



MIĘDZYNARODOWA WYŻSZA SZKOŁA
LOGISTYKI I TRANSPORTU WE WROCŁAWIU

RADA NAUKOWA DYSCYPLINY NAUK O ZARZĄDZANIU I JAKOŚCI

**Uwarunkowania motywacji zawodowej
nauczycieli akademickich
w uczelniach niepublicznych**

Rozprawa doktorska

Opracował:

mgr Radosław Dawidziuk

Kierownik naukowy:

prof. dr hab. inż. dr h.c. Zbigniew Ciekanski

Promotor pomocniczy:

dr Agnieszka Król

WROCŁAW
styczeń 2026

SPIS TREŚCI

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <u>WSTĘP</u> | 7 |
| <u>ROZDZIAŁ 1. METODOLOGICZNE PODSTAWY DYSERTACJI</u> | 11 |
| <u>1.1. Uzasadnienie wyboru tematu</u> | 11 |
| <u>1.2. Organizacja badań</u> | 16 |
| <u>1.3. Przedmiot i cel badań</u> | 18 |
| <u>1.4. Problematyka badawcza</u> | 20 |
| <u>1.5. Hipotezy robocze</u> | 22 |
| <u>1.6. Zmienne i wskaźniki</u> | 24 |
| <u>1.7. Metody badawcze</u> | 26 |
| <u>1.8. Opracowanie wyników badań empirycznych</u> | 35 |
| <u>1.9. Charakterystyka badanej populacji</u> | 40 |
| <u>1.10. Podsumowanie</u> | 49 |
| <u>ROZDZIAŁ 2. TEORETYCZNE PODSTAWY MOTYWACJI</u> | |
| <u>W ZARZĄDZANIU</u> | 51 |
| <u>2.1. Motywacja jako funkcja zarządzania</u> | 51 |
| <u>2.2. Motywacja jako element regulacji zachowania człowieka</u> | 60 |
| <u>2.3. Teorie motywacji – przegląd i klasyfikacja</u> | 73 |
| <u>2.4. Motywacja do pracy – definicja i specyfika</u> | 85 |
| <u>2.5. Czynniki kształtujące motywację do pracy</u> | 100 |
| <u>2.6. Instrumenty i system motywowania w organizacji</u> | 109 |
| <u>2.7. Podsumowanie</u> | 120 |
| <u>ROZDZIAŁ 3. UWARUNKOWANIA PRACY NAUCZYCIELI</u> | |
| <u>AKADEMICKICH W UCZELNIACH NIEPUBLICZNYCH</u> | 123 |
| <u>3.1. Charakterystyka szkolnictwa wyższego w Polsce</u> | 123 |
| <u>3.2. Podstawowe zasady funkcjonowania uczelni</u> | 130 |
| <u>3.3. Wpływ reformy szkolnictwa wyższego na funkcjonowanie uczelni</u> | 136 |
| <u>3.4. Zróżnicowanie strukturalne i organizacyjne uczelni publicznych</u> <u>i niepublicznych – ujęcie statystyczne</u> | 141 |
| <u>3.5. Pojęcie pracy i jej znaczenie w ujęciu teoretycznym</u> | 154 |
| <u>3.6. Nauczanie akademickie jako specyficzna forma pracy edukacyjnej</u> | 160 |
| <u>3.7. Charakterystyka pracy nauczyciela akademickiego</u> | 166 |
| <u>3.8. Specyfika pracy nauczyciela akademickiego w uczelni niepublicznej</u> | 175 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.9. Podsumowanie | 187 |
| <u>ROZDZIAŁ 4. MOTYWACJA DO PRACY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W UCZELNIACH NIEPUBLICZNYCH – UJĘCIE OGÓLNE</u> | 189 |
| 4.1. Motywy wyboru zawodu nauczyciela akademickiego | 189 |
| 4.2. Stosunek do wykonywanej pracy | 195 |
| 4.3. Postrzeganie sensu i znaczenia pracy akademickiej | 216 |
| 4.4. Ocena sposobów motywowania | 220 |
| 4.5. Ocena perspektyw zawodowych | 228 |
| 4.6. Podsumowanie | 235 |
| <u>ROZDZIAŁ 5. NIEMATERIALNE UWARUNKOWANIA MOTYWACJI DO PRACY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH</u> | 239 |
| 5.1. Czynniki indywidualne | 239 |
| 5.2. Czynniki organizacyjne i społeczne | 249 |
| 5.3. Autonomia, wpływ i partycypacja w decyzjach | 262 |
| 5.4. Uznanie, informacja zwrotna i wsparcie przełożonych | 272 |
| 5.5. Stres, przeciążenie i wypalenie zawodowe | 282 |
| 5.5. Podsumowanie | 292 |
| <u>ROZDZIAŁ 6. MATERIALNE UWARUNKOWANIA MOTYWACJI DO PRACY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH</u> | 295 |
| 6.1. Wynagrodzenie | 295 |
| 6.2. Stabilność zatrudnienia | 305 |
| 6.3. Nagrody finansowe i pozafinansowe | 314 |
| 6.4. Warunki materialne pracy dydaktycznej i naukowej | 321 |
| 6.5. Wsparcie finansowe rozwoju zawodowego | 328 |
| 6.6. Podsumowanie | 336 |
| <u>ZAKOŃCZENIE</u> | 339 |
| <u>BIBLIOGRAFIA</u> | 348 |
| <u>SPIS TABEL, RYSUNKÓW I WYKRESÓW</u> | 359 |
| <u>ZAŁĄCZNIKI</u> | 364 |

Streszczenie

Motywacja zawodowa nauczycieli akademickich odgrywa istotną rolę w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego, wpływając na jakość kształcenia, rozwój działalności naukowej oraz poziom zaangażowania i satysfakcji zawodowej pracowników akademickich. W warunkach nasilającej się konkurencji, presji na efektywność oraz rosnącego znaczenia mechanizmów rynkowych, zagadnienie motywacji do pracy akademickiej nabiera szczególnego znaczenia, zwłaszcza w odniesieniu do uczelni niepublicznych, charakteryzujących się specyficznymi uwarunkowaniami organizacyjnymi i instytucjonalnymi.

Celem niniejszej dysertacji jest identyfikacja czynników motywujących nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych do wykonywania pracy zawodowej, ze szczególnym uwzględnieniem współwystępowania uwarunkowań materialnych i niematerialnych. Praca ma charakter teoretyczno-empiryczny.

W części empirycznej zastosowano podejście metodologiczne o charakterze mieszanym. Badania ilościowe przeprowadzono z wykorzystaniem techniki ankiety wśród nauczycieli akademickich uczelni niepublicznych, natomiast badania jakościowe zrealizowano w formie wywiadów pogłębionych z osobami pełniącymi funkcje kierownicze. Zastosowanie triangulacji metod badawczych umożliwiło pogłębioną analizę badanego zjawiska.

Wyniki badań wykazały, że motywacja zawodowa nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych ma charakter złożony i wielowymiarowy. Kształtowana jest zarówno przez czynniki materialne, takie jak wynagrodzenie i stabilność zatrudnienia, jak i przez czynniki niematerialne, obejmujące m.in. autonomię zawodową, relacje interpersonalne, uznanie, informację zwrotną oraz styl zarządzania. Uzyskane rezultaty potwierdziły zasadność przyjętych hipotez, wskazując na współwystępowanie i wzajemne oddziaływanie czynników materialnych i niematerialnych w procesie motywowania nauczycieli akademickich.

Słowa kluczowe: motywacja zawodowa, czynniki motywacyjne, szkolnictwo wyższe, uczelnie niepubliczne, nauczyciele akademicy.

Summary

Academic motivation of university teachers plays a significant role in the functioning of higher education institutions, influencing the quality of teaching, the development of scientific activity, as well as the level of professional engagement and job satisfaction. In the context of increasing competition, growing pressure for efficiency, and the expanding role of market mechanisms in higher education, the issue of academic work motivation has become particularly important, especially with regard to non-public universities, which operate under specific organizational and institutional conditions.

The main objective of this dissertation was to identify and analyse the factors motivating academic teachers employed at non-public higher education institutions to perform their professional duties, with particular emphasis on the coexistence of material and non-material determinants. The study adopted a theoretical and empirical approach.

The empirical part of the study employed a mixed-methods research design. Quantitative research was conducted using a survey questionnaire among academic teachers working at non-public universities, while qualitative research was carried out in the form of in-depth interviews with individuals holding managerial positions at these institutions. The application of methodological triangulation enabled a more comprehensive analysis of the studied phenomenon.

The research findings indicate that the professional motivation of academic teachers at non-public universities is complex and multidimensional. It is shaped by both material factors, such as remuneration and employment stability, and non-material factors, including professional autonomy, interpersonal relationships, recognition, feedback, and leadership style. The results confirmed the hypotheses, demonstrating the coexistence and mutual interaction of material and non-material factors in the process of motivating academic teachers.

Keywords: work motivation, motivational factors, non-public universities, academic teachers.

WSTĘP

Motywacja do pracy stanowi jedno z kluczowych zagadnień analizowanych w naukach społecznych i ekonomicznych, ponieważ odnosi się bezpośrednio do mechanizmów regulujących aktywność zawodową człowieka. Determinuje ona kierunek, intensywność oraz trwałość podejmowanych działań, wpływając na poziom zaangażowania, efektywność pracy oraz gotowość do podejmowania nowych wyzwań. W literaturze przedmiotu ujmowana jest jako proces dynamiczny, kształtowany zarówno przez czynniki wewnętrzne, związane z potrzebami, wartościami i aspiracjami jednostki, jak i przez czynniki zewnętrzne, wynikające z warunków organizacyjnych, systemów zarządzania oraz relacji społecznych w miejscu pracy¹.

Znaczenie motywacji nabiera szczególnej wagi w zawodach opartych na pracy intelektualnej, samodzielności oraz odpowiedzialności za jakość podejmowanych decyzji, do których niewątpliwie należy praca nauczyciela akademickiego. W tego typu aktywności zawodowej motywacja nie ogranicza się wyłącznie do bodźców materialnych, lecz obejmuje również potrzebę rozwoju, poczucie sensu wykonywanej pracy, autonomię oraz możliwość wpływu na otoczenie organizacyjne. Analiza motywacji w tym kontekście wymaga zatem uwzględnienia jej wielowymiarowego charakteru oraz specyfiki środowiska, w którym funkcjonują nauczyciele akademicy.

Współczesne szkolnictwo wyższe, jak każda inna organizacja, musi adaptować się do warunkach intensywnych przemian społeczno-ekonomicznych i organizacyjnych, które w istotny sposób modyfikują sposób działania uczelni oraz charakter pracy akademickiej. Postępująca konkurencja między instytucjami edukacyjnymi, rosnąca presja na efektywność i mierzalność osiągnięć, a także zmieniające się oczekiwania interesariuszy zewnętrznych sprawiają, że uczelnie coraz częściej działają w warunkach zbliżonych do logiki rynkowej. W konsekwencji rośnie znaczenie zarządzania zasobami ludzkimi, w tym kształtowania motywacji i zaangażowania kadry akademickiej.

Bez wątpienia motywacja zawodowa nauczycieli akademickich stanowi istotny czynnik wpływający na jakość realizowanych procesów dydaktycznych i badawczych, a także na zdolność uczelni do adaptacji w warunkach współczesnej turbulencji. Od poziomu motywacji tej grupy zawodowej zależy nie tylko efektywność pracy indywidualnej, lecz również funkcjonowanie całej organizacji akademickiej, jej

¹ A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003, s. 233.

stabilność oraz konkurencyjność. W tym ujęciu motywację nauczycieli akademickich można traktować jako jeden z kluczowych zasobów organizacyjnych uczelni.

Szczególne znaczenie zagadnienie to zyskuje w odniesieniu do uczelni niepublicznych, które funkcjonują w warunkach większej zmienności i niepewności organizacyjnej niż uczelnie publiczne. Ich działalność w znacznie większym stopniu uzależniona jest od czynników rynkowych, takich jak sytuacja demograficzna, liczba studentów czy konkurencja lokalna. W takich realiach skuteczne zarządzanie kapitałem ludzkim, w tym tworzenie warunków sprzyjających utrzymaniu motywacji nauczycieli akademickich, staje się istotnym wyzwaniem rozwojowym.

Nauczyciele akademicy zatrudnieni w uczelniach niepublicznych realizują swoje obowiązki zawodowe w warunkach zróżnicowanych form zatrudnienia oraz relatywnie wysokich obciążeń dydaktycznych i organizacyjnych. Z jednej strony sprzyja to elastyczności organizacyjnej, z drugiej może generować poczucie niepewności oraz zwiększone obciążenie psychiczne. W tym kontekście motywacja do pracy akademickiej kształtuje się jako złożony proces, uwarunkowany zarówno czynnikami materialnymi, jak i niematerialnymi, obejmującymi m.in. środowisko pracy, relacje interpersonalne, styl zarządzania oraz postrzegany sens wykonywanych zadań.

Niniejsza dysertacja podejmuje próbę eksploracji tego fragmentu rzeczywistości społecznej poprzez całościowe ujęcie uwarunkowań motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych. Podjęta problematyka wpisuje się w aktualne nurty badań nad zarządzaniem zasobami ludzkimi w organizacjach wiedzy oraz odpowiada na potrzebę pogłębionego rozpoznania mechanizmów motywacyjnych w specyficznym, a jednocześnie coraz istotniejszym segmencie szkolnictwa wyższego.

Celem głównym rozprawy jest identyfikacja czynników motywujących nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych do wykonywania pracy zawodowej, ze szczególnym uwzględnieniem współwystępowania oraz wzajemnych relacji pomiędzy uwarunkowaniami materialnymi i niematerialnymi. Przyjęcie takiej perspektywy badawczej pozwala na holistyczne ujęcie zjawiska motywacji, rozumianej nie jako zbiór odizolowanych bodźców, lecz jako złożony proces kształtowany przez wiele współzależnych czynników organizacyjnych, społecznych i indywidualnych. Realizacja celu głównego podporządkowana została zarówno perspektywie poznawczej, ukierunkowanej na pogłębienie wiedzy naukowej dotyczącej mechanizmów motywacji w środowisku akademickim, jak i perspektywie praktycznej,

umożliwiającej formułowanie wniosków oraz rekomendacji istotnych z punktu widzenia zarządzania zasobami ludzkimi w uczelniach niepublicznych.

W pracy zastosowano podejście badawcze o charakterze mieszanym, łączące metody ilościowe i jakościowe, co pozwoliło na wielowymiarowe rozpoznanie badanego zjawiska. Badania ilościowe zostały przeprowadzone w październiku 2025 roku z wykorzystaniem techniki ankiety skierowanej do nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych (N=120). Ich celem była identyfikacja ogólnych prawidłowości, zależności oraz zróżnicowania poziomu motywacji do pracy, a także ocena znaczenia poszczególnych czynników motywacyjnych w badanej populacji. Zastosowanie metod statystycznych umożliwiło analizę relacji pomiędzy zmiennymi oraz porównanie ocen motywacji w zależności od wybranych cech społeczno-demograficznych i zawodowych respondentów.

Uzupełnieniem badań ilościowych były badania jakościowe, zrealizowane w formie wywiadów z osobami pełniącymi funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych (N=15) na przełomie września i grudnia 2025 roku. Ich celem było pogłębienie interpretacji wyników uzyskanych w badaniach ankietowych oraz uchwycenie perspektywy zarządczej, często niewidocznej w danych ilościowych. Wywiady pozwoliły na lepsze zrozumienie kontekstu organizacyjnego funkcjonowania uczelni niepublicznych, praktyk zarządczych oraz subiektywnych ocen dotyczących motywowania kadry akademickiej. Zastosowane triangulacyjne ujęcie metodologiczne przyczyniło się do zwiększenia trafności wniosków oraz umożliwiło bardziej kompleksowe ujęcie badanej problematyki.

Struktura dysertacji została podporządkowana realizacji przyjętego celu badawczego oraz logicznemu porządkowi prezentowanych treści. Rozdział pierwszy ma charakter metodologiczny i obejmuje uzasadnienie wyboru tematu, organizację procesu badawczego, określenie przedmiotu i celu badań, problematykę badawczą, hipotezy robocze, a także opis zmiennych, wskaźników oraz zastosowanych metod, technik i narzędzi badawczych. Rozdział ten stanowi fundament dalszych analiz i wprowadza czytelnika w założenia empirycznej części pracy.

W rozdziale drugim przedstawiono teoretyczne podstawy motywacji w naukach o zarządzaniu, ze szczególnym uwzględnieniem motywacji jako funkcji zarządzania, przeglądu klasycznych i współczesnych teorii motywacyjnych oraz narzędzi i systemów motywowania stosowanych w organizacjach. Rozdział trzeci poświęcony został charakterystyce pracy nauczycieli akademickich oraz uwarunkowaniom funkcjonowania

uczelni niepublicznych w Polsce, co pozwala na osadzenie dalszych analiz empirycznych w konkretnym kontekście instytucjonalnym i organizacyjnym.

Rozdział czwarty zawiera analizę motywacji do pracy nauczycieli akademickich w ujęciu ogólnym, natomiast rozdziały piąty i szósty prezentują szczegółowe wyniki badań empirycznych dotyczące odpowiednio niematerialnych oraz materialnych uwarunkowań motywacji do pracy. Taki układ umożliwia stopniowe przechodzenie od zagadnień ogólnych do szczegółowych oraz wyraźne rozróżnienie poszczególnych kategorii czynników motywacyjnych.

Dysertację zamyka zakończenie, w którym sformułowano wnioski końcowe wynikające z przeprowadzonych analiz, wskazano ograniczenia badań oraz zaproponowano kierunki dalszych badań naukowych, a także przedstawiono rekomendacje o charakterze praktycznym, odnoszące się do zarządzania motywacją nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych.

ROZDZIAŁ 1. METODOLOGICZNE PODSTAWY DYSERTACJI

W niniejszym rozdziale omówiono metodologiczne podstawy dysertacji, które determinowały sposób realizacji badań oraz interpretacji uzyskanych wyników. W rozdziale tym zaprezentowano zarówno koncepcję badawczą, jak i przyjęte rozwiązania metodologiczne, umożliwiające rzetelne i spójne rozpoznanie analizowanej problematyki. W pierwszej części uzasadniono wybór tematu badań oraz przedstawiono organizację procesu badawczego, wskazując przedmiot i cele badań. Następnie omówiono problematykę badawczą wraz z hipotezami roboczymi. Kolejne podrozdziały poświęcono identyfikacji zmiennych i wskaźników, charakterystyce zastosowanych metod badawczych oraz sposobowi opracowania wyników badań empirycznych. Rozdział zamyka charakterystyka badanej populacji, obejmująca zarówno respondentów badań ilościowych, jak i uczestników badań jakościowych.

1.1. Uzasadnienie wyboru tematu

Wybór tematu dysertacji poświęconej uwarunkowaniom motywacji zawodowej nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych wynika z rosnącego znaczenia problematyki motywacji pracowników w organizacjach opartych na wiedzy, do których zaliczają się instytucje szkolnictwa wyższego. W naukach o zarządzaniu motywacja odgrywa fundamentalną rolę jako czynnik determinujący efektywność pracy, jakość realizowanych zadań oraz poziom zaangażowania pracowników w osiąganie celów organizacyjnych. W przypadku uczelni wyższych znaczenie to nabiera szczególnego wymiaru, gdyż ich funkcjonowanie w dużej mierze opiera się na kapitale ludzkim o wysokim poziomie kwalifikacji, autonomii i odpowiedzialności zawodowej.

Współczesne szkolnictwo wyższe funkcjonuje w warunkach dynamicznych przemian społecznych, ekonomicznych i kulturowych, które w istotny sposób wpływają na charakter pracy akademickiej. Zmiany te obejmują m.in. postępującą rynkowość edukacji, rosnącą konkurencję pomiędzy uczelniami, presję na efektywność i mierzalność osiągnięć, a także zmieniające się oczekiwania studentów oraz interesariuszy zewnętrznych. W rezultacie nauczyciel akademicki coraz częściej funkcjonuje w rzeczywistości organizacyjnej, w której obok tradycyjnych ról dydaktycznych

i naukowych pojawiają się nowe wymagania związane z administracją, raportowaniem, pozyskiwaniem studentów czy budowaniem wizerunku uczelni.

W takich warunkach motywacja do pracy przestaje być wyłącznie kwestią indywidualnych predyspozycji czy pasji zawodowej, a staje się zjawiskiem silnie uwarunkowanym organizacyjnie. Poziom motywacji nauczycieli akademickich zależy nie tylko od wewnętrznych potrzeb samorealizacji, rozwoju czy sensu pracy, lecz również od warunków, w jakich jest ona wykonywana, tj. struktury organizacyjnej uczelni, stylu zarządzania, relacji interpersonalnych, systemów ocen i nagradzania, a także stabilności i przewidywalności środowiska pracy.

Nauczyciele akademicy pełnią w strukturze uczelni rolę kluczową, odpowiadając za realizację jej podstawowych funkcji, tj. kształcenie, prowadzenie badań naukowych oraz działalność na rzecz otoczenia społeczno-gospodarczego. Jakość ich pracy ma bezpośrednie przełożenie na poziom nauczania, efekty kształcenia, rozwój nauki oraz reputację instytucji akademickiej. Z tego względu motywacja kadry akademickiej stanowi jeden z najważniejszych zasobów uczelni, a jej osłabienie może prowadzić do spadku jakości kształcenia, ograniczenia aktywności naukowej oraz obniżenia konkurencyjności instytucji na rynku edukacyjnym.

Szczególne znaczenia problematyka motywacji nabiera w kontekście uczelni niepublicznych, które funkcjonują w warunkach znacznie większej zmienności i niepewności niż uczelnie publiczne. Instytucje te są silnie uzależnione od mechanizmów rynkowych, w tym przede wszystkim od liczby studentów, a ich stabilność finansowa i organizacyjna często ulega wahaniom wynikającym z czynników demograficznych i ekonomicznych. W przeciwieństwie do uczelni publicznych, uczelnie niepubliczne dysponują ograniczonym wsparciem systemowym oraz mniejszymi możliwościami długofalowego planowania rozwoju kadry akademickiej.

Konsekwencje tych uwarunkowań w sposób bezpośredni odczuwają nauczyciele akademicy zatrudnieni w sektorze niepublicznym. Często funkcjonują oni w warunkach elastycznych form zatrudnienia, łączą pracę w kilku instytucjach, a ich sytuacja zawodowa cechuje się mniejszą stabilnością i przewidywalnością. Ograniczony dostęp do klasycznych ścieżek awansu naukowego, zróżnicowane możliwości rozwoju zawodowego oraz presja dydaktyczna mogą wpływać na sposób postrzegania pracy akademickiej i poziom motywacji do jej wykonywania.

W tym kontekście analiza uwarunkowań motywacji zawodowej nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych staje się szczególnie istotna. Pozwala ona nie

tylko lepiej zrozumieć mechanizmy funkcjonowania tej grupy zawodowej, lecz także dostarcza wiedzy niezbędnej do racjonalnego zarządzania kapitałem ludzkim w instytucjach szkolnictwa wyższego. Z perspektywy nauk o zarządzaniu problematyka ta wpisuje się w nurt badań nad zarządzaniem zasobami ludzkimi, organizacjami opartymi na wiedzy oraz motywacją pracowników w warunkach niepewności i zmienności organizacyjnej.

Istotnym argumentem przemawiającym za podjęciem tematu uwarunkowań motywacji zawodowej nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych jest wyraźnie dostrzegalna luka badawcza w krajowej literaturze przedmiotu. Analiza dotychczasowych badań empirycznych wskazuje, że problematyka motywacji nauczycieli akademickich była w Polsce podejmowana przede wszystkim w odniesieniu do systemowych uwarunkowań, mechanizmów oceny dorobku naukowego oraz wewnętrznych i zewnętrznych czynników motywacyjnych w kontekście reform szkolnictwa wyższego, co potwierdzają m.in. badania R. Piwowarskiego dotyczące systemu bodźców w szkolnictwie wyższym², pilotowe analizy czynników motywujących do doskonalenia dydaktycznego³ czy międzynarodowe porównania motywacji i kompetencji motywacyjnych nauczycieli akademickich⁴.

Jednocześnie sektor uczelni niepublicznych, traktowany jako odrębna kategoria badawcza, pozostaje w dostępnej literaturze przedmiotu relatywnie słabo rozpoznany⁵. Dotychczasowe opracowania poświęcone szkolnictwu wyższemu w Polsce rzadko koncentrują się w sposób pogłębiony na specyfice funkcjonowania niepublicznych szkół wyższych, a jeśli już uwzględniają ten sektor, to najczęściej czynią to w sposób fragmentaryczny, porównawczy lub marginalny wobec analiz odnoszących się do uczelni publicznych. Problematyka motywacji zawodowej nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych bywa podejmowana sporadycznie i zazwyczaj nie stanowi głównego przedmiotu badań empirycznych, lecz pojawia się jako element szerszych

² Por. R. Piwowarski, *Kształtowanie motywacji nauczycieli akademickich w Polsce w kontekście wielozadaniowego modelu agencji*, „Studia Prawno-Ekonomiczne” 2019, 113, 259-280, DOI: 10.26485/SPE/2019/113/15; A. Jaworska, E. Murawska, *Satysfakcja zawodowa nauczycieli akademickich – uwarunkowania i konsekwencje*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2015, 20 (235), 243-265.

³ Por. I. Zdonek, A. Mularczyk, *Factors motivating academic teachers to improve their teaching skills – pilot studies*, „Scientific Papers of Silesian University of Technology. Organization & Management Series” 2020, 148, 825-843, DOI: 10.29119/1641-3466.2020.148.61;

⁴ Por. M. Blašková, R. Blaško, I. Figurska, A. Sokół, *Motivation and Development of the University Teachers' Motivational Competence*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2015, 182, 116-126, DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.855.

⁵ Por. M. Adamczyk, *Wybrane aspekty zarządzania zasobami ludzkimi w niepublicznych uczelniach akademickich w Polsce*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” 2016, 2(40), 77-92.

analiz dotyczących zarządzania zasobami ludzkimi, uwarunkowań organizacyjnych bądź kapitału intelektualnego instytucji⁶.

Przykładem pozycji odnoszącej się wprost do kwestii motywacji w kontekście uczelni niepublicznych jest monografia Ż. Geryk *Motywacja w uczelniach niepublicznych w Polsce* z 2010 roku. Autorka podejmuje obszerną analizę zjawiska motywowania w specyficznym kontekście organizacyjnym niepublicznych szkół wyższych. W swojej pracy łączy zarówno aspekt poznawczy, opisując teoretyczne koncepcje i ujęcia motywacji, jak i aspekt aplikacyjny, wskazując na praktyczne implikacje w codziennym zarządzaniu uczelnią. Ż. Geryk podkreśla, że szkolnictwo niepubliczne w Polsce charakteryzuje się odmiennymi uwarunkowaniami strukturalnymi i finansowymi niż sektor publiczny, co przekłada się na potrzebę odrębnego podejścia do systemów motywacyjnych. Autorka zauważa również, że w organizacjach tych brakuje spójnych i efektywnych strategii motywacyjnych, które uwzględniałyby zarówno potrzeby pracowników naukowo-dydaktycznych, jak i administracyjnych. Na tej podstawie formułuje wnioski dotyczące konieczności budowy bardziej świadomych i dopasowanych mechanizmów motywowania, które mogłyby wspierać realizację celów dydaktycznych i organizacyjnych uczelni niepublicznych⁷.

Warto jednak zauważyć, że w dostępnym piśmiennictwie tego typu prac jest nadal niewiele. W konsekwencji brakuje systematycznych i pogłębionych badań empirycznych, które uwzględniałyby specyfikę warunków pracy, ścieżek kariery oraz czynników motywacyjnych nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych, co uzasadnia potrzebę podjęcia niniejszej problematyki badawczej.

Tymczasem uczelnie niepubliczne odgrywają coraz istotniejszą rolę w systemie szkolnictwa wyższego, zarówno pod względem liczby kształconych studentów, jak i różnorodności oferty edukacyjnej oraz elastyczności organizacyjnej. Ich funkcjonowanie wiąże się jednak z odmiennymi uwarunkowaniami instytucjonalnymi i organizacyjnymi, które mogą w sposób zasadniczy wpływać na motywację zawodową zatrudnionej w nich kadry akademickiej. Brak pogłębionych analiz empirycznych dotyczących tej grupy zawodowej utrudnia nie tylko rozwój wiedzy naukowej, lecz także

⁶ Por. J. Fazlagić, *Aktywa intelektualne niepublicznych szkół wyższych*, Akademia Finansów i Biznesu Vistula, Warszawa 2013.

⁷ Por. Ż. Geryk, *Motywacja w uczelniach niepublicznych w Polsce*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2010.

formułowanie trafnych rekomendacji zarządczych adekwatnych do realiów sektora niepublicznego.

Dodatkowo należy podkreślić, że dotychczasowe badania nad motywacją nauczycieli akademickich często koncentrują się na wybranych aspektach tego zjawiska, takich jak satysfakcja z pracy, stres zawodowy czy wypalenie, pomijając szerszy kontekst organizacyjny oraz współwystępowanie czynników materialnych i niematerialnych. Tymczasem motywacja zawodowa ma charakter złożony i wielowymiarowy, a jej analiza wymaga uwzględnienia zarówno obiektywnych warunków pracy, jak i subiektywnych ocen, postaw oraz doświadczeń pracowników. W tym sensie niniejsza dysertacja podejmuje próbę całościowego ujęcia problematyki motywacji w środowisku akademickim uczelni niepublicznych.

Istotnym elementem uzasadniającym wybór tematu jest również przyjęta perspektywa metodologiczna. Zastosowanie podejścia łączącego badania ilościowe i jakościowe pozwala na wieloaspektowe rozpoznanie badanego zjawiska oraz zwiększa trafność i głębię interpretacyjną uzyskanych wyników. Badania ankietowe umożliwiają identyfikację ogólnych prawidłowości, zależności i różnic statystycznych w zakresie motywacji zawodowej nauczycieli akademickich, natomiast badania jakościowe, prowadzone wśród kadry funkcyjnej uczelni niepublicznych, pozwalają na uchwycenie perspektywy zarządczej oraz mechanizmów organizacyjnych wpływających na motywację pracowników.

Szczególnością przyjętego podejścia badawczego jest możliwość konfrontacji perspektywy pracowników akademickich z perspektywą osób pełniących funkcje kierownicze. Umożliwia to nie tylko identyfikację obszarów zbieżnych i rozbieżnych w postrzeganiu motywacji do pracy, lecz także lepsze zrozumienie uwarunkowań organizacyjnych, które nie zawsze są w pełni widoczne z punktu widzenia pracownika. Takie ujęcie sprzyja pogłębionej analizie motywacji jako zjawiska osadzonego w konkretnym kontekście instytucjonalnym.

Z perspektywy praktyki zarządzania uczelniami niepublicznymi wyniki badań mogą stanowić istotne źródło wiedzy wspierającej procesy decyzyjne w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi. W warunkach rosnącej konkurencji o wykwalifikowaną kadrę dydaktyczną i naukową, a także ograniczonych możliwości finansowych, uczelnie niepubliczne zmuszone są do poszukiwania pozafinansowych sposobów wzmocnienia motywacji i zaangażowania pracowników. Zrozumienie, jakie czynniki rzeczywiście wpływają na motywację nauczycieli akademickich, może przyczynić się do bardziej

świadomego projektowania systemów motywacyjnych, poprawy jakości zarządzania oraz budowania stabilniejszych relacji organizacyjnych.

Wyniki niniejszej dysertacji mogą również stanowić podstawę do refleksji nad rolą kultury organizacyjnej, stylu przywództwa oraz relacji interpersonalnych w środowisku akademickim uczelni niepublicznych. W warunkach ograniczonej stabilności instytucjonalnej to właśnie czynniki niematerialne mogą odgrywać kluczową rolę w podtrzymywaniu zaangażowania zawodowego i poczucia sensu pracy nauczycieli akademickich. Tym samym badanie to wpisuje się w szerszy nurt analiz nad funkcjonowaniem organizacji wiedzy oraz znaczeniem kapitału ludzkiego w warunkach zmienności i niepewności.

Podsumowując powyższe ustalenia, wybór tematu dysertacji dotyczącej uwarunkowań motywacji zawodowej nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych jest uzasadniony zarówno potrzebą wypełnienia istotnej luki badawczej, jak i znaczeniem praktycznym podejmowanej problematyki. Przyjęta perspektywa badawcza oraz zastosowane metody pozwalają na kompleksowe ujęcie badanego zjawiska i dostarczają wiedzy, która może przyczynić się do lepszego zrozumienia mechanizmów motywacyjnych w środowisku akademickim oraz do doskonalenia praktyk zarządczych w uczelniach niepublicznych.

1.2. Organizacja badań

Jak przekonuje J. Sztumski, proces badawczy jest „świadomą, celową i zamierzoną czynnością poznającego podmiotu. Wszelka zaś działalność, która ma prowadzić do określonego celu, powinna być sterowana metodycznie za pomocą określonych reguł i wskazań determinujących i kontrolujących postępowanie człowieka”⁸. A. Matel utrzymuje natomiast, że „proces badawczy powinien przebiegać w sposób uświadomiony, natomiast nie powinien mieć charakteru wyłącznie intuicyjnego. Powinien także posiadać jasno określone i sprecyzowane cele oraz być prowadzony w sposób zaplanowany. Proces badawczy wymaga metodycznego sterowania”⁹.

⁸ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, PWN, Warszawa 1995, s. 46.

⁹ A. Matel, *Badania naukowe w procesie kreowania wiedzy – implikacje w dziedzinie ekonomii*, [w:] *Badania naukowe w procesie kreowania wiedzy. Implikacje w dziedzinie ekonomii*, D. Kiełczewski, A. Matel, (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017, s. 9.

Warto zaznaczyć, że proces badawczy często jest poprzedzony analizą literatury przedmiotu. Aktywność ta ma na celu ustalenie stanu wiedzy oraz niewiedzy w określonej dziedzinie naukowej i daje podstawę do dalszych dociekań badawczych¹⁰.

Proces badawczy, za J. Apanowiczem możemy podzielić na dwa następujące po sobie etapy, tj. konceptualizację oraz realizację. W pierwszym etapie przeprowadza się takie czynności, jak: określenie i uzasadnienie problematyki badawczej, sformułowanie tez oraz hipotez, wskazanie zmiennych i odpowiadających im wskaźników, a także wybór właściwych metod, technik i narzędzi badawczych oraz zaplanowanie procedur badawczych. Drugi etap obejmuje właściwą realizację badań, czyli: przeprowadzenie badań terenowych lub eksperymentalnych, porządkowanie uzyskanych danych, ich analiza, opracowanie wyników, wyciągnięcie wniosków oraz przygotowanie pisemnego raportu naukowego¹¹.

W dysertacji przyjęto procedurę badawczą M. Cieślarczyka, która obejmuje trzy fazy, tj. koncepcyjną (konceptualizacji badań), wykonawczą (realizacji badań) oraz końcową (finalizacji badań)¹².

Punktem wyjścia była analiza literatury przedmiotu, stanowiąca aktywność poprzedzającą fazę konceptualizacji. W fazie pierwszej sformułowano podstawy metodologiczne (cel, przedmiot, problematyka, hipotezy), następnie dokonano wyboru metod i technik badawczych z opracowaniem właściwych narzędzi włącznie. To z kolei stanowiło asumpt do kolejnego etapu, tj. realizacji badań terenowych. Uszczegółowiając, przeprowadzono równocześnie ankietę wśród nauczycieli akademickich uczelni niepublicznych oraz wywiady z osobami pełniącymi stanowiska funkcyjne w uczelniach niepublicznych. Po zebraniu materiału empirycznego został on zakodowany do formatu *spv*, który pozwala na przeprowadzenie analiz statystycznych z wykorzystaniem programu SPSS. Następnie opracowano wyniki, które zaprezentowano w formie trzech rozdziałów empirycznych.

¹⁰ M. Guziuk, *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2005, s. 81.

¹¹ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Bernardinum, Gdynia 2002, s. 96-97.

¹² M. Cieślarczyk, *Metody, techniki i narzędzia badawcze oraz elementy statystyki stosowane w pracach magisterskich i doktorskich*, AON, Warszawa 2003, s. 22–23.

1.3. Przedmiot i cel badań

Przedmiot badań obejmuje wszystkie obiekty, rzeczy i zjawiska wraz z procesami, którym podlegają, a także te, wobec których formułowane są pytania badawcze¹³. J. Sztumski kategorię tę definiuje jako „wszystko, co składa się na tak zwaną rzeczywistość społeczną, a więc zbiorowości i zbiory społeczne, instytucje społeczne, procesy i zjawiska społeczne”¹⁴.

Z kolei zdaniem T. Pilcha przedmiot badań można utożsamiać z zadaniem, które staje przed badaczem w momencie, kiedy uświadomi sobie on konieczność przeprowadzenia badań empirycznych¹⁵. Podobnego zdania jest L. Sołoma, definiujący przedmiot badań jako zjawiska, obiekty lub rzeczy, na których chcemy skoncentrować swoje badania albo wobec których zamierzamy formułować twierdzenia, odpowiadając na postawione pytania badawcze¹⁶.

W dysertacji za przedmiot badań przyjęto czynniki motywujące nauczycieli akademickich uczelni niepublicznych do wykonywania pracy zawodowej.

Jak zauważa M. Cieślarczyk, celem każdego procesu badawczego jest rozwiązanie problemu naukowego¹⁷, który dotyczy wykrycia zależności i związków pomiędzy badanymi elementami rzeczywistości społecznej, tj. faktami, procesami lub zjawiskami¹⁸. Z kolei W. Dutkiewicz jako cel badań widzi „dążenie do wzbogacenia wiedzy o osobach, rzeczach i zjawiskach będących przedmiotem badań”¹⁹. R. Zenderowski przekonuje, że przez cel „należy rozumieć nie tyle samo rozwiązanie problemu (co jest oczywiste) ile pożądanе skutki przeprowadzonych badań i analiz”²⁰.

Cel stanowi wyraz tego, co badacz pragnie osiągnąć w ramach prowadzonych działań, czyli wskazuje kierunek jego dążeń. Praca badawcza to proces ukierunkowany właśnie na realizację tego celu, który powinien być jasno sformułowany, możliwy do osiągnięcia i konkretny²¹. Zdaniem T. Pilcha i T. Zaumana od właściwego sformułowania

¹³ A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, WSiP, Warszawa 2004, s. 44.

¹⁴ J. Sztumski, dz. cyt., s. 7.

¹⁵ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 101.

¹⁶ L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002, s. 38.

¹⁷ M. Cieślarczyk, dz. cyt., s. 27.

¹⁸ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 1999, s. 202.

¹⁹ W. Dutkiewicz, *Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1999, s. 31.

²⁰ R. Zenderowski, *Technika pisania prac magisterskich. Krótki przewodnik po metodologii pisania prac dyplomowych*, CeDeWu, Warszawa 2008, s. 22.

²¹ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995, s. 52.

celu zależy powodzenie wszystkich dalszych etapów badań²². Podobnego zdania jest A.W. Maszke, który przekonuje, że „bez jasno sprecyzowanych celów nie może być mowy o podejmowaniu badań w ogóle”²³.

„Na ogół przyjmuje się, że celem badań naukowych jest wykrycie prawidłowości stale występujących w badanych zjawiskach oraz doprowadzenie na ich podstawie do wniosków ogólnych, ważnych nie tylko dla badanej zbiorowości, ale i dla innych obiektów znajdujących się w takich samych warunkach. Celem badań może być także podjęcie próby opracowania nowych, właściwych, w założeniu lepszych metod badawczych służących poznaniu rzeczywistości”²⁴.

Każde badanie naukowe powinno dążyć do realizacji jednego z dwóch głównych celów – poznawczego lub praktycznego – choć nie są one wobec siebie sprzeczne i mogą być osiągnane równolegle w ramach jednego projektu badawczego. Cel poznawczy polega na generowaniu nowej wiedzy, która poszerza istniejący zasób informacji w konkretnej dziedzinie, jak i w nauce ogólnie. Można go zrealizować poprzez opracowanie nowej teorii, uporządkowanie istniejących twierdzeń, założeń teoretycznych lub definicji. Natomiast cel praktyczny (użytkowy) zakłada wykorzystanie wyników badań, sformułowanych wniosków, koncepcji czy innych osiągnięć naukowych do inicjowania realnych zmian w różnych obszarach życia codziennego²⁵.

Dysertacja stanowi teoretyczne opracowanie wybranego wycinka rzeczywistości społecznej, bez nastawienia na bezpośrednie zastosowanie w praktyce, co jednak nie wyklucza wykorzystania wniosków przy projektowaniu działań związanych z budowaniem systemów motywacyjnych w niepublicznym szkolnictwie wyższym.

Odnosząc się do powyższej systematyzacji można przyjąć, że celem teoretycznym dysertacji była identyfikacja czynników motywujących nauczycieli niepublicznych uczelni do wykonywania pracy zawodowej.

Z kolei za cel praktyczny przyjęto usystematyzowanie wiedzy na temat motywacji nauczycieli akademickich uczelni niepublicznych do wykonywania pracy zawodowej oraz określenie propozycji i rekomendacji dla podmiotów zainteresowanych poprawą aktualnego stanu rzeczy w tym zakresie, tj. uczelni niepublicznych.

²² T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001, s. 35-36.

²³ A. W. Maszke, dz. cyt., s. 20.

²⁴ B. Klepacki, *Wybrane zagadnienia związane z metodologią badań naukowych*, „Roczniki Nauk Rolniczych”, seria G, t. 96, z. 2, 2009, 38-46, s. 42, DOI: 10.22630/RNR.2009.96.2.20.

²⁵ M. Pelc, *Elementy metodologii badań naukowych*, AON, Warszawa 2012, s. 15.

1.4. Problematyka badawcza

Uszczegółowieniem celu badań jest sformułowanie problemu badawczego, co umożliwia badaczowi dokładniejsze poznanie interesującego go fragmentu rzeczywistości. Jak określa to M. Łobocki: „[...] dokładniejsze poznanie tego, co rzeczywiście zamierzamy zbadać”²⁶. Z kolei J. Apanowicz omawianą kategorię rozumie, jako pewien obiektywny stan niewiedzy, który można ograniczyć w toku aktywności, jaką jest badanie naukowe²⁷. W podobnej narracji pozostaje definicja J. Sztumskiego, który problem badawczy określa jako uszczegółowienie „[...] celu badań, umożliwia dokładniejsze poznanie tego, co rzeczywiście zamierzamy zbadać [...]. Na ogół jest nim takie pytanie, które w miarę precyzyjnie określa cel zamierzonych badań i jednocześnie ujawnia braki w dotychczasowej wiedzy na interesujący nas temat”²⁸. Jego sformułowanie zdaje się być jednym z fundamentów dalszych badań, o czym przekonuje S. Nowoskielki w słowach: „problem badawczy (naukowy) określa cel i granice pracy naukowej, przesądza o zakresie, metodach badawczych, czasie trwania i tempie prac badawczych”²⁹.

Problemy badawcze odnoszą się do różnorodnych aspektów badanych zjawisk lub obiektów – mogą dotyczyć ich właściwości, sposobu funkcjonowania, zmienności w czasie, a także czynników, które te zmiany warunkują. Często skupiają się również na identyfikowaniu zależności między poszczególnymi cechami danego zjawiska, na przykład związków przyczynowo-skutkowych lub korelacji. Problem badawczy może też obejmować ocenę istotności poszczególnych zmiennych, analizę ich wzajemnego oddziaływania – zarówno niezależnego, jak i wspólnego lub wykluczającego się – w kontekście badanego procesu. Dzięki temu staje się nie tylko narzędziem porządkującym rzeczywistość badawczą, ale również ramą interpretacyjną dla późniejszych wyników³⁰.

A. M. Jeszka w naukach o zarządzaniu widzi problem badawczy jako pytanie lub zespół pytań, definiujących temat, cel i zakres oraz badających relacje między zmiennymi. W bardziej szczegółowym ujęciu problem badawczy można rozumieć jako konkretne pytanie lub zbiór pytań, na które badacz poszukuje odpowiedzi w ramach

²⁶ M. Łobocki, *Metody i techniki badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 18.

²⁷ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, dz. cyt., s. 52.

²⁸ M. Łobocki, *Metody i techniki badań*, dz. cyt., s. 18.

²⁹ S. Nowosielski, *Metodologiczne podstawy formułowania problemu badawczego w naukach o zarządzaniu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu” 2012(238), 67-81, s. 68.

³⁰ K. Kuciński, *Metodologia nauk ekonomicznych: dylematy i wyzwania*, Difin, Warszawa 2010, s. 84.

prowadzonych analiz. Stanowi on punkt wyjścia do całego procesu badawczego, ponieważ to właśnie od trafnego sformułowania problemu zależy kierunek dalszych działań³¹.

W ogólnym rozróżnieniu problemy badawcze mogą przyjmować dychotomiczny charakter. Niektóre z nich są pytaniami rozstrzygnięcia i oznaczają ciekawość badacza w kontekście występowania lub nie pewnych elementów, zjawisk i zależności. Zazwyczaj są one poprzedzoną partykułą „czy”. Inne natomiast, zwane pytaniami dopełnienia, służą wyjaśnieniu badanych aspektów i rozpoczynają się od partykuł „dlaczego”, „jaki”, „który”, „gdzie”³². W niniejszej dysertacji problematyka badawcza przyjmuje formę pytań dopełnienia.

Główny problem badawczy niniejszej dysertacji został sformułowany w postaci pytania: jakie czynniki motywują nauczycieli akademickich uczelni niepublicznych do wykonywania pracy zawodowej?

Jak przekonuje M. Krajewski, „problem badawczy, jako podstawowy składnik każdego liczącego się badania, jest komponentem złożonym, dlatego do jego wyjaśnienia potrzebne są szczegółowe pytania badawcze”³³. „Poprzez zidentyfikowanie problemów szczegółowych badacz doprecyzowuje proces badań, tak aby tok rozważań i uzyskane wyniki złożyły się na całość badanego problemu ogólnego³⁴”.

Na podstawie problemu głównego skonkretyzowano problematykę szczegółową, które obejmowała następujące pytania:

1. Jakie są teoretyczne podstawy motywacji do pracy?
2. Jakie są uwarunkowania pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych?
3. Jaki jest ogólny poziom motywacji nauczycieli akademickich uczelni niepublicznych w świetle wyników badań własnych?
4. Jakie są materialne uwarunkowania motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelni niepublicznych w świetle wyników badań własnych?

³¹ A.M. Jeszka, *Problemy badawcze i hipotezy w naukach o zarządzaniu*, [w:] *Metodologia badań naukowych w naukach o zarządzaniu*, A. Sopińska (red.), Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2013, s. 97.

³² W. Skarbek, *Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2013, s. 53-54.

³³ M. Krajewski, *O metodologii nauk i zasadach pisarstwa naukowego*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2020, s. 59.

³⁴ A. Czupryński, M. Górniewicz, R. Kochańczyk, B. Kogut, *Postrzeżenie problemu badawczego w naukach o bezpieczeństwie*, „Journal of Modern Science” 2024, tom 4(58), 156-178, s. 160-161, DOI: 10.13166/jms/192288.

5. Jakie są materialne uwarunkowania motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelni niepublicznych w świetle wyników badań własnych?

Rozwiązania poszczególnych kwestii problemowych stanowią treść rozdziałów teoretyczno-empirycznych niniejszej dysertacji.

1.5. Hipotezy robocze

Jak przekonuje K. Krzakiewicz: „nauka w istocie niczego nie udowadnia. Ona tylko wysuwa przypuszczenia i weryfikuje je. Wiedza naukowa stanowi zbiór nieustannie odnawianych roboczych hipotez dotyczących rzeczywistość”³⁵. Hipoteza z kolei stanowi doprecyzowanie problemu badawczego – jest wstępnym założeniem, którego trafność zostanie zweryfikowana w toku badań. Powinna być sformułowana w sposób klarowny i jednoznaczny. Jej rolą jest zaproponowanie możliwego rozwiązania postawionego problemu badawczego. Kluczowe jest, aby była zapisana precyzyjnie i zrozumiale³⁶. B. Klepacki, opisując cechy poprawnie sformułowanej hipotezy, stwierdził, że powinna ona być jasno i jednoznacznie określona, zgodna z już potwierdzonymi twierdzeniami oraz możliwa do logicznego zweryfikowania – zarówno potwierdzenia, jak i obalenia³⁷.

Hipoteza jest zdaniem twierdzącym, nie może mieć formy przeczenia, pytania, czy postulatu, a także powinna być wolna od słów o charakterze normatywnym³⁸. Powołując się na M. Łobockiego, hipotezę możemy rozumieć jako zdanie, które oddaje przypuszczenie badacza w kontekście prawdopodobnej odpowiedzi na sformułowany prze niego wcześniej problem³⁹.

S. Sudoł przekonuje, iż „hipoteza jest przypuszczeniem naukowym opartym na prawdopodobieństwie dotyczącym badanej rzeczywistości (stanów, zjawisk, procesów) i ma na celu odkrycie (wyjaśnienie) pewnych praw i uogólnień”⁴⁰. Z kolei w myśli ustaleń A. Zakrzewskiej-Bielawskiej hipoteza to „ugruntowane w dotychczasowej wiedzy

³⁵ K. Krzakiewicz, *Myślenie systemowe i mentalne modele w zarządzaniu*, „Organizacja i Kierowanie”, 1/2014 (161), 77-88, s. 85.

³⁶ J. Apanowicz, *Zarys metodologii prac dyplomowych z organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu, Gdynia 1997, s. 37.

³⁷ B. Klepacki, dz. cyt., s. 38.

³⁸ M. Krajewski, *Badania pedagogiczne. Wybór bibliograficzny druków zwartych, czasopism pedagogiczno-przedmiotowych i witryn internetowych z wprowadzeniem*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2006, s. 11.

³⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań...* dz. cyt., s. 27.

⁴⁰ S. Sudoł, *Nauki o zarządzaniu. Węzłowe problemy i kontrowersje*, Dom Organizatora, Toruń 2007, s. 61.

przekonanie, że zachodzi jakiś związek (zależność przyczynowo-skutkowa) między zmiennymi opisującymi atrybuty badanego zjawiska”⁴¹.

Na potrzeby rozprawy doktorskiej sformułowano hipotezę główną oraz szczegółowe stanowiące przypuszczalne rozwiązania odpowiadających sobie problemów badawczych. W odniesieniu do problemu głównego postawiono hipotezę zakładającą, że czynniki, które motywują nauczycieli akademickich do wykonywania pracy zawodowej mają charakter materialny i niematerialny.

W dalszej kolejności sformułowano następujące sześć hipotez roboczych, które stanowiły próbę odpowiedzi na postawione wcześniej pytania problemowe:

1. Przypuszcza się, że motywacja do pracy stanowi złożony, wielowymiarowy proces, kształtowany przez współdziałanie czynników indywidualnych, organizacyjnych i społecznych, co znajduje odzwierciedlenie w teoriach motywacji prezentowanych w literaturze przedmiotu.
2. Zakłada się, że warunki pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych charakteryzują się specyficznym układem uwarunkowań organizacyjnych, instytucjonalnych i rynkowych, odmiennym od rozwiązań funkcjonujących w uczelniach publicznych.
3. Przypuszcza się, że nauczyciele akademicy zatrudnieni w uczelniach niepublicznych charakteryzują się umiarkowanym lub wysokim poziomem motywacji do pracy, przy jednoczesnym zróżnicowaniu jej poszczególnych komponentów.
4. Zakłada się, że niematerialne uwarunkowania pracy, odnoszące się do sposobu organizacji pracy, relacji interpersonalnych oraz możliwości rozwoju zawodowego, istotnie wpływają na poziom motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych.
5. Zakłada się, że materialne uwarunkowania pracy, w szczególności poziom wynagrodzenia i stabilność zatrudnienia, wpływają na motywację do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych, jednak ich znaczenie jest zróżnicowane i współwystępuje z czynnikami niematerialnymi.

Spośród wymienionych wyżej hipotez dwie pierwsze dotyczą rozważań teoretycznych, z kolei hipotezy od trzeciej do szóstej były weryfikowane poprzez badania empiryczne.

⁴¹ A. Zakrzewska-Bielawska, *Modele badawcze w naukach o zarządzaniu*, „Organizacja i kierowanie” 2018, 2/2018 (181), 11-25, s. 16.

1.6. Zmienne i wskaźniki

Kolejnym etapem konceptualizacji badań jest sformułowanie zmiennych i wskaźników. Jak pisze J. Brzeziński: „jeżeli o danej własności możemy powiedzieć, że przyjmuje ona różne wartości, to jest to zmienna”⁴². Innymi słowy, zmienna to cecha lub właściwość, która może przyjmować różne wartości. Pomiędzy zmiennymi szuka się zależności, dlatego w tym celu ważne jest ich skategoryzowanie jako zależne oraz niezależne⁴³.

Zmienna zależna to ta, którą badacz chce wyjaśnić, stanowi one skutek w badaniu i ulega zmianom w zależności od oddziaływania zmiennych niezależnych. Jest ona przedmiotem badań oraz ma związek z innymi zmiennymi określonymi w pracy. Z kolei zmienna niezależna to taka zmienna, które oddziałuje na zmienną zależną i którą można wyjaśnić badane zjawisko. Stanowi one przyczynę zmian w zmiennej zależnej, które jest jej skutkiem⁴⁴.

Na potrzeby postępowania badawczego, stanowiącego podstawę niniejszej dysertacji, za zmienną zależną przyjęto poziom motywacji do pracy nauczycieli akademickich, ujmowany zarówno w wymiarze ogólnym, jak i poprzez wybrane jego komponenty odnoszące się do postrzegania sensu pracy, satysfakcji zawodowej oraz oceny warunków jej wykonywania.

Jako zmienne niezależne uwzględniono cztery zasadnicze grupy czynników, dobrane na podstawie przesłanek teoretycznych oraz analizy problematyki badawczej:

1. Czynniki społeczno-demograficzne, obejmujące w szczególności takie cechy respondentów jak płeć i wiek. Zmienne te traktowano jako podstawowe charakterystyki różnicujące badanych i wykorzystywano głównie w analizach porównawczych.
2. Czynniki instytucjonalno-zawodowe, odnoszące się do przebiegu i formy kariery akademickiej, w tym:
 - staż pracy w szkolnictwie wyższym,
 - staż pracy w aktualnym miejscu zatrudnienia,
 - zajmowane stanowisko,
 - forma zatrudnienia,
 - przynależność do określonej grupy pracowników uczelni,

⁴² J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1984 s. 22

⁴³ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2019, s. 32.

⁴⁴ A. Zakrzewska-Bielawska, dz. cyt., s. 14.

- liczba uczelni, w których respondent aktualnie pracuje,
- pełnienie funkcji organizacyjnych.

Zmienne te pozwalały na analizę zróżnicowania motywacji do pracy w zależności od pozycji zawodowej oraz stabilności sytuacji zatrudnienia.

3. Czynniki subiektywne, odnoszące się do indywidualnych ocen i doświadczeń respondentów, w tym:

- poziomu zadowolenia z pracy,
- postrzegania sensu i znaczenia wykonywanej pracy,
- oceny perspektyw zawodowych,
- oceny sposobów motywowania przez przełożonych,

Zmienne te analizowano zarówno jako predyktory motywacji do pracy, jak i jej istotne korelaty.

4. Wybrane opinie i postawy, które uznano za logicznie powiązane z problematyką badania, w szczególności odnoszące się do:

- odczuwanego stresu zawodowego,
- zniechęcenia do pracy,
- obciążeń związanych z wykonywaniem obowiązków akademickich.

Zmienne te wykorzystywano głównie w analizach korelacyjnych oraz porównawczych, w celu pogłębienia interpretacji uzyskanych wyników.

Tak przyjęty układ zmiennych umożliwił wieloaspektową analizę motywacji do pracy nauczycieli akademickich, uwzględniającą zarówno obiektywne uwarunkowania społeczno-zawodowe, jak i subiektywne doświadczenia oraz oceny badanych. W analizach statystycznych dotyczących zależności pomiędzy uwarunkowaniami motywacji a wybranymi cechami respondentów uwzględniono wybrane z każdej grupy, które w świetle założeń badawczych oraz struktury zgromadzonych danych, miały kluczowe znaczenie dla interpretacji badanego zjawiska. Pozostałe zmienne pełniły funkcję opisową i kontekstową.

Zmienna to wartość określająca jedynie, pod jakim względem interesują nas analizowane przedmioty i zdarzenia⁴⁵. Wyrazem każdej zmiennej jest wskaźnik, który stanowi przejaw (wyraz) zmiennej, wskazując na względnie obserwowalne i mierzalne zjawisko. Na podstawie wskaźnika możemy stwierdzić, czy dane zjawisko w ogóle zaszło⁴⁶. Jak przekonuje S. Nowak „wskaźnikiem zdarzenia (własności) Z nazywamy

⁴⁵ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2011, s. 152.

⁴⁶ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, dz. cyt., s. 54.

takie zdarzenie (własność) W, że stwierdzenie jego (jej) istnienia, pojawienia się lub stopnia intensywności bądź faktycznie jest wykorzystane jako przesłanka, bądź zasadnie nadaje się na przesłankę wnioskowania, iż w określonych przypadkach z pewnością, z określonym prawdopodobieństwem lub przynajmniej z prawdopodobieństwem wyższym niż przeciętne wystąpiło zdarzenie (własność) Z”⁴⁷.

W badaniach ilościowych wskaźniki zmiennych stanowiły odpowiedzi respondentów na pytania zamknięte i półotwarte kwestionariusza ankiety, umożliwiające ilościowy pomiar poziomu motywacji do pracy oraz jej wybranych uwarunkowań. Uzyskane odpowiedzi zostały poddane analizie statystycznej z wykorzystaniem odpowiednich miar opisowych oraz testów statystycznych.

W badaniach jakościowych wskaźnikami badanych zjawisk były wypowiedzi przedstawicieli kadry funkcyjnej, odnoszące się do ich doświadczeń związanych z pełnieniem funkcji kierowniczych, postrzegania pracy akademickiej oraz oceny poziomu motywacji do pracy nauczycieli akademickich zatrudnionych w kierowanych przez nich jednostkach. Wypowiedzi te dotyczyły w szczególności czynników sprzyjających wzmocnieniu lub osłabianiu motywacji pracowników, stosowanych praktyk zarządczych oraz barier i ograniczeń instytucjonalnych wpływających na zaangażowanie kadry akademickiej.

Analiza materiału jakościowego umożliwiła uzupełnienie i pogłębienie interpretacji wyników badań ilościowych poprzez ukazanie motywacji do pracy nauczycieli akademickich z perspektywy kadry funkcyjnej, a także pozwoliła na identyfikację mechanizmów organizacyjnych i kontekstowych, które nie zawsze są w pełni uchwytnie w badaniach ankietowych.

1.7. Metody badawcze

Zgodnie z definicją T. Kotarbińskiego metoda jest to: „[...] sposób systematycznie stosowany, przy czym sposób oznacza tok jakiegoś działania, a więc skład i układ jego stadiów”⁴⁸. Z kolei T. Pszczołkowski wnosi, iż metoda „[...] charakteryzuje się nie tylko opisanym sposobem działania, ale i określonym sposobem wykonania tego działania”⁴⁹.

⁴⁷ S. Nowak, dz. cyt., s. 165.

⁴⁸ T. Kotarbiński, *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, PWN, Warszawa 1981, s. 524.

⁴⁹ T. Pszczołkowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978, s. 119.

Konkludując, możemy przyjąć, że w ujęciu ogólnym metoda to powtarzalny i systematycznie uporządkowany sposób postępowania, który umożliwia realizację zamierzonego celu⁵⁰, w przypadku aktywności badawczej, będzie to rozwiązanie problemu głównego. W każdym badaniu naukowym wybór używanych metod jest determinowany problematyką badawczą⁵¹.

Z kolei metoda badawcza za J. Apanowiczem może być rozumiana jako „[...] sposób pracy badawczej charakteryzujący się zarówno określonymi czynnościami postępowania (procedurą badawczą), jak i zastosowaniem odpowiednich narzędzi badawczych. Istota metody badawczej powinna zmierzać do skoordynowania sposobu postępowania z zakładanym celem badań”⁵². W. Czakon definiuje tę kategorię jako „skład i układ etapów postępowania badawczego, powtarzalny w badaniu określonej klasy problemów ze względu na swą skuteczność”⁵³.

Zdaniem T. Pilcha metoda badawcza powinna spełniać kilka warunków, aby mogła być uznana za poprawną w przypadku danego badania. Po pierwsze, musi być adekwatna do problemu, którego rozwiązanie stanowi cel badawczy. Powinna także prowadzić najkrótszą i najbardziej efektywną drogą do realizacji podjętego zadania. Kolejnym warunkiem jest określenie ogólnego sposobu postępowania badawczego, zgodnego z przyjętą koncepcją badań. Metoda powinna również precyzować ramy czasowe i terytorialne, wyrażone w postaci hipotez lub uogólnionych prawidłowości o określonym stopniu prawdopodobieństwa. Ważne jest także, aby sugerowała odpowiednie techniki badawcze oraz ułatwiała formułowanie badań w postaci hipotez⁵⁴.

Jak słusznie zauważa H. Dźwigoł, „w zarządzaniu wykorzystuje się metody właściwe innym naukom, między innymi psychologii, socjologii, statystyce, ekonometrii czy ekonomii”⁵⁵. Podobnie było w przypadku niniejszego badania. W celu rozwiązania problemów badawczych oraz weryfikacji przyjętych hipotez wykorzystane zostaną teoretyczne oraz empiryczne metody badawcze. Te pierwsze obejmowały procesy myślowe takie, jak analiza i synteza, wnioskowanie oraz abstrahowanie. Te drugie z kolei ograniczały do metod ilościowych oraz jakościowych.

⁵⁰ J. Sztumski, dz. cyt., s. 81-81

⁵¹ S. Nowak, dz. cyt., s. 47

⁵² J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, dz. cyt., s. 60.

⁵³ W. Czakon, *Wstęp*, [w:] *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, W. Czakon (red.), Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 11.

⁵⁴ T. Pilch, 1995, dz. cyt., s. 66.

⁵⁵ H. Dźwigoł, *Założenia do budowy metodyki badawczej*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria Organizacja i Zarządzanie”, z. 78, nr kol. 1928, 2015, 99-116, s. 100.

W ramach podejścia analitycznego uważnie wpatrujemy się w konstrukcję interesującego nas obiektu, dzielimy go, aby zrozumieć strukturę i właściwości poszczególnych jego części, aby następnie poprzez nie wyjaśnić cechy całości⁵⁶. Innymi słowy, wykorzystujemy w ten sposób kolejno analizę i syntezę. W ramach analizy, badane zjawisko – czyli czynniki motywujące – zostanie rozbite na pojedyncze składniki, aby możliwe było ich indywidualne zbadanie. Natomiast synteza posłuży do ponownego połączenia tych wyodrębnionych i przeanalizowanych elementów w spójną całość oraz do określenia relacji między nimi, charakterystycznych dla analizowanego zjawiska. Efekty tego procesu zostały zaprezentowane w postaci opisów i wniosków zawartych w kolejnych rozdziałach części empirycznej.

Spośród metod teoretycznych zastosowane zostaną również wnioskowanie indukcyjne i dedukcyjne. Indukcja polega na formułowaniu ogólnych twierdzeń na podstawie pojedynczych przypadków, czyli przebiega od szczegółu do ogółu. Z kolei dedukcja to proces myślowy, w którym na podstawie ogólnych zasad wyciąga się wnioski dotyczące sytuacji jednostkowych – a więc od ogółu do szczegółu⁵⁷. W niniejszej rozprawie zastosowana zostanie indukcja enumeracyjna polegająca na wyciąganiu wniosków na podstawie uogólnienia wyliczonych przesłanek szczegółowych⁵⁸. Metoda indukcyjna została wykorzystana dla wyciągnięcia wniosków w oparciu o wyniki badań ilościowych, które następnie zaprezentowano w rozdziałach empirycznych.

Dedukcja natomiast została zastosowana na etapie konceptualizacji badań – w momencie formułowania hipotez, które odnosiły się do ogólnych założeń dotyczących czynników motywacyjnych wpływających na pracę nauczycieli akademickich zatrudnionych w niepublicznych uczelniach wyższych. Dzięki temu możliwe było wskazanie, które aspekty analizowanego zjawiska należy objąć badaniem empirycznym.

W planowanej rozprawie doktorskiej wśród metod teoretycznych zastosowano także abstrahowanie. Metoda ta polega na celowym ograniczeniu zakresu analizowanego zjawiska poprzez pominięcie elementów uznanych za drugorzędne, przy jednoczesnym skoncentrowaniu uwagi na aspektach kluczowych i logicznie ze sobą powiązanych. Abstrahowanie zostało wykorzystane już na etapie wstępnym pracy – podczas przeglądu literatury, gdy w toku rozumowania wyodrębniono poszczególne składniki badanego

⁵⁶ K. Krzakiewicz, *Myślenie systemowe i mentalne modele w zarządzaniu*, „Organizacja i Kierowanie” 2014, 1/2014 (161), 77-88, s. 78.

⁵⁷ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2019, s. 625.

⁵⁸ M. Pelc, dz. cyt., s. 56-57.

zjawiska i dokonano selekcji tych, które uznano za istotne dla realizacji celu badawczego oraz rozwiązania głównego problemu rozprawy. Uznano, że czynniki motywujące należy podzielić na materialne i niematerialne, a następnie w obrębie każdej kategorii wyróżnić określone elementy składowe, które zostały poddane dalszym analizom.

Jeśli chodzi o metody empiryczne, to posłużono się zarówno metodami ilościowymi, jak i jakościowymi. Badania jakościowe często określa się mianem eksploracyjnych, ponieważ ich podstawowym celem jest poszukiwanie i rozpoznawanie wzorców, które mogą występować w opiniach, przekonaniach czy ideach badanych osób. Takie podejście umożliwia głębsze zrozumienie analizowanego zjawiska, jego kontekstu i znaczenia nadawanego przez uczestników. W odróżnieniu od tego, badania ilościowe skupiają się na dokonywaniu pomiarów, których efektem są dane liczbowe. Dane te można następnie przetwarzać w sposób statystyczny, co pozwala na ich analizę w kategoriach ilościowych i formułowanie uogólnień.

Z uwagi na swoje założenia, badania jakościowe są najczęściej ukierunkowane na udzielenie odpowiedzi na pytania typu: „co?”, „jak?” oraz „dlaczego?”. Tego rodzaju pytania są charakterystyczne dla problemów badawczych, które wymagają dogłębnego poznania i interpretacji, a nie prostego policzenia częstości czy występowania zjawisk. W konsekwencji, badania te opierają się na danych jakościowych, czyli takich, które nie mają formy liczbowej. Przykładami mogą być swobodne wypowiedzi respondentów udzielone w ramach wywiadu, w którym pytania nie mają zamkniętej listy odpowiedzi, albo zarejestrowane nagrania, które są później analizowane pod kątem treści. Informacje pozyskane w badaniach jakościowych mają charakter pogłębiony – są one wynikiem stosowania metod badawczych, które pozwalają na dokładne przyjrzenie się analizowanemu zjawisku. Dane te odnoszą się zazwyczaj do złożonych problemów, wymagających szczegółowej analizy i interpretacji, a nie jedynie ich policzenia czy skategoryzowania. Dzięki temu możliwe jest lepsze zrozumienie badanego tematu w jego pełnym kontekście⁵⁹. Co ważne, badania jakościowe nie mają na celu uogólniania wyników na całą populację, lecz raczej eksplorację kontekstu, mechanizmów i zależności⁶⁰.

⁵⁹ E. Abuhamda, I. Ismail, T. Bsharat, *Understanding Quantitative and Qualitative Research Methods: A Theoretical Perspective for Young Researchers*, "International Journal of Research", Volume 08 Issue 02, 2021, 71-87, s. 72, DOI: 10.2501/ijmr-201-5-070.

⁶⁰ K. Czernek, *Pojęcie i przesłanki stosowania badań jakościowych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, W. Czakon (red.), Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 171-172.

Jak zauważa K. Stemplewska-Żakowicz, „podejścia jakościowe i ilościowe różnie rozumieją sens procesu badawczego. W podejściu jakościowym za jego cel nie uważa się – jak w ilościowym – wyjaśnienia i kontroli, lecz zrozumienie badanego zjawiska, do którego dochodzi się poprzez odtworzenie wewnętrznej perspektywy uczestniczących w nim osób⁶¹”.

Badania jakościowe nie stanowią jednolitego podejścia, lecz obejmują szerokie spektrum paradygmatów i metod. Ich wspólną podstawę stanowi paradygmat interpretacyjny, który koncentruje się na rozumieniu i interpretowaniu rzeczywistości społecznej z perspektywy uczestników oraz nadawanych przez nich znaczeń. Badania ilościowe opierają się na tradycji pozytywistycznej i mają na celu identyfikowanie prawidłowości, pomiar zmiennych oraz testowanie hipotez w sposób wystandaryzowany⁶².

Współcześnie w literaturze przedmiotu można spotkać się z określeniem „badania mieszane”. Jest to taki typ badań, w którym badacz łączy elementy podejścia jakościowego i ilościowego (np. punkty widzenia, metody zbierania danych, analizy oraz techniki wnioskowania), w celu uzyskania szerokiego i pogłębionego zrozumienia badanego zjawiska oraz wzajemnego potwierdzania wyników⁶³. Badania mieszane to projekt badawczy oparty zarówno na założeniach filozoficznych, jak i metodach dociekania. Obejmuje filozoficzne przesłanki, które kierunkują sposób gromadzenia i analizy danych oraz łączenie podejść jakościowego i ilościowego na wielu etapach procesu badawczego. Jako metoda, koncentruje się na zbieraniu, analizowaniu i integrowaniu zarówno danych ilościowych, jak i jakościowych w ramach pojedynczego badania lub serii badań. Głównym założeniem jest to, że połączenie podejścia ilościowego i jakościowego pozwala lepiej zrozumieć problemy badawcze niż stosowanie któregośkolwiek z tych podejść oddzielnie⁶⁴.

Standard badań mieszanych odpowiada również często używanemu w literaturze przedmiotu pojęciu, jakim jest sondaż diagnostyczny, który jako metoda badawcza dopuszcza łączenie zarówno komponentu ilościowego, jak i jakościowego, co zostanie

⁶¹ K. Stemplewska-Żakowicz, *Metody jakościowe, metody ilościowe: hamletowski dylemat czy różnorodność do wyboru?*, „Roczniki psychologiczne”, Tom XIII, numer 1 – 2010, 87-96, s. 88.

⁶² J. Schoonenboom, *The Fundamental Difference Between Qualitative and Quantitative Data in Mixed Methods Research*, „FQS Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung”, V. 24, No. 1, art. 11, 2023, 1-24, s. 2.

⁶³ R.B. Johnson, A.J. Onwuegbuzie, L.A. Turner, *Toward a definition of mixed methods research*, „Journal of Mixed Methods Research”, 1(2), 2007, 112–133., s. 123, DOI: 10.1177/2345678906298227.

⁶⁴ J.W. Creswell, V.L. Plano Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, CA: SAGE Publications, Thousand Oaks, 2007, s. 5.

wykorzystane w planowanej rozprawie doktorskiej. Według M. Łobockiego istotą metody sondażu diagnostycznego jest gromadzenie informacji dotyczących zagadnień, które są przedmiotem zainteresowania badacza. Proces ten opiera się na relacjach słownych osób badanych, zwanych respondentami, i polega na pozyskiwaniu ich opinii, poglądów, przekonań oraz doświadczeń. Cechą charakterystyczną tej metody, a zarazem jej elementem konstytutywnym, jest sondowanie, czyli aktywne wypytywanie uczestników badania. W praktyce przybiera ono formę zadawania pytań ukierunkowanych na konkretne aspekty problemu badawczego, co umożliwi uzyskanie bezpośrednich i często subiektywnych danych. Choć autor przyznaje, że metoda ta może cechować się ograniczoną trafnością i rzetelnością w porównaniu z innymi narzędziami badawczymi, to jednak nie przekreśla jej wartości poznawczej. Zaznacza, że mimo tych ograniczeń, sondaż diagnostyczny nadal stanowi użyteczne narzędzie badawcze, które pozwala dotrzeć do istotnych informacji, zwłaszcza na wczesnym etapie procesu badawczego⁶⁵.

W praktyce metoda ta jest najczęściej realizowana za pomocą takich technik jak ankieta, wywiad czy rozmowa. Narzędzia te pozwalają na zebranie szerokiego wachlarza danych jakościowych i ilościowych, co czyni tę metodę elastyczną i przydatną w różnych kontekstach badawczych. Sondaż diagnostyczny odgrywa ważną rolę przede wszystkim w fazie wstępnej badań – umożliwia precyzyjniejsze sformułowanie problemów badawczych i hipotez roboczych. Ponadto, pozwala badaczowi zorientować się w zakresie opinii i postaw respondentów wobec analizowanego zagadnienia, co może mieć wpływ na dalszy przebieg i kierunek badań. Co więcej, metoda ta sprzyja pogłębieniu wiedzy na temat badanych osób – nie tylko poprzez poznanie ich opinii, ale także przez zrozumienie, w jaki sposób postrzegają one dane zjawisko, problem czy sytuację społeczną. Dzięki temu badacz może lepiej zinterpretować uzyskane dane w kontekście społeczno-kulturowym, w jakim funkcjonują respondenci. Tym samym metoda sondażu diagnostycznego, mimo swoich ograniczeń, pełni istotną funkcję w procesie badawczym – zarówno jako narzędzie poznawcze, jak i jako punkt wyjścia do dalszej analizy i interpretacji wyników⁶⁶.

Każda metoda badawcza jest punktem wyjścia do kolejnego pojęcia, jakim jest technika badawcza, która określa konkretne sposoby pozyskiwania i gromadzenia materiału empirycznego oraz źródeł niezbędnych do realizacji badań. Przyjmuje formę

⁶⁵ M. Łobocki, *Wprowadzenie do badań...*, dz. cyt., s. 255.

⁶⁶ Tamże.

szczegółowych instrukcji opisujących pojedyncze czynności badawcze, a jej najważniejszymi cechami powinny być skuteczność i użyteczność w praktycznym zastosowaniu. W myśl definicji T. Pilcha technika to „czynności praktyczne regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzonych informacji, opinii, faktów”⁶⁷.

Jak słusznie zauważa H. Dźwigoł, „już na etapie definiowania problemu badawczego trudno jest wybrać jedną metodę dającą możliwość pełnego i gruntowego zdiagnozowania problemu. Konieczne jest zastosowanie zróżnicowanych metod badawczych dostarczających kompleksowej odpowiedzi na postawiony problem”⁶⁸. Podobnego zdania są G. Guest i P. Fleming, którzy utrzymują, że połączenie więcej niż jednego rodzaju źródła danych zapewnia pełniejsze zrozumienie problemu badawczego niż podejście jedno- lub monometodowe⁶⁹.

Dywersyfikacja źródeł pozyskania danych pozwala osiągnąć wymóg triangulacji, która pozwala lepiej zrozumieć badane zjawisko, a także ogranicza uprzedzenia lub ograniczenia, które mogą wynikać ze stosowania tylko jednej metody⁷⁰. Triangulacja to realizacja badania poprzez wykorzystanie co najmniej dwóch różnych metod, a następnie porównanie i łączenie ich wyników⁷¹. Innymi słowy, jest to wykorzystanie wielu zbiorów danych, metod, teorii i/lub badaczy do odpowiedzi na pytanie badawcze. Jest to strategia badawcza, która może zwiększyć trafność i wiarygodność uzyskanych wyników oraz ograniczyć wpływ potencjalnych błędów i uprzedzeń w procesie badawczym⁷².

Powyższe czynniki miały wpływ na wybór dwóch technik badawczych, które stanowiły bazę do opisu i wniosków. Technikami badawczymi zastosowanymi w przypadku niniejszej rozprawy doktorskiej były ankieta oraz wywiad. W myśl definicji T. Pilcha, „ankieta to technika gromadzenia informacji, która polega na wypełnianiu przez badanego, w sposób najczęściej samodzielny, specjalnych kwestionariuszy o zazwyczaj wysokim stopniu standaryzacji bez obecności ankietera lub rzadziej przy jego obecności”⁷³. Technika ankiety jest często wykorzystywana w badaniach

⁶⁷ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 42.

⁶⁸ H. Dźwigoł, dz. cyt., s. 100.

⁶⁹ G. Guest, P. Fleming, *Mixed Method Research*, [w:] *Public Health Research Methods*, W G. Guest, E. Namey (red.), Sage Publication, Thousand Oaks 2015, s. 582.

⁷⁰ M.M. Arias Valencia, *Principles, Scope, and Limitations of the Methodological Triangulation*, „Investigación y Educación en Enfermería” 2022, 40(2), e03, 1-12, s. 3, DOI: 10.17533/udea.ice.v40n2e03.

⁷¹ P. Chomczyński, *Triangulacja (Triangulation)*, [w:] *Słownik socjologii jakościowej*, K. Konecki, P. Chomczyński (red.), Difin, Warszawa 2012, s. 308-309.

⁷² P. Fusch, G.E. Fusch, L.R. Ness, *Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research*, „Journal of Social Change”, 2018, 10(1), 19-32, s. 26.

⁷³ T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 96.

naukowych, zwłaszcza w przypadku zjawisk zachodzących na szeroką skalę, możliwych do zaobserwowania w dużej populacji. Pozwala ona poznać je na poziomie ogólnym, a tym samym daje możliwość ilościowego przeanalizowania badanego problemu i oszacowania jego skali⁷⁴. Badanie ankietowe przeprowadzono dla uzyskania odpowiedzi na czwarty, piąty oraz szósty problem szczegółowy, a próbę badawczą byli nauczyciele akademicki pracujący w uczelniach niepublicznych.

Z kolei wywiad najogólniej definiuje się jako rozmowę kierowaną, w której udział biorą co najmniej dwie osoby – ankieter (badacz) oraz respondent. Jest to forma dialogu umożliwiająca badającemu uzyskanie od respondenta takich informacji, które pomogą osiągnąć cel badań. Zdaniem J. Sztumskiego, jest to proces, podczas którego osoba prowadząca wywiad stara się oddziaływać na badanego za pomocą stawianych pytań i skłania go tym samym do rozwiązania problemu badawczego⁷⁵. L. Sołoma wywiad określa jako „[...] rozmowę osoby zainteresowanej w zdobyciu informacji bądź zasięgnięciu opinii z osobą tymi danymi dysponującą”⁷⁶. Co ważne, w przypadku wywiadów liczebność próby nie jest ustalona odgórnie, co oznacza, że nie ma minimalnych wymagań w tym zakresie⁷⁷.

Należy przyznać, że w praktyce wywiadam mogą towarzyszyć czynniki zakłócające wiarygodność uzyskanych informacji. Respondent może świadomie zafałszować odpowiedzi (tzw. *response bias*), a cechy indywidualne prowadzącego badanie, takie jak płeć, sposób zadawania pytań czy ton głosu, mogą wpływać na jakość procesu badawczego (tzw. *interviewer effects*). Aby ograniczyć te zakłócenia, niezbędne jest odpowiednie przygotowanie narzędzi dostosowanych do specyfiki badanej grupy oraz przestrzeganie zasad rzetelności badawczej⁷⁸.

Wywiad można podzielić na różne rodzaje, tj. standardowe, półstandardowe i niestandardowe, różniące się stopniem swobody w formułowaniu pytań i charakterem interakcji⁷⁹. Wywiady nieskategoryzowane to takie, w których badacz ma dużą swobodę w doborze i kolejności pytań, natomiast skategoryzowane charakteryzują się większym stopniem ustrukturyzowania. W zależności od jawności procesu badawczego, można

⁷⁴ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 45.

⁷⁵ J. Sztumski, dz. cyt., s. 120-121.

⁷⁶ L. Sołoma, dz. cyt., s. 123.

⁷⁷ Bielicka B., *Gromadzenie danych pierwotnych*, [w:] *Badania marketingowe w zarządzaniu organizacją*, W. Popławski, E. Skawińska (red.), PWE, Warszawa 2012, s. 78.

⁷⁸ K. Bogner, U. Landrock, *Response Biases in Standardised Surveys*, GESIS Survey Guidelines, Mannheim 2016, s. 5–6.

⁷⁹ M. Krajewski, *Badania pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 19.

wyróżnić wywiady jawne, ukryte, formalne i nieformalne – zależnie od tego, czy respondent zna cel badania. Wywiady mogą być również prowadzone indywidualnie, czyli z jedną osobą, lub grupowo – szczególnie wśród uczestników o zbliżonych cechach, gdzie dynamika grupowa może wpływać na treść i autentyczność odpowiedzi. Taka różnorodność form umożliwia dostosowanie techniki wywiadu do charakteru i potrzeb konkretnego projektu badawczego, co sprzyja pozyskaniu wartościowych informacji⁸⁰.

Wywiad wykorzystany w ramach niniejszej rozprawy miał charakter jawny, indywidualny oraz nieskategoryzowany (czyli niestandardyzowany, swobodny i pogłębiony). Jego główną zaletą jest elastyczność, gdyż osoba prowadząca ma możliwość dowolnego formułowania pytań szczegółowych, modyfikowania kolejności poruszanych tematów, ich rozwijania bądź pomijania w zależności od potrzeb badania⁸¹. W literaturze tego typu rozmowa określana jest często jako „wywiad pogłębiony”, którego struktura opiera się na ogólnym planie tematycznym, natomiast sposób zadawania pytań i ich kolejność zależą od decyzji badacza⁸².

Przed terenowym przeprowadzeniem badania należy przygotować narzędzia badawcze, które są „[...] instrumentami do gromadzenia materiału badawczego o zmiennych oraz służą do klasyfikacji i określania parametryzacji wskaźników”⁸³. T. Pilch oraz W. Wujek określają je jako „[...] przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badań. O ile technika badawcza oznacza czynności, na przykład obserwowanie, prowadzenie wywiadu, o tyle narzędzie badawcze to instrument służący do technicznego gromadzenia danych z badań. W tym rozumieniu narzędziem badawczym będzie kwestionariusz wywiadu, arkusz obserwacyjny, a nawet ołówek”⁸⁴.

Narzędziami służącymi do przeprowadzenia badań w planowanej rozprawie doktorskiej były kwestionariusz ankiety oraz dyspozycje do wywiadu.

Ankieta składała się z pytań merytorycznych oraz metryczkowych, w tym otwartych, zamkniętych, tj. jednokrotnego wyboru, a także z zastosowaniem skali. Pytania zamknięte miały formę rozstrzygającą lub dopełniającą z zastosowaniem kafeterii zamkniętej oraz dysjunktywnej.

⁸⁰ Tamże.

⁸¹ K. Żegnałek, *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Comandor, Warszawa 2008, s. 149.

⁸² R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, PWN, Warszawa 1985, s. 132.

⁸³ A. Czupryński, *Metoda naukowa*, [w:] *Nauki o bezpieczeństwie. Wybrane problemy badań*, A. Czupryński, B. Wiśniewski, J. Zboina (red.), CNBOP-PIB, Józefów 2017, s. 23.

⁸⁴ T. Pilch, T. Wujek, *Metody i techniki badań w pedagogice*, [w:] *Pedagogika – podręcznik akademicki*, M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), PWN, Warszawa 1974, s. 101.

Kwestionariusz składał się z trzech części merytorycznych, z których pierwsza dotyczyła ogólnego poziomu motywacji, druga czynników materialnych, zaś trzecia czynników niematerialnych.

