



Motywacja osiągnięć wśród pedagogów i osób bez pedagogicznych kwalifikacji zawodowych

Aleksandra Jędrzysek, Oliwia Sokołowska

Słowa kluczowe

motywacja osiągnięć, pedagodzy, pedagogika

Kontakt

Aleksandra Jędrzysek

Menedżerska Akademia Nauk Stosowanych
w Warszawie

aleksandra.jedrzysek-geisler@mans.org.pl

ORCID 0000-0002-8360-8622

Oliwia Sokołowska

ORCID 0009-0005-8160-1848

oliwia.lang@gmail.com

Abstrakt

Przedmiotem rozważań podjętych w artykule jest motywacja osiągnięć wśród pedagogów i osób bez pedagogicznych kwalifikacji zawodowych. Do przeprowadzenia badania został wykorzystany Inwentarz Motywacji Osiągnięć (LMI) w polskiej adaptacji Andrzeja Sępkowskiego oraz Waldemara Klinkosza. Próbę badawczą stanowiło 39 pedagogów oraz 38 osób bez pedagogicznych kwalifikacji zawodowych, osób aktywnych zawodowo z różnych regionów Polski. Spośród wszystkich skal mierzonych inwentarzem LMI cała grupa badana uzyskała najwyższy wynik w skali satysfakcji z osiągnięć, a najniższy wynik został odnotowany w skali nastawienia na rywalizację. Wyniki analiz wykazały brak istotnie statystycznych różnic między grupami jedynie w skali odwagi. W skalach elastyczności, preferowania trudnych zadań, niezależności, wiary w sukces, dominacji, zapału do nauki, ukierunkowania na cel, wysiłku kompensacyjnego, dbania o prestiż, satysfakcji z osiągnięć, zaangażowania, nastawienia na rywalizację, flow, internalizacji, wytrwałości i samokontroli pedagodzy uzyskali statystycznie istotnie różne wyniki niż osoby bez pedagogicznych kwalifikacji zawodowych.

1. Wprowadzenie

Motywacja to ogólny termin obejmujący wszystkie procesy związane z rozpoczynaniem, kierowaniem i podtrzymywaniem działań człowieka, zarówno fizycznych, jak i psychicznych. Termin ten wywodzi się z łaciny: *movere* – „poruszać się”. Organizmy żywe kierują się (poruszają się) ku bodźcom i działaniom zgodnie ze swoimi upodobaniami i awersjami (Zimbardo, Gerrig, 2012). Philip G. Zimbardo i Richard J. Gerrig podają

następującą definicję motywacji: proces inicjowania, kierowania i podtrzymywania aktywności fizycznych i psychicznych; obejmuje mechanizmy wyboru określonego działania spośród innych oraz energię i wytrzymałość reagowania (Zimbardo, Gerrig, 2012, s. 486).

Motywacja jest więc rodzajem energii, która skierowana jest na zaspokojenie potrzeb, pragnień, umożliwienie realizacji założonych celów i podjętych zadań. Jest to część osobowości, dzięki której jednostka może rozpocząć daną aktywność, podtrzymać ją i zakończyć, również pomimo napotykanych przeszkód, trudności oraz znudzenia czy niechęci (Wieczorkowska, 2007). Jest to proces, który dotyka nie tylko inicjacji danego zachowania, ale również jego kontynuację do momentu osiągnięcia założonego celu. Motywacja obejmuje procesy wrodzone, zdeterminowane biologicznie (pragnienia, popędy) oraz procesy nabyte w toku życia (pasje, zainteresowania, awersje) (Franken, 2005). Istnieje wiele rodzajów motywacji, w tym motywacja osiągnięć, która jest definiowana jako skłonność do osiągania sukcesów, coraz lepszej realizacji zadań oraz przekraczania poziomu swoich umiejętności (Łukaszewski i Doliński, 2007).

Pedagodzy kształtują osobowość dzieci i młodzieży. Często są stawiani za wzór do naśladowania, stają się powiernikami uczniów, ich doradcami, partnerami w dyskusji i działaniu. Poprzez swoją pracę powinni inspirować swoich wychowanków do podejmowania nowych wyzwań, kształtowania osobowości, budowania relacji interpersonalnych czy poczynań społecznych. W niektórych sytuacjach muszą przyjąć rolę sędziego i dyscyplinować uczniów (Atmańczuk, 2003). Nauczyciele i specjaliści pracujący z dziećmi są podstawą funkcjonowania systemu oświaty. To od ich działań, umiejętności i wiedzy zależy jakość edukacji i wychowania. Dlatego też pedagogzy powinni w pełni angażować się w swoją pracę, być pełni entuzjazmu, umiejętnie zarządzać emocjami zarówno swoimi, jak i emocjami podopiecznych. Motywacja uczniów do nauki zależy w dużej mierze od motywacji nauczycieli do wykonywania swoich obowiązków służbowych. Stąd też motywacja osiągnięć stanowi niezwykle ważny czynnik w systemie edukacji i w czasie zdobywania kwalifikacji zawodowych przyszli nauczyciele powinni rozwijać swoją motywację osiągnięć. Dlatego też w niniejszych badaniach postanowiono sprawdzić, czy pedagogzy różnią się w zakresie motywacji osiągnięć od osób bez pedagogicznych kwalifikacji zawodowych.

