przypada na okres po 2000 r. W świetle prognoz demograficznych do 2020 r. będą oni stanowić 40% populacji w USA, Europie i krajach BRIC (Brazylia, Rosja, Indie i Chile), a 10% w pozostałej części świata – będąc wówczas największą grupą wśród konsumentów na całym świecie [Friedrich, Le Merle, Peterson, Koster, 2010]. Pokolenie C dużo łatwiej jest określić za pomocą cech, postaw, wartości czy stylu życia, niż poszukiwać wspólnej dla nich ramy wiekowej. Dużo istotniejsze jest więc definiowanie behawioralne, a nie demograficzne. Są to ludzie, którzy żyją zanurzeni w innej rzeczywistości – świat cyfrowych mediów jest dla nich normą. Najbardziej rzucającą się w oczy cechą młodzieży naszych czasów jest otwartość na nowe technologie, które przyjmowane są wyjątkowo naturalnie. Przedstawiciel pokolenia C nie zna świata bez Internetu i nie wyobraża sobie innego sposobu funkcjonowania.

Urodzeni po 1990 roku cyfrowi tubylcy właśnie teraz zaczynają uczęszczać na studia i wchodzić na rynek pracy. Prognozuje się, że w ciągu najbliższych 10 lat, nowa generacja C zaistnieje w wielu przestrzeniach funkcjonowania człowieka, zmieniając świat, jakim go znamy teraz [Friedrich, Le Merle, Peterson, Koster, 2010]. W przeciwieństwie do poprzednich generacji pokolenia C nie można jasno ulokować między określonymi datami, ale należy zwrócić uwagę na zachowanie opisywane przez cechy mieszczące się niejako „wokół” i przez pryzmat litery C. Przedstawiciel pokolenia C jest charakteryzowany w literaturze często przez trzy określenia: *computerized* (skomputeryzowani), *connected*

(podłączeni), *always clicking* (ciągle klikający) [Morbiter, 2012, s. 295]. W szerszym ujęciu „C” dotyczy: *content creation, creativity, casual collapse, control, i celebrity* [Trendwatching.com, 2006, za: Hardey, 2011]. W myśl nowszego raportu z TrendWatch 2010 dodano kolejne „C”, będące skrótem od *content* (zadowolony) [Hardey, 2011, s. 3-4]. Wielu badaczy zjawiska poszukuje jeszcze innych konotacji zorientowanych wokół „C”, wskazując na: *connected, communicating, content-centric, computerized, community-oriented, always clicking* [Friedrich, Le Merle, Peterson, Koster, 2010]. Jak się okazuje lista określeń charakteryzujących generację C wciąż się powiększa, czego dowodem może być wyróżnianie wśród cech typowych dla generacji C jeszcze większej liczby metafor: *content, co-creation, celebrity, connected, conversation, change, collaborate, creativity, cyber collective* [Pankraz, 2013].

Członkowie tego pokolenia są zawsze podłączeni do Internetu, stając się częścią lawiny konsumentów (a raczej prosumentów) generujących treści, z których budowana jest sieć. Uważa się, że to właśnie generacja C jest odpowiedzialna za sukces serwisów społecznościowych, m.in. YouTube czy Facebook [Hatałska, Polak, 2012, s. 8]. Trend „jedz, módl się i korzystaj z technologii” (*eat, pray, tech*) zdaniem autorów raportu „Komunikacja firm i konsumentów w epoce cyfrowej – nowe technologie a wykorzystanie tradycyjnych mediów” jest obecnie jednym z najbardziej wyraźnych trendów konsumenckich. Zaawansowane technologicznie urządzenia i usługi stały się tak samo niezbędną częścią naszego życia, jak jedzenie czy ubranie [Hatałska, Polak, 2012, s. 8]. Autorki wspomnianego Raportu konstatują jednak, że generacja C w odniesieniu do cechy: tworzenie treści (*content*) – jest grupą niewielką. Wg podawanej przez nie analizy statystycznej *86,2 proc. polskich internautów ogląda filmy na YouTube, 15,3 proc. wrzuca filmy na platformy wideo, a tylko 11,4 proc. tworzy własne filmy, żeby podzielić się nimi online. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w blogosferze – 50 proc. polskich internautów deklaruje, że czyta blogi, tylko 11,4 proc. twierdzi, że założyło swojego bloga, a jeszcze mniej osób prowadzi go na bieżąco. W kontekście do niskiej aktywności twórczej w obszarze technologii cyfrowych N. Hatałska zauważa, że zdecydowanie większą grupą jest tzw. generacja L (Generacja Leni). Oprócz cechy lenistwa (*lazy*) grupę tę jej zdaniem charakteryzują inne właściwości zachowań: *przesunięcie preferencji w kierunku krótkich newsów (leads), redystrybucja treści zamiast ich tworzenia (link), klikanie w „Lubię to” zarówno online, jak i offline (like), transmisja własnego życia 24 na dobę przez 7 dni w tygodniu (life-stream) i wreszcie korzystanie z serwisów geolokalizacyjnych (local)* [Hatałska, 2011].*

## 2. Pokolenie sieci wkracza na studia

Pokolenie C w większości stanowią uczniowie szkół ponadgimnazjalnych i studenci. Młodzież studiująca wchodzi w okres najwyższej sprawności uczenia się. W kształceniu akademickim adresowanym do osób, które osiągnęły wymaganą dojrzałość umysłową czynności uczenia się powinny dominować nad nauczaniem, zaś student winien być traktowany jako osoba kierująca tym procesem i samodzielna poznawczo. W procesie samodzielnego studiowania zaangażowanych jest szereg kompetencji. Składają się na nie umiejętności służące zdobywaniu wiedzy, jej rozumieniu i posługiwaniu się nią zarówno