Jeśli chodzi o wywiady realizowane na potrzeby rozprawy doktorskiej, to posiadały one wcześniej przygotowane dyspozycje, które określały, jakie informacje powinny zostać ustalone w trakcie rozmowy z respondentami.

1.8. Opracowanie wyników badań empirycznych

Opracowanie wyników badań empirycznych przeprowadzono z wykorzystaniem metod ilościowych i jakościowych, zgodnie z przyjętą koncepcją triangulacji metod badawczych. Analizy statystyczne danych pochodzących z badania ankietowego wykonano przy użyciu programu SPSS Statistics PS Imago Pro 10.0. Analizy jakościowe przeprowadzono na podstawie transkrypcji wywiadów pogłębionych z osobami pełniącymi funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych.

Badania ilościowe

We wszystkich analizach ilościowych przyjęto poziom istotności statystycznej $\alpha=0,05$. Wyniki, dla których wartość p mieściła się w przedziale $0,10 > p > 0,05$, traktowano jako wskazujące na występowanie tendencji statystycznych. Dobór metod analizy statystycznej był każdorazowo uzależniony od poziomu pomiaru zmiennych oraz celu prowadzonych analiz, a zastosowane procedury były spójne z problemami badawczymi i strukturą rozdziałów empirycznych pracy. Operacje przeprowadzone na potrzeby niniejszej dysertacji obejmowały analizy dwuzmienne na zmiennych nominalnych, porządkowych oraz interwałowych. Dobór metod statystycznych, kryteriów istotności, zasad interpretacji wielkości efektu oraz siły zależności oparto na klasycznych założeniach stosowanych w naukach społecznych, które stanowiły punkt odniesienia dla wszystkich przeprowadzonych analiz ilościowych⁸⁵.

W rozdziale czwartym, poświęconym analizie motywacji ogólnej nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych, w pierwszym etapie zastosowano metody statystyki opisowej. Dla większości cech obliczono liczebności oraz procenty odpowiedzi, a także wyznaczono miary tendencji centralnej, takie jak średnia

⁸⁵ S. Bedyńska, A. Brzezicka, *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2007.

arytmetyczna (M) i mediana (Me), oraz miary zróżnicowania w postaci odchylenia standardowego (SD). Analizy te posłużyły do ogólnej charakterystyki postaw respondentów wobec pracy akademickiej, poziomu zadowolenia, zniechęcenia, postrzeganego sensu pracy oraz ocen perspektyw zawodowych.

W celu analizy zależności pomiędzy zmiennymi nominalnymi, w szczególności pomiędzy cechami społeczno-demograficznymi respondentów a motywami wyboru zawodu nauczyciela akademickiego, zastosowano test niezależności chi-kwadrat (χ^2). Umożliwił on identyfikację istotnych statystycznie związków pomiędzy analizowanymi zmiennymi kategorycznymi.

Do porównań wyników pomiędzy dwiema niezależnymi grupami respondentów, w przypadku zmiennych porządkowych, zastosowano nieparametryczny test U Manna-Whitneya (U). Test ten wykorzystano, m.in. do analizy różnic w poziomie zadowolenia z pracy, lubienia pracy oraz zniechęcenia w zależności od płci, podstawowego miejsca pracy oraz innych cech respondentów.

W sytuacjach porównywania więcej niż dwóch grup zastosowano nieparametryczny test H Kruskala-Wallisa (H). Test ten wykorzystano do analizy różnic w zakresie zadowolenia z pracy, zniechęcenia oraz innych aspektów motywacji ogólnej w zależności od wieku, stażu pracy oraz formy zatrudnienia. W analizach tych nie prowadzono dalszych testów post hoc, a interpretacja ograniczała się do identyfikacji istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami.

W celu oceny siły obserwowanych różnic obliczano standaryzowaną statystykę Z, która pełniła funkcję miary wielkości efektu w testach nieparametrycznych. Przyjęto, że wartości Z mniejsze niż 0,5 wskazują na małą różnicę pomiędzy porównywanymi grupami, wartości z przedziału od 0,5 do poniżej 1,0 na różnicę o umiarkowanym nasileniu, natomiast wartości równe lub wyższe 1,0 świadczą o dużej różnicy o znaczeniu praktycznym.

Dodatkowo, w przypadku analiz zależności, interpretację wyników oparto na współczynniku korelacji r, przyjmując, że wartości poniżej 0,1 oznaczają brak lub bardzo słaby związek pomiędzy zmiennymi, wartości w przedziale 0,1-0,3 wskazują na słabą zależność, wartości od 0,3 do 0,5 na zależność o umiarkowanej sile, natomiast wartości powyżej 0,5 świadczą o silnym związku. Takie kryteria interpretacyjne pozwoliły na ocenę zarówno istotności statystycznej, jak i praktycznego znaczenia uzyskanych wyników.

Do analizy zależności pomiędzy zmiennymi porządkowymi oraz pomiędzy zmiennymi porządkowymi i ilościowymi zastosowano współczynniki korelacji rho Spearmana (ρ) oraz tau-b Kendalla (τ). Analizy korelacyjne umożliwiły ocenę kierunku i siły związków pomiędzy zadowoleniem z pracy, zniechęceniem, postrzeganiem sensu pracy, oceną perspektyw zawodowych oraz oceną sposobów motywowania przez przełożonych. Siłę zależności interpretowano na podstawie wartości bezwzględnych współczynników korelacji, przyjmując, że wartości poniżej 0,10 oznaczają korelację bardzo słabą, wartości od 0,10 do 0,29 korelację słabą, od 0,30 do 0,49 korelację umiarkowaną, od 0,50 do 0,69 korelację silną, natomiast wartości równe lub wyższe niż 0,70 korelację bardzo silną.

Z kolei w rozdziale piątym, poświęconym analizie niematerialnych uwarunkowań motywacji do pracy nauczycieli akademickich, w pierwszym etapie również zastosowano metody statystyki opisowej, obejmujące analizę liczebności, odsetków, średnich, median oraz odchyłeń standardowych. Analizy te umożliwiły wstępną charakterystykę znaczenia poszczególnych niematerialnych czynników motywacji.

Na potrzeby analiz syntetycznych skonstruowano zmienne zbiorcze, odzwierciedlające wybrane wymiary niematerialnych uwarunkowań motywacji, w szczególności czynniki indywidualne, czynniki organizacyjne i społeczne oraz autonomię, wpływ i partycypację w podejmowaniu decyzji. Zmienne zbiorcze tworzone poprzez agregację odpowiedzi na pozycje kwestionariusza powiązane merytorycznie z analizowanym konstruktem.

W celu porównania poziomu analizowanych czynników pomiędzy dwiema niezależnymi grupami respondentów zastosowano test t-Studenta dla prób niezależnych. W analizach uwzględniono sprawdzenie założenia jednorodności wariancji, a interpretację wyników uzupełniono o ocenę wielkości efektu z wykorzystaniem współczynnika d Cohena. Wielkość efektu interpretowano zgodnie z przyjętymi kryteriami, tj. wartości około 0,2 uznawano za efekt mały, około 0,5 za efekt umiarkowany, natomiast wartości równe lub wyższe niż 0,8 za efekt duży.

Do analizy różnic pomiędzy więcej niż dwiema grupami respondentów zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA). Interpretację wyników uzupełniono o ocenę wielkości efektu z wykorzystaniem współczynnika eta kwadrat (η^2). Zgodnie z przyjętymi w naukach społecznych kryteriami interpretacyjnymi, wartości η^2 na poziomie około 0,01 traktowano jako wskazujące na efekt mały, około 0,06 jako umiarkowany, natomiast wartości równe lub wyższe niż 0,14 jako efekt duży.

W przypadku braku istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami nie prowadzono dalszych analiz szczegółowych.

W celu określenia zależności pomiędzy zmiennymi zastosowano współczynnik korelacji liniowej Pearsona. Analizy korelacyjne umożliwiły ocenę kierunku i siły związków pomiędzy niematerialnymi uwarunkowaniami motywacji a ogólnym zadowoleniem z pracy nauczycieli akademickich. Przy interpretacji siły zależności przyjęto następujące przedziały, tj. wartości $|r| < 0,10$ uznawano za wskazujące na brak lub bardzo słabą korelację, wartości od 0,10 do 0,29 za korelację słabą, od 0,30 do 0,49 za korelację umiarkowaną, od 0,50 do 0,69 za korelację silną, natomiast wartości równe lub wyższe 0,70 za korelację bardzo silną.

W obszarach, w których analizy korelacyjne wykazały istotne statystycznie zależności, przeprowadzono jednoczynnikowe analizy regresji liniowej. Modele regresji pozwoliły na identyfikację niematerialnych czynników pełniących rolę istotnych predyktorów ogólnego zadowolenia z pracy. Interpretacja uzyskanych wyników uwzględniała zarówno istotność statystyczną modeli, jak i wielkość wyjaśnianej wariancji. Zgodnie z przyjętymi w naukach społecznych kryteriami interpretacyjnymi, wartości współczynnika determinacji na poziomie około 5-10% traktowano jako niewielkie, 10-20% jako umiarkowane, natomiast przekraczające 20% jako wskazujące na relatywnie silniejsze i poznawczo istotne zależności.

Jeśli chodzi o ostatni rozdział empiryczny, tj. szósty, poświęcono go analizie materialnych uwarunkowań motywacji do pracy nauczycieli akademickich i zastosowano analogiczny zestaw metod statystycznych jak w rozdziale piątym. W pierwszym etapie wykorzystano statystykę opisową do charakterystyki znaczenia poszczególnych materialnych czynników motywacji, takich jak wynagrodzenie, stabilność zatrudnienia, nagrody i benefity materialne, warunki pracy oraz wsparcie finansowe rozwoju zawodowego.

Na potrzeby analiz syntetycznych skonstruowano zmienne zbiorcze obejmujące wybrane materialne uwarunkowania motywacji do pracy. Zmienne te tworzone poprzez agregację odpowiedzi na pozycje kwestionariusza powiązane merytorycznie z analizowanymi obszarami.

Do porównań pomiędzy dwiema niezależnymi grupami respondentów zastosowano test t-Studenta dla prób niezależnych, z uwzględnieniem poprawki Welcha w przypadkach niespełnienia założenia jednorodności wariancji. Interpretację wyników uzupełniono o ocenę wielkości efektu z wykorzystaniem współczynnika d Cohena.

Do analizy różnic pomiędzy więcej niż dwiema grupami zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA), a interpretację wyników uzupełniono o ocenę wielkości efektu z wykorzystaniem współczynnika eta kwadrat (η^2). W przypadku braku istotnych statystycznie różnic nie prowadzono dalszych analiz post hoc.

W celu określenia zależności pomiędzy zmiennymi ilościowymi zastosowano współczynnik korelacji liniowej Pearsona. Ponadto w niektórych obszarach przeprowadzono jednoczynnikowe analizy regresji liniowej, pozwalające na ocenę wpływu wybranych zmiennych subiektywnych, w szczególności ogólnego zadowolenia z pracy, na znaczenie przypisywane materialnym uwarunkowaniom motywacji.

Badania jakościowe

Opracowanie wyników badań jakościowych przeprowadzono na podstawie transkrypcji wywiadów pogłębionych z osobami pełniącymi funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych. Wywiady były realizowane w oparciu o wcześniej przygotowane dyspozycje, obejmujące zagadnienia związane z motywacją do pracy nauczycieli akademickich, uwarunkowaniami organizacyjnymi, niematerialnymi i materialnymi czynnikami motywacyjnymi oraz oceną warunków pracy i perspektyw zawodowych.

Analiza jakościowa miała charakter opisowo-interpretacyjny i była prowadzona w sposób systematyczny. W pierwszym etapie dokonano wielokrotnej, wnikliwej lektury transkrypcji wywiadów w celu zapoznania się z całością materiału empirycznego oraz identyfikacji powtarzających się wątków i znaczeń. Etap ten miał charakter eksploracyjny i pozwolił na wyodrębnienie obszarów tematycznych istotnych z punktu widzenia problematyki badawczej.

W kolejnym etapie przeprowadzono analizę treści polegającą na porządkowaniu wypowiedzi respondentów według kluczowych kategorii tematycznych, odpowiadających zagadnieniom analizowanym w badaniu ilościowym. Kategorie te obejmowały m.in. motywację do wyboru zawodu nauczyciela akademickiego, stosunek do wykonywanej pracy, postrzeganie sensu i znaczenia pracy akademickiej, ocenę sposobów motywowania, niematerialne i materialne uwarunkowania motywacji oraz ocenę perspektyw zawodowych. Takie podejście umożliwiło zachowanie spójności pomiędzy częścią ilościową i jakościową badań.

W ramach wyodrębnionych kategorii dokonano selekcji fragmentów wypowiedzi respondentów, które w sposób najbardziej reprezentatywny ilustrowały dominujące opinie, postawy oraz sposoby interpretacji badanych zjawisk. Dobór cytatów miał charakter celowy i był podporządkowany zasadzie adekwatności merytorycznej, a nie częstotliwości występowania poszczególnych wypowiedzi. Cytaty wykorzystywano jako materiał uzupełniający i pogłębiający interpretację wyników badań ilościowych, a nie jako samodzielne źródło uogólnień statystycznych.

Istotnym elementem analizy jakościowej była konfrontacja perspektywy nauczycieli akademickich, ujawnionej w badaniu ankietowym, z perspektywą kadry zarządzającej uczelniami niepublicznymi. Pozwoliło to na identyfikację obszarów zbieżnych oraz rozbieżnych w postrzeganiu motywacji do pracy, warunków organizacyjnych i czynników wpływających na zaangażowanie zawodowe. Analiza ta miała charakter interpretacyjny i służyła lepszemu zrozumieniu mechanizmów leżących u podstaw uzyskanych wyników ilościowych.

Wyniki badań jakościowych nie były traktowane jako materiał do generalizacji, lecz jako narzędzie pogłębienia i uzupełnienia analiz statystycznych. Zastosowanie podejścia triangulacyjnego umożliwiło wieloaspektowe ujęcie problematyki motywacji do pracy nauczycieli akademickich oraz zwiększyło trafność interpretacyjną i poznawczą uzyskanych rezultatów.

1.9. Charakterystyka badanej populacji

W niniejszym podrozdziale przedstawiono charakterystykę badanej populacji obejmującej zarówno respondentów uczestniczących w badaniu ilościowym, jak i osoby pełniące funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych, które wzięły udział w badaniu jakościowym. Charakterystyka ta ma na celu przybliżenie podstawowych cech społeczno-zawodowych uczestników badań oraz określenie kontekstu, w jakim formułowane były opinie i oceny analizowane w dalszej części pracy.

W części poświęconej badaniom ilościowym zaprezentowano strukturę badanej populacji nauczycieli akademickich z uwzględnieniem wybranych zmiennych demograficznych i zawodowych. W badaniu nie odnotowano braków danych w zakresie żadnej z analizowanych zmiennych, co pozwoliło na przeprowadzenie pełnej analizy zgromadzonego materiału empirycznego. Z kolei w części dotyczącej badań jakościowych scharakteryzowano osoby pełniące funkcje organizacyjne i zarządcze

w uczelniach niepublicznych, które reprezentowały perspektywę instytucjonalną badanego zjawiska.

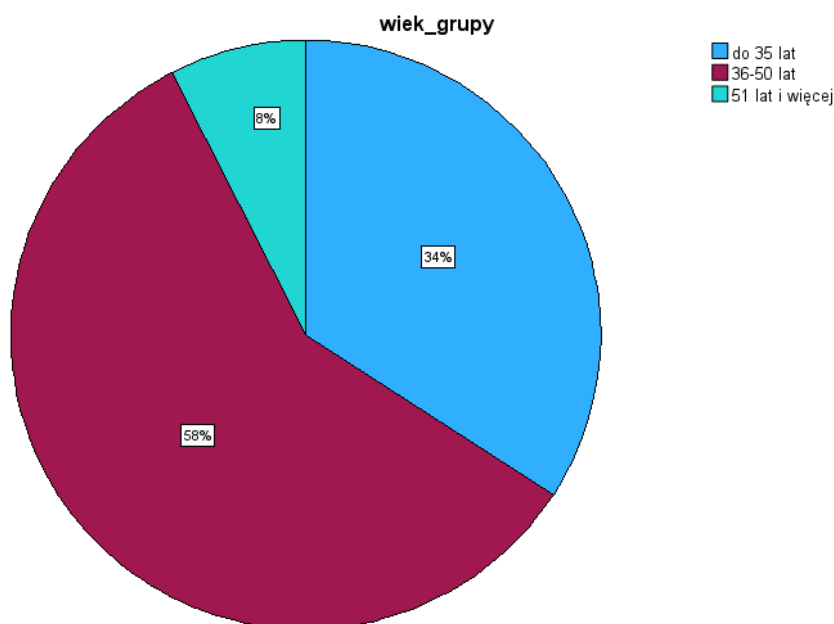
Badania ilościowe

W niniejszej części podrozdziału przedstawiono charakterystykę badanej populacji nauczycieli akademickich uczestniczących w badaniu ilościowym. Celem jest opis podstawowych cech społeczno-demograficznych respondentów, który pozwala na określenie struktury badanej próby oraz stanowi punkt odniesienia dla dalszych analiz empirycznych prezentowanych w kolejnych rozdziałach pracy. Charakterystyka badanej populacji ma wyłącznie opisowy charakter i nie stanowi podstawy do formułowania wniosków interpretacyjnych.

W badaniu ilościowym wzięło udział 120 nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych. W strukturze badanej próby przeważały kobiety, które stanowiły 70,0% respondentów (n=84). Mężczyźni stanowili 30,0% badanej populacji (n=36).

Jeśli chodzi o wiek respondentów, to najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 36-40 lat, była to jedna trzecia ogółu – 33,3% (n=40). Kolejną pod względem liczebności grupą byli respondenci w wieku 31-35 lat – 27,5% (n=33). Osoby w wieku 41-45 lat stanowiły 11,7% badanych (n=14), natomiast respondenci w wieku 46-50 lat – 13,3% (n=16). Mniej liczne były grupy wiekowe 26-30 lat (6,7%, n=8) oraz 51-55 lat (5,8%, n=7). Najmniej licznie reprezentowane były osoby w wieku 56-60 lat oraz 61-65 lat, które łącznie stanowiły 1,6% badanej próby (n=2).

Na potrzeby analiz statystycznych szczegółowe kategorie wieku zostały zagregowane do trzech przedziałów, tj. do 35 lat, 36-50 lat oraz 51 lat i więcej, co pozwoliło na uzyskanie bardziej zrównoważonych liczebnie grup porównawczych. Na wykresie 1 przedstawiono rozkład badanej populacji w oparciu o zagregowaną zmienną.

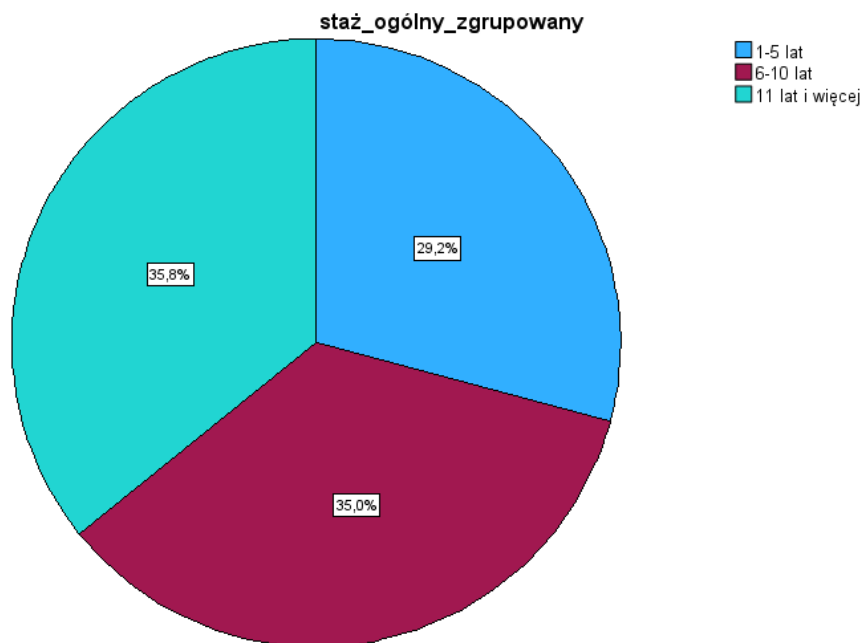


Wykres 1. Wiek respondentów

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Jeśli chodzi o staż pracy w szkolnictwie wyższym, najliczniejszą grupę stanowili respondenci pracujący od 6 do 10 lat – 35,0% (n=42). Drugą pod względem liczebności grupą byli nauczyciele akademicy o stażu 1-5 lat – 29,2% respondentów (n=35). Osoby o stażu pracy 11-15 lat oraz powyżej 20 lat stanowili po 14,2% badanej próby (n=17 w każdej z grup). Mniej liczną grupę tworzyły osoby o stażu 16-20 lat, które stanowiły 7,5% respondentów (n=9).

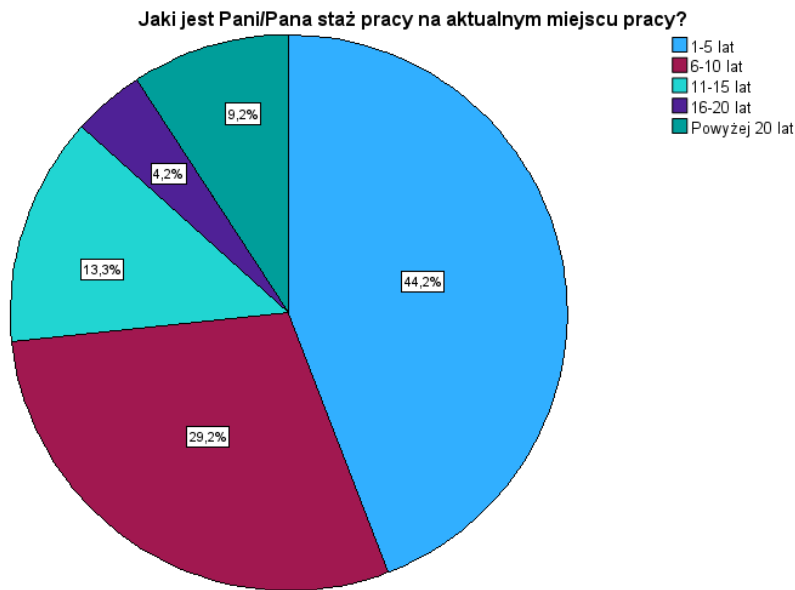
Podobnie jak w przypadku wieku, na potrzeby analiz statystycznych szczegółowe kategorie stażu pracy w szkolnictwie wyższym zostały zagregowane do trzech grup, tj. 1-5 lat, 6-10 lat oraz 11 lat i więcej, co pozwoliło na uzyskanie bardziej zrównoważonych liczebnie grup porównawczych. Na wykresie 2 przedstawiono rozkład badanej populacji w oparciu o zagregowaną zmienną.



Wykres 2. Staż pracy respondentów w szkolnictwie wyższym

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

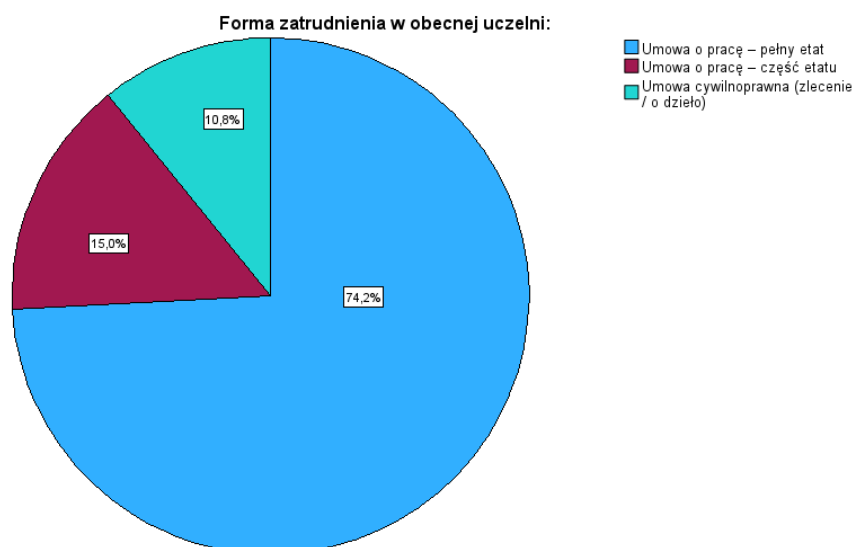
Analiza struktury badanej populacji ze względu na staż pracy na aktualnym miejscu zatrudnienia wskazuje, że największą grupę stanowili respondenci o stażu 1-5 lat, którzy stanowili 44,2% badanych (n=53). Drugą pod względem liczebności grupą byli nauczyciele akademicy pracujący w danej uczelni od 6 do 10 lat, stanowiący 29,2% respondentów (n=35). Osoby o stażu 11-15 lat stanowili 13,3% badanej populacji (n=16). Mniej liczne były grupy osób zatrudnionych w aktualnym miejscu pracy przez powyżej 20 lat (9,2%, n=11) oraz przez 16-20 lat, które stanowiły 4,2% respondentów (n=5). Na wykresie 3 przedstawiono rozkład badanej populacji w oparciu o omawianą zmienną.



Wykres 3. Staż respondentów w aktualnym miejscu pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

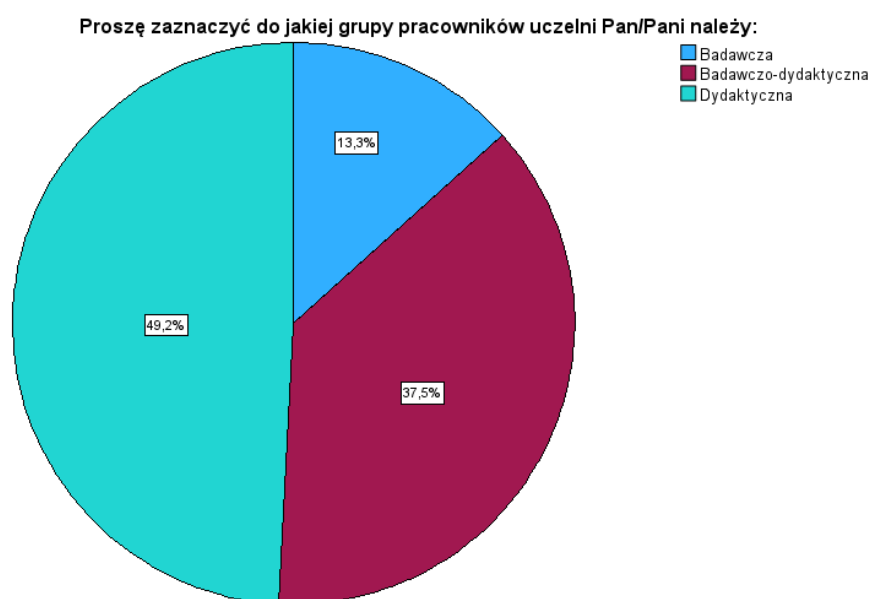
Ze względu na przynależność do grupy pracowników uczelni, w badanej próbie dominowali nauczyciele akademicy zatrudnieni na stanowiskach dydaktycznych, którzy stanowili 49,2% respondentów (n=59). Drugą pod względem liczebności grupą byli nauczyciele akademicy zatrudnieni na stanowiskach badawczo-dydaktycznych, stanowiący 37,5% badanej populacji (n=45). Najmniej liczną grupę tworzyli respondenci pracujący na stanowiskach badawczych, którzy stanowili 13,3% ogółu (n=16). Na wykresie 4 przedstawiono rozkład badanej populacji w oparciu o omawianą zmienną.



Wykres 4. Forma zatrudnienia respondentów

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Analiza kolejnej zmiennej wskazuje, że dominującą formą zatrudnienia w badanej populacji była umowa o pracę w pełnym wymiarze etatu, którą wskazało 74,2% respondentów (n=89). Kolejną grupę stanowili nauczyciele akademicy zatrudnieni na podstawie umowy o pracę w niepełnym wymiarze etatu – 15,0% badanych (n=18). Najmniej liczną grupę tworzyli ankietowani zatrudnieni na podstawie umów cywilnoprawnych (umowa zlecenie lub umowa o dzieło), którzy stanowili 10,8% respondentów (n=13). Na wykresie 5 przedstawiono rozkład badanej populacji w oparciu o omawianą zmienną.



Wykres 5. Przynależność respondentów do grup pracowników uczelni

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

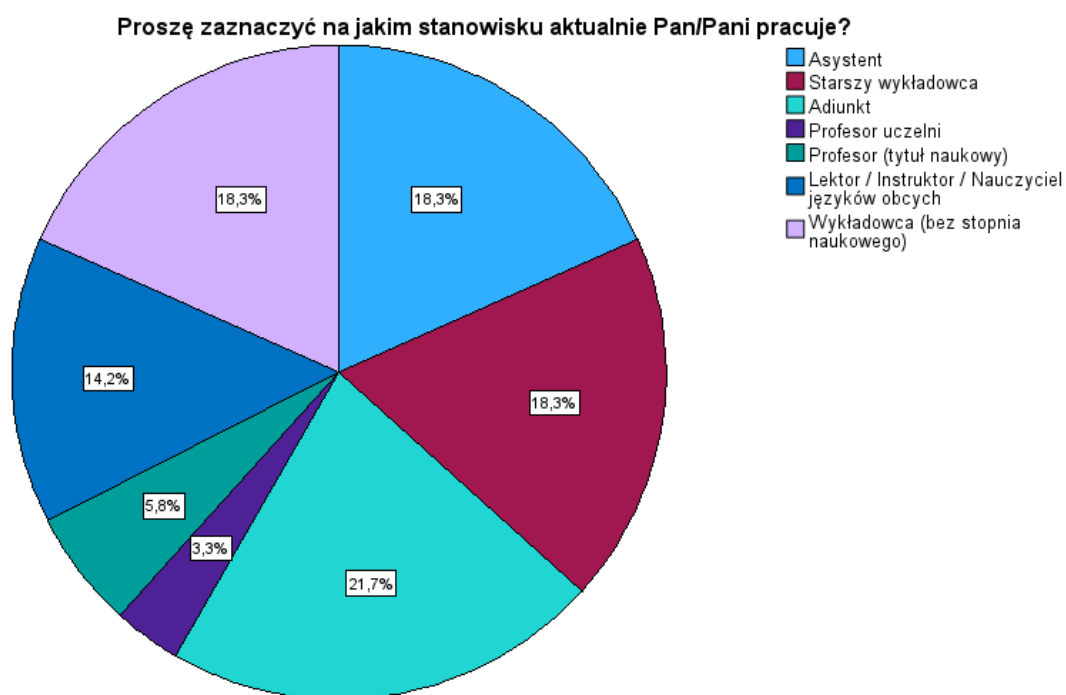
Analiza sytuacji zawodowej respondentów wskazuje, że dla 60,0% badanych uczelnia niepubliczna, w której byli zatrudnieni, stanowiła podstawowe miejsce pracy (n=72), natomiast 40,0% respondentów (n=48) wskazało, że nie była ona ich głównym miejscem zatrudnienia. W zakresie liczby uczelni, w których respondenci byli aktualnie zatrudnieni, zdecydowana większość badanych (77,5%; n=93) wskazała zatrudnienie w jednej uczelni. Pracę w dwóch uczelniach deklarowało 19,2% respondentów (n=23), natomiast 3,3% badanych (n=4) wskazało zatrudnienie w trzech lub większej liczbie placówek.

Jednocześnie 34,2% respondentów (n=41) deklarowało wykonywanie pracy etatowej poza szkolnictwem wyższym lub prowadzenie działalności gospodarczej,

natomiast 65,8% badanych (n=79) nie podejmowało dodatkowej aktywności zawodowej poza sektorem szkolnictwa wyższego.

Struktura badanej populacji ze względu na zajmowane stanowisko zawodowe była zróżnicowana. Najliczniejsze grupy stanowili respondenci zatrudnieni na stanowiskach adiunkta (21,7%; n=26) oraz asystenta, starszego wykładowcy i wykładowcy bez stopnia naukowego, z których każda z nich stanowiła po 18,3% badanych (n=22).

Respondenci zatrudnieni na stanowiskach lektora, instruktora lub nauczyciela języków obcych stanowili 14,2% ogółu (n=17). Mniej liczne były grupy nauczycieli akademickich zatrudnionych na stanowiskach profesora – 5,8% (n=7) oraz profesora uczelni, którzy stanowili 3,3% respondentów (n=4). Na wykresie 6 przedstawiono rozkład badanej populacji w oparciu o omawianą zmienną.

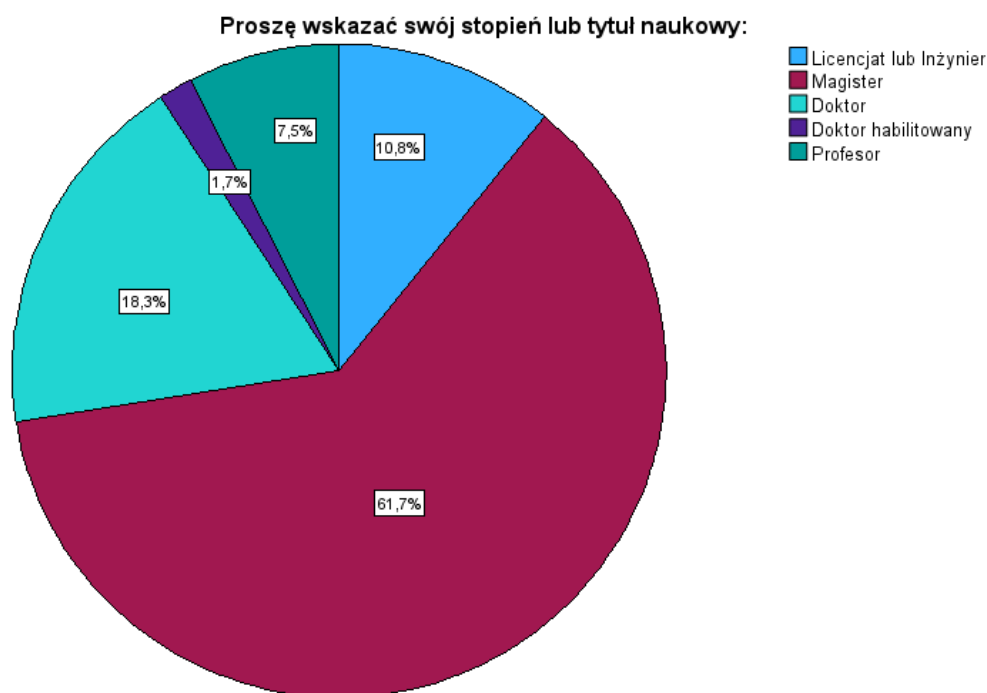


Wykres 6. Stanowiska pracy respondentów

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Z kolei analiza struktury badanej populacji ze względu na posiadany stopień lub tytuł naukowy wskazuje, że największą grupę stanowili respondenci posiadający tytuł magistra – 61,7% badanych (n=74). Kolejną pod względem liczebności grupą byli nauczyciele akademicy posiadający stopień doktora – 18,3% respondentów (n=22).

Ankietowani legitymujący się tytułem licencjata lub inżyniera stanowili 10,8% badanej populacji (n=13). Mniej liczne były grupy osób posiadających tytuł profesora, które stanowiły 7,5% respondentów (n=9), oraz stopień doktora habilitowanego, wskazany przez 1,7% badanych (n=2). Na wykresie 7 przedstawiono rozkład badanej populacji w oparciu o omawianą zmienną.



Wykres 7. Stopień lub tytuł naukowy respondentów

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Dodatkowo 17,5% respondentów (n=21) deklarowało pełnienie funkcji organizacyjnych w strukturze uczelni, takich jak kierownik katedry, prodziekan lub pełnomocnik. Pozostała część badanych (82,5%; n=99) nie pełniła funkcji organizacyjnych.

Badania jakościowe

W badaniu jakościowym udział wzięło 15 respondentów zatrudnionych w szkolnictwie wyższym, pełniących funkcje kierownicze i zarządcze na różnych poziomach struktury organizacyjnej uczelni. Wśród badanych znaleźli się m.in. rektorzy, prorektorzy, dziekani, prodziekani, dyrektor instytutu oraz menedżerowie kierunków studiów. Tak dobrana próba umożliwiła uwzględnienie zróżnicowanych perspektyw

wynikających zarówno z pełnionej funkcji, jak i zakresu odpowiedzialności organizacyjnej.

Respondenci charakteryzowali się zróżnicowaniem pod kątem stopni i tytułów naukowych. W próbie znaleźli się zarówno doktorzy habilitowani, doktorzy oraz magistrowie. Również staż pracy respondentów był zróżnicowany – zarówno w odniesieniu do zajmowanego stanowiska, jak i całkowitego doświadczenia zawodowego w szkolnictwie wyższym. Jeśli chodzi o staż pracy na aktualnym stanowisku wahał się od kilku miesięcy do kilkunastu lat, natomiast łączny staż pracy w szkolnictwie wyższym mieścił się w przedziale od 8 do 46 lat, co pozwoliło na zebranie opinii osób znajdujących się na różnych etapach kariery zawodowej. Szczegółowe dane dotyczące tytułu lub stopnia naukowego, pełnionej funkcji oraz stażu pracy respondentów zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka respondentów

| Nr | Tytuł zawodowy lub naukowy | Stanowisko/funkcja | Staż pracy na danym stanowisku | Staż pracy w szkolnictwie wyższym |
|------------|-----------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------|
| R1 | Doktor habilitowany | Prorektor | 3 miesiące | 28 lat |
| R2 | Doktor habilitowany | Dziekan | 2 lata | 30 lat |
| R3 | Doktor habilitowany | Rektor | Ponad rok | 45 lat |
| R4 | Doktor | Rektor | 1,5 roku | 9 lat |
| R5 | Doktor | Prorektor ds. studenckich | 4 miesiące | 10 lat |
| R6 | b.d. | Prorektor | b.d. | b.d. |
| R7 | Doktor | b.d. | b.d. | b.d. |
| R8 | Doktor | Prodziekan | 9 lat | 15 lat |
| R9 | Doktor | Dziekan | 8 lat | 26 lat |
| R10 | Doktor | Dziekan | 11-12 lat | 22-23 lat |
| R11 | Doktor | Dziekan | 13 lat | 27 lat |
| R12 | Doktor | Dziekan | 12 lat | 46 lat |
| R13 | Doktor | Dyrektor instytutu | 14 miesięcy | 15 lat |
| R14 | Doktor | Menedżer kierunku | b.d. | 16 lat |
| R15 | Magister inżynier | Menedżer kierunku | 4 lata | 8 lat |

* b.d. – brak danych – decyzja respondenta.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań jakościowych.

W trzech przypadkach respondenci nie wyrazili zgody na podanie szczegółowych informacji dotyczących ich stanowiska lub stażu pracy, wskazując na obawę przed możliwością identyfikacji. Brak tych danych został uwzględniony w tabeli i oznaczony zgodnie z decyzją respondentów, z zachowaniem zasad anonimowości oraz dobrowolności udziału w badaniu.

1.10. Podsumowanie

W niniejszym rozdziale metodologicznym opisano podstawy koncepcyjne i organizacyjne przeprowadzonych badań nad uwarunkowaniami motywacji zawodowej nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych. Jego zasadniczym celem było uporządkowanie założeń badawczych oraz przedstawienie spójnej i logicznej konstrukcji metodologicznej, umożliwiającej rozpoznanie uwarunkowań motywacji zawodowej badanej populacji.

W rozdziale zaprezentowano przedmiot i cele badań, sformułowano problem badawczy oraz pytania badawcze, a także określono hipotezy robocze, które wyznaczają kierunek dalszych analiz. Szczególną uwagę takiemu sformułowaniu problematyki badawczej, aby możliwe było jej wieloaspektowe ujęcie – zarówno na poziomie teoretycznym, jak i empirycznym.

Istotnym elementem rozdziału była identyfikacja i uporządkowanie zmiennych badawczych. Zmienne zostały pogrupowane w logiczne kategorie obejmujące zmienne społeczno-demograficzne, instytucjonalno-zawodowe oraz zmienne subiektywnej oceny pracy. Takie uporządkowanie umożliwiło operacjonalizację kluczowych pojęć oraz stworzyło podstawę do systematycznej analizy zależności i różnicowań występujących w badanej populacji.

Przyjęta koncepcja badawcza opierała się na zastosowaniu podejścia mieszanego, łączącego badania ilościowe i jakościowe. Badania ilościowe pozwoliły na identyfikację ogólnych prawidłowości, zależności oraz różnic w zakresie motywacji zawodowej nauczycieli akademickich. Natomiast badania jakościowe, prowadzone wśród kadry funkcyjnej uczelni niepublicznych, umożliwiły pogłębienie analiz poprzez uwzględnienie perspektywy zarządczej oraz kontekstu organizacyjnego funkcjonowania uczelni. Takie podejście badawcze pozwoliło na pełniejsze i bardziej zbilansowane ujęcie badanego zjawiska.

W rozdziale szczegółowo opisano również sposób opracowania wyników badań, w tym zastosowane metody analizy statystycznej oraz procedury analizy materiału jakościowego. Starano się tym samym zapewnić przejrzystość procesu badawczego oraz jednoznaczne powiązanie przyjętych narzędzi analitycznych z postawionymi celami i hipotezami badawczymi.

Całość zaprezentowanych w rozdziale rozwiązań metodologicznych tworzy ramy odniesienia dla dalszych części pracy. Rozdział metodologiczny porządkuje założenia badawcze i wyznacza logikę dalszych rozważań, stanowiąc punkt odniesienia zarówno dla rozdziałów teoretycznych, jak i dla analiz empirycznych poświęconych ogólnej motywacji nauczycieli akademickich oraz materialnym i niematerialnym uwarunkowaniom ich motywacji do pracy w uczelniach niepublicznych.

ROZDZIAŁ 2.

TEORETYCZNE PODSTAWY MOTYWACJI W ZARZĄDZANIU

W rozdziale omówiono teoretyczne aspekty motywacji w procesie zarządzania, koncentrując się w pierwszej części na roli, jaką zajmuje ona wśród klasycznych funkcji zarządzania. Następnie, omawianą kategorię przedstawiono jako mechanizm regulacji zachowań jednostki, z uwzględnieniem jej uwarunkowań, dynamiki, czy też wzajemnych relacji pomiędzy kluczowymi pojęciami opisującymi ten proces. Kolejna część rozdziału obejmuje przegląd oraz klasyfikację wybranych teorii motywacji, które stanowią fundament współczesnych koncepcji wyjaśniających motywę ludzkiego działania w środowisku organizacyjnym. Rozdział zamykają rozważania dotyczące motywacji do pracy, obejmujące identyfikację determinujących ją czynników, a także charakterystykę narzędzi i systemów motywacyjnych stosowanych w organizacjach, z uwzględnieniem roli menedżera jako podmiotu odpowiedzialnego za kształtowanie i podtrzymywanie zaangażowania pracowników.

2.1. Motywacja jako funkcja zarządzania

Zarządzanie należy do kluczowych pojęć nauk o organizacji i zarządzaniu, a jego znaczenie jest analizowane zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i praktycznym. Pomimo wielości definicji, w literaturze przedmiotu panuje względna zgodność co do tego, że zarządzanie stanowi proces ukierunkowany na osiągnięcie celów organizacji poprzez racjonalne wykorzystanie dostępnych zasobów, w szczególności zasobów ludzkich.

Jedną z najczęściej przywoływanych definicji jest ujęcie zaproponowane przez R. W. Griffina, który wskazuje, że zarządzanie to „zespół działań obejmujących planowanie, organizowanie, przewodzenie i kontrolowanie, skierowanych na zasoby organizacji i wykonywanych w celu osiągnięcia jej zamierzonych celów”⁸⁶. Definicja ta podkreśla procesualny charakter zarządzania oraz znacząco akcentuje rolę funkcji kierowniczych jako podstawowych mechanizmów oddziaływania na organizację.

Z kolei P. Drucker, uznawany za jednego z najwybitniejszych klasyków teorii zarządzania, ujmując zarządzanie jako szczególny rodzaj praktyki społecznej. Według niego „zarządzanie jest organem każdej instytucji; bez zarządzania nie może istnieć żadna

⁸⁶ R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania*, PWN, Warszawa 2017, s. 7.

organizacja”⁸⁷. Autor ten podkreśla, że istotą omawianego pojęcia jest „osiąganie wyników poprzez ludzi”, co jednoznacznie wskazuje na centralne miejsce człowieka w procesie zarządzania.

W polskiej literaturze przedmiotu istotny wkład w definiowanie zarządzania wniósł A. K. Koźmiński, który wraz z D. Jemielniakiem określa zarządzanie jako „świadome i celowe oddziaływanie na organizację i jej zasoby, prowadzące do osiągnięcia wyznaczonych celów w sposób sprawny i skuteczny”⁸⁸. Autorzy akcentują zarówno aspekt decyzyjny, jak również konieczność uwzględniania zmiennych organizacyjnych, społecznych oraz kulturowych.

Zarządzanie bywa również ujmowane jako proces koordynacji działań zbiorowych. H. Koontz wskazywał, że jest to „tworzenie i utrzymywanie środowiska, w którym ludzie, działając wspólnie, mogą skutecznie realizować wybrane cele”⁸⁹. Takie podejście eksponuje znaczenie warunków organizacyjnych oraz relacji międzyludzkich jako determinantu efektywności zarządzania.

Z kolei J. A. F. Stoner, R. E. Freeman oraz D. R. Gilbert określają zarządzanie jako synonim kierowania i definiują, iż jest „proces planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania pracy członków organizacji oraz wykorzystania wszelkich dostępnych zasobów organizacji do osiągnięcia jej celów”⁹⁰.

W podobnym duchu zarządzanie ujmuje S. Sudoł, który akcentuje jego profesjonalny i instytucjonalny charakter. W tym ujęciu stanowi ono specyficzny rodzaj działania kierowniczego, odnoszącego się do skoordynowanych wysiłków wielu ludzi i realizowanego przez organ kierowniczy wyposażony w formalne uprawnienia władcze wobec pracowników. Relacja podporządkowania nie wyklucza jednak współpracy, konsultacji ani partycypacji podwładnych w procesach decyzyjnych. Zarządzanie jest procesem zachodzącym w organizacji niezależnie od jej formy własności, wielkości czy rodzaju działalności, o ile posiada ona wspólny cel oraz niezbędne zasoby – zarówno ludzkie, jak i materialne oraz niematerialne. Kluczowym zadaniem zarządzania jest w tym sensie zapewnienie trwania i rozwoju organizacji w zmiennym otoczeniu. Realizacja tego zadania dokonuje się poprzez wykonywanie podstawowych funkcji, takich jak planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrolowanie, które umożliwiają

⁸⁷ P. F. Drucker, *Praktyka zarządzania*, MT Biznes, Warszawa 2009, s. 34-36.

⁸⁸ A.K. Koźmiński, D. Jemielniak, *Zarządzanie od podstaw*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 17-19.

⁸⁹ H. Koontz, C. O'Donnell, *Zasady zarządzania*, PWE, Warszawa 1969, s. 12-13.

⁹⁰ J.A.F. Stoner, R.E. Freeman, D.R. Gilbert, *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1997, s. 20.

podmiotowi zarządzającemu realny wpływ na bieżące oraz przyszłe funkcjonowanie organizacji. Brak takiego wpływu oznaczałby w istocie brak zarządzania w sensie naukowym⁹¹.

Poza klasycznymi ujęciami definicyjnymi, w literaturze przedmiotu coraz częściej podkreśla się, że zarządzanie nie ogranicza się wyłącznie do organizacji rozumianej jako zamknięty system ani do zasobów pozostających formalnie w jej posiadaniu. Choć tradycyjnie zarządzanie odnosiło przede wszystkim do przedsiębiorstw i koncentrowano się na zasobach materialnych oraz ludzkich będących w ich dyspozycji, współczesne podejścia wskazują na znacznie szerszy zakres oddziaływania procesów zarządczych. Zarządzanie obejmuje dziś również kształtowanie obiektów i relacji znajdujących się poza bezpośrednią kontrolą organizacji, takich jak wiedza i doświadczenia klientów, relacje z interesariuszami czy wizerunek organizacji w otoczeniu. Oznacza to, że granice zarządzania ulegają rozszerzeniu, a skuteczność działań kierowniczych coraz częściej zależy od umiejętności oddziaływania na czynniki niematerialne i pośrednie, które nie są własnością organizacji, lecz istotnie wpływają na jej funkcjonowanie i rozwój⁹².

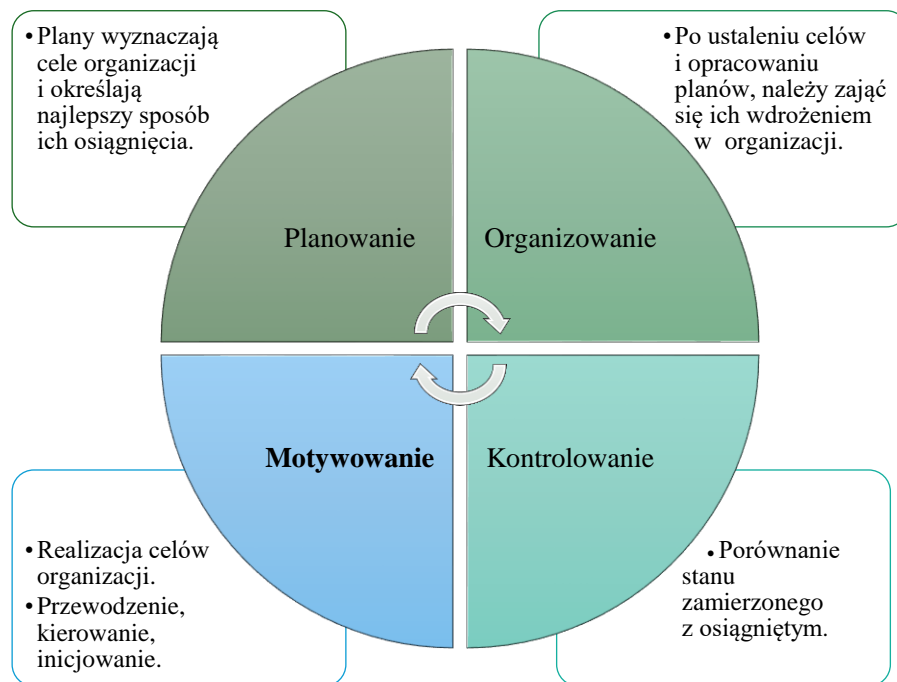
Pomimo różnych akcentów, wspólnym mianownikiem przywołanych definicji jest traktowanie zarządzania jako procesu ciągłego, wymagającego planowego działania, koordynacji zasobów oraz świadomego oddziaływania na zachowania ludzi. Zarządzanie nie sprowadza się zatem wyłącznie do podejmowania decyzji ekonomicznych, lecz obejmuje również wymiar społeczny i psychologiczny, co czyni je naturalnym obszarem analizy zagadnień związanych z motywowaniem pracowników.

W literaturze klasycznej podkreśla się także, że zarządzanie realizowane jest poprzez określone funkcje, wśród których, jak wcześniej wspomniano najczęściej wyróżnia się cztery podstawowe, tj. planowanie, organizowanie, motywowanie oraz kontrolowanie. Co ważne, pozostają one ze sobą w ścisłej relacji i tworzą spójny cykl działań kierowniczych. Funkcje te nie mają charakteru jednorazowego, lecz są realizowane w sposób powtarzalny i wzajemnie się warunkują, co pozwala traktować zarządzanie jako proces dynamiczny i adaptacyjny. Co więcej, tworzą one spójny,

⁹¹ S. Sudoł, *Nauki o zarządzaniu. Dylematy i wyzwania*, PWN, Warszawa 2019, s. 11-12.

⁹² B. Mikuła, *Istota organizacji i zarządzania*, [w:] *Wprowadzenie do zarządzania. Rozwój, funkcje, koncepcje*, I. Gawron, B. Mikuła (red.), Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2020, s. 36.

cykliczny układ działań, wzajemnie się warunkują i przenikają, co zostało zobrazowane na rysunku 1.



Rysunek 1. Funkcje zarządzania

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

W dalszej części omówiono podstawowe funkcje składające się na proces zarządzania.

Planowanie

Planowanie jest powszechnie uznawane za pierwszą i fundamentalną funkcję zarządzania, od której rozpoczyna się cały proces kierowniczy. W klasycznych ujęciach teorii zarządzania podkreśla się, że to właśnie planowanie wyznacza kierunek działania organizacji oraz stanowi punkt odniesienia dla pozostałych funkcji. Jak wskazuje R. W. Griffin, planowanie umożliwia racjonalne gospodarowanie zasobami oraz ograniczanie niepewności wynikającej ze zmienności otoczenia, nadając działaniom organizacyjnym spójność i celowość⁹³.

Istotą planowania jest formułowanie celów organizacji oraz określanie sposobów ich realizacji. W tym kontekście J. A. F. Stoner i in. definiują planowanie jako „proces

⁹³ R.W. Griffin, dz. cyt., s. 184-186.

ustalania celów i odpowiednich działań, by je osiągnąć”⁹⁴. Definicja ta podkreśla zarówno aspekt decyzyjny, jak i konieczność powiązania celów z konkretnymi działaniami, które mają zostać podjęte przez organizację. Planowanie nie ogranicza się zatem do deklaratywnego określania zamierzeń, lecz obejmuje również dobór środków oraz sekwencji działań prowadzących do ich realizacji.

W literaturze zwraca się także uwagę na prospektywny charakter planowania. M. Dołhasz, J. Fudaliński, M. Kosała oraz H. Smutek wskazują, że funkcja ta polega przede wszystkim na przewidywaniu przyszłych warunków funkcjonowania organizacji, wskazywaniu środków realizacji celów oraz przygotowywaniu się na zmiany zachodzące w otoczeniu⁹⁵. Na strategiczny wymiar planowania zwracał uwagę również P. F. Drucker, który podkreślał, że nie polega ono wyłącznie na prognozowaniu przyszłości, lecz na podejmowaniu takich decyzji w teraźniejszości, które umożliwiają osiągnięcie pożądaných rezultatów w dłuższej perspektywie⁹⁶. Stanowi ono zatem próbę antycypowania przyszłości i świadomego reagowania na jej potencjalne konsekwencje, co ma szczególne znaczenie w warunkach niepewności i dynamiki współczesnych organizacji.

Planowanie pełni również istotną funkcję integrującą, ponieważ tworzy ramy dla pozostałych działań kierowniczych. Wyznaczone cele oraz przyjęte plany stanowią podstawę projektowania struktur organizacyjnych, doboru narzędzi motywacyjnych oraz kryteriów kontroli. Jednocześnie ma ono charakter procesu ciągłego, podlegającego bieżącej weryfikacji i modyfikacji w odpowiedzi na zmieniające się warunki zewnętrzne i wewnętrzne.

Z punktu widzenia motywacji zawodowej planowanie odgrywa szczególną rolę, ponieważ jasno określone cele oraz sprecyzowane oczekiwania sprzyjają wzrostowi zaangażowania pracowników i poczucia sensu wykonywanych zadań. Pracownicy, którzy rozumieją cele organizacji oraz swoją rolę w ich realizacji, są bardziej skłonni do podejmowania wysiłku i identyfikowania się z działaniami organizacyjnymi, co czyni planowanie istotnym elementem pośrednio oddziałującym na procesy motywacyjne.

⁹⁴ J.A.F. Stoner i in., dz. cyt., s. 620.

⁹⁵ M. Dołhasz, J. Fudaliński, M. Kosała, H. Smutek, *Podstawy zarządzania, koncepcje – strategie – zastosowania*, PWN, Warszawa 2009, s. 49.

⁹⁶ P. F. Drucker, dz. cyt., s. 65-67.

Organizowanie

Organizowanie stanowi jedną z kluczowych funkcji zarządzania, bezpośrednio następującą po planowaniu i umożliwiającą praktyczną realizację wyznaczonych celów. Istotą tej funkcji jest takie uporządkowanie działań i zasobów organizacji, aby możliwe było skuteczne i skoordynowane wykonywanie zadań. Jak wskazuje J. Kisielnicki, w ramach organizowania menedżerowie określają, kto i co powinien robić, a także ustalają hierarchię celów i zadań niezbędnych do ich osiągnięcia⁹⁷.

W literaturze przedmiotu organizowanie bywa ujmowane jako proces harmonizowania działań oraz zasobów organizacyjnych. B. Kożuch i M. Cywoniuk podkreślają, że funkcja ta obejmuje grupowanie działań i zasobów prowadzące do ustalania lub modyfikowania zbioru stosunków organizacyjnych, określających role poszczególnych uczestników organizacji oraz procedury ich realizacji, a także system komunikacji⁹⁸. Organizowanie dotyczy zatem nie tylko formalnego podziału pracy, lecz również kształtowania relacji pomiędzy elementami struktury organizacyjnej.

Szersze, bardziej systemowe ujęcie prezentują J. Koziński i T. Listwan, którzy traktują organizowanie jako uporządkowaną sekwencję działań prowadzących do tworzenia organizacji zarówno w sensie instytucjonalnym, jak i strukturalnym⁹⁹. W tym rozumieniu organizowanie polega na formowaniu całości organizacyjnej oraz nadawaniu jej określonej struktury poprzez ustalanie elementów składowych, relacji między nimi oraz zasad funkcjonowania.

Organizowanie pełni istotną rolę w procesie zarządzania, ponieważ przekłada cele sformułowane na etapie planowania na konkretne rozwiązania strukturalne i proceduralne. Odpowiednio zaprojektowana struktura organizacyjna sprzyja sprawnej współpracy, klarownemu podziałowi odpowiedzialności oraz efektywnemu przepływowi informacji. Jednocześnie sposób organizowania pracy wpływa na warunki wykonywania zadań, a tym samym pośrednio oddziałuje na poziom motywacji pracowników, ich zaangażowanie oraz poczucie sensu wykonywanej pracy.

⁹⁷ J. Kisielnicki, *Zarządzanie organizacją*, Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego, Warszawa 2005, s. 22.

⁹⁸ B. Kożuch, M. Cywoniuk, *Podstawy zarządzania*, Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2000, s. 18-19.

⁹⁹ J. Koziński, T. Listwan, *Podstawy zarządzania organizacją*, Forum Naukowe, Wrocław-Poznań 2005, s. 67.

Motywowanie

Motywowanie zajmuje szczególne miejsce wśród funkcji zarządzania, ponieważ bezpośrednio odnosi się do zachowań ludzi oraz mechanizmów regulujących ich aktywność w procesie pracy. Jak wskazuje A. Tomaszewski „[...] współcześnie motywowanie jest wyjątkowo ważną funkcją zarządzania, która wpływa bezpośrednio na skuteczność procesu osiągnięcia celów przez organizację”¹⁰⁰.

Współczesne ujęcia zarządzania zasobami ludzkimi wskazują, że znaczenie funkcji motywowania ulega wyraźnemu wzmocnieniu wraz z odchodzeniem od autorytarnych modeli kierowania na rzecz podejść partycypacyjnych i integratywnych. Jak zauważają Z. Ciekankowski i R. Wyszomierski rola menedżera coraz częściej polega nie na kontroli i egzekwowaniu poleceń, lecz na angażowaniu pracowników wokół celów organizacji, wspieraniu ich rozwoju oraz tworzeniu warunków sprzyjających samokontroli i odpowiedzialności¹⁰¹. W takim ujęciu motywowanie staje się elementem spajającym pozostałe funkcje zarządzania oraz narzędziem budowania długofalowego zaangażowania pracowników.

W przeciwieństwie do planowania i organizowania, które koncentrują się na projektowaniu celów oraz struktur, motywowanie dotyczy oddziaływania na decyzje pracowników związane z podejmowaniem pracy, poziomem zaangażowania oraz wytrwałością w realizacji zadań. Z tego względu funkcja ta stanowi kluczowe ogniwo łączące cele organizacyjne z indywidualnymi dążeniami pracowników. Jej istotą jest zatem kształtowanie motywacji zawodowej pracowników w sposób sprzyjający realizacji celów organizacji. Motywowanie ukierunkowuje zachowania pracowników na osiągnięcie zamierzonych rezultatów, co przyczynia się do sprawniejszego funkcjonowania organizacji oraz umożliwia jej osiągnięcie przewagi konkurencyjnej¹⁰².

W literaturze przedmiotu motywowanie bywa ujmowane jako proces o charakterze regulacyjnym. A. Poczowski wskazuje, że motywacja jest wewnętrznym procesem regulującym zachowania ludzi w pracy, wpływającym na ich decyzje dotyczące podejmowania pracy, angażowania się w jej wykonywanie oraz rezygnowania z niej¹⁰³.

¹⁰⁰ A. Tomaszewski, *Problemy i metody w zarządzaniu organizacjami: czyli jak sprawnie zarządzać współczesnymi organizacjami*, Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 128.

¹⁰¹ Z. Ciekankowski, R. Wyszomierski, *Współczesne zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacjach*, „Nowoczesne Systemy Zarządzania” 2017, nr 4, 15-29, s. 18-21, DOI: 10.37055/nsz/129395.

¹⁰² S. Borkowska, *Motywacja i motywowanie*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, H. Król, A. Ludwiczynski (red.), PWN, Warszawa 2006, s. 352.

¹⁰³ A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003, s. 233.

Ujęcie to akcentuje psychologiczny wymiar motywowania, podkreślając rolę procesów wewnętrznych w kształtowaniu zachowań zawodowych.

Zbliżoną perspektywę prezentuje B. Mikuła, który definiuje motywację jako zespół wewnętrznych sił, determinujących zachowanie człowieka, przy czym źródłem tych sił są określone czynniki zewnętrzne tworzące sytuację motywacyjną¹⁰⁴. W tym sensie motywowanie można rozumieć jako proces kształtowania takich warunków pracy, które prowadzą do powstawania napięć motywacyjnych ukierunkowujących zachowanie pracownika na realizację określonych celów.

W ujęciach organizacyjnych motywowanie bywa także interpretowane jako element procesu wymiany pomiędzy pracownikiem a organizacją. C. Sikorski podkreśla, że motywacja towarzyszy procesowi wymiany, w ramach którego pracownik dąży do uzyskania określonych wartości, oferując w zamian swój wkład w postaci pracy, zaangażowania i ponoszenia określonych kosztów¹⁰⁵. Motywacja oznacza zatem gotowość do wysiłku w zamian za oczekiwane korzyści, materialne lub niematerialne.

W klasycznych ujęciach zarządzania motywowanie traktowane jest jako proces kierowniczy. J. A. F. Stoner i in. definiują je jako oddziaływanie na zachowania ludzi z uwzględnieniem wiedzy o tym, co powoduje określone postępowanie człowieka¹⁰⁶. Takie podejście podkreśla rolę menedżera jako osoby świadomie kształtującej warunki sprzyjające pożądanym zachowaniom pracowników.

Z perspektywy praktyki zarządzania motywowanie oznacza całokształt decyzji i działań podejmowanych przez menedżera w celu mobilizowania pracowników do bardziej efektywnej i wytrwałej pracy. Jak wskazują P. Świstak i E. Skrzypczyk, obejmuje ono działania zmierzające do skłonienia pracowników do podejmowania określonych zachowań zgodnych z celami organizacji¹⁰⁷. Podobnie M. Armstrong akcentuje, że polega ono na wpływaniu na innych w taki sposób, aby poruszali się w pożądanym kierunku, a jego istotą jest ukierunkowanie działań na realizację określonych celów¹⁰⁸.

W ujęciu syntetycznym motywowanie jako funkcję zarządzania można zatem rozumieć jako świadome i celowe oddziaływanie menedżera na zachowania

¹⁰⁴ B. Mikuła, *Motywowanie pracowników*, [w:] *Zachowania organizacyjne. Zarys problematyki*, B. Mikuła, A. Pietruszka-Ortyl (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2019, s. 53.

¹⁰⁵ C. Sikorski, *Motywacja jako wymiana – modele relacji między pracownikiem a organizacją*, Difin, Warszawa 2004, s. 7.

¹⁰⁶ J.A.F. Stoner i in., dz. cyt., s. 426.

¹⁰⁷ P. Świstak, E. Skrzypczyk, *Coaching jako narzędzie motywowania zewnętrznego w procesie zarządzania zasobami ludzkimi*, „Rynek – Społeczeństwo – Kultura” 2019, 1(32), 11-19, s. 13.

¹⁰⁸ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2000, s. 107.

pracowników poprzez kształtowanie bodźców, warunków pracy oraz relacji organizacyjnych, tak aby sprzyjały one realizacji celów organizacji przy jednoczesnym uwzględnieniu potrzeb i oczekiwań jednostek. Funkcja ta ma charakter ciągły i dynamiczny, a jej skuteczność zależy zarówno od doboru odpowiednich narzędzi motywacyjnych, jak i od kompetencji menedżerskich oraz umiejętności diagnozowania potrzeb pracowników¹⁰⁹.

Tak rozumiane motywowanie stanowi centralny element procesu zarządzania zasobami ludzkimi i wymaga systemowego podejścia, które zostanie rozwinięte w dalszej części pracy poprzez analizę systemów motywacyjnych oraz roli menedżera w ich projektowaniu i wdrażaniu.

Kontrolowanie

Kontrolowanie stanowi czwartą, nieodzowną funkcję zarządzania, ściśle powiązaną pozostałymi trzema. Jego istotą jest monitorowanie przebiegu działań organizacyjnych, porównywanie stanu faktycznego z założonymi celami oraz podejmowanie działań korygujących w przypadku wystąpienia odchyłeń. Funkcja ta umożliwia menedżerom ocenę skuteczności podejmowanych decyzji oraz stopnia realizacji celów organizacji¹¹⁰.

W klasycznym ujęciu kontrolowanie definiowane jest jako proces zapewniający, że rzeczywiste działania są zgodne z planowanymi, a zasoby organizacji wykorzystywane są w sposób efektywny¹¹¹. R. W. Griffin podkreśla, że kontrolowanie nie ogranicza się wyłącznie do wykrywania błędów, lecz pełni przede wszystkim funkcję informacyjną i regulacyjną, dostarczając kierownictwu danych niezbędnych do podejmowania dalszych decyzji zarządczych¹¹². Podobnie J. A. F. Stoner i in. wskazują, że kontrola pozwala na bieżące korygowanie działań, zanim niepożądane odchylenia doprowadzą do istotnych strat lub nieosiągnięcia celów¹¹³.

W kontekście zarządzania zasobami ludzkimi kontrolowanie nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ odnosi się nie tylko do wyników pracy, lecz również do zachowań, postaw i zaangażowania pracowników. Obejmuje ono m.in. systemy ocen okresowych, monitorowanie efektywności pracy, analizę realizacji celów

¹⁰⁹ J. Kisielnicki, *Zarządzanie*, PWE, Warszawa 2008, s. 143.

¹¹⁰ H. Koontz, C. O'Donnell, dz. cyt., s. 503-505.

¹¹¹ P.F. Drucker, dz. cyt., s. 143-145.

¹¹² R.W. Griffin, dz. cyt., s. 545-547.

¹¹³ J.A.F. Stoner i in., dz. cyt., s. 628-630.

indywidualnych oraz zespołowych, a także ocenę skuteczności stosowanych narzędzi motywacyjnych¹¹⁴. W tym sensie kontrolowanie pełni funkcję sprzężenia zwrotnego wobec motywowania – pozwala ocenić, czy zastosowane bodźce rzeczywiście prowadzą do pożądanych zachowań i rezultatów.

Jednocześnie współczesne podejście do kontroli odchodzi od jej restrykcyjnego, represyjnego charakteru na rzecz rozwiązań wspierających, ukierunkowanych na rozwój i doskonalenie pracowników. Jak zauważa A. Poczowski, skuteczne kontrolowanie w organizacji powinno sprzyjać uczeniu się, wzmacniać odpowiedzialność oraz budować poczucie sensu pracy, zamiast koncentrować się wyłącznie na wykrywaniu uchybień¹¹⁵. Nadmierna kontrola, oparta na presji i braku zaufania, może bowiem prowadzić do obniżenia motywacji, ograniczenia autonomii pracowników oraz spadku ich zaangażowania.

Proces kontroli pełni w organizacji znacznie szerszą rolę niż jedynie nadzór nad realizacją zadań. Oprócz funkcji informacyjnej i profilaktycznej, umożliwiających identyfikację nieprawidłowości oraz zapobieganie ich występowaniu, kontrola pełni również funkcję korygującą i ochronną, ukierunkowaną na przywracanie stanu pożądanego i zabezpieczenie sprawności organizacji. Istotne znaczenie mają także funkcje kreatywna, instruktażowa oraz pobudzająca, które akcentują rozwojowy i motywacyjny wymiar kontroli – sprzyjają uczeniu się, doskonaleniu sposobów działania oraz stymulowaniu pracowników do osiągania lepszych wyników. W tym ujęciu kontrolowanie staje się narzędziem wspierającym efektywność i zaangażowanie, a nie wyłącznie mechanizmem oceny i dyscyplinowania¹¹⁶.

Kontrolowanie zamyka zatem klasyczny cykl zarządzania, tworząc jednocześnie punkt wyjścia dla kolejnych działań planistycznych i motywacyjnych. Dzięki niemu możliwe jest nie tylko ocenianie efektów pracy, lecz także ciągłe doskonalenie systemów zarządzania i motywowania, co ma kluczowe znaczenie dla długofalowej skuteczności i trwałości funkcjonowania organizacji.

2.2. Motywacja jako element regulacji zachowania człowieka

Motywacja stanowi jedno z kluczowych pojęć w psychologii, służących wyjaśnianiu przyczyn, kierunku oraz intensywności ludzkiego zachowania. Najczęściej

¹¹⁴ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 435-438.

¹¹⁵ A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 289-292.

¹¹⁶ J. Kisielnicki, *Zarządzanie organizacją*, dz. cyt., s. 199.

ujmowana jest ona nie jako pojedynczy akt czy stan, lecz jako proces psychiczny, który inicjuje, ukierunkowuje i podtrzymuje aktywność jednostki w czasie¹¹⁷. Takie rozumienie motywacji pozwala odejść od jej potocznego pojmowania jako chwilowego „impulsu do działania” i podkreśla jej dynamiczny, złożony charakter.

W literaturze psychologicznej motywacja definiowana bywa jako zespół mechanizmów regulujących zachowanie, obejmujących zarówno czynniki wewnętrzne (np. potrzeby, motywy, cele), jak i zewnętrzne uwarunkowania sytuacyjne. W tym sensie pełni ona funkcję pośredniczącą pomiędzy stanem organizmu a podejmowanym działaniem, umożliwiając jednostce adaptację do zmieniających się warunków środowiskowych. Nie sprowadza się ona wyłącznie do pobudzenia aktywności, lecz obejmuje także procesy poznawcze związane z interpretacją sytuacji, oceną możliwości działania oraz przewidywaniem jego skutków¹¹⁸.

J. Reykowski identyfikuje mechanizm motywacyjny i opisuje go jako wewnętrzne źródło ukierunkowujące ludzkie działania. Podobnie jak reakcje odruchowe czy instynktowne, ma on swoje podłoże w samej jednostce, jednak funkcjonuje według odmiennych zasad. W przeciwieństwie do odruchów i instynktów nie ma charakteru wrodzonego, lecz jest wynikiem nabytych doświadczeń. Przejawia się on w postaci świadomych dążeń, takich jak pragnienia, cele, zamiary czy intencje, które nadają zachowaniu określony kierunek¹¹⁹.

Analizy teoretyczne wskazują, że motywacja spełnia co najmniej trzy podstawowe funkcje. Po pierwsze, funkcję inicjującą, polegającą na uruchamianiu aktywności w odpowiedzi na pojawienie się potrzeby lub celu. Po drugie, funkcję ukierunkowującą, dzięki której zachowanie nie ma charakteru chaotycznego, lecz jest podporządkowane określonej wartości. Po trzecie, funkcję podtrzymującą, umożliwiającą kontynuowanie działania mimo trudności, przeszkód czy opóźnionych efektów¹²⁰. Funkcje te ujawniają się w różnym stopniu w zależności od rodzaju motywacji oraz znaczenia celu dla jednostki.

¹¹⁷ A. Achtziger, P. M. Gollwitzer, *Motivation and volition in the course of action*, [w:] *Motivation and Action*, J. Heckhausen, H. Heckhausen (red.), Cambridge University Press, Cambridge 2008, s. 272-276.

¹¹⁸ P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, *Psychologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 408-410.

¹¹⁹ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1977, s. 24.

¹²⁰ R. L. West, N. C. Ebner, E. C. Hastings, *Linking Goals and Aging: Experimental and Lifespan Approaches*, [w:] *Handbook of the Psychology of Aging*, K. W. Schaie, S. L. Willis (red.), 7th ed., Academic Press, San Diego 2011, s. 439-440.

W literaturze z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi podkreśla się, że motywacja może być realizowana już na etapie pozyskiwania pracowników. Jak wskazuje Z. Ciekanski, procesy takie jak rekrutacja wewnętrzna, możliwości awansu czy jasno komunikowane kryteria rozwoju zawodowego pełnią istotną funkcję motywacyjną, wzmacniając zaangażowanie, lojalność oraz identyfikację pracowników z organizacją¹²¹.

Warto także zaznaczyć, że motywację można analizować z różnych perspektyw, spośród których jedną z najczęściej przywoływanych jest rozróżnienie na wewnętrzną i zewnętrzną. Motywacja wewnętrzna odnosi się do wewnętrznego stanu jednostki, który przejawia się w postaci napięcia psychicznego pobudzającego do aktywności i ukierunkowującego zachowanie¹²². E. Stanisławska określa, iż jest to „chęć zaspokojenia wewnętrznych potrzeb związanych z posiadaniem systemu wartości, zakorzenionymi normami i zachowaniami”¹²³.

Jej źródłem są cele o charakterze autotelicznym, a więc takie, które posiadają wartość samą w sobie i są immanentnie związane z jednostką. W tym ujęciu działanie podejmowane jest ze względu na jego znaczenie, sens lub subiektywnie doświadczaną satysfakcję, a nie wyłącznie ze względu na zewnętrzne konsekwencje². Przykładem może być silne poczucie odpowiedzialności za realizację powierzonych zadań, które samo w sobie stanowi bodziec do działania i sprzyja podtrzymywaniu zaangażowania.

Z kolei motywacja zewnętrzna, ujmowana w perspektywie czynnościowej, wiąże się z oddziaływaniem na zachowanie poprzez czynniki znajdujące się poza samą aktywnością, takie jak nagrody, kary, presja normatywna czy oczekiwania społeczne. W perspektywie czynnościowej motywacja zewnętrzna polega na świadomym wpływaniu na motywy innych osób w celu ukierunkowania lub zmiany ich zachowań zgodnie z zamierzeniami motywującego. W przypadku motywacji zewnętrznej istotną rolę odgrywają cele instrumentalne, które nie stanowią wartości samej w sobie, lecz są środkiem prowadzącym do osiągnięcia określonych korzyści. Warto zaznaczyć, że w takim ujęciu motywowanie zewnętrzne traktowane jest jako jedno z podstawowych

¹²¹ Z. Ciekanski, *Pozyskiwanie pracowników do organizacji*, „Zeszyty Naukowe UPH w Siedlcach. Administracja i Zarządzanie” 2013, nr 98, 345-351, s. 348-349.

¹²² D. Stachelek, *Motivation: Concept and Theories*, „Logistics and Transport” 2023, nr 1-2(57-58), 27-37, s. 29-30, DOI: 10.26411/83-1734-2015-2-55-3-23.

¹²³ E. Stanisławska, *Systemy motywacyjne i zarządzanie godnościowe jako narzędzia employer branding*, [w:] *Employer Branding w teorii i praktyce*, K. Kubiak (red.), Wyższa Szkoła Promocji, Warszawa 2014, s. 66.

narzędzi i funkcji zarządzania, wykorzystywane do koordynowania działań jednostek oraz realizacji celów organizacyjnych¹²⁴.

Jednocześnie podkreśla się, że skuteczność tego rodzaju oddziaływań zależy nie tylko od siły zastosowanych bodźców, lecz również od sposobu ich interpretacji przez jednostkę oraz stopnia, w jakim zostaną one przez nią zaakceptowane i uwewnętrznione¹²⁵.

Zachowanie człowieka rzadko ma charakter przypadkowy – najczęściej jest ono ukierunkowane, celowe i uwarunkowane określonymi czynnikami wewnętrznymi oraz zewnętrznymi. Jednym z podstawowych pojęć wyjaśniających przyczyny ludzkiego działania jest motyw. Motyw definiowany jest jako względnie trwała, wewnętrzna dyspozycja jednostki, która pobudza ją do działania, nadaje temu działaniu określony kierunek oraz podtrzymuje aktywność aż do osiągnięcia zamierzonego celu¹²⁶. W literaturze podkreśla się, że motywy stanowią bezpośrednią psychologiczną przyczynę zachowania, różnicując zarówno intensywność, jak i trwałość podejmowanej aktywności¹²⁷.

Według W. Kopalińskiego motyw należy rozumieć jako pobudkę lub przyczynę działania, która może mieć charakter zarówno świadomy, jak i nieświadomy. Motyw ten wynika z psychicznej i fizjologicznej natury człowieka i stanowi wewnętrzny czynnik prowadzący do podjęcia określonej aktywności¹²⁸.

J. E. Karney analizuje pojęcie motywu, wskazując, że motywatory, czyli czynniki inicjujące proces motywacyjny, są przez jednostkę przyjmowane i internalizowane. W wyniku tego procesu stają się one motywami w postaci pragnień lub impulsów, które kierują selekcją i wyborem podejmowanych przez człowieka działań¹²⁹.

Z kolei J. Reykowski wskazuje, że powstanie motywu uzależnione jest od spełnienia trzech podstawowych warunków. Primo, jednostka musi odczuwać potrzebę, pragnienie bądź mieć do wykonania określone zadanie, co prowadzi do pojawienia się napięcia motywacyjnego. Due, musi ona dostrzegać lub wyobrażać sobie czynnik, który może tę potrzebę zaspokoić albo – przeciwnie – ją nasilić; czynniki te posiadają

¹²⁴ A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 233.

¹²⁵ R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, Guilford Press, New York 2017, s. 100-104.

¹²⁶ J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, GWP, Gdańsk 2003, s. 564.

¹²⁷ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna*, Poznań: Zys i S-ka, 2016, s. 101.

¹²⁸ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 342.

¹²⁹ J. E. Karney, *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 2000, s. 155.

odpowiednio dodatnią lub ujemną wartość gratyfikacyjną. Tertio, jednostka powinna wierzyć, że w danych warunkach jest w stanie zaspokoić potrzebę, wykonać zadanie lub usunąć przeszkody utrudniające jego realizację, a więc oceniać swoje szanse powodzenia jako realne¹³⁰.

Wspominany wyżej Autor identyfikuje zależność siły motywu od trzech kluczowych czynników, ujmując ją we wzorze:

(wzór 1)

$$M = f(N, G, P)$$

gdzie:

M – siła motywu

N – napięcie motywacyjne

G – subiektywna wartość gratyfikacyjna

P – subiektywne prawdopodobieństwo osiągnięcia celu

Źródło: J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1977, s. 89.

Napięcie motywacyjne odnosi się do stopnia niezaspokojenia potrzeby lub niewykonania zadania, które pobudza jednostkę do działania, natomiast wartość gratyfikacyjna oznacza, jak bardzo dana nagroda lub rezultat jest postrzegany jako atrakcyjny i zdolny do zaspokojenia tej potrzeby. Z kolei prawdopodobieństwo odnosi się do przekonania jednostki o realności osiągnięcia pozytywnego wyniku bądź uniknięcia negatywnego, a wszystkie te elementy wspólnie determinują intensywność motywacji do podjęcia działania.

Kolejnym pojęciem istotnym dla analizy zachowania jest bodziec, rozumiany jako zdarzenie lub czynnik środowiskowy oddziałujący na jednostkę. W ujęciu behawioralnym bodźce mogą inicjować reakcje lub modyfikować przebieg zachowania, zwłaszcza wówczas, gdy w toku uczenia się zostają powiązane z określonymi konsekwencjami. Ich wpływ nie ma jednak charakteru mechanicznego, ponieważ znaczenie bodźca oraz wywoływana przez niego reakcja zależą od wcześniejszych doświadczeń jednostki, historii uczenia się oraz utrwalonych schematów reagowania¹³¹. W. Śmid ujmuje bodźce jako czynniki o charakterze emocjonalnym, obejmujące m.in. takie stany jak strach, niepokój czy radość. To właśnie pod ich wpływem, w określonych okolicznościach, jednostka podejmuje decyzje oraz wykazuje gotowość do działania.

¹³⁰ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii...*, dz. cyt., s. 88-89.

¹³¹ A. Pervin, D. Cervone, O. John, *Personality: Theory and Research*, Wiley, Hoboken 2010, s. 360-362.

Bodźce pełnią zatem funkcję inicjującą i ukierunkowującą zachowanie, oddziałując na proces decyzyjny człowieka¹³². Ten sam bodziec może zatem prowadzić do odmiennych reakcji w zależności od indywidualnych uwarunkowań psychicznych.

W. Ratyński wyraźnie odróżnia pojęcie motywu od bodźca. Autor podkreśla, że działanie człowieka wynika z dążenia do zaspokojenia określonej potrzeby, a samo to dążenie stanowi motyw działania i jednocześnie je uzasadnia. Bodźce są natomiast konstruowane przez motywującego poprzez odpowiednie kształtowanie sytuacji, które sprzyjają pojawieniu się u osoby motywowanej zachowań zgodnych z zamierzonym kierunkiem oddziaływań. Przypisanie konkretnemu bodźcowi określonego motywu określane jest mianem bodźca działania. Ratyński wyróżnia przy tym motywy, takie jak potrzeba uznania, twórczości, samodzielności, opieki, awansu, porządku oraz norm regulujących relacje międzyludzkie¹³³.

Efektom oddziaływania motywów oraz bodźców jest reakcja, rozumiana jako konkretne, obserwowalne zachowanie jednostki podejmowane w określonej sytuacji. Reakcja stanowi zewnętrzny i dostępny obserwacji przejaw procesów motywacyjnych, jednak nie odzwierciedla ich pełnej złożoności ani dynamiki. To samo zachowanie może bowiem wynikać z odmiennych motywów, a podobne motywy mogą prowadzić do różnych reakcji w zależności od kontekstu sytuacyjnego, doświadczeń jednostki oraz sposobu interpretacji danej sytuacji¹³⁴.

Pomiędzy motywem a reakcją istotną rolę odgrywa cel, który pełni funkcję poznawczej reprezentacji pożądanego stanu końcowego działania. Cele nadają zachowaniu kierunek, porządkują aktywność oraz umożliwiają selekcję środków prowadzących do ich realizacji. W ujęciu psychologicznym cel nie jest jedynie obiektem zewnętrznym ani prostym zamiarem, lecz strukturą poznawczą, która integruje potrzeby, motywy oraz ocenę dostępnych możliwości działania. Jako taki stanowi punkt odniesienia dla regulacji zachowania, wpływając na alokację uwagi, poziom wysiłku oraz wytrwałość w realizacji działań ukierunkowanych na jego osiągnięcie¹³⁵.

Analiza relacji między motywem, bodźcem, celem i reakcją pozwala lepiej zrozumieć mechanizmy regulujące ludzką aktywność. Stanowi ona jednocześnie punkt wyjścia do dalszych rozważań nad motywacją jako procesem psychologicznym,

¹³² W. Śmid, *Leksykon zarządzania zasobami ludzkimi*, Dr Lex, Kraków 2010, s. 40.

¹³³ W. Ratyński, *Psychologiczne i socjologiczne aspekty zarządzania*, C.H. Beck, Warszawa 2005, s. 25-29.