2. Motywacja osiągnięć – wybrane teorie

Tematykę motywacji osiągnięć poruszył już w 1938 roku Henry Murray uważany za pioniera rozwoju motywacji osiągnięć, który wysunął hipotezę mówiącą o istnieniu potrzeby osiągnięć, której nasilenie jest różne w zależności od jednostki oraz która ma wpływ na jej dążenie do sukcesu oraz ocenę osiągniętych przez siebie wyników (Zimbardo, Gerrig, 2012). Murray opisał potrzebę osiągnięć w następujący sposób: Dokonać czegoś trudnego. Panować nad obiektami fizycznymi, istotami ludzkimi lub ideami. Manipulować nimi lub organizować je. Robić to jak najsprawniej i w sposób jak najbardziej niezależny. Przewyciężyć przeszkody i osiągać wysoki poziom. Rywalizować z innymi i górować nad nimi. Zwiększać szacunek do samego siebie przez skuteczne wykorzystanie swojego talentu (Za: Hall, Lindzey, 1994, s. 208). Murray wychodził z założenia, że osobowość człowieka odnosi się do wielu zdarzeń mających miejsce w jego życiu, kieruje jego życiem, a do jej głównych zadań należy zaspokajanie potrzeb jednostki i planowanie osiągnięcia przyszłych celów. Zakładał on również, że człowiek nie jest świadomy swoich stanów wewnętrznych, a więc nie jest świadomy również czynników, które motywują go do działania (Klinkosz, Sękowski, 2006).

Teoria Murraya stała się inspiracją do rozwoju kolejnych teorii psychologicznych (Madsen, 1980). Bandura w 1977 roku stworzył termin „poczucie własnej skuteczności”, które podkreślało rolę percepcji własnej skuteczności, np. w określaniu swoich umiejętności, możliwości poradzenia sobie z danym zadaniem oraz w określeniu swoich emocji i stopnia zaangażowania w działanie. Według niego osoby z wysoką oceną własnej skuteczności są bardziej wytrwałe i gotowe podjąć większy wysiłek, niż osoby charakteryzujące się niską oceną własnej skuteczności (Bandura, 1997).

David McClelland w roku 1958 badał związki pomiędzy siłą motywacji do osiągania celów, a jej rezultatami w pracy zawodowej. Brał pod uwagę takie czynniki, jak społeczeństwo i warunki mogące wesprzeć lub zahamować siłę motywacji. Zdefiniował on motywację osiągnięć jako wynik napięcia pomiędzy dwiema tendencjami: nadzieją na osiągnięcie sukcesu i lękiem przed niepowodzeniem. McClelland wychodził z założenia, że motywacja osiągnięć nie jest procesem w pełni świadomym. McClelland rozwinął teorię Murraya poprzez wyodrębnienie trzech cech charakterystycznych dla osób o wysokiej potrzebie osiągnięć:

- a) preferowanie środowiska pracy, w którym mogą one określić osobistą odpowiedzialność za rozwiązywane problemy,
- b) umiejętność kalkulowania ryzyka i ustanawiania zadań realnych do zrealizowania,
- c) potrzeba uznania oraz informacji zwrotnych o postępach, aby upewnić się, że właściwie radzą sobie z powierzonym zadaniem (Klinkosz i Sękowski, 2006).

Motywację osiągnięć można najprościej zdefiniować, jako tendencję dążenia do sukcesu. Łukaszewski definiuje ją bardziej szczegółowo. Uważa on motywację osiągnięć za „tendencję do osiągania i przekraczania standardów doskonałości, związaną z odczuwaniem pozytywnych emocji w sytuacjach zadaniowych, spostrzeganych jako wyzwanie” (Łukaszewski, Doliński, 2007, s. 461).

Motywacja osiągnięć wpływa na rodzaj podejmowanej przez człowieka aktywności, a także na różne cechy człowieka, np. samoocenę. Sama również jest kształtowana poprzez oddziaływanie innych czynników, jak np. potrzeby jednostki, środowisko wychowania, prezentowany styl atrybucji, wyznawane wartości (Zimbardo, Gerrig, 2012). Do zwiększenia motywacji osiągnięć może przyczyniać się uświadomienie sobie skuteczności własnych działań i przypisywanie sukcesu własnym umiejętnościom i wysiłkowi włożonemu w pracę. W sytuacji, kiedy człowiek jest przekonany, że osiągnięty wynik jest zasługą jego działania oraz że po wykonaniu konkretnych działań osiąga się pożądaný rezultat, zwiększa się jego motywacja do wysiłku i dokonywania takich zmian w swoim zachowaniu, aby zrealizować cel (Łukaszewski, Doliński, 2007). Jest to podstawa do wytworzenia w reprezentacji umysłowej człowieka związku przyczynowego pomiędzy jego zachowaniem, a wynikiem, który uzyskał.

Kolejnym badaczem zajmującym się motywacją i potrzebą osiągnięć był uczeń McClellandna – John William Atkinson. Stworzył on teorię nazywaną teorią „oczekiwania-wartości”, która jest oparta na metaforze człowieka wzorowanego na Bogu: bezstronnego, wszytkowiedzącego, ostatecznego sędziego własnych zachowań (Atkinson, 1958). John Atkinson zakładał, że ludzie, wybierając cele, opierają się na własnej ocenie wartości tych celów i prawdopodobieństwie ich osiągnięcia (Bańka, 2016).