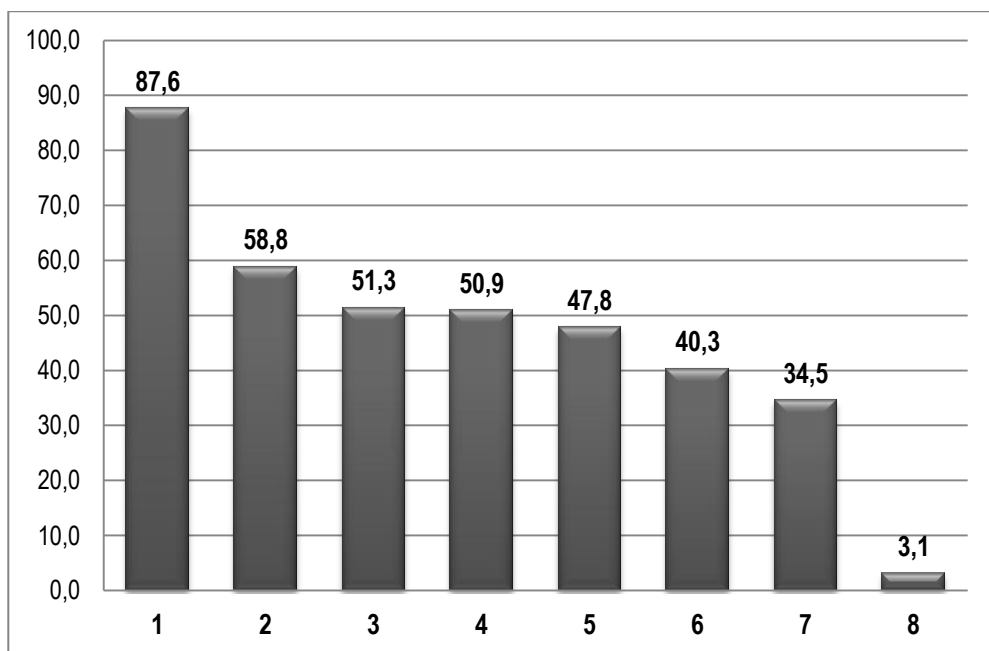
w sytuacjach typowych, jak i problemowych. Wśród naczelnych zdolności konstruujących kompetencje poznawcze należy wymienić m.in. uwagę, zdolność obserwacji, myślenie, pamięć, wyobraźnię, umiejętność słuchania, komunikowania się, czytania ze zrozumieniem, sprawność w tworzeniu tekstów. Do omawianych kompetencji zalicza się także umiejętności: planowania czynności poznawczych, organizowania uczenia się, korzystania z wielu źródeł wiedzy, współdziałania z innymi w procesie uczenia się oraz właściwego posługiwania się zdobytą wiedzą.

Wszystkie powyższe czynności opierają się na głębokich procesach myślowych, co rodzi pytanie, czy i w jaki sposób nowoczesne technologie, tak naturalne w życiu młodych ludzi, odciskają swoje piętno na ich sposobie zdobywania wiedzy? Powszechnie już dostępne wyniki badań dowodzą, że wpływ technologii i mediów ukształtowały nie tylko postawy i system wartości młodzieży, ale wpłynęły na zmiany w jej strukturach mózgowych, co sprawia, że pokolenie sieci jest pokoleniem z inaczej rozwiniętymi mózgami niż ich rodzice [Small, Vorgan, 2011].

Analiza funkcjonowania młodzieży z pokolenia C oraz niepokojące obserwacje jej poznawczego zachowania z perspektywy nauczyciela akademickiego skłoniły mnie do poszukania odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób uczy się współczesny student, przedstawiciel generacji C. Czy faktycznie ma miejsce sytuacja opisywana przez N. Carr [Carr, 2013, s. 145-146], *gdy podłączamy się do sieci, wchodzimy w środowisko, które sprzyja pobieżnemu czytaniu, chaotycznemu myśleniu i powierzchniowej nauce?* Czy studenci wpadli w pułapkę bezrefleksyjnego hipermedialnego klikania w zastępstwie głębokiej linearnej lektury? Z obserwacji przeciętnego odbiorcy wiedzy akademickiej wydaje mi się, że niestety często – im częściej uczą się przeglądają strony internetowe, tym rzadziej czytają książki; im częściej wymieniają krótkie wiadomości tekstowe, tym rzadziej komponują logiczne wielozdaniowe wypowiedzi; im częściej przeskakują z linku na link, tym rzadziej wykazują zdolność do głębszej refleksji. Badania dowodzą, że podzielność uwagi wymuszana przez zanurzenie w multimediami nadweręża w jeszcze większym stopniu zdolności poznawcze, obniżając efektywność uczenia się i poziom rozumienia [Carr, 2013, s. 162].

### **3. Uczenie się w percepcji studentów**

W odpowiedzi na próbę poszukania powyżej postawionych pytań przeprowadzono badania sondażowe z wykorzystaniem ankiety wśród 226 studentów pierwszego roku kierunku pedagogika. Pytania zorientowane były na wybrane aspekty związane ze studiowaniem (typu: źródła informacji, uczenie się z książek vs korzystanie z treści dostępnych w sieci, wielozadaniowość, liczba czytanych książek, czy korzystanie z czytelnika).