¹³⁴ A. Achtziger, P. M. Gollwitzer, dz. cyt., s. 273.

¹³⁵ E. A. Locke, G. P. Latham, *New Developments in Goal Setting and Task Performance*, Routledge, New York-London 2013, s. 3-9.

obejmującym inicjowanie, ukierunkowywanie oraz podtrzymywanie zachowania w określonym kierunku.

Proces powstawania motywacji można opisać jako ciąg następujących po sobie etapów, rozpoczynający się od pojawienia się potrzeby, która stanowi podstawowy czynnik uruchamiający cały mechanizm, skłaniając jednostkę do podejmowania działań ukierunkowanych na ich redukcję¹³⁶. Współczesne ujęcia podkreślają jednak, że potrzeba sama w sobie nie determinuje jeszcze konkretnego zachowania – staje się motywem dopiero wówczas, gdy zostaje uświadomiona i powiązana z określonym celem¹³⁷. Potrzeby mogą mieć charakter fizjologiczny, psychiczny lub społeczny i odnoszą się do stanów braku, których doświadczanie zakłóca równowagę funkcjonowania jednostki. Ich niezaspokojenie prowadzi do powstania napięcia motywacyjnego, rozumianego jako stan wewnętrznego dyskomfortu oraz subiektywnego poczucia braku, który domaga się redukcji¹³⁸. W literaturze psychologicznej podkreśla się, że napięcie to pełni istotną funkcję regulacyjną i mobilizującą, ponieważ stanowi impuls do podejmowania działań ukierunkowanych na zmianę aktualnej sytuacji jednostki¹³⁹.

W miarę narastania napięcia pojawia się energia oraz gotowość do działania, określane mianem napędu motywacyjnego. Na tym etapie jednostka wykazuje zwiększoną aktywność, inicjatywę oraz skłonność do angażowania się w zachowania ukierunkowane na osiągnięcie celu, który umożliwi zaspokojenie potrzeby¹⁴⁰. Proces ten obejmuje zarówno wzrost pobudzenia, jak i selekcję działań postrzeganych jako najbardziej efektywne. Następnie dochodzi do fazy działania, w której podejmowane są konkretne czynności prowadzące do realizacji zamierzonego celu. Skuteczność tych działań zależy zarówno od cech indywidualnych jednostki, takich jak kompetencje, doświadczenie czy przekonania dotyczące własnej skuteczności, jak i od warunków środowiskowych, w których działanie jest podejmowane¹⁴¹.

Osiągnięcie celu prowadzi do zaspokojenia potrzeby, co skutkuje redukcją napięcia motywacyjnego. W efekcie następuje przywrócenie równowagi psychicznej oraz pojawienie się poczucia satysfakcji lub ulgi. Motywacja w tym momencie ulega

¹³⁶ R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-Determination Theory...*, dz. cyt., s. 10-15.

¹³⁷ J. Heckhausen, H. Heckhausen, *Introduction and overview*, [w:] *Motivation and Action*, J. Heckhausen, H. Heckhausen (red.), Cambridge University Press, Cambridge 2008, s. 9.

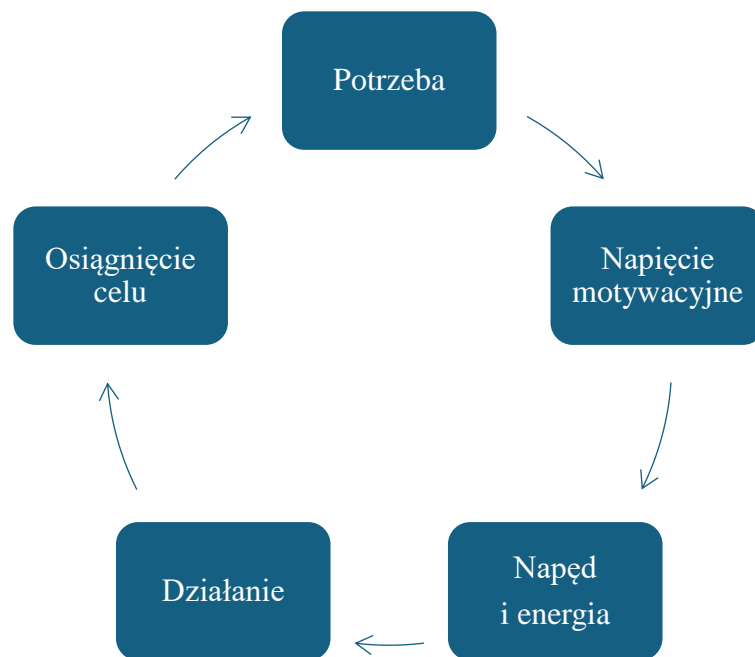
¹³⁸ R. M. Ryan, E. L. Deci, *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*, "Contemporary Educational Psychology" 2020, 61, 1-11, s. 3-4, DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.

¹³⁹ J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986, s. 45.

¹⁴⁰ R. L. West i in., dz. cyt., s. 439-440.

¹⁴¹ A. Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York 1997, s. 37-38.

osłabieniu lub wygaszeniu. Wraz z pojawieniem się nowych potrzeb mechanizm motywacyjny uruchamia się ponownie, co wskazuje na dynamiczny i ciągły charakter motywacji w funkcjonowaniu człowieka¹⁴². Motywacja ma zatem charakter cykliczny i adaptacyjny, umożliwiając jednostce elastyczne dostosowywanie zachowania do zmieniających się warunków i wymagań środowiskowych¹⁴³. Schematyczne ujęcie procesu powstawania motywacji, obejmujące jego kluczowe etapy oraz ich wzajemne powiązania, przedstawiono na rysunku 2.



Rysunek 2. Cykl procesu motywacyjnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Istotnym elementem motywacji jako procesu jest jej ciągły charakter regulacyjny, oparty na mechanizmie sprzężenia zwrotnego. W trakcie działania jednostka monitoruje jego przebieg, porównując aktualny stan z przyjętym celem lub standardem¹⁴⁴. Uzyskiwane informacje zwrotne umożliwiają ocenę skuteczności podejmowanych działań oraz wprowadzanie korekt w przypadku rozbieżności pomiędzy stanem aktualnym a pożądanym. Badania wskazują, że właśnie ta zdolność do bieżącej regulacji i adaptacji zachowania stanowi jeden z kluczowych elementów skutecznego

¹⁴² M. Juchnowicz, *Motywowanie w toku pracy*, [w:] *Zasoby ludzkie w firmie. Organizacja, kierowanie, ekonomika*, A. Sajkiewicz (red.), Poltext, Warszawa 2000, s. 200.

¹⁴³ D. Stachelek, dz. cyt., s. 28-30.

¹⁴⁴ C. S. Carver, M. F. Scheier, *On the structure of behavioral self-regulation*, [w:] *Handbook of Self-Regulation*, M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (red.), Academic Press, San Diego 2000, s. 42-45.

funkcjonowania motywacyjnego¹⁴⁵. W tym ujęciu motywacja nie kończy się w momencie podjęcia działania, lecz obejmuje cały proces jego realizacji, modyfikacji i ewentualnego wygaszania. Osiągnięcie celu prowadzi do redukcji napięcia motywacyjnego, jednak wraz z pojawieniem się nowych potrzeb lub zmianą sytuacji mechanizm motywacyjny uruchamia się ponownie.

J. Reykowski jest zdania, iż siła motywacji jest zależna od oceny szans realizacji zadania. Jednocześnie zauważa, że występuje również zjawisko odwrotne, tzn. ocena szans wynika z siły motywacji. Zatem występuje tutaj sprzężenie zwrotne – wyższa ocena szans wywołuje silniejszy motyw i odwrotnie, silniejszy motyw wpływa na bardziej pozytywne postrzeganie szans¹⁴⁶. M. Dymek o sile motywacji pisze, iż jest to stopień, w jakim kształtowane jest zachowanie człowieka, czyli poziom konkurencyjności dążenia do celu w odniesieniu do takich czynników, jak zmęczenie bądź strach. Można zatem uznać, iż im trudniej skłonić się jednostce do zmiany kierunku podjętego działania, tym motyw jest silniejszy. Jednakże w przypadku gdy atrakcyjność celu bądź szanse jego osiągnięcia są niskie, wówczas motywacja zanika lub nie powstaje¹⁴⁷.

Różnice w sile motywacji można wyjaśnić odwołując się do teorii autodeterminacji, w ramach której zaproponowano rozróżnienie na motywację autonomiczną i kontrolowaną. Odnosi się ono nie tyle do treści motywów, ile do stopnia ich internalizacji. Motywacja autonomiczna obejmuje działania podejmowane z poczuciem wyboru i zgodności z własnymi wartościami, nawet jeśli ich źródło ma charakter zewnętrzny. Motywacja kontrolowana natomiast wiąże się z działaniem pod wpływem presji, przymusu lub wewnętrznego poczucia powinności, co ogranicza subiektywne doświadczenie autonomii¹⁴⁸.

Takie rozróżnienie pozwala lepiej zrozumieć, dlaczego zachowania motywowane z pozoru podobnymi czynnikami mogą różnić się pod względem trwałości i skuteczności. Motywacja autonomiczna sprzyja większemu zaangażowaniu, wytrwałości oraz elastycznemu radzeniu sobie z trudnościami, natomiast motywacja kontrolowana częściej wiąże się z krótkotrwałym wysiłkiem oraz podatnością na zniechęcenie w obliczu

¹⁴⁵ D. Bandhu, M. Murali Mohan, N. A. P. Nittala, P. Jadhav, A. Bhadauria, K. K. Saxena, *Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers*, "Acta Psychologica" 2024, 244, 1-16, s. 1-2, DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104177.

¹⁴⁶ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii...*, dz. cyt., s. 88-89 oraz 141-142.

¹⁴⁷ M. Dymek, *Motywacja nauczycieli do pracy. Studium pedagogiczno-psychologiczne*, Politechnika Radomska, Radom 2004, s. 48.

¹⁴⁸ R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-Determination Theory...*, dz. cyt., s. 68-69.

przeszkód. Różnice te nie wynikają z samej intensywności motywacji, lecz z jakości regulacji zachowania.

W analizach motywacji coraz częściej podkreśla się, że samo jej występowanie nie jest wystarczające do utrzymania i skutecznej realizacji działania, dlatego istotne znaczenie przypisuje się mechanizmom umożliwiającym bieżące kierowanie przebiegiem aktywności jednostki. Badania wskazują, że cele pełnią kluczową funkcję w planowaniu zachowania, monitorowaniu postępów oraz ocenie skuteczności podejmowanych działań. W ujęciu teorii kontroli zachowania cele stanowią standardy odniesienia, względem których jednostka porównuje aktualny stan swojego działania. Dzięki temu możliwe jest stałe porównywanie rzeczywistego przebiegu aktywności z pożądanym rezultatem oraz identyfikowanie rozbieżności pomiędzy nimi¹⁴⁹.

W omawianym kontekście kluczowe znaczenie ma zjawisko samoregulacji, rozumianej jako zdolność do monitorowania, oceniania i modyfikowania własnego zachowania w trakcie realizacji celu. Proces ten ma charakter dynamiczny i sprzężony zwrotnie. Oznacza to, że reakcja nie stanowi zakończenia procesu motywacyjnego, lecz pełni funkcję informacyjną, dostarczając jednostce danych niezbędnych do dalszej regulacji zachowania. W zależności od uzyskanych efektów działania może dojść do wzmocnienia dotychczasowych strategii, ich modyfikacji bądź zmiany samego celu. Zachowanie jest zatem regulowane w sposób ciągły, a nie jednorazowy, co podkreśla rolę celów jako centralnych elementów systemu samokontroli i samoregulacji¹⁵⁰.

Jednocześnie warto zaznaczyć, że treść oraz znaczenie celów nie są stałe, lecz mogą ulegać zmianom w toku życia jednostki. Cele formułowane i realizowane na różnych etapach rozwoju odzwierciedlają zarówno zmieniające się zasoby jednostki, jak i jej priorytety oraz kontekst życiowy. W tej perspektywie cele pełnią zatem podwójną funkcję, tj. z jednej strony regulują bieżące zachowanie, z drugiej – wspierają adaptację do zmieniających się warunków i wyzwań życiowych, co dodatkowo podkreśla ich centralną rolę w procesach motywacyjnych i samoregulacyjnych¹⁵¹.

Współczesne teorie motywacji podkreślają również, że skuteczność działania zależy nie tylko od samego istnienia celu, lecz także od jego właściwości, takich jak stopień trudności, precyzja czy subiektywne znaczenie dla jednostki. Cele jasno określone i uznane za ważne sprzyjają większemu zaangażowaniu oraz wytrwałości

¹⁴⁹ C. S. Carver, M. F. Scheier, dz. cyt., s. 41-49.

¹⁵⁰ Tamże, s. 65-72.

¹⁵¹ R. L. West i in., dz. cyt., s. 439-446.

w działaniu, podczas gdy cele niejasne lub narzucone zewnątrznie mogą osłabiać motywację i prowadzić do działań pozornych.

W tym kontekście coraz większą uwagę zwraca się na jakość motywacji, rozumianą jako sposób, w jaki zachowanie jest regulowane, a nie wyłącznie jako poziom energii czy siły dążenia. Motywacja o wysokiej jakości charakteryzuje się spójnością celów z potrzebami i wartościami jednostki, co sprzyja stabilności działania oraz pozytywnym konsekwencjom. Z kolei motywacja o niskiej jakości, oparta głównie na presji lub zewnętrznych kontrolach, może prowadzić do obniżenia satysfakcji, poczucia autonomii oraz dobrostanu, nawet jeśli zachowanie jest skutecznie realizowane¹⁵².

Wysoki poziom motywacji często bywa utożsamiany z gotowością do działania oraz dużym prawdopodobieństwem osiągnięcia zamierzonych celów. W ujęciu potocznym zakłada się, że im silniejsza motywacja, tym większa skuteczność podejmowanych działań. Badania psychologiczne wskazują jednak, że zależność pomiędzy motywacją a faktycznym zachowaniem ma charakter znacznie bardziej złożony i nie może być sprowadzona do prostego związku przyczynowo-skutkowego¹⁵³.

Jak już było wspomniane, motywacja stanowi warunek konieczny podjęcia działania, lecz sama w sobie nie gwarantuje jego realizacji ani osiągnięcia trwałych rezultatów. W literaturze przedmiotu zwraca się również uwagę na zjawisko określane mianem luki intencja – działanie, polegające na rozbieżności pomiędzy deklarowanymi zamiarami a rzeczywistym zachowaniem jednostki¹⁵⁴. Oznacza to, że nawet silna motywacja i jasno sformułowane intencje mogą nie przełożyć się na konsekwentne działanie w praktyce.

Jedną z przyczyn tej rozbieżności jest wpływ czynników sytuacyjnych oraz kontekstowych, które mogą osłabiać przełożenie motywacji na zachowanie. Badania nad zmianą zachowania pokazują, że na skuteczność działania oddziałują nie tylko wewnętrzne stany motywacyjne, lecz także uwarunkowania środowiskowe, społeczne i organizacyjne, takie jak dostępność zasobów, presja czasu czy normy otoczenia¹⁵⁵. W konsekwencji motywacja nie funkcjonuje w izolacji, lecz pozostaje w dynamicznej

¹⁵² R. M. Ryan, E. L. Deci, *Intrinsic and extrinsic motivation...*, dz. cyt., s. 3-5.

¹⁵³ D. Stachelek, dz. cyt., s. 28-29.

¹⁵⁴ P. M. Gollwitzer, *Implementation intentions: Strong effects of simple plans*, "American Psychologist" 1999, 54(7), 493-503, s. 493-495, DOI: 10.1037/0003-066X.54.7.493.

¹⁵⁵ S. Michie, M. M. van Stralen, R. West, *The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions*, "Implementation Science 2011", 6(42), 1-11, s. 2-4, DOI: 10.1186/1748-5908-6-42.

relacji z warunkami zewnętrznymi, które mogą zarówno wspierać, jak i blokować realizację zamierzeń.

Ponadto podkreśla się, że wysoka motywacja początkowa bywa zjawiskiem krótkotrwałym i podatnym na osłabienie w obliczu trudności, niepowodzeń lub zmęczenia. W sytuacjach wymagających długotrwałego wysiłku lub odroczonej gratyfikacji sama intensywność motywacji okazuje się niewystarczająca do podtrzymania działania. W takich przypadkach kluczowe znaczenie zyskują procesy regulacyjne, które pozwalają jednostce radzić sobie z przeszkodami oraz utrzymywać zaangażowanie mimo chwilowych spadków motywacji¹⁵⁶.

W literaturze zwraca się również uwagę na fakt, że zależność między poziomem motywacji a efektywnością działania nie ma charakteru liniowego. Jak zauważają Z. Ciekanowski i A. Ostrowska, nadmiernie wysoka motywacja może prowadzić do wzrostu napięcia emocjonalnego i obniżenia sprawności działania, natomiast najkorzystniejsze rezultaty osiągane są przy motywacji umiarkowanej¹⁵⁷. Ujęcie to ponownie podkreśla regulacyjny charakter motywacji oraz znaczenie jej jakości, a nie jedynie natężenia.

Współczesne koncepcje motywacji akcentują również ograniczenia w podejściach koncentrujących się wyłącznie na bezpośrednich determinantach zachowania. Jak wskazują autorzy krytyczni wobec nadmiernego akcentowania samoregulacji, skupienie się jedynie na mechanizmach kontroli i monitorowania działania może prowadzić do pomijania głębszych, fundamentalnych motywów leżących u podstaw ludzkiej aktywności¹⁵⁸. Zrozumienie nieskuteczności działania mimo wysokiej motywacji wymaga zatem uwzględnienia zarówno siły motywacyjnej, jak i struktury procesów regulujących zachowanie w czasie.

Należy zatem przyjąć, że skuteczność i trwałość działania nie są prostą konsekwencją poziomu motywacji, lecz rezultatem współdziałania kilku kluczowych procesów psychologicznych. Wśród nich szczególne znaczenie przypisuje się celom, woli (wolicji) oraz samoregulacji, które pełnią funkcję mechanizmów pośredniczących pomiędzy motywacją a faktycznym zachowaniem. To właśnie one decydują o tym, czy

¹⁵⁶ A. Achtziger, P. M. Gollwitzer, dz. cyt., s. 274-277.

¹⁵⁷ Z. Ciekanowski, A. Ostrowska, *Skuteczność procesu motywacji pracowników w organizacji*, „Zeszyty Naukowe UPH w Siedlcach. Administracja i Zarządzanie” 2013, nr 97, 287-292, s. 288-289.

¹⁵⁸ T. Kovač, *A New Theory of Human Behavior and Motivation*, Palgrave Macmillan, Kristiansand 2021, s. 6-9.

działanie zostanie nie tylko podjęte, lecz także utrzymane w czasie i doprowadzone do końca.

Pierwszym z tych elementów są cele, które stanowią poznawcze reprezentacje pożądaných stanów końcowych i pełnią funkcję organizującą zachowanie. Cele nadają działaniu kierunek, umożliwiają planowanie oraz pozwalają jednostce oceniać postępy w realizacji zamierzeń. Badania wskazują, że skuteczność celów zależy nie tylko od ich istnienia, lecz również od stopnia ich konkretności, hierarchizacji oraz zgodności z możliwościami i zasobami jednostki¹⁵⁹. Cele sformułowane w sposób zbyt ogólny lub oderwany od realnych warunków działania mogą prowadzić do szybkiego spadku zaangażowania, nawet przy wysokiej motywacji początkowej.

Jednocześnie podkreśla się, że samo wyznaczenie celu nie gwarantuje jego realizacji. Przejście od intencji do działania wymaga uruchomienia procesów wolicjonalnych, które odpowiadają za podtrzymanie aktywności po podjęciu decyzji. Wola (wolicja) obejmuje mechanizmy umożliwiające ochronę celu przed zakłóceniami, regulację uwagi oraz kontrolę impulsów konkurencyjnych. Dzięki nim jednostka jest w stanie kontynuować działanie mimo zmęczenia, obniżenia motywacji czy pojawienia się trudności sytuacyjnych¹⁶⁰. W tym sensie wola nie zastępuje motywacji, lecz pełni rolę jej funkcjonalnego dopełnienia, umożliwiając realizację wcześniej podjętych zamiarów.

Z procesami wolicjonalnymi ściśle powiązana jest omówiona już samoregulacja, która pozwala jednostce porównywać aktualny stan działania z przyjętym standardem oraz wprowadzać korekty w przypadku stwierdzenia rozbieżności. Obejmuje ona zarówno kontrolę poznawczą, jak i regulację emocjonalną, co umożliwia elastyczne dostosowywanie strategii działania do zmieniających się warunków¹⁶¹. Brak rozwiniętych mechanizmów samoregulacyjnych sprawia, że nawet silna motywacja początkowa może szybko ulec osłabieniu.

Współczesne modele zachowania coraz częściej akcentują konieczność integracji motywacji z procesami samoregulacji. Zwraca się uwagę, że koncentracja wyłącznie na bezpośrednich „wyzwalaczach” zachowania może prowadzić do pomijania długofalowych procesów regulacyjnych, które warunkują trwałość działania¹⁶².

¹⁵⁹ E. A. Locke, G. P. Latham, *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation*, „American Psychologist” 2002, 57(9), 705-717, s. 705-707, DOI: 10.1037/0003-066X.57.9.705.

¹⁶⁰ P. M. Gollwitzer, dz. cyt., s. 494-496.

¹⁶¹ C. S. Carver, M. F. Scheier, dz. cyt., s. 41-55.

¹⁶² T. Kovač, dz. cyt., s. 9-12.

Skuteczne zachowanie wymaga bowiem nie tylko energii motywacyjnej, lecz także zdolności do jej kontrolowania, ukierunkowywania i odnawiania w toku realizacji celu.

Analiza roli celów, woli i samoregulacji prowadzi do wniosku, że trwałość i efektywność działania są wynikiem dynamicznego współdziałania wielu procesów, a nie prostą funkcją poziomu motywacji. Ujęcie to pozwala lepiej zrozumieć, dlaczego w praktyce często obserwuje się sytuacje, w których wysoka motywacja nie przekłada się na oczekiwane rezultaty. Jednocześnie stanowi ono ważne teoretyczne zaplecze dla dalszych analiz motywacji w kontekście aktywności zawodowej, gdzie szczególnego znaczenia nabiera zdolność do długotrwałego, samoregulowanego działania w zmiennych warunkach organizacyjnych.

2.3. Teorie motywacji – przegląd i klasyfikacja

Złożoność mechanizmów motywacyjnych znalazła odzwierciedlenie w licznych teoriach, które w odmienny sposób wyjaśniają źródła, dynamikę oraz funkcje motywacji w zachowaniu człowieka.

Teorie treści motywacji

Teorie treści motywacji koncentrują się na identyfikacji wewnętrznych źródeł ludzkiego działania, odpowiadając na pytanie, *co* motywuje jednostkę do podejmowania określonych zachowań. Wspólnym założeniem tych koncepcji jest przekonanie, że zachowanie człowieka wynika z dążenia do zaspokojenia określonych potrzeb, które różnią się treścią, znaczeniem oraz stopniem wpływu na aktywność jednostki¹⁶³. Teorie te skupiają się przede wszystkim na strukturze i treści potrzeb, a nie na mechanizmach przebiegu motywacji w czasie.

Jedną z najbardziej znanych koncepcji w tym nurcie jest teoria hierarchii potrzeb A. Masłowa, który zaproponował autorski model wyróżniający potrzeby: fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności i miłości, uznania oraz samorealizacji¹⁶⁴. Zgodnie z założeniami tej teorii, potrzeby niższego rzędu mają charakter dominujący do momentu ich względnego zaspokojenia, po czym potrzeby wyższego rzędu mogą stać się głównym źródłem motywacji. Motywacja człowieka ma zatem charakter dynamiczny i zmienia się wraz z poziomem zaspokojenia poszczególnych kategorii potrzeb¹⁶⁵.

¹⁶³ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii...*, dz. cyt., s. 18-20.

¹⁶⁴ A. H. Maslow, *A Theory of Human Motivation*, „Psychological Review” 1943, t. 50(4), 370-396, s. 372-374, DOI: 10.1037/h0054346.

¹⁶⁵ Tamże, s. 389-394.

Koncepcja A. Masłowa znalazła szerokie zastosowanie w analizach funkcjonowania organizacji, w szczególności w odniesieniu do projektowania warunków pracy oraz systemów motywowania pracowników. Przykładowe działania podejmowane przez organizacje, które mogą sprzyjać zaspokajaniu potrzeb na poszczególnych szczeblach hierarchii, przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Przykłady zaspokajania przez organizacje potrzeb pracowników na różnych szczeblach hierarchii A. Masłowa

| Rodzaj potrzeb | Przykłady działań organizacyjnych sprzyjających zaspokajaniu potrzeb |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Potrzeby fizjologiczne | <ul style="list-style-type: none"> • adekwatne i terminowe wynagrodzenie • ergonomiczne stanowiska pracy • przerwy w pracy i elastyczne godziny pracy • dostęp do zaplecza socjalnego (stołówki, kuchnie, miejsca odpoczynku) |
| Potrzeby bezpieczeństwa | <ul style="list-style-type: none"> • stabilne formy zatrudnienia i przejrzyste warunki umów • systemy ubezpieczeń zdrowotnych i programy emerytalne • jasno określone procedury i zakresy odpowiedzialności • komunikowanie perspektyw rozwoju i bezpieczeństwa zatrudnienia |
| Potrzeba afiliacji (przynależności) | <ul style="list-style-type: none"> • organizacja pracy zespołowej sprzyjająca współpracy • kultura organizacyjna oparta na wzajemnym szacunku • wydarzenia integracyjne i inicjatywy społeczne • przestrzenie sprzyjające nieformalnym kontaktom między pracownikami |
| Potrzeba szacunku (uznania) | <ul style="list-style-type: none"> • systemy ocen i informacji zwrotnej uwzględniające osiągnięcia • powierzanie odpowiedzialnych i autonomicznych zadań • możliwość awansu lub rozwoju kompetencji, • publiczne docenianie wkładu pracowników w realizację celów organizacji |
| Potrzeba samorealizacji | <ul style="list-style-type: none"> • umożliwianie realizacji ambitnych i rozwojowych projektów • wsparcie innowacyjności i inicjatyw oddolnych • programy rozwoju talentów i ścieżki eksperckie • postrzeganie pracy jako przestrzeni realizacji osobistych wartości i potencjału |

Zródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Znaczenie koncepcji A. Masłowa polega przede wszystkim na zwróceniu uwagi na złożoność i wielowymiarowość ludzkich potrzeb oraz na odejściu od redukowania motywacji wyłącznie do bodźców materialnych. Jednocześnie teoria ta była przedmiotem

krytyki, zwłaszcza w zakresie empirycznego potwierdzenia sztywnej hierarchii potrzeb¹⁶⁶.

Rozwinięciem wcześniejszego podejścia jest teoria ERG C. P. Alderfera, który wyróżnił trzy podstawowe grupy potrzeb: potrzeby egzystencji (*existence*), relacji (*relatedness*) oraz rozwoju (*growth*)¹⁶⁷. W odróżnieniu od modelu Maslowa teoria ERG zakłada, że różne kategorie potrzeb mogą być aktywne jednocześnie, a proces ich zaspokajania nie musi przebiegać w określonej kolejności. C. P. Alderfer wprowadza również mechanizm frustracji-regresji, zgodnie z którym niemożność realizacji potrzeb wyższego rzędu może prowadzić do wzrostu znaczenia potrzeb niższego rzędu¹⁶⁸. Ujęcie to lepiej oddaje zmienność i kontekstowy charakter motywacji.

Kolejną istotną koncepcją w obrębie teorii treści jest teoria potrzeb D. C. McClellanda, który koncentruje się na trzech kluczowych potrzebach psychicznych, tj. osiągnięć (sukcesy i doskonałość), władzy (wpływ i kontrola nad innymi) oraz afiliacji (bliskie relacje i przynależność)¹⁶⁹. W przeciwieństwie do teorii hierarchicznych autor podkreśla, że potrzeby te mają w dużej mierze charakter nabyty i kształtują się w toku doświadczeń społecznych. Dominująca struktura potrzeb wpływa na preferowane cele, sposób podejmowania decyzji oraz styl funkcjonowania jednostki w sytuacjach zadaniowych i społecznych¹⁷⁰. Przykładowe przejawy dominujących potrzeb wyróżnionych przez D. McClellanda oraz ich implikacje dla funkcjonowania pracowników w organizacji przedstawiono w tabeli 3.

¹⁶⁶ M. A. Wahba, L. G. Bridwell, *Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory*, „Organizational Behavior and Human Performance” 1976, t. 15(2), 212-240, s. 213-216.

¹⁶⁷ C. P. Alderfer, *An Empirical Test of a New Theory of Human Needs*, „Organizational Behavior and Human Performance” 1969, 4(2), 142-175, s. 144-145.

¹⁶⁸ Tamże, s. 151-153.

¹⁶⁹ D. C. McClelland, *The Achieving Society*, Simon and Schuster, New York 1961, s. 98-101.

¹⁷⁰ Tamże, s. 110-115.

Tabela 3. Potrzeby według D. McClellanda i przykładowe implikacje organizacyjne

| Dominująca potrzeba | Charakterystyka zachowań pracownika | Przykłady działań i warunków organizacyjnych |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Potrzeba osiągnięć | <ul style="list-style-type: none"> • dążenie do realizacji ambitnych, ale osiągalnych celów • koncentracja na jakości i wynikach pracy • preferowanie zadań wymagających osobistej odpowiedzialności • potrzeba częstej informacji zwrotnej | <ul style="list-style-type: none"> • powierzanie zadań projektowych o jasno określonych celach • system ocen oparty na mierzalnych wynikach • szybka i konkretna informacja zwrotna • możliwość doskonalenia kompetencji i rozwoju eksperckiego |
| Potrzeba władzy | <ul style="list-style-type: none"> • dążenie do wpływu na innych i otoczenie • zainteresowanie statusem i pozycją w organizacji • skłonność do podejmowania ról decyzyjnych • potrzeba widocznych efektów działania | <ul style="list-style-type: none"> • powierzanie ról koordynacyjnych i przywódczych • udział w procesach decyzyjnych • jasna struktura awansu i odpowiedzialności • możliwość reprezentowania organizacji na zewnątrz |
| Potrzeba afiliacji | <ul style="list-style-type: none"> • dążenie do utrzymywania pozytywnych relacji interpersonalnych • wysoka wrażliwość na klimat społeczny • preferowanie pracy zespołowej • unikanie konfliktów | <ul style="list-style-type: none"> • organizacja pracy zespołowej • wspieranie kultury współpracy i zaufania • działania integracyjne i mentoring • style zarządzania oparte na dialogu i wsparciu |

Zródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Odmienne podejście do problematyki motywacji prezentuje dwuczynnikowa teoria Fredericka Herzberga, który rozróżnia czynniki higieny oraz motywatory¹⁷¹. Czynniki higieny, takie jak warunki pracy, wynagrodzenie czy relacje interpersonalne, nie prowadzą bezpośrednio do wzrostu motywacji, lecz ich brak może powodować niezadowolenie. Motywatory natomiast, związane z treścią pracy, osiągnięciami, odpowiedzialnością oraz możliwością rozwoju, stanowią właściwe źródło satysfakcji i motywacji¹⁷². Koncepcja ta podkreśla, że eliminowanie niezadowolenia nie jest równoznaczne z budowaniem motywacji. Zestawienie czynników oraz przykłady ilustrujące je w praktyce organizacyjnej zamieszczono w tabeli 4.

¹⁷¹ F. Herzberg, B. Mausner, B. B. Snyderman, *The Motivation to Work*, John Wiley & Sons, New York 1959, s. 113-120.

¹⁷² Tamże, s. 133-138.

Tabela 4. Czynniki motywujące i czynniki higieny w dwuczynnikowej teorii motywacji F. Herzberga

| Kategoria | Rodzaj czynnika | Charakterystyka i przykłady |
|-------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Motywatory | Osiągnięcia | Poczucie realizacji trudnych zadań, rozwiązywanie problemów, osiąganie mierzalnych wyników pracy. |
| | Uznanie | Docenianie wkładu pracy przez przełożonych i współpracowników, pochwały, nagrody niematerialne. |
| | Sama praca | Interesująca, zróżnicowana i angażująca treść pracy, sprzyjająca koncentracji i satysfakcji. |
| | Odpowiedzialność | Autonomia w wykonywaniu zadań, możliwość podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności. |
| | Awans | Możliwość zajmowania wyższych stanowisk lub rozszerzania zakresu wpływu i decyzyjności. |
| | Rozwój | Doskonalenie zawodowe, zdobywanie nowych kompetencji, udział w szkoleniach i projektach rozwojowych. |
| Czynniki higieny | Polityka i administracja | Jasne zasady funkcjonowania organizacji, przejrzyste procedury, sprawne zarządzanie. |
| | Nadzór | Styl kierowania, kompetencje przełożonych, sposób komunikacji i podejmowania decyzji. |
| | Stosunki międzyludzkie | Relacje z przełożonymi, współpracownikami i podwładnymi, klimat społeczny pracy. |
| | Wynagrodzenie | Płaca i inne świadczenia materialne związane z pracą. |
| | Status | Pozycja pracownika w organizacji, symbole prestiżu i rangi stanowiska. |
| | Bezpieczeństwo pracy | Stabilność zatrudnienia, brak zagrożenia utratą pracy. |
| | Warunki pracy | Fizyczne i organizacyjne środowisko pracy. |

Zródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Podsumowując, teorie treści motywacji dostarczają ram teoretycznych umożliwiających identyfikację podstawowych źródeł ludzkiego działania, wskazując na rolę potrzeb jako kluczowych determinant zachowania. Ich ograniczeniem pozostaje jednak niewielkie uwzględnienie procesów poznawczych i decyzyjnych, które wyjaśniają, w jaki sposób potrzeby przekładają się na wybór konkretnego zachowania w określonej sytuacji.

Teorie procesu motywacji

Teorie procesu motywacji koncentrują się na analizie mechanizmów regulujących przebieg motywacji, odpowiadając na pytanie, w jaki sposób dochodzi do podjęcia i podtrzymania działania. W przeciwieństwie do teorii treści, które identyfikują źródła motywacji w postaci potrzeb, teorie procesu akcentują rolę ocen poznawczych, interpretacji sytuacji oraz oczekiwań jednostki wobec rezultatów własnych działań¹⁷³. Motywacja ujmowana jest tu jako wynik dynamicznych procesów decyzyjnych, a nie bezpośrednia konsekwencja niezaspokojonych potrzeb.

Jedną z kluczowych koncepcji w tym nurcie jest teoria oczekiwań V. H. Vrooma, która zakłada, że motywacja do działania zależy od trzech powiązanych ze sobą komponentów: oczekiwania (*expectancy*), instrumentalności (*instrumentality*) oraz walencji (*valence*)¹⁷⁴. Oczekiwanie odnosi się do subiektywnego przekonania jednostki, że podjęty wysiłek doprowadzi do określonego poziomu wykonania zadania. Instrumentalność dotyczy przekonania, że osiągnięcie danego poziomu wykonania przełoży się na uzyskanie określonej nagrody, natomiast walencja oznacza subiektywną wartość tej nagrody dla jednostki¹⁷⁵.

Zgodnie z teorią Vrooma motywacja ma charakter multiplikatywny – jeżeli którykolwiek z wymienionych elementów przyjmuje wartość niską lub zerową, ogólny poziom motywacji ulega znacznemu obniżeniu¹⁷⁶. Koncepcja ta podkreśla racjonalny, poznawczy charakter motywacji oraz znaczenie subiektywnej oceny sytuacji, co czyni ją szczególnie użyteczną w analizach zachowań zawodowych i organizacyjnych. Uszczegółowienie tej teorii zaprezentowano w tabeli 5.

Tabela 5. Składniki motywacji w teorii oczekiwań V. H. Vrooma

| Składnik motywacji | Charakterystyka | Znaczenie dla motywacji |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Oczekiwanie | Przekonanie, że wysiłek doprowadzi do pożądanego poziomu wykonania. | Warunkuje gotowość do podjęcia wysiłku. |
| Instrumentalność | Przekonanie, że wykonanie zadania prowadzi do określonej nagrody. | Decyduje o sensowności działania. |
| Walencja | Subiektywna wartość nagrody dla jednostki. | Określa atrakcyjność celu. |

Zródło: opracowanie własne na podstawie V. H. Vroom, *Work and Motivation*, John Wiley & Sons, New York 1964, s. 15-25.

¹⁷³ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii...*, dz. cyt., s. 32-35.

¹⁷⁴ V. H. Vroom, *Work and Motivation*, John Wiley & Sons, New York 1964, s. 15-18.

¹⁷⁵ Tamże, s. 17-21.

¹⁷⁶ Tamże, s. 22-25.

Uzupełnieniem perspektywy poznawczej jest teoria sprawiedliwości J. S. Adamsa, która zakłada, że motywacja jednostki zależy od postrzeganej relacji pomiędzy wkładem własnym (np. wysiłkiem, kompetencjami, doświadczeniem) a uzyskiwanymi rezultatami (np. wynagrodzeniem, uznaniem), w porównaniu z analogiczną relacją obserwowaną u innych osób¹⁷⁷. Poczucie sprawiedliwości lub niesprawiedliwości ma charakter subiektywny i wynika z porównań społecznych.

W sytuacji postrzeganej nierównowagi jednostka doświadcza napięcia motywacyjnego, które skłania ją do działań zmierzających do przywrócenia poczucia sprawiedliwości. Może to obejmować zmianę poziomu wysiłku, próbę modyfikacji rezultatów, zmianę obiektu porównań lub nawet wycofanie się z danej relacji¹⁷⁸. Teoria Adamsa zwraca uwagę na emocjonalny i relacyjny wymiar motywacji, pokazując, że zachowanie nie jest regulowane wyłącznie przez absolutną wartość nagród, lecz także przez sposób ich dystrybucji i interpretacji.

Istotnym wkładem do teorii procesu motywacji jest również teoria wyznaczania celów E. A. Locke'a, który wykazał, że cele wpływają na zachowanie poprzez cztery podstawowe mechanizmy: ukierunkowanie uwagi, mobilizację wysiłku, zwiększenie wytrwałości oraz stymulowanie poszukiwania strategii działania¹⁷⁹. Badania empiryczne wskazują, że cele konkretne i trudne, o ile są akceptowane przez jednostkę, prowadzą do wyższego poziomu wykonania niż cele ogólne lub łatwe¹⁸⁰.

Teoria Locke'a podkreśla znaczenie świadomego formułowania celów oraz informacji zwrotnej w regulacji zachowania. Cele pełnią funkcję standardów odniesienia, umożliwiając monitorowanie postępów i korygowanie działań w toku realizacji zadania¹⁸¹. W tym sensie teoria ta stanowi pomost pomiędzy motywacją a procesami samoregulacji, wskazując na rolę mechanizmów poznawczych w podtrzymywaniu aktywności.

W tabeli 6 zaprezentowano porównanie kluczowych mechanizmów i implikacji omówionych wyżej teorii procesu motywacji.

¹⁷⁷ J. S. Adams, *Inequity in Social Exchange*, [w:] *Advances in Experimental Social Psychology*, t. 2, L. Berkowitz (red.), Academic Press, New York 1965, s. 267-270.

¹⁷⁸ Tamże, s. 275-278.

¹⁷⁹ E. A. Locke, *Toward a Theory of Task Motivation and Incentives*, „Organizational Behavior and Human Performance” 1968, t. 3(2), 157-189, s. 158-160.

¹⁸⁰ Tamże, s. 165-168.

¹⁸¹ E. A. Locke, G. P. Latham, *A Theory of Goal Setting and Task Performance*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1990, s. 18-22.

Tabela 6. Wybrane teorie procesu motywacji – kluczowe mechanizmy i implikacje

| Teoria | Kluczowe założenia | Główne mechanizmy motywacyjne | Przykładowe implikacje organizacyjne |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Teoria oczekiwań (V. Vroom) | Motywacja zależy od subiektywnej oceny relacji wysiłek – wynik – nagroda. | Oczekiwanie, instrumentalność, walencja. | Jasne kryteria ocen, powiązanie wyników z nagrodami, nagrody o realnej wartości dla pracowników. |
| Teoria sprawiedliwości (J. S. Adams) | Motywacja jest regulowana przez porównania społeczne wkładów i rezultatów. | Postrzegana sprawiedliwość lub nierówność, napięcie motywacyjne. | Przejrzyste systemy wynagradzania, równe traktowanie, komunikowanie zasad ocen i awansów. |
| Teoria wyznaczania celów (E. A. Locke) | Cele regulują zachowanie poprzez ukierunkowanie i mobilizację wysiłku. | Konkretność i trudność celów, akceptacja celów, informacja zwrotna. | Jasno sformułowane cele, regularny feedback, udział pracowników w ustalaniu celów. |

Zródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

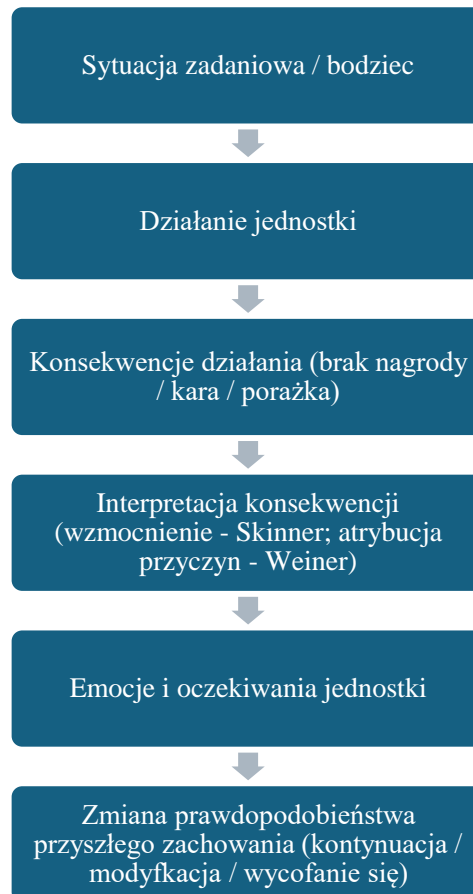
Podsumowując, teorie procesu motywacji akcentują poznawczy i decyzyjny charakter ludzkiego działania, ukazując motywację jako rezultat oceny sytuacji, oczekiwań oraz porównań społecznych. Ich znaczenie polega na wyjaśnianiu, dlaczego podobne potrzeby mogą prowadzić do odmiennych zachowań w zależności od sposobu interpretacji warunków działania. Jednocześnie ograniczeniem tych koncepcji jest relatywnie mniejsze uwzględnienie emocjonalnych i rozwojowych aspektów motywacji, które stanowią przedmiot zainteresowania późniejszych ujęć.

Teorie uczenia się i poznawcze

Teorie uczenia się i teorie poznawcze koncentrują się na wyjaśnianiu motywacji poprzez analizę mechanizmów uczenia się, interpretacji doświadczeń oraz sposobów wyjaśniania sukcesów i porażek. W odróżnieniu od teorii treści i procesu, które akcentują potrzeby lub racjonalne kalkulacje, ujęcia te podkreślają znaczenie wcześniejszych doświadczeń oraz poznawczych interpretacji sytuacji dla regulacji zachowania¹⁸². Motywacja ujmowana jest tu jako efekt interakcji pomiędzy zachowaniem jednostki

¹⁸² J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii...*, dz. cyt., s. 40-43.

a konsekwencjami tego zachowania, a także jako rezultat subiektywnego nadawania znaczenia zdarzeniom. Mechanizm regulacji zachowania w tych teoriach można przedstawić jako sekwencję zdarzeń obejmującą działanie jednostki, jego konsekwencje oraz ich poznawczą interpretację, co zaprezentowano na rysunku 3.



Rysunek 3. Mechanizm regulacji zachowania w teoriach uczenia się i poznawczych

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Klasycznym przykładem podejścia opartego na mechanizmach uczenia się jest teoria wzmocnień B. F. Skinnera, który zakładał, że zachowanie jest kształtowane przez swoje konsekwencje, a kluczową rolę w regulacji aktywności odgrywają wzmocnienia oraz kary¹⁸³. Wzmocnienie pozytywne polega na dostarczeniu bodźca zwiększającego prawdopodobieństwo powtórzenia danego zachowania, natomiast wzmocnienie negatywne polega na usunięciu bodźca awersyjnego w następstwie określonej reakcji¹⁸⁴. W obu przypadkach konsekwencją jest wzrost częstości danego zachowania.

¹⁸³ B. F. Skinner, *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York 1953, s. 35-38.

¹⁸⁴ Tamże, s. 72-76.

W ujęciu B.F. Skinnera motywacja nie jest traktowana jako wewnętrzny stan psychiczny, lecz jako efekt historii wzmocnień, którym jednostka podlegała w przeszłości. Zachowanie utrwała się wówczas, gdy było systematycznie nagradzane, a wygasa, gdy przestaje przynosić pożądane konsekwencje¹⁸⁵.

Koncepcja ta znalazła szerokie zastosowanie w praktyce organizacyjnej, zwłaszcza w systemach motywacyjnych opartych na nagrodach, premiach oraz formalnych mechanizmach kontroli. Jednocześnie teoria wzmocnień była krytykowana za pomijanie procesów poznawczych i subiektywnej interpretacji sytuacji. Krytycy wskazywali, że ludzie nie reagują na bodźce w sposób mechaniczny, a to samo wzmocnienie może prowadzić do różnych reakcji w zależności od znaczenia, jakie jednostka mu przypisuje¹⁸⁶. Ograniczenie to stało się jednym z impulsów do rozwoju teorii poznawczych motywacji.

Do najważniejszych poznawczych koncepcji motywacji należy teoria atrybucji B. Weinerja, która zakłada, że motywacja jednostki zależy od sposobu, w jaki wyjaśnia ona przyczyny swoich sukcesów i porażek¹⁸⁷. Autor wyróżnia trzy podstawowe wymiary atrybucji: umiejscowienie przyczyny (wewnętrzne – zewnętrzne), stabilność (stałe – zmienne) oraz kontrolowalność (kontrolowalne – niekontrolowalne)¹⁸⁸.

Sposób dokonywania atrybucji wpływa zarówno na emocje, jak i na dalszą motywację do działania. Przypisywanie sukcesów czynnikom wewnętrznym i stabilnym, takim jak zdolności czy wysiłek, sprzyja wzrostowi motywacji i poczucia skuteczności. Z kolei przypisywanie porażek czynnikom wewnętrznym i stałym może prowadzić do obniżenia motywacji oraz zjawiska wyuczonej bezradności¹⁸⁹. Teoria ta pokazuje, że motywacja nie jest prostą reakcją na wynik działania, lecz zależy od jego poznawczej interpretacji.

Znaczenie teorii atrybucji polega na uwzględnieniu subiektywnego sensu doświadczeń oraz roli przekonań jednostki w regulacji zachowania. Koncepcja ta znalazła zastosowanie, m.in. w badaniach nad motywacją osiągnięć, edukacją oraz

¹⁸⁵ Tamże, s. 87-91.

¹⁸⁶ A. Bandura, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1977, s. 12-16.

¹⁸⁷ B. Weiner, *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*, „Psychological Review” 1985, 92(4), 548-573, s. 548-550, DOI: 10.1037/0033-295X.92.4.548.

¹⁸⁸ Tamże, s. 549-552.

¹⁸⁹ Tamże, s. 556-559.

funkcjonowaniem zawodowym, gdzie sposób interpretacji niepowodzeń ma kluczowe znaczenie dla podtrzymywania zaangażowania¹⁹⁰.

Podsumowując, teorie uczenia się i poznawcze ukazują motywację jako efekt doświadczeń oraz poznawczej interpretacji konsekwencji własnych działań. Ich wkład polega na wyjaśnieniu, w jaki sposób historia wzmocnień oraz atrybucje przyczynowe wpływają na trwałość i kierunek zachowania. Jednocześnie podejścia te nie wyczerpują problematyki motywacji, ponieważ w ograniczonym stopniu uwzględniają potrzeby rozwojowe oraz autonomię jednostki, które stanowią przedmiot zainteresowania współczesnych teorii motywacji.

Współczesne teorie motywacji

Współczesne teorie motywacji rozwijają wcześniejsze ujęcia, przesuwając akcent z pytania „dlaczego ludzie podejmują działanie?” na pytanie „jakiej jakości jest ich motywacja?”. Szczególne znaczenie przypisuje się autonomii jednostki, procesom internalizacji oraz subiektywnemu poczuciu sensu podejmowanych działań¹⁹¹. W tym nurcie motywacja nie jest traktowana wyłącznie jako siła pobudzająca zachowanie, lecz jako proces regulacji aktywności, który może przyjmować różne formy – od zewnętrznie kontrolowanych po w pełni autonomiczne.

Najbardziej wpływową koncepcją w tym obszarze jest teoria autodeterminacji (*Self-Determination Theory*, SDT) autorstwa E. L. Deciego i R. M. Ryana. Zakłada ona, że ludzie posiadają wrodzoną tendencję do rozwoju i integracji doświadczeń, a jakość motywacji zależy od stopnia, w jakim jednostka doświadcza autonomii w swoim działaniu¹⁹². Motywacja może mieć charakter autonomiczny lub kontrolowany, w zależności od tego, czy działanie jest podejmowane z własnej woli, czy pod wpływem zewnętrznego przymusu lub presji. Jakość motywacji w ujęciu teorii autodeterminacji może zostać przedstawiona w postaci kontinuum regulacji zachowania, obrazującego stopień internalizacji regulacji oraz poziom autonomii jednostki, co zostało przedstawione na rysunku 4.

Centralnym elementem teorii autodeterminacji jest rozróżnienie pomiędzy motywacją wewnętrzną a motywacją zewnętrzną. Motywacja wewnętrzna odnosi się do

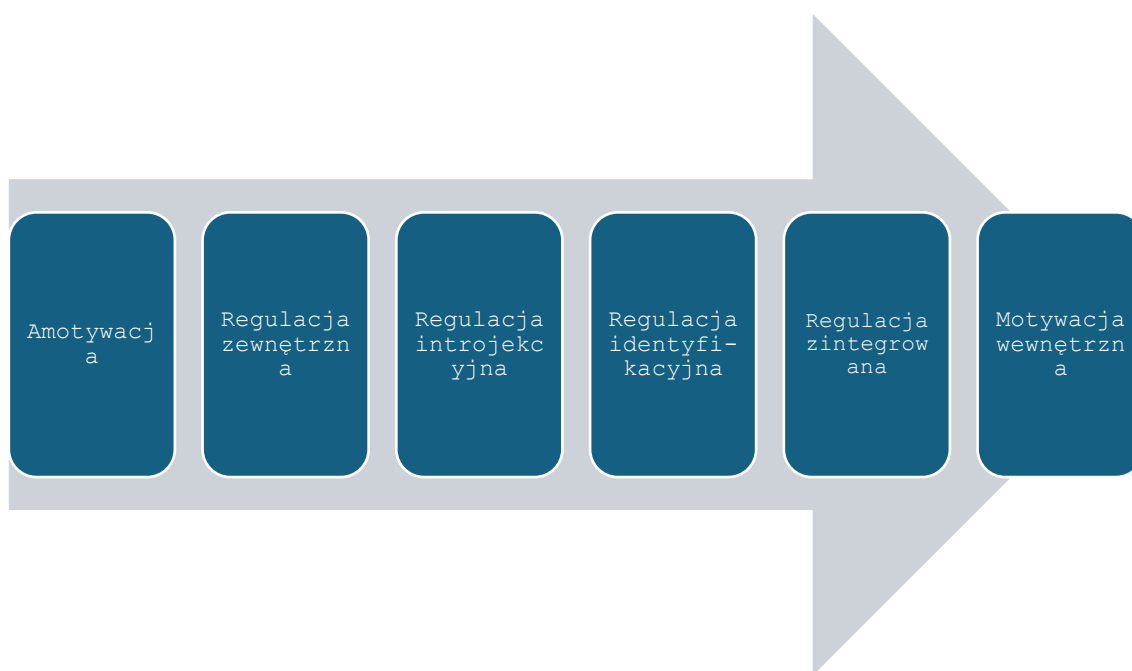
¹⁹⁰ B. Weiner, *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*, Sage Publications, Newbury Park 1992, s. 557-558.

¹⁹¹ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii...*, dz. cyt., s. 55-58.

¹⁹² E. L. Deci, R. M. Ryan, *Intrinsic Motivation...*, dz. cyt., s. 4-7.

podejmowania aktywności ze względu na jej inherentną atrakcyjność i satysfakcję płynącą z samego działania. Motywacja zewnętrzna natomiast wiąże się z wykonywaniem czynności w celu uzyskania określonych konsekwencji, takich jak nagrody lub unikanie kary¹⁹³.

E. L. Deci i R. M. Ryan podkreślają jednak, że motywacja zewnętrzna nie jest kategorią jednorodną i może podlegać procesowi internalizacji. W ramach teorii autodeterminacji wyróżniają kontinuum regulacji zachowania, obejmujące regulację zewnętrzną, introjekcyjną, identyfikacyjną oraz zintegrowaną¹⁹⁴. Im bardziej regulacja zostaje zinternalizowana, tym większy jest stopień autonomii jednostki i tym wyższa jakość motywacji. Nawet działania podejmowane z powodów instrumentalnych mogą mieć charakter autonomiczny, jeśli są zgodne z wartościami i celami jednostki. Motywacja autonomiczna sprzyja większemu zaangażowaniu, wytrwałości oraz lepszemu funkcjonowaniu psychicznemu.



Rysunek 4. Kontinuum regulacji zachowania w teorii autodeterminacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Warunkiem rozwoju motywacji autonomicznej jest zaspokojenie trzech podstawowych potrzeb psychologicznych: potrzeby autonomii, potrzeby kompetencji oraz potrzeby relacji z innymi. Potrzeba autonomii odnosi się do doświadczenia sprawstwa i poczucia, że działanie jest zgodne z własnymi wyborami. Potrzeba

¹⁹³ Tamże, s. 23-26.

¹⁹⁴ Tamże, s. 60-65.

kompetencji wiąże się z poczuciem skuteczności i możliwości wpływu na otoczenie, natomiast potrzeba relacji dotyczy doświadczania więzi, akceptacji i przynależności¹⁹⁵. Zaspokojenie tych potrzeb sprzyja internalizacji regulacji oraz trwałemu zaangażowaniu w działanie.

Teoria autodeterminacji znalazła szerokie zastosowanie w badaniach nad motywacją w edukacji, sporcie oraz środowisku pracy. Jej zwolennicy wskazują, że konteksty wspierające autonomię jednostki sprzyjają rozwojowi motywacji wewnętrznej oraz regulacji autonomicznych, podczas gdy środowiska nadmiernie kontrolujące prowadzą do obniżenia jakości motywacji i zaangażowania¹⁹⁶. Ujęcie to stanowi istotne rozszerzenie wcześniejszych teorii motywacji, integrując elementy poznawcze, emocjonalne i rozwojowe.

Podsumowując, współczesne teorie motywacji, a w szczególności teoria autodeterminacji, wnoszą istotny wkład w rozumienie jakości motywacji oraz mechanizmów jej internalizacji. Ich znaczenie polega na ukazaniu, że nie tylko poziom, lecz także forma regulacji zachowania decyduje o trwałości, skuteczności i psychologicznych konsekwencjach podejmowanego działania. Koncepcje te stanowią spójne domknięcie klasycznych ujęć motywacji, wskazując na rolę autonomii i sensu w regulacji ludzkiej aktywności.

2.4. Motywacja do pracy – definicja i specyfika

Motywacja do pracy stanowi szczególną postać motywacji ludzkiego działania, której analiza wymaga uwzględnienia zarówno ogólnych mechanizmów psychologicznych, jak i specyficznego kontekstu organizacyjnego, w jakim praca jest wykonywana. W literaturze przedmiotu motywację do pracy definiuje się najczęściej jako zespół procesów wewnętrznych i zewnętrznych, które pobudzają, ukierunkowują oraz podtrzymują zachowanie pracownika ukierunkowane na realizację zadań zawodowych i celów organizacji¹⁹⁷.

W odróżnieniu od motywacji ogólnej, odnoszącej się do szerokiego spektrum aktywności człowieka, motywacja do pracy jest silnie osadzona w strukturach, normach

¹⁹⁵ E. L. Deci, R. M. Ryan, *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, „Psychological Inquiry” 2000, 11(4), 227-268, s. 229-231, DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.

¹⁹⁶ Tamże, s. 234-237.

¹⁹⁷ S. P. Robbins, T. A. Judge, *Organizational Behavior*, 18th ed., Pearson Education, Harlow 2017, s. 70-72.

i wymaganiach organizacyjnych. Jedną z jej kluczowych cech jest podwójne ukierunkowanie. Z jednej strony odnosi się ona do potrzeb, celów i oczekiwań jednostki, takich jak potrzeba bezpieczeństwa, rozwoju, uznania czy samorealizacji. Z drugiej strony pozostaje podporządkowana celom organizacji, obejmującym efektywność, jakość pracy, realizację strategii oraz utrzymanie konkurencyjności¹⁹⁸. Motywacja do pracy powstaje zatem w obszarze styku interesów pracownika i organizacji, co czyni ją procesem bardziej złożonym niż motywacja do działań podejmowanych wyłącznie na własny użytek.

Istotnym wyróżnikiem w omawianym zakresie jest rola kontekstu organizacyjnego, który w znacznym stopniu kształtuje warunki aktywności zawodowej. Struktura organizacyjna, styl zarządzania, system wynagradzania, możliwości rozwoju, relacje interpersonalne oraz kultura organizacyjna wpływają na to, w jaki sposób pracownicy interpretują swoje zadania oraz jakie znaczenie im przypisują¹⁹⁹. Oznacza to, że nawet podobne potrzeby i motywy indywidualne mogą prowadzić do odmiennych poziomów zaangażowania w zależności od środowiska pracy.

W przeciwieństwie do motywacji ogólnej, motywacja do pracy ma również wyraźny wymiar instrumentalny. Praca wiąże się bowiem z systemem formalnych ocen, nagród i sankcji, które stanowią element regulujący zachowanie. Jednocześnie nadmierne koncentrowanie się wyłącznie na instrumentach zewnętrznych może prowadzić do ograniczenia autonomii pracownika oraz obniżenia jakości motywacji, co znajduje potwierdzenie w licznych badaniach z zakresu psychologii organizacji i zarządzania zasobami ludzkimi²⁰⁰. Z tego względu współczesne ujęcia motywacji do pracy podkreślają znaczenie równowagi pomiędzy oddziaływaniami zewnętrznymi a wewnętrznymi mechanizmami regulacji zachowania.

Motywacja do pracy charakteryzuje się ponadto dynamicznym charakterem, podlegając zmianom wraz z przebiegiem kariery zawodowej, zmianą warunków zatrudnienia oraz ewolucją potrzeb i oczekiwań jednostki. Czynniki motywujące na wczesnych etapach aktywności zawodowej mogą tracić na znaczeniu w późniejszym okresie, ustępując miejsca innym źródłom zaangażowania. Zjawisko to dodatkowo

¹⁹⁸ R. W. Griffin, dz. cyt., s. 470-472.

¹⁹⁹ M. Armstrong, *Armstrong's Handbook...*, dz. cyt., s. 193-196.

²⁰⁰ A. Pocztownski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, PWE, Warszawa 2018, s. 233-236.

komplikuje proces motywowania pracowników i wymaga elastycznego podejścia ze strony organizacji²⁰¹.

Zróznicowanie uwarunkowań motywowania pracowników znajduje odzwierciedlenie w koncepcjach człowieka funkcjonujących w teorii zarządzania, które stanowią punkt wyjścia do dalszych rozważań nad motywacją do pracy.

Koncepcja człowieka ekonomicznego

Koncepcja człowieka ekonomicznego stanowi jedno z najwcześniejszych i najbardziej klasycznych ujęć człowieka w teorii organizacji i zarządzania. Jej podstawowym założeniem jest przekonanie, że człowiek jest istotą racjonalną, kierującą się przede wszystkim własnym interesem ekonomicznym oraz dążeniem do maksymalizacji korzyści materialnych. W tym ujęciu zachowanie jednostki w pracy podporządkowane jest kalkulacji zysków i strat, a motywacja wynika głównie z potrzeby uzyskania wynagrodzenia oraz zapewnienia sobie materialnych warunków egzystencji²⁰².

Jak wskazuje M. Czerska, koncepcja człowieka ekonomicznego zakłada, że praca postrzegana jest przede wszystkim jako środek do osiągnięcia celów pozazawodowych, a nie jako wartość autoteliczna czy przestrzeń samorealizacji. Człowiek wykonuje pracę, ponieważ jest ona źródłem dochodu, natomiast samo wykonywanie zadań ma dla niego znaczenie instrumentalne. W konsekwencji motywowanie pracowników w ramach tej koncepcji opiera się głównie na bodźcach materialnych oraz formalnych mechanizmach kontroli²⁰³.

Ujęcie człowieka ekonomicznego znajduje swoje źródła w klasycznych teoriach zarządzania, w szczególności w koncepcji zarządzania naukowego. Pracownik postrzegany jest w nich jako element procesu produkcyjnego, którego efektywność można zwiększać poprzez standaryzację pracy, precyzyjny podział zadań oraz odpowiednio skonstruowany system wynagradzania. Motywacja do pracy sprowadzana jest do relacji pomiędzy wysiłkiem a płacą, a rola menedżera polega na projektowaniu takich warunków pracy, które skłonią pracownika do maksymalizacji wydajności²⁰⁴.

²⁰¹ J. Bańka, *Psychologia pracy*, PWN, Warszawa 2016, s. 97-101.

²⁰² R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania*, PWN, Warszawa 2017, s. 458-460.

²⁰³ M. Czerska, *Motywacja*, [w:] *Zarządzanie organizacjami*, A. Czermiński, M. Czerska, B. Nogalski, R. Rutka, J. Apanowicz (red.), TNOiK, Toruń 2001, s. 318-319.

²⁰⁴ F. W. Taylor, *The Principles of Scientific Management*, Chapter II, Harper & Brothers Publishers, New York – London 1919, s. 36-41.

W literaturze z zakresu zarządzania podkreśla się, że koncepcja człowieka ekonomicznego była adekwatna do warunków wczesnego etapu rozwoju przemysłu, charakteryzującego się prostymi, powtarzalnymi zadaniami oraz niskimi wymaganiami kwalifikacyjnymi. W takich warunkach bodźce finansowe oraz system kar i nagród mogły skutecznie regulować zachowanie pracowników. Jednocześnie zwraca się uwagę, że redukcja motywacji wyłącznie do czynników materialnych prowadzi do pomijania społecznych i psychologicznych aspektów pracy²⁰⁵.

Współczesne opracowania krytycznie odnoszą się do jednostronności koncepcji człowieka ekonomicznego, wskazując na jej ograniczoną zdolność do wyjaśniania złożonych zachowań zawodowych. Podkreśla się, że choć motywacje ekonomiczne nadal odgrywają istotną rolę w pracy, nie są one wystarczające do budowania trwałego zaangażowania, lojalności wobec organizacji ani wysokiej jakości wykonywanych zadań. Niemniej jednak koncepcja ta zachowuje znaczenie jako punkt odniesienia dla analizy systemów motywacyjnych opartych na wynagrodzeniu oraz formalnych mechanizmach kontroli, a także jako teoretyczna podstawa modelu tradycyjnego motywacji do pracy, omówionego w dalszej części rozdziału²⁰⁶.

Koncepcja człowieka społecznego

Odpowiedzią na ograniczenia ujęcia ekonomicznego jest koncepcja człowieka społecznego, która zwraca uwagę na fakt, że zachowanie człowieka w pracy nie jest determinowane wyłącznie przez bodźce materialne i racjonalną kalkulację korzyści. W tym ujęciu człowiek postrzegany jest jako istota społeczna, której motywacja do działania kształtowana jest w znacznym stopniu przez relacje interpersonalne, przynależność do grupy oraz potrzebę akceptacji i uznania ze strony innych²⁰⁷. Praca nie jest tu jedynie środkiem do osiągnięcia celów materialnych, lecz także ważnym obszarem realizacji potrzeb społecznych.

Jak podkreśla M. Czerska, że efektywność pracy oraz poziom zaangażowania pracowników zależą od klimatu społecznego panującego w organizacji, jakości relacji z przełożonymi i współpracownikami oraz możliwości identyfikowania się z grupą zawodową. W tym ujęciu istotną rolę odgrywają nieformalne struktury organizacyjne,

²⁰⁵ J. Penc, *Motywowanie w zarządzaniu*, Warszawa: Difin, 2010, s. 39-42.

²⁰⁶ A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie...*, dz. cyt., s. 228-231.

²⁰⁷ J. Bańka, *Psychologia pracy*, PWN, Warszawa, 2016, s. 58-61.

normy grupowe oraz wzajemne oddziaływanie członków zespołu, które mogą wzmacniać lub osłabiać motywację do pracy²⁰⁸.

Źródłem koncepcji człowieka społecznego upatruje się w rozwoju nurtu *human relations*, który zwrócił uwagę na znaczenie czynników psychospołecznych w środowisku pracy. Badania prowadzone w tym nurcie wykazały, że sam fakt zainteresowania pracownikiem, możliwość wyrażania opinii oraz poczucie bycia ważnym członkiem zespołu mogą prowadzić do wzrostu satysfakcji i zaangażowania, nawet przy niezmiennych warunkach materialnych²⁰⁹. Motywacja do pracy przestaje być w tym ujęciu prostą funkcją wynagrodzenia, a staje się rezultatem społecznego kontekstu wykonywanych zadań.

W literaturze podkreśla się, że potrzeby społeczne, takie jak potrzeba przynależności, afiliacji i uznania, mają istotny wpływ na zachowanie pracowników. Ich niezaspokojenie może prowadzić do obniżenia motywacji, poczucia alienacji oraz spadku efektywności pracy, natomiast środowisko sprzyjające współpracy i wzajemnemu wsparciu może wzmacniać motywację nawet w warunkach ograniczonych bodźców materialnych²¹⁰. Z tego względu w koncepcji człowieka społecznego duże znaczenie przypisuje się stylowi kierowania opartemu na komunikacji, empatii i budowaniu relacji. Jednocześnie zwraca się uwagę, że nie jest ona wolna od ograniczeń. Nadmierne koncentrowanie się na relacjach interpersonalnych i zadowoleniu pracowników może prowadzić do pomijania wymagań związanych z realizacją celów organizacyjnych oraz różnic indywidualnych w potrzebach i motywach pracowników. Niemniej jednak ujęcie to wniosło istotny wkład w rozwój myślenia o motywacji, poszerzając je o wymiar społeczny i emocjonalny, a także stanowiło podstawę modelu stosunków międzyludzkich motywacji do pracy, omawianego w dalszej części rozdziału²¹¹.

Koncepcja człowieka samorealizującego się

Kolejna z koncepcji – człowieka samorealizującego się – opiera się na założeniu, że motywacja człowieka do pracy nie ogranicza się ani do bodźców ekonomicznych, ani wyłącznie do relacji społecznych, lecz wynika z potrzeby rozwoju, autonomii oraz nadawania sensu podejmowanym działaniom. W tym ujęciu praca postrzegana jest jako

²⁰⁸ M. Czerska, dz. cyt., s. 318-319.

²⁰⁹ R. W. Griffin, dz. cyt., s. 470-472.

²¹⁰ J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne...*, dz. cyt., s. 112-116.

²¹¹ A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie...*, dz. cyt., s. 242-245.

istotna sfera realizacji potencjału jednostki, a nie jedynie jako źródło dochodu lub przestrzeń kontaktów społecznych. Ma ona zatem charakter wewnętrzny i wiąże się z dążeniem do samodoskonalenia oraz zgodności działań z własnymi wartościami²¹².

Jak wskazuje M. Czerska, koncepcja człowieka samorealizującego się zakłada, że jednostka dąży do rozwoju oraz poszukiwania sensu w pracy, a organizacja powinna tworzyć warunki sprzyjające wykorzystaniu jej zdolności i kompetencji. Pracownik nie jest w tym ujęciu biernym odbiorcą bodźców motywacyjnych, lecz aktywnym podmiotem, który angażuje się w pracę wówczas, gdy umożliwia mu ona realizację własnych aspiracji oraz poczucie sprawstwa²¹³.

W psychologii motywacji koncepcja ta znajduje silne oparcie w teoriach akcentujących autonomię, kompetencję oraz sens działania. Badania wskazują, że możliwość podejmowania decyzji, rozwijania umiejętności oraz postrzegania pracy jako znaczącej sprzyja wyższemu poziomowi zaangażowania, wytrwałości oraz dobrostanu psychicznego pracowników. Motywacja do pracy nie wynika tu z presji zewnętrznej, lecz z internalizacji celów oraz identyfikacji z wykonywanymi zadaniami²¹⁴.

Istotnym elementem koncepcji człowieka samorealizującego się jest także znaczenie sensu pracy. Ta, która jest postrzegana jako spójna z wartościami jednostki oraz mająca pozytywne znaczenie dla innych, sprzyja trwałemu zaangażowaniu i satysfakcji zawodowej. W tym kontekście podkreśla się, że nawet podobne zadania mogą być różnie motywujące w zależności od sposobu ich interpretacji przez pracownika oraz możliwości nadawania im indywidualnego znaczenia²¹⁵.

W literaturze zarządzania wskazuje się, że koncepcja człowieka samorealizującego się znajduje szczególne zastosowanie w warunkach współczesnych organizacji, opartych na wiedzy, kreatywności i innowacyjności. W takich środowiskach nadmierna kontrola oraz sztywne systemy motywacyjne mogą ograniczać potencjał pracowników, podczas gdy autonomia, możliwość rozwoju oraz poczucie sensu pracy sprzyjają wysokiej jakości wykonywanych zadań²¹⁶. Jednocześnie zwraca się uwagę, że koncepcja ta nie eliminuje znaczenia czynników materialnych i społecznych, lecz traktuje je jako elementy wspierające proces samorealizacji.

²¹² E. L. Deci, R. M. Ryan, *Intrinsic Motivation...*, dz. cyt., s. 62-65.

²¹³ M. Czerska, dz. cyt., s. 318-319.

²¹⁴ E. L. Deci, R. M. Ryan, *Self-Determination Theory: Basic Psychological...*, dz. cyt., s. 98-101.

²¹⁵ A. Wrzesniewski, J. E. Dutton, *Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work*, "Academy of Management Review" 2001, 26(2), 179-201, s. 179-181, DOI: 10.5465/amr.2001.4378011.

²¹⁶ M. Steger, B. Dik, R. Duffy, *Measuring Meaningful Work*, "Journal of Career Assessment" 2012, 20(3), 322-337, s. 323-325, DOI: 10.1177/1069072711436160.

Koncepcja człowieka samorealizującego się stanowi zatem istotny etap w ewolucji myślenia o motywacji, przesuując akcent z zewnętrznych mechanizmów sterowania zachowaniem na wewnętrzne procesy regulacji. Ujęcie to tworzy bezpośrednio zaplecze teoretyczne dla współczesnych, partycypacyjnych modeli motywacji do pracy oraz dla podejścia systemowego, w którym motywacja rozumiana jest jako dynamiczny i wielowymiarowy proces.

Koncepcja człowieka totalnego

Koncepcja człowieka totalnego, określana również jako ujęcie człowieka złożonego, stanowi próbę integracji wcześniejszych podejść. Jej podstawowym założeniem jest przekonanie, że zachowanie człowieka w pracy nie może być wyjaśniane przez odwołanie się do jednego dominującego motywu czy potrzeby, lecz wynika z dynamicznego współdziałania czynników materialnych, społecznych i psychologicznych. Człowiek postrzegany jest tu jako istota wielowymiarowa, której motywacja do pracy zmienia się w zależności od sytuacji, etapu życia, doświadczeń zawodowych oraz kontekstu organizacyjnego²¹⁷.

W ujęciu zaproponowanym przez M. Czerną człowiek totalny nie jest ani wyłącznie racjonalnym wykonawcą zadań, ani jedynie istotą społeczną poszukującą akceptacji, ani też podmiotem skoncentrowanym wyłącznie na samorealizacji. Jednostka może w różnych warunkach kierować się odmiennymi motywami, a te same bodźce mogą wywoływać różne reakcje w zależności od ich interpretacji oraz stopnia internalizacji celów organizacyjnych²¹⁸. Motywacja do pracy ma zatem charakter zmienny i kontekstowy, co w praktyce wyklucza możliwość projektowania uniwersalnych, jednolitych systemów motywacyjnych.

W literaturze zarządzania podkreśla się, że koncepcja człowieka złożonego odpowiada realiom współczesnych organizacji, w których pracownicy różnią się nie tylko kompetencjami, lecz także systemami wartości, oczekiwaniami wobec pracy oraz sposobami reagowania na bodźce motywacyjne. Oznacza to konieczność elastycznego podejścia do motywowania, uwzględniającego zarówno potrzeby ekonomiczne, jak i społeczne oraz rozwojowe pracowników²¹⁹. Skuteczność motywowania nie zależy więc

²¹⁷ M. Czerna, dz. cyt., s. 318-319.

²¹⁸ Tamże.

²¹⁹ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 95-98.

od siły pojedynczego bodźca, lecz od trafnego dopasowania narzędzi do indywidualnych i sytuacyjnych uwarunkowań.

Koncepcja człowieka totalnego zakłada również, że motywacja nie jest stanem trwałym, lecz procesem dynamicznym, który może ulegać zmianom w czasie. W miarę zdobywania doświadczeń zawodowych, zmiany ról organizacyjnych czy sytuacji życiowej, pracownicy mogą przechodzić od dominacji motywów materialnych ku potrzebom społecznym lub samorealizacyjnym, bądź odwrotnie. Z tego względu organizacje powinny traktować motywowanie jako proces ciągły, wymagający diagnozy, monitorowania oraz modyfikacji stosowanych rozwiązań²²⁰.

Zestawienie zaprezentowane w tabeli 6 pokazuje wyraźną ewolucję myślenia o motywacji do pracy – od podejścia redukującego zachowanie pracownika do reakcji na bodźce materialne, poprzez uwzględnienie czynników społecznych i rozwojowych, aż do ujęcia integrującego różne perspektywy. Koncepcja człowieka totalnego nie zastępuje wcześniejszych ujęć, lecz porządkuje je i wskazuje na konieczność sytuacyjnego doboru narzędzi motywacyjnych. Stanowi to bezpośrednie uzasadnienie dla dalszego omówienia modeli motywacji do pracy, które operacjonalizują te założenia w praktyce organizacyjnej.

Koncepcje człowieka tworzą zaplecze teoretyczne dla dalszych analiz motywacji do pracy, ponieważ wskazuje na konieczność uwzględniania wielości i zmienności czynników wpływających na zachowanie pracowników. Integrując perspektywę ekonomiczną, społeczną i rozwojową, ujęcie to pokazuje, że skuteczne motywowanie wymaga odejścia od uproszczonych założeń na rzecz bardziej złożonych modeli, które uwzględniają zarówno indywidualne potrzeby jednostki, jak i specyfikę środowiska organizacyjnego. Tym samym koncepcja człowieka złożonego stanowi bezpośredni punkt wyjścia do omówienia modeli motywacji do pracy, które w różny sposób akcentują znaczenie bodźców materialnych, relacji społecznych, autonomii oraz współdziałania w organizacji. W tabeli 7 zebrano i porównano omówione wyżej koncepcje.

W literaturze motywacja do pracy była ujmowana w sposób zróżnicowany, zależny od dominujących w danym okresie koncepcji człowieka, pracy oraz organizacji. Wraz z rozwojem myśli organizacyjnej następowała stopniowa zmiana sposobu postrzegania pracownika oraz mechanizmów wpływających na jego zaangażowanie zawodowe. Modele motywacji do pracy nie stanowią odrębnych teorii psychologicznych,

²²⁰ A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie...*, dz. cyt., s. 248-252.

lecz pełnią funkcję ram interpretacyjnych, porządkujących podejścia do motywowania pracowników oraz uzasadniających stosowanie określonych praktyk zarządczych²²¹.

²²¹ R. W. Griffin, dz. cyt., s. 463-466.

Tabela 7. Porównanie koncepcji człowieka w kontekście motywacji do pracy

| Kryterium | Człowiek ekonomiczny | Człowiek społeczny | Człowiek samorealizujący się | Człowiek totalny (złożony) |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Główne źródło motywacji | Bodźce materialne, wynagrodzenie, premie | Relacje interpersonalne, akceptacja, przynależność | Rozwój, autonomia, sens pracy | Współdziałanie czynników ekonomicznych, społecznych i psychologicznych |
| Obraz pracownika | Racjonalny wykonawca zadań | Członek grupy społecznej | Aktywny podmiot rozwoju | Jednostka wielowymiarowa, zmienna w czasie |
| Rola organizacji | Kontrola, planowanie, systemy wynagrodzeń | Tworzenie sprzyjającego klimatu społecznego | Stwarzanie warunków do rozwoju i autonomii | Elastyczne dostosowanie warunków pracy |
| Znaczenie relacji społecznych | Marginalne | Kluczowe | Wspierające rozwój | Zróżnicowane, zależne od sytuacji |
| Podejście do motywowania | Instrumentalne, zewnętrzne | Relacyjne | Autonomiczne, wewnętrzne | Zintegrowane, sytuacyjne |
| Trwałość motywacji | Raczej krótkotrwała | Średnia | Wysoka | Zmienna, zależna od kontekstu |
| Ograniczenia koncepcji | Redukcjonizm, pomijanie aspektów psychologicznych | Niedocenywanie indywidualnych różnic | Ograniczona uniwersalność | Trudność w operacjonalizacji |

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Ewolucja modeli motywacji do pracy odzwierciedla przejście od podejść skoncentrowanych na kontroli i bodźcach materialnych ku koncepcjom uwzględniającym społeczne, psychologiczne oraz rozwojowe potrzeby pracowników. Każdy z modeli akcentuje inne źródła motywacji oraz odmienne relacje pomiędzy pracownikiem a organizacją, co ma istotne konsekwencje dla sposobu zarządzania zasobami ludzkimi²²².

Model tradycyjny

Model tradycyjny motywacji do pracy wywodzi się z klasycznych koncepcji zarządzania naukowego i opiera się na założeniu, że pracownik jest przede wszystkim istotą racjonalną, kierującą się dążeniem do maksymalizacji korzyści materialnych. Praca w tym ujęciu postrzegana jest jako konieczność, a motywacja do jej wykonywania wynika głównie z potrzeby uzyskania wynagrodzenia oraz uniknięcia sankcji²²³. Dominującą rolę odgrywają tu bodźce zewnętrzne, takie jak płaca, premie, normy wydajności oraz system kar i nagród.

W modelu tradycyjnym motywowanie ma charakter jednokierunkowy i opiera się na kontroli oraz ścisłym nadzorze. Pracownik postrzegany jest jako wykonawca poleceń, którego zadaniem jest realizacja ściśle określonych czynności zgodnie z narzuconymi standardami. Autonomia, inicjatywa oraz potrzeby psychologiczne pracownika mają w tym podejściu znaczenie marginalne²²⁴. Takie ujęcie pracy sprzyja standaryzacji procesów i może przynosić efekty w warunkach prostych, powtarzalnych zadań, jednak jego skuteczność maleje wraz ze wzrostem złożoności pracy.

W literaturze przedmiotu model tradycyjny bywa krytykowany za redukcję motywacji do wymiaru ekonomicznego oraz pomijanie społecznego i podmiotowego charakteru pracy. Podkreśla się, że nadmierne koncentrowanie się na bodźcach materialnych i kontroli może prowadzić do obniżenia zaangażowania, braku identyfikacji z organizacją oraz instrumentalnego traktowania obowiązków zawodowych²²⁵.

Model stosunków międzyludzkich

Reakcją na ograniczenia modelu tradycyjnego był rozwój modelu stosunków międzyludzkich, który zwrócił uwagę na społeczne i psychologiczne uwarunkowania

²²² A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie...*, dz. cyt., s. 240-242.

²²³ Tamże, s. 240-242.

²²⁴ H. Koontz, H. Weihrich, *Management*, 12th ed., McGraw-Hill, New York 2008, s. 287-289.

²²⁵ J. Penc, dz. cyt., s. 41-44.

zachowania pracowników. W tym podejściu pracownik postrzegany jest nie tylko jako wykonawca zadań, lecz jako członek grupy społecznej, którego motywacja do pracy kształtowana jest przez relacje interpersonalne, normy grupowe oraz atmosferę panującą w miejscu pracy²²⁶.

Model stosunków międzyludzkich akcentuje znaczenie takich potrzeb, jak potrzeba przynależności, uznania oraz bezpieczeństwa. Motywacja do pracy wynika tu w dużej mierze z jakości relacji z przełożonymi i współpracownikami, a także z poczucia bycia zauważonym i docenionym. Styl kierowania oparty na komunikacji, wsparciu oraz zainteresowaniu problemami pracowników sprzyja wzrostowi ich zaangażowania oraz satysfakcji z pracy²²⁷.

W literaturze podkreśla się, że model stosunków międzyludzkich wniósł istotny wkład w rozwój myślenia o motywacji, poszerzając ją o wymiar emocjonalny i społeczny. Jednocześnie wskazuje się na jego ograniczenia, polegające na niedostatecznym uwzględnianiu zróżnicowania indywidualnego pracowników oraz wymagań wynikających z charakteru wykonywanych zadań²²⁸. Mimo tych zastrzeżeń model ten stanowił ważny etap przejściowy pomiędzy podejściami opartymi na kontroli a bardziej współczesnymi koncepcjami motywacji do pracy.

Model współdziałania

Najbardziej współczesnym ujęciem motywacji do pracy jest model współdziałania, określany również jako model partycypacyjny lub partnerski. W tym podejściu pracownik postrzegany jest jako aktywny podmiot procesu pracy, współodpowiedzialny za realizację celów organizacyjnych, a nie jedynie jako wykonawca poleceń. Motywacja do pracy opiera się tu na autonomii, poczuciu sensu wykonywanych zadań oraz możliwości wpływu na sposób ich realizacji²²⁹.

Model współdziałania akcentuje znaczenie partycypacji pracowników w podejmowaniu decyzji, rozwoju kompetencji oraz budowania relacji opartych na zaufaniu. Motywowanie polega przede wszystkim na tworzeniu warunków sprzyjających internalizacji celów organizacji, tak aby stawały się one spójne z celami i wartościami

²²⁶ R. W. Griffin, dz. cyt., s. 470-472.

²²⁷ J. Bańka, dz. cyt., s. 63-66.

²²⁸ S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 88-91.

²²⁹ S. P. Robbins, T. A. Judge, dz. cyt., s. 215-217.

jednostki. W takim ujęciu bodźce zewnętrzne nie tracą całkowicie znaczenia, lecz pełnią funkcję wspierającą wobec wewnętrznych mechanizmów regulacji zachowania²³⁰.

W literaturze podkreśla się, że model współdziałania znajduje szczególne zastosowanie w organizacjach opartych na wiedzy, innowacyjności oraz pracy zespołowej. Autorzy wskazują, że tworzenie warunków sprzyjających autonomii i współodpowiedzialności pracowników przekłada się na wyższy poziom zaangażowania, trwałość motywacji oraz lepsze wyniki organizacyjne²³¹. Model ten stanowi jednocześnie bezpośrednie zaplecze teoretyczne dla analizy motywowania jako jednej z kluczowych funkcji zarządzania.