Za podstawę teorii oczekiwania-wartości uważany jest model ryzyka, który zakłada, że człowiek przy wyborze celu kieruje się prawdopodobieństwem jego osiągnięcia oraz możliwymi pozytywnymi konsekwencjami osiągnięcia sukcesu w jego realizacji. Osoby, które zakładają powodzenie swoich działań, wybierają wg Atkinsona zadania o średnim poziomie

trudności, natomiast osoby chcące uniknąć porażki wybierają zadania łatwe albo te najtrudniejsze. Z łatwymi zadaniami łączy się wyższe prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu oraz z niską wartością nagradzającą. Dzieje się tak, ponieważ poczucie sukcesu w przypadku wykonywania zadań łatwych jest najslabsze. Autor teorii założył, że wartość celu jest determinowana przez dumę, jaką człowiek odczuwa, gdy osiągnie cel. Odczuwana duma idzie w parze z trudniejszymi zadaniami. Atkinson był zdania, że motywacja osiągnąć jest zależna od natężenia potrzeby osiągnąć. Innymi słowy jest iloczynem potrzeby, wartości gratyfikacyjnej oraz prawdopodobieństwa subiektywnego. Atkinson wyróżnił dwie tendencje: motywację negatywną (próba uniknięcia danego przeciwcelu) oraz pozytywną (dążenie do osiągnięcia wybranego celu) (Boski, 1980).

W swojej teorii założył, że ludzie posiadają hipotetyczną skłonność do osiągania sukcesu. Jej podstawą były trzy czynniki, z których wynika przedsiębiorczość człowieka ukierunkowana na osiągnięcie ambitnego celu: siła motywu lub potrzeby, wiara w osiągnięcie celu, zachęta do osiągania celu. Aby to wyrazić, stworzył wzór matematyczny, w którym jest ona iloczynem subiektywnego prawdopodobieństwa osiągnięcia celu i jego wartości gratyfikacyjnej (Klinkosz i Sękowski, 2006). Trójczynnikowy model Atkinsona składa się z następujących elementów:

1. Motywacja osiągnąć = motywacja do sukcesu + motywacja unikania niepowodzeń,
2. Motywacja do sukcesu = potrzeba dążenia do sukcesu \times subiektywne prawdopodobieństwo sukcesu \times wartość gratyfikacyjna sukcesu,
3. Motywacja unikania niepowodzeń = potrzeba unikania niepowodzeń \times subiektywne prawdopodobieństwo niepowodzenia \times ujemna wartość niepowodzenia (Bańka, 2016, s. 21).

Według teorii Atkinsona, osoby o pozytywnym wzorze motywacji osiągnąć powinny preferować zadania o średniej możliwości sukcesu. Zadania łatwe nie są dla nich atrakcyjne, natomiast trudne zadania łączą się z silnym oddziaływaniem czynników losowych i z niskimi szansami na osiągnięcie sukcesu. Osoby o negatywnym wzorcu motywacji powinny natomiast unikać zadań ze średnim prawdopodobieństwem porażki. Wybierania zadań o niskim stopniu trudności, zwiększają ich szanse na powodzenie, natomiast wybór zadań trudnych tłumaczy ewentualną porażkę wysokim poziomem zadania (Bańka, 2016).

W swojej teorii Atkinson wprowadził pojęcie użyteczności, rozumianej jako cenność sukcesu. Definiuje ją jako funkcje dwóch czynników: stałej motywacji oraz antycypowanej wartości gratyfikacyjnej (Boski, 1980,

s. 75). Zakłada on, że wysoka potrzeba osiągnięć sprawia, iż jednostka wyżej ocenia swój sukces przy wykonywaniu trudniejszych zadań. Im zadanie trudniejsze, tym wyższa użyteczność sukcesu. Zależność ta jest charakterystyczna dla ludzi, których potrzeba dążenia do osiągnięcia sukcesu jest silniejsza niż potrzeba unikania niepowodzeń (Bańka, 2016).

3. Motywacja osiągnięć w zawodzie pedagoga

Za dobrych nauczycieli uważa się takich, którzy wspomagają swoich wychowanków we wszystkich możliwych sferach: poznawczej, duchowej, moralnej, uczuciowej, sprawnościowej, są twórczy i pobudzają do twórczości swoich uczniów. Twórczy i zaangażowany nauczyciel powinien dążyć do mistrzostwa w swoim zawodzie, doskonalić siebie i swój warsztat pracy, podejmować refleksję nad własną praktyką zawodową i podejmowanych w tym kierunku działań, pogłębiać swoją wiedzę, uzupełniać ją i aktualizować (Babecka, 2004). Dodatkowo są odpowiedzialni za tworzenie pozytywnej atmosfery w zespole klasowym oraz zapewnienie bezpiecznego środowiska, w którym uczniowie mogą swobodnie wyrażać siebie i angażować się w proces edukacyjny. Jak widać przed nauczycielami stawiane jest wiele bardzo odpowiedzialnych zadań. Dlatego też warte zastanowienia jest, skąd nauczyciele czerpią motywację do swoich działań w zawodzie, który jest obciążony wysokim ryzykiem wystąpienia wypalenia zawodowego (Kocór, 2019).