Wykres 1. Procentowy rozkład wyboru źródeł informacji  
Źródło: badania własne

Legenda:

- 1 – książki/czasopisma,
- 2 – skan tekstów,
- 3 – tematyczne strony internetowe,
- 4 – strony internetowe z gotowymi notatkami,
- 5 – ksero od kolegów z roku,
- 6 – notatki pozyskane drogą internetową od kolegów z roku,
- 7 – notatki z ubiegłych lat,
- 8 – nie korzystam z żadnych źródeł informacji

Wbrew wnioskowi z obserwacji aktywności poznawczej studentów na zajęciach dominującym źródłem informacji były polecane przez wykładowców książki i/lub czasopisma (88% badanych). Kolejne trzy pozycje zajmują źródła elektroniczne: teksty w postaci skanów (korzysta z nich 59%), strony internetowe z tematycznymi informacjami (połowa ankietowanych) i niestety strony WWW z gotowymi notatkami wątpliwej treści merytorycznej (wybierane przez 51% studentów). Blisko połowa jawnie przyznaje się, że wykorzystuje pracę intelektualną innych, kserując od nich notatki (49%).

Wysoka pozycja popularności elektronicznych źródeł informacji (skan, strony WWW) skłaniają do zastanowienia się nad efektywnością tzw. e-czytania. Dzięki Internetowi hipertekst stał się zjawiskiem popularnym, ale badania wskazują, że ludzie czytający tradycyjny tekst linearny, nadal rozumieją więcej, zapamiętują więcej i uczą się więcej niż ci, którzy czytają tekst „naszpikowany linkami” [Carr, 2013]. Okazuje się, że czytanie online nie

jest czytaniem prostszym od tradycyjnego, chociaż o innym charakterze. Młody człowiek do wyszukiwania treści z Internetu potrzebuje umiejętności opartych na czytaniu linearnym, ale *wzbogaconych o strategie związane z multimediami i percepcją bodźców wizualnych* [Sutherland-Smith, 2002, s. 5-11, za: Woźniak, 2012]. W związku z tym, do tradycyjnych podsprawności czytania ze zrozumieniem, takich jak *skimming* (czytanie dla ogólnego sensu) czy *scanning* (przeszukiwanie tekstu w poszukiwaniu konkretnych wiadomości), dochodzą kolejne dwie: umiejętność poruszania się w sieci, zapisywania bądź też przeformatowywania tekstu oraz umiejętność ewaluacji elementów wizualnych i tekstowych [Woźniak, 2012].

Chcąc bliżej poznać opinie studentów na temat preferowanych przez nich źródeł informacji oraz sposobów korzystania z nich, poproszono o ustosunkowanie się do kilku stwierdzeń na ten temat (tabela 1). W dobie powszechnej dostępności do Internetu i możliwości nieograniczonego korzystania z jego zasobów raczej nie zaskakuje wynik, iż co trzeci student (33% łącznych deklaracji) nie wyobraża sobie sytuacji odizolowania od sieci, przyznając, że w sytuacji braku dostępu do Internetu czułby zagubienie i miałby trudności z opracowaniem danego materiału na ćwiczenia (tabela 1, stwierdzenie 1). Z drugiej strony prawie 40% badanych zajmuje pozycję wręcz przeciwną, uważając, że mogą funkcjonować bez dostępu do sieci. Wzmocnieniem tego optymistycznego wyniku są deklaracje 70% grupy respondentów, którzy przyznają, że nie odczuwają problemów ze zrozumieniem długiego tekstu w książce (w opozycji do zaledwie 14% mających takie kłopoty). Co więcej, 67% studentów twierdzi, że nie ma trudności w skupieniu się na wyłącznym czytaniu książek. Co czwarty badany zaznacza, że skupienie uwagi tylko na procesie czytania sprawia mu kłopot, zaś 10% nie potrafi zająć w tej kwestii określonego stanowiska.

Tab. 1. Procentowy rozkład opinii studentów na temat uczenia się z wykorzystaniem źródeł tradycyjnych i elektronicznych

| Treść | Skala zgodności ze stwierdzeniem |      |            |      |                   |      |            |      |                  |      | Razem |       |
|-------|----------------------------------|------|------------|------|-------------------|------|------------|------|------------------|------|-------|-------|
|       | zdecydowanie tak                 |      | raczej tak |      | trudno powiedzieć |      | raczej nie |      | zdecydowanie nie |      |       |       |
|       | L                                | %    | L          | %    | L                 | %    | L          | %    | L                | %    | L     | %     |
| 1     | 26                               | 11,5 | 48         | 21,2 | 62                | 28,4 | 64         | 28,3 | 26               | 11,5 | 226   | 100,0 |
| 2     | 7                                | 3,1  | 25         | 11,1 | 35                | 15,5 | 99         | 43,8 | 60               | 26,5 | 226   | 100,0 |
| 3     | 16                               | 7,1  | 34         | 15,0 | 23                | 10,2 | 87         | 38,5 | 65               | 28,8 | 226   | 100,0 |
| 4     | 20                               | 8,8  | 17         | 7,5  | 24                | 10,6 | 93         | 41,2 | 72               | 31,0 | 226   | 100,0 |
| 5     | 13                               | 5,8  | 13         | 5,8  | 27                | 11,9 | 45         | 19,9 | 128              | 56,6 | 226   | 100,0 |
| 6     | 17                               | 7,5  | 18         | 8,0  | 91                | 40,3 | 56         | 24,8 | 44               | 19,5 | 226   | 100,0 |
| 7     | 22                               | 9,7  | 41         | 18,1 | 63                | 27,9 | 64         | 28,3 | 36               | 15,9 | 226   | 100,0 |
| 8     | 22                               | 9,7  | 51         | 22,6 | 69                | 30,5 | 64         | 28,3 | 20               | 8,8  | 226   | 100,0 |

Legenda:

1. Bez dostępu do Internetu czuję zagubienie i nie jestem w stanie opracować danego materiału.
2. Mam problemy ze zrozumieniem długiego tekstu w książce.
3. Mam trudności w skupieniu się na wyłącznym czytaniu książek.
4. Jeżeli czegoś nie znajdę w Internecie, nie szukam dalej w książce.