Model sytuacyjny

Model sytuacyjny stanowi odejście od założenia, że istnieje jeden uniwersalny sposób motywowania pracowników, skuteczny w każdych warunkach organizacyjnych. W tym ujęciu podkreśla się, że zachowania pracowników oraz ich poziom motywacji są rezultatem interakcji pomiędzy cechami jednostki a specyfiką sytuacji, w której wykonywana jest praca²³². Oznacza to, że skuteczność oddziaływań motywacyjnych zależy od takich czynników, jak rodzaj zadania, stopień jego złożoności, poziom kompetencji pracownika, doświadczenie zawodowe oraz etap kariery.

Model sytuacyjny zakłada ponadto, że menedżer powinien elastycznie dostosowywać styl kierowania oraz stosowane narzędzia motywacyjne do aktualnych warunków oraz indywidualnych potrzeb pracowników. Motywacja do pracy jest tu postrzegana jako proces dynamiczny, zmienny w czasie i podatny na wpływ kontekstu organizacyjnego²³³. W praktyce oznacza to konieczność różnicowania sposobów motywowania w zależności od sytuacji, zamiast stosowania jednolitych rozwiązań wobec wszystkich pracowników.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że podejście sytuacyjne pozwala lepiej uwzględnić zróżnicowanie pracowników oraz realne warunki funkcjonowania organizacji. Zwraca się uwagę, iż brak elastyczności w motywowaniu może prowadzić do obniżenia skuteczności oddziaływań zarządczych, nawet jeśli same narzędzia

²³⁰ M. Armstrong, *Armstrong's Handbook...*, dz. cyt., s. 198-201.

²³¹ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie...*, dz. cyt., s. 245-249.

²³² P. Hersey, K. H. Blanchard, *Management of Organizational Behavior*, 10th ed., Prentice Hall, Upper Saddle River 2013, s. 169-171.

²³³ H. Koontz, H. Weihrich, dz. cyt., s. 291-293.

motywacyjne są poprawnie zaprojektowane²³⁴. Model sytuacyjny stanowi zatem istotny krok w kierunku bardziej realistycznego i zindywidualizowanego podejścia do motywacji do pracy.

W celu uporządkowania omówionych modeli motywacji do pracy oraz ukazania kluczowych różnic pomiędzy nimi, poniżej przedstawiono zestawienie porównawcze czterech podejść: modelu tradycyjnego, modelu stosunków międzyludzkich, modelu sytuacyjnego oraz modelu współdziałania (tabela 8).

Uzupełnieniem omówionych modeli motywacji do pracy jest podejście systemowe, które zakłada, że motywacja pracowników nie może być analizowana w oderwaniu od całości funkcjonowania organizacji. W tym ujęciu motywacja traktowana jest jako element szerszego systemu organizacyjnego, pozostający w relacjach wzajemnych zależności z innymi podsystemami, takimi jak struktura organizacyjna, kultura organizacyjna, system wynagradzania, styl kierowania czy procesy komunikacyjne²³⁵.

Podejście systemowe zakłada konieczność jednoczesnego uwzględniania wielu współzależnych czynników kształtujących zachowanie pracowników. Jak wskazuje R. Jurkowski, podejście to stanowi szczególnie użyteczną perspektywę analityczną w warunkach znacznego zróżnicowania modeli motywacji do pracy oraz umożliwia integrowanie różnych koncepcji motywacyjnych w jeden spójny system oddziaływań²³⁶. W ujęciu systemowym motywacja do pracy kształtowana jest przez cztery podstawowe grupy czynników. Pierwszą z nich stanowią cechy indywidualne pracownika, obejmujące jego potrzeby, zainteresowania, postawy oraz wzory zachowań²³⁷. Drugą grupę tworzą cechy stanowiska pracy, wynikające z rodzaju zadań i wymagań organizacyjnych. Trzecim obszarem są cechy sytuacji roboczej, odnoszące się do bezpośredniego środowiska pracy, relacji interpersonalnych oraz działań organizacji jako całości. Ostatnią grupę stanowią uwarunkowania makrospołeczne, wynikające z otoczenia zewnętrznego organizacji²³⁸.

²³⁴ J. Penc, dz. cyt., s. 87-90.

²³⁵ R. W. Griffin, dz. cyt., s. 482-485.

²³⁶ R. Jurkowski, *Zarządzanie personelem. Proces kadrowy i jego prawne aspekty*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998, s. 109.

²³⁷ J. Bańka, dz. cyt., s. 44-47.

²³⁸ R. Jurkowski, dz. cyt., s. 110-111.

Tabela 8. Porównanie modeli motywacji do pracy

| Kryterium | Model tradycyjny | Model stosunków międzyludzkich | Model współdziałania | Model sytuacyjny |
|---------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Obraz pracownika | Wykonawca poleceń, narzędzie pracy | Członek grupy społecznej | Partner, współtwórca organizacji | Jednostka zróżnicowana, zależna od sytuacji |
| Dominujące źródła motywacji | Bodźce materialne, kary i nagrody | Relacje społeczne, uznanie, atmosfera | Autonomia, sens pracy, współodpowiedzialność | Zależne od kontekstu i cech jednostki |
| Rola menedżera | Kontroler, nadzorca | Opiekun, koordynator relacji | Lider, facilitator, partner | Diagnosta sytuacji, elastyczny lider |
| Styl kierowania | Autokratyczny | Partycypacyjny (ograniczony) | Partycypacyjny, partnerski | Elastyczny, dostosowany do sytuacji |
| Znaczenie autonomii pracownika | Minimalne | Ograniczone | Wysokie | Zmiennie, zależne od sytuacji |
| Postrzeganie pracy | Przymus, źródło dochodu | Źródło relacji i przynależności | Źródło sensu, rozwoju i współtworzenia | Zależne od kontekstu i etapu kariery |
| Mocne strony modelu | Prostota, przewidywalność | Wzrost satysfakcji i morale | Trwale zaangażowanie, wysoka jakość motywacji | Realizm, elastyczność |
| Ograniczenia modelu | Niska trwałość motywacji, brak zaangażowania | Niedoszacowanie zadań i różnic indywidualnych | Wymaga dojrzałej kultury organizacyjnej | Wysokie wymagania wobec menedżera |

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Podejście systemowe pozwala traktować motywację do pracy jako proces dynamiczny, oparty na sprzężeniach zwrotnych pomiędzy jednostką a organizacją. Działania motywacyjne wpływają na zachowania pracowników, które z kolei oddziałują na modyfikację systemów zarządzania, ocen i wynagradzania²³⁹. Tym samym podejście systemowe stanowi istotne ogniwo łączące analizę modeli motywacji do pracy z praktyką zarządzania zasobami ludzkimi.

2.5. Czynniki kształtujące motywację do pracy

Motywacja do pracy nie jest zjawiskiem jednorodnym ani determinowanym przez pojedynczy element, lecz rezultatem współdziałania wielu czynników o zróżnicowanym charakterze. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że skuteczne motywowanie pracowników wymaga stosowania celowo zaprojektowanego systemu instrumentów, obejmującego zarówno bodźce materialne, jak i niematerialne. Jak wskazuje Z. Ciekanski, instrumenty motywowania stanowią zbiór metod, procedur, zasad oraz rozwiązań organizacyjnych, których zadaniem jest pobudzanie pracowników do podejmowania działań sprzyjających realizacji celów organizacji, przy jednoczesnym uwzględnieniu ich potrzeb i oczekiwań²⁴⁰. Oznacza to, że skuteczność motywowania zależy nie tylko od doboru odpowiednich instrumentów oddziaływania, lecz również od trafnej identyfikacji czynników wpływających na zachowanie pracowników.

Analiza czynników kształtujących motywację do pracy pozwala lepiej zrozumieć mechanizmy leżące u podstaw zaangażowania zawodowego oraz wyjaśnić, dlaczego te same środki motywacyjne mogą przynosić odmienne efekty w odniesieniu do różnych osób lub w różnych organizacjach. Czynniki te mogą wzmacniać lub osłabiać działanie bodźców motywacyjnych, a ich znaczenie zmienia się w zależności od sytuacji, etapu życia zawodowego pracownika oraz specyfiki środowiska pracy.

W dalszej części rozdziału czynniki motywacji do pracy zostaną omówione w trzech zasadniczych grupach: czynników indywidualnych, odnoszących się do cech i potrzeb jednostki; czynników organizacyjnych, wynikających z warunków i sposobu organizacji pracy; oraz czynników społecznych, związanych z relacjami międzyludzkimi i szerszym kontekstem funkcjonowania organizacji. Takie ujęcie umożliwi całościowe

²³⁹ M. Armstrong, *Armstrong's Handbook...*, dz. cyt., s. 206-208

²⁴⁰ Z. Ciekanski, *Czynniki i instrumenty kształtujące motywację*, „Zeszyty Naukowe UPH w Siedlcach. Administracja i Zarządzanie” 2012, 93, 87-101, s. 87-88.

spojrzenie na motywację do pracy jako proces złożony i dynamiczny, będący efektem wzajemnego oddziaływania jednostki i jej otoczenia.

Czynniki indywidualne

Czynniki indywidualne stanowią jeden z kluczowych obszarów determinujących poziom i jakość motywacji do pracy, ponieważ odnoszą się bezpośrednio do cech, potrzeb i wewnętrznych mechanizmów regulujących zachowanie jednostki. W literaturze podkreśla się, że to właśnie indywidualne różnice pomiędzy pracownikami sprawiają, iż te same warunki pracy lub identyczne instrumenty motywacyjne mogą prowadzić do odmiennych reakcji i poziomu zaangażowania²⁴¹. Motywacja do pracy nie jest zatem prostą reakcją na bodźce zewnętrzne, lecz rezultatem ich interpretacji przez jednostkę w świetle jej potrzeb, wartości i doświadczeń.

Jednym z najczęściej wskazywanych czynników indywidualnych są potrzeby, rozumiane jako stany braku lub napięcia skłaniające do podejmowania określonych działań. W kontekście pracy zawodowej szczególne znaczenie mają potrzeby związane z bezpieczeństwem, przynależnością, uznaniem oraz rozwojem osobistym. Ich niezaspokojenie może prowadzić do obniżenia motywacji i satysfakcji z pracy, natomiast możliwość ich realizacji sprzyja trwałemu zaangażowaniu i identyfikacji z wykonywaną pracą²⁴². Współczesne ujęcia akcentują przy tym, że struktura potrzeb nie ma charakteru uniwersalnego, lecz jest zróżnicowana indywidualnie oraz zmienna w czasie.

Istotną rolę w kształtowaniu motywacji do pracy odgrywają również wartości i cele jednostki. Wartości pełnią funkcję względnie trwałych standardów oceny rzeczywistości, natomiast cele stanowią ich operacjonalizację w postaci konkretnych dążeń. Badania wskazują, że zgodność celów zawodowych z osobistym systemem wartości sprzyja wyższemu poziomowi zaangażowania, wytrwałości oraz subiektywnego poczucia sensu pracy²⁴³. W sytuacji rozbieżności pomiędzy wartościami jednostki a wymaganiami organizacyjnymi może natomiast dochodzić do spadku motywacji lub pojawienia się konfliktów wewnętrznych.

Kolejnym istotnym czynnikiem indywidualnym są cechy osobowości oraz przekonania dotyczące własnej skuteczności. Poczucie kompetencji, wiara we własne

²⁴¹ R. Kanfer, G. Chen, R. D. Pritchard, *The Three C's of Work Motivation: Content, Context and Change*, [w:] *Work Motivation: Past, Present, and Future*, R. Kanfer, G. Chen, R. D. Pritchard (red.), Routledge, New York 2012, s. 3-7.

²⁴² R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-Determination Theory: Basic Psychological...*, dz. cyt., s. 84-90.

²⁴³ S. E. Locke, G. P. Latham, *Building a Practically...*, dz. cyt., s. 705-707.

możliwości oraz doświadczenia wcześniejszych sukcesów wpływają na gotowość do podejmowania wyzwań oraz wytrwałość w realizacji zadań. Osoby o wysokim poczuciu skuteczności częściej podejmują działania wymagające wysiłku, wykazują większą odporność na trudności oraz utrzymują motywację nawet w obliczu niepowodzeń²⁴⁴. Z kolei niskie poczucie sprawstwa może prowadzić do unikania zadań oraz ograniczania aktywności zawodowej.

Nie bez znaczenia dla motywacji do pracy pozostają również doświadczenia zawodowe oraz etap życia, na którym znajduje się jednostka. Oczekiwania wobec pracy, preferowane formy nagradzania oraz znaczenie poszczególnych motywów mogą ulegać zmianom wraz z wiekiem, stażem pracy czy sytuacją rodzinną. W literaturze podkreśla się, że motywacja ma charakter dynamiczny, a jej źródła ewoluują w czasie, co wymaga elastycznego podejścia do oddziaływania motywacyjnego²⁴⁵.

Analiza czynników indywidualnych pokazuje, że motywacja do pracy jest procesem głęboko zakorzenionym w psychice jednostki i nie może być skutecznie kształtowana bez uwzględnienia jej potrzeb, wartości, celów oraz przekonań. Czynniki te stanowią punkt wyjścia dla dalszych rozważań nad wpływem środowiska organizacyjnego i społecznego na zachowanie pracowników.

Czynniki organizacyjne

Czynniki organizacyjne obejmują te elementy środowiska pracy, które są kształtowane przez organizację i jej sposób funkcjonowania, a jednocześnie pozostają w bezpośrednim związku z codziennym doświadczeniem zawodowym pracownika. W literaturze podkreśla się, że to właśnie kontekst organizacyjny w dużej mierze decyduje o tym, czy potencjał motywacyjny jednostki zostanie uruchomiony i podtrzymany, czy też ulegnie stopniowemu osłabieniu²⁴⁶. Czynniki te mogą wzmocniać motywację wewnętrzną i zaangażowanie lub – przeciwnie – prowadzić do spadku satysfakcji i wycofania się z aktywności zawodowej.

Jednym z kluczowych czynników organizacyjnych jest treść i sposób organizacji pracy. Charakter wykonywanych zadań, stopień ich zróżnicowania, autonomia decyzyjna oraz możliwość wykorzystania posiadanych kompetencji wpływają na postrzeganą

²⁴⁴ A. Bandura, *Self-Efficacy...*, dz. cyt., s. 37-41.

²⁴⁵ J. Heckhausen, *Motivation and development*, [w:] *Motivation and Action*, J. Heckhausen, H. Heckhausen (red.), Springer, Cham 2018, s. 421-425.

²⁴⁶ G. P. Latham, *Work Motivation: History, Theory, Research, and Practice*, Sage Publications, Thousand Oaks 2012, s. 45-48.

atrakcyjność pracy oraz poziom zaangażowania pracowników. W literaturze podkreśla się, że odpowiednie projektowanie pracy sprzyja poczuciu odpowiedzialności oraz wzmacnia motywację do podejmowania wysiłku²⁴⁷. Monotonia, nadmierna standaryzacja oraz brak wpływu na sposób realizacji zadań mogą natomiast prowadzić do obniżenia motywacji, nawet przy relatywnie korzystnych warunkach materialnych²⁴⁸.

Istotnym czynnikiem organizacyjnym pozostają również styl zarządzania oraz sposób sprawowania przywództwa. Styl oparty na nadmiernej kontroli, formalizmie i jednostronnym wydawaniu poleceń sprzyja krótkotrwałemu podporządkowaniu, lecz rzadko prowadzi do trwałego zaangażowania. Z kolei przywództwo wspierające autonomię, dialog oraz udział pracowników w podejmowaniu decyzji sprzyja identyfikacji z celami organizacji i wzmacnia motywację do pracy²⁴⁹. Jak zauważa W. Kozłowski, rola menedżera w procesie motywowania polega nie tylko na doborze instrumentów motywacyjnych, lecz także na kształtowaniu warunków organizacyjnych sprzyjających aktywności i odpowiedzialności pracowników²⁵⁰.

Znaczący wpływ na motywację do pracy wywiera również system oceniania i informacji zwrotnej. Jasne kryteria oceny, transparentność procedur oraz regularna, konstruktywna informacja zwrotna sprzyjają postrzeganiu organizacji jako sprawiedliwej i przewidywalnej. W literaturze wskazuje się, że poczucie sprawiedliwości organizacyjnej wzmacnia zaufanie do przełożonych oraz pozytywne postawy wobec pracy, natomiast brak przejrzystości w ocenianiu może prowadzić do frustracji i spadku zaangażowania²⁵¹.

Kolejnym istotnym czynnikiem w tej grupie jest kultura organizacyjna, rozumiana jako system wartości, norm i wzorców zachowań obowiązujących w organizacji. Kultura sprzyjająca współpracy, otwartości i uczeniu się wzmacnia motywację poprzez budowanie poczucia sensu pracy oraz identyfikacji z organizacją. Jak podkreśla się w literaturze z zakresu zarządzania, kultura organizacyjna stanowi istotne tło dla funkcjonowania systemów motywacyjnych, wzmacniając lub osłabiając skuteczność stosowanych narzędzi²⁵².

²⁴⁷ J. R. Hackman, G. R. Oldham, *Work Redesign*, Addison-Wesley, Reading 1980, s. 78-83.

²⁴⁸ W. Kozłowski, *Zarządzanie motywacją pracowników*, CeDeWu, Warszawa 2023, s. 67-70.

²⁴⁹ B. M. Bass, R. E. Riggio, *Transformational Leadership*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2006, s. 11-15.

²⁵⁰ W. Kozłowski, *Zarządzanie motywacją pracowników*, dz. cyt., s. 112-115.

²⁵¹ J. Greenberg, *Organizational Justice: Yesterday, Today, and Tomorrow*, "Journal of Management" 1990, 16(2), 399-432, s. 399-401, DOI: 10.1177/014920639001600208.

²⁵² W. Kozłowski, *Zarządzanie motywacją pracowników*, dz. cyt., s. 145-148.

Analiza czynników organizacyjnych prowadzi do wniosku, że motywacja do pracy nie jest wyłącznie rezultatem indywidualnych dyspozycji pracownika, lecz w dużej mierze zależy od warunków tworzonych przez organizację. Sposób organizacji pracy, styl zarządzania, system oceniania oraz dominujące wartości organizacyjne współdecydują o tym, czy pracownicy postrzegają swoją aktywność zawodową jako źródło satysfakcji i rozwoju, czy jedynie jako obowiązek.

Czynniki społeczne

Czynniki społeczne stanowią istotny obszar kształtowania motywacji do pracy, ponieważ odnoszą się do relacji interpersonalnych, norm społecznych oraz sposobów funkcjonowania jednostki w grupie zawodowej²⁵³. Praca rzadko ma charakter całkowicie indywidualny – najczęściej jest wykonywana w określonym kontekście społecznym, który wpływa na postrzeganie obowiązków, oczekiwań oraz sensu podejmowanej aktywności. W literaturze podkreśla się, że motywacja do pracy jest w znacznym stopniu rezultatem interakcji społecznych, a nie wyłącznie efektem indywidualnych dyspozycji czy formalnych warunków organizacyjnych²⁵⁴.

Jednym z kluczowych czynników społecznych są relacje z innymi członkami zespołu. Współpraca oparta na zaufaniu, wzajemnym wsparciu oraz poczuciu przynależności sprzyja wzrostowi zaangażowania i gotowości do podejmowania wysiłku²⁵⁵. Pozytywne relacje interpersonalne mogą pełnić funkcję wzmacniającą motywację, ponieważ zaspokajają potrzebę afiliacji oraz budują poczucie bezpieczeństwa społecznego. Z kolei konflikty, brak akceptacji lub rywalizacja o charakterze destrukcyjnym mogą prowadzić do obniżenia motywacji, wzrostu napięcia oraz wycofania się z aktywności zawodowej²⁵⁶.

Istotnym czynnikiem społecznym pozostaje również sposób funkcjonowania przełożonych w relacjach z pracownikami. Jakość relacji z bezpośrednim przełożonym, oparta na szacunku, sprawiedliwym traktowaniu i otwartej komunikacji, sprzyja identyfikacji z zespołem oraz wzmacnia motywację do realizacji powierzonych zadań²⁵⁷. W literaturze wskazuje się, że społeczne wsparcie ze strony przełożonych oraz

²⁵³ J. Bańska, dz. cyt., s. 112-114.

²⁵⁴ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi...*, dz. cyt., s. 245-247.

²⁵⁵ J. Bańska, dz. cyt., s. 119-121.

²⁵⁶ M. Armstrong, *Armstrong's Handbook...*, dz. cyt., s. 193-195.

²⁵⁷ W. Kozłowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 157-159.

współpracowników pełni funkcję bufora wobec obciążeń zawodowych i sprzyja utrzymaniu zaangażowania nawet w warunkach podwyższonego stresu²⁵⁸.

Na motywację do pracy wpływają także normy i oczekiwania społeczne obecne w danej grupie zawodowej. Normy te wyznaczają akceptowane wzorce zachowań, poziom zaangażowania oraz standardy wykonywania pracy. Funkcjonowanie w środowisku, w którym cenione są odpowiedzialność, współpraca i zaangażowanie, sprzyja internalizacji tych wartości i wzmacnia motywację wewnętrzną²⁵⁹. Z kolei presja społeczna o charakterze nadmiernym lub sprzecznym z wartościami jednostki może prowadzić do ograniczenia poczucia autonomii oraz obniżenia motywacji²⁶⁰.

Nie bez znaczenia pozostaje również poczucie sprawiedliwości społecznej oraz równego traktowania w miejscu pracy. Postrzeganie relacji organizacyjnych jako sprawiedliwych, zarówno w wymiarze formalnym, jak i interpersonalnym, wzmacnia zaufanie do współpracowników i przełożonych oraz sprzyja pozytywnym postawom wobec pracy²⁶¹. W sytuacji, gdy jednostka doświadcza faworyzowania, wykluczenia lub braku uznania ze strony otoczenia społecznego, motywacja do pracy może ulec znacznemu osłabieniu²⁶².

Analiza czynników społecznych pokazuje, że motywacja do pracy kształtowana jest nie tylko przez indywidualne cechy pracownika oraz formalne warunki organizacyjne, lecz także przez jakość relacji i interakcji społecznych w miejscu pracy²⁶³. Społeczny wymiar pracy wpływa na sposób interpretowania doświadczeń zawodowych, poziom zaangażowania oraz trwałość motywacji, stanowiąc istotne ogniwo pomiędzy jednostką a organizacją²⁶⁴.

Dla uporządkowania omówionych czynników kształtujących motywację do pracy zasadne jest zestawienie ich w formie syntetycznej. Tabela 9 umożliwi uchwycenie podstawowych różnic pomiędzy poszczególnymi grupami czynników oraz ich roli w procesie motywacyjnym.

²⁵⁸ J. Bańska, dz. cyt., s. 122-124.

²⁵⁹ J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1979, s. 87-90.

²⁶⁰ R. M. Ryan, E. L. Deci, *Intrinsic and Extrinsic...*, dz. cyt., s. 59-61.

²⁶¹ J. Greenberg, dz. cyt., s. 399-401.

²⁶² A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa: PWE, 2018, s. 251-253.

²⁶³ J. Bańska, dz. cyt., s. 126-128.

²⁶⁴ M. Armstrong, *Armstrong's Handbook...*, dz. cyt. s. 196-198.

Tabela 9. Czynniki kształtujące motywację do pracy – ujęcie syntetyczne

| Grupa czynników | Przykładowe elementy | Charakter oddziaływania | Znaczenie dla motywacji |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Czynniki indywidualne | potrzeby, wartości, cele, poczucie skuteczności, doświadczenia zawodowe, etap życia | wewnętrzne, subiektywne, zróżnicowane indywidualnie | determinują sposób interpretacji bodźców motywacyjnych oraz gotowość do angażowania się w pracę |
| Czynniki organizacyjne | treść i organizacja pracy, styl zarządzania, system oceniania, kultura organizacyjna, warunki pracy | zewnętrzne, kształtowane przez organizację | mogą wzmacniać lub osłabiać motywację poprzez tworzenie sprzyjających bądź niesprzyjających warunków pracy |
| Czynniki społeczne | relacje z przełożonymi i współpracownikami, normy grupowe, klimat społeczny, prestiż zawodu | relacyjne, kontekstowe | wpływają na poczucie przynależności, akceptacji oraz identyfikacji z organizacją |

Zródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Zestawienie pokazuje, że motywacja do pracy jest rezultatem współdziałania czynników o różnym charakterze, z których żaden nie działa w izolacji. Czynniki indywidualne warunkują sposób odbioru i interpretacji bodźców organizacyjnych i społecznych, natomiast organizacja może jedynie pośrednio wpływać na motywację poprzez kształtowanie środowiska pracy. Takie ujęcie uzasadnia potrzebę całościowego i elastycznego podejścia do motywowania pracowników.

Czynniki materialne i niematerialne

W literaturze przedmiotu często spotyka się podział czynników motywacji do pracy na materialne i niematerialne, odnoszący się do charakteru środków oraz uwarunkowań oddziałujących na zachowanie pracowników. Podział ten nie stanowi jednak odrębnej klasyfikacji konkurencyjnej wobec omówionych wcześniej czynników indywidualnych, organizacyjnych i społecznych, lecz ma charakter przekrojowy. Oznacza to, że zarówno czynniki materialne, jak i niematerialne mogą występować w każdej z tych grup, wzajemnie się przenikając i uzupełniając.

Czynniki materialne obejmują przede wszystkim ekonomiczne aspekty pracy, oferujące pracownikowi wymierne korzyści zmieniające jego stan posiadania lub

poprawiające warunki pracy i życia. Do tej grupy zalicza się wynagrodzenie zasadnicze, premie, dodatki finansowe oraz różnego rodzaju świadczenia rzeczowe i pozapłacowe²⁶⁵. Jak zauważa się w literaturze, pieniądze niewątpliwie posiadają wartość motywacyjną i stanowią istotny czynnik wpływający na gotowość do podejmowania i kontynuowania pracy²⁶⁶. Jednocześnie wskazuje się, że skuteczność motywatorów materialnych jest ograniczona w czasie, a bez zmiany formy, częstotliwości lub wysokości nagród nie są one w stanie utrzymać długotrwałego zainteresowania realizacją oczekiwanych zadań i celów²⁶⁷.

W tym kontekście istotne znaczenie ma klasyczne rozróżnienie zaproponowane przez F. Herzberga, który zaliczył wynagrodzenie do tzw. czynników higieny, a nie do właściwych motywatorów. O ile bowiem brak odpowiednich bodźców materialnych prowadzi do niezadowolenia pracownika, o tyle ich nadmiar nie stanowi gwarancji wysokiego i trwałego poziomu motywacji do pracy²⁶⁸. Ujęcie to pozwala lepiej zrozumieć, dlaczego organizacje, które opierają system motywacyjny wyłącznie na bodźcach finansowych, często nie osiągają oczekiwanego poziomu zaangażowania pracowników.

Wynagrodzenie za pracę bez wątpienia stanowi jeden z kluczowych instrumentów oddziaływania motywacyjnego w organizacji, jednak jego skuteczność zależy od sposobu zaprojektowania i postrzegania przez pracowników. Jak wskazuje Z. Zamiar, system wynagradzania powinien być oparty na obiektywnej i porównywalnej mierze wartości pracy, umożliwiającej sprawiedliwe różnicowanie płac w zależności od efektów, jakości oraz wkładu pracownika. Istotne znaczenie ma przy tym powiązanie wynagrodzenia z rezultatami pracy, co sprzyja wzrostowi wydajności oraz poczuciu sprawiedliwości organizacyjnej. Autor podkreśla również, że skuteczny system płacowy nie może funkcjonować w oderwaniu od innych elementów zarządzania zasobami ludzkimi, takich jak jakość zarządzania, kompetencje kadry kierowniczej czy akceptacja zasad wynagradzania przez pracowników²⁶⁹.

Analizy wskazują, że choć bodźce materialne, w szczególności wynagrodzenie, stanowią istotny element systemu motywacyjnego, ale ich oddziaływanie ma charakter

²⁶⁵ S. Borkowska, dz. cyt., s. 34.

²⁶⁶ J. Sikora, *Motywowanie pracowników*, OPO, Bydgoszcz 2000, zeszyt 169/2000, s. 80.

²⁶⁷ S. Borkowska, dz. cyt., s. s. 341-342.

²⁶⁸ F. Herzberg, *Work and the Nature of Man*, World Publishing Company, Cleveland 1966, s. 113-119.

²⁶⁹ Z. Zamiar, *Wybrane przesłanki zarządzania zasobami ludzkimi w nowoczesnym procesie produkcyjnym*, [w:] *Zarządzanie w nowej gospodarce. Klasyka i nowoczesność*, M. W. Staniewski, P. Szczepankowski (red.), Vizja Press & IT, Warszawa 2009, s. 127-130.

ograniczony w czasie. Z. Ciekanski zwraca uwagę, że w dłuższej perspektywie coraz większego znaczenia nabierają czynniki niematerialne²⁷⁰. Stanowią one istotne uzupełnienie bodźców ekonomicznych i odnoszą się do wewnętrznych nagród, jakie pracownik otrzymuje w zamian za pożądane zachowanie. Obejmują one m.in. uznanie, prestiż, możliwość rozwoju, poczucie sensu pracy oraz pozytywne relacje społeczne. Jak podkreśla S. Borkowska, system motywacyjny, obok wynagrodzeń i świadczeń materialnych, powinien uwzględniać także czynniki niematerialne, które oferują pracownikowi gratyfikacje o charakterze wewnętrznym²⁷¹. Ich znaczenie polega na tym, że sprzyjają one budowaniu trwałego zaangażowania oraz identyfikacji z organizacją.

W literaturze wskazuje się również, że motywatory niematerialne charakteryzują się większą trwałością oddziaływania niż samo wynagrodzenie²⁷². Jednocześnie podkreśla się, iż możliwość substytucji bodźców materialnych przez niematerialne pojawia się dopiero po osiągnięciu pewnego minimalnego poziomu zachęt materialnych, akceptowanego przez pracownika. Wówczas czynniki niematerialne mogą rekompensować niedostatek bodźców finansowych, na przykład poprzez wyższe uznanie społeczne czy prestiż zawodowy, równoważące relatywnie niższe wynagrodzenie²⁷³.

W praktyce organizacyjnej czynniki materialne i niematerialne rzadko występują w izolacji. Skuteczne oddziaływanie motywacyjne polega raczej na ich komplementarnym łączeniu, przy uwzględnieniu indywidualnych uwarunkowań pracowników oraz specyfiki organizacji. Nadmierne koncentrowanie się wyłącznie na bodźcach materialnych może prowadzić do instrumentalnego traktowania pracy, natomiast pomijanie aspektów ekonomicznych osłabia poczucie sprawiedliwości i bezpieczeństwa. Z tego względu podział ten ma przede wszystkim znaczenie analityczne i porządkujące. W tabeli 10 porównano czynniki materialne i niematerialne pod kątem wybranych kryteriów.

²⁷⁰ Z. Ciekanski, *Czynniki i instrumenty...*, dz. cyt., s. 94-96.

²⁷¹ S. Borkowska, dz. cyt., s. 341.

²⁷² J. Sikora, dz. cyt., s. 80.

²⁷³ S. Borkowska, dz. cyt., s. 342.

Tabela 10. Materialne i niematerialne aspekty motywacji do pracy – porównanie

| Kryterium | Czynniki materialne | Czynniki niematerialne |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Charakter oddziaływania | ekonomiczny | psychospołeczny i rozwojowy |
| Przykłady | wynagrodzenie, premie, benefity, stabilność zatrudnienia | autonomia, uznanie, rozwój, relacje, sens pracy |
| Związek z potrzebami | głównie potrzeby podstawowe i bezpieczeństwa | potrzeby wyższego rzędu |
| Horyzont oddziaływania | częściej krótkoterminowy | częściej długoterminowy |
| Rola w motywacji | warunek konieczny | czynnik wzmacniający i podtrzymujący |

Zródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Rozróżnienie materialnych i niematerialnych aspektów motywacji do pracy znajduje swoje praktyczne odzwierciedlenie w działaniach menedżerskich, w których dobór i łączenie różnych środków oddziaływania stanowi element świadomego procesu zarządzania. Tym samym stanowi ono bezpośredni punkt odniesienia dla dalszych rozważań nad motywowaniem jako funkcją zarządzania.

2.6. Instrumenty i system motywowania w organizacji

Jednym z kluczowych obszarów analizy motywacji do pracy są czynniki oraz instrumenty wykorzystywane przez organizacje do pobudzania i podtrzymywania zaangażowania pracowników. W literaturze z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi instrumenty pobudzania motywacji określane są mianem narzędzi motywowania, środków motywacyjnych lub motywatorów. Ich wspólną cechą jest intencjonalne oddziaływanie organizacji lub przełożonych na zachowania pracowników w celu ukierunkowania ich aktywności zgodnie z celami organizacyjnymi. Klasyfikacja instrumentów motywowania pozwala uporządkować różnorodne sposoby wpływu na zachowania pracownicze oraz lepiej zrozumieć mechanizmy, za pomocą których motywacja może być wzmacniana, podtrzymywana lub osłabiana.

Jedną z najbardziej rozpowszechnionych typologii środków motywacyjnych zaproponowała S. Borkowska, wyróżniając trzy zasadnicze grupy instrumentów: środki przymusu, środki zachęty oraz perswazję²⁷⁴. Podział ten odzwierciedla stopień swobody decyzyjnej pracownika oraz charakter relacji pomiędzy motywującym a motywowanym.

²⁷⁴ S. Borkowska, dz. cyt., s. 337-339.

Środki przymusu opierają się na bezpośrednim podporządkowaniu pracownika woli przełożonego i polegają na wymuszeniu określonych zachowań niezależnie od indywidualnych oczekiwań czy interesów jednostki. Tego rodzaju oddziaływanie nie prowadzi do integracji celów pracownika z celami organizacji, lecz bazuje na formalnej władzy i hierarchii. Wśród środków przymusu wyróżnia się przede wszystkim nakazy, zakazy, polecenia oraz zalecenia, które różnią się między sobą stopniem imperatywności oraz zakresem swobody pozostawionej pracownikowi²⁷⁵.

Charakterystyczną cechą środków przymusu jest ograniczony zakres autonomii motywowanego oraz wysoki poziom kontroli ze strony przełożonego. Instrumenty te mogą zapewniać krótkookresową skuteczność, zwłaszcza w sytuacjach wymagających natychmiastowego podporządkowania lub przestrzegania procedur, jednak ich długotrwałe stosowanie może prowadzić do obniżenia zaangażowania, minimalizowania wysiłku oraz koncentracji na realizacji zadań na najniższym akceptowalnym poziomie.

Drugą kategorię instrumentów motywacyjnych stanowią środki zachęty, których istotą jest wzbudzanie u pracownika chęci do działania poprzez oferowanie określonych korzyści. W przeciwieństwie do środków przymusu, środki zachęty sprzyjają integracji interesów pracownika z interesami organizacji, ponieważ opierają się na dobrowolnym podejmowaniu wysiłku w zamian za spodziewane gratyfikacje.

W ramach tej grupy wyróżnia się bodźce wewnętrzne oraz zewnętrzne. Te pierwsze odnoszą się do realizacji celów, które mają wartość autoteliczną, takich jak możliwość rozwoju, wzbogacanie treści pracy czy podejmowanie ambitnych i odpowiedzialnych zadań. Ich stosowanie sprzyja kształtowaniu motywacji wewnętrznej oraz zwiększa znaczenie samej pracy jako źródła satysfakcji²⁷⁶.

Z kolei bodźce zewnętrzne ukierunkowane są na realizację celów instrumentalnych i mogą przyjmować formę zarówno materialną (wynagrodzenie, premie, benefity, udział w zyskach), jak i niematerialną (uznanie społeczne, formalne wyróżnienia, pozytywna ocena pracy). Ich celem jest skłonienie pracownika do określonych zachowań poprzez poprawę jego sytuacji materialnej lub społecznej.

Środki zachęty można również klasyfikować ze względu na horyzont czasowy i cel oddziaływania, wyróżniając pobudzanie systemowe, związane z przynależnością do

²⁷⁵ Tamże, s. 337-338.

²⁷⁶ Tamże, s. 339-341.

organizacji, oraz pobudzanie doraźne, nastawione na wywołanie krótkotrwałego, zwiększonego wysiłku w konkretnych sytuacjach²⁷⁷.

Szczególne znaczenie w analizie instrumentów motywacyjnych przypisuje się podziałowi bodźców ze względu na kierunek ich oddziaływania. Bodźce pozytywne (nagrody) działają poprzez tworzenie tzw. sytuacji nęcących, w których pracownik może poprawić poziom zaspokojenia swoich potrzeb w wyniku zachowań zgodnych z oczekiwaniami przełożonego. Ich skuteczność polega na wzmacnianiu pożądaných postaw i zachowań oraz utrwalaniu ich w dłuższej perspektywie.

Bodźce negatywne (kary) natomiast opierają się na groźbie pogorszenia dotychczasowej sytuacji pracownika, tworząc sytuacje przymusowe. Choć mogą prowadzić do podporządkowania się wymaganiom organizacji, ich oddziaływanie jest ograniczone czasowo i często koncentruje się na potrzebach niższego rzędu. Ponadto nadmierne stosowanie kar może wywoływać reakcje obronne lub odwetowe, które negatywnie wpływają na realizację celów organizacyjnych²⁷⁸.

Trzecią kategorię instrumentów motywacyjnych stanowi perswazja, oparta na porozumieniu pomiędzy motywującym a motywowanym oraz pozbawiona charakteru rozkazowego. Jej istotą jest oddziaływanie na postawy, przekonania i zachowania pracowników poprzez argumentację, dialog oraz partnerstwo. Perswazja pełni funkcję uzupełniającą wobec środków przymusu i zachęty, a jej znaczenie rośnie wraz z demokratyzacją stylów zarządzania.

W literaturze wyróżnia się perswazję racjonalną oraz emocjonalną. Perswazja racjonalna opiera się na rzeczywistym partnerstwie i wspólnym poszukiwaniu rozwiązań, a jej efektem jest integracja celów pracownika i organizacji. Może przyjmować formę konsultacji, negocjacji, coachingu czy inspirowania do współdziałania w podejmowaniu decyzji. Perswazja emocjonalna natomiast odwołuje się do uczuć, autorytetu i relacji interpersonalnych, przynosząc szybkie, choć często krótkotrwałe efekty²⁷⁹.

Do pozostałych środków perswazji zalicza się również doradzanie oraz sprawną komunikację i informację, które zwiększają świadomość sensu i celu wykonywanych zadań oraz wzmacniają skuteczność pozostałych instrumentów motywacyjnych.

W praktyce zarządzania motywowanie nie ogranicza się do pojedynczych działań lub incydentalnych bodźców stosowanych wobec pracowników. Skuteczne

²⁷⁷ Tamże, s. 341-342.

²⁷⁸ Tamże, s. 342-343.

²⁷⁹ Tamże, s. 343.

oddziaływanie motywacyjne wymaga bowiem całościowego i uporządkowanego podejścia, które znajduje odzwierciedlenie w projektowaniu i wdrażaniu systemów motywacyjnych w organizacji. Systemy te stanowią próbę przełożenia ogólnych założeń dotyczących motywowania na spójne rozwiązania organizacyjne, umożliwiające długofalowe kształtowanie postaw i zachowań pracowników.

System motywacyjny w organizacji można rozumieć jako spójny zbiór zasad, narzędzi i działań, których celem jest pobudzanie, ukierunkowywanie oraz podtrzymywanie zaangażowania pracowników w realizację celów organizacyjnych²⁸⁰. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że skuteczny system motywacyjny nie jest sumą przypadkowo dobranych bodźców, lecz przemyślaną konstrukcją, uwzględniającą zarówno potrzeby pracowników, jak i strategię oraz możliwości organizacji²⁸¹.

Z perspektywy nauk o zarządzaniu system motywacyjny stanowi element systemu zarządzania zasobami ludzkimi, ściśle powiązany z innymi procesami personalnymi, takimi jak rekrutacja, ocenianie, rozwój czy wynagradzanie. Jak wskazano w literaturze, brak spójności pomiędzy tymi obszarami prowadzi do obniżenia skuteczności oddziaływań motywacyjnych, a w skrajnych przypadkach może generować frustrację i poczucie niesprawiedliwości wśród pracowników²⁸².

Nowocześnie zaprojektowany system motywacyjny, wspierający efektywne zarządzanie personelem w organizacji, powinien mieć charakter kompleksowy i integrować różnorodne instrumenty oddziaływania na pracowników. Jego istotnym elementem jest rozpoznanie kwalifikacji, potrzeb i aspiracji zatrudnionych, umożliwiające właściwe dopasowanie zadań oraz projektowanie ścieżek rozwoju zawodowego. Równie ważne znaczenie ma zapewnienie sprawnego przepływu informacji i organizowanie pracy w sposób sprzyjający świadomemu zaangażowaniu pracowników, a także jasne określenie zadań i zasad oceny ich realizacji, pozwalające na samokontrolę efektów pracy i rzetelne powiązanie wyników z systemem wynagradzania. Skuteczny system motywacyjny obejmuje zarówno bodźce płacowe, jak i pozapłacowe, w tym możliwości awansu, rozwoju kompetencji oraz kształtowanie pozytywnych relacji

²⁸⁰ A. Poczrowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 233-235.

²⁸¹ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 253-255.

²⁸² S. Borkowska, dz. cyt., s. 338-340.

międzyludzkich, a jego uzupełnieniem są okresowe oceny pracownicze, ukierunkowane na rozwój zawodowy i efektywne wykorzystanie potencjału pracowników²⁸³.

System motywacyjny obejmuje zarówno na materialne i niematerialne elementy, a podział ten pełni przede wszystkim funkcję porządkującą i projektową, a nie wyłącznie opisową. Nie stanowi on odrębnej klasyfikacji konkurencyjnej wobec czynników indywidualnych, organizacyjnych czy społecznych, lecz ma charakter przekrojowy, umożliwiającą analizę narzędzi motywacyjnych stosowanych przez organizację z punktu widzenia ich formy i mechanizmu oddziaływania²⁸⁴. Oznacza to, że zarówno instrumenty materialne, jak i niematerialne mogą występować w różnych obszarach systemu motywacyjnego, wzajemnie się uzupełniając.

Z perspektywy systemów motywacyjnych czynniki materialne obejmują rozwiązania o charakterze ekonomicznym, w szczególności wynagrodzenie zasadnicze, premie, nagrody finansowe oraz świadczenia pozapłacowe. Elementy te stanowią podstawę formalnych systemów motywacyjnych i są ściśle powiązane z polityką wynagradzania organizacji. Ich zasadniczą funkcją jest zapewnienie sprawiedliwej i konkurencyjnej gratyfikacji pracy, co warunkuje stabilność zatrudnienia oraz gotowość pracowników do realizacji powierzonych zadań²⁸⁵. Jednocześnie podkreśla się, że skuteczność oddziaływania bodźców materialnych w systemie motywacyjnym zależy nie tylko od ich wysokości, lecz także od przejrzystości zasad ich przyznawania oraz spójności z innymi elementami zarządzania zasobami ludzkimi²⁸⁶.

Czynniki niematerialne w systemach motywacyjnych odnoszą się natomiast do rozwiązań wpływających na psychospołeczny wymiar funkcjonowania pracownika w organizacji. Obejmują one m.in. uznanie, możliwości rozwoju zawodowego, autonomię w realizacji zadań, partycypację w podejmowaniu decyzji, prestiż związany z pełnioną rolą oraz jakość relacji interpersonalnych. W ujęciu systemowym czynniki te nie są traktowane jako substytut wynagrodzenia, lecz jako istotne narzędzie wzmacniające długofalowe zaangażowanie, sprzyjające identyfikacji pracowników z organizacją oraz realizacji jej celów²⁸⁷.

²⁸³ Z. Ciekankowski, *Motywacja a system ocen okresowych*, „BiTP. Bezpieczeństwo i Technika Pożarnicza” 2013, 29(1), 29-33, s. 31.

²⁸⁴ A. Pocztoński, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 233-235.

²⁸⁵ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 253-255.

²⁸⁶ M. Armstrong, *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 212-214.

²⁸⁷ S. Borkowska, dz. cyt., s. 341-342.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że skuteczny system motywacyjny wymaga komplementarnego łączenia elementów materialnych i niematerialnych. Nadmierna koncentracja wyłącznie na bodźcach finansowych może prowadzić do instrumentalnego traktowania pracy, natomiast pomijanie aspektów ekonomicznych osłabia poczucie sprawiedliwości i bezpieczeństwa pracowników. Z tego względu podział na elementy materialne i niematerialne ma przede wszystkim znaczenie analityczne i projektowe, umożliwiając menedżerom świadome konstruowanie systemów motywacyjnych dostosowanych do specyfiki organizacji oraz zróżnicowanych potrzeb pracowników²⁸⁸.

Kolejnym istotnym kryterium porządkowania systemów motywacyjnych w organizacji jest rozróżnienie pomiędzy systemami formalnymi i nieformalnymi. Podział ten odnosi się nie tyle do rodzaju stosowanych bodźców, ile do stopnia ich sformalizowania, jawności oraz osadzenia w oficjalnych rozwiązaniach organizacyjnych. Formalne systemy motywacyjne obejmują rozwiązania jasno określone i skodyfikowane w regulaminach, procedurach oraz dokumentach wewnętrznych organizacji. Zalicza się do nich m.in. systemy wynagradzania, premiowania, ocen okresowych, awansów, programy rozwoju kariery czy zasady przyznawania nagród i świadczeń pozapłacowych²⁸⁹. Ich podstawową zaletą jest przejrzystość oraz przewidywalność oddziaływań motywacyjnych, co sprzyja budowaniu poczucia sprawiedliwości organizacyjnej i zaufania do instytucji zarządzających²⁹⁰. Jak podkreśla się w literaturze, formalne systemy motywacyjne umożliwiają również kontrolę kosztów pracy oraz powiązanie zachowań pracowników z realizacją celów strategicznych organizacji²⁹¹.

Jednocześnie autorzy zwracają uwagę, że nadmierna formalizacja motywowania może prowadzić do instrumentalnego traktowania pracy oraz ograniczenia autonomii pracowników. W takich przypadkach system motywacyjny bywa postrzegany jako narzędzie presji, a nie wsparcia, co w dłuższej perspektywie może osłabiać motywację wewnętrzną²⁹².

Równolegle w każdej organizacji funkcjonują nieformalne systemy motywacyjne, które nie są zapisane w regulaminach, lecz wynikają z kultury organizacyjnej, stylu przywództwa oraz codziennych relacji międzyludzkich. Obejmują one m.in. sposób

²⁸⁸ J. Sikora, dz. cyt., s. 80-82.

²⁸⁹ A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie...*, dz. cyt., s. 273-275.

²⁹⁰ J. Juchnowicz, *Zarządzanie przez zaangażowanie*, PWE, Warszawa 2010, s. 118-120.

²⁹¹ R.W. Griffin, dz. cyt., s. 468-470.

²⁹² F. Herzberg, dz. cyt., s. 75-78.

komunikowania się przełożonych z pracownikami, okazywanie zaufania, udzielanie nieformalnych pochwał, wsparcie emocjonalne, klimat współpracy w zespole czy nieformalne normy zachowań²⁹³. Mechanizmy te mają często istotny wpływ na subiektywne poczucie sensu pracy, przynależności do organizacji oraz identyfikacji z jej celami.

Analizy zależności między kulturą a strukturą organizacyjną wskazują, że formalne reguły i procedury nie wyczerpują sposobów koordynowania działań ludzi w organizacji. Oprócz formalizacji istotną rolę odgrywają bowiem mechanizmy oparte na bezpośrednim nadzorze i wzajemnym dostosowaniu, które w praktyce mają często charakter nieformalny i są powiązane z dominującymi wzorcami komunikacji oraz relacjami władzy. W konsekwencji, gdy oficjalnie deklarowane zasady i wartości organizacyjne pozostają w sprzeczności z codziennymi praktykami zarządzania i utrwalonymi sposobami współdziałania, formalne rozwiązania mogą tracić realną siłę oddziaływania regulacyjnego, a tym samym także motywacyjnego²⁹⁴. Z tego względu coraz częściej podkreśla się konieczność komplementarnego traktowania formalnych i nieformalnych systemów motywacyjnych, jako wzajemnie uzupełniających się elementów całościowego systemu zarządzania ludźmi.

Kluczowym warunkiem skuteczności systemu motywacyjnego jest jego wewnętrzna spójność oraz dopasowanie do kontekstu organizacyjnego. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że system motywacyjny powinien pozostawać w zgodzie z celami strategicznymi organizacji, jej kulturą, strukturą oraz charakterem wykonywanej pracy²⁹⁵. Oznacza to, że narzędzia motywacyjne nie mogą być projektowane w oderwaniu od szerszego systemu zarządzania, lecz powinny stanowić jego integralny element.

Autorzy zajmujący się problematyką zarządzania zasobami ludzkimi wskazują, że rozwiązania skuteczne w jednej organizacji mogą okazać się nieskuteczne, a nawet demotywujące w innej, jeśli nie uwzględniają specyfiki zespołu, branży czy uwarunkowań otoczenia²⁹⁶. Brak dopasowania pomiędzy systemem motywacyjnym a realnymi warunkami pracy może prowadzić do obniżenia zaangażowania, poczucia niesprawiedliwości organizacyjnej oraz spadku zaufania do kadry kierowniczej.

²⁹³ E. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2010, s. 53-57.

²⁹⁴ G. Hofstede, G.J. Hofstede, M. Minkov, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, New York 2010, s. 312-314.

²⁹⁵ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 45-47.

²⁹⁶ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 231-234.

Współczesne podejścia akcentują również konieczność elastyczności systemów motywacyjnych, umożliwiającej ich modyfikację w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby pracowników oraz dynamiczne warunki funkcjonowania organizacji²⁹⁷. Oznacza to odejście od uniwersalnych, sztywnych rozwiązań na rzecz bardziej zindywidualizowanych form motywowania, uwzględniających różnice w oczekiwaniach, wartościach i etapach rozwoju zawodowego pracowników. W tym kontekście rośnie znaczenie diagnozy potrzeb oraz bieżącej oceny skuteczności stosowanych instrumentów motywacyjnych.

Warto mieć na uwadze, że systemy motywacyjne nie funkcjonują w próżni – ich skuteczność w dużej mierze zależy od sposobu, w jaki są wykorzystywane przez kadrę kierowniczą. Nawet najlepiej zaprojektowany system może nie spełniać swojej roli, jeśli jest niewłaściwie komunikowany, niespójnie stosowany lub postrzegany przez pracowników jako niesprawiedliwy²⁹⁸. Z tego względu system motywacyjny stanowi nie tylko zbiór formalnych narzędzi, lecz także ramę dla codziennych działań menedżera.

Skuteczność systemu motywacyjnego w organizacji zależy w dużej mierze od roli menedżera jako podmiotu odpowiedzialnego za jego projektowanie, wdrażanie oraz bieżące funkcjonowanie. Jak wskazuje Z. Ciekankowski, zadaniem kadry kierowniczej nie jest jedynie stosowanie pojedynczych bodźców motywacyjnych, lecz świadome kształtowanie spójnego systemu oddziaływań, dostosowanego do specyfiki organizacji oraz zróżnicowanych potrzeb pracowników. Menedżer pełni w tym procesie funkcję koordynującą, polegającą na właściwym doborze i proporcjonowaniu instrumentów materialnych i niematerialnych, a także na monitorowaniu ich skuteczności i modyfikowaniu w odpowiedzi na zmieniające się warunki organizacyjne²⁹⁹. Takie podejście podkreśla, że motywowanie stanowi proces ciągły, wymagający refleksji, elastyczności oraz kompetencji zarządczych.

Menedżer, poprzez sposób interpretacji i wdrażania rozwiązań motywacyjnych, wpływa na ich odbiór przez pracowników oraz na poziom zaufania do organizacji³⁰⁰. Konsekwencja w stosowaniu zasad, przejrzystość kryteriów oraz umiejętność łączenia narzędzi formalnych z nieformalnymi oddziaływaniami motywacyjnymi zwiększają prawdopodobieństwo osiągnięcia zamierzonych efektów. W tym sensie system

²⁹⁷ R.W. Griffin, dz. cyt., s. 312-314.

²⁹⁸ J. Penc, dz. cyt., s. 118-120.

²⁹⁹ Z. Ciekankowski, *Czynniki i instrumenty...*, dz. cyt., s. 98-100.

³⁰⁰ P. Drucker, dz. cyt., s. 84-86.

motywacyjny pełni funkcję nie tylko techniczną, lecz również relacyjną i komunikacyjną, stanowiąc istotny element procesu zarządzania ludźmi.

Rola menedżera w procesie motywowania pracowników ma charakter kluczowy, ponieważ to właśnie on stanowi ogniwo pośredniczące pomiędzy formalnymi założeniami systemu motywacyjnego a codzienną praktyką organizacyjną. Nawet najbardziej rozbudowane i spójne rozwiązania motywacyjne nie przynoszą oczekiwanych efektów, jeśli nie są właściwie interpretowane, komunikowane i konsekwentnie stosowane przez kadrę kierowniczą³⁰¹. W tym sensie motywowanie nie może być postrzegane wyłącznie jako element systemu zarządzania zasobami ludzkimi, lecz jako proces interpersonalny, silnie osadzony w relacjach przełożony–podwładny.

W literaturze podkreśla się, że menedżer pełni w procesie motywowania rolę aktywną, a nie wyłącznie wykonawczą. Nie jest on jedynie „przekaznikiem” rozwiązań systemowych, lecz interpretuje je, dostosowuje do sytuacji zespołu oraz nadaje im znaczenie poprzez własne zachowania i decyzje³⁰². Badania empiryczne wskazują, że subiektywna ocena stylu zarządzania przełożonego ma często większy wpływ na poziom motywacji i zaangażowania pracowników niż formalne instrumenty motywacyjne stosowane w organizacji³⁰³.

Podstawowym warunkiem skutecznego motywowania jest trafna diagnoza potrzeb pracowników, która stanowi punkt wyjścia do doboru adekwatnych narzędzi i oddziaływań motywacyjnych. Literatura jednoznacznie wskazuje, że potrzeby oraz oczekiwania pracowników są zróżnicowane i dynamiczne, zmieniają się w czasie w zależności od etapu kariery zawodowej, sytuacji życiowej, poziomu kompetencji oraz charakteru wykonywanej pracy³⁰⁴. Oznacza to, że menedżer nie może opierać swoich działań motywacyjnych na uniwersalnych schematach czy własnych preferencjach, lecz powinien uwzględniać indywidualną perspektywę pracownika.

Badania z zakresu psychologii pracy i zarządzania potwierdzają, że dopasowanie oddziaływań motywacyjnych do indywidualnych potrzeb sprzyja wyższemu poziomowi satysfakcji, zaangażowania oraz trwałości motywacji³⁰⁵. W tym kontekście szczególne znaczenie przypisuje się menedżerom pierwszej linii, którzy dzięki bezpośredniemu

³⁰¹ R.W. Griffin, dz. cyt., s. 290-292.

³⁰² A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 233-236.

³⁰³ T.A. Judge, R.F. Piccolo, *Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test*, "Journal of Applied Psychology" 2004, 89(5), 755-768, DOI: 10.1037/0021-9010.89.5.755.

³⁰⁴ J. Penc, dz. cyt., s. 64-66.

³⁰⁵ E.L. Deci, R.M. Ryan, *The "what" and "why" ...*, dz. cyt., s. 227-268.

kontaktowi z pracownikami posiadają najlepsze warunki do rozpoznawania ich oczekiwań i problemów.

Diagnoza potrzeb może odbywać się zarówno w sposób formalny, poprzez rozmowy okresowe, systemy ocen pracowniczych, ankiety satysfakcji czy badania zaangażowania, jak i w sposób nieformalny, w toku codziennych interakcji w miejscu pracy³⁰⁶. Umiejętność uważnej obserwacji, aktywnego słuchania oraz interpretowania sygnałów płynących od zespołu pozwala menedżerowi na bieżąco modyfikować swoje oddziaływania motywacyjne i lepiej reagować na zmieniające się potrzeby pracowników.

W literaturze podkreśla się również, że sama diagnoza potrzeb nie ma charakteru jednorazowego aktu, lecz powinna być traktowana jako proces ciągły, sprzężony z oceną skuteczności podejmowanych działań motywacyjnych³⁰⁷. Tylko takie podejście umożliwia menedżerowi świadome i elastyczne kształtowanie warunków sprzyjających długofalowemu zaangażowaniu pracowników.

Po trafnej diagnozie potrzeb pracowników kolejnym kluczowym zadaniem menedżera jest dobór oraz umiejętne stosowanie narzędzi motywacyjnych. Jak podkreśla się w literaturze, skuteczność motywowania nie zależy od liczby wykorzystywanych instrumentów, lecz od stopnia ich dopasowania do potrzeb pracowników, specyfiki zadań oraz kontekstu organizacyjnego³⁰⁸. Oznacza to konieczność elastycznego łączenia bodźców materialnych i niematerialnych, formalnych i nieformalnych, a także różnicowania ich intensywności w zależności od sytuacji.

Badania empiryczne wskazują, że menedżerowie, którzy potrafią dostosowywać narzędzia motywacyjne do indywidualnych oczekiwań pracowników, osiągają wyższy poziom zaangażowania zespołów oraz lepsze wyniki pracy³⁰⁹. Szczególne znaczenie przypisuje się umiejętności udzielania informacji zwrotnej, doceniania wysiłku pracowników oraz stwarzania warunków sprzyjających autonomii i rozwojowi kompetencji³¹⁰. W tym ujęciu motywowanie nie polega na jednokierunkowym oddziaływaniu, lecz na procesie dialogu pomiędzy menedżerem a pracownikiem.

³⁰⁶ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 52-54.

³⁰⁷ M. Gagné, E.L. Deci, *Self-determination theory...*, dz. cyt., s. 331-362.

³⁰⁸ M. Armstrong, *Armstrong's Handbook...*, dz. cyt., dz. cyt., s. 210-213.

³⁰⁹ J.P. Meyer, N.J. Allen, *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*, Sage Publications, Thousand Oaks 1997, s. 67-69.

³¹⁰ A. M. Grant, *Does Intrinsic Motivation Fuel the Prosocial Fire? Motivational Synergy in Predicting Persistence, Performance, and Productivity*, "Journal of Applied Psychology" 2008, 93(1), 48-58, DOI: 10.1037/0021-9010.93.1.48.

Skuteczność działań motywacyjnych w dużej mierze zależy od kompetencji menedżerskich, w szczególności w obszarze komunikacji, przywództwa oraz konsekwencji działania. Literatura zarządzania wskazuje, że styl przywództwa przełożonego istotnie wpływa na poziom motywacji i zaangażowania pracowników³¹¹. Menedżerowie charakteryzujący się stylem partycypacyjnym oraz transformacyjnym częściej budują środowisko sprzyjające motywacji wewnętrznej, oparte na zaufaniu i współodpowiedzialności. Badania prowadzone w organizacjach pokazują, że jasna i otwarta komunikacja, oparta na wzajemnym szacunku, zwiększa poczucie sensu pracy oraz identyfikację pracowników z celami organizacji³¹². Równie istotna jest konsekwencja w działaniu – niespójność pomiędzy deklaracjami menedżera a jego rzeczywistymi decyzjami może prowadzić do spadku zaufania oraz obniżenia motywacji, niezależnie od stosowanych narzędzi formalnych³¹³.

Współczesne ujęcia motywowania akcentują, że nie jest ono jednorazowym działaniem ani wyłącznie funkcją formalną, lecz procesem ciągłym, realizowanym w toku codziennej pracy menedżera. Obejmuje on zarówno planowanie i stosowanie narzędzi motywacyjnych, jak i bieżące reagowanie na zachowania pracowników, rozwiązywanie konfliktów czy wzmacnianie pożądanych postaw³¹⁴.

W tym kontekście podkreśla się znaczenie refleksyjności menedżerskiej, rozumianej jako zdolność do oceny skuteczności własnych działań motywacyjnych oraz gotowość do ich modyfikacji. Badania pokazują, że menedżerowie, którzy traktują motywowanie jako proces wymagający stałej uwagi i uczenia się, osiągają trwalsze efekty w zakresie zaangażowania pracowników³¹⁵.

Rola menedżera w procesie motywowania stanowi zatem naturalne zwieńczenie rozważań teoretycznych dotyczących motywacji do pracy. To właśnie menedżer odpowiada za praktyczne przełożenie koncepcji motywacyjnych oraz systemowych

³¹¹B.M. Bass, *Leadership and performance beyond expectations*, Free Press, New York 1985, s. 195-198.

³¹² K. Cameron, R. Quinn, *Diagnosing and Changing Organizational Culture*, Addison-Wesley, Reading 2006, s. 102-104.

³¹³ J. Penc, dz. cyt., s. 118-120.

³¹⁴ E.E. Lawler, *Motivation in work organizations*, Jossey-Bass, San Francisco 2003, s. 87-90.

³¹⁵ M. Gagné, J. Forest, M. Vansteenkiste, L. Crevier-Braud, A. Van den Broeck, A. K. Aspeli, J. Bellerose, C. Benabou, E. Chemolli, S. T. Güntert, H. Halvari, D. L. Indiyastuti, P. A. Johnson, M. H. Molstad, M. Naudin, A. Ndao, A. H. Olafsen, P. Roussel, Z. Wang, C. Westbye, *The Multidimensional Work Motivation Scale*, "Journal of Organizational Behavior" 2015, 36, 178-196, s. 178-191, DOI: 10.1080/1359432X.2013.877892.

rozwiązań organizacyjnych na konkretne działania i relacje w miejscu pracy. Jego kompetencje, postawy oraz sposób sprawowania władzy decydują o tym, czy system motywacyjny będzie postrzegany jako narzędzie wspierające rozwój i zaangażowanie pracowników, czy jedynie jako formalny zbiór procedur. W tym sensie motywowanie staje się jednym z najważniejszych obszarów oddziaływania menedżerskiego, łączącym wiedzę teoretyczną z praktyką zarządzania oraz wyznaczającym jakość relacji organizacyjnych i efektywność funkcjonowania organizacji jako całości.

2.7. Podsumowanie

Przeprowadzone w niniejszym rozdziale rozważania pozwalają na kompleksowe ujęcie motywacji jako zjawiska istotnego z perspektywy nauk o zarządzaniu. Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że motywacja nie stanowi jednorodnego ani prostego mechanizmu, lecz jest procesem złożonym, wielowymiarowym i dynamicznym, którego przebieg oraz skutki zależą od współdziałania licznych czynników o charakterze indywidualnym, organizacyjnym i społecznym. Takie ujęcie umożliwia odejście od uproszczonego postrzegania motywacji jako jedynie narzędzia pobudzania do działania na rzecz rozumienia jej jako mechanizmu regulującego zachowanie człowieka w dłuższej perspektywie czasowej.

W pierwszej części rozdziału motywacja została osadzona w kontekście zarządzania, a tym samym zaprezentowana jako jedna z jego kluczowych funkcji. Ujęcie to pozwala spojrzeć na motywację nie tylko jako na wewnętrzny proces psychiczny jednostki, lecz także jako na obszar świadomego oddziaływania organizacyjnego. Podkreślono, że skuteczne zarządzanie motywacją wymaga nie tylko stosowania określonych narzędzi, lecz również rozumienia mechanizmów leżących u podstaw ludzkiego działania oraz umiejętności tworzenia warunków sprzyjających zaangażowaniu i odpowiedzialności pracowników.

Istotnym elementem rozdziału była analiza motywacji jako elementu regulacji zachowania człowieka. Wskazano, że pełni ona funkcje inicjujące, ukierunkowujące i podtrzymujące aktywność, a jej działanie nie ogranicza się wyłącznie do momentu podjęcia decyzji o aktywności. Szczególną uwagę zwrócono na procesowy charakter motywacji oraz na relacje pomiędzy takimi pojęciami jak potrzeba, motyw, bodziec, cel i reakcja. Ukazano, że motywacja funkcjonuje w postaci dynamicznego systemu,

w którym zachowanie jednostki podlega ciągłej regulacji i korekcie w oparciu o informacje zwrotne płynące z przebiegu działania.

Ważnym wnioskiem płynącym z analizy psychologicznych podstaw motywacji jest stwierdzenie, że jej wysoki poziom nie zawsze przekłada się na trwałość i skuteczność działania. Zwrócono uwagę na rolę procesów pośredniczących, takich jak cele, wola oraz samoregulacja, które decydują o tym, czy podjęta aktywność zostanie utrzymana w czasie i doprowadzona do zakończenia. Ujęcie to pozwala lepiej zrozumieć zjawisko luki pomiędzy intencją a działaniem oraz podkreśla znaczenie jakości motywacji, rozumianej jako sposób regulowania zachowania, a nie jedynie poziom energii czy natężenie dążeń.

Kolejna część rozdziału poświęcona była przeglądowi i klasyfikacji teorii motywacji. Zaprezentowane koncepcje ukazują różnorodność podejść do wyjaśniania źródeł i mechanizmów motywacyjnych – od teorii treści, koncentrujących się na identyfikacji potrzeb jako podstawowych determinantów działania, po teorię procesu, akcentujące rolę ocen poznawczych, oczekiwań oraz interpretacji sytuacji. Analiza teorii motywacji wskazuje, że żadna z nich nie wyjaśnia w pełni złożoności ludzkiego zachowania, jednak łącznie tworzą one spójne zaplecze teoretyczne umożliwiające wieloaspektowe spojrzenie na motywację w kontekście pracy i zarządzania.

W dalszej części rozdziału motywacja do pracy została omówiona jako szczególny obszar zastosowania rozważań teoretycznych. Wskazano, że jest ona kształtowana przez współdziałanie czynników indywidualnych, organizacyjnych oraz społecznych. Z jednej strony obejmuje potrzeby, wartości, cele i przekonania jednostki, z drugiej – warunki organizacyjne, styl zarządzania oraz obowiązujące normy i relacje społeczne. Takie ujęcie podkreśla, że motywacja pracowników nie może być skutecznie analizowana ani kształtowana w oderwaniu od kontekstu, w jakim funkcjonują.

Rozdział zamykają rozważania dotyczące instrumentów i systemów motywacyjnych stosowanych w organizacjach oraz roli menedżera w procesie motywowania. Podkreślono, że instrumenty motywacyjne stanowią narzędzia intencjonalnego oddziaływania, jednak ich skuteczność zależy w dużej mierze od sposobu ich doboru, komunikowania oraz dopasowania do potrzeb i oczekiwań pracowników. Rola menedżera nie ogranicza się zatem do stosowania określonych rozwiązań formalnych, lecz obejmuje również tworzenie spójnego środowiska pracy sprzyjającego zaangażowaniu, autonomii i rozwojowi.

Podsumowując, rozdział drugi tworzy ramy teoretyczne dla dalszych analiz motywacji w organizacji. Przedstawione ujęcia pozwalają lepiej zrozumieć zarówno psychologiczne mechanizmy motywacyjne, jak i ich praktyczne implikacje dla zarządzania. Stanowią one punkt wyjścia do dalszych rozważań nad motywacją do pracy oraz nad sposobami jej kształtowania w warunkach współczesnych organizacji, na przykładzie uczelni niepublicznych.

ROZDZIAŁ 3.

UWARUNKOWANIA PRACY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W UCZELNIACH NIEPUBLICZNYCH

W niniejszym rozdziale podjęto analizę uwarunkowań pracy nauczyciela akademickiego w uczelniach niepublicznych. W pierwszej części przedstawiono charakterystykę systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki funkcjonowania uczelni niepublicznych oraz ich miejsca w całej strukturze. Następnie omówiono podstawowe zasady funkcjonowania uczelni, wynikające z obowiązujących regulacji prawnych i organizacyjnych, które wyznaczają ramy wykonywania pracy akademickiej. Kolejna część rozdziału poświęcona została wpływowi reformy szkolnictwa wyższego na funkcjonowanie uczelni, ze szczególnym uwzględnieniem ich konsekwencji dla pracy nauczycieli akademickich. Rozdział zamyka analiza zróżnicowania strukturalnego i organizacyjnego uczelni publicznych i niepublicznych w ujęciu statystycznym, stanowiąca empiryczne tło dla dalszych rozważań dotyczących specyfiki pracy oraz motywacji zawodowej nauczycieli akademickich w sektorze uczelni niepublicznych.

3.1. Charakterystyka szkolnictwa wyższego w Polsce

Szkolnictwo wyższe jako forma zorganizowanego kształcenia ma swoje korzenie w średniowiecznej idei uniwersytetu, rozumianego jako wspólnota mistrzów i uczniów, której podstawowym celem było poszukiwanie prawdy, przekazywanie wiedzy oraz kształtowanie elit intelektualnych. Uniwersytet pełnił nie tylko funkcję edukacyjną, lecz także kulturotwórczą i społeczną, stanowiąc przestrzeń debaty, rozwoju myśli naukowej oraz przygotowania do pełnienia ról zawodowych i publicznych. W Polsce początki szkolnictwa wyższego sięgają średniowiecza, czego wyrazem było utworzenie Akademii Krakowskiej w 1364 roku, która przez wieki stanowiła jeden z najważniejszych ośrodków nauki i kultury w Europie Środkowej. Klasyczna koncepcja uniwersytetu, oparta na relacji nauczyciel–student oraz autonomii środowiska akademickiego, do dziś pozostaje

istotnym punktem odniesienia dla refleksji nad rolą uczelni i pracy nauczyciela akademickiego³¹⁶.

Po II wojnie światowej szkolnictwo wyższe w Polsce funkcjonowało w warunkach silnej centralizacji oraz podporządkowania państwowej polityce edukacyjnej. Dominującą rolę odgrywały uczelnie publiczne, finansowane z budżetu państwa, natomiast sektor niepubliczny w praktyce nie istniał. Zawód nauczyciela akademickiego był w tym okresie ściśle związany z etatowym modelem zatrudnienia, wysokim poziomem stabilności pracy oraz jasno określoną, hierarchiczną ścieżką awansu zawodowego. System ten sprzyjał postrzeganiu pracy akademickiej jako trwałej formy zatrudnienia, realizowanej w ramach względnie zamkniętego i przewidywalnego środowiska instytucjonalnego, w którym mechanizmy rynkowe miały ograniczone znaczenie³¹⁷.

Zasadnicze przemiany w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego nastąpiły po 1989 roku, wraz z transformacją ustrojową i gospodarczą. Jednym z kluczowych elementów tych zmian był dynamiczny rozwój niepublicznego sektora szkolnictwa wyższego, będący odpowiedzią na rosnące zapotrzebowanie społeczne na wykształcenie wyższe oraz proces umasowienia studiów.

Warto wspomnieć, że z punktu widzenia statusu prawnego, w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej jedyną uczelnią niepubliczną był Katolicki Uniwersytet Lubelski. Pozostawał on poza strukturą państwowego szkolnictwa wyższego, zachowując autonomię organizacyjną i programową mimo funkcjonowania w realiach systemu socjalistycznego³¹⁸. Z kolei za pierwszą niepubliczną uczelnią wyższą utworzoną i wpisaną do rejestru uczelni niepaństwowych w latach 90-tych podaje się Prywatną Wyższą Szkołę Businessu i Administracji w Warszawie – jej prawnym kontynuatorem jest dzisiejsza Warszawska Uczelnia Medyczna im. Tadeusza Koźłuka³¹⁹.

Powstanie uczelni niepublicznych wprowadziło do systemu szkolnictwa wyższego nowe zasady funkcjonowania, w większym stopniu oparte na mechanizmach

³¹⁶ B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 145-148; J. Wyrozumski, *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 21-25.

³¹⁷ J. Górniak, *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Uwarunkowania, wyzwania, perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 45-52.

³¹⁸ J. Kłoczowski, *Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Historia uczelni*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s. 15-18.

³¹⁹ Rejestr Analiz Danych o Nauce, *Warszawska Wyższa Szkoła Biznesu z siedzibą w Warszawie*, <https://radon.nauka.gov.pl/dane/profil/aa69eae5-1296-44b5-a653-35ee629fd91e> (dostęp: 17.11.2025); Warszawska Uczelnia Medyczna im. Tadeusza Koźłuka, *O uczelni*, <https://wumed.edu.pl/pl/o-uczelni.html> (dostęp: 17.11.2025).

rynkowych, konkurencji oraz elastyczności organizacyjnej. Zmiany te istotnie wpłynęły na charakter pracy nauczycieli akademickich, w tym na warunki zatrudnienia, zakres obowiązków dydaktycznych oraz relacje z instytucją uczelni³²⁰.

Współczesny system szkolnictwa wyższego w Polsce funkcjonuje jako system zróżnicowany i wielosektorowy, obejmujący uczelnie publiczne oraz niepubliczne, realizujące zadania dydaktyczne, naukowe oraz – w zróżnicowanym zakresie – badawcze. System ten opiera się na zasadzie autonomii uczelni, gwarantowanej przepisami prawa, przy jednoczesnym nadzorze państwa nad realizacją podstawowych funkcji szkolnictwa wyższego, w szczególności w zakresie zapewniania jakości kształcenia oraz zgodności działalności uczelni z obowiązującymi regulacjami prawnymi³²¹.

Istotną cechą systemu szkolnictwa wyższego w Polsce jest jego dualny charakter, wynikający z odmiennego statusu prawnego, organizacyjnego i finansowego uczelni publicznych i niepublicznych. Uczelnie publiczne prowadzą działalność w oparciu o środki pochodzące z budżetu państwa, uzupełniane przychodami pozabudżetowymi, natomiast uczelnie niepubliczne finansują swoją działalność przede wszystkim z opłat wnoszonych przez studentów. Zróżnicowanie źródeł finansowania przekłada się na odmienne modele zarządzania uczelniami, organizacji procesu dydaktycznego oraz polityki kadrowej, co ma bezpośrednie znaczenie dla warunków pracy nauczycieli akademickich³²².

System szkolnictwa wyższego w Polsce charakteryzuje się ponadto zróżnicowaniem typów uczelni oraz realizowanych przez nie misji, co znajduje odzwierciedlenie w obowiązujących regulacjach prawnych. Obok uczelni akademickich, których działalność obejmuje kształcenie oraz prowadzenie badań naukowych, funkcjonują uczelnie o profilu zawodowym i dydaktycznym, skoncentrowane przede wszystkim na przygotowaniu absolwentów do wykonywania określonych zawodów³²³. Różnice te wpływają na zakres obowiązków nauczycieli akademickich, proporcje pomiędzy działalnością dydaktyczną i badawczą oraz oczekiwania instytucjonalne wobec

³²⁰ J. Woźnicki, *Aktualne uwarunkowania rozwojowe szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1995, nr 1, 106-115, s. 106-110.

³²¹ Tamże, s. 106-107.

³²² Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Szkolnictwo wyższe – informacje ogólne*, <https://www.gov.pl/web/nauka/szkolnictwo-wyzsze> (dostęp: 14.01.2026); Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, tekst ujednolicony, Dz.U.2018.1668.

³²³ Study in Poland, *Higher education institutions (HEIs) in Poland*, <https://study.gov.pl/pl/system-szkolnictwa-wy-szego> (dostęp: 14.01.2026).

kadry, w tym w zakresie dorobku naukowego, zaangażowania dydaktycznego i aktywności organizacyjnej.

Ważnym elementem systemu szkolnictwa wyższego jest jego rosnące powiązanie z otoczeniem społeczno-gospodarczym. W warunkach ograniczeń finansowych oraz narastającej konkurencji pomiędzy uczelniami coraz większego znaczenia nabierają mechanizmy rynkowe, takie jak zabieganie o kandydatów na studia, dostosowywanie oferty dydaktycznej do potrzeb rynku pracy oraz umiędzynarodowienie kształcenia. Zjawiska te w szczególnym stopniu dotyczą uczelni niepublicznych, które muszą łączyć realizację funkcji edukacyjnej z zapewnieniem stabilności finansowej swojej działalności.

Zgodnie z przepisami ustawy *Prawa o szkolnictwie wyższym i nauce* uczelnie w Polsce mogą prowadzić działalność jako uczelnie akademickie lub zawodowe. Te pierwsze realizują zarówno zadania dydaktyczne, jak i działalność naukową, w tym prowadzenie badań oraz rozwój kadry akademickiej. Uczelnie zawodowe koncentrują się natomiast przede wszystkim na kształceniu praktycznym, ukierunkowanym na przygotowanie absolwentów do wykonywania określonych zawodów³²⁴. Zróżnicowanie to wpływa bezpośrednio na charakter pracy nauczycieli akademickich, w szczególności na proporcje pomiędzy obowiązkami dydaktycznymi i badawczymi oraz oczekiwania instytucjonalne wobec kadry.

Istotnym kryterium typologicznym uczelni w Polsce jest również forma własności, która w sposób bezpośredni determinuje podstawy finansowania ich działalności. Uczelnie publiczne prowadzą działalność przede wszystkim w oparciu o środki pochodzące z budżetu państwa, w szczególności w formie subwencji na utrzymanie potencjału dydaktycznego i badawczego oraz dotacji celowych. Z kolei uczelnie niepubliczne funkcjonują w warunkach większej autonomii finansowej, opierając swoją działalność głównie na przychodach z opłat za świadczone usługi edukacyjne. Zgodnie z danymi Głównego Urzędu Statystycznego w 2024 r. subwencje i dotacje budżetowe stanowiły 71,8% przychodów uczelni publicznych, natomiast w przypadku uczelni niepublicznych 82,5% przychodów pochodziło z opłat wnoszonych przez studentów³²⁵. Tak wyraźne zróżnicowanie źródeł finansowania przekłada się na odmienne modele zarządzania uczelniami, sposób organizacji procesu dydaktycznego

³²⁴ Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, dz. cyt., art. 16-18.

³²⁵ K. Adamska, K. Budzińska, E. Grochowska-Subotowicz, M. Raciniewska, A. Sarnowska *Szkolnictwo wyższe i jego finanse*, GUS, Warszawa-Gdańsk 2025, s. 14-18.

oraz poziom stabilności zatrudnienia nauczycieli akademickich, co ma istotne znaczenie dla warunków wykonywania przez nich pracy.

Zróżnicowanie typów uczelni znajduje swoje odzwierciedlenie również w danych statystycznych. Zgodnie z wykazem instytucji prowadzonym w systemie POL-on, według stanu na rok akademicki 2023/2024 w Polsce funkcjonowało ponad 350 uczelni, obejmujących zarówno uczelnie publiczne, jak i niepubliczne. Jednocześnie w oficjalnych informacjach publikowanych przez Ministerstwo Nauki wskazuje się, że całkowita liczba uczelni w Polsce przekracza 400 podmiotów, przy czym rozbieżności te wynikają z odmiennych metod liczenia instytucji (np. uwzględniania filii, uczelni kościelnych oraz nadzorowanych przez różne resorty)³²⁶.

W strukturze systemu szkolnictwa wyższego w Polsce liczebnie dominującą grupę instytucji stanowią uczelnie niepubliczne, których funkcjonowanie ma istotne znaczenie dla realizacji funkcji dydaktycznej szkolnictwa wyższego. Zgodnie z danymi Głównego Urzędu Statystycznego w roku akademickim 2023/2024 w Polsce na 352 podmiotu edukacji wyższej, 220 stanowiły uczelnie niepubliczne, a 132 – uczelnie publiczne. Oznacza to, że uczelnie niepubliczne tworzą większość podmiotów systemu szkolnictwa wyższego – ok. 62,5%, mimo iż kształcą one jedynie około 25-30% ogółu studentów, podczas gdy zasadnicza część populacji studiujących koncentruje się w uczelniach publicznych³²⁷. Charakterystyczną cechą uczelni niepublicznych jest koncentracja na działalności dydaktycznej, przy relatywnie ograniczonym zakresie prowadzenia badań naukowych. Specyfika ta znajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w charakterze pracy nauczycieli akademickich zatrudnionych w tych instytucjach, w szczególności w większym obciążeniu dydaktycznym, mniejszym udziale obowiązków badawczych oraz odmiennych uwarunkowaniach organizacyjnych wykonywanej pracy.

Kolejnym kryterium systematyki szkolnictwa wyższego w Polsce jest podział uczelni na akademickie i zawodowe, wprowadzony w 2018 roku przez ustawę *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*³²⁸. Klasyfikacja ta obejmuje wszystkie uczelnie, niezależnie od ich statusu publicznego lub niepublicznego, i ma na celu czytelne rozróżnienie ich misji, potencjału naukowego oraz charakteru prowadzonego kształcenia.

³²⁶ MNiSW, *Uczelnie – wykazy*, <https://www.gov.pl/web/nauka/uczelnie-wykazy> (dostęp: 11.12.2025); Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy, *Ewidencja uczelni niepublicznych – RAD-on*, <https://radon.nauka.gov.pl/dane/ewidencja-uczelni-niepublicznych> (dostęp: 11.12.2025).

³²⁷ Tamże oraz K. Adamska i in., dz. cyt., s. 12-13 oraz 20-21.

³²⁸ Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, art. 14 ust. 1-2.

Ustawodawca, wprowadzając ten podział, posłużył się zróżnicowanymi kryteriami, które nie ograniczają się wyłącznie do jednego aspektu funkcjonowania uczelni.

Uczelnią akademicką jest taka uczelnia, która prowadzi działalność naukową i posiada kategorię naukową A+, A albo B w co najmniej jednej dyscyplinie naukowej lub artystycznej. Status ten wiąże się z obowiązkiem prowadzenia studiów pierwszego i drugiego stopnia lub jednolitych studiów magisterskich oraz z możliwością kształcenia doktorantów w szkołach doktorskich. Kluczowe znaczenie dla uzyskania i utrzymania tego statusu ma wynik ewaluacji jakości działalności naukowej, która decyduje o pozycji uczelni w systemie szkolnictwa wyższego³²⁹. W przypadku niespełnienia ustawowych wymagań uczelnia akademicka może utracić swój status i zostać zakwalifikowana jako uczelnia zawodowa.

Z kolei uczelnie zawodowe koncentrują się przede wszystkim na kształceniu o profilu praktycznym, ukierunkowanym na potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego. Warunkiem uznania uczelni za zawodową jest brak posiadania wymaganej kategorii naukowej właściwej dla uczelni akademickich. Konsekwencją tego statusu jest prowadzenie głównie studiów pierwszego stopnia o profilu praktycznym, przy jednoczesnym dopuszczeniu możliwości prowadzenia studiów drugiego stopnia, jednolitych studiów magisterskich oraz kształcenia specjalistycznego. Podział na uczelnie akademickie i zawodowe umożliwia zatem uczelniom wybór ścieżki rozwoju, polegającej albo na wzmocnieniu potencjału naukowego, albo na doskonaleniu jakości kształcenia praktycznego³³⁰.

Inną klasyfikacją systemową w kontekście szkolnictwa wyższego jest podział uczelni, oparty na profilu kształcenia oraz dominującym obszarze działalności dydaktycznej i naukowej. Obejmuje on następujące typy podmiotów:

- uniwersytety, prowadzące kształcenie oraz działalność naukową w szerokim zakresie dyscyplin;
- uczelnie techniczne, w tym politechniki, kształcące głównie w obszarze nauk technicznych i inżynierskich;
- uczelnie rolnicze, realizujące kształcenie i badania w dziedzinach związanych z rolnictwem, naukami przyrodniczymi i weterynaryjnymi;

³²⁹ P. Rączka, T. Jędrzejewski, *Rodzaje i nazwy uczelni w polskim systemie szkolnictwa wyższego i nauki*, „Studia Iuridica Toruniensia” 2022, t. XXXI, 335-349, s. 337-339, DOI: 10.12775/SIT.2022.040.

³³⁰ Tamże, s. 339-441.