Istnieją różne rodzaje motywacji i czynniki, które na nie wpływają. Można podzielić je na dwie główne grupy: czynniki indywidualne (takie jak: potrzeby, wartości, ocena własnych kompetencji, wyznaczanie celów czy umiejscowienie kontroli) oraz organizacyjne (np. nagrody, relacje z przełożonym, informacja zwrotna) (Lipowska, 2016). Motywacja może być również wewnętrzna (poczucie misji i powołania, satysfakcja z nauczania, rozwój osobisty i zawodowy), zewnętrzna (warunki pracy w postaci środowiska i stabilności zatrudnienia), materialna lub niematerialna (Marek, 2006).

Potrzeby, od początku badań nad motywacją osiągnięć, były ściśle z nią łączone. Zależności te zostały opisane w poprzednim podrozdziale pracy. Zaspokojenie potrzeb prowadzi do poczucia satysfakcji z wykonanego zadania (Baard, Deci i Ryan, 2004). W pracy nauczyciela niezwykle

istotne jest zaspokojenie potrzeby autonomii, kompetencji i kreatywności. Dobrostan psychiczny pedagogów jest ściśle związany z jakością ich pracy na rzecz uczniów i społeczności szkolnej. W sytuacji, gdy nauczyciel ma możliwość samodzielnego podejmowania wyborów, kreatywnych, autorskich działań zgodnych z jego wykształceniem, jego funkcjonowanie w pracy będzie optymalne. W odwrotnym przypadku jego działania nie będą tak efektywne, jakby tego oczekiwał, co może w znacznym stopniu obniżać jego motywację (Pyżalski, 2010).

Istotna jest również potrzeba relacji z innymi. Zbigniew Radwan uważa, że działania kończące się sukcesem można podejmować w szkołach, w których członkowie rady pedagogicznej:

1. cenią otwartość i komunikację międzyludzką,
2. potrafią ze sobą współpracować.

Natomiast złe relacje pomiędzy pracownikami wpływają negatywnie na jakość wykonywanej przez nich pracy (Radwan, 1997).

Potrzeby determinują wartości i zainteresowania jednostki. Wartości są w większym stopniu niż potrzeby powiązane z konkretnymi wyborami życiowymi. Można więc wnioskować, że motywacja osiągnięć również jest ściślej z nimi powiązana. Pedagog kierujący się w pracy zawodowej wyznawanymi przez siebie wartościami, będzie silniej dążył do określonego przez siebie celu. Nadrzędną wartością osób pracujących z dziećmi i młodzieżą jest ich dobro. Jeżeli więc pedagog będzie pracował w warunkach, dzięki którym będzie mógł w pełni skupić się na działaniach mających na celu dobro dzieci, będzie lepiej wykonywał swoje obowiązki (Banach, 1995).

W motywacji osiągnięć bardzo ważną kwestię pełni ocena własnych osiągnięć oraz wyznaczanie celów. Carole Dweck uważa, że osoby, które uważają talent i inteligencję za cechę stałą, unikają wyzwań i odnoszą niewiele sukcesów. Natomiast osoby, które sądzą, że są w stanie rozwijać swoją wiedzę i możliwości, podejmują cele ambitne, stanowiące wyzwanie, dzięki czemu zwiększają swoje kompetencje. Człowiek więc może nauczyć się tyle, ile, w jego ocenie, jest w stanie (Dweck, 1991). Praca pedagoga wymaga stałego samorozwoju, udziału w różnego rodzaju kursach, szkoleniach, warsztatach, niekiedy podejmowania studiów podyplomowych. W sytuacji, kiedy nauczyciel czuje się kompetentny, będzie podejmował trudniejsze zadania, jak np. pomoc psychologiczno-pedagogiczna uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Adekwatne rozeznanie we własnych możliwościach i podejmowanie realnych do osiągnięcia celów, idą również w zgodzie

z główną wartością, jaką kierują się pracownicy oświaty – dobro podopiecznych (Buchcic, 2014).

Kolejnym czynnikiem wpływającym na motywację osiągnięć jest umiejscowienie kontroli. Wiąże się ono z przekonaniami na temat posiadanego wpływu na własne życie i działania. Trudniejsze cele stawiają przed sobą osoby, które posiadają wewnętrzne umiejscowienie kontroli. Żyją one w przeświadczeniu, że to dzięki podejmowanym przez samych siebie działaniom, osiągają sukces w różnych dziedzinach życia (Rotter, 1954). Pedagodzy powinni więc cechować się wewnętrznym umiejscowieniem kontroli. Powinni samodzielnie podejmować wyzwania i coraz trudniejsze zadania, jak np. przygotowanie uczniów do olimpiady przedmiotowej czy udział w międzynarodowych projektach. Nauczyciele zewnętrzsterowni są bierni w swojej pracy, nie wychodzą poza znane im schematy, ich praca jest mało efektywna i są narażeni na szybsze wypalenie zawodowe (Kocór, 2019).

Stosowanie nagród może mieć pozytywny wpływ na kreatywność oraz jakość i sposób wykonywania zadania. Może ona podnieść jakość wykonywania zadania, szczególnie w przypadku, gdy jest adekwatna do wartości wykonywanej pracy i wkładu osoby ją wykonującej (Hennessey, Ambile, 1998). Naturalną nagrodą w zawodzie pedagoga jest satysfakcja z efektów jego oddziaływań. Również sympatia uczniów i dobre relacje z nimi i ich rodzicami mogą wpływać motywująco na nauczyciela. Istotną rolą motywacji w postaci nagrody jest odpowiednie wynagrodzenie oraz nagrody przydzielane przez dyrektora placówki (Buchcic, 2014).