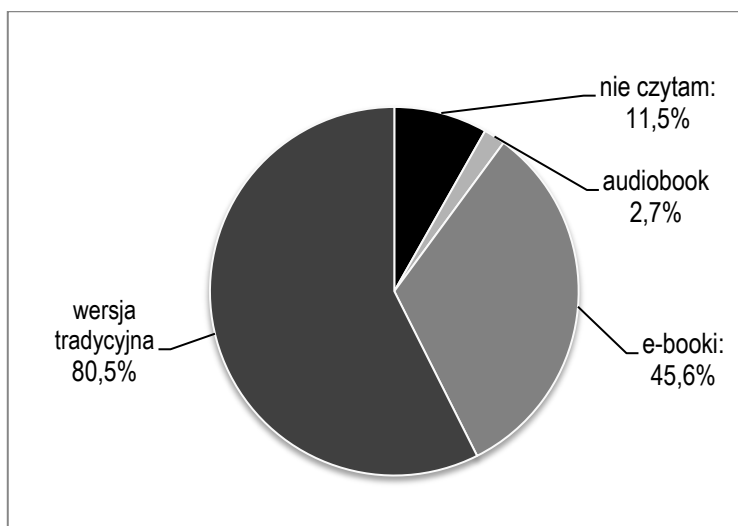
5. Wolę czytać informacje z komputera lub z ekranu innego urządzenia multimedialnego niż z papierowej książki.
6. Nie ma różnicy między efektami uczenia się na podstawie informacji z Internetu a korzystaniem z książek i podręczników akademickich.
7. Nie wyobrażam sobie sytuacji, że musiałbym pracować wyłącznie z podręcznikiem i innymi źródłami papierowymi.
8. Korzystanie z gotowych opracowań materiałów (wykładów, ćwiczeń) z Internetu jest wystarczające, aby uzyskać zaliczenie.

Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki w pewnym, ale niewielkim stopniu potwierdzają naukowe doniesienia, iż długotrwałe korzystanie z Internetu osłabia umiejętności zanurzenia się w lekturze i zdolność myślenia linearnego. *Pograżanie się w głębokiej lekturze, kiedyś tak naturalne, obecnie przypomina walkę. [...] Wydaje mi się więc, że Internet uszkadza zdolność koncentracji i kontemplacji. Online czy nie, obecnie umysł jest nastawiony na przyjmowanie wiadomości w taki sposób, w jaki dostarcza ich Internet, czyli w postaci szybko płynącego strumienia danych* [Carr, 2013, s. 15-17]. Czytanie tylko w Internecie jest niebezpieczne, jeśli chodzi o umiejętność myślenia. Czytanie linearnie sprzyja budowaniu własnych struktur wiedzy, koncentracji na tworzeniu obrazu i rozumieniu tekstu, zaś czytanie w Internecie (krótkich tekstów) zdaniem K. Krejtza, psychologa Internetu, to jednak raczej skanowanie tekstu niż prawdziwe czytanie [*Młodzież czyta więcej...*, 2013].

Blisko  $\frac{3}{4}$  pytaných studentów nie ogranicza się w procesie uczenia się wyłącznie do zasobów internetowych, polegając także (a może przede wszystkim) na tradycyjnych publikacjach; zaś tylko 16% przyznaje, że szukanie informacji w sieci jest jedyną opcją znajdowania informacji – gdy zawiodą zasoby cyfrowe, nie podejmują dalszych czynności poszukiwawczych (stwierdzenie 4).

Studenci okazali się też zwolennikami czytania książek w wersji tradycyjnej – tak zadeklarowało blisko 77% z nich. Jedynie 11,6% okazała się być po stronie e-czytania (stwierdzenie 5). Wzmocnieniem tych deklaracji było jedno z kolejnych pytań, w których badanych poproszono o zaznaczenie formy kontaktu z tekstem (tradycyjna książka, e-book, audiobook) (wykres 2).