- uczelnie ekonomiczne, specjalizujące się w naukach ekonomicznych, zarządzaniu i finansach;
- uczelnie pedagogiczne, ukierunkowane na kształcenie nauczycieli oraz badania w obszarze nauk o edukacji;
- uniwersytety medyczne, prowadzące kształcenie i działalność naukową w zakresie nauk medycznych i nauk o zdrowiu;
- uczelnie morskie, przygotowujące kadry dla gospodarki morskiej i transportu morskiego;
- akademie wychowania fizycznego, specjalizujące się w naukach o kulturze fizycznej;
- uczelnie artystyczne, prowadzące kształcenie oraz działalność twórczą w dziedzinach sztuki;
- uczelnie teologiczne;
- uczelnie resortowe, funkcjonujące pod nadzorem właściwych ministrów, w szczególności resortu obrony narodowej oraz resortu spraw wewnętrznych i administracji³³¹.

Tak rozumiane zróżnicowanie typów uczelni ma istotne znaczenie dla warunków pracy nauczycieli akademickich. Poszczególne typy instytucji różnią się bowiem zakresem prowadzonej działalności naukowej, możliwościami uczestnictwa w projektach badawczych oraz uprawnieniami do kształcenia doktorantów i prowadzenia przewodów doktorskich. W uczelniach o silnym profilu badawczym, takich jak uniwersytety, uczelnie techniczne czy uniwersytety medyczne, od nauczycieli akademickich oczekuje się intensywnej aktywności naukowej, publikacyjnej oraz projektowej. Natomiast w uczelniach o profilu bardziej dydaktycznym lub zawodowym dominują obowiązki związane z kształceniem studentów, co wpływa na strukturę obciążenia dydaktycznego oraz dostępne ścieżki rozwoju kariery akademickiej³.

Przedstawione klasyfikacje uczelni w Polsce wskazują, że funkcjonowanie nauczycieli akademickich odbywa się w zróżnicowanych warunkach instytucjonalnych, determinowanych zarówno formą własności, typem uczelni oraz zakresem realizowanych zadań dydaktycznych i naukowych. Różnice te obejmują odmienne modele organizacji

³³¹ Bank Danych Lokalnych GUS, <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/metadane/cechy/2132> (dostęp: 12.12.2025); Eurydice, *Rodzaje instytucji szkolnictwa wyższego w Polsce*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pl/eurydice/poland/rodzaje-instytucji-szkolnictwa-wyzszego> (dostęp: 12.12.2025); R. Rączka, T. Jędrzejewski, dz. cyt., s. 341-347.

pracy, zakres obowiązków dydaktycznych i badawczych, możliwości rozwoju kariery akademickiej oraz dostęp do określonych form aktywności naukowej. Zróżnicowanie instytucjonalne stanowi istotne tło dla dalszych analiz dotyczących specyfiki pracy oraz motywacji zawodowej nauczycieli akademickich, w szczególności w kontekście uczelni niepublicznych, w których kumulacja określonych cech organizacyjnych i funkcjonalnych może w odmienny sposób kształtować warunki wykonywania pracy akademickiej.

3.2. Podstawowe zasady funkcjonowania uczelni

Funkcjonowanie uczelni w Polsce odbywa się w ramach określonych zasad organizacyjnych i prawnych, które wyznaczają zakres autonomii instytucjonalnej, sposób zarządzania oraz relacje uczelni z otoczeniem publicznym i społeczno-gospodarczym. Ramy te mają istotne znaczenie dla kształtowania warunków pracy, zakresu obowiązków oraz postaw zawodowych kadry akademickiej, stanowiąc jednocześnie ważne tło dla dalszych analiz dotyczących specyfiki pracy i motywacji zawodowej nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych. Do najważniejszych aktów prawnych należą:

- w randze ustawy:
 - Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U.2018.1668 z późn. zm.) – podstawowy akt prawny regulujący funkcjonowanie uczelni publicznych i niepublicznych, określający status nauczycieli akademickich, formy zatrudnienia, zasady wykonywania obowiązków dydaktycznych i naukowych oraz ogólne ramy organizacyjne pracy akademickiej.
 - Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (Dz.U.1974.24.141 z późn. zm.) – akt prawny regulujący stosunki pracy nauczycieli akademickich zatrudnionych na podstawie umowy o pracę w uczelniach niepublicznych, w tym zasady nawiązywania i rozwiązywania stosunku pracy, czasu pracy oraz ochrony trwałości zatrudnienia.
 - Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz.U.1964.16.93 z późn. zm.) – stosowana pomocniczo w odniesieniu do umów cywilnoprawnych, które mogą być wykorzystywane w realizacji zajęć dydaktycznych lub innych form współpracy z uczelnią niepubliczną.

- w randze aktów wykonawczych:
 - Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2018 r. w sprawie warunków wynagradzania pracowników uczelni (Dz.U.2018.2069 z późn. zm.) – akt wykonawczy określający minimalne warunki wynagradzania pracowników uczelni, mający znaczenie odniesienia dla kształtowania systemów wynagrodzeń również w uczelniach niepublicznych.
 - Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej (Dz.U.2019.392) – rozporządzenie regulujące zasady oceny działalności naukowej uczelni, które pośrednio wpływa na zakres obowiązków, ocenę pracy oraz presję efektywnościową wobec nauczycieli akademickich.
 - Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz.U.2018.1861 z późn. zm.) – akt prawny określający warunki prowadzenia studiów, w tym wymagania dotyczące kadry dydaktycznej, co wpływa na obciążenie dydaktyczne oraz organizację pracy nauczycieli akademickich.
 - Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 września 2018 r. w sprawie kryteriów oceny programowej (Dz.U.2018.1787) – regulacja dotycząca jakości kształcenia, mająca znaczenie dla zakresu obowiązków dydaktycznych oraz dokumentacyjnych nauczycieli akademickich.

Podstawowym aktem normatywnym regulującym działalność szkół wyższych jest ustawa z *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (PSWiN), która określa zadania uczelni, zasady ich organizacji oraz warunki realizacji działalności dydaktycznej i naukowej. Do podstawowych zadań uczelni należy prowadzenie kształcenia na studiach, działalność naukowa lub artystyczna, kształcenie kadr oraz upowszechnianie osiągnięć nauki i kultury. Uczelnie zobowiązane są również do kształtowania postaw obywatelskich, społecznej odpowiedzialności oraz wspierania rozwoju społeczno-gospodarczego. Realizacja tych zadań determinuje zakres i charakter pracy nauczycieli akademickich,

którzy uczestniczą zarówno w procesie dydaktycznym, jak i – w zależności od profilu uczelni – w działalności badawczej oraz organizacyjnej³³².

Jedną z fundamentalnych zasad funkcjonowania uczelni jest autonomia, obejmująca autonomię programową, organizacyjną, finansową oraz kadrową. Autonomia ta umożliwia uczelniom samodzielne kształtowanie oferty dydaktycznej, struktury organizacyjnej oraz polityki personalnej, przy jednoczesnym obowiązku przestrzegania przepisów prawa oraz standardów jakości kształcenia. Jak podkreśla się w literaturze przedmiotu, autonomia szkół wyższych stanowi nie tylko gwarancję swobody prowadzenia badań naukowych i kształcenia, lecz także ramę instytucjonalną, w której określone są granice ingerencji państwa w funkcjonowanie uczelni, w tym w obszar organizacji pracy oraz zarządzania kadrami akademickimi³³³.

Istotnym elementem funkcjonowania uczelni jest sposób zarządzania i organizacji pracy, który obejmuje zarówno struktury kierownicze, jak i podział zadań pomiędzy jednostki organizacyjne oraz kadrę akademicką. Model zarządzania wpływa bezpośrednio na warunki wykonywania pracy przez nauczycieli akademickich, w tym na zakres obowiązków dydaktycznych, badawczych i organizacyjnych. W uczelniach o profilu dydaktycznym, w szczególności w sektorze niepublicznym, większy nacisk kładzie się na realizację zajęć dydaktycznych oraz efektywność organizacyjną, co przekłada się na specyfikę codziennej pracy nauczycieli akademickich³³⁴.

Funkcjonowanie uczelni podlega również systemowi oceny jakości kształcenia oraz działalności naukowej, realizowanemu przez wyspecjalizowane instytucje nadzorcze i akredytacyjne. Mechanizmy te mają na celu zapewnienie odpowiedniego poziomu kształcenia oraz zgodności działalności uczelni z obowiązującymi standardami. System oceny jakości wpływa pośrednio na organizację pracy nauczycieli akademickich, w szczególności w zakresie dokumentowania efektów kształcenia, realizacji programów studiów oraz doskonalenia kompetencji dydaktycznych i zawodowych³³⁵.

Kolejną zasadą determinującą funkcjonowanie uczelni jest finansowanie działalności, które w sposób bezpośredni wpływa na stabilność instytucjonalną oraz warunki zatrudnienia kadry akademickiej. Kwestia ta jest szczegółowa uregulowana

³³² Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, dz. cyt., art. 11-13.

³³³ Tamże, art. 7-9; D. Nowak, *Autonomia szkół wyższych w świetle orzecznictwa*, „Prawo i Więź” 2024, 3(50), 149-165, s. 150-152, DOI: 10.36128/PRIW.VI52.971.

³³⁴ Tamże, art. 23-28; J. Woźnicki, dz. cyt., s. 108-110.

³³⁵ Tamże, art. 249-258; Państwowa Komisja Akredytacyjna, *Ewaluacja jakości kształcenia przez PKA*, <https://pka.edu.pl/standardy-i-procedury/formy-ewaluacje-jakosci-ksztalcenia-przez-pka/> (dostęp: 17.11.2025).

przez PSWiN, gdzie wyodrębniono odrębne mechanizmy finansowania uczelni publicznych oraz niepublicznych. Ustawa określa zarówno źródła finansowania, jak i ogólne zasady gospodarowania środkami finansowymi, podkreślając związek pomiędzy finansowaniem a realizacją misji dydaktycznej i naukowej uczelni³³⁶.

Zgodnie z przepisami wspomnianego aktu prawnego uczelnie publiczne finansowane są przede wszystkim ze środków budżetu państwa, przekazywanych w formie subwencji oraz dotacji celowych, które w 2024 roku stanowiły ponad 70% przychodów z działalności podstawowej. Subwencja obejmuje środki przeznaczone na realizację działalności dydaktycznej, badawczej oraz utrzymanie potencjału kadrowego i infrastrukturalnego uczelni. Natomiast uczelnie niepubliczne nie korzystają z systemowej subwencji budżetowej, a podstawę ich funkcjonowania stanowią przychody własne, w szczególności opłaty za kształcenie, z których pochodziło ponad 80% ich przychodów³³⁷. Taki model finansowania powoduje istotne różnice w stabilności ekonomicznej obu sektorów szkolnictwa wyższego oraz w możliwościach długofalowego planowania działalności uczelni. Innymi słowy, uczelnie niepubliczne są znacznie bardziej podatne na wahania liczby studentów, co wpływa na organizację pracy nauczycieli akademickich, w tym na zwiększenie obciążeń dydaktycznych oraz stosowanie bardziej elastycznych form zatrudnienia.

Na poziomie systemowym finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce wpisuje się w szerszy kontekst europejskich modeli finansowania edukacji wyższej. Analizy porównawcze prowadzone w ramach sieci Eurydice wskazują, że w większości państw europejskich szkolnictwo wyższe finansowane jest głównie ze środków publicznych, przy jednoczesnym wzroście znaczenia mechanizmów projakościowych i konkurencyjnych. Finansowanie coraz częściej powiązane jest z efektami kształcenia, wynikami działalności naukowej oraz oceną jakości funkcjonowania uczelni. Tendencje te obserwowane są również w Polsce, gdzie stopniowo zwiększa się rola instrumentów finansowych uzależnionych od spełniania określonych kryteriów jakościowych³³⁸.

Istotnym elementem omawianego systemu jest także finansowanie działalności naukowej. Środki na działalność naukową przyznawane są, m.in. w drodze konkursów grantowych, programów wsparcia oraz finansowania instytucjonalnego. Mechanizmy te

³³⁶ Tamże, dział XII – *Finansowanie systemu szkolnictwa wyższego i nauki*, art. 365-370.

³³⁷ Tamże, s. 14-15; K. Adamska i in., dz. cyt., s. 14-15.

³³⁸ Eurydice, *Finansowanie szkolnictwa wyższego – Polska*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pl/eurypedia/poland/finansowanie-szkolnictwa-wyzszego> (dostęp: 11.12.2025).

mają na celu podnoszenie jakości badań naukowych oraz wzmacnianie konkurencyjności polskich uczelni na arenie międzynarodowej. Jednocześnie powodują one zróżnicowanie dostępu do środków finansowych pomiędzy uczelniami o silnym potencjale badawczym a instytucjami o profilu głównie dydaktycznym, w tym wieloma uczelniami niepublicznymi³³⁹.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że obowiązujący w Polsce model finansowania szkolnictwa wyższego sprzyja utrwalaniu zróżnicowania instytucjonalnego pomiędzy uczelniami publicznymi i niepublicznymi. O ile te pierwsze dysponują względnie stabilnymi źródłami finansowania podstawowej działalności, o tyle uczelnie niepubliczne funkcjonują w warunkach większej niepewności, uzależnionej od czynników demograficznych oraz sytuacji rynkowej³⁴⁰. Zróżnicowanie to stanowi istotny kontekst dla dalszych analiz dotyczących organizacji pracy i warunków zatrudnienia nauczycieli akademickich.

Uwarunkowania finansowe funkcjonowania uczelni znajdują bezpośrednie odzwierciedlenie w strukturze kosztów ich działalności, wśród których wynagrodzenia pracowników stanowią największą pozycję wydatkową. Z danych GUS wynika, że w 2024 roku koszty wynagrodzeń stanowiły ponad 50% całkowitych kosztów działalności operacyjnej uczelni, co wskazuje na silny związek pomiędzy modelem finansowania a warunkami pracy nauczycieli akademickich. Oznacza to, że wszelkie zmiany w poziomie i stabilności finansowania uczelni przekładają się bezpośrednio na sytuację zawodową kadry akademickiej³⁴¹.

W rezultacie model finansowania szkolnictwa wyższego stanowi jeden z kluczowych czynników kształtujących warunki pracy nauczycieli akademickich, wpływając zarówno na stabilność zatrudnienia, zakres obowiązków dydaktycznych i badawczych, jak i poziom bezpieczeństwa zawodowego. Znaczenie tego czynnika jest szczególnie wyraźne w sektorze uczelni niepublicznych, gdzie zależność pomiędzy kondycją finansową instytucji a sytuacją zawodową kadry akademickiej ma charakter bezpośredni i silniejszy niż w uczelniach publicznych³⁴².

W celu syntetycznego zobrazowania podstawowych różnic w modelach finansowania uczelni publicznych i niepublicznych oraz ich znaczenia dla warunków

³³⁹ MNiSW, *Finansowanie nauki*, <https://www.gov.pl/web/nauka/finansowanie-nauki> (dostęp: 11.12.2025).

³⁴⁰ A. Rozmus, K. Pado, *Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – wybrane dylematy i sugerowane rozwiązania*, „e-Finanse” 2010, nr 2, 1-9, s. 1-6.

³⁴¹ K. Adamska i in., dz. cyt., s. 22-23.

³⁴² A. Rozmus, K. Pado, dz. cyt., s. 3-6.

pracy nauczycieli akademickich, w tabeli 11 przedstawiono wybrane wskaźniki finansowe odnoszące się do roku 2024.

Tabela 11. Wybrane wskaźniki finansowania szkolnictwa wyższego a warunki pracy nauczycieli akademickich (2024)

| Wskaźnik | Uczelnie publiczne | Uczelnie niepubliczne | Znaczenie dla pracy nauczycieli |
|---------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------|--------------------------------------------------------|
| Główne źródło przychodów | Subwencje i dotacje budżetowe | Opłaty za kształcenie | Stabilność finansowa vs. zależność od liczby studentów |
| Udział głównego źródła w przychodach | ok. 70–75% | ok. 80–85% | Wpływ na planowanie zatrudnienia |
| Udział wynagrodzeń w kosztach | >50% | >50% | Bezpośredni związek finansów z warunkami pracy |
| Dostęp do finansowania badań | Relatywnie wysoki | Ograniczony | Różnice w możliwościach rozwoju naukowego |
| Dominujący profil działalności | Dydaktyczno-badawczy | Dydaktyczny | Zróżnicowanie obciążeń dydaktycznych |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS, Eurydice oraz MNiSW.

Jednym z kluczowych obszarów oddziaływania finansowania na pracę nauczycieli akademickich są formy zatrudnienia. W uczelniach publicznych, dysponujących relatywnie stabilnymi źródłami finansowania podstawowej działalności, częściej występują etatowe formy zatrudnienia, sprzyjające długofalowemu planowaniu rozwoju zawodowego. Natomiast w uczelniach niepublicznych, gdzie poziom przychodów jest w większym stopniu uzależniony od liczby studentów, częściej stosowane są elastyczne formy zatrudnienia, w tym umowy czasowe lub częściowe etaty. Sytuacja ta może wpływać na poczucie bezpieczeństwa zawodowego nauczycieli akademickich oraz ich postrzeganie stabilności pracy³⁴³.

Finansowanie działalności uczelni ma również istotny wpływ na obciążenie dydaktyczne nauczycieli akademickich. W instytucjach o profilu głównie dydaktycznym, w szczególności w sektorze niepublicznym, realizacja kształcenia stanowi podstawowe źródło przychodów, co sprzyja zwiększaniu liczby godzin dydaktycznych przypadających na jednego nauczyciela. Ograniczony dostęp do środków na działalność

³⁴³ G. Bukowska, B. Fiedor, J. Siwińska-Gorzelałak, W. Jurek, R.Z. Morawski, J. Wilkin, *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki, cz. IV: Finansowanie*, J. Wilkin (red.), Fundacja Retorów Polskich, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2016, s. 18-20.

badawczą powoduje, że aktywność naukowa schodzi często na dalszy plan, a struktura obowiązków zawodowych koncentruje się wokół realizacji zajęć dydaktycznych³⁴⁴.

Kolejnym aspektem oddziaływania modelu finansowania jest presja efektywnościowa, związana z koniecznością osiągania określonych rezultatów organizacyjnych i jakościowych. Mechanizmy finansowania powiązane z oceną jakości kształcenia oraz wynikami działalności uczelni skutkują wzrostem wymagań administracyjnych i sprawozdawczych wobec nauczycieli akademickich. Dotyczy to w szczególności dokumentowania efektów kształcenia, realizacji programów studiów oraz uczestnictwa w procedurach jakościowych, co wpływa na organizację czasu pracy i zakres obowiązków pozadydaktycznych³⁴⁵.

Zróznicowanie finansowania uczelni publicznych i niepublicznych znajduje swoje odzwierciedlenie także w poziomie stabilności i bezpieczeństwa pracy. W warunkach większej niepewności finansowej, charakterystycznej dla uczelni niepublicznych, zatrudnienie kadry akademickiej jest silniej uzależnione od czynników zewnętrznych, takich jak sytuacja demograficzna czy konkurencja na rynku edukacyjnym. Powoduje to, że nauczyciele akademicy częściej funkcjonują w warunkach zwiększonej niepewności zawodowej, co może mieć znaczenie dla ich postaw wobec pracy oraz poziomu motywacji³⁴⁶.

Podsumowując, model finansowania szkolnictwa wyższego stanowi jeden z kluczowych czynników kształtujących organizację i warunki pracy nauczycieli akademickich. Jego oddziaływanie jest szczególnie wyraźne w sektorze uczelni niepublicznych, gdzie zależność pomiędzy kondycją finansową instytucji a sytuacją zawodową kadry akademickiej ma charakter bezpośredni. Uwarunkowania te tworzą istotny kontekst dla dalszych analiz dotyczących motywacji zawodowej nauczycieli akademickich oraz czynników wpływających na jej poziom.

3.3. Wpływ reformy szkolnictwa wyższego na funkcjonowanie uczelni

Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce, wdrożona w 2018 roku na mocy ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, stanowiła odpowiedź na narastające wyzwania strukturalne i funkcjonalne systemu edukacji akademickiej. Jej geneza związana była zarówno z przemianami społeczno-gospodarczymi zachodzącymi w Polsce, jak

³⁴⁴ Tamże, s. 21-23.

³⁴⁵ Tamże, s. 24-26.

³⁴⁶ A. Rozmus, K. Pado, dz. cyt., s. 5-6.

i z koniecznością dostosowania krajowego systemu szkolnictwa wyższego do dynamicznie zmieniających się warunków funkcjonowania nauki i edukacji w skali europejskiej i globalnej.

Jednym z istotnych czynników, które legły u podstaw reformy, było zjawisko umasowienia szkolnictwa wyższego, obserwowane od lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Dynamiczny wzrost liczby studentów oraz instytucji szkolnictwa wyższego, w tym uczelni niepublicznych, przyczynił się do zwiększenia dostępności kształcenia, lecz jednocześnie ujawnił problemy związane z jakością dydaktyki, rozproszeniem potencjału naukowego oraz zróżnicowaniem standardów funkcjonowania uczelni. W tym kontekście reforma miała na celu uporządkowanie struktury systemu oraz wzmocnienie mechanizmów projakościowych w szkolnictwie wyższym³⁴⁷.

Kolejną przesłanką wprowadzenia reformy była potrzeba zwiększenia efektywności działalności naukowej oraz konkurencyjności polskich uczelni na arenie międzynarodowej. Wskazywano na konieczność koncentracji potencjału badawczego, lepszego powiązania finansowania z wynikami działalności naukowej oraz stworzenia warunków sprzyjających rozwojowi badań o wysokiej jakości. Reforma miała również wzmocnić autonomię instytucjonalną uczelni, przy jednoczesnym zwiększeniu odpowiedzialności za osiągnięte rezultaty w obszarze dydaktyki i nauki³⁴⁸.

Istotnym celem reformy było także dostosowanie systemu szkolnictwa wyższego do zmieniających się warunków demograficznych i rynkowych. Spadek liczby studentów, nasilająca się konkurencja pomiędzy uczelniami oraz rosnące oczekiwania interesariuszy zewnętrznych wymagały wprowadzenia rozwiązań umożliwiających bardziej elastyczne zarządzanie uczelniami. Reforma zakładała zatem wzmocnienie roli organów zarządczych uczelni oraz profesjonalizację procesów decyzyjnych, co miało przełożyć się na większą sprawność funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego.

Podsumowując, reforma szkolnictwa wyższego została zaprojektowana jako kompleksowa odpowiedź na problemy strukturalne systemu, obejmująca zarówno kwestie organizacyjne i finansowe, jak i zagadnienia związane z jakością kształcenia oraz warunkami prowadzenia działalności naukowej. Cele reformy koncentrowały się na zwiększeniu autonomii i efektywności uczelni, podniesieniu jakości ich funkcjonowania

³⁴⁷ M. Kwiek, *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2017, 2(50), 9-38, s. 30-31, DOI: 10.14746/nisw.2017.2.0.

³⁴⁸ P. Urbanek, *Reforma systemu szkolnictwa wyższego w Polsce z perspektywy teorii agencji*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2019, 1-2(53-54)/2019, 307-330, DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.10.

oraz lepszym dostosowaniu systemu szkolnictwa wyższego do wyzwań współczesnej gospodarki opartej na wiedzy. Zmiany te stworzyły nowy kontekst funkcjonowania uczelni, który w istotny sposób oddziałuje również na warunki pracy nauczycieli akademickich.

Omawiana reforma wpisuje się w szersze, obserwowane w skali międzynarodowej tendencje zmian w sposobie zarządzania instytucjami akademickimi. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że współczesne reformy szkolnictwa wyższego są elementem procesów globalizacji, umasowienia edukacji oraz wdrażania zasad Nowego Zarządzania Publicznego (*New Public Management*), które akcentują efektywność, rozliczalność oraz orientację na wyniki³⁴⁹. Zmiany te prowadzą do stopniowego odchodzenia od tradycyjnego modelu uniwersytetu opartego na kolegalności na rzecz bardziej sformalizowanych i menedżerskich struktur zarządzania³⁵⁰.

Jednym z kluczowych elementów reformy było przekształcenie modelu ustrojowo-organizacyjnego uczelni. Ustawa wzmocniła pozycję rektora jako jednoosobowego organu zarządzającego, odpowiedzialnego za strategiczne kierunki rozwoju uczelni oraz jej bieżące funkcjonowanie. Jednocześnie wprowadzono nowe organy, w tym radę uczelni, której zadaniem jest m.in. opiniowanie strategii rozwoju oraz nadzór nad gospodarką finansową uczelni. Zmiany te miały na celu zwiększenie sprawności decyzyjnej oraz profesjonalizację zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego³⁵¹.

Reforma przyniosła również istotne modyfikacje w zakresie struktury wewnętrznej uczelni. Odejście od obligatoryjnego modelu wydziałowego umożliwiło uczelniom większą swobodę w kształtowaniu własnych struktur organizacyjnych, dostosowanych do profilu działalności oraz posiadanego potencjału. Rozwiązanie to miało sprzyjać elastyczności organizacyjnej oraz koncentracji zasobów na wybranych obszarach działalności dydaktycznej i naukowej. Jednocześnie zmiany te oznaczały ograniczenie roli tradycyjnych kolegalnych mechanizmów decyzyjnych na rzecz zarządzania o charakterze bardziej hierarchicznym³⁵².

³⁴⁹ R. Pachociński, *Przeobrażenia szkolnictwa wyższego w dobie globalizmu*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 50. Studia Paedagogica I” 2008, 75-94, s. 75-82.

³⁵⁰ M. Kwiek, *Globalna nauka, globalni naukowcy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2022, s. 533-546.

³⁵¹ Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, dz. cyt., art. 18-28.

³⁵² E. Stańczyk-Hugiet, *Kilka uwag dotyczących reform szkolnictwa wyższego*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 2022, 4101, 555-567, s. 562, DOI: 10.19195/0524-4544.334.47.

W literaturze przedmiotu wskazuje się, że wzmocnienie mechanizmów zarządczych wiąże się z jednoczesnym wzrostem znaczenia narzędzi kontroli i oceny funkcjonowania uczelni. Reforma wprowadziła rozbudowane systemy ewaluacji działalności naukowej oraz jakości kształcenia, które stały się istotnym elementem zarządzania strategicznego. Mechanizmy te, choć ukierunkowane na podnoszenie jakości i konkurencyjności, przyczyniają się do zwiększenia formalizacji procesów wewnętrznych oraz rozbudowy procedur administracyjnych w uczelniach³⁵³.

Istotnym aspektem zmian organizacyjnych jest także napięcie pomiędzy autonomią uczelni a rosnącą rolą zewnętrznych mechanizmów sterowania i rozliczalności. Z jednej strony reforma deklaratywnie wzmacnia autonomię instytucjonalną szkół wyższych, z drugiej natomiast uzależnia funkcjonowanie uczelni od spełniania określonych kryteriów jakościowych oraz wyników ewaluacji. Jak zauważają badacze, prowadzi to do redefinicji autonomii akademickiej, która coraz częściej przyjmuje formę autonomii warunkowej, silnie powiązanej z realizacją celów polityki publicznej w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego³⁵⁴.

Zmiany organizacyjne i zarządcze wprowadzone w ramach reformy w istotny sposób przekształciły uczelnie jako środowiska pracy. Nowy model zarządzania, oparty na wzmocnionej roli kierownictwa, systemach ewaluacji oraz mechanizmach projakościowych, stworzył ramy funkcjonowania instytucji akademickich, które bezpośrednio oddziałują na organizację pracy kadry akademickiej. Konsekwencje tych zmian dla warunków zatrudnienia, zakresu obowiązków oraz pozycji zawodowej nauczycieli akademickich stanowią przedmiot dalszych rozważań.

Reforma szkolnictwa wyższego wprowadzona ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* istotnie wpłynęła na warunki wykonywania pracy przez nauczycieli akademickich, modyfikując zarówno formalne ramy zatrudnienia, jak i codzienną organizację pracy. Zmiany te objęły zakres obowiązków zawodowych, mechanizmy oceny pracy oraz relacje pomiędzy autonomią zawodową a kontrolą instytucjonalną. Jednym z kluczowych skutków reformy było wzmocnienie znaczenia systemów oceny i ewaluacji działalności dydaktycznej oraz naukowej. Powiązanie funkcjonowania uczelni z wynikami ewaluacji przyczyniło się do wzrostu presji efektywnościowej wobec

³⁵³ A. Dziedziczak-Foltyn, *Konsultatywność w projektowaniu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce na przykładzie Ustawy 2.0*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2018, 1(51)/2018, 199-218, s. 205-210, DOI: 10.14746/nisw.2018.1.10.

³⁵⁴ M. Kwiek, *Reforma szkolnictwa wyższego...*, dz. cyt., s. 28-33.

nauczycieli akademickich, którzy coraz częściej zobowiązani są do osiągnięcia mierzalnych rezultatów oraz szczegółowego dokumentowania swojej aktywności zawodowej. Zjawisko to prowadzi do rozszerzenia zakresu obowiązków pozadydaktycznych i zwiększenia obciążeń administracyjnych³⁵⁵.

Reforma wpłynęła również na warunki zatrudnienia i ścieżki kariery nauczycieli akademickich. Choć jednym z deklarowanych celów zmian było zwiększenie przejrzystości i stabilności rozwoju zawodowego, w praktyce wzmocniono mechanizmy konkurencyjne oraz selekcyjne. Szczególnie w uczelniach niepublicznych, funkcjonujących w warunkach większej niepewności finansowej, obserwuje się utrwalenie elastycznych form zatrudnienia oraz silniejsze uzależnienie sytuacji zawodowej kadry od wyników dydaktycznych i organizacyjnych³⁵⁶.

Istotnym wymiarem oddziaływania reformy jest także redefinicja autonomii zawodowej nauczycieli akademickich. Wzmocnienie roli władz uczelni oraz rozwój narzędzi zarządczych i kontrolnych powodują, że praca akademicka coraz częściej realizowana jest w ramach sformalizowanych procedur, standardów i wskaźników efektywności. Choć rozwiązania te mają na celu podnoszenie jakości funkcjonowania uczelni, mogą jednocześnie prowadzić do ograniczenia swobody w organizacji pracy dydaktycznej i naukowej³⁵⁷.

Reforma pogłębiła również zróżnicowanie warunków pracy nauczycieli akademickich w zależności od typu uczelni. W uczelniach publicznych większe znaczenie zachowuje działalność naukowa oraz udział w projektach badawczych, natomiast w uczelniach niepublicznych dominuje działalność dydaktyczna. Powiązanie finansowania i oceny z określonymi rezultatami wzmocniło te różnice, wpływając na obciążenie pracą oraz możliwości rozwoju zawodowego kadry akademickiej³⁵⁸.

Podsumowując, reforma szkolnictwa wyższego stworzyła nowe ramy instytucjonalne pracy nauczycieli akademickich, charakteryzujące się wzrostem formalizacji, presji efektywnościowej oraz zróżnicowania warunków zatrudnienia. Uwarunkowania te stanowią istotny kontekst dla dalszych analiz dotyczących motywacji zawodowej nauczycieli akademickich, w szczególności w sektorze uczelni niepublicznych.

³⁵⁵ A. Dziedziczak-Foltyn, dz. cyt., s. 205-210.

³⁵⁶ M. Kwiek, *Globalna nauka, globalni naukowcy* dz. cyt., s. 533-546.

³⁵⁷ E. Stańczyk-Hugiet, dz. cyt., s. 561-566.

³⁵⁸ M. Kwiek, *Globalna nauka, globalni naukowcy*, dz. cyt., s. 540-545.

Zmiany wprowadzone w ramach reformy szkolnictwa wyższego stworzyły nowe ramy instytucjonalne wykonywania pracy akademickiej, które stanowią istotny kontekst kształtowania motywacji zawodowej nauczycieli akademickich. Wzrost znaczenia mechanizmów oceny, presji efektywnościowej oraz formalizacji pracy wpływa na sposób postrzegania roli zawodowej, stabilności zatrudnienia oraz możliwości rozwoju kariery akademickiej.

Reforma wzmocniła zróżnicowanie warunków pracy nauczycieli akademickich w zależności od typu uczelni, co ma szczególne znaczenie w przypadku uczelni niepublicznych, gdzie dominują uwarunkowania dydaktyczne i większa zależność od czynników organizacyjno-finansowych. W konsekwencji motywacja zawodowa nauczycieli akademickich kształtowana jest nie tylko przez czynniki indywidualne, lecz także przez kontekst instytucjonalny, w którym realizowana jest praca akademicka.

Z tego względu analiza motywacji zawodowej nauczycieli akademickich wymaga uwzględnienia zmian systemowych oraz ich konsekwencji organizacyjnych. Reforma szkolnictwa wyższego stanowi bowiem istotne tło dla dalszych rozważań dotyczących zarówno materialnych, jak i niematerialnych uwarunkowań motywacji do pracy w środowisku akademickim.

3.4. Zróżnicowanie strukturalne i organizacyjne uczelni publicznych i niepublicznych – ujęcie statystyczne

Celem niniejszego podrozdziału jest przedstawienie wybranych różnic strukturalnych i organizacyjnych pomiędzy uczelniami publicznymi i niepublicznymi w Polsce w oparciu o dane statystyczne. Analiza ta nie ma na celu porównywania rozwiązań normatywnych ani systemów finansowania szkolnictwa wyższego, lecz służy obiektywizacji kontekstu, w jakim funkcjonują nauczyciele akademicy w obu sektorach. Zaprezentowane dane stanowią empiryczne tło dla dalszych rozważań dotyczących specyfiki pracy nauczyciela akademickiego oraz znaczenia motywacji zawodowej w uczelniach niepublicznych.

Podstawę analizy stanowią dane Głównego Urzędu Statystycznego publikowane w cyklicznych opracowaniach dotyczących szkolnictwa wyższego obejmujących lata 2005–2024³⁵⁹. Uwzględnienie dłuższej perspektywy czasowej pozwala uchwycić ogólne

³⁵⁹ A. Franecka, M. Ulatowska, M. Chojnicka, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2005 r.*, GUS, Warszawa 2006; P. Łysoń (kier. zesp), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*, GUS, Warszawa 2011; M. Żyra (kier. zesp), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r.*, GUS, Warszawa 2016; J. Auksztola, *Szkolnictwo i jego finanse*

tendencje zmian w zatrudnieniu nauczycieli akademickich, a jednocześnie wskazać kierunki przekształceń strukturalnych zachodzących w szkolnictwie wyższym, w tym różnice pomiędzy sektorem publicznym i niepublicznym.

Zatrudnienie nauczycieli akademickich

Dane GUS wskazują, że ogólna liczba nauczycieli akademickich w Polsce w analizowanym okresie utrzymywała się na względnie stabilnym poziomie. W 2005 roku wynosiła ona 87 789 osób, w 2010 roku wzrosła do 100 151, następnie zmniejszyła się do 92 338 w 2015 roku oraz 88 284 w 2020 roku. Dane za 2024 rok wskazują na niewielki wzrost liczby nauczycieli akademickich do poziomu 89 139 osób, co potwierdza utrzymywanie się ogólnej stabilizacji zatrudnienia w szkolnictwie wyższym. Stabilność ta ma jednak charakter pozorny, gdyż skrywa istotne różnice pomiędzy sektorem publicznym i niepublicznym.

W uczelniach publicznych liczba nauczycieli akademickich pozostawała relatywnie wysoka i stabilna. W 2005 roku zatrudnionych było tam 75 762 osoby, w 2010 roku – 83 015, w 2015 roku – 80 060, a w 2020 roku – 78 818. W 2024 roku liczba ta wyniosła 78 852 osoby, co oznacza utrzymanie poziomu zatrudnienia zbliżonego do obserwowanego w latach wcześniejszych i potwierdza, że sektor publiczny pozostaje głównym pracodawcą nauczycieli akademickich w Polsce.

Odmienny obraz wyłania się w przypadku uczelni niepublicznych. W 2005 roku zatrudniały one 12 027 nauczycieli akademickich, a w 2010 roku liczba ta wzrosła do 17 136. W kolejnych latach widoczny był jednak wyraźny spadek zatrudnienia – do 12 278 osób w 2015 roku oraz 9 466 w 2020 roku. Dane za 2024 rok wskazują na nieznaczny wzrost zatrudnienia w uczelniach niepublicznych do poziomu 10 086 nauczycieli akademickich. Zmiana ta nie odwraca jednak długookresowej tendencji spadkowej, lecz może świadczyć o okresowej stabilizacji po wcześniejszym znacznym ograniczeniu skali zatrudnienia.

Istotne różnice pomiędzy sektorem publicznym i niepublicznym ujawniają się również w strukturze zatrudnienia ze względu na wymiar etatu. Szczegółowe dane statystyczne zaprezentowano w tabeli 12.

w 2019 r., GUS, Warszawa 2020; J. Auksztola (kier. zesp.), *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2020 r.*, GUS, Warszawa 2021; J. Auksztola (kier. zesp.), *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2021 r.*, GUS, Warszawa 2022; J. Auksztola (kier. zesp.), *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2022 r.*, GUS, Warszawa 2023; J. Auksztola (kier. zesp.), *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2023 r.*, GUS, Warszawa 2024.

Tabela 12. Zatrudnienie nauczycieli akademickich w latach 2005 -2020 – wartości bezwzględne

| Liczba zatrudnionych nauczycieli akademickich\rok | 2005 | 2010 | 2015 | 2020 | 2024 |
|----------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Ogółem pełnozatrudnieni w uczelniach | 87 789 | 100 151 | 92 338 | 88 284 | 89 139 |
| Ogółem niepełnozatrudnieni w uczelniach | 3 218 | 3 623 | 3 827 | 4 874 | 6 945 |
| Pełnozatrudnieni w uczelniach publicznych | 75 762 | 83 015 | 80 060 | 78 818 | 78 852 |
| Niepełnozatrudnieni w uczelniach publicznych | 2 484 | 2 863 | 3 409 | 4 686 | 6 571 |
| Pełnozatrudnieni w uczelniach niepublicznych | 12 027 | 17 136 | 12 278 | 9 466 | 10 086 |
| Niepełnozatrudnieni w uczelniach niepublicznych | 734 | 760 | 418 | 188 | 300 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Dane zaprezentowane w tabeli 13 wskazują na istnienie dwóch odmiennych modeli struktury zatrudnienia nauczycieli akademickich w uczelniach publicznych i niepublicznych. W uczelniach publicznych dominującą formą zatrudnienia pozostaje pełny wymiar czasu pracy, którego udział w analizowanym okresie utrzymywał się na wysokim poziomie. Odsetek pełnozatrudnionych w tym sektorze wzrósł z 86,30% w 2005 roku do 89,28% w 2020 roku, by w 2024 roku nieznacznie obniżyć się do 88,46%, co nie zmienia ogólnej tendencji dominacji zatrudnienia pełnoetatowego.

Udział zatrudnienia niepełnoetatowego w uczelniach publicznych pozostawał relatywnie niski, choć w dłuższej perspektywie wykazywał tendencję wzrostową – z 77,19% w 2005 roku do 96,14% w 2020 roku. Dane za 2024 rok wskazują na niewielkie zmniejszenie tego udziału do poziomu 94,62%, co może świadczyć o stabilizacji struktury zatrudnienia po okresie intensywnych zmian.

Odmienna struktura zatrudnienia charakteryzuje uczelnie niepubliczne, w których znacznie większą rolę odgrywa zatrudnienie w niepełnym wymiarze czasu pracy. Udział pełnozatrudnionych nauczycieli akademickich w tym sektorze kształtował się na poziomie 13,70% w 2005 roku, 17,11% w 2010 roku, 13,30% w 2015 roku oraz 10,72% w 2020 roku, osiągając w 2024 roku 11,31%. Jednocześnie udział niepełnozatrudnionych, mimo długookresowej tendencji spadkowej, pozostaje istotnym elementem struktury zatrudnienia uczelni niepublicznych, zwiększając się w 2024 roku do 4,33%.

Tabela 13. Zatrudnienie nauczycieli akademickich w latach 2005 -2020 – udział procentowy

| Odsetek zatrudnionych nauczycieli akademickich\rok | 2005 | 2010 | 2015 | 2020 | 2024 |
|-----------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Ogółem pełnozatrudnieni w uczelniach | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Ogółem niepełnozatrudnieni w uczelniach | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Pełnozatrudnieni w uczelniach publicznych | 86,30 | 82,89 | 86,70 | 89,28 | 88,46 |
| Niepełnozatrudnieni w uczelniach publicznych | 77,19 | 79,02 | 89,08 | 96,14 | 94,62 |
| Pełnozatrudnieni w uczelniach niepublicznych | 13,70 | 17,11 | 13,30 | 10,72 | 11,31 |
| Niepełnozatrudnieni w uczelniach niepublicznych | 22,81 | 20,98 | 10,92 | 3,86 | 4,33 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Powyższe dane wskazują zatem na istnienie dwóch odmiennych modeli organizacji zatrudnienia nauczycieli akademickich. Model uczelni publicznych opiera się na względnie stabilnym zatrudnieniu pełnoetatowym, natomiast model uczelni niepublicznych charakteryzuje się znacznie większą elastycznością i większym udziałem zatrudnienia niepełnoetatowego. Różnice te mają istotne konsekwencje organizacyjne, wpływając na sposób planowania dydaktyki, zakres obciążeń nauczycieli akademickich oraz stabilność ich sytuacji zawodowej.

Należy podkreślić, że przedstawione zestawienia statystyczne nie przesądzają o jakości pracy dydaktycznej ani o poziomie zaangażowania nauczycieli akademickich w obu sektorach. Ukazują one jednak strukturalne uwarunkowania, w jakich praca ta jest wykonywana, oraz potwierdzają istnienie odmiennych realiów organizacyjnych funkcjonowania uczelni publicznych i niepublicznych. W tym sensie dane te stanowią istotny punkt odniesienia dla dalszych analiz specyfiki pracy nauczyciela akademickiego oraz znaczenia motywacji zawodowej w warunkach zróżnicowanego obciążenia organizacyjnego i form zatrudnienia.

Dane zaprezentowane w tabeli 14 pozwalają na bardziej szczegółową analizę zmian w zatrudnieniu nauczycieli akademickich w okresie bezpośrednio następującym po wejściu w życie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. W analizowanym okresie ogólna liczba nauczycieli akademickich zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy utrzymywała się na względnie stabilnym poziomie, oscylując wokół 88-89

tys. osób. W 2019 r. było to 88 675 osób, natomiast w 2024 r. liczba ta wzrosła do 89 139, co wskazuje na jedynie nieznaczne zmiany w skali całego systemu.

Tabela 14. Zatrudnienie nauczycieli akademickich w latach 2019-2024 – wartości bezwzględne

| Liczba zatrudnionych nauczycieli akademickich\rok | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|----------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Ogółem pełnozatrudnieni w uczelniach | 88675 | 88284 | 88416 | 88285 | 88312 | 89139 |
| Ogółem niepełnozatrudnieni w uczelniach | 4414 | 4874 | 5289 | 5812,2 | 6345,5 | 6945,0 |
| Pełnozatrudnieni w uczelniach publicznych | 79212 | 78818 | 78466 | 78098 | 78064 | 78852 |
| Niepełnozatrudnieni w uczelniach publicznych | 4250 | 4686 | 5003 | 5470,9 | 5991,4 | 6571,2 |
| Pełnozatrudnieni w uczelniach niepublicznych | 9463 | 9466 | 9725 | 9970 | 10038 | 10086 |
| Niepełnozatrudnieni w uczelniach niepublicznych | 164 | 188 | 211 | 262,3 | 289,8 | 300,9 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Stabilność ta maskuje jednak wyraźne różnice pomiędzy sektorem publicznym i niepublicznym. W uczelniach publicznych liczba nauczycieli akademickich zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy pozostaje zasadniczo stabilna – od 79 212 osób w 2019 r. do 78 852 w 2024 r. – przy niewielkich wahaniach w kolejnych latach. Odmienna tendencja widoczna jest w uczelniach niepublicznych, gdzie liczba nauczycieli akademickich zatrudnionych na pełen etat wzrosła z 9 463 w 2019 r. do 10 086 w 2024 r., co oznacza stopniowy, choć umiarkowany wzrost zatrudnienia pełnoetatowego w tym sektorze.

Jednocześnie dane dotyczące zatrudnienia niepełnoetatowego wskazują na systematyczny wzrost liczby nauczycieli akademickich zatrudnionych w tej formie w obu sektorach. Ogólna liczba niepełnozatrudnionych wzrosła z 4 414 osób w 2019 r. do 6 945 w 2024 r. Szczególnie wyraźny wzrost widoczny jest w uczelniach publicznych, gdzie liczba ta zwiększyła się z 4 250 do 6 571 osób. W uczelniach niepublicznych wzrost ten również występuje, choć w innej skali – z 164 osób w 2019 r. do 301 w 2024 r.

Dane procentowe przedstawione w tabeli 15 potwierdzają dominującą rolę uczelni publicznych jako głównego pracodawcy nauczycieli akademickich w Polsce. W całym analizowanym okresie uczelnie publiczne zatrudniały około 89% nauczycieli akademickich w pełnym wymiarze czasu pracy oraz około 94–96% nauczycieli akademickich zatrudnionych w niepełnym wymiarze czasu pracy.

Tabela 15. Zatrudnienie nauczycieli akademickich w latach 2019-2024 – udział procentowy

| Odsetek zatrudnionych nauczycieli akademickich\rok | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|-----------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Ogółem pełnozatrudnieni w uczelniach | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |
| Ogółem niepełnozatrudnieni w uczelniach | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |
| Pełnozatrudnieni w uczelniach publicznych | 89,33 | 89,28 | 88,75 | 88,46 | 88,40 | 88,46 |
| Niepełnozatrudnieni w uczelniach publicznych | 96,29 | 96,14 | 94,58 | 94,13 | 94,42 | 94,62 |
| Pełnozatrudnieni w uczelniach niepublicznych | 10,67 | 10,72 | 11,00 | 11,29 | 11,37 | 11,31 |
| Niepełnozatrudnieni w uczelniach niepublicznych | 3,71 | 3,86 | 3,99 | 4,51 | 4,57 | 4,33 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Powyższe dane dają podstawę do stwierdzenia, że udział nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych pozostaje relatywnie niewielki, choć stabilny. W latach 2019–2024 udział pełnozatrudnionych nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych oscylował wokół 10–11%, natomiast udział niepełnozatrudnionych wynosił od 3,7% do 4,6%. Dane te potwierdzają strukturalne zróżnicowanie sektora niepublicznego, w którym zatrudnienie nauczycieli akademickich ma charakter bardziej selektywny i elastyczny niż w sektorze publicznym.

Liczba studentów

Skala i struktura populacji studentów stanowią jeden z kluczowych czynników determinujących organizację pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich. Dane zaprezentowane w tabeli 16 wskazują, że w latach 2019-2024 ogólna liczba studentów

w Polsce wzrosła z 1 203 998 do 1 280 096, co oznacza umiarkowany, lecz systematyczny wzrost liczby osób korzystających z oferty szkolnictwa wyższego.

Tabela 16. Liczba studentów w latach 2019-2024

| Liczba studentów w Polsce\rok | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Ogółem | 1203998 | 1218046 | 1218166 | 1223629 | 1245153 | 1280096 |
| Uczelnie publiczne | 862342 | 851347 | 822441 | 803219 | 800468 | 818281 |
| Uczelnie niepubliczne | 341656 | 366699 | 395725 | 420410 | 444685 | 461815 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Zmiany te nie rozkładają się jednak równomiernie pomiędzy sektor publiczny i niepubliczny. W uczelniach publicznych liczba studentów w analizowanym okresie wykazywała tendencję spadkową – z 862 342 w 2019 r. do 818 281 w 2024 r. Odmienna dynamika widoczna jest natomiast w uczelniach niepublicznych, w których liczba studentów wzrosła z 341 656 do 461 815. Oznacza to, że w ostatnich latach to sektor niepubliczny przejmuje coraz większą część popytu edukacyjnego. Potwierdzenie tej tezy stanowią dane przedstawione w tabeli 17.

Tabela 17. Liczba studentów uczelni publicznych w latach 2019-2024

| Liczba studentów uczelni publicznych\rok | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|-------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Ogółem | 862342 | 851347 | 822441 | 803219 | 800468 | 818281 |
| Stacjonarnych | 684313 | 679151 | 654620 | 642870 | 645656 | 658572 |
| Niestacjonarnych | 178029 | 172196 | 167821 | 160349 | 154812 | 159709 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Dane dotyczące struktury studiów w uczelniach publicznych wskazują na wyraźną dominację studiów stacjonarnych. W całym analizowanym okresie studenci studiów stacjonarnych stanowili około 80% ogółu studentów uczelni publicznych. Przykładowo, w 2019 r. było to 684 313 osób wobec 178 029 studentów studiów niestacjonarnych, natomiast w 2024 r. odpowiednio 658 572 i 159 709.

Struktura ta ma istotne znaczenie dla organizacji pracy nauczycieli akademickich w uczelniach publicznych, gdzie dydaktyka realizowana jest przede wszystkim w trybie dziennym, w relatywnie stabilnych ramach organizacyjnych. Jednocześnie spadek liczby studentów, widoczny zarówno w studiach stacjonarnych, jak i niestacjonarnych, wpływa na stopniowe dostosowywanie oferty dydaktycznej oraz obciążeń kadrowych.

Odmienny obraz wyłania się z danych dotyczących uczelni niepublicznych, co potwierdzają dane zamieszczone w tabeli 18. W latach 2019-2024 obserwowany jest systematyczny wzrost liczby studentów, zarówno na studiach stacjonarnych, jak i niestacjonarnych. Ogólna liczba studentów wzrosła z 341 656 w 2019 r. do 461 815 w 2024 r., przy czym szczególnie dynamiczny wzrost dotyczył studiów niestacjonarnych – z 235 281 do 316 811.

Tabela 18. Liczba studentów uczelni niepublicznych w latach 2019-2024

| Liczba studentów uczelni niepublicznych\rok | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|----------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Ogółem | 341656 | 366699 | 395725 | 420410 | 444685 | 461815 |
| Stacjonarnych | 106375 | 119276 | 128800 | 143375 | 144772 | 145004 |
| Niestacjonarnych | 235281 | 247423 | 266925 | 277035 | 299913 | 316811 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Choć liczba studentów studiów stacjonarnych w uczelniach niepublicznych również wzrosła (z 106 375 do 145 004), to właśnie studia niestacjonarne pozostają dominującą formą kształcenia w tym sektorze. Struktura ta ma bezpośrednie przełożenie na organizację pracy nauczycieli akademickich, którzy częściej realizują zajęcia w trybie weekendowym, zintensyfikowanym oraz w zmiennych konfiguracjach organizacyjnych.

Zestawienie danych dotyczących liczby studentów oraz struktury zatrudnienia nauczycieli akademickich wskazuje na istnienie wyraźnych dysproporcji organizacyjnych pomiędzy uczelniami publicznymi i niepublicznymi. W uczelniach niepublicznych wzrost liczby studentów przy mniejszym i bardziej elastycznym zatrudnieniu kadry dydaktycznej sprzyja intensyfikacji pracy nauczycieli akademickich oraz zwiększeniu znaczenia czynników organizacyjnych i motywacyjnych w codziennej praktyce zawodowej. W tym sensie zaprezentowane dane statystyczne stanowią nie tylko opis struktury systemu szkolnictwa wyższego, lecz także istotne empiryczne tło dla dalszych rozważań dotyczących specyfiki pracy nauczyciela akademickiego oraz znaczenia motywacji zawodowej w sektorze uczelni niepublicznych.

Preferencje kierunkowe studentów

Analiza struktury preferencji kierunkowych studentów pozwala uchwycić istotne różnice pomiędzy uczelniami publicznymi i niepublicznymi, które mają bezpośrednie przełożenie na profil pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich. Dane przedstawione w tabeli 19 wskazują, że w uczelniach publicznych oferta kształcenia ma charakter wyraźnie zdywersyfikowany, a rozkład studentów pomiędzy poszczególne grupy kierunków pozostaje względnie stabilny w czasie.

Tabela 19. Struktura studentów uczelni publicznych według grup kształcenia w latach 2019-2024 – udział procentowy

| Odsetek studentów uczelni publicznych według grup kształcenia\rok | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Grupa – Kształcenie | 5,8 | 5,6 | 5,5 | 5,2 | 5,0 | 5,1 |
| Grupa – Nauki humanistyczne i sztuka | 10,6 | 10,9 | 11,0 | 11,1 | 11,4 | 11,3 |
| Grupa – Nauki społeczne, dziennikarstwo i informacja | 10,8 | 11,3 | 11,3 | 11,6 | 11,8 | 11,8 |
| Grupa – Biznes, administracja i prawo | 17,5 | 17,2 | 17,5 | 17,4 | 17,5 | 17,7 |
| Grupa – Nauki przyrodnicze, matematyka i statystyka | 5,2 | 5,1 | 5,1 | 5,0 | 5,0 | 4,8 |
| Grupa – Technologie teleinformacyjne | 5,9 | 6,1 | 6,2 | 6,4 | 6,5 | 6,5 |
| Grupa – Technika, przemysł, budownictwo | 20,7 | 20,2 | 19,7 | 19,1 | 18,6 | 18,3 |
| Grupa – Rolnictwo | 2,5 | 20,2 | 2,6 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Grupa – Zdrowie i opieka społeczna | 12,6 | 13,0 | 13,8 | 14,2 | 14,4 | 14,5 |
| Grupa – Usługi | 6,0 | 5,8 | 5,5 | 5,5 | 5,6 | 5,7 |
| Indywidualne studia międzyobszarowe | 2,5 | 2,2 | 1,9 | 1,9 | 1,8 | 1,7 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

W uczelniach publicznych znaczący udział utrzymują kierunki z grupy „Technika, przemysł i budownictwo”, a także „Biznes, administracja i prawo” oraz „Zdrowie i opieka społeczna”. Jednocześnie widoczna jest obecność kierunków o profilu akademickim, takich jak nauki przyrodnicze, matematyka i statystyka czy nauki humanistyczne i sztuka. Taka struktura sprzyja realizacji zróżnicowanych form dydaktyki oraz łączeniu działalności dydaktycznej z badawczą.

Odmienny obraz wyłania się z danych dotyczących uczelni niepublicznych, które zaprezentowano w tabeli 20. W tym sektorze wyraźnie dominują kierunki o charakterze praktycznym i zawodowym, w szczególności z grupy „Biznes, administracja i prawo”, „Nauki społeczne, dziennikarstwo i informacja” oraz „Zdrowie i opieka społeczna”. Udział kierunków technicznych, przyrodniczych czy związanych z matematyką i statystyką pozostaje relatywnie niski.

Tabela 20. Struktura studentów uczelni publicznych według grup kształcenia w latach 2019-2024 – udział procentowy

| Odsetek studentów uczelni niepublicznych według grup kształcenia\rok | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Grupa – Kształcenie | 8,7 | 8,6 | 8,3 | 7,9 | 7,2 | 7,8 |
| Grupa – Nauki humanistyczne i sztuka | 8,1 | 8,1 | 8,0 | 8,0 | 7,6 | 7,2 |
| Grupa – Nauki społeczne, dziennikarstwo i informacja | 12,2 | 13,2 | 14,4 | 15,7 | 18,0 | 18,5 |
| Grupa – Biznes, administracja i prawo | 34,6 | 34,4 | 33,0 | 32,8 | 31,8 | 31,3 |
| Grupa – Nauki przyrodnicze, matematyka i statystyka | 0,2 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,0 |
| Grupa – Technologie teleinformatyczne | 3,6 | 3,9 | 4,1 | 4,6 | 4,8 | 6,3 |
| Grupa – Technika, przemysł, budownictwo | 2,3 | 2,2 | 2,1 | 1,9 | 1,7 | 1,6 |
| Grupa – Rolnictwo | 0,2 | 0,2 | 0,2 | 0,1 | 0,1 | 0,1 |
| Grupa – Zdrowie i opieka społeczna | 8,9 | 9,2 | 10,5 | 11,5 | 12,4 | 13,2 |
| Grupa – Usługi | 12,5 | 12,6 | 12,1 | 10,3 | 9,3 | 8,6 |
| Indywidualne studia międzyobszarowe | 8,7 | 7,6 | 7,3 | 7,2 | 6,9 | 5,6 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Taka struktura oferty kształcenia wpływa na charakter pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych, w których dydaktyka częściej koncentruje się na przekazywaniu wiedzy aplikacyjnej, rozwijaniu kompetencji zawodowych oraz dostosowywaniu treści kształcenia do oczekiwań rynku pracy. Jednocześnie mniejszy udział kierunków o profilu stricte akademickim ogranicza możliwość intensywnego łączenia dydaktyki z działalnością badawczą.

Zróźnicowanie preferencji kierunkowych studentów pomiędzy sektorem publicznym i niepublicznym stanowi istotny element kontekstu organizacyjnego pracy nauczycieli akademickich. W uczelniach niepublicznych koncentracja na określonych

grupach kierunków sprzyja specjalizacji dydaktycznej, ale jednocześnie może prowadzić do zawężenia zakresu realizowanych ról akademickich. Czynniki te nie determinują indywidualnych postaw zawodowych nauczycieli akademickich, lecz wyznaczają ramy, w których kształtują się ich doświadczenia zawodowe, strategie adaptacyjne oraz motywacja do pracy.

Struktura stanowisk

Struktura stanowisk nauczycieli akademickich w polskim systemie szkolnictwa wyższego jest normatywnie określona w ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, przy czym uczelnie dysponują pewnym zakresem autonomii w zakresie kształtowania szczegółowych rozwiązań organizacyjnych. Analiza danych statystycznych pozwala jednak uchwycić, w jaki sposób ramy te są wypełniane w praktyce przez uczelnie publiczne i niepubliczne.

Dane przedstawione w tabeli 21 wskazują, że w uczelniach publicznych dominującą grupą stanowisk pozostają adiunkci, których udział w strukturze zatrudnienia w latach 2019-2024 wzrósł z około 43% do 45%. Drugą istotną grupą są profesorowie uczelni oraz profesorowie nadzwyczajni, których udział również wykazuje umiarkowaną tendencję wzrostową, osiągając w 2024 roku poziom blisko 20%. Udział asystentów utrzymuje się natomiast na względnie stabilnym poziomie około 14-15%, zaś profesorowie zwyczajni stanowią około 10% ogółu zatrudnionych.

Tabela 21. Struktura stanowisk nauczycieli akademickich w uczelniach publicznych w latach 2019-2024 – udział procentowy

| Stanowisko/rok | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|--------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Profesor/Profesor zwyczajny | 9,6 | 10,1 | 10,2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| Profesor uczelniany/Profesor nadzwyczajny | 17,5 | 18,6 | 18,9 | 19,2 | 19,6 | 19,9 |
| Adiunkt | 42,9 | 43,4 | 43,5 | 44,4 | 45,0 | 45,0 |
| Asystent | 14,9 | 15,6 | 15,8 | 15,3 | 14,9 | 14,8 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Omawiana struktura sprzyja utrzymaniu klasycznego modelu hierarchii akademickiej, w którym znacząca część obciążeń dydaktycznych oraz organizacyjnych spoczywa na adiunktach, przy jednoczesnym udziale kadry profesorskiej w realizacji kluczowych zadań dydaktycznych i naukowych.

Struktura stanowisk w uczelniach niepublicznych wykazuje istotne różnice w porównaniu z uczelniami publicznymi. Również w tym sektorze najliczniejszą grupę stanowią adiunkci, których udział wzrósł z około 38% w 2019 r. do ponad 40% w 2024 roku. Jednocześnie wyraźnie większy jest udział asystentów, który w analizowanym okresie zwiększył się z około 13% do niemal 19%. Szczegółowe dane w tym zakresie zaprezentowano w tabeli 22.

Tabela 22. Struktura stanowisk nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych w latach 2019-2024 – udział procentowy

| Stanowisko/rok | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|--------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Profesor/Profesor zwyczajny | 9,4 | 8,4 | 8,4 | 8,0 | 7,8 | 7,2 |
| Profesor uczelniany/Profesor nadzwyczajny | 16,9 | 16,9 | 17,2 | 17,3 | 17,1 | 17,0 |
| Adiunkt | 38,2 | 37,8 | 39,4 | 39,7 | 39,7 | 40,2 |
| Asystent | 12,8 | 14,3 | 16,8 | 17,5 | 17,9 | 18,7 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Udział profesorów uczelni oraz profesorów nadzwyczajnych w uczelniach niepublicznych utrzymuje się na poziomie około 17%, natomiast profesorowie zwyczajni stanowią grupę najmniej liczną, której udział stopniowo maleje. Struktura ta wskazuje na większe oparcie organizacji pracy dydaktycznej na kadrze o niższym stopniu zaawansowania kariery akademickiej, co może wiązać się zarówno z elastycznością zatrudnienia, jak i z ograniczeniami finansowymi charakterystycznymi dla sektora niepublicznego.

Zróznicowanie struktury stanowisk pomiędzy uczelniami publicznymi i niepublicznymi ma istotne znaczenie dla organizacji pracy nauczycieli akademickich. W uczelniach niepublicznych większy udział adiunktów i asystentów sprzyja koncentracji pracy na zadaniach dydaktycznych oraz okołodydaktycznych, przy jednoczesnym ograniczeniu możliwości realizacji działalności badawczej.

Relacja liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich

Analiza relacji pomiędzy liczbą studentów a liczbą nauczycieli akademickich stanowi jeden z kluczowych wskaźników pozwalających ocenić faktyczne obciążenie dydaktyczne kadry akademickiej. W niniejszym ujęciu przyjęto założenie, że do zestawienia wliczani są zarówno studenci studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych,

a liczba nauczycieli akademickich obejmuje osoby pełno- i niepełnozatrudnione, zgodnie z metodologią GUS.

Dane przedstawione w tabeli 23 wskazują, że w uczelniach publicznych relacja liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich pozostaje względnie stabilna w całym analizowanym okresie. Średnia liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego oscyluje wokół wartości 10 osób. W przypadku poszczególnych stanowisk widoczne są jednak istotne różnice – najwyższe obciążenie dotyczy profesorów oraz asystentów, podczas gdy adiunkci charakteryzują się relatywnie niższą liczbą studentów przypadających na jednego nauczyciela. Układ ten odzwierciedla bardziej zrównoważony model organizacji dydaktyki, charakterystyczny dla uczelni publicznych.

Tabela 23. Liczba studentów przypadających na pełno- i niepełnozatrudnionych nauczycieli akademickich w uczelniach publicznych według stanowisk w latach 2019-2024

| Stanowisko/rok | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|--------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Ogółem | 10,3 | 10,3 | 10,3 | 10,3 | 10,3 | 10,1 |
| Profesor/Profesor zwyczajny | 107,7 | 101,8 | 101,4 | 103,0 | 103,1 | 100,9 |
| Profesor uczelniany/Profesor nadzwyczajny | 59,1 | 55,4 | 54,5 | 53,7 | 52,4 | 50,6 |
| Adiunkt | 24,1 | 23,8 | 23,7 | 23,2 | 22,8 | 22,4 |
| Asystent | 69,3 | 66,4 | 65,3 | 67,3 | 68,8 | 68,2 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Odmienne obraz wyłania się z danych dotyczących uczelni niepublicznych. W analizowanym okresie średnia liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego w tym sektorze utrzymuje się na poziomie ponad 30 osób, a w przypadku niektórych stanowisk osiąga wartości znacznie wyższe. Szczególnie wyraźne obciążenie dotyczy profesorów oraz asystentów – w 2024 roku na jednego profesora zwyczajnego przypadało średnio ponad 450 studentów, natomiast na jednego asystenta około 176 studentów. Szczegółowe dane w omawianym kontekście zaprezentowano w tabeli 24.

Tabela 24. Liczba studentów przypadających na pełno- i niepełnozatrudnionych nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych według stanowisk w latach 2019-2024

| Stanowisko/rok | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|----------------|------|------|------|------|------|------|
|----------------|------|------|------|------|------|------|

| | | | | | | |
|--------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Ogółem | 35,5 | 33,6 | 34,4 | 33,4 | 33,1 | 32,9 |
| Profesor/Profesor zwyczajny | 379,2 | 401,5 | 411,6 | 416,1 | 426,5 | 456,8 |
| Profesor uczelniany/Profesor nadzwyczajny | 209,9 | 199,3 | 200,0 | 193,5 | 193,9 | 193,0 |
| Adiunkt | 92,8 | 89,0 | 87,2 | 84,2 | 83,3 | 81,8 |
| Asystent | 277,8 | 236,1 | 204,7 | 190,9 | 184,9 | 176,0 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Tak znaczne dysproporcje wskazują na istotnie intensywniejszy charakter pracy dydaktycznej w uczelniach niepublicznych. Wyższa liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego oznacza nie tylko większą liczbę godzin dydaktycznych, lecz także zwiększone obciążenie zadaniami okołodydaktycznymi, takimi jak sprawdzanie prac zaliczeniowych i egzaminacyjnych, prowadzenie konsultacji, obsługa dokumentacji dydaktycznej czy bieżący kontakt ze studentami.

Zestawienie danych dotyczących relacji liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich pokazuje jedną z najbardziej wyraźnych różnic pomiędzy sektorem publicznym a niepublicznym. W uczelniach niepublicznych znacznie wyższe obciążenie dydaktyczne stanowi trwały element organizacji pracy, który bezpośrednio wpływa na intensyfikację zadań zawodowych nauczycieli akademickich oraz ograniczenie możliwości realizacji innych form aktywności, w szczególności działalności naukowej.

W tym kontekście relacja student – nauczyciel może być traktowana jako istotny wskaźnik specyfiki pracy nauczyciela akademickiego w uczelni niepublicznej, ujawniający strukturalne uwarunkowania obciążenia pracą, zakresu obowiązków oraz potencjalnych źródeł napięć zawodowych. Jednocześnie stanowi ona ważne tło interpretacyjne dla dalszych analiz motywacji zawodowej nauczycieli akademickich, podejmowanych w kolejnych częściach pracy.

3.5. Pojęcie pracy i jej znaczenie w ujęciu teoretycznym

Analiza motywacji zawodowej wymaga uprzedniego odniesienia się do pojęcia pracy, która stanowi jeden z kluczowych obszarów aktywności człowieka dorosłego, a jednocześnie istotny kontekst kształtowania się motywacji zawodowej. Zrozumienie istoty pracy, jej znaczenia oraz funkcji, jakie pełni ona w życiu jednostki, pozwala trafniej interpretować mechanizmy motywujące ludzi do podejmowania, kontynuowania i doskonalenia aktywności zawodowej.

W literaturze przedmiotu pojęcie pracy doczekało się wielu definicji, akcentujących odmienne jej aspekty w zależności od przyjmowanej perspektywy badawczej. W refleksji pedagogicznej i społecznej zwraca się uwagę na zróżnicowane sposoby doświadczania pracy przez jednostkę. Praca bywa postrzegana jako przymus, zwłaszcza w sytuacjach, gdy pozostaje w sprzeczności z indywidualnymi celami i dążeniami życiowymi. Może być również traktowana jako towar, który jednostka sprzedaje na rynku pracy, ale także jako proces umożliwiający rozwój osobisty, doskonalenie siebie oraz środowiska, w którym funkcjonuje. W tym sensie praca może stanowić jedną z podstawowych wartości w życiu człowieka, nadając jego aktywności sens i kierunek³⁶⁰.

Podobne akcenty pojawiają się w ujęciu pedagogicznym W. Okonia, który definiuje pracę jako działalność prowadzącą do wytworzenia określonego dobra materialnego lub niematerialnego, istotnego zarówno dla jednostki, jak i dla społeczeństwa. Autor podkreśla, że procesowi pracy towarzyszy zazwyczaj przekonanie o jej użyteczności, ale jednocześnie występuje w nim element przymusu wewnętrznego, wynikającego z poczucia obowiązku wobec samego siebie, lub zewnętrznego, narzuconego przez warunki życia społecznego³⁶¹. Takie ujęcie wskazuje na ambiwalentny charakter pracy, łączący w sobie elementy autonomii i konieczności.

Z perspektywy socjologicznej praca ujmowana jest jako celowa działalność ludzka ukierunkowana na przetwarzanie dóbr przyrody, przedmiotów lub informacji za pomocą narzędzi, podejmowana w celu bezpośredniego lub pośredniego zaspokajania potrzeb materialnych i niematerialnych jednostek oraz grup społecznych. Jednocześnie podkreśla się, że praca stanowi jeden z kluczowych czynników kształtowania więzi społecznych, relacji międzyludzkich oraz struktur społecznych³⁶². W tym sensie praca nie jest jedynie indywidualnym działaniem, lecz zjawiskiem głęboko osadzonym w kontekście społecznym.

Praca bywa również ujmowana jako fundamentalna czynność człowieka, nierozzerwalnie związana z jego egzystencją i rozwojem. W tym ujęciu podkreśla się, że bez pracy człowiek nie byłby w stanie ani podtrzymać swojego istnienia, ani realizować celów życiowych w wymiarze indywidualnym i społecznym. Praca stanowi jedną

³⁶⁰ S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 23.

³⁶¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 327.

³⁶² *Słownik socjologiczny*, K. Olechnicki, P. Załęcki (red.), Wydawnictwo Graffiti BC, Warszawa 1998, s. 49.

z podstawowych aktywności, poprzez które jednostka przekształca otaczającą rzeczywistość, ale także samą siebie. Jej znaczenie oraz sposób wartościowania zależą od przyjmowanej koncepcji człowieka oraz dominujących uwarunkowań kulturowych i społecznych, co tłumaczy wielość definicji i interpretacji tego pojęcia w literaturze przedmiotu³⁶³.

J. Szczepański wskazuje na szereg założeń związanych z pracą. Praca jest bowiem działaniem świadomym, planowym i ukierunkowanym na cel, podejmowanym dla zaspokajania różnorodnych potrzeb. Ma ona charakter społeczny – jej cele, środki i metody oddziałują na innych ludzi, wymagają współpracy, koordynacji oraz podlegają społecznej kontroli i regulacji. Ponadto sposoby realizacji pracy wyznaczane są przez strukturę oraz kulturę grup, do których należy pracownik, a sam rodzaj wykonywanej pracy wpływa na jego pozycję w strukturze społecznej³⁶⁴. W tym ujęciu znaczenie pracy wiąże się nie tylko z jej ekonomicznym wymiarem, lecz także z rolą, jaką odgrywa ona w porządkowaniu życia społecznego i indywidualnego.

W naukach o zarządzaniu praca definiowana jest jako działanie ludzi mające na celu wytwarzanie dóbr służących zaspokajaniu ich potrzeb. W zależności od charakteru tych dóbr wyróżnia się pracę produkcyjną, ukierunkowaną na wytwarzanie dóbr materialnych, oraz pracę nieprodukcyjną, której rezultatem są dobra niematerialne, takie jak usługi czy informacje³⁶⁵. Takie rozróżnienie podkreśla funkcjonalny i celowy charakter pracy, niezależnie od formy jej efektów.

J. Penc uważa, że praca może być postrzegana jako świadoma, celowa i społecznie użyteczna działalność człowieka, podejmowana w ramach organizacji w celu wytwarzania dóbr lub świadczenia usług, przy wykorzystaniu określonych zasobów oraz zgodnie z przyjętymi regułami i strukturą organizacyjną³⁶⁶. W tym ujęciu praca stanowi kluczowy element procesu zarządzania, ponieważ bezpośrednio wiąże się z realizacją podstawowych funkcji zarządzania, takich jak planowanie, organizowanie, motywowanie oraz kontrolowanie³⁶⁷.

³⁶³ W. Drzeżdżon, *Praca jako fundamentalna czynność człowieka*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, 2015, 12, 97-117, s. 100-104, DOI: 10.5604/01.3001.0054.3134.

³⁶⁴ J. Szczepański, *Uwagi o przedmiocie i zadaniach socjologii pracy*, [w:] *Jak pracuje człowiek. Z badań polskich psychologów, socjologów i ekonomistów*, B. Biegeleisen-Zelazowski, T. Tomaszewski, A. Sarapata, J. Rosner (red.), PWN, Warszawa 1961, s. 171.

³⁶⁵ *Leksykon zarządzania*, Difin, Warszawa 2004, s. 430.

³⁶⁶ J. Penc, dz. cyt., s. 25.

³⁶⁷ R. W. Griffin, dz. cyt., s. 8-10.

W naukach ekonomicznych i o zarządzaniu coraz częściej podkreśla się zasobowy charakter pracy, traktując ją jako jeden z kluczowych czynników produkcji oraz element przewagi konkurencyjnej organizacji. W tym ujęciu praca nie jest jedynie nakładem, lecz zasobem, którego wartość zależy od jakości kompetencji, wiedzy i zaangażowania pracowników. Współczesne podejście akcentuje odejście od postrzegania pracownika wyłącznie jako wykonawcy poleceń na rzecz uznania go za aktywnego uczestnika procesu pracy, współodpowiedzialnego za sposób jej realizacji i osiągnięte rezultaty. Takie rozumienie pracy wzmacnia znaczenie motywacji jako czynnika warunkującego efektywne wykorzystanie zasobów ludzkich w organizacji³⁶⁸.

Jednocześnie w literaturze przedmiotu praca bywa postrzegana jako proces wymiany pomiędzy pracownikiem a organizacją, w ramach którego pracownik oferuje swoją wiedzę, umiejętności, doświadczenie oraz czas, natomiast organizacja zapewnia wynagrodzenie, stabilność oraz warunki umożliwiające realizację zarówno celów indywidualnych, jak i organizacyjnych³⁶⁹. Takie podejście podkreśla relacyjny charakter pracy oraz jej osadzenie w systemie wzajemnych zobowiązań i oczekiwań.

W perspektywie P. Druckera praca jest nierozzerwalnie związana z szczególnym rodzajem kapitału – kapitałem ludzkim, którego efektywne wykorzystanie ma bezpośredni wpływ na sprawność funkcjonowania organizacji, jej zdolność adaptacyjną oraz konkurencyjność rynkową³⁷⁰. Oznacza to, że praca nie jest jedynie kosztem działalności organizacyjnej, lecz strategicznym zasobem wymagającym odpowiedniego zarządzania, rozwoju i motywowania. Takie ujęcie dodatkowo wzmacnia znaczenie analizy motywacji do pracy jako jednego z kluczowych czynników determinujących efektywność organizacji.

Tak szerokie i wieloaspektowe rozumienie pracy pozwala traktować ją jako obszar, w którym krzyżują się interesy jednostki i społeczeństwa, potrzeby ekonomiczne oraz dążenia rozwojowe, a także mechanizmy przymusu i autonomii. Złożoność ta sprawia, że praca stanowi szczególnie istotny kontekst dla analizy procesów motywacyjnych, co uzasadnia potrzebę odrębnego omówienia motywacji do pracy jako specyficznej formy motywacji ludzkiej aktywności.

³⁶⁸ A. Jagoda, M. Klimczak, *Praca jako zasób – pojęcie pracy i jej znaczenie w naukach ekonomicznych*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Ekonomia”, nr XLII, z. 402, Toruń 2011, 151-160, s. 152-154, DOI: 10.12775/AUNC_ECON.2011.011.

³⁶⁹ P. Drucker, dz. cyt., s. 34-36.

³⁷⁰ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 45.

Analiza pojęcia pracy nie może ograniczać się wyłącznie do jej definicyjnych ujęć, lecz powinna uwzględniać także znaczenie, jakie praca pełni w życiu jednostki oraz w funkcjonowaniu organizacji. Z perspektywy psychologii pracy praca stanowi jeden z kluczowych obszarów aktywności człowieka dorosłego, wpływając na strukturę jego codziennego funkcjonowania, poczucie tożsamości oraz samoocenę³⁷¹. Regularne wykonywanie pracy porządkuje czas, wyznacza rytm dnia i tygodnia oraz nadaje sens podejmowanym działaniom, co ma istotne znaczenie dla dobrostanu psychicznego jednostki.

Praca jest również ważnym źródłem rozwoju kompetencji i realizacji potencjału jednostki. Poprzez wykonywanie zadań zawodowych człowiek nabywa nowe umiejętności, doskonali posiadane kwalifikacje oraz konfrontuje się z wymaganiami otoczenia, co sprzyja uczeniu się i rozwojowi osobistemu. W tym kontekście praca może być postrzegana nie tylko jako obowiązek, lecz także jako przestrzeń samorealizacji i osiągnięcia celów życiowych³⁷². Jednocześnie brak możliwości rozwoju w pracy lub niedopasowanie jej treści do predyspozycji jednostki może prowadzić do obniżenia zaangażowania i satysfakcji.

Z punktu widzenia organizacji praca stanowi podstawowy mechanizm realizacji jej celów. To poprzez pracę ludzką organizacje wytwarzają dobra, świadczą usługi oraz budują swoją pozycję rynkową. W literaturze z zakresu zarządzania podkreśla się, że efektywność organizacji w dużej mierze zależy od sposobu organizowania pracy, wykorzystywania potencjału pracowników oraz tworzenia warunków sprzyjających ich zaangażowaniu³⁷³. Praca staje się w tym ujęciu nie tylko zbiorem czynności, lecz elementem systemu organizacyjnego, który wymaga planowania, koordynowania i kontroli.

Istotnym aspektem znaczenia pracy jest także jej wymiar społeczny. Jest ona wykonywana zazwyczaj w relacjach z innymi ludźmi – współpracownikami, przełożonymi, klientami – co sprawia, że staje się ważnym obszarem kształtowania relacji interpersonalnych oraz postaw społecznych. Funkcjonowanie w środowisku pracy wiąże się z koniecznością dostosowywania się do norm, reguł i oczekiwań organizacyjnych,

³⁷¹ J. Bańka, dz. cyt., s. 15-18.

³⁷² Tamże, s. 21-24.

³⁷³ S. P. Robbins, T. A. Judge, dz. cyt., s. 4-6.

a także z uczestnictwem w strukturach władzy i odpowiedzialności³⁷⁴. W konsekwencji praca wpływa nie tylko na jednostkę, lecz także na dynamikę grup i całych organizacji.

W polskiej literaturze z zakresu zarządzania szczególne miejsce zajmuje ujęcie pracy zaproponowane przez A. Poczrowskiego, który podkreśla jej rolę jako centralnego elementu systemu zarządzania zasobami ludzkimi³⁷⁵. Praca jest w tym ujęciu traktowana nie tylko jako zbiór czynności prowadzących do realizacji celów organizacji, lecz także jako obszar, w którym dochodzi do integracji interesów pracownika i pracodawcy. Autor wskazuje, że sposób organizowania pracy, jej treść oraz warunki wykonywania mają bezpośredni wpływ na poziom zaangażowania, satysfakcji oraz efektywności pracowników, a tym samym na wyniki całej organizacji. Praca staje się więc przestrzenią oddziaływania narzędzi zarządzania, w tym systemów motywacyjnych, ocen okresowych oraz rozwiązań rozwojowych, co dodatkowo uzasadnia potrzebę analizy motywacji do pracy w kontekście organizacyjnym.

W literaturze podkreśla się także normatywny i etyczny wymiar pracy, wskazując, że nie może być ona redukowana wyłącznie do kategorii towaru podlegającego prawom rynku. Choć praca funkcjonuje w obrocie ekonomicznym i wiąże się z wynagrodzeniem, jej szczególny charakter wynika z nierozrwalnego związku z osobą pracownika. Praca angażuje całego człowieka – jego kompetencje, czas, zdrowie i tożsamość – dlatego wymaga szczególnej ochrony i uwzględnienia jej pozamaterialnego znaczenia. Takie podejście wzmacnia argument, że motywacja do pracy nie może opierać się wyłącznie na bodźcach finansowych, lecz powinna uwzględniać także wartości, godność i potrzeby rozwojowe jednostki³⁷⁶.

Uwzględnienie zarówno psychologicznego, jak i organizacyjnego znaczenia pracy pozwala dostrzec jej wieloaspektowy charakter. Jest ona jednocześnie źródłem dochodu, przestrzenią realizacji potrzeb i celów jednostki oraz narzędziem osiągnięcia celów organizacyjnych. Ta złożoność sprawia, że motywacja do pracy nie może być analizowana wyłącznie w kategoriach indywidualnych predyspozycji czy siły motywów, lecz wymaga uwzględnienia szerszego kontekstu organizacyjnego i społecznego. Takie ujęcie stanowi bezpośrednie wprowadzenie do dalszych rozważań nad istotą motywacji do pracy oraz czynnikami warunkującymi jej poziom i jakość.

³⁷⁴ M. Armstrong, *Armstrong's Handbook...*, dz. cyt., s. 189-191.

³⁷⁵ A. Poczrowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie...*, s. 221-224.

³⁷⁶ T. Liszcz, *Praca – wartość ekonomiczna czy etyczna?*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 2016, 1, 59-80, DOI: 10.17951/et.2016.28.59.

3.6. Nauczanie akademickie jako specyficzna forma pracy edukacyjnej

Praca nauczyciela akademickiego, choć osadzona w strukturach instytucjonalnych szkolnictwa wyższego, ma w swej istocie charakter pracy dydaktycznej, rozumianej jako planowe i celowe oddziaływanie na proces uczenia się studentów. W pedagogice klasycznej dydaktyka ujmowana jest jako jedna z podstawowych subdyscyplin pedagogicznych, której przedmiotem jest nauczanie i uczenie się, niezależnie od miejsca i formy ich realizacji. W ujęciu W. Okonia nauczanie rozumiane jest jako systematyczna i planowa działalność nauczyciela, ukierunkowana na wywoływanie względnie trwałych zmian w wiedzy, umiejętnościach, postawach oraz osobowości uczniów i studentów³⁷⁷.

S. Palka pedagogikę szkoły wyższej definiuje jako naukę mówiącą o wychowaniu, a także kształceniu i samokształceniu uczniów szkół wyższych, gdzie wychowanie ma służyć kształtowaniu osobowości młodego człowieka, a także pomóc w rozwoju tej osobowości. Na wychowywanie składają się płaszczyzny: moralna, estetyczna i fizyczna studentów, a realizacja tego wychowania jest nieodłącznie związana z kształtowaniem postaw i systemów wartości młodych ludzi³⁷⁸. Kwintesencją działań w ramach roli wychowawczej jest celowe kształtowanie u młodych ludzi ich systemów wartości, celów życiowych, a także postaw, przekonań, dążeń, motywów i pragnień³⁷⁹.

Co więcej, kształcenia nie można sprowadzać jedynie do nauczania – uczenia się, tj. opanowywania określonych wiadomości i umiejętności. W kształceniu równie ważnymi elementami są: rozwijanie zainteresowań, kształtowanie postaw, których przyczyną jest chęć poznawania oraz dążenie do poznania prawdy. Można zatem stwierdzić, iż kształcenie studentów jest czynnością dwupostaciową obejmującą zarówno nauczanie, jak i wychowanie intelektualne. Z kolei samokształcenie obejmuje samodzielną działalność studentów w zakresie wychowania (samowychowania) oraz kształcenia (samokształcenia), które służą pełnemu rozwojowi osobowości³⁸⁰.

Oznacza to, że praca nauczyciela akademickiego nie ogranicza się wyłącznie do przekazywania treści, lecz obejmuje także projektowanie warunków sprzyjających uczeniu się, organizowanie środowiska edukacyjnego oraz monitorowanie i ocenę

³⁷⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 126.

³⁷⁸ S. Palka, *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej*, [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006, s. 13.

³⁷⁹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995, s. 55-56.

³⁸⁰ S. Palka, *Charakterystyka pedagogiki.....*, dz. cyt., s. 13.

efektów kształcenia. Tym samym ma ona charakter procesowy, długofalowy i odpowiedzialny, a jej skutki ujawniają się często dopiero w perspektywie czasu.

Relacyjny charakter pracy dydaktycznej stanowi jeden z jej kluczowych wyróżników. Nauczanie akademickie opiera się na bezpośredniej relacji nauczyciel – student, w której istotną rolę odgrywają nie tylko kompetencje merytoryczne nauczyciela, lecz także jego postawa, sposób komunikowania się, umiejętność budowania autorytetu oraz tworzenia atmosfery sprzyjającej aktywności poznawczej³⁸¹. Jak podkreśla W. Okoń, proces nauczania – uczenia się obejmuje zarówno działania nauczyciela polegające na tworzeniu warunków i sytuacji edukacyjnych, jak i aktywność uczących się, zmierzającą do samodzielnego przyswajania i przetwarzania wiedzy³⁸².