Wpływ na motywację osiągnięć mają również relacje pracowników z przełożonym oraz informacja zwrotna na temat wykonywanych zadań. Najbardziej korzystna jest tak zwana autonomiczna orientacja menedżerów, która polega na szacunku wobec opinii i perspektywy podwładnych, udzielaniu konstruktywnej informacji zwrotnej w sposób pozbawiony manipulacji, zachęcaniu do podejmowania własnej inicjatywy oraz dawaniem wyboru (Baard, Deci, Ryan, 2004). Podane właściwości odnoszą się również do zawodu pedagoga. Dyrektor, który sprawuje nadzór pedagogiczny sprawnie i skutecznie, stwarza warunki sprzyjające podwyższeniu jakości pracy placówki i poszczególnych pracowników. Aby motywować swoich pracowników do jak najlepszego wypełniania obowiązków, powinien dawać im przykład swoją osobą, szanować zarówno ich, jak i ich zdanie, udzielać im trafnej informacji zwrotnej na temat podejmowanych przez nich działań, a także doradzać im i nie obciążać zbyt dużą ilością obowiązków (Buchcic, 2014).

Istnieją również inne czynniki wpływające na motywację osiągnięć prezentowaną przez pedagogów. Nie tylko nagrody, ale również możliwość wystąpienia kary może mobilizować nauczycieli do wyższej jakości wypełnianych obowiązków. Dyrektor placówki oświatowej ma do dyspozycji kary twarde (formalne) oraz miękkie. Do kar twardych należą m.in.: upomnienie (słowne lub pisemne), kary pieniężne (w postaci obniżenia wynagrodzenia) i nagana z wpisem do akt. Natomiast do miękkich zaliczają się: obniżenie dodatku motywacyjnego, pominięcie w rozdawaniu nagród lub też powierzenie nauczycielowi innej grupy uczniów lub sali, niż oczekiwał (Marek, 2006). Zawieszenie w obowiązkach, czyli odsunięcie nauczyciela od pracy na czas określony, może być jedną z bardziej dotkliwych kar dyscyplinarnych i zdecydowanie może negatywnie wpłynąć na podejście do późniejszej pracy po powrocie. Dyrekcja może również podejmować kary administracyjne wobec nauczyciela, które wiążą się m.in. ze zmianą miejsca pracy (przeniesienie na inne stanowisko w ramach tej samej szkoły) czy też degradacją często wiążącą się z jednoczesnym obniżeniem wynagrodzenia.

Istotną rolę w motywowaniu nauczycieli do pracy odgrywają właściwe warunki lokalowe i odpowiednie wyposażenie pracowni. Pedagog nie może wypełniać swoich obowiązków w przypadku, gdy nie ma odpowiednich pomocy tematycznych, książek lub gdy w klasie jest zbyt wielu uczniów. Sprzęt biurowy jak komputer czy drukarka powinny być do jego dyspozycji. Aby motywacja osiągnięć nauczyciela była wysoka, musi on mieć przeświadczenie, że przy pomocy dostępnych mu środków jest w stanie osiągnąć zakładane efekty (Buchcic, 2014).

Motywacja osiągnięć nauczycieli jest kształtowana przez różnorodne czynniki, zarówno wewnętrzne, jak i te zewnętrzne. Nauczyciele, którzy czerpią satysfakcję z sukcesów swoich uczniów, odczuwają powołanie do pracy edukacyjnej, uzyskują wsparcie od współpracowników i pracodawcy oraz pewnego rodzaju uznanie dla wykonywanej przez siebie pracy, są bardziej skłonni angażować się i dążyć do osiągnięcia sukcesu. Odpowiednie warunki pracy, możliwości rozwoju oraz środowisko szkolne wspierające innowacyjność i autonomię nauczycieli również odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu i budowaniu odpowiednio wysokiej i silnej motywacji do osiągnięcia sukcesów.

4. Metoda

W badaniu wykorzystano Inwentarz Motywacji Osiągnięć (LMI) oraz metryczkę własnego autorstwa. Głównym celem badań jest sprawdzenie czy istnieją różnice w motywacji osiągnięć pedagogów oraz osób bez pedagogicznych kwalifikacji zawodowych. Problem badawczy dotyczy różnic, jakie występują w zakresie motywacji osiągnięć u pedagogów i osób bez pedagogicznych kwalifikacji zawodowych. Do problemu postawiono następujące pytanie i hipotezę badawczą:

Czy istnieją różnice w motywacji osiągnięć pedagogów a osób bez pedagogicznych kwalifikacji zawodowych?

H.1. Pedagodzy i osoby bez pedagogicznych kwalifikacji zawodowych różnią się między sobą motywacją osiągnięć.