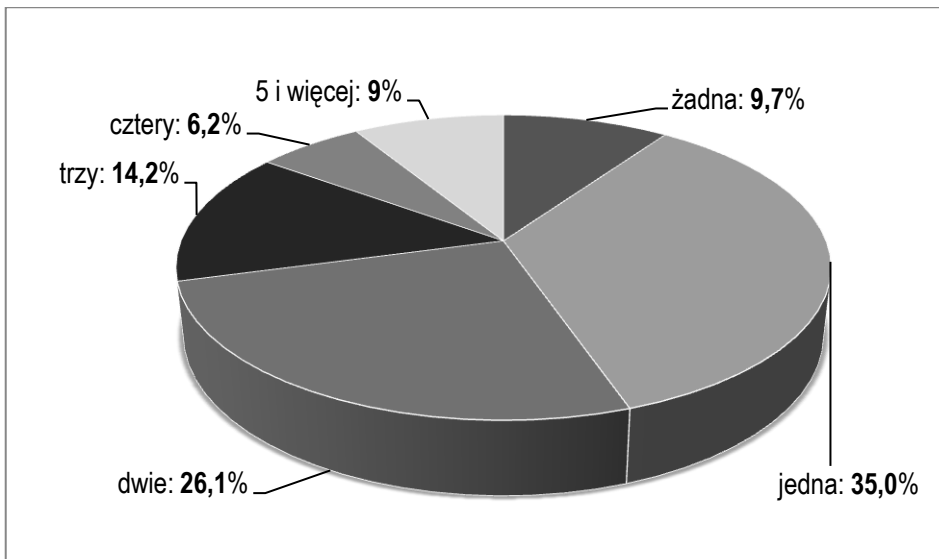


Wykres 2. Forma kontaktu z tekstem

Źródło: badania własne

Okazało się, że studenci – przedstawiciele pokolenia kochającego media elektroniczne – czytają cyfrowo zdecydowanie mniej i preferują czytanie tradycyjne – (taką formę wybrało 81% badanych). Kontakt z książkami w postaci elektronicznej zadeklarowało 45,6% respondentów, zaś najmniejszym powodzeniem cieszyły się audiobooki (2,7%). Pewna część badanych otwarcie też przyznała, że nie podejmuje żadnych z powyższych aktywności czytelniczych (11%). Jeszcze niższa tendencja wystąpiła w ostatnim badaniu stanu czytelnictwa Polaków w 2012 r. przeprowadzonym przez Bibliotekę Narodową, w świetle wyników którego *do lektury e-booków kiedykolwiek w życiu przyznało się 7% badanych, a do słuchania audiobooka – 6%* [Chymkowski, 2013].

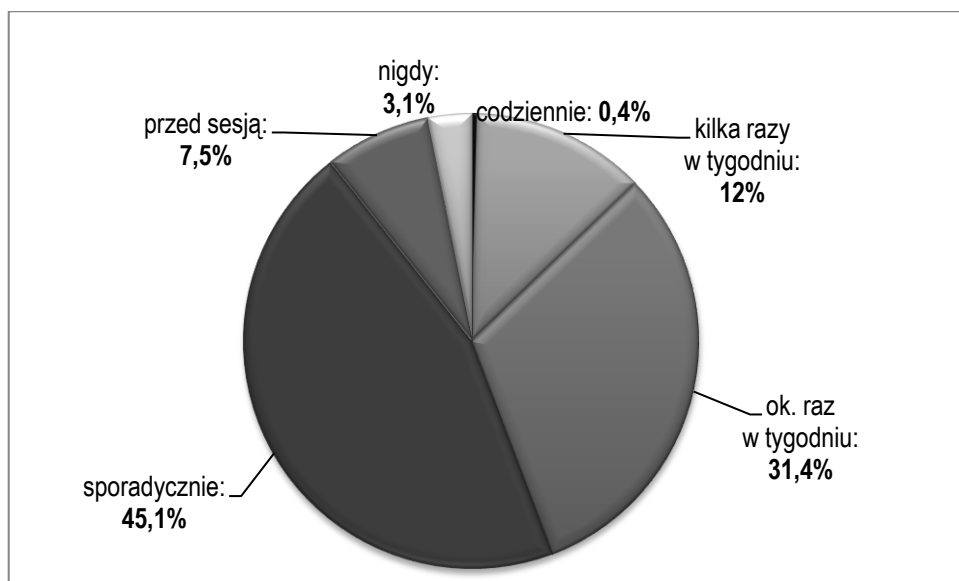
Interesującym się wydało sprawdzenie stanu czytelnictwa badanych studentów (wykres 3).



Wykres 3. Liczba czytanych książek w skali miesiąca  
Źródło: badania własne

Na pytanie, ile przeciętnie książek czytasz w ciągu miesiąca, największy procent z nich wybrał jedną książkę (35%). Czytanie dwóch książek deklaruje co czwarty student. Wraz ze wzrostem liczby książek spada procent czytelników, gdyż do czytania trzech przyznało się 14%, kontakt z czterema to zjawisko występujące wśród tylko 6% badanych. Na podobnym poziomie sytuują się grupy skrajne, czyli czytające najwięcej i nie czytające wcale – około 10% ogółu badanych. Prostim wnioskiem jest to, że do czytania popychają jednak studia i edukacja – czytają, aby zdać egzamin, czy zaliczyć kolokwium. Niepokojąca jest otwartość postawy 10% studentów, przyznających się do nieczytania. Pokazują oni jasno, że taka sytuacja jest dla nich naturalna, co może sprzyjać wejściu w pewien tryb izolacji od kultury, z której potem może być trudno wyjść.





Wykres 4. Częstotliwość pobytu w czytelni wydziałowej  
Źródło: badania własne

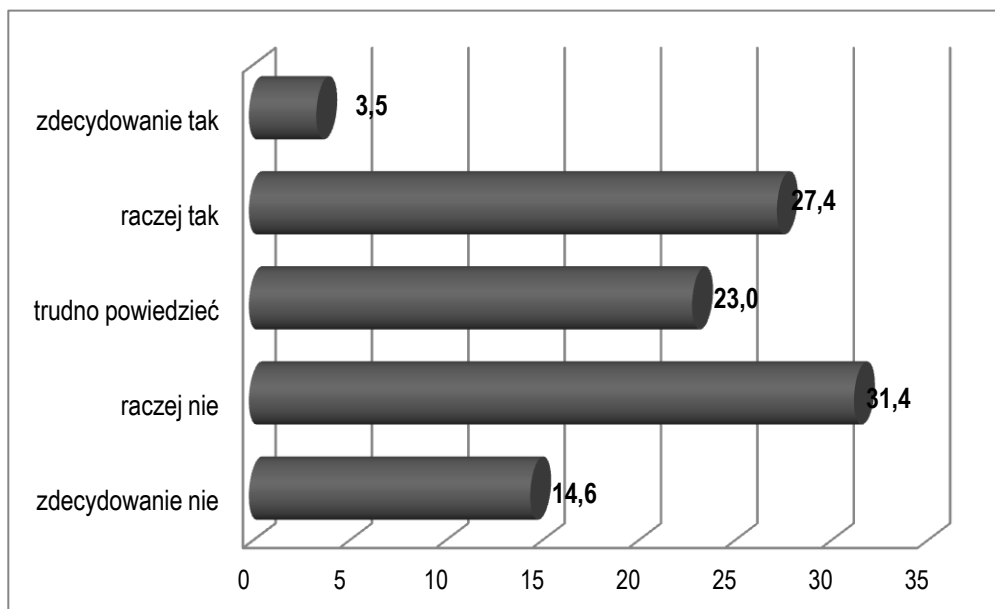
Pozostając w kręgu książek i czytelnictwa poproszono studentów o deklaracje częstotliwości korzystania z czytelni wydziałowej (wykres 4). Niemal połowa badanych jawnie przyznaje się, że z zasobów czytelni korzysta sporadycznie (45%). Co trzeci badany jest gościem w czytelni mniej więcej raz w tygodniu, zaś tylko 12% oświadczyło, że odwiedza ją w tym czasie kilka razy. Znikomy procent studentów (8%) przypomina sobie o czytelni jako źródle wartościowych informacji tuż przed sesją.