Praca dydaktyczna nauczyciela akademickiego charakteryzuje się ponadto wysokim stopniem planowości i celowości. Każde działanie dydaktyczne – od konstruowania sylabusów, poprzez dobór metod i form pracy, aż po sposoby weryfikacji efektów kształcenia – podporządkowane jest określonym celom edukacyjnym, wynikającym zarówno z programów studiów, jak i szerszych założeń systemu kształcenia³⁸³. W tym sensie praca dydaktyczna ma charakter normatywny i projektowy, wymagając od nauczyciela nie tylko wiedzy przedmiotowej, lecz także refleksji pedagogicznej i umiejętności dydaktycznych.

Istotnym wymiarem pracy dydaktycznej jest również odpowiedzialność nauczyciela akademickiego za przebieg i rezultaty procesu kształcenia. Dotyczy ona nie tylko rzetelnego przekazywania wiedzy, lecz także wspierania rozwoju intelektualnego i osobowego studentów, kształtowania ich postaw poznawczych oraz przygotowania do samodzielnego funkcjonowania w świecie pracy i życia społecznego³⁸⁴. Jak zauważają autorzy zajmujący się pedagogiką szkoły wyższej, nauczyciel akademicki powinien być nie tylko specjalistą w danej dziedzinie wiedzy, lecz również profesjonalistą w zakresie nauczania tej wiedzy³⁸⁵.

³⁸¹ M. Łobocki, *Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym*, [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, K. Duraj-Nowakowa (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 35-36.

³⁸² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 55-56.

³⁸³ Tamże, s. 60-62.

³⁸⁴ S. Palka, *Student jako osoba nauczana i jako partner nauczyciela akademickiego*, [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, D. Skulicz (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 99-101.

³⁸⁵ F. Bereźnicki, *Ustawiczne doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich*, [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994, s. 219.

Kształcenie akademickie realizowane jest w warunkach edukacji osób dorosłych, co w sposób zasadniczy różnicuje je od nauczania na wcześniejszych etapach systemu edukacji. Studenci, jako osoby pełnoletnie, posiadające określone doświadczenia życiowe, edukacyjne i zawodowe, funkcjonują w procesie kształcenia jako podmioty względnie autonomiczne, zdolne do samodzielnego wyznaczania celów uczenia się oraz krytycznej refleksji nad treściami dydaktycznymi. W literaturze andragogicznej podkreśla się, że uczenie się dorosłych charakteryzuje się silnym odniesieniem do doświadczenia oraz orientacją na sens i użyteczność zdobywanej wiedzy³⁸⁶.

Z systemem kształcenia związane jest również pojęcie andragogiki. Wywodzi się ono z języka greckiego z terminów *aner* (*andros*) i *agein* (*ago*), gdzie ten pierwszy oznacza mężczyznę, człowieka dorosłego, drugi – prowadzić. Andragogika oznacza więc dosłownie naukę o prowadzeniu ludzi dorosłych. Pojęcie andragogiki zawiera w sobie takie elementy, jak: kształcenie, celowe kierowanie rozwojem, a także kształtowanie osobowości, uczenie się i wprowadzanie człowieka w życie społeczne³⁸⁷.

Andragogika, rozumiana jako subdyscyplina pedagogiki zajmująca się edukacją dorosłych, podkreśla odmienną mechanizmów uczenia się tej grupy w porównaniu z dziećmi i młodzieżą. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że osoby dorosłe charakteryzują się większą potrzebą autonomii, silniejszą orientacją na sens i użyteczność zdobywanej wiedzy oraz większą motywacją wewnętrzną do uczenia się, wynikającą z realizowanych ról społecznych i zawodowych³⁸⁸. Proces uczenia się dorosłych ma zatem charakter bardziej refleksyjny i selektywny, a skuteczność kształcenia zależy w dużej mierze od stopnia, w jakim treści dydaktyczne odpowiadają na realne potrzeby i doświadczenia uczących się³⁸⁹.

Specyfika kształcenia akademickiego polega również na tym, że studenci nie są jedynie odbiorcami treści programowych, lecz aktywnymi uczestnikami procesu dydaktycznego. W związku z tym nauczyciel akademicki nie pełni roli autorytarnego przekaziciela wiedzy, lecz występuje jako organizator procesu uczenia się, doradca oraz partner w dialogu edukacyjnym³⁹⁰. Taka zmiana roli nauczyciela wymaga od niego nie

³⁸⁶ M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson, *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 8th ed., Routledge, New York – London 2015, s. 44-46.

³⁸⁷ L. Turos, *Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, PWN, Warszawa 1980, s. 64.

³⁸⁸ Tamże.

³⁸⁹ P. Jarvis, *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*, 4th ed., Routledge, London–New York 2010, s. 89-94; J. Półturzycki, *Andragogika jako dyscyplina akademicka*, „Rocznik Andragogiczny” 2023, 30 (2023), 65-83, s. 67-69, DOI: 10.12775/RA.2023.003.

³⁹⁰ M. S. Knowles i in., dz. cyt., s. 67-69.

tylko kompetencji merytorycznych, lecz także umiejętności wspierania samodzielności poznawczej studentów oraz tworzenia warunków sprzyjających aktywnemu uczeniu się. Konsekwencją andragogicznego charakteru kształcenia akademickiego jest również odmienna organizacja pracy nauczyciela akademickiego. Obejmuje ona konieczność uwzględniania zróżnicowanych doświadczeń studentów, elastycznego doboru metod dydaktycznych oraz otwartości na dialog i negocjowanie celów kształcenia. Jak podkreślają autorzy zajmujący się edukacją dorosłych, skuteczność nauczania akademickiego zależy w dużej mierze od zdolności nauczyciela do integrowania wiedzy teoretycznej z doświadczeniem życiowym studentów oraz od tworzenia przestrzeni do refleksji i samodzielnej interpretacji treści³⁹¹.

Należy również zauważyć, że kształcenie akademickie często realizowane jest w warunkach wielości ról społecznych pełnionych przez studentów. Łączenie studiów z pracą zawodową, obowiązkami rodzinnymi czy innymi zobowiązaniami sprawia, że proces uczenia się dorosłych przebiega w warunkach ograniczonych zasobów czasu i energii. Wymaga to od nauczyciela akademickiego szczególnej wrażliwości organizacyjnej oraz umiejętności dostosowywania form i metod pracy dydaktycznej do realnych możliwości studentów³⁹².

Analiza pracy nauczyciela akademickiego wymaga uzupełnienia o perspektywę pedeutologiczną, która koncentruje się na osobie nauczyciela jako podmiocie procesu edukacyjnego, jego kompetencjach zawodowych, rolach oraz odpowiedzialności związanej z wykonywaniem zawodu. Pedeutologia, jako subdyscyplina pedagogiki, podejmuje refleksję nad warunkami wykonywania pracy nauczyciela, relacją pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną oraz nad znaczeniem profesjonalizmu nauczycielskiego, ujmowanego nie tylko w kategoriach przygotowania merytorycznego, lecz także świadomości pedagogicznej i etosu zawodowego³⁹³.

W tym ujęciu praca nauczyciela – także na poziomie akademickim – nie może być zredukowana do technicznego przekazu wiedzy specjalistycznej. Jak podkreśla S. Palka, istotnym elementem profesjonalizmu nauczyciela jest zdolność do refleksyjnego projektowania procesu kształcenia, doboru treści i metod dydaktycznych oraz

³⁹¹ E. Trempała, *Funkcjonowanie edukacji równoległej w polskim systemie oświaty i wychowania (relacje z badań zespołowych)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1996, 24, 87-104, s. 88-91.

³⁹² A. Frąckowiak, *Wyzwania dla pedagogiki szkoły wyższej w kontekście raportów z obrad Światowej Konferencji Szkolnictwa Wyższego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2, 2011, 135-149, s. 140-142.

³⁹³ S. Palka, *Aktualne problemy pedagogiki teoretycznie i praktycznie zorientowanej*, „Chowanna”, Uniwersytet Śląski, Katowice 1993, R. XXXV (XLVI), t. I, 29-35, s. 29-32.

krytycznego odnoszenia się do własnej praktyki edukacyjnej. Oznacza to, że kompetencje pedagogiczne stanowią odrębny i niezbędny wymiar pracy nauczyciela akademickiego, który nie wynika automatycznie z przygotowania merytorycznego w danej dyscyplinie naukowej, lecz kształtuje się w relacji pomiędzy teorią pedagogiczną a praktyką dydaktyczną³⁹⁴.

K. Żegnałek podkreśla, że z racji tego, iż nauczyciel jest postacią niezwykle ważną dla pedagogiki i przedmiotem szczególnych zainteresowań badaczy wyodrębniono dział zajmujący się tą problematyką, nazywany pedeutologią (z gr. „paidentes” – wychowawca – nauczyciel, a „logos” – nauka)³⁹⁵.

W literaturze pedeutologicznej – nauczyciel akademicki ujmowany jest jako profesjonalista, którego kompetencje mają charakter wielowymiarowy. Obejmują one nie tylko wiedzę przedmiotową, lecz także kompetencje organizacyjne, komunikacyjne oraz refleksyjne, w tym zdolność do krytycznej analizy własnej praktyki dydaktycznej i gotowość do jej doskonalenia³⁹⁶. W perspektywie pedagogiki szkoły wyższej profesjonalizm nauczyciela akademickiego wyraża się w umiejętności łączenia wiedzy naukowej z refleksją pedagogiczną oraz wrażliwością na potrzeby studentów³⁹⁷.

Istotnym elementem pedeutologicznego ujęcia pracy jest również zagadnienie tożsamości zawodowej. Kształtuje się ona w procesie długotrwałej aktywności dydaktycznej i naukowej, pod wpływem doświadczeń zawodowych, relacji ze studentami oraz uwarunkowań instytucjonalnych funkcjonowania uczelni³⁹⁸. W tym sensie praca dydaktyczna nauczyciela akademickiego nie jest jedynie zbiorem wykonywanych czynności, lecz stanowi ważny komponent jego biografii zawodowej i osobistej.

Pedagogika szkoły wyższej zwraca także uwagę na normatywny i aksjologiczny wymiar pracy nauczyciela akademickiego. Wykonywanie zawodu wiąże się z przestrzeganiem określonych standardów etycznych, odpowiedzialnością za jakość kształcenia oraz świadomością społecznej roli szkolnictwa wyższego³⁹⁹. Nauczyciel akademicki funkcjonuje bowiem na styku oczekiwań instytucjonalnych, wymagań

³⁹⁴ S. Palka, *Związki pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną*, [w:] *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, M. Myszkowska-Litwa (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 15-17.

³⁹⁵ K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 2005, s. 326.

³⁹⁶ Tamże, s. 13-15.

³⁹⁷ A. Frąckowiak, dz. cyt., s. 138-141.

³⁹⁸ S. Palka, *Aktualne problemy pedagogiki...*, dz. cyt., s. 131-133.

³⁹⁹ A. Frąckowiak, dz. cyt., s. 142-145.

programowych oraz indywidualnych potrzeb studentów, co generuje konieczność podejmowania decyzji o charakterze nie tylko dydaktycznym, lecz także aksjologicznym. Z perspektywy pedeutologicznej praca nauczyciela akademickiego jawi się zatem jako działalność złożona, wymagająca ciągłego balansowania pomiędzy różnymi rolami i oczekiwaniami.

W refleksji pedagogicznej i filozoficznej szkoła oraz uczelnia ujmowane są jako instytucje o szczególnym znaczeniu społecznym i kulturowym. Ich rolą nie jest wyłącznie transmisja wiedzy, lecz także kształtowanie postaw, wartości oraz zdolności krytycznego myślenia⁴⁰⁰. Nauczanie, rozumiane jako praktyka edukacyjna, posiada zatem wymiar aksjologiczny i formacyjny, który nadaje pracy nauczyciela sens wykraczający poza instrumentalne cele kształcenia. Praca edukacyjna wpisuje się w szerszy kontekst odpowiedzialności za rozwój jednostki i wspólnoty.

Współczesne szkolnictwo wyższe funkcjonuje jednak w warunkach narastających napięć pomiędzy misją edukacyjną a logiką efektywności, mierzalności i konkurencyjności. Procesy „umasowienia” studiów, standaryzacji programów kształcenia oraz orientacji na wskaźniki jakościowe i ilościowe prowadzą do stopniowej instrumentalizacji edukacji akademickiej⁴⁰¹. W takim kontekście nauczanie bywa redukowane do realizacji procedur, osiągania mierzalnych efektów uczenia się oraz dostosowywania oferty dydaktycznej do oczekiwań rynku pracy, co może osłabiać jego formacyjny i refleksyjny charakter.

Z perspektywy pracy nauczyciela akademickiego napięcia te przekładają się na doświadczenie rozdźwięku pomiędzy osobistym rozumieniem sensu pracy edukacyjnej a instytucjonalnymi oczekiwaniami wobec jej wykonywania. Osoba, który identyfikuje się z etosem kształcenia i postrzega swoją pracę jako misję, może doświadczać frustracji w sytuacji nasilającej się biurokratyzacji, presji efektywności oraz ograniczania autonomii dydaktycznej⁴⁰². Jednocześnie warunki te mogą prowadzić do redefinicji celów zawodowych i strategii adaptacyjnych, ukierunkowanych na zachowanie równowagi pomiędzy wymaganiami instytucjonalnymi a własnymi wartościami.

Refleksje filozoficzne nad edukacją podkreślają, że sens pracy nauczyciela nie jest dany raz na zawsze, lecz kształtuje się w dynamicznej relacji pomiędzy jednostką

⁴⁰⁰ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 45-47.

⁴⁰¹ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, IRWiR PAN, Warszawa 1992, s. 112-115.

⁴⁰² T. Gadacz, *Uniwersytet w czasach marnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2016, nr 3 (241), 35-47, s. 35-45.

a instytucją. Jak zauważają autorzy analizujący współczesny kryzys edukacji, utrata poczucia sensu pracy edukacyjnej może prowadzić do obniżenia zaangażowania, wypalenia zawodowego oraz osłabienia motywacji wewnętrznej nauczycieli⁴⁰³. Z drugiej jednak strony, świadome odniesienie do aksjologicznych podstaw edukacji może pełnić funkcję ochronną, wzmacniając poczucie znaczenia wykonywanej pracy mimo niesprzyjających warunków organizacyjnych.

W tym ujęciu sens pracy edukacyjnej staje się jednym z kluczowych wymiarów analizy pracy nauczyciela akademickiego. Nie jest on jedynie kategorią filozoficzną, lecz realnym czynnikiem wpływającym na codzienne funkcjonowanie zawodowe, sposób interpretowania obowiązków dydaktycznych oraz trwałość zaangażowania w pracę. Rozpoznanie współczesnych napięć pracy edukacyjnej stanowi zatem istotne tło dla dalszych rozważań nad motywacją zawodową nauczycieli akademickich, podejmowanych w kolejnych częściach rozdziału.

3.7. Charakterystyka pracy nauczyciela akademickiego

Praca nauczyciela akademickiego stanowi złożony i wielowymiarowy obszar aktywności zawodowej, którego specyfika wynika zarówno z uwarunkowań prawnych, jak i z tradycji akademickiej oraz współczesnych oczekiwań instytucjonalnych. Łączy ona w sobie realizację zadań dydaktycznych, prowadzenie działalności naukowej oraz udział w pracach organizacyjnych uczelni, co w praktyce wymaga stałego godzenia różnorodnych ról i obowiązków. Złożoność ta przekłada się nie tylko na sposób organizacji czasu pracy, lecz także na poziom obciążenia zawodowego i odpowiedzialności, jakie wiążą się z pełnioną funkcją. Analiza zakresu zadań i obowiązków nauczyciela akademickiego pozwala zatem lepiej zrozumieć specyfikę tej pracy oraz wyzwania, z jakimi mierzą się osoby wykonujące ten zawód.

Definicja i status nauczyciela akademickiego

Przechodząc do charakterystyki sylwetki nauczyciela akademickiego, warto rozpocząć dywagacje od samego słowa „nauczyciel”. Z. Żukowska podkreśla, że „nauczycielstwo” nie jest wyłącznie wykonywaniem określonego zawodu, lecz stanowi również szczególnego rodzaju powołanie, które wymaga zarówno wrodzonych, jak i nabytych predyspozycji, odpowiednich cech osobowości i temperamentu, a także

⁴⁰³ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 214-216.

gotowości do poświęcenia się na rzecz dobra wychowanków⁴⁰⁴. Na znaczenie i odpowiedzialność zawodu zwraca uwagę także A. Klim-Klimaszewska, wskazując, iż nauczyciel uczestniczy w procesie kształtowania drugiego człowieka – ucznia, wychowanka – a więc jednostki tworzącej przyszłe pokolenia. Autorka akcentuje, że powinien on cechować się głęboką wiarą w sens swojej pracy, entuzjazmem oraz poczuciem realizowania zawodu o szczególnej misji społecznej, w której najważniejszą wartością pozostaje człowiek. Powołanie nauczycielskie ujmuje ona jako wrodzoną dyspozycję oraz sposób rozumienia własnej egzystencji poprzez idee i wartości niematerialne, a nie przez pryzmat dóbr materialnych⁴⁰⁵.

J. W. Dawid w sposób wyjątkowo refleksyjny i poetycki opisuje istotę powołania nauczycielskiego, określając je jako „miłość dusz ludzkich”. Podkreśla, że jest to „uczucie” wyrażające się w przekraczaniu własnego egoizmu, bezinteresownej trosce o drugiego człowieka oraz dążeniu do jego dobra moralnego, oświecenia i duchowego doskonalenia. Autor stawia pytanie, co sprawia, że ktoś jest nauczycielem „z urodzenia”, z powołania, i wskazuje na potrzebę empatii, współodczuwania oraz zdolności uczestniczenia w przeżyciach duchowych innych ludzi. Jak zauważa, istotnym rysem nauczyciela jest dążenie do harmonii, zgodności i jedności z duchowym życiem innych oraz „silne poczucie duchowej wspólności i jedności z innymi”⁴⁰⁶.

Dodatkowo warto wskazać na konstatacje L. Pawelec, która twierdzi, iż jedynie jednostka o określonych cechach osobowości może zostać dobrym i kompetentnym nauczycielem. Jak argumentuje Autorka, „[...] mistrzostwo w zawodzie i pracy wychowawczej osiągają ludzie o określonych cechach osobowości [...]. Nie każdy człowiek wykonujący jakikolwiek rodzaj pracy, wykonujący jakikolwiek zawód może być odpowiednio wykształcony i przygotowany do tej pracy. Nie zawsze jest dobrym fachowcem”⁴⁰⁷.

Dzięki spojrzeniu na nauczyciela przez pryzmat roli zawodowej można postrzegać go jako „osobę społeczną” osiągającą swoje cele i zadania w interakcjach, kontaktach z innymi osobami, które mają wpływ na efekty osiągane przez uczniów.

⁴⁰⁴ Z. Żukowska, *Nauczyciel: człowiek – pedagog – specjalista*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1993, 4, s. 23.

⁴⁰⁵ B. Pitula, *Czy mity o nauczycielu mogą być zagrożeniem dla jego i wizerunku?*, „Chowanna” 2000, t. 2, s. 83.

⁴⁰⁶ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Instytut Pedagogiki KUL, Lublin 1997, s. 36-41.

⁴⁰⁷ L. Pawelec, *Kompetentny nauczyciel – kompetentny uczeń*, [w:] *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, t. II, T. Zacharuk, A. Niewęgłowska (red.), Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Siedlce 2012, s. 135.

Nauczyciel jawi się jako osoba spełniająca społeczne oczekiwania i niejednokrotnie podlega ocenie w różnych sytuacjach, nawet osobistych⁴⁰⁸.

Nauczyciel akademicki jest centralną postacią procesu kształcenia i działalności badawczej w szkolnictwie wyższym. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że praca nauczyciela akademickiego ma charakter wielowymiarowy i obejmuje równoczesne pełnienie ról dydaktycznych, badawczych oraz organizacyjnych, co w praktyce prowadzi do napięć pomiędzy poszczególnymi obszarami aktywności zawodowej⁴⁰⁹.

W ujęciu prawnym status nauczyciela akademickiego znajduje swoje odzwierciedlenie w ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, która w rozdziale poświęconym pracownikom uczelni wskazuje, że do tego grona zaliczani są nauczyciele akademicy oraz pracownicy niebędący nimi⁴¹⁰. Ustawa precyzuje, że nauczycielem akademickim może być osoba, która posiada kwalifikacje określone w przepisach oraz w statucie uczelni i nie została pozbawiona praw do wykonywania takiej funkcji z tytułu sankcji dyscyplinarnych czy naruszenia zasad współżycia społecznego⁴¹¹.

Kolejnym elementem ustawowego ujęcia jest wyróżnienie grup nauczycieli akademickich, zależnie od charakteru ich działalności. Mianowicie:

- pracownicy dydaktyczni – realizujący przede wszystkim zadania dydaktyczne, w tym kształcenie i wychowywanie studentów oraz udział w kształceniu doktorantów;
- pracownicy badawczy – prowadzący działalność naukową lub uczestniczący w kształceniu doktorantów;
- pracownicy badawczo-dydaktyczni – łączący działalność dydaktyczną z badawczą⁴¹².

Ustawa wskazuje także podstawowe stanowiska nauczycieli akademickich, które wiążą się z określonymi kompetencjami i wymaganiami kwalifikacyjnymi. Ponadto status nauczyciela akademickiego jest ujęty w szeregu obowiązków związanych z jego

⁴⁰⁸ K. Jaskot, I. Jazukiewicz, *Role zawodowe nauczyciela akademickiego*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K. Jaskot (red.), Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006, s. 307-308.

⁴⁰⁹ Por. D. Zając, *Nauczyciel akademicki wobec dylematu: badacz – dydaktyk – wychowawca – organizator*, [w:] *Nauczyciel akademicki wobec dylematów współczesnego szkolnictwa wyższego*, Piekarski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 102-105; A. Dubowik, *Nowa regulacja stosunku pracy nauczycieli akademickich, – zagadnienia sporne*, „Białostockie Studia Prawnicze” 2020, 25(1), 71-87, s. 71-76, DOI: 10.15290/bsp.2020.25.01.06; Eurydice, *Warunki pracy nauczycieli akademickich w Polsce*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pl/eurydedia/poland/warunki-pracy-nauczycieli-akademic> kich (dostęp: 17.10.2025).

⁴¹⁰ Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, dz. cyt., art. 112.

⁴¹¹ Tamże, art. 113.

⁴¹² Tamże, art. 114.

rolą w uczelni, obejmujących zarówno prowadzenie zajęć dydaktycznych, jak i aktywność naukową oraz uczestnictwo w pracach organizacyjnych na rzecz uczelni⁴¹³.

W obowiązującym stanie prawnym stanowiska nauczycieli akademickich zostały ujednolicone i ograniczone do czterech podstawowych kategorii, określonych w ustawie, przy jednoczesnym pozostawieniu uczelniom autonomii w zakresie wprowadzania dodatkowych stanowisk w ich statutach. Ich ogół zaprezentowano w tabeli 25.

Tabela 25. Stanowiska naukowe i dydaktyczne w uczelniach

| Stanowisko (ustawowe) | Wymagania kwalifikacyjne (główne) | Uwagi/status dodatkowy |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Profesor | Osoba posiadająca tytuł naukowy profesora | Najwyższe stanowisko naukowe; tytuł nadawany osobno (prezydencko) |
| Profesor uczelni | Co najmniej stopień doktora oraz znaczące osiągnięcia: dydaktyczne, zawodowe, naukowe lub artystyczne (zależnie od rodzaju pracy) | Stanowisko w praktyce odpowiadałoby dawnemu „profesorowi nadzwyczajnemu/zwyczajnemu” |
| Adiunkt | Stopień doktora (doktor) | Stanowisko pracownika badawczo-dydaktycznego lub badawczego |
| Asystent | Tytuł zawodowy magistra lub równoważny | Stanowisko w praktyce głównie dydaktyczne, możliwość rozwoju na wyższe |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Dz.U.2018.1668, art. 16.

Powyższe zestawienie stanowi punkt wyjścia do omówienia zakresu ról i obowiązków nauczyciela akademickiego, które zostały przedstawione w dalszej części podrozdziału.

Zakres ról i obowiązków nauczyciela akademickiego

Praca nauczyciela akademickiego ma charakter wieloaspektowy i obejmuje realizację zróżnicowanych ról zawodowych, wynikających zarówno z regulacji prawnych, jak i z tradycji akademickiej oraz oczekiwań instytucjonalnych. Do podstawowych obszarów aktywności nauczyciela akademickiego należą zadania dydaktyczne, działalność naukowa oraz udział w pracach organizacyjnych uczelni⁴¹⁴.

W tabeli 26 przedstawiono podstawowe zadania i obowiązki nauczycieli akademickich, zróżnicowane w zależności od rodzaju stanowiska, określone zgodnie

⁴¹³ Tamże, art. 115-116.

⁴¹⁴ A. Polańska, *O etyce pracy nauczyciela akademickiego*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2008, 11(2), 37-44, s. 37-40, DOI: 10.18778/1899-2226.11.2.03.

z przepisami ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. W praktyce uczelnie określają również szczegółowy zakres obowiązków w statutach i regulaminach wewnętrznych, ale powyższe obowiązki wynikają bezpośrednio z ustawy i stanowią podstawowy minimalny zakres.

Tabela 26. Zadania i obowiązki nauczycieli akademickich

| Grupa nauczycieli akademickich | Zadania i obowiązki do wykonania |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pracownicy dydaktyczni | <ul style="list-style-type: none">• kształcenie i wychowywanie studentów• uczestniczenie w kształceniu doktorantów |
| Pracownicy badawczy | <ul style="list-style-type: none">• prowadzenie działalności naukowej• uczestniczenie w kształceniu doktorantów |
| Pracownicy badawczo-dydaktyczni | <ul style="list-style-type: none">• prowadzenie działalności naukowej• kształcenie i wychowywanie studentów lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów |
| Wszyscy nauczyciele akademicy (bez względu na grupę) | <ul style="list-style-type: none">• uczestnictwo w pracach organizacyjnych na rzecz uczelni• stałe podnoszenie kompetencji zawodowych |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Dz.U.2018.1668, art. 114–115.

W wymiarze dydaktycznym nauczyciel akademicki odpowiada za przygotowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych, weryfikację efektów uczenia się oraz opiekę nad procesem kształcenia studentów i doktorantów. Działalność ta obejmuje nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także rozwijanie kompetencji zawodowych i społecznych studentów, a także kształtowanie postaw etycznych i akademickich. Współczesna dydaktyka akademicka coraz częściej wiąże się również z koniecznością dostosowywania metod nauczania do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych oraz zmieniających się form kształcenia⁴¹⁵.

Drugim kluczowym obszarem aktywności nauczyciela akademickiego jest działalność naukowa, rozumiana jako prowadzenie badań, publikowanie ich wyników oraz udział w życiu naukowym środowiska akademickiego. Zakres i intensywność tej aktywności mogą być zróżnicowane w zależności od zajmowanego stanowiska, profilu uczelni oraz przypisanej grupy nauczycieli akademickich (dydaktycznej, badawczej lub badawczo-dydaktycznej)⁴¹⁶. Działalność naukowa stanowi jednak istotny element tożsamości zawodowej nauczyciela akademickiego i wpływa na jego pozycję w strukturze uczelni.

Istotnym, choć często mniej eksponowanym obszarem pracy nauczyciela akademickiego są obowiązki organizacyjne. Obejmują one m.in. udział w pracach organów kolegialnych uczelni, realizację zadań administracyjnych związanych z procesem kształcenia, a także zaangażowanie w działania projakościowe i rozwojowe.

⁴¹⁵ D. Zając, *Nauczyciel akademicki wobec ...*, dz. cyt., s. 101-104.

⁴¹⁶ A. Dubowik, dz. cyt., s. 71-75.

Zakres tych obowiązków bywa zróżnicowany i zależny od funkcji pełnionych w strukturze organizacyjnej uczelni⁴¹⁷.

Wielość ról i obowiązków przypisanych nauczycielowi akademickiemu powoduje, że praca ta charakteryzuje się znacznym stopniem złożoności oraz potencjalnym występowaniem napięć pomiędzy poszczególnymi obszarami aktywności zawodowej. Konieczność godzenia zadań dydaktycznych, naukowych i organizacyjnych stanowi jeden z kluczowych elementów specyfiki pracy akademickiej i wyznacza kontekst dalszych rozważań dotyczących warunków jej wykonywania oraz motywacji zawodowej nauczycieli akademickich⁴¹⁸.

Organizacja czasu pracy i obciążenie dydaktyczne

Organizacja czasu pracy stanowi jeden z kluczowych elementów specyfiki pracy akademickiej. W świetle obowiązujących regulacji prawnych czas pracy nauczyciela akademickiego ma w przeważającej mierze charakter zadaniowy, co wynika z wielości ról oraz zróżnicowanego charakteru wykonywanych obowiązków⁴¹⁹. Obejmuje on zarówno prowadzenie zajęć dydaktycznych, jak i przygotowanie do zajęć, ocenianie studentów, działalność naukową oraz wykonywanie zadań organizacyjnych na rzecz uczelni.

W praktyce istotnym składnikiem czasu pracy jest obciążenie dydaktyczne, ujmowane najczęściej w postaci rocznego wymiaru zajęć (tzw. pensum). Ustawa określa roczne limity zajęć dydaktycznych dla poszczególnych grup i stanowisk, a jednocześnie wskazuje, że szczegółowe zasady ustalania zakresu obowiązków, w tym wymiaru zajęć oraz sposób przeliczania godzin dydaktycznych, określa regulamin pracy obowiązujący w uczelni⁴²⁰. Oznacza to, że przy zachowaniu ram ustawowych uczelnie posiadają możliwość doprecyzowania rozwiązań organizacyjnych w aktach wewnętrznych.

Należy przy tym podkreślić, że realizacja zajęć dydaktycznych stanowi jedynie część rzeczywistego nakładu pracy związanej z procesem kształcenia. Znaczną część czasu pracy nauczyciela akademickiego zajmują czynności niewidoczne w bezpośrednim wymiarze godzinowym, takie jak przygotowanie materiałów dydaktycznych, aktualizacja

⁴¹⁷ Eurydice, *Warunki pracy nauczycieli...* dz. cyt.

⁴¹⁸ M. Lekston, *Autonomiczny charakter zadaniowego czasu pracy nauczyciela akademickiego*, „*Studia z Zakresu Prawa Pracy i Polityki Społecznej*” 2021, 4, 325–335, DOI: 10.4467/25444654SPP.21.025.14267.

⁴¹⁹ A. Dubowik, dz. cyt., s. 71-76.

⁴²⁰ Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, dz. cyt. art. 127.

treści zajęć, konsultacje ze studentami, opieka nad pracami dyplomowymi oraz udział w egzaminach i zaliczeniach. Źródła systemowe wskazują, że obciążenie pracą dydaktyczną w szkolnictwie wyższym obejmuje szeroki katalog zadań „okołodydaktycznych”, które realnie zwiększają nakład pracy kadry akademickiej⁴²¹.

Równolegle nauczyciele akademicy realizują także zadania naukowe, które również nie poddają się ścisłej regulacji czasowej. Działalność badawcza, obejmująca prowadzenie badań, przygotowywanie publikacji oraz udział w projektach naukowych, wymaga elastycznego gospodarowania czasem pracy i często realizowana jest poza formalnie wyznaczonymi godzinami aktywności dydaktycznej. W literaturze prawa pracy podkreśla się, że zadaniowy charakter czasu pracy nauczyciela akademickiego sprzyja autonomii zawodowej, ale jednocześnie może prowadzić do trudności w wyznaczaniu granic pomiędzy życiem zawodowym a prywatnym⁴²².

Dodatkowym elementem wpływającym na organizację czasu pracy nauczyciela akademickiego są obowiązki organizacyjne i administracyjne, których zakres w ostatnich latach ulega systematycznemu rozszerzeniu. Udział w pracach zespołów programowych, komisji, organów kolegialnych oraz realizacja zadań sprawozdawczych zwiększają obciążenie czasowe kadry akademickiej i wpływają na subiektywne postrzeganie intensywności pracy. Wielość ról (dydaktycznych, badawczych, wychowawczych i organizacyjnych) sprzyja powstawaniu napięć i konieczności stałego bilansowania priorytetów zawodowych⁴²³.

Podsumowując, organizacja czasu pracy nauczyciela akademickiego charakteryzuje się znaczną elastycznością, ale jednocześnie wysokim stopniem złożoności. Połączenie obowiązków dydaktycznych, naukowych i organizacyjnych sprawia, że obciążenie pracą często wykracza poza formalne ramy, co stanowi istotny kontekst dla dalszych analiz dotyczących warunków pracy oraz motywacji zawodowej nauczycieli akademickich.

Wymagania i oczekiwania

Współczesna praca nauczyciela akademickiego realizowana jest w warunkach rosnących wymagań instytucjonalnych, organizacyjnych oraz jakościowych. Oczekiwania wobec kadry akademickiej formułowane są zarówno na poziomie regulacji

⁴²¹ Eurydice, *Warunki pracy nauczycieli...*, dz. cyt.

⁴²² M. Lekston, dz. cyt., s. 325-330.

⁴²³ D. Zając, dz. cyt., s. 103-105.

prawnych, jak i polityk wewnętrznych uczelni, a także w kontekście systemowych reform szkolnictwa wyższego. Obejmują one nie tylko realizację obowiązków dydaktycznych i naukowych, lecz również aktywne uczestnictwo w procesach zapewniania jakości kształcenia oraz rozwoju instytucjonalnego uczelni⁴²⁴.

Jednym z kluczowych obszarów wymagań wobec nauczycieli akademickich jest zapewnianie odpowiedniej jakości procesu dydaktycznego. Oczekuje się, że nauczyciele akademicy będą dostosowywać metody nauczania do zmieniających się potrzeb studentów, rozwijać kompetencje dydaktyczne oraz uwzględniać efekty uczenia się określone w programach studiów. Wzrost znaczenia mechanizmów oceny jakości kształcenia powoduje, że praca dydaktyczna podlega coraz częściej formalnej ewaluacji, co wpływa na sposób jej organizacji oraz dokumentowania⁴²⁵.

Równoległe wobec nauczycieli akademickich formułowane są oczekiwania związane z aktywnością naukową. Udział w badaniach, publikowanie wyników oraz pozyskiwanie środków na działalność naukową stanowią istotne kryteria oceny pracy akademickiej, zwłaszcza w kontekście systemu ewaluacji działalności naukowej. W literaturze podkreśla się, że presja związana z mierzalnymi wskaźnikami efektywności naukowej może prowadzić do intensyfikacji pracy oraz konieczności godzenia zadań badawczych z obowiązkami dydaktycznymi⁴²⁶.

Istotnym elementem współczesnych oczekiwań wobec nauczycieli akademickich jest również zaangażowanie organizacyjne i administracyjne. Udział w pracach zespołów programowych, komisji oraz organów kolegialnych, a także realizacja obowiązków sprawozdawczych i projakościowych, staje się trwałym elementem pracy akademickiej. Rozszerzanie zakresu tych zadań bywa postrzegane jako czynnik zwiększający obciążenie pracą oraz ograniczający czas przeznaczony na działalność dydaktyczną i naukową⁴²⁷.

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że kumulacja wymagań dydaktycznych, naukowych i organizacyjnych prowadzi do wzrostu oczekiwań wobec dyspozycyjności i elastyczności nauczycieli akademickich. Konieczność realizowania

⁴²⁴ E. Stańczyk-Hugiet, dz. cyt., s. 559-562.

⁴²⁵ Eurydice, *Warunki pracy nauczycieli...*, dz. cyt.

⁴²⁶ M. Kwiek, Globalizacja nauki – rosnąca siła indywidualnych naukowców, „Nauka” 2021, 4/2021, 37-66, s. 37-45, DOI: 10.24425/nauka.2021.137642.

⁴²⁷ A. Dubowik, dz. cyt., s. 80-83.

wielu ról zawodowych jednocześnie może sprzyjać przeciążeniu pracą oraz powstawaniu napięć pomiędzy poszczególnymi obszarami aktywności zawodowej⁴²⁸.

3.8. Specyfika pracy nauczyciela akademickiego w uczelni niepublicznej

Jak już wykazano wcześniej, z perspektywy systemowej uczelnie niepubliczne funkcjonują w Polsce jako trwały element sektora szkolnictwa wyższego od początku lat 90. XX wieku. Podlegają one tej samej legislacji co uczelnie publiczne, różni je natomiast, m.in. model finansowania oraz skala i profil działalności. Dane Eurydice wskazują, że w roku 2024/2025 działało 207 uczelni niepublicznych, a w roku akademickim 2023/2024 studiowało w nich 444 685 osób, co stanowiło 35,71% ogółu studentów⁴²⁹.

Ten kontekst ma bezpośrednie znaczenie dla warunków pracy nauczycieli akademickich: w wielu uczelniach niepublicznych ciężar funkcjonowania instytucji opiera się na przychodach z czesnego. Co ważne, w odróżnieniu od uczelni publicznych uczelnie niepubliczne pobierają opłaty zarówno za studia stacjonarne, jak i niestacjonarne⁴³⁰. Zależność od popytu edukacyjnego (liczby studentów) sprzyja elastyczniejszym politykom kadrowym i większej wrażliwości zatrudnienia na decyzje ekonomiczne oraz organizacyjne uczelni (np. uruchamianie lub zamykanie kierunków, zmiany siatki godzin).

Kontraktowy charakter zatrudnienia i rola regulacji wewnętrznych

Z punktu widzenia organizacji pracy kluczowe jest, że PSWiN oraz praktyka zatrudniania nauczycieli akademickich akcentują znaczenie wewnętrznych aktów uczelni jako źródeł prawa pracy *ad intra*. W szczególności statut, regulamin pracy i regulamin wynagradzania mogą w istotnym stopniu konkretyzować obowiązki, uprawnienia, a także mechanizmy oceny i rozliczania pracy. M. Lekston podkreśla, że akademickie stosunki pracy są regulowane nie tylko przez PSWiN i Kodeks pracy, ale również przez akty autonomiczne, wśród których zasadnicze znaczenie mają właśnie statut i regulaminy wewnętrzne⁴³¹.

⁴²⁸ D. Zając, dz. cyt., s. 104-105.

⁴²⁹ Eurydice, *Organizacja prywatnej edukacji – Polska*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pl/eurydice/poland/organizacja-prywatnej-edukacji> (dostęp: 17.12.2025).

⁴³⁰ Tamże.

⁴³¹ M. Lekston, dz. cyt., s. 325-326.

W realiach uczelni niepublicznych przekłada się to na większe zróżnicowanie warunków pracy między instytucjami. O ile podstawowe ramy (np. kategorie stanowisk, ogólne obowiązki, zasady odpowiedzialności czy elementy czasu pracy) wynikają z PSWiN, o tyle „codzienna” organizacja pracy – w tym dystrybucja zadań, dokumentacja dydaktyczna, wymogi jakościowe, zasady wynagradzania zmiennych składników – może istotnie różnić się w zależności od przyjętej polityki uczelni⁴³².

Nauczyciele akademicy w uczelniach niepublicznych są zatrudniani na podstawie umowy o pracę, przy czym ustawodawca nie przewiduje w tym sektorze instytucji mianowania, charakterystycznej dla części stanowisk w uczelniach publicznych⁴³³. Rozwiązanie to nadaje stosunkom pracy w uczelniach niepublicznych wyraźnie kontraktowy charakter.

Ustawa określa podstawowe stanowiska nauczycieli akademickich, do których należą m.in. profesor, profesor uczelni, adiunkt oraz asystent⁴³⁴. Jednocześnie pozostawia uczelniom niepublicznym znaczną autonomię w zakresie kształtowania struktury zatrudnienia, w tym liczby etatów, wymiaru czasu pracy oraz łączenia obowiązków dydaktycznych, organizacyjnych i – w ograniczonym zakresie – naukowych. Autonomia ta umożliwia dostosowywanie polityki kadrowej do profilu dydaktycznego uczelni oraz aktualnych potrzeb organizacyjnych.

Istotnym elementem regulacji prawnych jest także elastyczność w zakresie nawiązywania i rozwiązywania stosunków pracy. Zastosowanie przepisów *Kodeksu pracy* oznacza, że nauczyciele akademicy w uczelniach niepublicznych podlegają ogólnym zasadom dotyczącym umów na czas określony i nieokreślony, okresów wypowiedzenia oraz ochrony trwałości zatrudnienia⁴³⁵. W praktyce sprzyja to stosowaniu umów terminowych, szczególnie w przypadku zajęć dydaktycznych realizowanych w zależności od liczby studentów oraz zmieniającej się oferty kształcenia.

Zatrudnienie w uczelniach niepublicznych często charakteryzuje się także możliwością łączenia pracy akademickiej z zatrudnieniem w innych instytucjach lub sektorach rynku pracy. Ustawa dopuszcza wykonywanie dodatkowej pracy przez nauczycieli akademickich, z zastrzeżeniem obowiązku informacyjnego wobec uczelni⁴³⁶.

⁴³² Tamże, s. 326-327.

⁴³³ Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, dz. cyt., art. 112.

⁴³⁴ Tamże, art. 116.

⁴³⁵ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. *Kodeks pracy* (Dz.U.1974.24.141 z późn. zm.), art. 25¹ oraz art. 30-36.

⁴³⁶ Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, dz. cyt., art. 125.

Rozwiązanie to bywa wykorzystywane zwłaszcza w uczelniach o profilu dydaktycznym, gdzie zajęcia prowadzone są przez specjalistów łączących działalność akademicką z praktyką zawodową.

Specyfika zatrudnienia nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych polega zatem na połączeniu formalnej regulacji ustawowej z szeroką autonomią instytucjonalną pracodawcy. Z jednej strony zapewnia to elastyczność organizacyjną i możliwość reagowania na zmiany otoczenia edukacyjnego, z drugiej natomiast może wiązać się z ograniczoną przewidywalnością ścieżki zawodowej oraz mniejszym poziomem stabilności zatrudnienia. Uwarunkowania te mają istotne znaczenie dla dalszych analiz dotyczących bezpieczeństwa pracy oraz motywacji zawodowej nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych.

Dostęp do zatrudnienia

Istotnym wyróżnikiem uczelni niepublicznych jest brak ustawowego obowiązku przeprowadzenia konkursu jako warunku nawiązania pierwszego stosunku pracy w uczelni (w typowej sytuacji zatrudnienia). PSWiN przewiduje obowiązek konkursu w razie nawiązania pierwszego stosunku pracy w uczelni publicznej (na czas nieokreślony lub określony dłuższy niż 3 miesiące i w wymiarze przekraczającym ½ etatu), pozostawiając jednak uczelniom określenie trybu i warunków konkursu w statucie⁴³⁷.

W konsekwencji uczelnie niepubliczne mają zwykle większą swobodę w doborze kadr (zwłaszcza w obszarach silnie dydaktycznych), a formalne procedury rekrutacyjne mogą mieć charakter bardziej zróżnicowany i zależny od rozwiązań wewnętrznych. Z perspektywy pracy i motywacji zawodowej oznacza to często mniejszą „proceduralną przewidywalność” ścieżki wejścia do zawodu w danej instytucji, ale zarazem potencjalnie większą elastyczność w budowaniu zespołów dydaktycznych.

Stabilność zatrudnienia i bezpieczeństwo pracy

Stabilność zatrudnienia nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych kształtowana jest przez przepisy ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* oraz regulacje *Kodeksu pracy*, przy jednoczesnym braku szczególnych rozwiązań gwarantujących trwałość stosunku pracy charakterystycznych dla mianowania.

⁴³⁷ Tamże, art. 119 ust. 1-3.

W konsekwencji relacje pracownicze w uczelniach niepublicznych mają w przeważającej mierze charakter kontraktowy, co wpływa na poziom bezpieczeństwa zatrudnienia kadry akademickiej.

Zastosowanie przepisów *Kodeksu pracy* oznacza, że nauczyciele akademicy w uczelniach niepublicznych objęci są ogólnymi zasadami ochrony stosunku pracy, w tym regulacjami dotyczącymi okresów wypowiedzenia, zakazu dyskryminacji oraz ochrony przed nieuzasadnionym rozwiązaniem umowy o pracę⁴³⁸. Jednocześnie brak szczególnych regulacji sektorowych powoduje, że poziom ochrony trwałości zatrudnienia jest porównywalny z innymi sektorami rynku pracy, a nie ze statusem charakterystycznym dla części pracowników uczelni publicznych.

W praktyce, stabilność zatrudnienia w uczelniach niepublicznych pozostaje w ścisłym związku z sytuacją finansową tych instytucji oraz zmiennością liczby studentów. Uzależnienie działalności dydaktycznej od opłat za kształcenie powoduje, że zapotrzebowanie na kadrę akademicką może ulegać wahaniom, co sprzyja stosowaniu umów terminowych oraz elastycznych form zatrudnienia. W praktyce oznacza to większą podatność nauczycieli akademickich na zmiany organizacyjne oraz decyzje ekonomiczne podejmowane przez władze uczelni.

Bezpieczeństwo pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych obejmuje także aspekty pozapłacowe, takie jak warunki organizacyjne pracy, obciążenie dydaktyczne oraz dostęp do świadczeń socjalnych. Przepisy prawa nie przewidują odrębnych rozwiązań socjalnych dla tego sektora, pozostawiając ich kształtowanie regulacjom wewnętrznym uczelni oraz ogólnym normom prawa pracy⁴³⁹. Zróżnicowanie to może wpływać na subiektywne poczucie bezpieczeństwa zawodowego oraz ocenę atrakcyjności pracy akademickiej w uczelniach niepublicznych.

Podsumowując, stabilność zatrudnienia i bezpieczeństwo pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych determinowane są przez połączenie ogólnych regulacji prawa pracy z autonomią instytucjonalną pracodawcy. Uwarunkowania te sprzyjają elastyczności organizacyjnej uczelni, lecz jednocześnie mogą prowadzić do zwiększonej niepewności zawodowej kadry akademickiej. Obowiązujący model zatrudnienia oparty na umowie o pracę, połączony z szeroką autonomią uczelni w zakresie polityki kadrowej i wynagradzania, wpływa na organizację pracy, poziom bezpieczeństwa zatrudnienia oraz subiektywne poczucie stabilności zawodowej.

⁴³⁸ Ustawa *Kodeks pracy*, dz. cyt., art. 30-36 oraz art. 94-94³.

⁴³⁹ Tamże, art. 16-18 oraz art. 232-237.

Jednocześnie brak szczególnych mechanizmów prawnych gwarantujących trwałość zatrudnienia powoduje, że sytuacja zawodowa nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych pozostaje w dużym stopniu uzależniona od uwarunkowań organizacyjnych i finansowych funkcjonowania uczelni. Z tego względu uwarunkowania prawne stanowią istotne tło dla dalszych analiz dotyczących motywacji zawodowej nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych, umożliwiając lepsze zrozumienie specyfiki ich sytuacji zawodowej w porównaniu z kadrami zatrudnioną w uczelniach publicznych.

Wielozatrudnienie i „podstawowe miejsce pracy”

Specyfika sektora niepublicznego szczególnie wyraźnie ujawnia się w kontekście wielozatrudnienia nauczycieli akademickich i mechanizmu „podstawowego miejsca pracy”. W literaturze wskazuje się, że wymóg uzyskania zgody rektora na dodatkowe zatrudnienie (w sytuacji, gdy uczelnia publiczna jest podstawowym miejscem pracy) może prowadzić do praktycznego „zewnętrznego” ograniczania możliwości zatrudniania przez uczelnie niepubliczne osób pracujących w uczelniach publicznych. W przywołanej analizie podkreślono wręcz, że przy takiej konfiguracji o możliwości zatrudnienia wykładowcy przez uczelnię niepubliczną, współdecyduje rektor uczelni publicznej jako podstawowego miejsca pracy pracownika⁴⁴⁰.

Mechanizm ten ma oparcie w PSWiN, które reguluje kwestie dodatkowego zatrudnienia (w tym tryb uzyskiwania zgody, określone wyjątki i konsekwencje naruszeń w odniesieniu do uczelni będącej podstawowym miejscem pracy)⁴⁴¹. Z punktu widzenia uczelni niepublicznych jest to ważne uwarunkowanie organizacyjne: część potencjalnej kadry (zwłaszcza profesorów i osób o rozpoznawalnym dorobku) może być dostępna jedynie w granicach dopuszczalnych przez regulacje i praktykę zgód na dodatkowe zatrudnienie, co wpływa na stabilność obsady dydaktycznej, planowanie zajęć i długofalową politykę rozwoju kadry.

Czas pracy i rozliczanie zadań

PSWiN wprost stanowi, że nauczyciela akademickiego obowiązuje system zadaniowego czasu pracy⁴⁴². W ujęciu doktrynalnym wskazuje się jednak, że „zadaniowość” w akademickim stosunku pracy ma wymiar autonomiczny i powinna być

⁴⁴⁰ K. W. Baran, M. Lekston, *Konstrukcja dodatkowego miejsca pracy nauczyciela akademickiego*, „Roczniki Administracji i Prawa” 2021, t. XXI, zes. specjalny, 361-376, s. 362-365 oraz 371-372, DOI: 10.5604/01.3001.0015.6407; Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, dz. cyt., art. 119.

⁴⁴¹ Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, dz. cyt., art. 125-127.

⁴⁴² Tamże, art. 127 ust. 1.

interpretowana przez pryzmat specyfiki obowiązków akademickich (dydaktycznych, organizacyjnych, a w zależności od grupy stanowisk także naukowych)⁴⁴³.

Kluczową kategorią porządkującą pozostaje pensum dydaktyczne, które – co istotne – nie jest normą czasu pracy *sensu stricto*, lecz elementem rozliczania obowiązków dydaktycznych, osadzonym w szerszym systemie zadań nauczyciela akademickiego.⁶ Jednocześnie PSWiN określa maksymalne roczne wymiary zajęć dla poszczególnych grup stanowisk (np. do 240 godzin dla pracownika badawczo-dydaktycznego, do 360 dla dydaktycznego, do 540 dla lektora lub instruktora – jeżeli statut przewiduje takie stanowisko)⁴⁴⁴. Dla uczelni niepublicznych ma to podwójne znaczenie – mianowicie:

- organizacyjne – ponieważ przy dominującym profilu dydaktycznym wielu uczelni niepublicznych ciężar pracy kadry często koncentruje się właśnie na dydaktyce i zadaniach okołodydaktycznych (przygotowanie materiałów, obsługa platform, dokumentacja jakości, konsultacje), które „nie kończą się” na samym pensum;
- motywacyjne – ponieważ zadaniowy czas pracy i centralność rozliczeń dydaktycznych mogą wzmacniać presję na efektywność i wielozadaniowość, szczególnie gdy uczelnia, działając w logice rynkowej, intensyfikuje wykorzystanie dostępnych zasobów kadrowych⁴⁴⁵.

W tym miejscu warto podkreślić, że regulacje uczelniane (regulamin pracy) mają znaczenie dla konkretyzacji zakresu obowiązków dla grup pracowników i stanowisk, w tym dla przypisywania rodzajów zajęć i zasad obliczania godzin dydaktycznych. To kolejny przykład, jak silnie „realna” specyfika pracy w uczelni niepublicznej zależy od rozwiązań przyjętych w danej instytucji.

Wynagradzanie

Zasady wynagradzania nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych kształtowane są w oparciu o przepisy ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* oraz przepisy *Kodeksu pracy*, przy jednoczesnym zachowaniu szerokiej autonomii instytucjonalnej uczelni jako pracodawcy. W przeciwieństwie do uczelni publicznych, w których obowiązują minimalne stawki wynagrodzeń określone w aktach

⁴⁴³ M. Lekston, dz. cyt., s. 326-327.

⁴⁴⁴ Tamże, s. 327-328.

⁴⁴⁵ Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, dz. cyt., art. 127 ust. 2.

wykonawczych, uczelnie niepubliczne samodzielnie ustalają systemy płacowe w regulaminach wewnętrznych.

Ustawa nie wprowadza minimalnych poziomów wynagrodzeń dla nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych, pozostawiając tę kwestię decyzjom organów uczelni. Zgodnie z ustawą warunki wynagradzania pracowników uczelni określone są w regulaminie wynagradzania, ustalonym przez pracodawcę⁴⁴⁶. Rozwiązanie to pozwala na dostosowanie poziomu wynagrodzeń do możliwości finansowych uczelni oraz jej profilu działalności, jednak jednocześnie prowadzi do znacznego zróżnicowania sytuacji ekonomicznej nauczycieli akademickich pomiędzy poszczególnymi instytucjami.

Wynagrodzenie w uczelniach niepublicznych ma zazwyczaj charakter zróżnicowany i może obejmować zarówno stałe składniki płacowe, jak i elementy zmienne, uzależnione od liczby prowadzonych godzin dydaktycznych, rodzaju zajęć lub dodatkowych obowiązków organizacyjnych. W praktyce oznacza to silne powiązanie wysokości wynagrodzenia z obciążeniem dydaktycznym oraz bieżącą ofertą kształcenia, co odróżnia ten model od bardziej stabilnych rozwiązań funkcjonujących w uczelniach publicznych.

Zastosowanie przepisów *Kodeksu pracy* oznacza, że nauczyciele akademicy w uczelniach niepublicznych podlegają ogólnym zasadom dotyczącym ochrony wynagrodzenia, terminowości wypłat oraz minimalnego wynagrodzenia za pracę⁴⁴⁷. Przepisy te stanowią podstawowy instrument ochrony praw pracowniczych, jednak nie eliminują ryzyka wahań dochodów wynikających z niestabilności liczby studentów lub zmiennego zapotrzebowania na zajęcia dydaktyczne.

Model wynagradzania obowiązujący w uczelniach niepublicznych pozostaje w ścisłym związku z ich sytuacją finansową oraz strukturą przychodów. Uzależnienie działalności dydaktycznej od opłat za kształcenie powoduje, że wynagrodzenia nauczycieli akademickich są bardziej podatne na zmiany koniunkturalne oraz czynniki demograficzne. Uwarunkowania te mają istotne znaczenie dla postrzegania pracy akademickiej w kategoriach bezpieczeństwa ekonomicznego oraz stabilności zatrudnienia, a tym samym wpływają na poziom motywacji zawodowej nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych.

⁴⁴⁶ Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, dz. cyt., art. 136.

⁴⁴⁷ Ustawa *Kodeks pracy*, dz. cyt., art. 78-86.

Organizacja pracy – uwarunkowania praktyczne

Zarysowane uwarunkowania systemowe i prawne tworzą środowisko pracy, w którym – częściej niż w uczelniach publicznych – dochodzi do splecenia wymogów jakości kształcenia i standardów akademickich z logiką organizacyjną typową dla instytucji finansowanych głównie z czesnego (zmiennosc popytu, presja konkurencyjna, elastycznosc zatrudnienia). Eurydice zwraca uwage na roznicze w finansowaniu i profilach uczelni niepublicznych, przy jednoczesnym podporzadkowaniu ich tej samej legislacji co uczelnie publiczne⁴⁴⁸. Dominujacy udzial przychodow z czesnego, silna zaleznośc od liczby studentow oraz konkurencyjny charakter rynku edukacyjnego sprawiaja, ze praca nauczyciela akademickiego w tym sektorze jest w wiekszym stopniu podporzadkowana biezacym potrzebom dydaktycznym uczelni⁴⁴⁹. Z kolei w literaturze z zakresu prawa pracy akademickiego podkreśla sie autonomiczny oraz zlozony charakter regulacji stosunku pracy nauczycieli akademickich, wynikajacy z jednoczesnego stosowania przepisow ustawy – Prawo o szkolnictwie wyzszy i nauce, Kodeksu pracy oraz aktow prawa wewnetrznego uczelni⁴⁵⁰.

W uczelniach niepublicznych organizacja pracy nauczyciela akademickiego ksztaltuje sie w sposob odmienny niz w uczelniach publicznych, co wynika nie tyle z odrębnych regulacji prawnych, ile z uwarunkowan organizacyjnych i ekonomicznych funkcjonowania tych instytucji. W praktyce oznacza to, ze dydaktyka stanowi centralny obszar aktywnosci zawodowej nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych. Obowiazki badawcze – o ile w ogole sa formalnie przypisane do stanowiska – czesto maja charakter drugoplanowy lub sa realizowane w ograniczonym zakresie, zwlaszcza w uczelniach o profilu zawodowym⁴⁵¹. W konsekwencji rola nauczyciela akademickiego bywa redukowana do funkcji dydaktycznej, przy jednoczesnym rozszerzaniu katalogu zadani okołodydaktycznych. Do takich zadani naleza m.in. przygotowywanie i aktualizacja sylabusow, dokumentacja efektow uczenia sie, obsluga systemow informatycznych i platform e-learningowych, prowadzenie konsultacji, udzial w procesach zapewniania jakosci ksztalcenia, a takze prace organizacyjne zwiazane z rekrutacja, obsluga studentow czy ewaluacja kierunkow studiow. Znaczna czesc tych czynnosci nie znajduje bezposredniego odzwierciedlenia

⁴⁴⁸ Eurydice, *Organizacja prywatnej edukacji – Polska*, dz. cyt.

⁴⁴⁹ Tamże.

⁴⁵⁰ M. Lekston, dz. cyt., s. 325-329.

⁴⁵¹ Tamże, s. 326-328.

w rozliczeniach pensum dydaktycznego, co prowadzi do rozszerzania faktycznego zakresu pracy poza formalnie wyznaczone ramy⁴⁵².

Charakterystyczną cechą organizacji pracy w uczelniach niepublicznych jest również wysoka elastyczność zatrudnienia i planowania zajęć, wynikająca z konieczności dostosowywania oferty dydaktycznej do zmieniającej się liczby studentów.⁵ Zmiany w siatce godzin, łączenie grup, uruchamianie lub wygaszanie kierunków studiów oraz modyfikacje obsady zajęć są zjawiskami częstymi i traktowanymi jako element normalnego funkcjonowania instytucji. Dla nauczycieli akademickich oznacza to ograniczoną przewidywalność obciążeń dydaktycznych oraz trudności w długofalowym planowaniu pracy zawodowej⁴⁵³.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera łączenie przez nauczycieli akademickich wielu ról zawodowych. W uczelniach niepublicznych często oczekuje się, że ta sama osoba będzie jednocześnie prowadziła zajęcia dydaktyczne, wykonywała zadania organizacyjne, uczestniczyła w działaniach promocyjnych uczelni, a niekiedy także pełniła funkcje administracyjne lub koordynacyjne. Taka wielość ról sprzyja intensyfikacji pracy oraz rozmyciu granic między poszczególnymi sferami aktywności zawodowej⁴⁵⁴.

Z perspektywy organizacyjnej istotnym elementem specyfiki pracy w uczelniach niepublicznych jest także większe zróżnicowanie wewnętrznych rozwiązań dotyczących organizacji dydaktyki i rozliczania pracy. W zależności od polityki uczelni mogą występować odmienne modele planowania zajęć, różne sposoby przypisywania godzin dydaktycznych, a także zróżnicowane oczekiwania co do dostępności nauczycieli akademickich poza godzinami zajęć. Powoduje to, że warunki pracy mogą znacząco różnić się nie tylko między sektorem publicznym a niepublicznym, lecz również pomiędzy poszczególnymi uczelniami niepublicznymi⁴⁵⁵.

Opisane uwarunkowania organizacyjne wpływają na subiektywne doświadczenie pracy nauczyciela akademickiego, w tym na poczucie stabilności zatrudnienia, autonomii zawodowej oraz obciążenia pracą. Choć elastyczność organizacyjna bywa postrzegana jako atut umożliwiający szybkie reagowanie na zmiany otoczenia, w praktyce może ona generować napięcia związane z intensyfikacją pracy, niepewnością co do przyszłych

⁴⁵² Tamże, s. 327-329.

⁴⁵³ Eurydice, *Organizacja prywatnej edukacji – Polska*, dz. cyt.

⁴⁵⁴ M. Lekston, dz. cyt., s. 327-329.

⁴⁵⁵ Eurydice, *Organizacja prywatnej edukacji – Polska*, dz. cyt.

warunków zatrudnienia oraz ograniczoną możliwością realizacji długofalowych planów rozwoju zawodowego.

Z tego względu organizacja pracy w uczelniach niepublicznych stanowi istotny kontekst analizy motywacji zawodowej nauczycieli akademickich, który nie determinuje jej bezpośrednio, lecz wyznacza ramy, w jakich motywacja ta się kształtuje. W dalszej części rozdziału pozwala to przejść od opisu warunków organizacyjnych do analizy ich znaczenia dla postaw, oczekiwań i strategii zawodowych nauczycieli akademickich funkcjonujących w sektorze niepublicznym.

Uwarunkowania pracy a motywacja zawodowa

Uwarunkowania organizacyjne i ekonomiczne funkcjonowania uczelni niepublicznych stanowią istotne tło kształtowania motywacji zawodowej nauczycieli akademickich. Nie determinują one motywacji w sposób bezpośredni, lecz wpływają na sposób interpretowania sensu pracy akademickiej, ocenę jej wartości oraz bilans kosztów i korzyści związanych z pełnieniem roli nauczyciela akademickiego.

W literaturze poświęconej funkcjonowaniu uczelni niepublicznych podkreśla się, że ich działalność odbywa się w warunkach trwałej presji ekonomicznej, wynikającej z dominującego znaczenia przychodów z czesnego oraz nierównego dostępu do środków publicznych i funduszy rozwojowych. M. Geryk wskazuje, że sytuacja ta przekłada się na specyficzną logikę zarządzania uczelniami niepublicznymi, w której kwestie organizacyjne i finansowe silnie oddziałują na warunki pracy kadry akademickiej⁴⁵⁶. W takim kontekście motywacja zawodowa nauczycieli akademickich częściej konfrontowana jest z wymogami efektywności organizacyjnej i stabilności ekonomicznej instytucji niż z klasycznym ideałem autonomicznej pracy akademickiej.

Z perspektywy indywidualnej doświadczenie pracy w uczelni niepublicznej może sprzyjać zarówno wzmocnieniu, jak i osłabianiu motywacji zawodowej. Z jednej strony większa elastyczność organizacyjna, możliwość intensywnego kontaktu ze studentami oraz silne osadzenie pracy dydaktycznej w praktyce kształcenia mogą wzmocniać motywację wewnętrzną nauczycieli identyfikujących się przede wszystkim z rolą dydaktyczną. Z drugiej strony intensyfikacja pracy, wielość ról oraz ograniczona przewidywalność warunków zatrudnienia mogą prowadzić do przeciążenia i stopniowego przesuwania motywacji w stronę czynników zewnętrznych, takich jak bezpieczeństwo ekonomiczne czy doraźna stabilność zatrudnienia.

⁴⁵⁶ M. J. Geryk, *Uczelnie niepubliczne – dzieci gorszego Boga? Dlaczego fundusze europejskie nierówno wspierają polskie uczelnie?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2011, 2(38), 139-150.

W tym kontekście istotne znaczenie ma również aksjologiczny wymiar pracy nauczyciela akademickiego. A. Polańska podkreśla, że rzetelność, odpowiedzialność i etyczny sens pracy dydaktycznej stanowią ważne źródło wewnętrznej motywacji nauczycieli akademickich, zwłaszcza w warunkach, w których systemowe mechanizmy oceny pracy nie zawsze odzwierciedlają jej rzeczywistą wartość⁴⁵⁷. Jednakże możliwość realizowania tych wartości pozostaje w ścisłym związku z warunkami organizacyjnymi stworzonymi przez uczelnię, w tym z zakresem autonomii, sposobem organizacji pracy oraz poziomem obciążeń zadaniowych.

Z kolei badania nad dobrostanem zawodowym nauczycieli wskazują, że motywacja zawodowa jest silnie powiązana z dostępnością zasobów pracy, takich jak poczucie sensu wykonywanych zadań, autonomia, możliwości rozwoju oraz stabilność organizacyjna. E. Strutyńska zwraca uwagę, że to właśnie relacja między wymaganiami pracy a dostępnymi zasobami decyduje o tym, czy nauczyciele utrzymują zaangażowanie i pozytywną identyfikację z zawodem, czy też rozwijają strategie adaptacyjne nastawione na minimalizowanie kosztów psychicznych pracy⁴⁵⁸. Choć badania te dotyczą głównie nauczycieli systemu oświaty, ich ustalenia mają charakter uniwersalny i mogą stanowić użyteczne ramy interpretacyjne również dla analizy pracy nauczycieli akademickich.

Analiza specyfiki pracy nauczyciela akademickiego w uczelniach niepublicznych, przeprowadzona powyżej wskazuje, że motywacja zawodowa pełni kluczową rolę w funkcjonowaniu tej grupy zawodowej. Nie jest ona wyłącznie cechą indywidualną nauczyciela ani prostą konsekwencją warunków zatrudnienia, lecz zjawiskiem osadzonym w szerszym kontekście systemowym, prawnym i organizacyjnym, który współkształtuje jej sposób doświadczania i realizowania w codziennej praktyce zawodowej.

Z perspektywy systemowej praca nauczyciela akademickiego w uczelniach niepublicznych realizowana jest w warunkach zwiększonej presji organizacyjnej i ekonomicznej, wynikającej z modelu finansowania tych instytucji oraz ich funkcjonowania w warunkach konkurencyjnego rynku edukacyjnego. Warunki te wpływają zarówno na zakres obowiązków nauczycieli akademickich, jak i na sposób organizacji ich pracy, co bezpośrednio oddziałuje na strukturę motywacji zawodowej.

⁴⁵⁷ A. Polańska, dz. cyt., s. 44.

⁴⁵⁸ E. Strutyńska, *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2022, s. 143-146 oraz 175-180.

Motywacja ta musi bowiem „kompensować” napięcia wynikające z intensyfikacji pracy, wielości ról oraz ograniczonej przewidywalności warunków zatrudnienia⁴⁵⁹.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera rozróżnienie pomiędzy motywacją wewnętrzną a motywacją zewnętrzną. Motywacja wewnętrzna, oparta na identyfikacji z rolą dydaktyczną, poczuciu sensu pracy oraz wartościach związanych z kształceniem studentów, może stanowić istotny czynnik podtrzymujący zaangażowanie nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych, nawet w warunkach mniej stabilnych organizacyjnie⁴⁶⁰. Jednocześnie jednak nadmierne obciążenie zadaniami, presja efektywności oraz rozmycie granic obowiązków sprzyjają wzrostowi znaczenia motywacji zewnętrznej, związanej z bezpieczeństwem ekonomicznym, warunkami zatrudnienia czy doraźnymi korzyściami materialnymi⁴⁶¹.

Znaczenie motywacji zawodowej w pracy nauczyciela akademickiego ujawnia się także w relacji pomiędzy oczekiwaniami instytucjonalnymi a indywidualnymi aspiracjami zawodowymi. W uczelniach niepublicznych, zwłaszcza o profilu zawodowym, napięcie to może być szczególnie wyraźne w przypadku nauczycieli akademickich, dla których istotnym elementem tożsamości zawodowej jest działalność naukowa lub rozwój badawczy. W takich sytuacjach motywacja zawodowa pełni funkcję mediującą, umożliwiając adaptację do warunków organizacyjnych lub – przeciwnie – prowadząc do obniżenia satysfakcji zawodowej i redefinicji celów zawodowych⁴⁶².

Z drugiej strony należy podkreślić, że motywacja zawodowa nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych nie ma charakteru jednorodnego. Jest ona zróżnicowana w zależności od etapu kariery zawodowej, doświadczeń pracy akademickiej, indywidualnych orientacji aksjologicznych oraz sposobu postrzegania roli dydaktycznej⁴⁶³. Dla części nauczycieli środowisko uczelni niepublicznej może stanowić przestrzeń względnie spójną z ich preferencjami zawodowymi, sprzyjającą realizacji motywacji wewnętrznej i zaangażowaniu w proces kształcenia. Dla innych może być źródłem napięć i konieczności stosowania strategii adaptacyjnych, ukierunkowanych na utrzymanie równowagi między wymaganiami pracy a zasobami osobistymi⁴⁶⁴.

⁴⁵⁹ M.J. Geryk, dz. cyt., s. 140-142; M. Lekston, dz. cyt., s. 326-329.

⁴⁶⁰ A. Polańska, dz. cyt., s. 37-44.

⁴⁶¹ E. Strutyńska, dz. cyt., s. 143-146.

⁴⁶² M. Lekston, dz. cyt., s. 326-329.

⁴⁶³ E. Strutyńska, dz. cyt., s. 143-146 oraz 161-165.

⁴⁶⁴ Tamże, s. 175-180.

Uwzględnienie znaczenia motywacji zawodowej w kontekście systemowym pozwala zatem lepiej zrozumieć specyfikę pracy nauczyciela akademickiego w uczelniach niepublicznych oraz mechanizmy warunkujące jego funkcjonowanie zawodowe. Motywacja nie jest tu jedynie zmienną psychologiczną, lecz elementem dynamicznej relacji pomiędzy jednostką a instytucją, w której krzyżują się uwarunkowania prawne, organizacyjne, ekonomiczne i aksjologiczne⁴⁶⁵. Takie ujęcie stanowi bezpośredni punkt wyjścia do dalszych analiz empirycznych, ukierunkowanych na identyfikację struktur motywacyjnych oraz czynników różnicujących doświadczenia zawodowe nauczycieli akademickich w sektorze uczelni niepublicznych.

3.9. Podsumowanie

Przeprowadzone w niniejszym rozdziale rozważania pozwalają na wieloaspektowe ujęcie uwarunkowań pracy nauczyciela akademickiego w uczelniach niepublicznych, osadzonych w szerszym kontekście funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Przegląd czynników historycznych, prawnych, organizacyjnych oraz finansowych wskazuje, że praca akademicka realizowana w sektorze uczelni niepublicznych odbywa się w odmiennych ramach instytucjonalnych niż w uczelniach publicznych, co ma istotne znaczenie dla charakteru wykonywanych obowiązków, stabilności zatrudnienia oraz warunków organizacyjnych pracy.

W pierwszej części rozdziału zaprezentowano system szkolnictwa wyższego w Polsce jako strukturę zróżnicowaną i wielosektorową, w której uczelnie publiczne i niepubliczne pełnią odmienne funkcje oraz realizują różne modele działalności. Szczególną uwagę zwrócono na genezę i rozwój sektora niepublicznego, wskazując na jego rolę w procesie umasowienia szkolnictwa wyższego oraz na znaczenie mechanizmów rynkowych w jego funkcjonowaniu. Analiza ta pozwala lepiej zrozumieć specyfikę środowiska instytucjonalnego, w jakim realizowana jest praca nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych.

Istotnym elementem rozdziału była analiza podstawowych zasad funkcjonowania uczelni, wynikających z obowiązujących regulacji prawnych oraz rozwiązań organizacyjnych. Wskazano, że autonomia uczelni, sposób zarządzania, system finansowania oraz mechanizmy oceny jakości kształcenia i działalności naukowej wyznaczają ramy organizacji pracy akademickiej. Szczególnie istotne okazały się różnice

⁴⁶⁵ Por. A. Polańska, dz. cyt., s. 37-44; M.J. Geryk, dz. cyt., s. 140-144.

w modelach finansowania uczelni publicznych i niepublicznych, które w sposób bezpośredni wpływają na stabilność instytucjonalną, formy zatrudnienia oraz zakres obciążeń dydaktycznych nauczycieli akademickich.

W dalszej części rozdziału omówiono wpływ reformy szkolnictwa wyższego, wprowadzonej ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, na funkcjonowanie uczelni oraz warunki pracy kadry akademickiej. Analiza wskazuje, że reforma ta przyczyniła się do wzrostu formalizacji pracy, wzmocnienia mechanizmów zarządczych oraz presji efektywnościowej, co w szczególności oddziałuje na uczelnie niepubliczne. Zmiany te prowadzą do redefinicji autonomii zawodowej nauczycieli oraz do zwiększenia znaczenia czynników organizacyjnych i instytucjonalnych w kształtowaniu ich sytuacji zawodowej.

Analiza zróżnicowania strukturalnego i organizacyjnego uczelni publicznych i niepublicznych, oparta na danych statystycznych GUS, pozwoliła na obiektywizację omawianych uwarunkowań. Zaprezentowane dane wskazują na wyraźne różnice w strukturze zatrudnienia, liczbie studentów, preferencjach kierunkowych oraz obciążeniu dydaktycznym nauczycieli akademickich. W szczególności zwrócono uwagę na większą elastyczność form zatrudnienia, wyższe obciążenia dydaktyczne oraz silniejsze uzależnienie funkcjonowania uczelni niepublicznych od czynników demograficznych i rynkowych.

Przedstawione analizy potwierdzają, że praca nauczyciela akademickiego w uczelniach niepublicznych realizowana jest w warunkach zwiększonej zmienności organizacyjnej oraz mniejszej stabilności instytucjonalnej, co stanowi istotne tło dla kształtowania postaw zawodowych i motywacji do pracy. Uwarunkowania te nie determinują bezpośrednio poziomu motywacji nauczycieli akademickich, lecz wyznaczają ramy, w których ona powstaje, utrzymuje się lub ulega osłabieniu.

Podsumowując, rozdział trzeci dostarcza obrazu kontekstu instytucjonalnego pracy nauczyciela akademickiego w uczelniach niepublicznych. Stanowi punkt wyjścia do dalszych analiz poświęconych motywacji zawodowej nauczycieli akademickich, umożliwiając jej interpretację nie tylko w kategoriach indywidualnych, lecz także jako zjawiska silnie osadzonego w określonych uwarunkowaniach organizacyjnych i systemowych.

ROZDZIAŁ 4.

MOTYWACJA DO PRACY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W UCZELNIACH NIEPUBLICZNYCH – UJĘCIE OGÓLNE

W niniejszym rozdziale zaprezentowano wyniki badań empirycznych dotyczących motywacji do pracy nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych. Omówiono motywy wyboru zawodu nauczyciela akademickiego, stosunek do wykonywanej pracy, postrzeganie sensu i znaczenia pracy, ocenę stosowanych sposobów motywowania oraz subiektywną ocenę perspektyw zawodowych. Przedstawione wyniki badań ilościowych zostały uzupełnione analizą jakościową opartą na wywiadach z osobami pełniącymi funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych, co pozwala na pogłębienie interpretacji uzyskanych rezultatów. Rozdział stanowi punkt wyjścia do dalszych analiz czynników niematerialnych i materialnych motywacji do pracy nauczycieli akademickich.

4.1. Motywy wyboru zawodu nauczyciela akademickiego

Motywacja do wyboru zawodu nauczyciela akademickiego stanowi istotny element analizy uwarunkowań motywacji zawodowej, gdyż odzwierciedla zarówno indywidualne aspiracje jednostki, jak i jej oczekiwania wobec pracy w szkolnictwie wyższym. Rozpoznanie czynników determinujących wybór pracy akademickiej jako ścieżki kariery pozwala lepiej zrozumieć, które z nich mają kluczowe znaczenie dla funkcjonowania nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych. W związku z powyższym poproszono o wskazanie motywów, którymi kierowali się przy wyborze tego zawodu.

Analiza wyników badań ankietowych wskazuje, że najczęściej deklarowanym motywem wyboru zawodu nauczyciela akademickiego była chęć przekazywania wiedzy innym, którą wskazało 50,8% respondentów. Istotne znaczenie miała również możliwość ciągłego rozwoju zawodowego i osobistego – motyw ten został wskazany przez 35,0% badanych. Stosunkowo duża grupa respondentów kierowała się stabilnością zatrudnienia (31,7%) oraz możliwością korzystania z większej liczby dni urlopu i elastycznego czasu pracy (25,0%). Nieco rzadziej zaznaczano możliwość prowadzenia badań naukowych (24,2%) oraz prestiż tego zawodu (18,3%).

Motywy związane bezpośrednio z aspektami materialnymi i formalnymi, takie jak atrakcyjność wynagrodzenia (17,5%) czy jasna i przewidywalna ścieżka kariery (15,8%), były wybierane przez mniejszy odsetek badanych. Najczęściej respondenci wskazywali zbieg okoliczności lub przypadek (13,3%) oraz tradycje rodzinne (12,5%) jako przyczynę swojego wyboru. Szczegółowe dane dotyczące tego fragmentu badanej rzeczywistości przedstawiono w tabeli 27.

Tabela 27. Motywy wyboru zawodu nauczyciela akademickiego

| Motyw wyboru zawodu | N | % respondentów |
|---------------------------------------------------------|----------|-----------------------|
| Chęć przekazywania wiedzy innym | 61 | 50,8 |
| Możliwość ciągłego rozwoju zawodowego osobistego | 42 | 35,0 |
| Stabilność zatrudnienia | 38 | 31,7 |
| Liczba dni urlopu i elastyczny czas pracy | 30 | 25,0 |
| Możliwość prowadzenia badań naukowych | 29 | 24,2 |
| Prestiż zawodu | 22 | 18,3 |
| Atrakcyjność wynagrodzenia | 21 | 17,5 |
| Jasna i przewidywalna ścieżka kariery | 19 | 15,8 |
| Potrzeba kontaktu z ludźmi | 19 | 15,8 |
| Zbieg okoliczności / przypadek | 16 | 13,3 |
| Tradycje rodzinne | 15 | 12,5 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują, że motywacja zawodowa nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych opiera się przede wszystkim na wewnętrznych uwarunkowaniach, co znajduje odzwierciedlenie również w dalszych analizach dotyczących czynników wpływających na ich obecną motywację do pracy. Decydując się na doprecyzowanie tej kwestii zbadano zależności pomiędzy motywami wyboru zawodu nauczyciela akademickiego a wybranymi zmiennymi społeczno-zawodowymi, takimi jak staż pracy w szkolnictwie wyższym, wiek, forma zatrudnienia oraz płeć respondentów.

Pierwszym czynnikiem społeczno-demograficznym, jaki poddano eksploracji była płeć. Przeprowadzone analizy nie wykazały istotnych statystycznie zależności pomiędzy badanymi zmiennymi. Dotyczyło to zarówno motywów o charakterze niematerialnym, takich jak chęć przekazywania wiedzy innym, możliwość ciągłego rozwoju zawodowego i osobistego czy potrzeba kontaktu z ludźmi, jak i motywów związanych z aspektami materialnymi i organizacyjnymi, w tym atrakcyjnością wynagrodzenia, stabilnością

zatrudnienia, liczbą dni urlopu i elastycznym czasem pracy oraz jasną i przewidywalną ścieżką kariery.

Analiza rozkładów procentowych wskazywała jedynie na niewielkie różnice o charakterze opisowym pomiędzy grupami. Motywy o wyraźnym komponentie społecznym i symbolicznym były nieco częściej wskazywane przez kobiety – potrzeba kontaktu z ludźmi została zadeklarowana przez 17,9% kobiet i 11,1% mężczyzn, identycznie jak kwestia jasnej i przewidywalnej ścieżki kariery. Ponadto stabilność zatrudnienia była częściej wskazywana przez kobiety (33,3%) niż przez mężczyzn (27,8%). Z kolei motyw prestiżu zawodu nauczyciela akademickiego był relatywnie częściej wskazywany przez mężczyzn (22,2%) niż przez płę przeciwną (16,7%). Różnice te, wobec braku istotności statystycznej, nie miały jednak charakteru systematycznego i nie pozwalają na formułowanie wniosków o zależnościach pomiędzy płcią a analizowanymi motywami.

W toku dalszych analiz postanowiono sprawdzić, czy wiek respondentów różnicuje znaczenie motywów wyboru zawodu nauczyciela akademickiego, które zgodnie z podejściem rozwojowym do kariery zawodowej, mogą zmieniać swoje znaczenie na kolejnych etapach życia. Analizy przeprowadzone z wykorzystaniem testu niezależności χ^2 nie wykazały istotnych statystycznie zależności pomiędzy wiekiem respondentów a większością analizowanych motywów wyboru zawodu nauczyciela akademickiego. Jednocześnie analiza rozkładów procentowych ujawniła ponownie wyraźną tendencję wzrostową w odniesieniu do motywu związanego z liczbą dni urlopu oraz elastycznym czasem pracy. Był on wybierany przez 14,6% respondentów do 35. roku życia, 28,6% osób w wieku 36-50 lat oraz 44,4% badanych w wieku 51 lat i więcej. Choć wynik testu χ^2 nie osiągnął poziomu istotności statystycznej ($\chi^2(2)=4,64$; $p=0,098$), analiza wykazała istotny statystycznie związek liniowy pomiędzy wiekiem respondentów a wskazywaniem tego motywu ($p=0,032$). Tendencja ta potwierdzać może rosnące znaczenie równowagi pomiędzy życiem zawodowym a prywatnym na późniejszych etapach kariery.

W przypadku pozostałych analizowanych motywów wybór zawodu nauczyciela akademickiego miał charakter względnie niezależny od wieku respondentów. Można zatem przypuszczać, że podstawowe przesłanki podejmowania pracy akademickiej pozostają w dużej mierze stabilne na różnych etapach życia, a wiek nie stanowi czynnika istotnie różnicującego motywacje wyboru tego zawodu.

W celu pogłębienia analizy czynników determinujących decyzję o ścieżce kariery w branży szkolnictwa wyższego sprawdzono, czy staż pracy różnicuje znaczenie wybranych motywów wskazywanych przez respondentów. Przeprowadzone analizy, z wykorzystaniem testu niezależności χ^2 , nie wykazały istotnych statystycznie zależności pomiędzy stażem pracy a większością analizowanych motywów wyboru zawodu nauczyciela akademickiego.

Jednocześnie analiza rozkładów procentowych wskazuje na pewne logiczne tendencje związane z długością doświadczenia zawodowego. Wraz ze wzrostem stażu pracy wzrastał odsetek respondentów wskazujących stabilność zatrudnienia jako ważny motyw wyboru zawodu – od 25,7% w grupie osób o stażu 1-5 lat do 37,2% w grupie respondentów z co najmniej 11-letnim stażem pracy. Choć zależność ta nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej ($\chi^2(2)=1,19$; $p=0,551$), kierunek obserwowanych zmian pozostaje spójny z logiką rozwoju kariery zawodowej.

Podobnie w przypadku motywu chęci przekazywania wiedzy innym zauważalna była tendencja wzrostowa – czynniki ten częściej deklarowały osoby z dłuższym stażem pracy (60,5% w grupie respondentów z co najmniej 11-letnim stażem) niż badani o krótszym doświadczeniu zawodowym. Różnice te również nie miały charakteru istotnego statystycznie ($\chi^2(2)=2,74$; $p=0,255$).

Jedynym motywem, w przypadku którego zaobserwowano wyraźną tendencję wzrostową wraz ze stażem pracy, była liczba dni urlopu oraz elastyczny czas pracy. Czynniki ten był wskazywany przez 17,1% respondentów o stażu 1-5 lat, 21,4% osób o stażu 6-10 lat oraz 34,9% badanych z co najmniej 11-letnim stażem pracy. Choć wynik testu statystycznego nie osiągnął wymaganego poziomu istotności ($\chi^2(2)=4,64$; $p=0,098$), analiza wykazała istotny statystycznie związek liniowy pomiędzy wiekiem respondentów a wskazywaniem tego motywu ($p=0,032$). Może to zatem wskazywać na rosnące znaczenie równowagi pomiędzy życiem zawodowym a prywatnym na późniejszych etapach kariery zawodowej, podobnie jak w przypadku wieku respondentów.