5. Narzędzia badawcze

Do pomiaru motywacji osiągnięć wykorzystano Inwentarz Motywacji Osiągnięć (LMI) autorstwa Heinza Schulera, George'a C. Thorntona oraz Andreasa Frintrupa, natomiast polską wersję tego inwentarza opracowano w katedrze Psychologii Różnic Indywidualnych KUL. Autorami polskiej adaptacji inwentarza LMI są Andrzej Sękowski oraz Waldemar Klinkosz i została ona stworzona na podstawie niemieckiej oraz angielskiej wersji językowej. Inwentarz jest dostępny zarówno w wersji papierowej, jak i w wersji on-line. Obecnie funkcjonująca wersja inwentarza składa się ze 170-ciu pozycji o charakterze samoopisowym, na które badany udziela odpowiedzi na siedmiostopniowej skali, gdzie 1 to „zupełnie mnie nie dotyczy”, a 7 to „w pełni mnie dotyczy”. Skale, jakie bada wyżej wymienione narzędzie, to: elastyczność, odwaga, preferowanie trudnych zadań, niezależność (samodzielność), wiara w sukces, dominacja, zapał do nauki, ukierunkowanie na cel, wysiłek kompensacyjny, dbanie o prestiż (orientacja na status), satysfakcja z osiągnięć, zaangażowanie, nastawienie na rywalizację, flow, internalizacja, wytrwałość i samokontrola. Badanie inwentarzem LMI może być przeprowadzane indywidualnie lub grupowo i przeznaczone jest dla osób dorosłych oraz młodzieży. Czas badania to około 30-40 minut.

6. Procedura i osoby badane

Badania zostały przeprowadzone od maja 2023 roku do lutego 2024 roku. Objęte zostało badaniem 77 osób aktywnych zawodowo, w tym 54 kobiety i 23 mężczyzn. Najmłodsza osoba miała 20 lat, a najstarsza – 62 lata. Najwięcej osób zadeklarowało zamieszkanie w mieście powyżej 250 tys. mieszkańców – 49 osób. W badaniu brały udział jedynie osoby z wykształceniem co najmniej średnim, nikt nie zadeklarował wykształcenia podstawowego czy zawodowego, przy czym najwięcej osób deklaroowało uzyskanie tytułu magistra – 54 osoby. Ze względu na kompletność danych do badania wykorzystano łącznie 77 wypełnionych kwestionariuszy, w tym 39 kwestionariuszy pedagogów (tylko i wyłącznie ze szkół prywatnych) oraz 38 kwestionariuszy osób bez pedagogicznych kwalifikacji zawodowych. Badane osoby wypełniły papierowe arkusze, nie zgłaszając żadnych trudności w trakcie badania.

7. Analiza uzyskanych wyników badania

Wyniki uzyskane po przeprowadzeniu badania testem LMI zostały podane analizie i zaprezentowane w Tabeli 1. Pozwalają one stwierdzić, że obie grupy badane różnią się od siebie istotnie statystycznie pod względem poziomu elastyczności ($Z = -6,75; p < 0,01$), preferowania trudnych zadań ($Z = -4,88; p < 0,01$), niezależności ($Z = -5,42; p < 0,01$), wiary w sukces ($Z = -6,47; p < 0,01$), dominacji ($Z = -5,59; p < 0,01$), zapału do nauki ($Z = -6,51; p < 0,01$), ukierunkowania na cel ($Z = -6,02; p < 0,01$), wysiłku kompensacyjnego ($Z = -6,96; p < 0,01$), dbania o prestiż ($Z = -3,42; p < 0,01$), satysfakcji z osiągnięć ($Z = -5,90; p < 0,01$), zaangażowania ($Z = -5,18; p < 0,01$) oraz nastawienia na rywalizację ($Z = -6,92; p < 0,01$), flow ($Z = -6,91; p < 0,01$), internalizacji ($Z = -5,65; p < 0,01$), wytrwałości ($Z = -5,07; p < 0,01$) oraz samokontroli ($Z = -4,37; p < 0,01$). Nie odnotowano jednak istotnie statystycznych różnic między badanymi grupami pod względem jednej ze skal motywacji osiągnięć – odwagi ($Z = -1,82; p = 0,07$).

Otrzymane wyniki średnich rang wskazują, że grupa badanych pedagogów uzyskała wyniki wyższe od grupy osób bez pedagogicznych kwalifikacji zawodowych we wszystkich skalach motywacji osiągnięć poza nastawieniem na rywalizację. W tej skali statystycznie istotnie wyższy wynik uzyskały osoby bez pedagogicznych kwalifikacji zawodowych.

Tabela 1. Różnice w poszczególnych skalach motywacji osiągnięć u pedagogów oraz osób bez pedagogicznych kwalifikacji zawodowych

Skala	Pedagodzy n=39	Osoby bez pe- dagogicznych kwalifikacji zawodowych n=38	Z	Poziom istot- ności
	Średnia ranga	Średnia ranga		
Elastyczność	55,95	21,61	-6,75	<0,001
Odwaga	43,58	34,30	-1,82	0,07
Preferowanie trudnych zadań	51,26	26,42	-4,88	<0,001
Niezależność	52,63	25,01	-5,42	<0,001
Wiara w sukces	55,27	22,30	-6,47	<0,001
Dominacja	53,05	24,58	-5,59	<0,001
Zapał do nauki	55,37	22,20	-6,51	<0,001
Ukierunko- wanie na cel	54,13	23,47	-6,02	<0,001
Wysiłek kom- pensacyjny	56,50	21,04	-6,96	<0,001
Dbanie o prestiż	47,58	30,20	-3,42	<0,001
Satysfakcja z osiągnięć	53,82	23,79	-5,90	<0,001
Zaangażowa- nie	52,01	25,64	-5,18	<0,001
Nastawienie na rywaliza- cję	21,62	56,84	-6,92	<0,001

Flow	56,37	21,17	-6,91	<0,001
Internalizacja	53,21	24,42	-5,65	<0,001
Wyrwałość	51,74	25,92	-5,07	<0,001
Samokontrola	49,97	27,74	-4,37	<0,001

n - liczba osób; Z - wynik testu U Manna-Whitney'a; * p<0,05; **p<0,01

Źródło: opracowanie własne

8. Dyskusja

Analiza uzyskanych badań pozwoliła potwierdzić hipotezę, że pedagodzy różnią się motywacją osiągnięć od osób bez pedagogicznych kwalifikacji zawodowych w 16 podskalach: elastyczności, preferowania trudnych zadań, niezależności, wiary w sukces, dominacji, zapału do nauki, ukierunkowania na cel, wysiłku kompensacyjnego, dbania o prestiż, satysfakcji z osiągnięć, zaangażowania, nastawienia na rywalizację, flow, internalizacji, wyrwałości i samokontroli. W skali odwaga istotnych różnic nie stwierdzono. W związku z tym postawiona w badaniach hipoteza została potwierdzona częściowo.