Stosunkowo mała aktywność studentów jako użytkowników zasobów czytelni wydziałowej stoi w sprzeczności z kolejnymi deklaracjami analizowanymi na płaszczyźnie „książka vs Internet” (tabela 1, stwierdzenie 6). Wśród badanych jedynie 15% było zdania, że nie ma różnicy między efektami uczenia się na podstawie informacji z Internetu a korzystaniem z książek i podręczników akademickich, zaś 44% wybrało odpowiedź „tak” i „raczej tak”, wskazując w domyśle tym samym, że uczenie się na podstawie treści z zasobów sieciowych może przynieść gorsze rezultaty niż korzystanie z tradycyjnych źródeł informacji, zalecanych przez wykładowców. Mimo dostępu do cyfrowych mediów i przywiązania do świata przenikniętego nowoczesną technologią studenci pokolenia C wyobrażają sobie jednak sytuację, w której musieliby pracować wyłącznie z podręcznikiem i innymi źródłami papierowymi – uważa tak 44% badanych (stwierdzenie 7). Jedna trzecia ankietowanych twardo obstaje na stanowisku, że taka forma uczenia się jest nie do zaakceptowania (27,8%). Podobna liczba nie jest pewna, które z tych dwóch skrajnych stanowisk powinna zająć.

Kolejne stwierdzenie dotyczyło ogólnie pojmowanych efektów studiowania. Studenci proszeni byli o zajęcie stanowiska, czy korzystanie z gotowych opracowań materiałów (wykładów, ćwiczeń) z Internetu jest wystarczające, aby uzyskać zaliczenie (tabela 1,

stwierdzenie 8). Wskaźniki procentowe uzyskanych odpowiedzi pokazały, że zdania były podzielone, jednak z niewielką przewagą uplasowała się grupa twierdząca, że internetowe strony z gotowymi treściami są mało wartościowe w procesie uzyskania dobrych rezultatów nauki (37%). Co trzeci student uważa jednak, że korzystanie wyłącznie z materiałów z sieci wystarczy do zaliczenia przedmiotu.

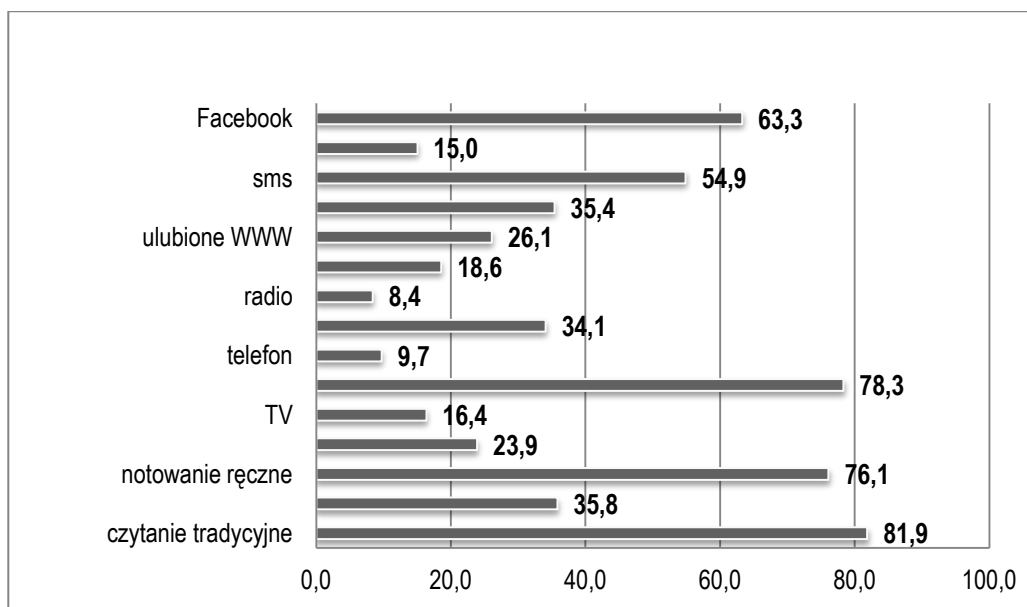
Ostatnie z pytań koncentrowało się wokół podkreślonej we wszelkich charakterystykach pokolenia C wielozadaniowości. Biorąc pod uwagę, że poruszanie się w Internecie wymaga szczególnie intensywnej postaci wielozadaniowości umysłu – stąd też być może deklaracje prawie połowy ankietowanych (46%), że zdecydowanie nie odczuwają i raczej nie odczuwają kłopotów z przetwarzaniem informacji z wielu źródeł jednocześnie (wykres 5).