Analizy przeprowadzone dla pozostałych motywów wyboru zawodu nauczyciela akademickiego nie wykazały ani istotnych statystycznie zależności, ani wyraźnych tendencji związanych ze stażem pracy w szkolnictwie wyższym. Uzyskane wyniki dają podstawę by sądzić, że motywy podejmowania pracy akademickiej mają w dużej mierze charakter względnie stabilny i nie ulegają istotnym zmianom wraz z długością doświadczenia zawodowego.

Przeprowadzone analizy nie wykazały istotnych statystycznie zależności pomiędzy formą zatrudnienia a żadnym z analizowanych motywów podjęcia pracy akademickiej. Analiza rozkładów procentowych pozwalała jednak wnioskować o pewnych różnicach o charakterze opisowym. Stabilność zatrudnienia była relatywnie częściej wskazywana przez osoby zatrudnione w niepełnym wymiarze etatu (44,4%) niż przez respondentów pracujących na pełen etat (34,8%) oraz na podstawie umów cywilnoprawnych (23,1%). Z kolei liczba dni urlopu oraz elastyczny czas pracy częściej pojawiały się wśród respondentów pracujących na podstawie umów cywilnoprawnych (38,5%) oraz zatrudnionych na część etatu (33,3%) niż wśród osób pracujących na pełen etat (21,3%). Również możliwość ciągłego rozwoju zawodowego i osobistego była najczęściej wskazywana przez osoby zatrudnione na podstawie umów cywilnoprawnych (53,8%), rzadziej przez pracujących na pełen etat (34,8%) i najrzadziej przez osoby zatrudnione w niepełnym wymiarze (22,2%). Różnice te, wobec braku istotności statystycznej, należy interpretować wyłącznie w kategoriach tendencji opisowych.

Wyniki badań ilościowych wskazują, że wybór zawodu nauczyciela akademickiego w uczelniach niepublicznych jest w badanej grupie determinowany głównie przez motywy niematerialne i wewnętrzne, związane z poczuciem sensu pracy, chęcią przekazywania wiedzy oraz rozwojem zawodowym, natomiast czynniki materialne i formalne odgrywają znaczenie drugorzędne. Analizy różnicujące nie wykazały istotnych zależności w odniesieniu do większości cech społeczno-zawodowych, choć wraz z wiekiem i stażem pracy zauważalne jest rosnące znaczenie czynników sprzyjających równowadze między życiem zawodowym a prywatnym.

W celu pogłębienia uzyskanych wyników badań ankietowych oraz skonfrontowania perspektywy nauczycieli akademickich z opiniami osób pełniących funkcje kierownicze, analizie poddano również wypowiedzi respondentów uczestniczących w badaniu metodą wywiadu.

Wypowiedzi osób funkcyjnych potwierdzają, że motywacja do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela akademickiego ma przede wszystkim charakter wewnętrzny i wartościujący. Respondenci podkreślali, że praca akademicka wybierana jest najczęściej przez osoby odczuwające potrzebę dzielenia się wiedzą, realizacji pasji dydaktycznej oraz wpływu na rozwój studentów. Motywy materialne były wskazywane jako drugorzędne i rzadko stanowiły główny impuls do wyboru takiej kariery zawodowej.

Jednocześnie zwracano uwagę, że znaczenie czynników finansowych wzrasta na dalszych etapach kariery zawodowej, szczególnie w kontekście stabilności zatrudnienia

i przewidywalności warunków pracy, co częściowo tłumaczy zróżnicowanie deklaracji respondentów w badaniach ilościowych. W tabeli 28 zamieszczone przykładowe wypowiedzi respondentów stanowiące egzemplifikację powyższych wniosków.

Tabela 28. Motywy wyboru zawodu nauczyciela akademickiego – perspektywa osób funkcyjnych uczelni niepublicznych

| Obszar motywacji | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Motywacja wewnętrzna | „To są osoby, które przychodzą do pracy akademickiej dlatego, że chcą uczyć, chcą mieć kontakt ze studentami i widzą w tym sens, a nie dlatego, że to się finansowo opłaca”. |
| Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem | „Wielu wykładowców, zwłaszcza praktyków, traktuje pracę na uczelni jako możliwość podzielenia się swoim doświadczeniem zawodowym, nawet jeśli finansowo nie jest to atrakcyjne”. |
| Sens i wpływ społeczny | „Praca akademicka daje poczucie realnego wpływu na młodych ludzi, na ich rozwój, i to jest bardzo silny motywator do podjęcia tej pracy”. |
| Motywy materialne jako drugorzędne | „Motywacja finansowa rzadko jest głównym powodem przyjścia do uczelni; częściej pojawia się później, kiedy zaczynają się pytania o stabilność i warunki pracy”. |
| Etap kariery zawodowej | „Na początku kariery nauczyciele kierują się głównie pasją i ambicją, natomiast z czasem coraz większe znaczenie zaczynają mieć kwestie bezpieczeństwa i przewidywalności zatrudnienia”. |

Zródło: opracowanie własne na podstawie badań jakościowych.

Wyniki badań ilościowych i jakościowych wskazują, że motywy wyboru zawodu nauczyciela akademickiego w uczelniach niepublicznych mają przede wszystkim charakter wewnętrzny i niematerialny, związany z potrzebą przekazywania wiedzy, rozwoju zawodowego oraz poczuciem sensu wykonywanej pracy. Czynniki materialne i formalne, takie jak wynagrodzenie, stabilność zatrudnienia czy jasna ścieżka kariery, pełnią rolę uzupełniającą i zyskują na znaczeniu głównie na dalszych etapach kariery zawodowej. Przeprowadzone analizy nie wykazały istotnych statystycznie zależności pomiędzy motywami wyboru zawodu a podstawowymi cechami społeczno-demograficznymi respondentów, co sugeruje względnie uniwersalny charakter motywacji podejmowania pracy akademickiej w badanej grupie. Jednocześnie zauważalne tendencje wzrostowe dotyczące znaczenia stabilności zatrudnienia oraz równowagi między życiem zawodowym a prywatnym wraz z wiekiem i stażem pracy wskazują na dynamiczny charakter motywacji oraz jej ewolucję w toku kariery akademickiej. Uzyskane rezultaty potwierdzają, że wybór zawodu nauczyciela

akademickiego w uczelniach niepublicznych jest w dużej mierze determinowany motywami autotelicznymi, a decyzje te rzadko mają charakter wyłącznie instrumentalny.

4.2. Stosunek do wykonywanej pracy

Analizy przedstawione w niniejszym podrozdziale dotyczą stosunku respondentów do wykonywanej pracy w uczelni niepublicznej. Zmienna ta stanowi istotny element analizy motywacji do pracy, gdyż odzwierciedla zarówno subiektywną ocenę warunków i organizacji pracy, jak i emocjonalny stosunek do wykonywanych obowiązków zawodowych. W celu uchwycenia tych aspektów analizie poddano ogólny poziom zadowolenia z pracy, deklarowane lubienie wykonywanej pracy nauczyciela akademickiego, a także zniechęcenie do niej.

Zadowolenie z pracy

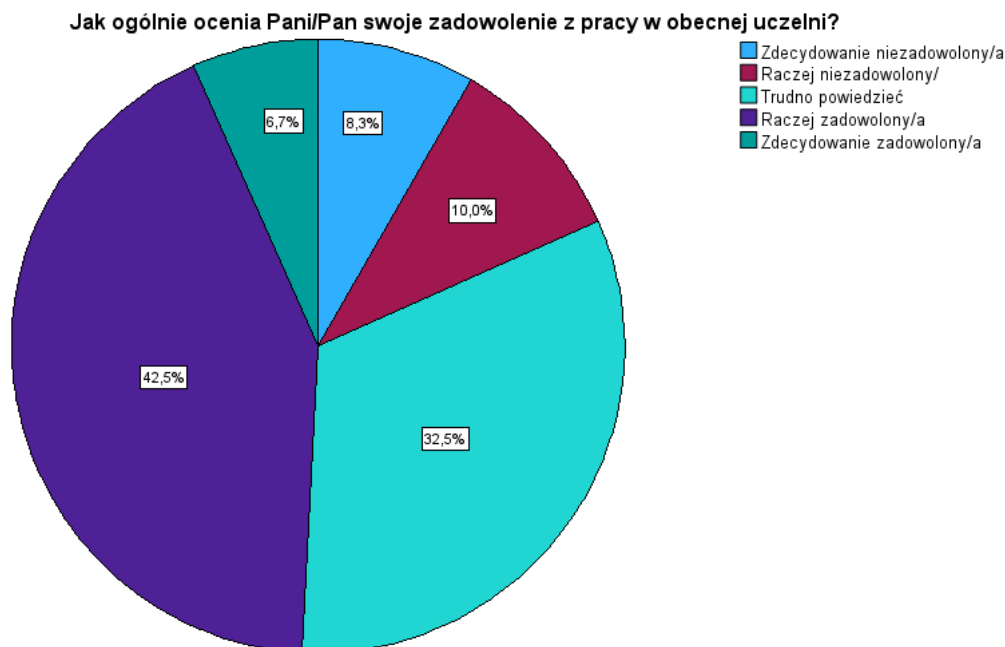
W pierwszej kolejności przeanalizowano ogólny poziom zadowolenia z pracy w obecnej uczelni niepublicznej, traktując go jako syntetyczny wskaźnik postrzeganej jakości doświadczeń zawodowych respondentów. Następnie sprawdzono, czy poziom ten różnicuje się w zależności od wybranych cech społeczno-zawodowych badanych, takich jak staż pracy w szkolnictwie wyższym, forma zatrudnienia, płeć respondentów oraz to, czy uczelnia niepubliczna stanowi dla nich podstawowe miejsce pracy.

Analiza ogólnego poziomu zadowolenia z pracy w obecnej uczelni niepublicznej wskazuje na umiarkowanie pozytywną ocenę doświadczeń zawodowych badanych nauczycieli akademickich. Dominowały odpowiedzi wskazujące na umiarkowany poziom satysfakcji z wykonywanej pracy ($M=3,29$; $Me=3,00$).

Rozkład odpowiedzi pokazuje, że niemal połowa respondentów deklarowała zadowolenie z pracy, wybierając odpowiedzi „raczej zadowolony/a” oraz „zdecydowanie zadowolony/a” (49,2%). Jednocześnie 18,3% badanych wyraziło niezadowolenie z pracy, natomiast stosunkowo wysoki odsetek respondentów wskazał odpowiedź neutralną („trudno powiedzieć”), co może świadczyć o niejednoznacznym stosunku do wykonywanej pracy (32,5%).

Uzyskane wyniki sugerują, że choć większość badanych postrzega swoją pracę w uczelni niepublicznej w sposób pozytywny, to istotna część respondentów nie formułuje jednoznacznej oceny swojego zadowolenia zawodowego. Może to wskazywać na zróżnicowane doświadczenia związane z warunkami i organizacją pracy, a także na

ambiwalentny charakter satysfakcji zawodowej w badanej grupie. Rozkład odpowiedzi dotyczących ogólnego poziomu zadowolenia z pracy w obecnej uczelni niepublicznej przedstawiono na wykresie 8.



Wykres 8. Ogólny poziom zadowolenia z pracy w obecnej uczelni

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W dalszej kolejności sprawdzono, czy ogólny poziom zadowolenia z pracy różnicuje się w zależności od wybranych cech społeczno-zawodowych respondentów. Pierwszą z analizowanych cech była płeć respondentów. W tym celu zastosowano nieparametryczny test U Manna-Whitneya. Przeprowadzona analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic ogólnej oceny zadowolenia z pracy pomiędzy kobietami a mężczyznami ($U=1280$, $Z=-1,41$; $p=0,158$), choć widać, że kobiety deklarowały nieco wyższy poziom zadowolenia z pracy ($Me=4,00$) w porównaniu do mężczyzn ($Me=3,00$).

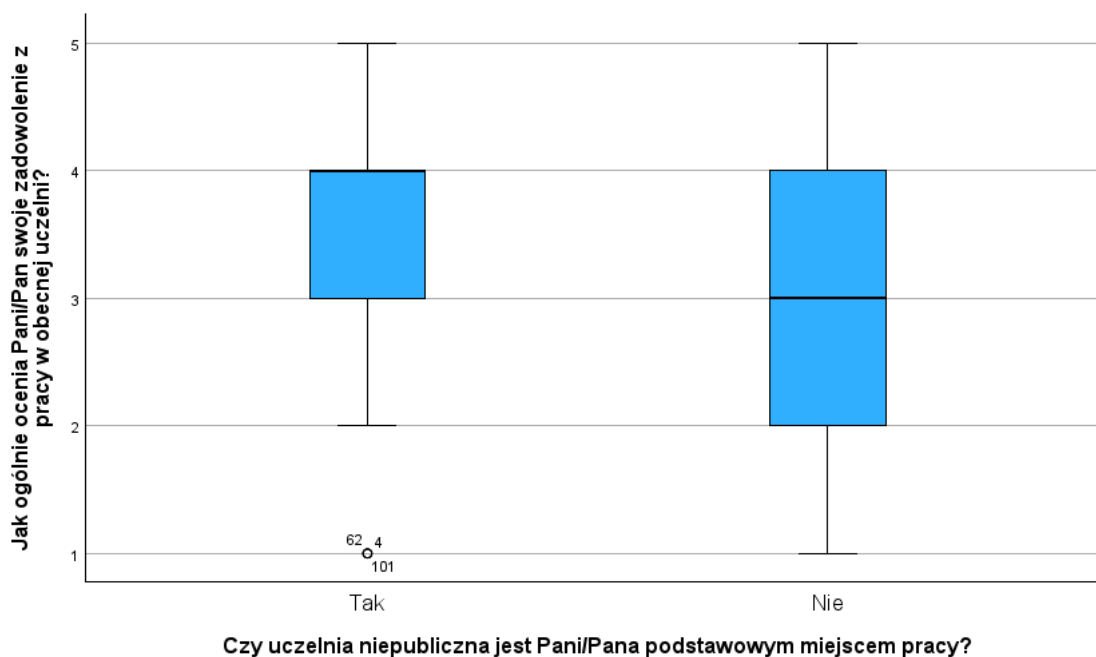
Brak istotności wykryto również analizując wiek respondentów oraz poziom zadowolenia z pracy ($H(2)=0,783$; $p=0,676$). Ze względu na niespełnienie założeń normalności rozkładu zastosowano nieparametryczny test Kruskala-Wallisa. Najwyższy poziom zadowolenia z pracy odnotowano w grupie respondentów w wieku 36-50 lat ($M=3,40$), nieco niższy w grupie osób w wieku 51 lat i więcej ($M=3,22$), natomiast najniższy wśród respondentów do 35. roku życia ($M=3,12$). Różnice te, wobec braku istotności statystycznej, należy interpretować ostrożnie i traktować wyłącznie jako

tendencje opisowe, niewskazujące na istotny wpływ wieku na ogólną ocenę zadowolenia z pracy.

Analizy nie wykazały również istotnych statystycznie różnic w omawianej zmiennej w oparciu o staż zawodowy w szkolnictwie wyższym ($H(2)=2,53$; $p=0,282$). Można jednakże wskazać na pewną tendencję wzrostową poziomu zadowolenia wraz ze wzrostem stażu pracy. Innymi słowy, najniższy poziom zadowolenia odnotowano w grupie osób o stażu pracy do 5 lat ($Me=3,00$), natomiast wśród respondentów ze stażem 6-10 lat oraz 11 lat zaobserwowano nieco wyższe zadowolenie ($Me=4,00$).

W celu sprawdzenia, czy ogólny poziom zadowolenia z pracy różni się w zależności od formy zatrudnienia w obecnej uczelni, zastosowano nieparametryczny test Kruskala-Wallisa. Przeprowadzona analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy badanymi grupami ($H(2)=1,33$; $p=0,513$). Analiza miar centralnych wskazuje jednak na niewielkie różnice o charakterze opisowym. Wśród osób zatrudnionych na podstawie umowy o pracę – zarówno w pełnym, jak i niepełnym wymiarze etatu – poziom zadowolenia był niższy ($Me=3,00$), niż w grupie respondentów pracujących na podstawie umów cywilnoprawnych ($Me=4,00$).

W dalszej kolejności sprawdzono, czy ogólny poziom zadowolenia z pracy różni się w zależności od tego, czy uczelnia niepubliczna stanowi dla respondentów podstawowe miejsce zatrudnienia. Do weryfikacji tej zależności zastosowano nieparametryczny test U Manna-Whitneya. Przeprowadzona analiza wykazała istotną statystycznie różnicę pomiędzy badanymi grupami ($U=1165,50$; $Z=-3,20$; $p=0,001$). Respondenci, dla których uczelnia niepubliczna stanowiła podstawowe miejsce pracy, deklarowali wyraźnie wyższy poziom zadowolenia z pracy niż osoby, dla których nie była ona głównym miejscem zatrudnienia ($Me=4,00$ oraz $Me=3,00$). Oznacza to, że zakorzenienie zawodowe w uczelni niepublicznej wiąże się z wyższym poziomem satysfakcji z wykonywanej pracy. Wykres 9 przedstawia rozkład ocen ogólnego zadowolenia z pracy w obu grupach, z zaznaczeniem median oraz rozstępu międzykwartylowego.



Wykres 9. Zadowolenie z pracy a podstawowe miejsce zatrudnienia na uczelni niepublicznej

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Dodatkowo przeanalizowano zróżnicowanie ogólnego poziomu zadowolenia z pracy w zależności od posiadanego stopnia lub tytułu naukowego oraz przynależności do grupy pracowników uczelni. Zastosowane testy nieparametryczne nie wykazały istotnych statystycznie różnic pomiędzy badanymi grupami. Zaobserwowane różnice miały charakter niewielki i wyłącznie opisowy, a w części przypadków były słabo widoczne również na poziomie graficznym. W związku z tym wyniki tych analiz nie zostały potraktowane szczegółowo w opisie.

W celu określenia zależności pomiędzy ogólną oceną zadowolenia z pracy w obecnej uczelni a wybranymi aspektami funkcjonowania zawodowego nauczycieli akademickich przeprowadzono szereg analiz korelacji nieparametrycznych. W pierwszej kolejności sprawdzono związek pomiędzy ogólną oceną zadowolenia z pracy a oceną sposobów motywowania nauczycieli akademickich w aktualnym miejscu pracy. Uzyskane wyniki nie wykazały istotnej statystycznie zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi ($\tau=-0,040$; $p=0,611$; $\rho=-0,039$; $p=0,670$). Ogólny poziom zadowolenia z pracy kształtował się na umiarkowanym poziomie ($M=3,29$; $Me=3,00$), podobnie jak ocena stosowanych sposobów motywowania ($M=3,15$; $Me=3,00$). Rozkłady wyników wskazują, że niezależnie od tego, czy respondenci oceniali sposoby

motywowania pozytywnie, czy negatywnie, poziom ich ogólnego zadowolenia z pracy pozostawał zbliżony.

Pozostałe analizowane zmienne wykazały już walor istotności statystycznej. Po pierwsze, wykryto związek pomiędzy ogólną oceną zadowolenia a częstotliwością odczuwanego zniechęcenia do wykonywania pracy w obecnym miejscu zatrudnienia. Uzyskane wyniki wskazują na istotną statystycznie ujemną zależność pomiędzy zmiennymi ($\tau=-0,227$; $p=0,003$; $\rho=-0,255$; $p=0,005$). Ogólny poziom zadowolenia z pracy był umiarkowanie wysoki ($M=3,29$; $Me=4,00$), natomiast częstotliwość odczuwanego zniechęcenia kształtowała się na poziomie umiarkowanym ($M=3,25$; $Me=3,00$). Rozkłady wyników wskazują, że osoby rzadziej doświadczające zniechęcenia deklarowały wyższy poziom zadowolenia z pracy, podczas gdy częstsze odczuwanie zniechęcenia wiązało się z niższymi ocenami satysfakcji zawodowej.

Kolejna analiza dotyczyła związku pomiędzy ogólną oceną zadowolenia z pracy a rozważaniem w ostatnim czasie zmiany miejsca pracy lub odejścia z uczelni. W celu weryfikacji tej zależności zastosowano nieparametryczne współczynniki korelacji rang. Uzyskane wyniki wskazują na istotną statystycznie ujemną zależność pomiędzy analizowanymi zmiennymi ($\tau=-0,210$; $p=0,006$; $\rho=-0,252$; $p=0,006$). Analiza poziomu zmiennych pokazuje, że zarówno ogólne zadowolenie z pracy, jak i skłonność do rozważania zmiany miejsca zatrudnienia kształtowały się na umiarkowanym poziomie (zadowolenie z pracy $M=3,29$; $Me=3,00$; rozważanie zmiany pracy $M=3,18$; $Me=3,00$). Mimo zbliżonych wartości miar tendencji centralnej, kierunek zależności pomiędzy zmiennymi okazał się jednoznaczny. Rozkłady wyników wskazują, że osoby niedeklarujące rozważań dotyczących odejścia z uczelni osiągały wyższe oceny zadowolenia z pracy. Z kolei częstsze refleksje tego typu wiązały się z niższymi ocenami satysfakcji zawodowej, co potwierdza negatywny charakter zaobserwowanej zależności.

W dalszej kolejności przeanalizowano związek pomiędzy ogólną oceną zadowolenia z pracy a oceną skuteczności motywowania przez bezpośredniego przełożonego. W celu weryfikacji tej zależności zastosowano nieparametryczne współczynniki korelacji rang. Uzyskane wyniki wskazują na istotną statystycznie dodatnią zależność pomiędzy analizowanymi zmiennymi ($\tau=0,302$; $p<0,001$; $\rho=0,347$; $p<0,001$). Analiza poziomu zmiennych pokazuje, że zarówno ogólny poziom zadowolenia z pracy, jak i ocena skuteczności motywowania przez przełożonego kształtowały się na umiarkowanym poziomie (zadowolenie z pracy $M=3,29$; $Me=3,00$; skuteczność motywowania: $M=3,33$; $Me=3,00$). Zbliżone wartości miar tendencji

centralnej nie zmieniają jednak faktu, że pomiędzy zmiennymi wystąpiła wyraźna zależność o dodatnim kierunku. Rozkłady wyników wskazują, że wyższemu poziomowi zadowolenia z pracy towarzyszyła bardziej pozytywna ocena działań motywacyjnych podejmowanych przez bezpośredniego przełożonego. Oznacza to, że lepsze postrzeganie skuteczności motywowania wiązało się z wyższą satysfakcją zawodową respondentów.

Istotną statystycznie dodatnią zależność stwierdzono również pomiędzy ogólną oceną zadowolenia z pracy a poczuciem sensu i znaczenia społecznego pracy nauczyciela akademickiego ($\tau=0,458$; $p<0,001$; $\rho=0,503$; $p<0,001$). Respondenci w wysokim stopniu postrzegali swoją pracę jako sensowną i społecznie znaczącą ($M=3,78$; $Me=4,00$), przy jednocześnie umiarkowanie wysokim poziomie ogólnego zadowolenia z pracy ($M=3,29$; $Me=4,00$). Rozkłady wyników wskazują, że osoby przypisujące swojej pracy wyższy sens i znaczenie społeczne osiągały wyższe poziomy satysfakcji zawodowej.

Z kolei najsilniejszą zależność odnotowano pomiędzy ogólną oceną zadowolenia z pracy a afektywnym stosunkiem do niej, mierzonym jako deklarowany poziom lubienia pracy nauczyciela akademickiego. W celu weryfikacji tej zależności również zastosowano nieparametryczne współczynniki korelacji rang Spearmana (ρ) oraz Kendalla (τ). Uzyskane wyniki wskazują na istotną statystycznie dodatnią zależność o dużej sile ($\tau=0,628$; $p<0,001$ oraz $\rho=0,684$; $p<0,001$).

Analiza poziomu zmiennych pokazuje, że zarówno ogólne zadowolenie z pracy, jak i deklarowany poziom lubienia wykonywanej pracy kształtowały się na relatywnie wysokim poziomie (zadowolenie z pracy $M=3,29$; $Me=4,00$; lubienie pracy $M=3,63$; $Me=4,00$). Zbliżone wartości miar centralnych wskazują na wyraźnie pozytywny stosunek respondentów do wykonywanej pracy. Rozkłady wyników potwierdzają, że osoby deklarujące wyższy poziom afektywnego przywiązania do wykonywanego zawodu uzyskiwały jednocześnie wyższe oceny ogólnego zadowolenia z pracy. Wynik ten wskazuje na silne powiązanie emocjonalnego stosunku do pracy z jej ogólną oceną.

Na koniec przeanalizowano związek pomiędzy zadowoleniem a oceną perspektyw zawodowych w obecnej uczelni w ciągu najbliższych trzech lat. Uzyskane wyniki wskazują na istotną statystycznie dodatnią zależność o umiarkowanej sile ($\tau=0,357$; $p<0,001$; $\rho=0,396$; $p<0,001$). Respondenci oceniający swoje perspektywy zawodowe jako bardzo złe lub raczej złe charakteryzowali się niższym poziomem zadowolenia z pracy ($M=2,25$; $Me=2,00$), natomiast osoby oceniające je jako raczej dobre lub bardzo dobre osiągały wyraźnie wyższe wartości miar centralnych ($M=3,52$; $Me=4,00$ oraz $M=4,25$; $Me=4,50$).

Uzyskane wyniki badań ankietowych wskazują, że ogólne zadowolenie z pracy nauczycieli akademickich pozostaje istotnie powiązane przede wszystkim z czynnikami o charakterze afektywnym i poznawczym, takimi jak lubienie wykonywanej pracy, poczucie sensu i znaczenia społecznego zawodu oraz pozytywna ocena przyszłych perspektyw zawodowych. Umiarkowane, lecz istotne znaczenie mają również relacje z bezpośrednim przełożonym oraz brak zniechęcenia i intencji odejścia z uczelni. Jednocześnie brak istotnej zależności pomiędzy ogólnym zadowoleniem z pracy a oceną formalnych sposobów motywowania sugeruje, że mechanizmy instytucjonalne mogą odgrywać mniejszą rolę niż indywidualne doświadczenia, postawy i relacje interpersonalne w kształtowaniu satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich.

Uzupełnieniem wyników badań ankietowych są wnioski płynące z analizy wypowiedzi osób pełniących funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych, które pozwalają lepiej zrozumieć źródła omawianej kategorii.

Respondenci uczestniczący w badaniach jakościowych oceniali ogólny poziom zadowolenia swoich podwładnych jako relatywnie wysoki, jednak wyraźnie zróżnicowany. Podkreślano, że satysfakcja zawodowa częściej wynika z charakteru pracy, relacji interpersonalnych oraz atmosfery panującej w jednostce niż z warunków materialnych. Wskazywano również, że nauczyciele akademicy czerpią zadowolenie z kontaktu ze studentami, możliwości dzielenia się wiedzą oraz autonomii w realizacji zajęć dydaktycznych.

Jednocześnie respondenci zwracali uwagę, że poziom zadowolenia obniża się w sytuacjach przeciążenia obowiązkami, braku stabilności zatrudnienia oraz w okresach nasilonych zmian organizacyjnych. W takich przypadkach zadowolenie z pracy przyjmuje charakter sytuacyjny i może ulegać czasowym wahaniom. Potwierdzenie powyższych wniosków stanowią fragmenty wypowiedzi przedstawione w tabeli 29.

Tabela 29. Zadowolenie z wykonywanej pracy nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych uczelni niepublicznych

| Obszar zadowolenia | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ogólny poziom zadowolenia | „Ogólnie rzecz biorąc, większość wykładowców jest zadowolona ze swojej pracy, szczególnie z samego faktu nauczania i kontaktu ze studentami”. |
| Źródła satysfakcji pozamaterialnej | „Największą satysfakcję daje im sama praca dydaktyczna – możliwość przekazywania wiedzy i obserwowania rozwoju studentów”. |
| Atmosfera pracy | „W małych zespołach dobra atmosfera i bezpośrednie relacje często rekompensują ograniczenia finansowe”. |
| Zróżnicowanie zadowolenia | „Zadowolenie z pracy jest bardzo różne – dużo zależy od formy zatrudnienia i stabilności, jaką dany pracownik ma na uczelni”. |
| Czynniki obniżające zadowolenie | „Zadowolenie spada głównie wtedy, gdy pojawia się przeciążenie obowiązkami albo brak jasnych zasad organizacyjnych”. |

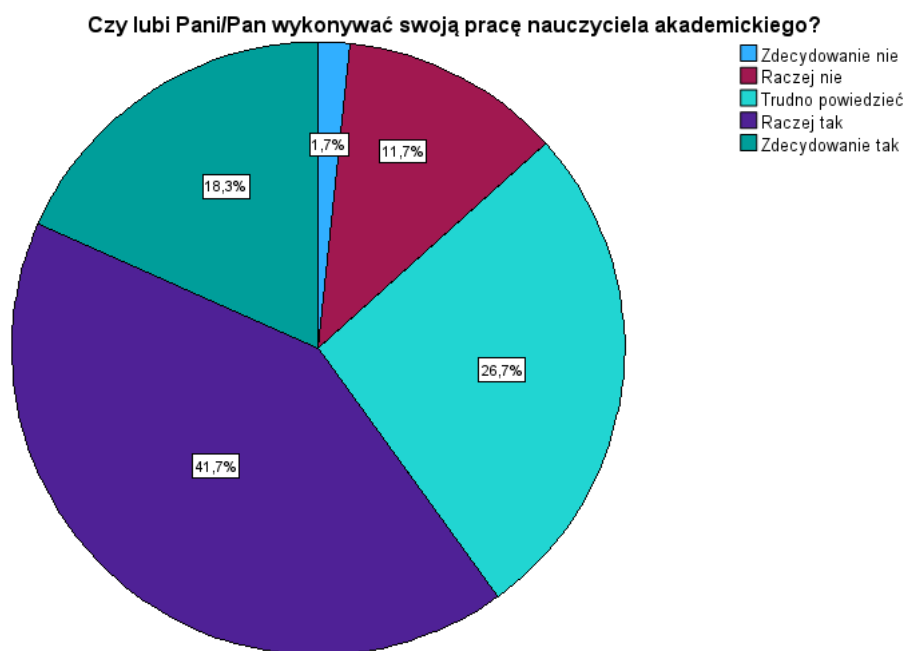
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań jakościowych.

Zarysowane powyżej obszary zadowolenia z pracy tworzą kontekst dla dalszych analiz poświęconych afektywnemu stosunkowi nauczycieli akademickich do wykonywanej pracy.

Stosunek afektywny

W badaniach empirycznych postanowiono również zgłębić kwestie afektywnego stosunku do wykonywanej pracy, który zmierzono pytaniem „Czy lubi Pani/Pan wykonywać pracę nauczyciela akademickiego?”. Najczęściej deklarowaną postawą był umiarkowanie pozytywny stosunek do pracy – odpowiedź „raczej tak” wskazało 41,7% badanych, a następnie „zdecydowanie tak” – 18,3%. Łącznie 60,0% ogółu deklaroowało pozytywny stosunek do wykonywanej pracy. Postawę neutralną („trudno powiedzieć”) oświadczyło 26,7% badanych.

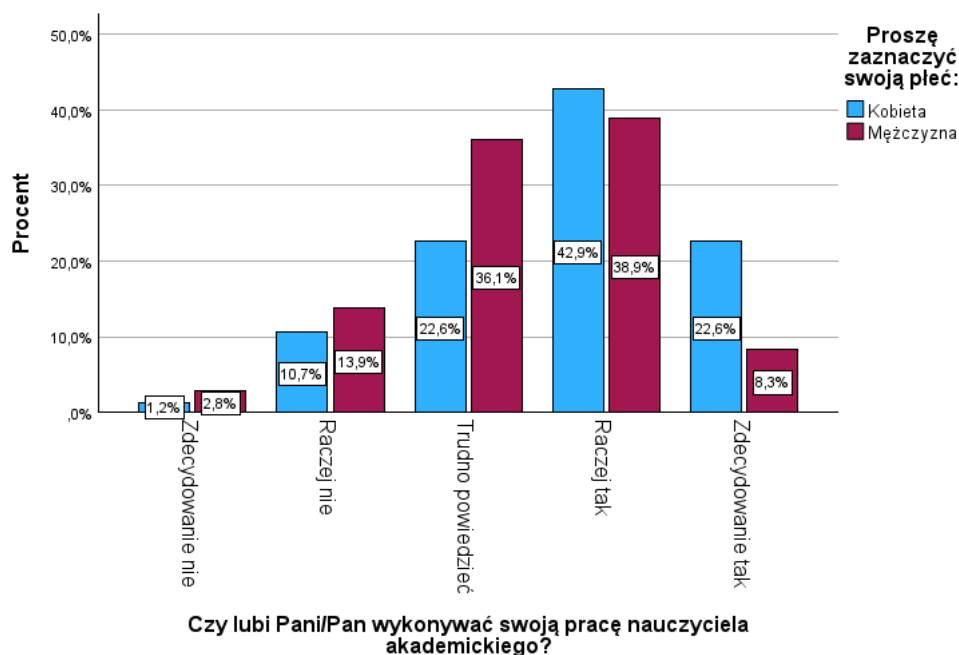
Postawy negatywne wobec wykonywanej pracy występowały relatywnie rzadko – odpowiedź „raczej nie” wskazało 11,7% respondentów, natomiast „zdecydowanie nie” 1,7% (łącznie 13,4%). Uzyskane wyniki wskazują, że w badanej grupie dominują pozytywne postawy, co potwierdzają również miary tendencji centralnych ($M=3,63$; $Me=4$; $SD=0,97$). Rozkład odpowiedzi badanych stanowi treść wykresu 10.



Wykres 10. Stosunek badanych do wykonywania pracy nauczyciela akademickiego

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W dalszej części pracy przeanalizowano zróżnicowanie deklarowanego lubienia wykonywania pracy nauczyciela akademickiego w zależności od wybranych cech społeczno-zawodowych respondentów, posługując się tym samym zestawem zmiennych. W pierwszej kolejności zbadano zróżnicowanie postaw w zależności od płci respondentów. Zastosowany test U Manna-Whitneya wykazał istotną statystycznie różnicę pomiędzy kobietami i mężczyznami ($U=1163,00$; $Z=-2,11$; $p=0,035$). Analiza rozkładów procentowych wskazuje, że kobiety częściej niż mężczyźni deklarowały pozytywny stosunek do wykonywanej pracy. Odpowiedź „raczej tak” wskazało 42,3% kobiet oraz 38,9% mężczyzn, natomiast odpowiedź „zdecydowanie tak” – odpowiednio 22,6% kobiet i 8,3% mężczyzn. Ci drudzy z kolei częściej wybierali odpowiedź „trudno powiedzieć” (36,1% do 22,6%). Uzyskane wyniki można potwierdzić danymi przedstawionymi na wykresie 11.



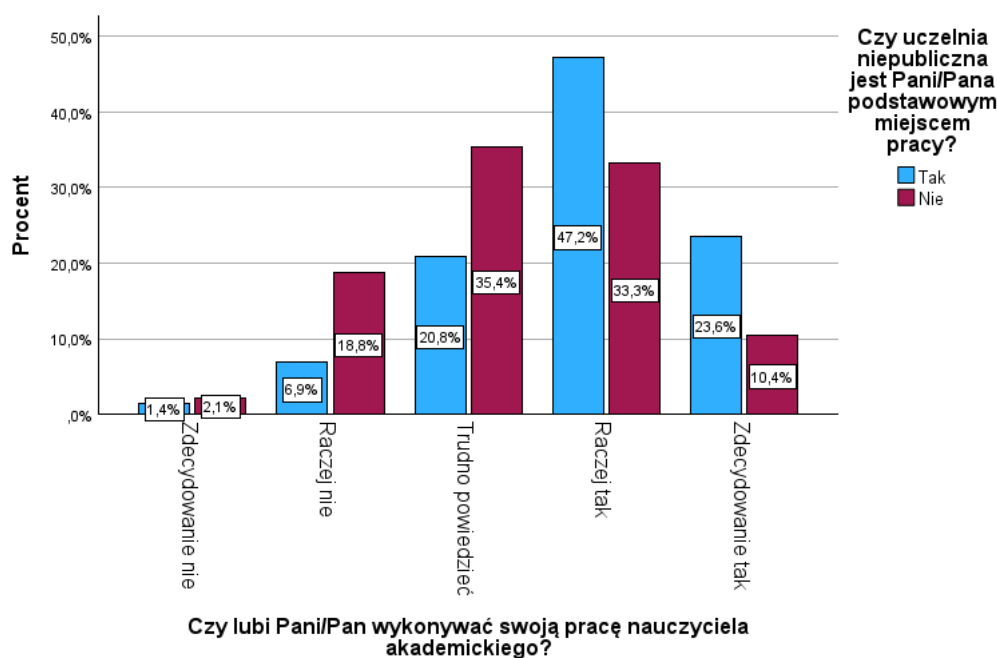
Wykres 11. Stosunek badanych do wykonywania pracy nauczyciela akademickiego w zależności od płci

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Jeśli chodzi o wiek respondentów, to nie wykryto istotnych statystycznie zależności w kontekście afektywnego stosunku do pracy ($p=0,401$). Podobnie było przy analizie takich czynników, jak stopień lub tytuł naukowy ($p=0,142$), zajmowane stanowisko ($p=0,829$), forma zatrudnienia ($p=0,412$) oraz staż pracy w szkolnictwie wyższym ($p=0,582$). Oznacza to, że czynniki te nie różnicują istotnie deklarowanego lubienia wykonywania pracy nauczyciela akademickiego, choć w przypadku tego ostatniego wskazać można na nieznaczną tendencję wzrostu ocen wraz z wydłużaniem się stażu zawodowego (1-5 lat $M=3,54$; 6-10 lat $M=3,57$; 11 lat i więcej $M=3,77$, natomiast $Me=4,00$ dla wszystkich grup).

Inaczej było już w przypadku deklaracji pracy w uczelni niepublicznej jako podstawowym miejscu zatrudnienia. Test U Manna-Whitney wykazał istotną statystycznie różnicę pomiędzy porównywanymi grupami ($U=1187,00$; $Z=-3,05$; $p=0,002$). Wśród respondentów, dla których uczelnia niepubliczna stanowi podstawowe miejsce pracy, dominowały odpowiedzi pozytywne – „raczej tak” wskazało 47,2% badanych, a „zdecydowanie tak” 23,6%. W grupie respondentów, dla których uczelnia niepubliczna nie jest podstawowym miejscem pracy, częściej pojawiały się odpowiedzi „trudno powiedzieć” (35,4%) oraz odpowiedzi negatywne (łącznie 20,9%). Wyniki te wskazują, że uznawanie uczelni niepublicznej za główne miejsce zatrudnienia wiąże się

z bardziej pozytywnym stosunkiem do wykonywania pracy nauczyciela akademickiego, co potwierdzają dane zamieszczone na wykresie 12.



Wykres 12. Stosunek badanych do wykonywania pracy nauczyciela akademickiego w zależności od podstawowego miejsca zatrudnienia

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W dalszej kolejności przeanalizowano związki pomiędzy deklarowanym lubieniem wykonywania pracy nauczyciela akademickiego a zmiennymi odnoszącymi się do ocen środowiska pracy oraz intencji zawodowych. Zastosowane w tym celu testy nieparametryczne nie wykryły żadnych istotnych statystycznie różnic pomiędzy stosunkiem do pracy a oceną sposobów motywowania nauczycieli akademickich w aktualnym miejscu pracy ($\tau=-0,074$; $p=0,346$ oraz $\rho=-0,079$; $p=0,392$). Jednocześnie ogólny poziom lubienia wykonywania pracy kształtował się na umiarkowanie wysokim poziomie ($M=3,63$; $Me=4,00$), a ocena sposobów motywowania była zbliżona niezależnie od tego, czy respondenci oceniali je pozytywnie, neutralnie czy negatywnie (np. dla odpowiedzi „raczej pozytywnie” $M=3,83$; $Me=4,00$ oraz „raczej negatywnie” $M=3,56$; $Me=4,00$).

Podobnie było w przypadku kolejnej analizowanej zmiennej – rozważaniu w ostatnim czasie zmiany miejsca pracy lub odejścia z uczelni ($\tau=-0,134$; $p=0,080$ oraz $\rho=-0,160$; $p=0,081$). Oznacza to, że afektywny stosunek do pracy nie pozostaje w bezpośrednim i istotnym statystycznie związku z deklarowanymi intencjami odejścia

z pracy. Jednocześnie najwyższe wartości średnich i median odnotowano wśród osób deklarujących, że zdecydowanie nie mają takich refleksji ($M=4,36$; $Me=4,50$), natomiast niższe wśród osób myślących o zmianie („zdecydowanie tak” $M=3,56$; $Me=3,00$), co wskazuje na kierunkową, choć statystycznie nieistotną tendencję.

Z kolei słabą, lecz istotną statystycznie zależność odnotowano pomiędzy lubieniem wykonywania pracy a częstotliwością odczuwanego zniechęcenia do realizacji obowiązków zawodowych. Zależność ta miała charakter ujemny i wskazywała, że wraz ze wzrostem poziomu lubienia wykonywanej pracy maleje częstotliwość odczuwanego zniechęcenia ($\tau=-0,155$; $p=0,045$), przy czym w drugim zastosowanym ujęciu analitycznym nie uzyskano istotności statystycznej ($\rho=-0,177$; $p=0,053$). Ogólny poziom lubienia pracy pozostawał umiarkowanie wysoki ($M=3,63$; $Me=4,00$), przy czym osoby deklarujące rzadsze odczuwanie zniechęcenia charakteryzowały się wyższymi ocenami lubienia pracy (np. „rzadko” $M=3,96$; $Me=4,00$ oraz „nigdy”: $M=3,44$; $Me=4,00$), natomiast częstsze zniechęcenie wiązało się z niższymi ocenami (np. „często” $M=3,33$; $Me=3,00$).

Kolejna analiza dotyczyła związku pomiędzy lubieniem wykonywania pracy a oceną skuteczności motywowania przez bezpośredniego przełożonego. Uzyskane wyniki wskazują na istotną statystycznie dodatnią zależność pomiędzy zmiennymi ($\tau=0,240$; $p=0,002$ oraz $\rho=0,269$; $p=0,003$). Średni poziom lubienia pracy był umiarkowanie wysoki ($M=3,63$; $Me=4,00$), przy czym respondenci deklarujący, że przełożony raczej lub zdecydowanie skutecznie ich motywuje, zaznaczali wyższe oceny (np. „raczej tak” $M=3,95$; $Me=4,00$ oraz „zdecydowanie tak” $M=3,83$; $Me=4,50$) niż osoby oceniające motywowanie negatywnie (np. „zdecydowanie nie”: $M=3,50$; $Me=3,00$).

Istotnie silniejszy związek ujawnił się pomiędzy omawianą zmienną a poczuciem sensu i społecznego znaczenia pracy nauczyciela akademickiego ($\tau=0,560$; $p<0,001$ oraz $\rho=0,624$; $p<0,001$). Ogólny poziom poczucia sensu i znaczenia pracy był relatywnie wysoki ($M=3,63$; $Me=4,00$), przy czym wraz ze wzrostem stopnia lubienia wykonywanej pracy systematycznie rosły również średnie i mediany ocen jej sensu (np. „raczej tak” $M=3,78$; $Me=4,00$ oraz „zdecydowanie tak” $M=4,46$; $Me=4,50$).

Ostatnia analiza dotyczyła relacji pomiędzy afektywnym stosunkiem do pracy, a oceną własnych perspektyw zawodowych w obecnej uczelni w najbliższych trzech latach. Uzyskane wyniki wskazują na istotną statystycznie dodatnią zależność ($\tau=0,312$; $p<0,001$ oraz $\rho=0,346$; $p<0,001$). Respondenci oceniający swoje perspektywy zawodowe

jako raczej dobre ($M=4,04$; $Me=4,00$) lub bardzo dobre ($M=4,25$; $Me=5,00$) charakteryzowali się wyraźnie wyższym poziomem lubienia wykonywanej pracy niż osoby postrzegające je jako raczej złe ($M=2,83$; $Me=2,50$) lub bardzo złe ($M=3,50$; $Me=3,50$).

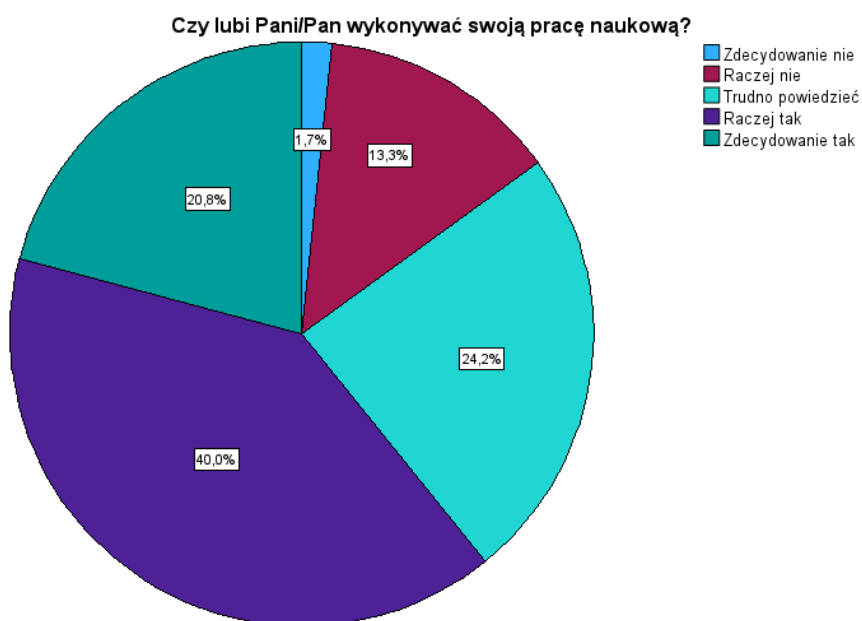
Uzyskane wyniki dają podstawę by wnioskować, że afektywny stosunek do pracy nauczyciela akademickiego pozostaje w najsilniejszym związku z wewnętrznymi i znaczeniowymi aspektami pracy, takimi jak poczucie sensu, społecznego znaczenia oraz pozytywna ocena przyszłych perspektyw zawodowych. Zależności te mają charakter istotny statystycznie oraz umiarkowany do silnego. Słabsze związki obserwowane są w odniesieniu do czynników organizacyjnych i behawioralnych, takich jak sposoby motywowania czy częstotliwość odczuwanego zniechęcenia. Jednocześnie brak istotnej korelacji pomiędzy lubieniem pracy a intencjami odejścia z uczelni pokazuje wyraźną różnicę między afektywnym stosunkiem do pracy a decyzjami dotyczącymi mobilności zawodowej.

W dalszej części kwestionariusza respondenci zostali poproszeni o ocenę swojego stosunku do wybranych obszarów aktywności zawodowej nauczyciela akademickiego, obejmujących pracę naukową, dydaktyczną oraz działalność organizacyjną. Ze względu na opisowy charakter tych zmiennych oraz ich funkcję uzupełniającą wobec analizy ogólnego stosunku do wykonywania pracy nauczyciela akademickiego, ograniczono się do analizy rozkładów brzegowych odpowiedzi, bez przeprowadzania dalszych porównań międzygrupowych.

Jak wykazano w części teoretycznej dysertacji, praca nauczyciela akademickiego ma charakter wielowymiarowy i obejmuje zróżnicowane obszary aktywności zawodowej, które nie zawsze są oceniane w jednakowy sposób. Oprócz realizacji zadań dydaktycznych, istotnym elementem tej pracy są również obowiązki związane z prowadzeniem działalności naukowej oraz wykonywaniem zadań organizacyjnych na rzecz uczelni. Poszczególne komponenty mogą różnić się pod względem poziomu obciążenia, autonomii, prestiżu oraz subiektywnej satysfakcji, jaką przynoszą nauczycielom akademickim. W związku z tym, obok analizy ogólnego stosunku do wykonywanej pracy, zasadne było uwzględnienie bardziej szczegółowej perspektywy, obejmującej postawy respondentów do wybranych obszarów aktywności zawodowej nauczyciela akademickiego.

Rozkład odpowiedzi dotyczących stosunku ankietowanych do pracy naukowej wskazuje na umiarkowanie pozytywne nastawienie. Najczęściej deklarowaną

odpowiedzią było „raczej tak”, którą wskazało 40,0% respondentów. Kolejne 20,8% badanych zadeklarowało odpowiedź „zdecydowanie tak”, co oznacza, że łącznie 60,8% respondentów prezentuje pozytywny stosunek do wykonywania pracy naukowej. Postawę neutralną („trudno powiedzieć”) wyraziło 24,2% ogółu, co może wskazywać na ambiwalentną lub zróżnicowaną postawę do tej sfery aktywności zawodowej. Odpowiedzi negatywne występowały rzadziej – 13,3% respondentów wskazało „raczej nie”, natomiast jedynie 1,7% zadeklarowało „zdecydowanie nie” (łącznie 15,0%). Na wykresie 13 przedstawiono procentowy rozkład odpowiedzi.

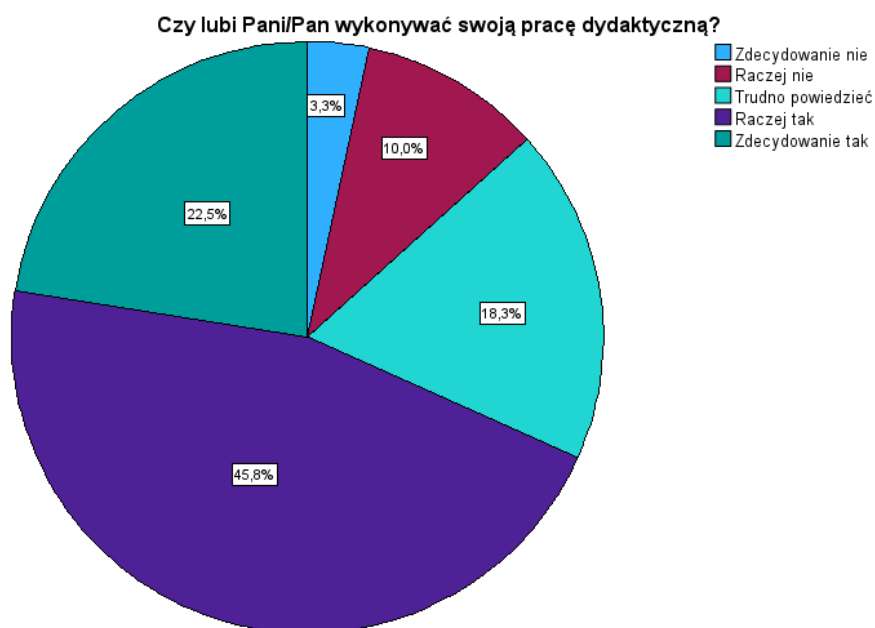


Wykres 13. Stosunek respondentów do pracy naukowej

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Jeśli chodzi o kolejny analizowany obszar, tj. działalność dydaktyczną, uzyskane odpowiedzi wskazują na wyraźnie pozytywne nastawienie badanych. Najczęściej wybieraną odpowiedzią było „raczej tak”, którą zadeklarowało 45,8% respondentów. Dodatkowo 22,5% badanych wskazało „zdecydowanie tak”, co oznacza, że łącznie 68,3% respondentów przejawia postawy pozytywne wobec omawianej kwestii. Postawę neutralną („trudno powiedzieć”) wyraziło 18,3% badanych, natomiast odpowiedzi negatywne występowały stosunkowo rzadko. Odpowiedź „raczej nie” wskazało 10,0% respondentów, a „zdecydowanie nie” jedynie 3,3% (łącznie 13,3%). Uzyskane wyniki, dają podstawy by sądzić, że praca dydaktyczna jest najbardziej pozytywnie ocenianym obszarem aktywności zawodowej nauczycieli akademickich, charakteryzującym się

najwyższym odsetkiem odpowiedzi pozytywnych oraz relatywnie niskim udziałem postaw negatywnych. Wniosek ten potwierdzają dane przedstawione na wykresie 14.

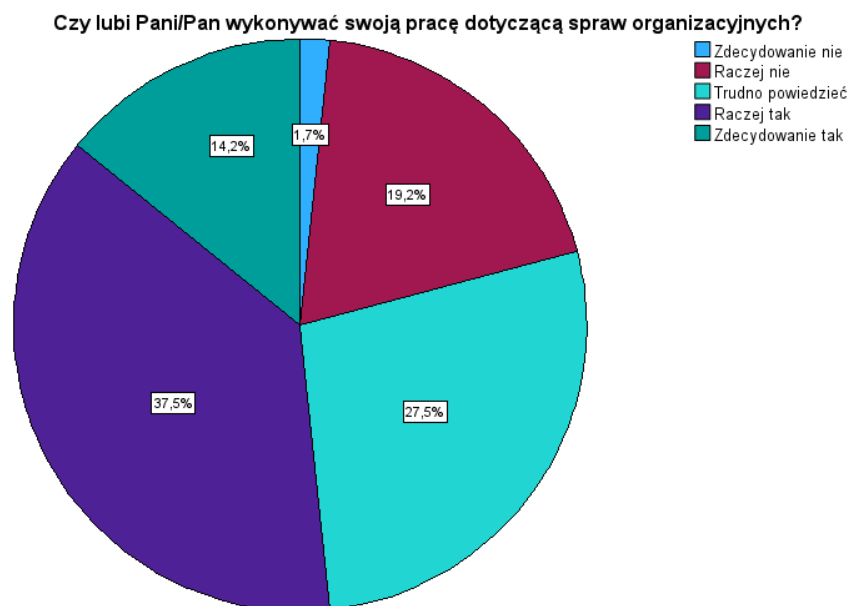


Wykres 14. Stosunek respondentów do pracy dydaktycznej

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Jeśli chodzi o ostatni komponent obowiązków w pracy nauczyciela akademickiego, tj. kwestie organizacyjne, rozkład odpowiedzi wskazuje na bardziej zróżnicowane postawy respondentów niż w przypadku pracy dydaktycznej i naukowej. Najczęściej wybieraną odpowiedzią było „raczej tak”, którą zaznaczyło 37,5% badanych. Odpowiedź „zdecydowanie tak” zadeklarowało 14,2% respondentów, co oznacza, że łącznie 51,7% ogółu wyraża pozytywny stosunek do wykonywania pracy organizacyjnej. Jednocześnie stosunkowo wysoki odsetek respondentów zajmuje postawę neutralną – „trudno powiedzieć” – 27,5% badanych. Odpowiedzi negatywne pojawiały się częściej niż w przypadku pozostałych analizowanych obszarów pracy, np. „raczej nie” zadeklarowało 19,2% respondentów.

Takie wyniki dają asumpt do przypuszczeń, że praca organizacyjna jest oceniana mniej jednoznacznie niż praca dydaktyczna i naukowa, co może wskazywać na jej większe obciążenie lub mniejszą satysfakcjonującą rolę w codziennej aktywności zawodowej nauczycieli akademickich. Na wykresie 15 przedstawiono procentowe dane odzwierciedlające oceny respondentów.



Wykres 15. Stosunek respondentów do pracy organizacyjnej

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Uzupełnieniem wyników badań ankietowych są wypowiedzi osób funkcyjnych, które pozwalają uchwycić afektywny wymiar postaw nauczycieli akademickich wobec swojej pracy. Respondenci biorący udział w badaniach jakościowych podkreślali, że nauczyciele akademicy często deklarują pozytywny, emocjonalny stosunek do wykonywanej pracy, niezależnie od oceny warunków organizacyjnych i finansowych. Lubienie pracy wynikało przede wszystkim z jej charakteru, możliwości kontaktu ze studentami oraz poczucia sensu realizowanych działań dydaktycznych.

Wypowiedzi interlokutorów wywiadów swobodnych wskazują, że nawet w sytuacjach obniżonego zadowolenia z warunków zatrudnienia nauczyciele akademicy zachowują pozytywne nastawienie do samej istoty pracy, co świadczy o silnym zakorzenieniu motywacji wewnętrznej. W celu potwierdzenia powyższych konstatacji przedstawiono wybrane wypowiedzi stanowiące treść tabeli 30.

Tabela 30. Afektywny stosunek nauczycieli akademickich do wykonywanej pracy – perspektywa osób funkcyjnych

| Aspekt afektywny | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pozytywne nastawienie do pracy dydaktycznej | „Nawet jeśli narzekają na warunki, to samą pracę dydaktyczną naprawdę lubią”. |
| Kontakt ze studentami | „Kontakt ze studentami daje im dużo satysfakcji i sprawia, że chcą dalej pracować na uczelni”. |
| Sens i znaczenie pracy | „To jest praca, która daje poczucie sensu, bo widzą realny wpływ na młodych ludzi”. |
| Oddzielenie pracy od warunków | „Często słyszę, że lubią uczyć, tylko nie zawsze lubią to, w jakich warunkach muszą to robić”. |
| Trwałość afektywnego stosunku | „Nawet przy zmęczeniu czy frustracji rzadko mówią, że nie lubią tej pracy jako takiej”. |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań jakościowych.

Utrwalony, pozytywny stosunek afektywny do pracy dydaktycznej stanowi tło dla dalszych rozważań poświęconych czynnikom sprzyjającym zniechęceniu do wykonywania pracy.

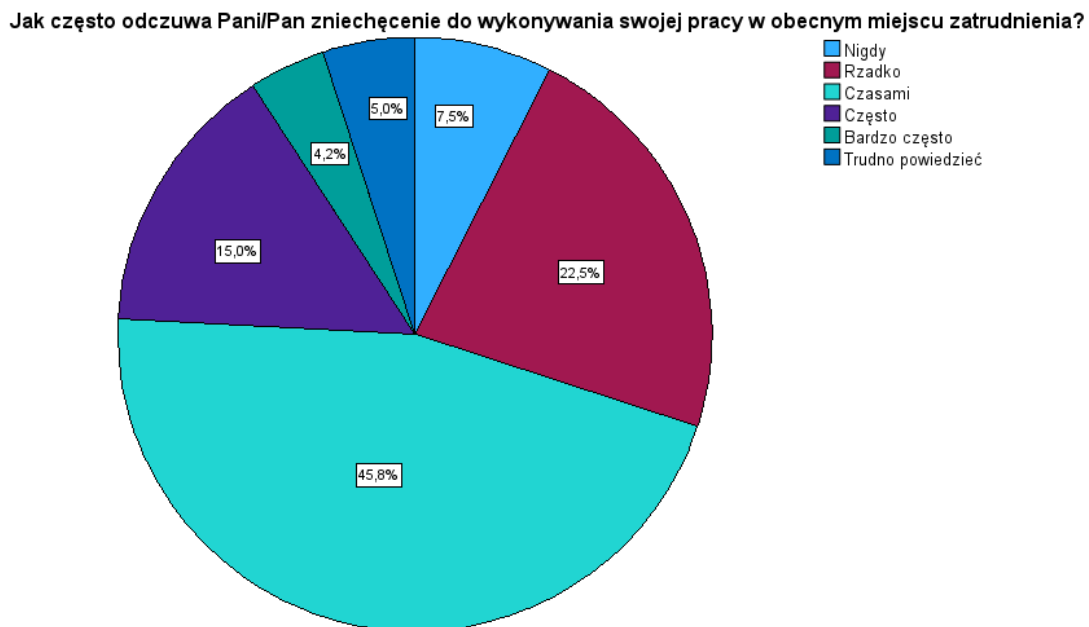
Zniechęcenie do wykonywanej pracy

Oprócz pozytywnych aspektów stosunku do pracy, takich jak ogólne zadowolenie czy afektywne przywiązanie do zawodu, istotnym elementem doświadczenia zawodowego nauczycieli akademickich jest również występowanie negatywnych stanów emocjonalnych. Zniechęcenie do wykonywanej pracy może stanowić ważny sygnał obciążenia psychicznego, wypalenia zawodowego lub obniżonej motywacji, a jednocześnie pozostawać w relacji z innymi wymiarami roli zawodowej.

W związku z powyższym, w dalszej części analizy podjęto próbę określenia częstości odczuwanego zniechęcenia do wykonywanej pracy w obecnym miejscu zatrudnienia. Respondenci zostali poproszeni o ocenę tego doświadczenia na skali częstotliwości, obejmującej odpowiedzi od „nigdy” do „bardzo często”, z możliwością wskazania odpowiedzi „trudno powiedzieć”.

Na wykresie 16 zaprezentowano rozkład odpowiedzi, który wskazuje, że najczęściej deklarowanym poziomem zniechęcenia było odczuwanie go „czasami” (45,8%), co sugeruje, że dla znacznej części ma ono charakter okresowy, a nie trwały. Relatywnie duża grupa respondentów wskazała również odpowiedź „rzadko” (22,5%), co może świadczyć o generalnie umiarkowanym nasileniu tego doświadczenia. Jednocześnie 15,0% badanych deklarowało, że zniechęcenie odczuwa często, natomiast odpowiedzi skrajne pojawiały się rzadziej — „bardzo często” wskazało 4,2%, a „nigdy”

7,5% respondentów. Niewielki odsetek ankietowanych wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć” (5,0%), co może wskazywać na ambiwalentny lub zmienny charakter tego doświadczenia.



Wykres 16. Częstość odczuwania zniechęcenia do wykonywania pracy w obecnym miejscu zatrudnienia

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Dla pogłębienia omawianej zmiennej przeprowadzono serię analiz nieparametrycznych, mających na celu sprawdzenie, czy poziom deklarowanego zniechęcenia różni się w zależności od wybranych cech socjodemograficznych i zawodowych respondentów.

Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w częstości odczuwanego zniechęcenia do wykonywania pracy w zależności od płci respondentów ($U=1432,0$; $Z=-0,486$; $p=0,627$). W obu grupach odnotowano zbliżony, umiarkowany poziom deklarowanego zniechęcenia do pracy na poziomie średnim ($Me=3,00$). Istotne statystycznie różnice ujawniono natomiast analizując omawianą zmienną w kontekście wieku badanych ($H(2)=7,023$; $p=0,030$). Analiza statystyk opisowych wskazuje, że najniższy poziom zniechęcenia deklarowały osoby w wieku 51 lat i więcej ($Me=2,00$ przy $Me=3,00$ dla pozostałych grup). Wyniki te sugerują, że starsi respondenci rzadziej odczuwają zniechęcenie do wykonywania pracy w porównaniu z młodszymi pracownikami akademickimi. Warto jednak przyznać, że uzupełniające analizy

korelacyjne nie potwierdziły istnienia istotnej, liniowej zależności pomiędzy zmiennymi ($\rho=-0,119$; $p=0,197$ oraz $\tau=-0,110$; $p=0,178$), co wskazuje, że zaobserwowany efekt ma charakter grupowy, a nie monotoniczny.

Analiza częstości odczuwanego zniechęcenia do wykonywanej pracy nie wykazała istotnych statystycznie różnic związanych z przebiegiem kariery zawodowej respondentów ani z kontekstem ich zatrudnienia. W odniesieniu do stażu pracy w szkolnictwie wyższym zaobserwowane odchylenia miały charakter niewielki i nie znalazły potwierdzenia statystycznego ($H(2)=1,641$; $p=0,440$; $Me=3,00$). Brak zależności potwierdziły również analizy korelacyjne, które nie wskazały na istotne powiązania pomiędzy długością stażu pracy a poziomem zniechęcenia ($\rho=-0,111$; $p=0,226$ oraz $\tau=-0,099$; $p=0,211$). Podobnie forma zatrudnienia w obecnej uczelni nie różnicowała analizowanej zmiennej, a sposób jej postrzegania pozostawał zbliżony niezależnie od rodzaju umowy ($H(2)=0,130$; $p=0,937$; $Me=3,00$). Brak istotnych różnic odnotowano również w odniesieniu do tego, czy uczelnia niepubliczna stanowiła podstawowe miejsce pracy respondenta ($U=1530,0$; $Z=-1,125$; $p=0,260$; $Me=3,00$).

Częstość odczuwanego zniechęcenia nie była także istotnie zróżnicowana ze względu na przynależność do grupy pracowników uczelni (badawczej, badawczo-dydaktycznej lub dydaktycznej), a różnice pomiędzy nimi miały charakter niewielki i niespójny interpretacyjnie ($H(2)=0,731$; $p=0,694$; $Me=3,00$). Również posiadany stopień lub tytuł naukowy nie wiązał się z istotnym zróżnicowaniem częstości odczuwanego zniechęcenia ($H(4)=0,085$; $p=0,999$; $Me=3,00$), co potwierdziły analizy korelacyjne, niewskazujące na istnienie zależności pomiędzy zmiennymi ($\rho=0,000$; $p=0,999$ oraz $\tau=-0,001$; $p=0,989$). Ze względu na niewystarczającą liczebność w części kategorii zmiennej „zajmowane stanowisko” nie było możliwe przeprowadzenie testów nieparametrycznych.

Wobec względnej jednorodności poziomu zniechęcenia w badanej grupie zasadne było rozszerzenie analizy o relacyjne uwarunkowania funkcjonowania zawodowego respondentów, w szczególności dotyczące sposobów motywowania przez bezpośredniego przełożonego. Uzyskane wyniki wskazują na istotną statystycznie ujemną zależność pomiędzy oceną skuteczności motywowania przez bezpośredniego przełożonego a częstotliwością odczuwanego zniechęcenia do wykonywania pracy ($\tau=-0,221$; $p=0,004$ oraz $\rho=-0,253$; $p=0,005$). Oznacza to, że bardziej pozytywna ocena działań motywacyjnych przełożonego wiązała się z rzadszym doświadczaniem zniechęcenia w pracy. Analiza miar tendencji centralnej wskazuje, że ogólna ocena

skuteczności motywowania przez bezpośredniego przełożonego kształtowała się na umiarkowanym poziomie ($M=3,17$; $Me=3,00$). Jednocześnie częstotliwość odczuwanego zniechęcenia do wykonywania pracy była zróżnicowana w zależności od ocen motywowania przełożonego. Najwyższe wartości odnotowano wśród osób deklarujących, że nigdy lub rzadko odczuwają zniechęcenie (np. „nigdy” $M=3,33$; $Me=3,00$; „rzadko” $M=3,48$; $Me=4,00$), natomiast najniższe w grupach respondentów wskazujących, że taki stan pojawia się często lub bardzo często („często” $M=2,94$; $Me=3,00$; „bardzo często” $M=2,20$; $Me=1,00$).

Przeprowadzona analiza nie wykazała istotnej statystycznie zależności pomiędzy częstotliwością odczuwanego zniechęcenia do wykonywania pracy a oceną własnych perspektyw zawodowych w obecnej uczelni w najbliższych trzech latach ($\tau=-0,087$; $p=0,271$ oraz $\rho=-0,100$; $p=0,279$). Ocena perspektyw zawodowych w badanej grupie kształtowała się na umiarkowanym poziomie ($M=3,16$; $Me=3,00$) i pozostawała względnie stabilna niezależnie od częstości doświadczanego zniechęcenia. Zarówno wśród respondentów deklarujących brak lub rzadkie odczuwanie zniechęcenia, jak i w grupach wskazujących na jego częstsze występowanie, wartości ocen perspektyw zawodowych były zbliżone (np. „nigdy” $M=3,11$; $Me=3,00$; „rzadko” $M=3,41$; $Me=3,00$; „często” $M=3,06$; $Me=3,00$; „bardzo często” $M=3,00$; $Me=3,00$).

Uzyskane wyniki pozwalają przypuszczać, że zniechęcenie do pracy jest w większym stopniu związane z bieżącym kontekstem organizacyjnym i relacyjnym niż z długofalową oceną przyszłości zawodowej, która wydaje się względnie stabilna i mniej podatna na aktualne doświadczenia emocjonalne w pracy.

Uzupełnieniem wyników badań ankietowych są wypowiedzi osób pełniących funkcje kierownicze, które w tym przypadku pozwalają zidentyfikować główne źródła zniechęcenia do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych. W badaniach jakościowych omawiana kwestia była wiązana przede wszystkim z czynnikami organizacyjnymi i systemowymi, a nie z brakiem predyspozycji zawodowych czy utratą sensu pracy. Rozmówcy podkreślali, że spadek motywacji pojawia się najczęściej w sytuacjach przeciążenia obowiązkami, niepewności zatrudnienia oraz częstych zmian organizacyjnych.

Wypowiedzi respondentów wskazują, że zniechęcenie ma najczęściej charakter okresowy i sytuacyjny, a nauczyciele akademicy, nawet pomimo frustracji, zachowują pozytywny stosunek do samej istoty pracy dydaktycznej. Zjawisko to rzadko przybiera

formę trwałego wypalenia zawodowego i częściej manifestuje się ograniczeniem zaangażowania do minimum formalnego.

W wywiadach ujawniono również szczególną rolę stylów zarządzania oraz sposób komunikacji ze strony przełożonych w kształtowaniu poczucia zniechęcenia. Uszczegóławiając, brak jasnych zasad, nieprzewidywalność decyzji oraz nadmierna presja administracyjna były identyfikowane jako czynniki nasilające negatywne emocje i obniżające motywację do pracy. W celu egzemplifikacji powyższych wniosków w tabeli 31 przedstawiono wybrane wypowiedzi respondentów dotyczące omawianej kwestii.

Tabela 31. Źródła zniechęcenia do pracy nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych uczelni niepublicznych

| Źródło zniechęcenia | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Przeciążenie obowiązkami | „Najczęściej zniechęcenie pojawia się wtedy, gdy obowiązków jest po prostu za dużo i nakładają się na siebie”. |
| Brak stabilności zatrudnienia | „Niepewność co do dalszej współpracy bardzo obniża motywację, nawet u zaangażowanych wykładowców”. |
| Chaos organizacyjny | „Częste zmiany decyzji i brak jasnych zasad powodują frustrację i zniechęcenie”. |
| Styl zarządzania i komunikacja | „Sposób komunikacji przełożonych ma ogromne znaczenie – presja i brak dialogu szybko demotywują”. |
| Zniechęcenie sytuacyjne | „To nie jest wypalenie, raczej chwilowe zniechęcenie wynikające z warunków pracy”. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań jakościowych.

Ogół przeprowadzonych analiz wskazuje, że stosunek nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych do wykonywanej pracy ma w przeważającej mierze charakter umiarkowanie pozytywny, jednak nie jest pozbawiony ambiwalencji i okresowych obciążeń emocjonalnych. Ogólny poziom zadowolenia z pracy oraz deklarowane lubienie jej wykonywania pozostają ze sobą ściśle powiązane i kształtowane są przede wszystkim przez czynniki afektywne i znaczeniowe, takie jak poczucie sensu pracy, identyfikacja z rolą nauczyciela akademickiego, autonomia oraz relacje interpersonalne. Jednocześnie uzyskane wyniki wskazują, że doświadczenie zniechęcenia do pracy ma w badanej grupie najczęściej charakter sytuacyjny i organizacyjny, związany z bieżącym kontekstem funkcjonowania uczelni, stylem zarządzania, przeciążeniem obowiązkami oraz niepewnością zatrudnienia, a nie z trwałą utratą satysfakcji zawodowej. Analizy różnicujące wykazały ograniczone znaczenie większości zmiennych społeczno-zawodowych dla kształtowania stosunku do pracy, przy czym istotną rolę

odgrywało zatrudnienie w uczelni niepublicznej jako podstawowym miejscu, sprzyjające bardziej pozytywnemu nastawieniu do wykonywanych obowiązków. Uzyskane rezultaty potwierdzają, że stosunek do pracy nauczyciela akademickiego w uczelniach niepublicznych ma charakter dynamiczny i wielowymiarowy, co stanowi bezpośredni kontekst dla dalszej analizy poczucia sensu i znaczenia pracy akademickiej.

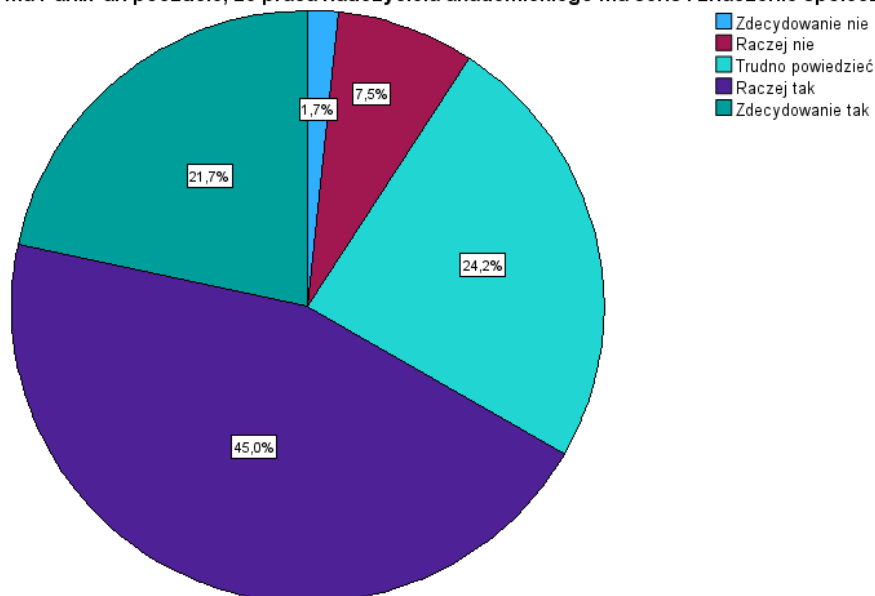
4.3. Postrzeganie sensu i znaczenia pracy akademickiej

Praca nauczyciela akademickiego, obok wymiaru organizacyjnego i zadaniowego, posiada również istotny wymiar aksjologiczny i społeczny, związany z poczuciem sensu wykonywanych działań oraz przekonaniem o ich znaczeniu dla innych. Takie doświadczenia mogą stanowić ważne źródło motywacji wewnętrznej, satysfakcji zawodowej oraz zaangażowania, szczególnie w zawodach o charakterze misyjnym i społecznie odpowiedzialnym, do których zalicza się praca akademicka.

W związku z powyższym w niniejszym podrozdziale przedstawiono wyniki analiz dotyczących poczucia sensu i znaczenia społecznego pracy nauczyciela akademickiego. W pierwszej kolejności zaprezentowano ogólny rozkład odpowiedzi w badanej próbie, a następnie przeanalizowano zróżnicowanie tego poczucia w zależności od zmiennych społeczno-demograficznych oraz bezpośrednio związanych z charakterem pracy akademickiej i doświadczeniem zawodowym. Taki układ analiz pozwala ocenić, czy eksplorowana zmienna różnicuje się wraz z kluczowymi aspektami funkcjonowania zawodowego nauczycieli akademickich, czy też ma charakter względnie stabilny.

Rozkład odpowiedzi zaprezentowany na wykresie 17 wskazuje na wyraźnie pozytywne postawy badanych. Najczęściej deklarowaną odpowiedzią było „raczej tak” (45,0%), a następnie „zdecydowanie tak” (21,7%), co łącznie daje 66,7% odpowiedzi afirmatywnych. Odpowiedź „trudno powiedzieć” wskazało 24,2% respondentów. Postawy negatywne pojawiały się rzadko – 7,5% badanych zaznaczyło „raczej nie”, a 1,7% „zdecydowanie nie” (łącznie 9,2%). Wyniki te wskazują, że większość respondentów postrzega swoją pracę jako mającą sens i znaczenie społeczne.

Czy ma Pani/Pan poczucie, że praca nauczyciela akademickiego ma sens i znaczenie społeczne?



Wykres 17. Postrzeganie sensu i znaczenia społecznego pracy nauczyciela akademickiego

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Jeśli chodzi o zmienne społeczno-demograficzne, to wyniki analiz wykazują brak istotnych statystycznie różnic, zarówno w przypadku płci, jak i wieku respondentów. Innymi słowy, odpowiedzi kobiet i mężczyzn były podobne ($U=1501,00$; $Z=-0,07$; $p=0,947$ oraz $Me=4,00$). To samo dotyczy grup wiekowych ($H(2)=0,429$; $p=0,807$ oraz $Me=4,00$). Dodatkowo analiza korelacji porządkowej nie wykazała istotnej zależności pomiędzy wiekiem a poczuciem sensu pracy ($\rho=0,018$; $p=0,844$ oraz $\tau=0,017$; $p=0,838$), co wskazuje na brak związku pomiędzy tymi zmiennymi.

Jeśli chodzi o doświadczenie zawodowe to analizy pokazały, że nie wpływa ono istotnie na poczucie sensu i znaczenia społecznego pracy ($H(2)=0,357$; $p=0,837$). We wszystkich grupach odnotowano stabilny i wysoki poziom poczucia sensu pracy niezależnie od długości doświadczenia zawodowego ($Me=4,00$ dla wszystkich grup). Również analiza korelacji porządkowej nie wykazała istotnej zależności pomiędzy stażem pracy a poczuciem jej sensu pracy ($\rho=0,007$; $p=0,942$ oraz $\tau=0,006$; $p=0,939$).

Podobnie było w przypadku przyporządkowania do grup badawczej, dydaktyczno-badawczej oraz dydaktycznej. Analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy nimi ($H(2)=0,252$; $p=0,882$). We wszystkich porównywanych grupach poziom ocen był bardzo zbliżony ($Me=4,00$). Wyniki te wskazują, że rodzaj

realizowanych zadań zawodowych nie różnicuje istotnie poczucia sensu i znaczenia społecznego pracy nauczyciela akademickiego.

Co więcej, również aktualnie zajmowane stanowisko nie różnicuje poziomu analizowanej zmiennej ($H(6)=7,401$; $p=0,285$). W prawie wszystkich grupach stanowisk, tj. asystent, starszy wykładowca, adiunkt, profesor tytularny, lektor/instruktor, wykładowca bez stopnia naukowego wyniki były zbliżone ($Me=4,00$). Jedynie w grupie profesorów uczelni mediana była nieco wyższa ($Me=4,5$), jednak różnica ta nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej. Wyniki te sugerują, że zajmowane stanowisko nie stanowi istotnego czynnika różnicującego postrzegania sensu i znaczenia społecznego pracy akademickiej.

Następnie sprawdzono, czy omawiana zmienna różni się w zależności od posiadanego stopnia lub tytułu naukowego. Analiza również nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy badanymi grupami ($H(4)=1,898$; $p=0,754$ oraz $Me=4,00$ we wszystkich grupach). Takie wyniki wskazują na raczej wysoki poziom poczucia sensu pracy niezależnie od etapu kariery naukowej. Uzupełniająca analiza korelacji porządkowej również nie wykazała istotnej zależności pomiędzy stopniem lub tytułem naukowym a poczuciem sensu pracy ($\rho=0,006$; $p=0,946$ oraz $\tau=0,007$; $p=0,931$). Uzyskane współczynniki wskazują na znikomy, praktycznie zerowy związek pomiędzy zmiennymi.

Kolejna analiza dotyczyła sprawdzenia, czy omawiana zmienna różni się w zależności od tego, czy uczelnia niepubliczna jest podstawowym miejscem zatrudnienia. Zastosowany test U Manna-Whitneya nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami ($U=1478,50$; $Z=-1,42$; $p=0,155$). Rozkłady odpowiedzi były zbliżone, zarówno wśród osób wskazujących uczelnię niepubliczną jako podstawowe miejsce pracy, jak i wśród pozostałych respondentów ($Me=4,00$). Wyniki te sugerują, że kontekst zatrudnienia nie różnicuje istotnie poczucia sensu pracy akademickiej.

Pomimo że w przeprowadzonych analizach nie wykazano istotnej statystycznie zależności pomiędzy poczuciem sensu a ogólną oceną sposobów motywowania nauczycieli akademickich w aktualnym miejscu pracy ($\tau=-0,035$; $p=0,652$ oraz $\rho=-0,032$; $p=0,727$), to jednocześnie stwierdzono istotną statystycznie dodatnią zależność pomiędzy analizowaną zmienną a oceną skuteczności motywowania realizowanego przez bezpośredniego przełożonego ($\tau=0,282$; $p<0,001$ oraz $\rho=0,322$; $p<0,001$).

Analiza miar tendencji centralnej wskazuje, że ogólny poziom tej zmiennej był relatywnie wysoki ($M=3,77$; $Me=4,00$). Jednocześnie ocena skuteczności motywowania przez bezpośredniego przełożonego również kształtowała się na umiarkowanie wysokim poziomie ($M=3,77$; $Me=4,00$), przy czym wyższe wartości obserwowano wśród respondentów deklarujących raczej lub zdecydowanie pozytywną ocenę działań motywacyjnych przełożonego.

Uzyskany układ wyników dla tych dwóch czynników wskazuje, że poczucie sensu pracy nauczyciela akademickiego nie jest powiązane z oceną ogólnych, systemowych rozwiązań motywacyjnych funkcjonujących w miejscu pracy, natomiast pozostaje w istotnym związku z oceną motywowania realizowanego na poziomie bezpośredniej relacji przełożony – pracownik, pokazując tym samym różnicę między afektywnym stosunkiem do pracy a postawą wobec organizacyjnych mechanizmów motywacyjnych.

W celu pogłębienia wyników badań ankietowych oraz lepszego zrozumienia postrzeganego sensu oraz znaczenia pracy akademickiej, analizie poddano również wypowiedzi osób pełniących funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych. Należy zaznaczyć, że jednoznacznie wskazują one, że omawiana zmienna stanowi jeden z kluczowych elementów motywacji nauczycieli akademickich. Respondenci podkreślali, że praca dydaktyczna postrzegana jest jako działalność o charakterze społecznym i formatywnym, tj. umożliwia realny wpływ na rozwój studentów oraz kształtowanie ich postaw zawodowych i społecznych.

W badaniach jakościowych wielokrotnie akcentowano, że możliwość obserwowania efektów pracy dydaktycznej, takich jak rozwój kompetencji studentów czy ich sukcesy zawodowe, wzmacnia poczucie sensu wykonywanej pracy. Respondenci wskazywali również, że jasno komunikowana misja uczelni oraz spójność wartości organizacyjnych sprzyjają identyfikacji nauczycieli akademickich z miejscem pracy i podtrzymują ich zaangażowanie, nawet w warunkach ograniczeń finansowych i organizacyjnych.

Jednocześnie zauważano, że brak jasnej wizji rozwoju uczelni, częste zmiany strategiczne oraz marginalizacja roli dydaktyki mogą prowadzić do osłabienia poczucia sensu pracy, co w dłuższej perspektywie wpływa negatywnie na motywację ogólną. W tabeli 32 zebrano i przedstawiono wybrane wypowiedzi stanowiące podstawę powyższych wniosków.

Tabela 32. Postrzeganie sensu i znaczenia pracy akademickiej – perspektywa osób funkcyjnych uczelni niepublicznych

| Aspekt sensu pracy | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sens społeczny pracy | „Praca akademicka daje poczucie, że robi się coś ważnego społecznie, a nie tylko realizuje obowiązki”. |
| Wpływ na rozwój studentów | „Największą wartością jest możliwość realnego wpływu na rozwój studentów i ich przyszłość zawodową”. |
| Efekty pracy dydaktycznej | „Moment, kiedy widać postępy studentów, bardzo wzmacnia poczucie sensu tej pracy”. |
| Misja i wartości uczelni | „Jeśli uczelnia jasno komunikuje swoją misję, pracownikom łatwiej się z nią utożsamić”. |
| Utrata sensu – warunkowa | „Poczucie sensu słabnie głównie wtedy, gdy zmiany organizacyjne są chaotyczne i niezrozumiałe”. |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań jakościowych.