Motywacja osiągnięć jest szczególnym rodzajem motywacji. Nie odnosi się tylko do chęci podjęcia działania, ale do osiągnięcia w tej dziedzinie sukcesu, a czasem nawet mistrzostwa (Franken, 2005). Pozwala na osiąganie sukcesów, pięcie się po szczeblach kariery zawodowej, w tym obejmowanie pozycji liderów (Sękowski i Sitko, 2018, 125). Profesja nauczyciela jest właśnie taką, w której najczęściej dąży się do mistrzostwa. Nauczyciele często na celu mają być mistrzem dla swoich podopiecznych. Niewątpliwie wykonując swój zawód, muszą być liderami i przewodzić, stać na czele swojej klasy.

Motywacja osiągnięć uznawana jest za zmienną osobowościową i stanowi jedną z głównych predyktorów sukcesu. W sytuacjach wolnego wyboru, gdzie występuje swoboda wykonywania czynności, podejmowania decyzji, nie ma ścisłej kontroli nad sprawowanymi czynnościami, motywacja osiągnięć ma szansę ujawnić się jako cecha. Dotyczy to przede

wszystkim środowisk pracy, szkolnego czy sportu (Klinkosz, Sękowski, 2013). Zatem, wyższe wskaźniki 16 z 17 podskal motywacji osiągnięć potwierdzają założenia wspomnianych wyżej badaczy.

Praca na stanowisku nauczyciela jest bardzo wymagająca i trudna, a osoby obejmujące te stanowiska powinny charakteryzować się m.in. umiejętnością samokontroli, sumiennością, zaradnością, zdecydowaniem, samodzielnością, gotowością do zmian czy elastycznością. Na co dzień nauczyciele spotykają się ze skrajnymi sytuacjami, są odpowiedzialni za podopiecznych oraz proces nauczania, z którego są rozliczani przez osoby na wyższych stanowiskach w swoich placówkach. W badaniach Martina Sigmunda, Jany Kvintovej, Radka Hanusia, Lenki Bartkovej i Vladimira Hobza (2014) menedżerowie biznesowi uzyskali wyższe wyniki w każdej ze skal mierzonych inwentarzem LMI od menedżerów non-profit. Można więc wnioskować, że możliwości zarobkowe wpływają na wyższe wyniki motywacji osiągnięć na plus dla osób uzyskujących wyższy dochód.

Wykonywany zawód bardzo zdeterminował wyniki przeprowadzonych badań. Różnice między grupami są znaczące i mogą wynikać z kilku czynników. Przede wszystkim same badania zostały przeprowadzone z udziałem pedagogów pracujących w placówkach prywatnych. Oznacza to przede wszystkim wyższe wynagrodzenia, lepsze warunki pracy, wsparcie zespołu oraz system nauczania odbiegający od systemu nauczania w szkołach państwowych. Pewna dowolność w sposobie prowadzenia lekcji, dobieranie odpowiednich metod i narzędzi oraz lepsze wyposażenie sal z pewnością wpływa pozytywnie na zaangażowanie pedagoga do pracy, elastyczność czy wiarę w sukces – zarówno swój, jak i swoich podopiecznych. Dodatkowo, grupa kontrolna składała się przede wszystkim z osób pracujących u kogoś lub dla kogoś, są to osoby mocno zależne od aktualnych potrzeb pracodawcy. Wynagrodzenia są często zbliżone do najniższej krajowej, stąd zapewne ciężko o poczucie niezależności, dbanie o prestiż, satysfakcję z osiągnięć czy szeroko pojęte flow. Jednocześnie różnice, jakie pojawiają się między grupami w skali nastawienia na rywalizację (niższy wynik w grupie pedagogów), mogą wynikać z możliwości awansu zawodowego. Awans zawodowy pedagoga jest ściśle określony przez prawo. Po osiągnięciu najwyższego szczebla tzn. stopnia nauczyciela dyplomowanego, nie ma dalszej ścieżki awansu na stanowisku w placówce. Ponadto wynagrodzenia także są określone prawnie. Nawet, decydując się na pracę w placówce prywatnej, należy liczyć się z faktem, że pewien pułap wynagrodzenia będzie już nieprzekraczalny. Stąd też potrzeba rywalizacji w tak klarow-

nie określonym środowisku może być bardzo niska. W innych miejscach pracy możliwości awansu są zależne od realnej pracy wykonywanej przez pracownika. Napięcie związane z szansą na zdobycie podwyżki mogą podkreślać atmosferę rywalizacji w pracy.