Wykres 5. Deklaracje dotyczące odczuwania trudności w zakresie przetwarzania informacji z wielu źródeł

Źródło: badania własne

Z analizy wyników kolejnego pytania wiążącego się z tym pytaniem, okazało się, że studenci przejawiają w większości przypadków cechę wielozadaniowości: 49% z nich jednocześnie wykonywało od 6 do 10 czynności angażujących pracę umysłu, podobna liczba respondentów (48%) była zajęta od 1 do 5 czynnościami percepcji mózgowej, najmniejsza liczba ankietowanych wykonywała aż od 11 do 15 zajęć związanych z pracą zmysłów (prawie 4%). Cytowany już wcześniej Nicholas Carr nazywa umysł osoby zaangażowanej w hipermedia, mózgiem żonglera. Jak widzimy na wykresie 6, badani studenci zostali wchłonięci w rozmaitego rodzaju czynności, związane z „żonglerką” umysłową.



Wykres 6. Procent studentów wykonujących określone czynności w procesie wielozadaniowości

Źródło: badania własne

Najczęściej wykonywanym zajęciem było czytanie (82% studentów), na drugim miejscu znalazło się przeglądanie zasobów Internetu w poszukiwaniu dodatkowych informacji potrzebnych na zajęcia (78%), na trzecim zaś sporządzanie odręcznych notatek (76%). O ile pierwsze trzy czynności ściśle wiążą się z procesem studiowania, o tyle deklaracje grupy studentów znajdującej się na kolejnych miejscach dotyczą już czynności w większym stopniu rozpraszających i tak już rozproszony umysł – jest nią logowanie się na Facebooku (63%), wysyłanie i odbieranie sms-ów (55%), sprawdzanie poczty e-mail (35%), słuchanie muzyki (36%), przeglądanie ulubionych WWW (26%). Jedna trzecia badanych przyznała się, że przygotowując się do zajęć poszukuje gotowych opracowań tematu w Internecie (34%). Z analizowaną tu wielozadaniowością w kontekście nowych mediów wiąże się zjawisko prokrastynacji (ang. *procrastination*), rozumianej jako tendencji do nieustannego przekładania pewnych czynności na później, ujawniająca się w różnych dziedzinach życia. Zdaniem autorów raportu „Młodzi i media” powszechne oraz intensywne korzystanie z cyfrowych mediów może skalować prokrastynację do poziomu zjawiska społecznego. Szukając w Internecie wiedzy potrzebnej do odrobienia lekcji, zawsze jest się o dwa kliknięcia od miejsca, które nie ma nic wspólnego z nauką [Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nawrotny, 2010, s. 122]. Sytuację tę zdają się obrazować także powyższe wyniki. Wielozadaniowość związana z przenoszeniem uwagi z jednego miejsca w inne zmusza mózg do nieustannej reorientacji, co z pewnością w dużym stopniu obciąża poznawczo, utrudniając myślenie i skupienie się na ważnych czynnościach.

#### 4. Zakończenie: więcej pytań niż odpowiedzi

Traktując uczenie się jako *trwającą całe życie kombinację procesów, podczas którego cała osoba – ciało [...] oraz umysł [...] doświadcza sytuacji społecznych, których treść jest następnie przetwarzana poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie i włączana w osobistą biografię osoby, czego wynikiem jest ciągle zmieniająca się (albo bardziej doświadczona osoba)* [Jarvis, 2012, s. 11] jawi się pytanie o jakość tego procesu na poziomie studiów wyższych. Zaprezentowane powyżej badania rysują ambiwalentny obraz studenta, wcale nie jawiącego się jako osoby o wysokiej kulturze uczenia się. Z jednej strony budujące są deklaracje większości o korzystaniu w procesie uczenia się z podręczników i literatury naukowej, z drugiej obraz ten nieco przysłania nieprzereparta chęć łatwego dostępu do zasobów internetowych – do weryfikacji których, mam świadomość, nie każdy młody człowiek ma stosowne kompetencje poznawcze i chęć. Negatywny obraz buduje także postawa traktowania przez studenta biblioteki i czytelnicy jako wyjścia ostatecznego. Teksty naukowe – jeżeli w ogóle – są czytane z największą niechęcią. Studenci podkreślają ich stopień trudności lub w ich przekonaniu zwyczajnie nudny temat. *Czytanie to umiejętność, którą ma większość i sztuka, którą uprawia mniejszość* [Barnes, 2012, s. 21] i nie powinno to mieć znaczenia, czy doświadczamy kontaktu z tekstem linearnym czy hipermedialnym. Przygotowanie się do ćwiczeń w wielu przypadkach polega na wydrukowaniu gotowych materiałów podanych w punktach na powszechnie znanych, polecanych sobie stronach internetowych.

Czy zatem do listy cech, podawanych przez N. Hatałską, generacji L nie należałoby dorzucić jeszcze *learning*, a raczej *lazy learning*? Skąd bierze się taka postawa? Czy jest to tylko (a może aż) syndrom pokolenia C, o nadwyrażonych przez hipermedia zdolnościach poznawczych? Badania naukowe dowodzą, że *środowisko cyfrowe zachęca ludzi do zapoznawania się z większą liczbą różnych tematów, ale w sposób bardziej powierzchowny, zaś hiperlinki przeszkadzają ludziom w czytaniu i w głębokiej refleksji* [Liu, 2005, za: Carr, 2013, s. 171-172]. Czy mamy już do czynienia z zupełnie nowym modelem lektury, wymuszonym w konfrontacji z Internetem, ale przenoszonym na grunt czytania linearnego? Należy zgodzić się z T. Szkudlarkiem, który stwierdza, że *najczęściej uczeń porusza się po strukturach hipermedialnych powierzchownie, wszędzie, poszukując tego, co aktualnie mu potrzebne, a nie w głąb, a więc ku źródłom i podstawowym znaczeniom* [Szkudlarek, 1999, s. 100].

Czy należy potwierdzić, czy zaprzeczyć pytaniu postawionemu w tytule: uczenie się w pułapce klikania? Z mojego punktu widzenia wydaje się, że raczej potwierdzić, a przynajmniej mieć świadomość, że uczenie się do niej się zbliża. Zdaniem L. Witkowskiego wręcz już [...] *nastąpił koniec kultury uczenia się. Wiedza przestała być czymś wartościowym. Stała się towarem. Nie ma pędu do wiedzy. Jest pęd do dyplomu, który oznacza również brak zdolności programowania wartościowej ścieżki życia. [...] Mamy do czynienia z syndromem zjawiska nazwanego przez profesora Baumaną konsumeryzmem* [Witkowski, 2013].

Z perspektywy nauczyciela akademickiego marzę o refleksyjnym, samodzielnie myślącym studencie, pragnącym kontaktu z literaturą, stawiającym odważne pytania i zmotywowanemu do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi. Podpisuję się pod słowami

J. Hartmana, twierdzącego, że owszem, zdarza się ktoś taki. Bo myślących i wykształconych studentów nie ubyło. Tylko że występują w rozproszeniu, ukryci w tłumie wlewającym się z ulicy [Hartman, 2013, s. 89]. Dodatkowym bodźcem wzmacniającym ów negatywny zalew jest Internet ze swoim nieprzebranym bogactwem treści, będącym tuż na wyciągnięcie ręki, kuszącym wielością kolorowych linków i migoczących slajdów, co w połączeniu z niskimi umiejętnościami młodych ludzi oceny wiarygodności znajdujących się tam treści przekłada się na także ich kulturę uczenia się.

## Bibliografia

Barnes J.: *Życie wśród książek*. „Gazeta Wyborcza”, 29-30 września 2012

Carr N.: *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Wydawnictwo HELION, Gliwice, 2013

Chymkowski R.: *Spółeczny zasięg książki w Polsce 2012*. <http://www.bn.org.pl/download/document/1297852787.pdf> [dostęp 07.06.2013]

Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A.: *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS. Warszawa 2010. <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf> [dostęp 24.11.2012]

Friedrich R., Le Merle M., Peterson M., Koster A.: *The Rise of Generation C Implications for the World of 2020* (2010). [http://www.booz.com/media/file/Rise\\_Of\\_Generation\\_C.pdf](http://www.booz.com/media/file/Rise_Of_Generation_C.pdf) [dostęp 08.06.2013]

Hardey M.: *Generation C: content, creation, connections and choice*. “International Journal of Market Research” 2011, Vol. 53, No. 6. <http://www.ijmr.com/AboutIJMR/Samples/Sample2.pdf> [dostęp 10.05.2013]

Hartman J.: *O postinteligencji neobolszewizm*. „Polityka”, 8.05-14.05.2013

Hatańska N., Polak A.: *Komunikacja firm i konsumentów w epoce cyfrowej – nowe technologie a wykorzystanie tradycyjnych mediów* (2012). [http://cyfrowagospodarka.pl/wp-content/uploads/2012/07/04\\_KomunikacjaFirm.pdf](http://cyfrowagospodarka.pl/wp-content/uploads/2012/07/04_KomunikacjaFirm.pdf) [dostęp 09.06.2013]

Hatańska N.: *Generacja L (infografika)* (2011). <http://hatańska.com/2011/12/09/generacja-l-infografika/> [dostęp 09.06.2013]

Jarvis P.: *Personal Learning: Learning to Do*. [W:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Wspólne obszary uczenia się osób dorosłych*. Red. W. Jakubowski. Wydaw. „Impuls”, Kraków 2012

*Młodzież czyta więcej niż jej rodzice, ale...* <http://www.polskieradio.pl/9/2714/Artykul/826287, Mlodziez-czyta-wiecej-niz-jej-rodzice-ale> [dostęp 06.06.2013]

Morbitzer J.: *Medialność a sprawność informacyjna ucznia*. [W:] *Człowiek – Media – Edukacja*. Red. nauk. J. Morbitzer, E. Musiał. Wydawca: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2012

Pankraz D.: *Gen C: The Connected Collective*. [http://www.slideshare.net/guestbcb2a7/generation-c-the-connected-collective-by-dan-pankra?from\\_search=3](http://www.slideshare.net/guestbcb2a7/generation-c-the-connected-collective-by-dan-pankra?from_search=3) [dostęp 09.06.2013]

- PISA 2009 Results: Students On Line Digital Technologies and Performance*. Volume VI. OECD 2011. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en> [dostęp 14.04.2013]
- Small G., Vorgan G.: *iMózg. Jak przetwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Wydaw. „Vesper”, Poznań 2011
- Sutherland-Smith W.: *Web-text: Perceptions of digital reading skills in the ESL classroom*. “Prospect” 2002, vol. 17. [Za:] Woźniak M.: *Wykorzystanie tekstów literackich na pół-internetowych kursach języka angielskiego*. <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/wozniak.pdf> [dostęp 12.09.2012]
- Szkudlarek T.: *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Wydaw. „Impuls”, Kraków 1999
- Witkowski L.: *Złoty róg w czarnym kolorze*. Wywiad A. Raczyńskiej z prof. Lechem Witkowskim. <http://impulsoficyna.com.pl/aktualnosci/wywiad-z-prof-lechem-witkowskim,638.html> [dostęp 30.05.2013]
- Woźniak M.: *Wykorzystanie tekstów literackich na pół-internetowych kursach języka angielskiego*. <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/wozniak.pdf> [dostęp:12.09.2012]
- Ziming Liu: *Reading behavior in the digital environment. Changes in reading behavior over the past ten years*. “Journal of Documentation” 2005, Vol. 61, No. 6, pp. 700-712. [www.emeraldinsight.com/0022-0418.htm](http://www.emeraldinsight.com/0022-0418.htm) [dostęp 10.06.2013]