Podjęcie się powtórzenia przeprowadzenia badań, uwzględniając pewne modyfikacje, mogłoby przynieść interesujące skutki. Należałoby w przyszłych badaniach podjąć próbę doboru bardziej zróżnicowanego podmiotu badań pod względem miejsca pracy. Innym ciekawym rozwiązaniem mogłoby być podjęcie próby przebadania grupy nauczycieli pracujących w placówkach prywatnych wraz z grupą nauczycieli uczących w szkołach państwowych. Kwalifikacje zawodowe, warunki pracy, np. liczebność klas, lepsze wyposażenie sal lekcyjnych czy wynagrodzenie mogą być interesującym aspektem różnicującym obie grupy mimo pracy, w teorii, na podobnym stanowisku pracy.

Bibliografia

- Atkinson, J. (1958). Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies and incentives. W: J. Atkinson (red.), *Motives in fantasy, action and society*, s. 288-305.
- Atmańczuk, K. (2003). Standardy kwalifikacji zawodowych. *Edukacja i dialog*, 5 (148), 31-35.
- Baard, P. P., Deci, E. L., Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Psychology*, 34, 2045-2068.
- Babecka, B. (2004). Co znaczy dobra szkoła? *Edukacja i dialog*, 4, 4-11.
- Banach, Cz. (1995). Cechy osobowościowe nauczycieli. *Nowa Szkoła*, 3, 37-40.
- Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. NJ: Prentice Hall, Englewoods Hills.
- Bańka, A. (2016). *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru Motywacji Osiągnięć w Wymiarze Międzynarodowym*. Poznań-Warszawa: Instytut Rozwoju Kariery.
- Boski, P. (1980). Potrzeba osiągnięć jako psychologiczny czynnik rozwoju społeczno-ekonomicznego. W: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, s. 27-103.
- Buchcic, E. (2014). Czynniki wpływające na jakość pracy nauczyciela, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, 162, 119-132.
- Dobrowolska, M. (2012). Człowiek i elastyczne formy zatrudnienia-wybrane problemy. *Czasopismo Psychologiczne*, 2(18), 195-203.
- Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 199-235). University of Nebraska Press.
- Franken. R. (2005). *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hall, C.S., Lindzey, G. (1994). *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN.
- Klinkosz, W., Sękowski, A.E. (2006). H. Schulera i M. Prochaska polska wersja Inwentarza Motywacji Osiągnięć – Leistungsmotivationsinventar (LMI). *Czasopismo Psychologiczne*, 7 (2), 253-264.
- Kocór, M. (2019). *Wypalenie zawodowe nauczycieli: diagnoza, wsparcie, profilaktyka*. Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego & Towarzystwo Naukowe „Societas Vistulana”.

- Lipowska, J. (2016). *Wypalenie zawodowe a motywacja do pracy i czynniki ją wzmacniające u kadry pedagogicznej instytucji opiekuńczo-wychowawczych*. Opublikowana praca doktorska: Biblioteka Uniwersytecka UAM.
- Łaguna, M. (2005). Od czego zależy sukces w podejmowaniu działalności gospodarczej? Przegląd propozycji teoretycznych. *Czasopismo Psychologiczne*, 11 (2), 143–155.
- Łukaszewski, W., Doliński, D. (2007). Mechanizmy leżące u podstaw motywacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: Podręcznik akademicki*, s. 441–468.
- Madsen, K.B. (1980). *Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza*. Warszawa: PWN.
- Marek, A. (2006). Motywacja w pracy nauczyciela. *Roczniki Nauk Społecznych*, 3, 335–346.
- Pyżalski, J. (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna wydawnicza Impuls.
- Radwan, Z. (1997). *Rozwój organizacyjny szkoły: antologia III*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. NY: Prentice-Hall, Inc.
- Sękowski, A.E., Sitko, E.M. (2018). Inteligencja emocjonalna i motywacja osiągnięć u kobiet na stanowiskach kierowniczych. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23(1), 122–138.
- Sigmund, M., Kvintová, J., Hanuš, R., Bartková, L., Hobza, V. (2014). Achievement motivation and its structure in middle and top managers in the pharmaceutical industry in The Czech Republic. *Ekonomika & Management*, 4. https://econpapers.repec.org/article/prgjinleam/v_3a2014_3ay_3a2014_3ai_3a4_3aid_3a240.htm (dostęp: 22.04.2024)
- Wieczorkowska, G. (2007). *Kierowanie motywacją. Rola myśli i emocji*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J. (2012). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.

Achievement Motivation among Educators and Individuals without Pedagogical Qualifications

Keywords

achievement motivation, educators, pedagogy

Abstract

The article examines achievement motivation among educators and individuals without pedagogical qualifications. The study employed the Achievement Motivation Inventory (LMI) in its Polish adaptation by Andrzej Sępkowski and Waldemar Klinkosz. The research sample included 39 educators and 38 individuals without pedagogical qualifications, all professionally active across various regions of Poland. Among all the scales measured by the LMI inventory, the entire study group scored the highest in the scale of satisfaction with achievements, while the lowest score was recorded for the scale of competitiveness. The analysis revealed no statistically significant differences between the groups only in the scale of courage. However, statistically significant differences were observed in the scales of flexibility, preference for challenging tasks, independence, belief in success, dominance, enthusiasm for learning, goal orientation, compensatory effort, concern for prestige, satisfaction with achievements, engagement, competitiveness, flow, internalization, perseverance, and self-control, where educators scored differently compared to individuals without pedagogical qualifications.