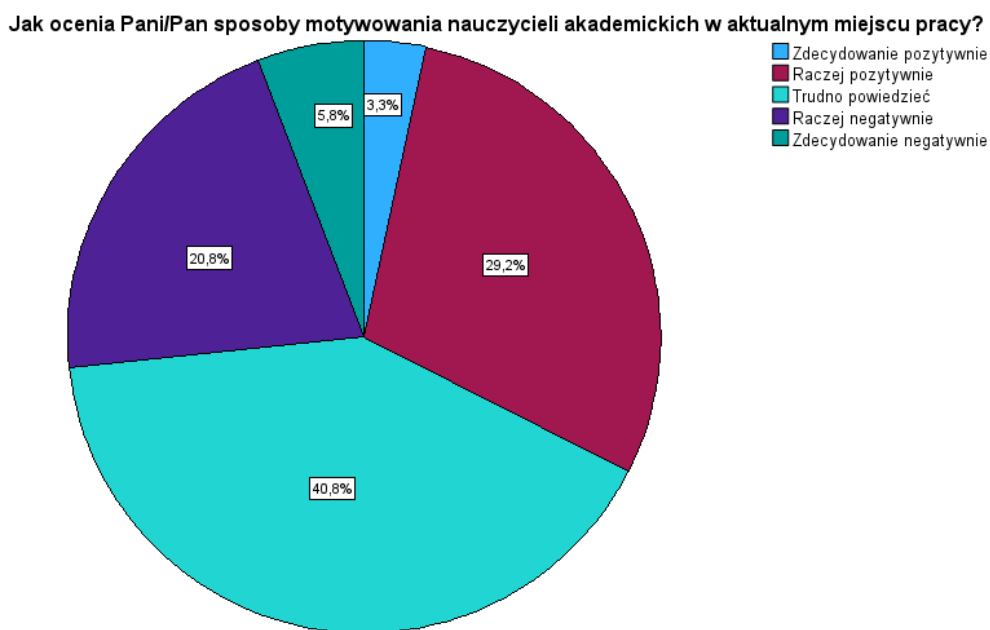
Przeprowadzone badania wskazują, że poczucie sensu i znaczenia pracy akademickiej stanowi trwałą fundament motywacji nauczycieli akademickich, nawet w warunkach obniżonego zadowolenia z pracy czy okresowego zniechęcenia.

4.4. Ocena sposobów motywowania

Ocena sposobów motywowania nauczycieli akademickich w aktualnym miejscu pracy stanowi istotny element analizy warunków funkcjonowania pracowników szkolnictwa wyższego, gdyż może bezpośrednio wpływać na poziom motywacji do pracy, satysfakcję zawodową oraz zaangażowanie w wykonywane obowiązki. W związku z tym w dalszej części analiz podjęto próbę określenia, jak badani postrzegają stosowane w ich miejscu pracy formy motywowania, a także czy ocena ta różnicuje się w zależności od wybranych cech społeczno-demograficznych i zawodowych respondentów.

Na poziomie ogólnym analiza rozkładu odpowiedzi wskazuje na umiarkowanie krytyczną i niejednoznaczną ocenę sposobów motywowania nauczycieli akademickich. Największa grupa badanych deklaruowała odpowiedź „trudno powiedzieć” (40,8%), co może sugerować brak wyraźnie dostrzegalnych lub jednoznacznie ocenianych mechanizmów motywacyjnych w miejscu pracy. Odpowiedzi pozytywne („zdecydowanie pozytywnie” i „raczej pozytywnie”) stanowiły łącznie 32,5% wskazań, przy czym zdecydowanie pozytywna ocena pojawiała się rzadko (3,3%). Z kolei odpowiedzi negatywne („raczej negatywnie” i „zdecydowanie negatywnie”) łącznie obejmowały 26,6% badanych, co wskazuje, że ponad jedna czwarta respondentów

postrzega stosowane formy motywowania jako niewystarczające lub niesatysfakcjonujące. Taki rozkład odpowiedzi może sugerować, że częściej są one odbierane jako mało wyraźne, niespójne lub niewystarczająco komunikowane, niż jednoznacznie pozytywne lub negatywne. Na wykresie 18 przedstawiono rozkład procentowy odpowiedzi respondentów.



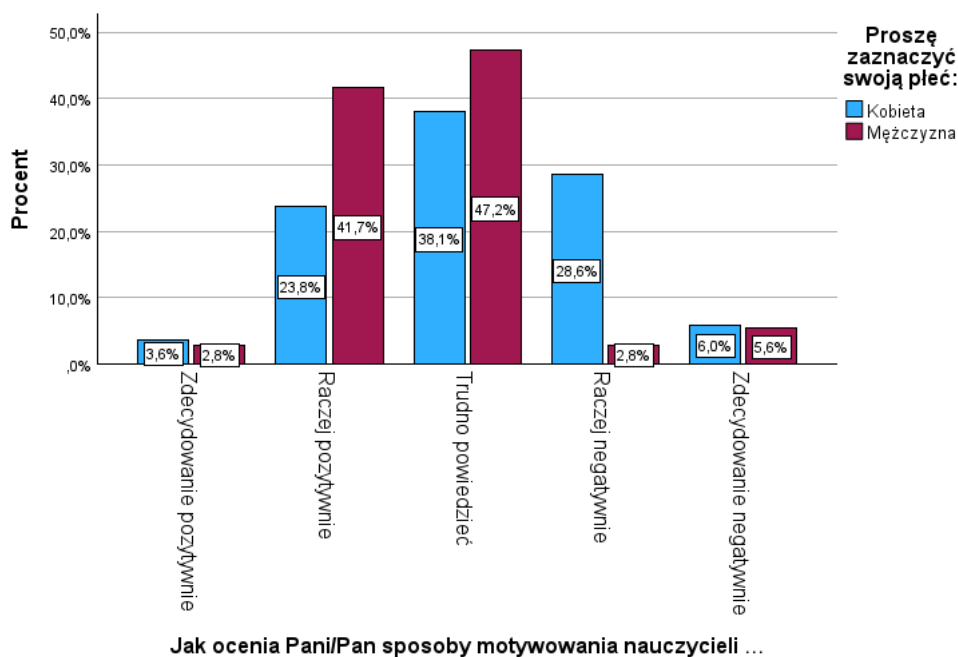
Wykres 18. Ocena sposobów motywowania nauczycieli akademickich w aktualnym miejscu pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W celu sprawdzenia, czy ocena sposobów motywowania nauczycieli akademickich w aktualnym miejscu pracy różni się ze względu na płeć respondentów, zastosowano nieparametryczny test U Manna-Whitneya. Wyniki analizy nie wykazały istotnych statystycznie różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami w omawianym zakresie ($U=1507,50$; $Z=-1,247$; $p=0,213$ oraz $Me=3,00$).

Jednocześnie analiza rozkładów odpowiedzi wskazuje na pewne różnice w strukturze ocen pomiędzy płciami. Kobiety częściej niż mężczyźni deklarowały odpowiedzi o charakterze negatywnym („raczej negatywnie” oraz „zdecydowanie negatywnie”), natomiast mężczyźni relatywnie częściej wybierali odpowiedzi neutralne („trudno powiedzieć”). Odpowiedzi pozytywne („raczej pozytywnie” oraz „zdecydowanie pozytywnie”) pojawiały się w obu grupach zbliżenie często, jednak wśród kobiet widoczny był wyraźniejszy udział ocen negatywnych. Uzyskane wyniki sugerują,

że choć różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej, to kobiety wykazują bardziej krytyczną ocenę stosowanych sposobów motywowania nauczycieli akademickich, co znajduje odzwierciedlenie w rozkładach procentowych odpowiedzi, przedstawionych na wykresie 19.



Wykres 19. Ocena sposobów motywowania w zależności od płci respondentów

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Dla weryfikacji, czy ocena sposobów motywowania różni się w zależności od wieku respondentów, przeprowadzono analizę z wykorzystaniem nieparametrycznego testu Kruskala-Wallisa, która nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy badanymi ($H(2)=0,767$; $p=0,681$). We wszystkich grupach wiekowych odpowiedzi były zbliżone ($Me=3,00$), co wskazuje na raczej neutralny sposób oceny stosowanych metod motywowania. Dodatkowo przeprowadzono analizę korelacji nieparametrycznej w celu sprawdzenia monotonicznej zależności pomiędzy wiekiem a oceną sposobów motywowania. Uzyskane współczynniki korelacji również wskazują na brak istotnej statystycznie zależności pomiędzy zmiennymi ($\rho=-0,014$; $p=0,881$ oraz $\tau=-0,012$; $p=0,889$).

Istotnych statystycznie różnic nie wykryto także przy analizie oceny sposobów motywowania nauczycieli akademickich oraz ogólnego stażu pracy w szkolnictwie wyższym ($\rho=-0,071$; $p=0,442$ oraz $\tau=-0,063$; $p=0,433$). Wartości współczynników

korelacji wskazują na znikomy, praktycznie zerowy związek między obiema zmiennymi. Podobnie było w przypadku analizy z zastosowaniem nieparametrycznego testu Kruskala-Wallisa ($H(2)=0,666$; $p=0,717$). We wszystkich kategoriach stażu średnie wartości ocen pozostawały na bardzo zbliżonym poziomie. ($Me=3,00$). Można zatem wnioskować, że doświadczenie zawodowe nie różnicuje w istotny sposób postrzegania stosowanych rozwiązań motywacyjnych w aktualnym miejscu pracy.

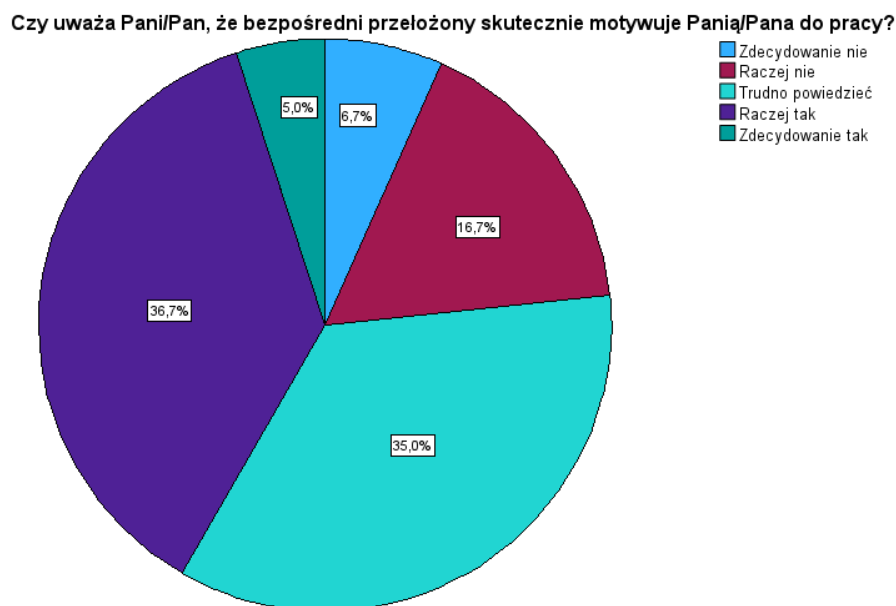
Różnicującego charakteru nie posiadały w badaniu także takie zmienne jak zajmowane stanowisko ($H(6)=8,000$; $p=0,238$) oraz stopień lub tytuł naukowy ($H(4)=6,442$; $p=0,168$ oraz $\rho=-0,023$; $p=0,804$; $\tau=-0,019$; $p=0,808$). Podobnie było w przypadku przyporządkowania do grup pracowników uczelni ($H(2)=4,543$; $p=0,103$), choć pracownicy badawczy oceniali dany czynnik ($Me=2,50$) niżej niż pozostali respondenci ($Me=3,00$).

Czynnikiem różnicującym nie było również zatrudnienie w uczelni publicznej jako podstawowym miejscu pracy ($U=1507,50$; $Z=-1,247$; $p=0,213$ oraz $Me=3,00$ dla obu grup), co w praktyce oznacza, że ocena sposobów motywowania nauczycieli akademickich jest porównywalna niezależnie od tego, czy uczelnia niepubliczna stanowi podstawowe miejsce pracy zatrudnienia.

Podsumowując powyższe analizy należy zaznaczyć, że ocena sposobów motywowania nauczycieli akademickich w aktualnym miejscu pracy ma charakter umiarkowanie krytyczny i niejednoznaczny, z dominacją odpowiedzi neutralnych („trudno powiedzieć”). Przeprowadzone analizy nieparametryczne nie wykazały istotnych statystycznie różnic ani zależności pomiędzy oceną sposobów motywowania a analizowanymi zmiennymi społeczno-zawodowymi, takimi jak płeć, wiek, staż pracy, zajmowane stanowisko, stopień lub tytuł naukowy, przynależność do grupy pracowników uczelni czy fakt, czy uczelnia niepubliczna stanowi podstawowe miejsce pracy. Jednocześnie analiza rozkładów procentowych i wizualizacji wskazuje na pewne różnice w strukturze odpowiedzi, zwłaszcza ze względu na płeć, gdzie kobiety częściej deklarowały oceny negatywne, jednak różnice te nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej. Uzyskane wyniki sugerują, że postrzeganie stosowanych form motywowania w środowisku akademickim jest względnie jednorodne i nie jest w sposób jednoznaczny determinowane przez analizowane cechy respondentów.

Eksploracji w niniejszym podrozdziale poddano także kwestie oceny skuteczności motywacyjnej bezpośredniego przełożonego respondentów. Rozkład wyników przedstawiony na wykresie 20 wskazuje na umiarkowanie zróżnicowane

i niejednoznaczne oceny badanych. Najczęściej wybieraną odpowiedzią było „raczej tak” (36,7%), jednak niemal równie liczna grupa respondentów wskazała odpowiedź „trudno powiedzieć” (35,0%). Oznacza to, że ponad jedna trzecia badanych nie potrafi jednoznacznie ocenić skuteczności motywacyjnej swojego bezpośredniego przełożonego. Odpowiedzi jednoznacznie pozytywne („zdecydowanie tak”) pojawiały się rzadko i stanowiły jedynie 5,0% wskazań. Z kolei odpowiedzi negatywne łącznie objęły 23,4% badanych („raczej nie” – 16,7% oraz „zdecydowanie nie” – 6,7%). Oznacza to, że niemal co czwarty respondent nie postrzega swojego przełożonego jako osoby skutecznie motywującej do pracy.



Wykres 20. Ocena skuteczności motywowania przez bezpośredniego przełożonego

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W celu określenia zróżnicowania omawianej zmiennej wykonano szereg analiz statystycznych. Na początku zbadano, czy ocena skuteczności motywowania przez bezpośredniego przełożonego różni się w zależności od podstawowych cech demograficznych respondentów. Zarówno w przypadku płci, jak i wieku badanych nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic ocen (dla płci $Me=3,00$; $U=1417,00$; $p=0,567$ oraz dla wieku $H(2)=0,373$; $p=0,830$). Uzupełniające analizy korelacji nieparametrycznych pomiędzy wiekiem respondentów a oceną skuteczności motywowania również nie wykazały istotnych zależności ($\rho=-0,052$; $p=0,570$ oraz $\tau=-0,047$; $p=0,565$).

W kolejnym etapie analizy uwzględniono znaczenie przebiegu kariery zawodowej respondentów dla oceny skuteczności motywowania przez przełożonych. Uzyskane wyniki wskazują, że staż pracy w szkolnictwie wyższym nie różnicuje istotnie ocen w badanej próbie, co potwierdziły zarówno analizy porównawcze, jak i korelacyjne ($H(2)=3,538$; $p=0,170$; $Me=3,00$; $\chi^2(2)=1,447$; $p=0,485$; $\rho=-0,083$; $p=0,370$; $\tau=-0,074$; $p=0,356$). Podobnie aktualnie zajmowane stanowisko nie wiązało się z istotnym zróżnicowaniem ocen, a obserwowane różnice miały charakter jednostkowy i niesystematyczny ($H(6)=1,016$; $p=0,985$; $Me=3,00$), przy czym jedynie w grupie wykładowców bez stopnia naukowego odnotowano nieznacznie wyższą wartość ($Me=3,50$), co nie tworzyło jednak spójnej tendencji interpretacyjnej. Również przynależność do określonej grupy pracowników uczelni nie różnicowała istotnie ocen skuteczności motywowania, mimo że w grupie pracowników badawczych odnotowano wyższe wartości ($H(2)=1,702$; $p=0,427$; $Me=4,00$). Analizy nie wykazały ponadto istotnych różnic w zależności od formy zatrudnienia w obecnej uczelni ani od tego, czy uczelnia niepubliczna stanowiła podstawowe miejsce pracy respondenta ($H(2)=1,055$; $p=0,590$; $U=1484,00$; $p=0,169$; $Me=3,00$). Uzyskane wyniki wskazują zatem na względnie jednorodny sposób postrzegania skuteczności działań motywacyjnych przełożonych, niezależny od formalnych uwarunkowań kariery zawodowej badanych nauczycieli akademickich.

Odmienny obraz wyłonił się w przypadku analizy związku pomiędzy stopniem lub tytułem naukowym a oceną skuteczności motywowania. Choć test Kruskala-Wallisa nie wykazał istotnych różnic międzygrupowych ($H(4)=0,322$; $p=0,988$), to analizy korelacji nieparametrycznych ujawniły słabą, lecz istotną statystycznie ujemną zależność ($\rho=-0,184$; $p=0,044$ oraz $\tau=-0,161$; $p=0,043$). Kierunek tej zależności sugeruje, że wraz ze wzrostem poziomu stopnia lub tytułu naukowego subiektywna ocena skuteczności motywowania przez bezpośredniego przełożonego ma tendencję do nieznacznego obniżania się. Zależność ta ma ograniczoną siłę i powinna być interpretowana ostrożnie, jednak stanowi jedyny analizowany czynnik wykazujący istotny związek z badaną zmienną.

W celu identyfikacji działań motywacyjnych najczęściej podejmowanych przez bezpośrednich przełożonych respondentów poproszono o wskazanie dowolnej liczby odpowiedzi z zaproponowanej listy. Uzyskane wyniki pozwalają określić, które formy oddziaływań motywacyjnych są najczęściej dostrzegane w codziennej praktyce

zarządczej w środowisku akademickim. Ogół pozyskanych w tej kwestii danych zaprezentowano w tabeli 33.

Tabela 33. Najczęściej podejmowane działania motywacyjne bezpośrednich przełożonych

| Działania motywacyjne podejmowane przez przełożonego | N | % respondentów |
|------------------------------------------------------------------------|----------|-----------------------|
| Udzielanie pochwał i wyrażanie uznania za zaangażowanie w pracę | 35 | 29,2% |
| Kształtowanie przyjaznej atmosfery w zespole | 47 | 39,2% |
| Wspieranie w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych. | 44 | 36,7% |
| Udzielanie wsparcia i rad w sytuacjach problemowych | 37 | 30,8% |
| Jasne i precyzyjne określanie zadań do realizacji | 37 | 30,8% |
| Sprawiedliwe i konstruktywne ocenianie pracy | 33 | 27,5% |
| Udzielanie upomnień lub zwracanie uwagi na błędy | 21 | 17,5% |
| Pozostawianie pracownikom swobody w sposobie realizacji zadań | 33 | 27,5% |
| Wskazywanie znaczenia i korzyści wynikających z wykonania zadań | 13 | 10,8% |
| Ogółem | 300 | 250,0% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Jak wynika z powyższych informacji, najczęściej wskazywanym działaniem motywacyjnym było kształtowanie przyjaznej atmosfery w zespole (39,2%), a także wspieranie pracowników w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych (36,7%). Stosunkowo często respondenci zwracali również uwagę na udzielanie wsparcia i rad w sytuacjach problemowych oraz jasne i precyzyjne określanie zadań do realizacji (po 30,8%).

Rzadziej jako działania motywacyjne postrzegano udzielanie pochwał i wyrażanie uznania za zaangażowanie w pracę (29,2%) oraz sprawiedliwe i konstruktywne ocenianie pracy (27,5%). Najmniej respondentów wskazało działania związane z wskazywaniem znaczenia i korzyści wynikających z realizacji zadań (10,8%) oraz udzielaniem upomnień lub zwracaniem uwagi na błędy (17,5%), co sugeruje, że te formy oddziaływań są rzadziej identyfikowane jako elementy motywujące.

Powyższe wskazują, że w ocenie respondentów działania motywacyjne podejmowane przez bezpośrednich przełożonych mają przede wszystkim charakter wspierający i relacyjny, koncentrując się na budowaniu pozytywnej atmosfery pracy oraz rozwoju kompetencji zawodowych. Znacznie rzadziej motywowanie kojarzone jest

z elementami kontroli, korekty czy komunikowania sensu realizowanych zadań. Może to sugerować, że w środowisku akademickim opiera się ono głównie na miękkich formach oddziaływań, podczas gdy bardziej bezpośrednie lub zadaniowe strategie są mniej widoczne dla pracowników.

Wyniki badań ankietowych zostały uzupełnione wypowiedziami osób pełniących funkcje kierownicze, które umożliwiły analizę stosowanych w uczelniach niepublicznych form motywowania nauczycieli akademickich oraz ocenę ich skuteczności. Zebrany materiał wskazuje, że rozwiązania te są zróżnicowane, jednak ich efektywność nie zawsze jest wysoka. Respondenci zwracali uwagę, że w praktyce dominują mechanizmy o charakterze systemowym, na które kadra kierownicza średniego szczebla ma ograniczony wpływ, zwłaszcza w zakresie motywatorów finansowych.

Jednocześnie wskazywano, że największą skutecznością charakteryzują się działania o charakterze niematerialnym, takie jak budowanie dobrej atmosfery pracy, wsparcie emocjonalne, docenianie wysiłku oraz partnerski styl komunikacji. Respondenci podkreślali, że możliwość bezpośredniego kontaktu z przełożonym, elastyczność organizacyjna oraz poczucie bycia zauważonym często wywierają silniejszy wpływ motywacyjny niż formalne systemy premiowe.

Zwracano również uwagę na ograniczenia istniejących systemów motywacyjnych, wynikające z uwarunkowań finansowych uczelni niepublicznych oraz regulacji systemowych. Wypowiedzi respondentów zamieszczone w tabeli 34 sugerują, że brak spójnej, długofalowej polityki motywacyjnej oraz przeciążenie kadry kierowniczej obowiązkami administracyjnymi utrudniają skuteczne zarządzanie motywacją nauczycieli akademickich.

Tabela 34. Ocena sposobów motywowania nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych uczelni niepublicznych

| Obszar motywowania | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ograniczenia systemowe | „Większość rozwiązań motywacyjnych jest ustalana odgórnie i nie mamy na nie większego wpływu”. |
| Motywatory niematerialne | „Atmosfera pracy i sposób komunikacji często motywują bardziej niż premie”. |
| Rola przełożonego | „Bezpośredni przełożony ma ogromny wpływ na motywację zespołu, nawet jeśli nie decyduje o finansach”. |
| Docenianie i uznanie | „Czasem zwykle docenienie i pozytywna informacja zwrotna działają silniej niż nagrody finansowe”. |
| Braki w systemie motywacyjnym | „Brakuje spójnego systemu motywowania, który byłby długofalowy i przewidywalny”. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań jakościowych.

Ogół przeprowadzonych analiz wskazuje, że stosunek nauczycieli akademickich uczelni niepublicznych do wykonywanej pracy ma charakter umiarkowanie pozytywny, choć niejednoznaczny i zróżnicowany w zależności od kontekstu organizacyjnego. Dominują deklaracje zadowolenia oraz afektywnego przywiązania do pracy, szczególnie w odniesieniu do jej wymiaru dydaktycznego i relacyjnego, przy jednoczesnym występowaniu okresowego zniechęcenia, które ma przede wszystkim charakter sytuacyjny, a nie trwały. Brak istotnych statystycznie zależności pomiędzy większością analizowanych cech społeczno-zawodowych a oceną stosunku do pracy sugeruje względnie uniwersalny charakter tego doświadczenia w badanej grupie. Jednocześnie wyniki wskazują, że kluczowe znaczenie dla kształtowania pozytywnego stosunku do pracy mają czynniki niematerialne, takie jak sens wykonywanych działań, relacje interpersonalne oraz możliwość realizacji wartości zawodowych.

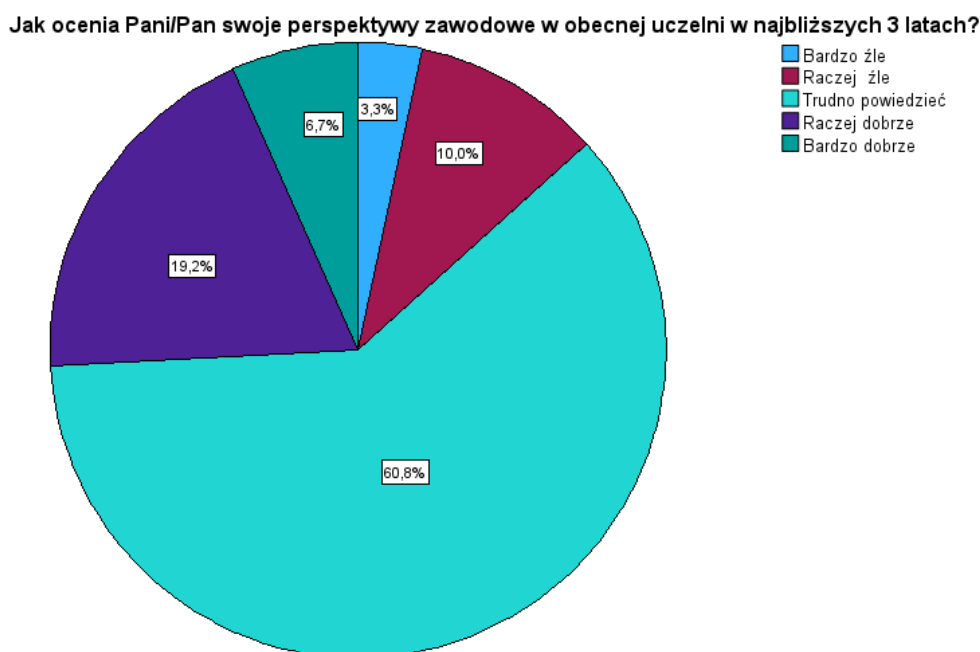
4.5. Ocena perspektyw zawodowych

Ocena aktualnych doświadczeń zawodowych stanowi istotne tło dla sposobu, w jaki pracownicy postrzegają swoją przyszłość w organizacji. Zadowolenie z pracy, poziom zniechęcenia czy poczucie sensu wykonywanych obowiązków mogą wpływać na oczekiwania wobec dalszego rozwoju zawodowego, stabilności zatrudnienia oraz gotowości do podejmowania decyzji o zmianie miejsca pracy.

W związku z powyższym w niniejszym podrozdziale skoncentrowano się na analizie subiektywnej oceny perspektyw zawodowych respondentów w obecnej uczelni w horyzoncie najbliższych trzech lat, a także na rozważaniach dotyczących ewentualnej zmiany miejsca pracy lub odejścia z niej. Analizy te pozwalają uchwycić, w jakim stopniu obecne doświadczenia zawodowe przekładają się na orientację przyszłościową badanych oraz ich deklarowaną mobilność zawodową.

W celu rozpoznania, jak nauczyciele akademicy postrzegają swoje perspektywy zawodowe w obecnej uczelni w perspektywie najbliższych trzech lat, respondentów poproszono o ogólną ocenę tej kwestii na pięciostopniowej skali odpowiedzi. Rozkład odpowiedzi zaprezentowany na wykresie 21 wskazuje, że dominującą postawą jest niejednoznaczność. Zdecydowana większość badanych zadeklarowała odpowiedź „trudno powiedzieć” (60,8%), co sugeruje wysoki poziom niepewności co do dalszego rozwoju zawodowego oraz brak jasno określonych oczekiwań dotyczących przyszłości

zatrudnienia. Relatywnie mniejsza część respondentów oceniała swoje perspektywy pozytywnie – 19,2% wskazało odpowiedź „raczej dobrze”, a 6,7% „bardzo dobrze”, co łącznie stanowi około jednej czwartej badanej próby. Z kolei odpowiedzi negatywne pojawiały się rzadziej, tj. 10,0% respondentów oceniło swoje perspektywy jako „raczej złe”, a jedynie 3,3% jako „bardzo złe”.



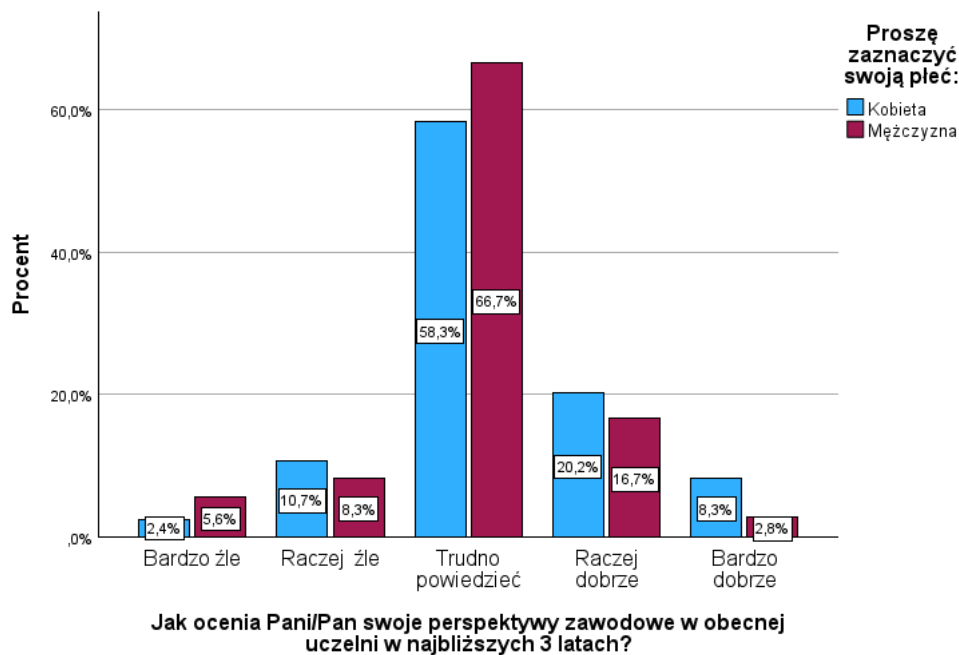
Wykres 21. Ocena perspektyw zawodowych w najbliższych 3 latach

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Uzyskany rozkład sugeruje, że w badanej populacji przeważa postawa wyczekująca i niepewna wobec przyszłości zawodowej w obecnej uczelni, przy jednoczesnym stosunkowo niewielkim odsetku negatywnych ocen. Może to wskazywać, że respondenci postrzegają swoje perspektywy jako zależne od czynników zewnętrznych lub przyszłych decyzji organizacyjnych, które na moment badania pozostają trudne do przewidzenia.

W celu zbadania, czy ocena perspektyw zawodowych w obecnej uczelni różni się w zależności od cech społeczno-zawodowych respondentów, przeprowadzono szereg analiz nieparametrycznych. Najsilniejsze i jedyne istotne statystycznie zróżnicowanie ocen dotyczyło płci respondentów. Analiza wykazała istotne różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami ($U=1124,0$; $Z=-3,696$; $p<0,001$). W obu grupach wykazano dominację odpowiedzi „trudno powiedzieć” ($Me=3,00$). Jednocześnie rozkłady odpowiedzi

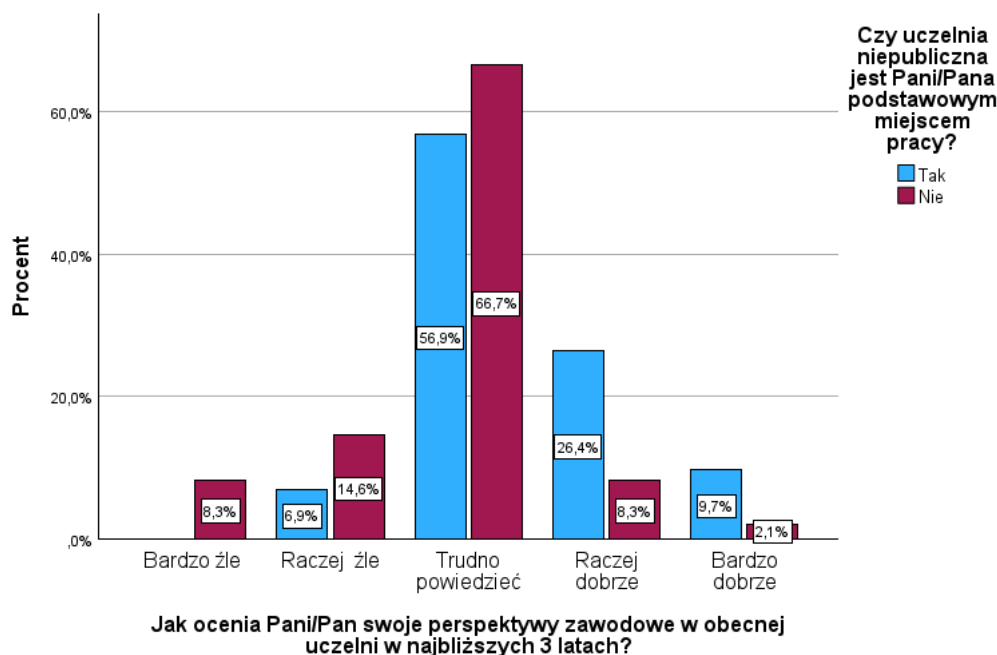
procentowych ujawniły odmienne profile ocen. Mężczyźni częściej niż kobiety deklarowali brak jednoznacznej opinii (66,7% wobec 58,3%), natomiast kobiety częściej formułowały oceny pozytywne („raczej dobrze” i „bardzo dobrze” łącznie: 28,5% wobec 19,5%). Różnice te widoczne były także w wartościach średnich (kobiety $M=3,21$; mężczyźni $M=3,03$). Omawiane zróżnicowanie ilustruje wykres 22, prezentujący procentowy rozkład odpowiedzi według płci.



Wykres 22. Ocena perspektyw zawodowych w najbliższych 3 latach w zależności od płci respondentów

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Istotne statystycznie różnice odnotowano również w zależności od tego, czy uczelnia niepubliczna była dla respondenta podstawowym miejscem pracy. Osoby wskazujące ją jako podstawowe miejsce zatrudnienia oceniały swoje perspektywy zawodowe wyżej niż respondenci traktujący ją jako miejsce dodatkowej pracy ($U=1124,0$; $Z=-3,696$; $p<0,001$). Mediany w obu grupach były identyczne ($Me=3,00$), jednak różnice ujawniły się w wartościach średnich (podstawowe miejsce pracy $M=3,39$; niepodstawowe $M=2,81$), co wskazuje na bardziej optymistyczne postrzeganie przyszłości zawodowej wśród pierwszej grupy. Na wykresie 23 przedstawiono procentowy rozkład ocen perspektyw zawodowych w obu grupach.



Wykres 23. Ocena perspektyw zawodowych w najbliższych 3 latach w zależności od zatrudnienia na uczelni niepublicznej jako podstawowym miejscu pracy

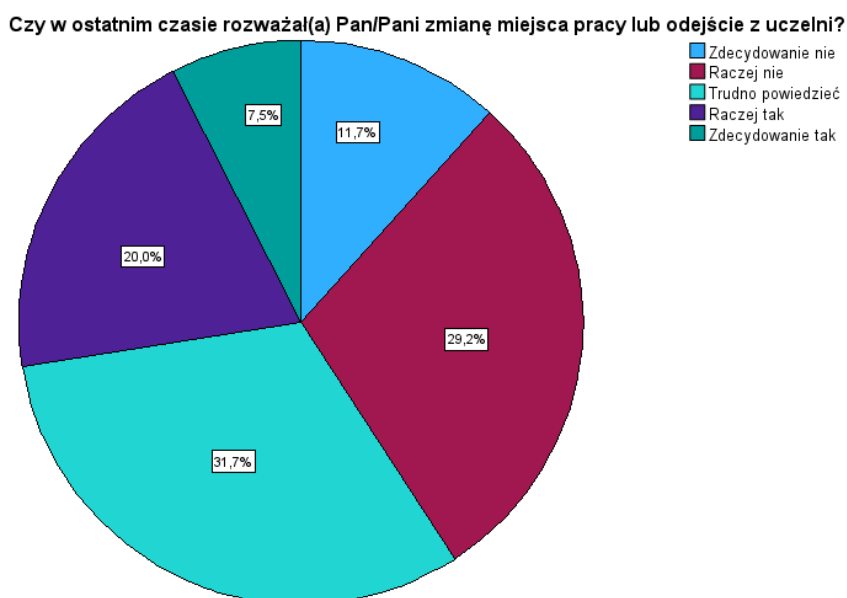
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Pozostałe analizowane zmienne nie różnicowały istotnie ocen perspektyw zawodowych i wykazywały bardzo zbliżone profile odpowiedzi. Dotyczyło to wieku respondentów ($H(2)=1,900$; $p=0,387$), ogólnego stażu pracy w szkolnictwie wyższym ($H(2)=0,867$; $p=0,648$), zajmowanego stanowiska ($H(6)=5,113$; $p=0,529$), posiadanego stopnia lub tytułu naukowego ($H(4)=3,961$; $p=0,411$), formy zatrudnienia ($H(2)=0,844$; $p=0,656$) oraz przynależności do grupy pracowników uczelni ($H(2)=2,283$; $p=0,319$). We wszystkich tych przypadkach mediany odpowiedzi były identyczne i wynosiły 3,00, co oznacza dominację postawy ambiwalentnej („trudno powiedzieć”) niezależnie od analizowanej cechy. Różnice w średnich miały charakter niewielki i niesystematyczny (najczęściej w przedziale $M \approx 2,8-3,3$) i nie tworzyły spójnego wzorca interpretacyjnego.

Uzupełniające analizy korelacyjne (rho Spearmana oraz tau-b Kendalla) nie potwierdziły istnienia istotnych monotonicznych zależności pomiędzy oceną perspektyw zawodowych a wiekiem, stażem pracy czy stopniem naukowym ($p > 0,05$ we wszystkich przypadkach).

Z kolei rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące rozważania zmiany miejsca pracy lub odejścia z uczelni wskazuje na znaczne zróżnicowanie postaw badanych. Największa grupa respondentów zadeklarowała odpowiedź „trudno powiedzieć” (31,7%), co może świadczyć o ambiwalencji, niepewności lub braku jednoznacznie

ukształtowanej decyzji w tym zakresie. Relatywnie liczna była również grupa osób, które wskazały odpowiedź „raczej nie” (29,2%), sugerując, że dla istotnej części badanych ewentualna zmiana miejsca pracy nie stanowi obecnie realnie rozważanej opcji. Jednocześnie 20,0% respondentów zadeklarowało odpowiedź „raczej tak”, a 7,5% „zdecydowanie tak”, co łącznie oznacza, że ponad jedna czwarta ogółu w mniejszym lub większym stopniu rozważa możliwość odejścia z uczelni lub zmiany miejsca zatrudnienia. Najmniejszy odsetek stanowiły osoby, które udzieliły odpowiedzi „zdecydowanie nie” (11,7%), co wskazuje, że jednoznaczne odrzucenie takiej możliwości dotyczy relatywnie niewielkiej części próby. Dane pozyskane w tym fragmencie badanej rzeczywistości zaprezentowano na wykresie 24.



Wykres 24. Deklaracje respondentów dotyczące rozważania zmiany miejsca pracy lub odejścia z uczelni w ostatnim czasie

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W celu pogłębionej omawianej kwestii przeprowadzono serię analiz nieparametrycznych, mających na celu sprawdzenie, czy deklarowany poziom gotowości do zmiany zatrudnienia różni się w zależności od wybranych cech socjodemograficznych oraz zawodowych respondentów.

Okazało się, że tylko jeden czynnik miał znaczenie w omawianym kontekście. Analiza wykazała istotne statystycznie różnice w poziomie rozważania zmiany miejsca pracy lub odejścia z uczelni w zależności od wieku respondentów ($H(2)=7,023$; $p=0,030$). Najwyższy poziom takich rozważań deklarowali respondenci z dwóch młodszych grup

wiekowych, natomiast najniższy – osoby w wieku 51 lat i więcej, co wskazuje na wyraźnie mniejszą skłonność do podejmowania decyzji o zmianie zatrudnienia w najstarszej grupie badanych ($Me=2,00$). Uzupełniające analizy korelacyjne nie potwierdziły jednak istnienia istotnej liniowej zależności pomiędzy wiekiem a analizowaną zmienną ($\rho=-0,123$; $p=0,182$ oraz $\tau=-0,108$; $p=0,182$), co sugeruje etapowy, a nie ciągły charakter tej zależności.

W przeciwieństwie do wieku, staż pracy w szkolnictwie wyższym nie różnicował istotnie deklarowanego poziomu rozważania zmiany miejsca pracy ($H(2)=1,641$; $p=0,440$). We wszystkich analizowanych grupach odnotowano zbliżony wynik ($Me=3,00$), wskazujący na umiarkowanie ambiwalentny stosunek wobec potencjalnej zmiany zatrudnienia. Brak istotnych zależności potwierdziły również analizy korelacyjne ($\rho=-0,110$; $p=0,232$ oraz $\tau=-0,095$; $p=0,227$).

Ponadto nie wykazano istotnych statystycznie różnic w zakresie rozważania zmiany miejsca pracy lub odejścia z uczelni ze względu na płeć ($U=1357,0$; $Z=-0,919$; $p=0,358$), zajmowane stanowisko ($H(6)=10,617$; $p=0,101$), posiadany stopień lub tytuł naukowy ($H(4)=0,085$; $p=0,999$), formę zatrudnienia ($H(2)=0,130$; $p=0,937$), przynależność do grupy pracowników uczelni ($H(2)=0,731$; $p=0,694$) ani zatrudnienie na podstawowym miejscu pracy ($U=1415,0$; $Z=-1,735$; $p=0,083$).

Podsumowując wyniki analiz ilościowych, należy przyznać, że chęć zmiany miejsca pracy lub odejścia z uczelni miała w badanej populacji charakter umiarkowany i ambiwalentny. Spośród analizowanych zmiennych jedynie wiek respondentów okazał się czynnikiem różnicującym ten proces decyzyjny, przy czym niższą skłonność do rozważania zmiany zatrudnienia deklarowały osoby z najstarszej grupy wiekowej, co może wynikać z większej stabilizacji zawodowej, ugruntowanej pozycji w strukturze organizacyjnej uczelni oraz mniejszej skłonności do podejmowania ryzyka charakterystycznej dla późniejszych etapów kariery zawodowej. Pozostałe cechy socjodemograficzne i zawodowe nie wykazywały istotnego związku z analizowaną zmienną, co sugeruje względną jednorodność postaw wobec potencjalnej zmiany pracy wśród pracowników uczelni. Wyniki te wskazują, że decyzje dotyczące ewentualnego odejścia z uczelni są w większym stopniu powiązane z etapem kariery zawodowej niż z formalnymi aspektami zatrudnienia lub strukturą organizacyjną.

Uzupełnieniem wyników badań ankietowych są wypowiedzi osób pełniących funkcje kierownicze, które pozwalają lepiej zrozumieć sposób postrzegania perspektyw zawodowych nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych. Uczestnicy badań

jakościowych oceniali omawianą zmienną w sposób zróżnicowany i ostrożny, wskazując na brak jednoznacznych i stabilnych ścieżek rozwoju zawodowego w tym segmencie szkolnictwa wyższego. Podkreślano, że możliwość długofalowego rozwoju zawodowego jest w znacznym stopniu uzależniona od indywidualnej sytuacji pracownika, formy zatrudnienia, posiadanego dorobku zawodowego oraz aktualnej kondycji organizacyjnej uczelni. Wypowiedzi respondentów wskazują również na istotną rolę decyzji zarządczych oraz strategii rozwoju instytucji w kształtowaniu realnych perspektyw kariery akademickiej.

Zwracano uwagę, że nauczyciele akademicy często traktują pracę w uczelni niepublicznej jako etap przejściowy w karierze zawodowej lub jako uzupełnienie innej aktywności zawodowej, zwłaszcza w przypadku osób młodszych oraz praktyków spoza środowiska akademickiego. Dla tej grupy respondentów perspektywy awansu naukowego lub organizacyjnego oceniane są jako ograniczone, co wpływa na krótkookresowe planowanie kariery i mniejszą identyfikację z instytucją. Jednocześnie podkreślano, że taki model zatrudnienia bywa świadomym wyborem, pozwalającym na łączenie pracy akademickiej z innymi formami aktywności zawodowej.

Respondenci zaznaczyli jednak, że w przypadku pracowników silniej identyfikujących się z misją uczelni oraz posiadających stabilniejsze warunki zatrudnienia, perspektywy zawodowe oceniane są zdecydowanie bardziej pozytywnie. Kluczowe znaczenie przypisywano możliwości utrzymania ciągłości zatrudnienia, przewidywalności decyzji organizacyjnych, jasności zasad współpracy oraz poczuciu bezpieczeństwa zawodowego, które sprzyjają planowaniu rozwoju w dłuższej perspektywie. Wskazywano także, że stabilność organizacyjna uczelni może sprzyjać większemu zaangażowaniu nauczycieli akademickich oraz wzmacniać ich motywację do dalszego rozwoju zawodowego. Dla potwierdzenia powyższych wniosków w tabeli 35 przedstawiono wybrane wypowiedzi pozyskane w toku badań metodą wywiadu.

Tabela 35. Ocena perspektyw zawodowych nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych uczelni niepublicznych

| Aspekt perspektyw zawodowych | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ostrożna ocena przyszłości | „Perspektywy zawodowe są raczej oceniane ostrożnie, zwłaszcza jeśli chodzi o długoterminową stabilność”. |
| Praca jako etap kariery | „Dla wielu osób praca w uczelni niepublicznej to etap przejściowy, a nie docelowe miejsce kariery”. |
| Zależność od formy zatrudnienia | „Osoby na etacie widzą większe perspektywy niż ci zatrudnieni na umowach cywilnoprawnych”. |
| Ograniczone możliwości awansu | „Możliwości awansu naukowego i organizacyjnego są ograniczone, co wpływa na ocenę przyszłości”. |
| Znaczenie stabilności | „Najważniejsza dla perspektyw jest stabilność – bez niej trudno planować rozwój”. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań jakościowych.

Ocena perspektyw zawodowych nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych ma w badanej populacji charakter umiarkowanie niejednoznaczny i ambiwalentny. Dominacja odpowiedzi wskazujących na trudność w jednoznacznym określeniu przyszłości zawodowej sugeruje, że respondenci funkcjonują w warunkach podwyższonej niepewności dotyczącej dalszego rozwoju kariery, stabilności zatrudnienia oraz kierunku zmian organizacyjnych. Jednocześnie relatywnie niewielki odsetek jednoznacznie negatywnych ocen pozwala przypuszczać, że brak klarownych perspektyw nie jest równoznaczny z silnym poczuciem zagrożenia czy gotowością do natychmiastowej zmiany miejsca pracy.

Uzyskane wyniki pokazują, że sposób postrzegania przyszłości zawodowej różnicowany jest przede wszystkim przez wiek respondentów oraz status uczelni jako podstawowego miejsca zatrudnienia, natomiast pozostałe cechy społeczno-zawodowe nie odgrywają w tym zakresie istotnej roli. Wypowiedzi uzyskane w badaniach jakościowych potwierdzają, że decyzje dotyczące ewentualnej zmiany miejsca pracy lub odejścia z uczelni mają charakter sytuacyjny i warunkowy, silnie zależny od indywidualnej fazy kariery akademickiej, stabilności organizacyjnej uczelni oraz możliwości dalszego rozwoju zawodowego.

4.6. Podsumowanie

Przeprowadzone w niniejszym rozdziale analizy empiryczne umożliwiają wielowymiarowe ujęcie motywacji do pracy nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych. Motywacja ta nie jawi się jako jednorodny konstrukt oparty

na pojedynczym bodźcu, lecz jako złożony układ postaw, przekonań i ocen odnoszących się zarówno do istoty pracy akademickiej, jak i do warunków jej wykonywania. Uzyskane wyniki potwierdzają tym samym teoretyczne założenia, zgodnie z którymi motywacja zawodowa ma charakter procesualny, dynamiczny oraz kontekstowy, a jej poziom i trwałość zależą od współwystępowania wielu czynników o różnym charakterze⁴⁶⁶.

Analiza motywów wyboru zawodu nauczyciela akademickiego wskazuje, że decyzja o podjęciu pracy w szkolnictwie wyższym, również w sektorze niepublicznym, ma w przeważającej mierze charakter wewnętrzny i symboliczny. Dominują motywy związane z potrzebą przekazywania wiedzy, realizacją zainteresowań dydaktycznych, identyfikacją z rolą nauczyciela akademickiego oraz poczuciem sensu i społecznego znaczenia wykonywanej pracy. Aspekty materialne i formalne nie stanowią głównego impulsu decyzyjnego, choć ich znaczenie wzrasta na dalszych etapach kariery zawodowej. Taki rozkład motywów pozostaje spójny z ujęciami teoretycznymi akcentującymi rolę potrzeb wyższego rzędu, w szczególności potrzeby samorealizacji i uznania, jako kluczowych źródeł długofalowego zaangażowania w pracę zawodową⁴⁶⁷.

Uzyskane wyniki wskazują ponadto, że wraz ze wzrostem stażu pracy rośnie znaczenie stabilności zatrudnienia, przewidywalności organizacyjnej oraz poczucia bezpieczeństwa zawodowego. Potwierdza to dynamiczny charakter motywacji zawodowej, opisywany w literaturze przedmiotu, zgodnie z którym struktura motywów zmienia się wraz z doświadczeniem zawodowym oraz zmieniającymi się oczekiwaniami wobec pracy⁴⁶⁸. Motywacja nauczycieli akademickich nie ma zatem charakteru statycznego, lecz podlega procesom adaptacyjnym, będąc efektem interakcji pomiędzy indywidualnymi potrzebami a warunkami organizacyjnymi.

Istotnym elementem analiz było rozróżnienie pomiędzy afektywnym stosunkiem do wykonywanej pracy a ogólnym zadowoleniem z warunków jej realizacji. Wyniki pokazują, że nauczyciele akademicy w znacznej mierze lubią swoją pracę i postrzegają ją jako sensowną oraz wartościową, nawet w sytuacjach umiarkowanego niezadowolenia z aspektów organizacyjnych czy materialnych. Oznacza to, że pozytywny stosunek emocjonalny do zawodu nie jest prostą funkcją formalnych mechanizmów motywacyjnych, lecz wynika z trwałego zakorzenienia motywacji wewnętrznej oraz

⁴⁶⁶ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 189-195.

⁴⁶⁷ M. A. Wahba, L. G. Bridwell, dz. cyt., s. 213.

⁴⁶⁸ J. Stoner, R. Freeman, D. Gilbert, dz. cyt., s. 431-437.

identyfikacji z rolą zawodową, co znajduje potwierdzenie w teoriach motywacji wewnętrznej i autonomicznej regulacji zachowania⁴⁶⁹.

Analizy dotyczące zniechęcenia do pracy wskazują, że negatywne doświadczenia zawodowe mają w badanej grupie najczęściej charakter sytuacyjny i przejściowy. Zniechęcenie pojawia się przede wszystkim w odpowiedzi na przeciążenie obowiązkami, niepewność organizacyjną oraz ograniczone możliwości wpływu na warunki pracy, jednak rzadko prowadzi do trwałego obniżenia zaangażowania czy rezygnacji z wykonywania pracy akademickiej. Wyniki te pozostają spójne z ujęciami teoretycznymi rozróżniającymi czynniki związane z treścią pracy od czynników warunkujących jej wykonywanie, zgodnie z którymi niezadowolenie najczęściej dotyczy otoczenia organizacyjnego, a nie samej istoty wykonywanych zadań⁴⁷⁰.

Ocena stosowanych w uczelniach sposobów motywowania ujawnia ograniczoną skuteczność formalnych narzędzi motywacyjnych w kształtowaniu ogólnego zadowolenia z pracy. Brak istotnych zależności pomiędzy oceną systemów motywacyjnych a poziomem satysfakcji zawodowej sugeruje, że instytucjonalne mechanizmy motywowania nie odgrywają decydującej roli w budowaniu trwałej motywacji nauczycieli akademickich, jeśli nie są osadzone w szerszym kontekście relacyjnym i organizacyjnym. W literaturze przedmiotu podkreśla się bowiem, że skuteczność narzędzi motywacyjnych zależy nie tylko od ich formalnego istnienia, lecz od sposobu ich postrzegania, komunikowania oraz dopasowania do potrzeb pracowników⁴⁷¹.

Wyniki badań jakościowych wzmacniają powyższe ustalenia, ukazując sposób, w jaki nauczyciele akademicy dokonują całościowej oceny swojej sytuacji zawodowej. Respondenci wyraźnie oddzielają sens i wartość pracy akademickiej od warunków jej wykonywania, podkreślając, że satysfakcja płynąca z pracy dydaktycznej, kontakt ze studentami oraz możliwość realizacji własnych wartości pozostają trwałym źródłem motywacji, nawet w warunkach przeciążenia czy niestabilności organizacyjnej. Taki sposób interpretacji doświadczeń zawodowych jest charakterystyczny dla motywacji opartej na internalizacji wartości i identyfikacji z rolą zawodową⁴⁷².

⁴⁶⁹ E.L. Deci, R.M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York 1985, s. 29-39.

⁴⁷⁰ C. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter, *Job burnout*, „Annual Review of Psychology” 2001, 52, 397-422, s. 409, DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.

⁴⁷¹ A. Pocztoński, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 201-208.

⁴⁷² A. Wrzesniewski, J. E. Dutton, dz. cyt., s. 181-182.

Podsumowując, rozważania poczynione w rozdziale czwartym pozwalają ujmować motywację zawodową nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych jako zjawisko wielowymiarowe i systemowe, będące efektem współdziałania czynników afektywnych, poznawczych oraz organizacyjnych. Motywacja ta nie opiera się na pojedynczym bodźcu, lecz na spójnym układzie elementów, w którym sens pracy, relacje interpersonalne oraz subiektywna ocena warunków i perspektyw zawodowych tworzą całościowe doświadczenie pracy akademickiej.

Uzyskane wyniki empiryczne potwierdzają tym samym zasadność podejścia przyjętego w części teoretycznej pracy, zgodnie z którym trwałe zaangażowanie zawodowe jest rezultatem długofalowych procesów motywacyjnych, a nie wyłącznie oddziaływań o charakterze doraźnym.

ROZDZIAŁ 5.

NIEMATERIALNE UWARUNKOWANIA MOTYWACJI DO PRACY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

Niniejszy rozdział poświęcono analizie niematerialnych uwarunkowań motywacji do pracy nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych. Rozważania koncentrują się na czynnikach pozapłacowych, związanych z postawami, relacjami interpersonalnymi oraz funkcjonowaniem organizacyjnym uczelni, które wpływają na poziom motywacji i zaangażowania zawodowego badanej grupy. W kolejnych podrozdziałach przedstawiono wyniki badań dotyczące czynników indywidualnych, społecznych i organizacyjnych, autonomii i partycypacji w procesach decyzyjnych, uznania i wsparcia ze strony przełożonych oraz stresu, przeciążenia i wypalenia zawodowego. Zaprezentowane analizy oparto na wynikach badań ilościowych, uzupełnionych o badania jakościowe, co pozwala na pogłębioną interpretację niematerialnych aspektów motywacji do pracy nauczycieli akademickich.

5.1. Czynniki indywidualne

Czynniki indywidualne odgrywają istotną rolę w kształtowaniu motywacji do pracy nauczycieli akademickich, ponieważ odnoszą się bezpośrednio do osobistych potrzeb, wartości oraz subiektywnego postrzegania sensu i znaczenia wykonywanej pracy. W niniejszym podrozdziale podjęto analizę wybranych czynników o charakterze indywidualnym, takich jak poczucie sensu pracy, satysfakcja zawodowa oraz potrzeba samorealizacji, które mogą wpływać na poziom zaangażowania i motywacji zawodowej.

Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że badani respondenci w największym stopniu przypisują znaczenie czynnikom związanym z wewnętrznym poczuciem sensu pracy oraz możliwościami rozwoju osobistego i zawodowego. Najwyższe wartości średnich uzyskały takie czynniki, jak poczucie sensu wykonywanej pracy oraz potrzeba samorealizacji i rozwoju zawodowego ($M=3,85$; $Me=4,00$). Ponad dwie trzecie badanych deklaroowało, że te aspekty „raczej wpływają” lub „zdecydowanie wpływają” na ich motywację do pracy, co potwierdza istotną rolę motywacji wewnętrznej w pracy nauczycieli akademickich.

Wysokie oceny uzyskały również takie determinanty, jak poczucie satysfakcji z wykonywanej pracy ($M=3,76$; $Me=4,00$) oraz możliwość doskonalenia własnych

umiejętności i poszerzania wiedzy poprzez swoją pracę ($M=3,73$; $Me=4,00$). Istotnym źródłem motywacji okazała się także możliwość realizacji własnych pasji naukowych lub dydaktycznych ($M=3,78$; $Me=4,00$), jak również sama praca ze studentami ($M=3,77$; $Me=4,00$). Wyniki te wskazują, że bezpośredni kontakt dydaktyczny oraz możliwość rozwijania indywidualnych zainteresowań zawodowych sprzyjają utrzymaniu wysokiego poziomu zaangażowania w wykonywane obowiązki.

Nieco niżej oceniono wpływ odpowiedzialności za powierzone zadania ($M=3,53$; $Me=4,00$) oraz poczucie, że praca przyczynia się do rozwoju studentów i społeczeństwa ($M=3,64$; $Me=4,00$). Choć większość respondentów uznała te czynniki za motywujące, ich znaczenie było bardziej zróżnicowane, co potwierdzają wyższe wartości odchyłeń standardowych. Najniżej notowanym itemem w tej grupie była identyfikacja z misją i celami uczelni ($M=3,36$; $Me=3,00$), co tylko potwierdza, że dla części badanych motywacja do pracy ma charakter bardziej indywidualny i autonomiczny, a nie instytucjonalny. W tabeli 36 przedstawiono szczegółowe dane w kontekście omawianej zmiennej.

Tabela 36. Wpływ wybranych czynników na motywację do pracy nauczycieli akademickich

| Czynnik | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|------------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|----|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Odpowiedzialność za powierzone zadania | 5,0 | 14,2 | 20,0 | 45,0 | 15,8 | 3,53 | 4 | 1,08 |
| Poczucie sensu wykonywanej pracy | 2,5 | 7,5 | 23,3 | 35,8 | 30,8 | 3,85 | 4 | 1,03 |
| Możliwość doskonalenia umiejętności i poszerzania wiedzy | 4,2 | 8,3 | 20,0 | 45,0 | 22,5 | 3,73 | 4 | 1,04 |
| Poczucie satysfakcji z wykonywanej pracy | 1,7 | 14,2 | 20,8 | 33,3 | 30,0 | 3,76 | 4 | 1,09 |
| Potrzeba samorealizacji i rozwoju zawodowego | 0,0 | 13,3 | 19,2 | 36,7 | 30,8 | 3,85 | 4 | 1,01 |
| Identyfikowanie się z misją i celami uczelni | 9,2 | 11,7 | 30,0 | 32,5 | 16,7 | 3,36 | 3 | 1,17 |
| Możliwość realizacji własnych pasji naukowych lub dydaktycznych | 1,7 | 12,5 | 23,3 | 30,8 | 31,7 | 3,78 | 4 | 1,08 |
| Praca ze studentami | 1,7 | 10,0 | 25,8 | 35,0 | 27,5 | 3,77 | 4 | 1,02 |
| System zdobywania kolejnych stopni i tytułów naukowych | 10,0 | 8,3 | 23,3 | 39,2 | 19,2 | 3,49 | 4 | 1,19 |

| | | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|------|------|------|------|------|---|------|
| Zgodność wartości uczelni z osobistymi przekonaniem i etyką zawodową | 1,7 | 8,3 | 30,8 | 39,2 | 20,0 | 3,68 | 4 | 0,95 |
| Poczucie, że praca przyczynia się do rozwoju studentów i społeczeństwa | 4,2 | 12,5 | 25,8 | 30,0 | 27,5 | 3,64 | 4 | 1,14 |

*1 – zdecydowanie nie wpływa, 2 – raczej nie wpływa, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej wpływa, 5 – zdecydowanie wpływa; M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W celu syntetycznej oceny znaczenia czynników indywidualnych dla motywacji do pracy nauczycieli akademickich, na podstawie odpowiedzi udzielonych w kwestionariuszu badawczym, skonstruowano zmienną zbiorczą obejmującą wyżej zidentyfikowane czynniki (tabela 36). Zastosowanie tego zabiegu statystycznego pozwoliło na całościowe ujęcie motywacji wewnętrznej respondentów, rozumianej jako subiektywne przekonanie o wartości, znaczeniu i osobistym wymiarze wykonywanej pracy.

Analiza wyników pozwala stwierdzić, że badani nauczyciele akademicy charakteryzują się umiarkowanie wysokim poziomem indywidualnej motywacji do pracy ($M=3,68$; $SD=0,70$). Oznacza to, że respondenci w przeważającej mierze postrzegają swoją aktywność zawodową jako sensowną i dającą satysfakcję, a także sprzyjającą realizacji zarówno potrzeb osobistych, jak i zawodowych. Motywacja wewnętrzna pełni zatem istotną rolę w ich funkcjonowaniu zawodowym.

Na uwagę zasługuje również zróżnicowanie uzyskanych wyników, obejmujące pełen zakres zastosowanej skali pomiarowej ($min=1,55$; $max=5,00$). Świadczy to o występowaniu w badanej próbie zarówno osób deklarujących bardzo niski poziom motywacji wewnętrznej, jak i respondentów charakteryzujących się jej bardzo wysokim natężeniem. Jednocześnie brak wartości skrajnie niskich, zbliżonych do dolnej granicy skali, może sugerować, że nawet osoby mniej zmotywowane nie kwestionują całkowicie sensu i znaczenia pracy akademickiej.

Umiarkowane zróżnicowanie odpowiedzi wskazuje, że motywacja indywidualna nauczycieli akademickich nie ma charakteru jednorodnego ($SD=0,70$). Można przypuszczać, że jej poziom jest uwarunkowany szeregiem czynników o charakterze indywidualnym i organizacyjnym, takich jak doświadczenie zawodowe, zajmowane stanowisko, zakres obowiązków czy warunki pracy. Taki rozkład wyników stwarza podstawy do dalszych analiz porównawczych oraz poszukiwania zależności pomiędzy motywacją indywidualną a innymi zmiennymi uwzględnionymi w badaniu.

Zmienne społeczno-demograficzne

W celu sprawdzenia, czy płeć respondentów różnicuje poziom czynników indywidualnych motywacji do pracy, przeprowadzono test t dla prób niezależnych. Uzyskane wyniki wskazują, że kobiety osiągały nieznacznie wyższy średni poziom motywacji indywidualnej ($M=3,72$; $SD=0,71$) niż mężczyźni ($M=3,57$; $SD=0,69$), jednak różnica ta nie była istotna statystycznie ($t=1,076$; $p=0,284$), a jej znaczenie praktyczne okazało się niewielkie ($d=0,21$). Otrzymane rezultaty sugerują, że poziom motywacji wewnętrznej nauczycieli akademickich ma charakter względnie uniwersalny i nie jest w istotnym stopniu zróżnicowany ze względu na płeć

Dla sprawdzenia, czy wiek respondentów różnicuje poziom czynników indywidualnych motywacji do pracy, przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA). Analiza statystyk opisowych wykazała, że średni poziom motywacji był zbliżony we wszystkich grupach wiekowych, przy czym najwyższą średnią odnotowano w grupie osób w wieku 36-50 lat ($M=3,69$), a nieco niższe, lecz bardzo podobne wartości uzyskano w grupie najmłodszej oraz najstarszej ($M=3,65$). Test Levene'a nie wykazał naruszenia założenia równości wariancji ($p=0,588$), co pozwoliło na zastosowanie klasycznej analizy wariancji. Wynik nie potwierdził istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami wiekowymi ($F=0,053$; $p=0,948$), a analiza wielkości efektu wskazała na znikomy wpływ wieku na poziom motywacji indywidualnej ($\eta^2=0,001$).

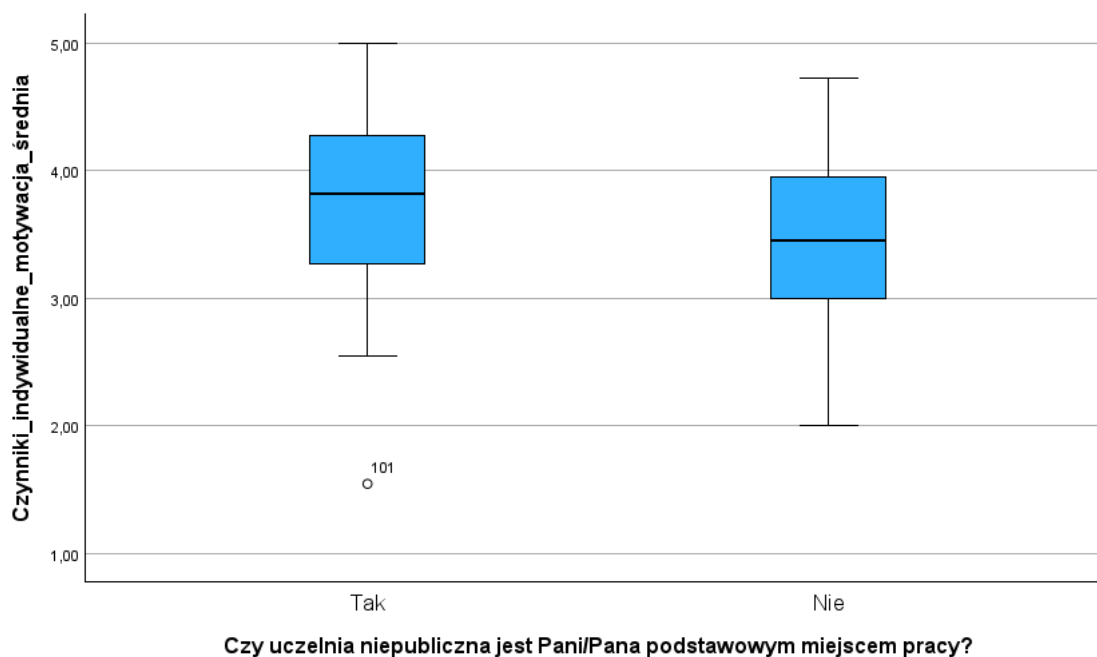
Zmienne instytucjonalno-zawodowe

W celu sprawdzenia, czy długość stażu pracy różnicuje poziom czynników indywidualnych motywacji do pracy nauczycieli akademickich również wykorzystano jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA). Wyniki statystyk opisowych wskazują, że najwyższy średni poziom motywacji indywidualnej odnotowano wśród respondentów o najdłuższym stażu pracy ($M=3,88$), natomiast niższe i bardzo zbliżone wartości uzyskały osoby ze stażem do 5 lat ($M=3,57$) oraz 6-10 lat ($M=3,56$). Choć uzyskane średnie sugerują tendencję wzrostową wraz z długością doświadczenia zawodowego, różnice te nie mają jednoznacznego charakteru. Test Levene'a potwierdził spełnienie założenia jednorodności wariancji ($p=0,120$), a wynik analizy nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami stażu pracy ($F=2,865$; $p=0,061$). Jednocześnie wartość poziomu istotności zbliżona do progu granicznego oraz niewielka, lecz zauważalna wielkość efektu ($\eta^2=0,047$) mogą wskazywać na słabą tendencję wzrostu

poczucia sensu pracy i satysfakcji zawodowej wraz z dłuższym doświadczeniem akademickim, która jednak nie ma charakteru jednoznacznego ani silnie determinującego.

Aby określić, czy forma zatrudnienia w obecnej uczelni różnicuje poziom znaczenia czynników indywidualnych motywacji do pracy nauczycieli akademickich, zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA). Uzyskany wynik nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy analizowanymi grupami ($F(2,117)=1,91$; $p=0,153$), a niska wartość wielkości efektu wskazuje na marginalne znaczenie formy zatrudnienia w wyjaśnianiu zróżnicowania ocen analizowanej zmiennej. Analiza statystyk opisowych wskazuje na zbliżony poziom ocen we wszystkich grupach zatrudnienia (pełny etat $M=3,75$; $SD=0,71$; $Me=3,73$; część etatu $M=3,45$; $SD=0,48$; $Me=3,32$; umowa cywilnoprawna $M=3,49$; $SD=0,82$; $Me=3,73$).

W celu sprawdzenia, czy fakt uznawania uczelni niepublicznej za podstawowe miejsce pracy różnicuje poziom znaczenia czynników indywidualnych, zastosowano test t dla prób niezależnych. Uzyskany wynik wskazał na istotne statystycznie różnice pomiędzy analizowanymi grupami ($t(118)=2,62$; $p=0,010$), a wielkość efektu miała umiarkowany charakter ($d=0,49$). Analiza statystyk opisowych wykazała, że wyższy poziom znaczenia czynników indywidualnych motywacji odnotowano wśród nauczycieli akademickich, dla których uczelnia niepubliczna stanowi podstawowe miejsce pracy ($M=3,81$; $SD=0,71$; $Me=3,82$), w porównaniu z drugą grupą ($M=3,48$; $SD=0,65$; $Me=3,45$). Na wykresie 25 zilustrowano rozkład ocen w obu grupach, prezentując mediany, rozstęp międzykwartyłowy oraz obserwacje odstające.



Wykres 25. Zróżnicowanie znaczenia czynników indywidualnych motywacji do pracy w zależności od zatrudnienia w uczelni niepublicznej jako podstawowym miejscu pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Uzyskane wyniki sugerują jednocześnie, że indywidualna motywacja nie funkcjonuje w oderwaniu od subiektywnych ocen doświadczeń zawodowych. W związku z powyższym w dalszej części podrozdziału podjęto analizę zależności pomiędzy poziomem indywidualnych czynników motywacji a subiektywną oceną pracy.

Zmienne subiektywnej oceny pracy

Dla określenia związku pomiędzy poziomem indywidualnych czynników motywacji do pracy a ogólnym zadowoleniem nauczycieli akademickich przeprowadzono analizę korelacji Pearsona. Wykazała ona istnienie istotnej statystycznie, dodatniej zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi ($r=0,467$; $p<0,001$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu indywidualnych czynników motywacji do pracy rośnie również ogólne zadowolenie nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni. Siła uzyskanej korelacji wskazuje na umiarkowany, lecz wyraźny związek pomiędzy tymi obszarami.

Uzyskane wyniki sugerują, że subiektywne doświadczenie sensu pracy, satysfakcji zawodowej oraz możliwości rozwoju i samorealizacji odgrywa istotną rolę w kształtowaniu ogólnej oceny pracy przez nauczycieli akademickich. Motywacja

indywidualna nie stanowi zatem jedynie wewnętrznego zasobu jednostki, lecz pozostaje ściśle powiązana z jej ogólnym dobrostanem zawodowym i postrzeganiem miejsca pracy.

W ramach pogłębienia analizy zależności pomiędzy motywacją a zadowoleniem z pracy zastosowano jednopredyktorową regresję liniową, w której poziom indywidualnych czynników motywacyjnych pełnił rolę zmiennej niezależnej, a ogólne zadowolenie nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni było zmienną zależną. Uzyskany model regresji okazał się istotny statystycznie ($F=32,939$; $p<0,001$) i wyjaśniał istotną część zmienności zadowolenia z pracy ($R^2=0,218$), co oznacza, że około 22% jego zróżnicowania można przypisać poziomowi motywacji indywidualnej. Analiza współczynników regresji wykazała, że stanowi ona i istotny predyktor zadowolenia z pracy ($B=0,683$; $\beta=0,467$; $p<0,001$), wskazując, że wzrost motywacji wiąże się ze wzrostem poziomu zadowolenia z pracy. Uzyskane wyniki potwierdzają znaczącą rolę subiektywnego poczucia sensu pracy, satysfakcji zawodowej oraz możliwości rozwoju i samorealizacji w kształtowaniu dobrostanu zawodowego nauczycieli akademickich, podkreślając tym samym istotne znaczenie czynników wewnętrznych w ocenie pracy akademickiej.

W celu dalszego pogłębienia znaczenia czynników indywidualnych poproszono ankietowanych o wyrażenie swojej zgodności z określonymi stwierdzeniami adekwatnymi do tej kwestii. Uzyskane wyniki pozwalają na ocenę postaw i przekonań badanych związanych z motywacją do pracy oraz satysfakcją zawodową.

Najwyższy poziom zgody dotyczył stwierdzenia „Staram się wykonywać swoją pracę jak najlepiej” ($M=3,85$; $Me=4,00$). Zdecydowana większość respondentów deklarowała odpowiedzi „raczej się zgadzam” lub „zdecydowanie się zgadzam”, co wskazuje na wysoki poziom wewnętrznego zaangażowania zawodowego oraz silne poczucie odpowiedzialności za jakość wykonywanej pracy. Wynik ten potwierdza istotną rolę motywacji wewnętrznej w badanej grupie.

Relatywnie wysoki poziom zgody uzyskało również stwierdzenie dotyczące poczucia znaczenia wykonywanej pracy oraz jej wpływu na rozwój studentów ($M=3,68$; $Me=4,00$). Respondenci w większości postrzegają swoją pracę jako społecznie istotną i mającą realny wpływ na proces kształcenia, co może stanowić ważne źródło satysfakcji zawodowej i wzmacniać motywację do pracy.

Nieco niżej oceniono stwierdzenie „Uczelnia stwarza mi możliwości rozwoju zawodowego i podnoszenia kwalifikacji” ($M=3,43$; $Me=4,00$). Choć dominowały odpowiedzi pozytywne, zauważalny udział wskazań neutralnych może świadczyć

o zróżnicowanych doświadczeniach respondentów w zakresie dostępności oraz efektywności oferowanych przez uczelnię form rozwoju zawodowego. W tabeli 37 przedstawiono szczegółowe dane w kontekście omawianych stwierdzeń.

Tabela 37. Stopień zgody z wybranymi stwierdzeniami dotyczącymi pracy nauczycieli akademickich

| Stwierdzenie | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|----|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Uczelnia stwarza mi możliwości rozwoju zawodowego i podnoszenia kwalifikacji | 5,8 | 10,0 | 30,8 | 42,5 | 10,8 | 3,43 | 4 | 1,01 |
| Staram się wykonywać swoją pracę jak najlepiej | 5,0 | 5,8 | 22,5 | 32,5 | 34,2 | 3,85 | 4 | 1,11 |
| Mam poczucie, że moja praca ma znaczenie i wpływa na rozwój studentów | 1,7 | 10,0 | 26,7 | 41,7 | 20,0 | 3,68 | 4 | 0,96 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Uzupełnieniem analizy czynników sprzyjających motywacji do pracy było uwzględnienie elementów, które mogą ją osłabiać, gdyż to właśnie czynniki demotywujące często w największym stopniu wpływają na obniżenie satysfakcji zawodowej oraz dobrostanu pracowników. W tabeli 38 przedstawiono ocenę dwóch wybranych niematerialnych czynników demotywujących związanych z funkcjonowaniem uczelni, odnoszących się do jej orientacji finansowej oraz spójności wartości instytucjonalnych z przekonaniami zawodowymi nauczycieli akademickich. Uzyskane wyniki wskazują, że oba analizowane elementy są postrzegane jako istotne źródła demotywacji, choć różnią się siłą oddziaływania.

Silniej demotywującym czynnikiem okazała się nadmierna koncentracja uczelni na aspektach finansowych kosztem jakości kształcenia ($M=3,52$; $Me=3,00$). Blisko połowa respondentów oceniła ten aspekt jako „raczej” lub „zdecydowanie” demotywujący, co może wskazywać na narastające napięcie pomiędzy wymogami ekonomicznymi a realizacją misji dydaktycznej i akademickich standardów jakości. Jednocześnie stosunkowo wysoki odsetek odpowiedzi neutralnych sugeruje zróżnicowane doświadczenia badanych lub ograniczoną możliwość bezpośredniej oceny tego zjawiska.

Nieco niżej oceniono brak zgodności pomiędzy wartościami uczelni a osobistymi przekonaniami zawodowymi nauczycieli akademickich ($M=3,20$; $Me=3,00$). Choć większość respondentów nie uznała tego czynnika za jednoznacznie silnie demotywujący,

ponad 40% badanych wskazało na odpowiedzi sugerujące jego negatywny wpływ na motywację do pracy. Może to świadczyć o występowaniu napięć aksjologicznych pomiędzy jednostką a organizacją, które w dłuższej perspektywie mogą obniżać poziom identyfikacji z uczelnią oraz sprzyjać narastaniu frustracji zawodowej.

Tabela 38. Ocena wybranych czynników demotywujących w pracy nauczycieli akademickich

| Czynnik demotywujący | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|----|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Nadmierna koncentracja uczelni na aspektach finansowych kosztem jakości kształcenia | 3,3 | 13,3 | 35,0 | 25,0 | 23,3 | 3,52 | 3 | 1,09 |
| Brak zgodności między wartościami uczelni a moimi przekonaniem zawodowymi | 10,0 | 20,0 | 25,8 | 28,3 | 15,8 | 3,20 | 3 | 1,22 |

*1 – w ogóle nie jest demotywujące, 2 – raczej nie jest demotywujące, 3 – trudno powiedzieć / nie dotyczy mnie, 4 – raczej jest demotywujące, 5 – zdecydowanie jest demotywujące; M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Podsumowując rozważania poczynione w toku badań ilościowych należy stwierdzić, że czynniki indywidualne stanowią fundament motywacji do pracy nauczycieli akademickich, oparty przede wszystkim na poczuciu sensu wykonywanej pracy, satysfakcji zawodowej oraz możliwościach samorealizacji i rozwoju osobistego. Mają one charakter względnie trwałe i w ograniczonym stopniu zależą od podstawowych cech demograficznych, takich jak płeć czy wiek, co potwierdza ich autonomiczny, wewnętrzny wymiar. Jednocześnie ich znaczenie pozostaje ściśle powiązane z ogólnym zadowoleniem z pracy, co znalazło potwierdzenie w przeprowadzonych analizach korelacyjnych i regresyjnych. Oznacza to, że motywacja indywidualna pełni rolę kluczowego zasobu psychologicznego nauczycieli akademickich, którego potencjał może być zarówno wzmacniany, jak i osłabiany przez warunki organizacyjne i społeczne funkcjonowania uczelni.

W celu pogłębienia wyników badań ilościowych oraz skonfrontowania deklaracji nauczycieli akademickich z perspektywą osób pełniących funkcje kierownicze, przeanalizowano również wypowiedzi respondentów uczestniczących w badaniu przeprowadzonym metodą wywiadu.

Analiza wypowiedzi osób funkcyjnych wskazuje, że czynniki indywidualne o charakterze niematerialnym odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu motywacji

nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych. Respondenci podkreślali znaczenie wewnętrznego poczucia sensu pracy, potrzeby samorealizacji oraz przekonania o społecznej wartości wykonywanej działalności dydaktycznej. Czynniki te były postrzegane jako trwałe źródło motywacji, niezależne od bieżących uwarunkowań organizacyjnych.

Wypowiedzi respondentów wskazują również na istotną rolę autonomii oraz poczucia odpowiedzialności za proces dydaktyczny. Możliwość samodzielnego kształtowania zajęć, doboru metod nauczania oraz wpływu na rozwój studentów wzmacnia motywację wewnętrzną i sprzyja identyfikacji nauczycieli akademickich z wykonywaną pracą.

Jednocześnie zwracano uwagę na zróżnicowanie czynników indywidualnych w zależności od etapu kariery zawodowej. Młodszy nauczyciele częściej kierują się potrzebą rozwoju, zdobywania doświadczenia oraz budowania własnej pozycji zawodowej, natomiast dla bardziej doświadczonych pracowników większe znaczenie mają stabilność, przewidywalność oraz możliwość realizacji pracy w zgodzie z własnymi wartościami.

W tabeli 39 przedstawiono wybrane wypowiedzi respondentów odnoszące się do indywidualnych czynników motywacji nauczycieli akademickich w sektorze szkolnictwa niepublicznego.

Tabela 39. Czynniki indywidualne niematerialnej motywacji nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych

| Czynnik indywidualny | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sens pracy | „Dla wielu wykładowców poczucie sensu tej pracy jest kluczowe – czują, że robią coś ważnego społecznie”. |
| Samorealizacja | „Praca akademicka daje możliwość realizowania siebie, dzielenia się wiedzą i doświadczeniem”. |
| Autonomia | „Duża autonomia w prowadzeniu zajęć bardzo wzmacnia motywację nauczycieli”. |
| Odpowiedzialność | „Poczucie odpowiedzialności za studentów i ich rozwój jest silnym motywatorem wewnętrznym”. |
| Etap kariery | „Młodszy pracownicy są bardziej nastawieni na rozwój, starsi na stabilność i sens pracy”. |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań jakościowych.

Ogół przeprowadzonych analiz wskazuje, że czynniki indywidualne odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu motywacji do pracy nauczycieli akademickich

w uczelniach niepublicznych, stanowiąc fundament motywacji wewnętrznej. Najwyżej oceniane znaczenie przypisywane jest poczuciu sensu wykonywanej pracy, satysfakcji zawodowej, możliwości samorealizacji oraz rozwoju osobistego i zawodowego, co potwierdza autonomiczny i subiektywny charakter tej grupy uwarunkowań. Analizy statystyczne wykazały umiarkowanie wysoki, lecz zróżnicowany poziom motywacji indywidualnej badanych, bez istotnych różnic ze względu na płeć, wiek, staż pracy czy formę zatrudnienia, przy jednoczesnym wyższym znaczeniu tych czynników wśród osób traktujących uczelnię niepubliczną jako podstawowe miejsce pracy. Istotna dodatnia zależność pomiędzy poziomem motywacji indywidualnej a ogólnym zadowoleniem z pracy potwierdza, że subiektywne doświadczenie sensu pracy, odpowiedzialności oraz możliwości rozwoju stanowi ważny predyktor dobrostanu zawodowego nauczycieli akademickich. Wyniki badań ilościowych i jakościowych pozostają spójne i wskazują, że czynniki indywidualne są trwałym źródłem motywacji, względnie niezależnym od bieżących uwarunkowań organizacyjnych.

5.2. Czynniki organizacyjne i społeczne

Czynniki organizacyjne i społeczne stanowią istotny kontekst funkcjonowania nauczycieli akademickich, wpływając na ich codzienne doświadczenia zawodowe, relacje interpersonalne oraz postrzeganie instytucji jako miejsca pracy. Obejmują one m.in. atmosferę panującą w środowisku akademickim, styl kierowania przełożonych, sposób komunikacji wewnętrznej oraz jakość współpracy w zespołach pracowniczych. W niniejszym podrozdziale podjęto analizę wybranych niematerialnych czynników organizacyjnych i społecznych, które mogą oddziaływać na poziom motywacji do pracy badanych nauczycieli.

Uzyskane wyniki wskazują, że respondenci generalnie pozytywnie oceniają znaczenie analizowanych elementów środowiska pracy, choć siła ich oddziaływania jest zróżnicowana. Najwyżej ocenionym czynnikiem okazała się atmosfera w miejscu pracy ($M=3,84$; $Me=4,00$), przy czym blisko 70% respondentów wskazało odpowiedzi „raczej wpływa” lub „zdecydowanie wpływa”. Wynik ten potwierdza, że sprzyjający klimat organizacyjny, oparty na wzajemnym szacunku i poczuciu bezpieczeństwa, stanowi ważne źródło motywacji w pracy akademickiej. Wysokie znaczenie przypisano również współpracy i relacjom z zespołem pracowników naukowo-dydaktycznych ($M=3,60$;

Me=4,00), co podkreśla rolę relacji koleżeńskich oraz pracy zespołowej w utrzymaniu zaangażowania zawodowego.

Istotnym czynnikiem motywacyjnym okazał się także styl kierowania przełożonego (M=3,56; Me=4,00). Większość badanych oceniła go jako element sprzyjający motywacji do pracy, co może wskazywać na znaczenie partnerskiego stylu zarządzania, uwzględniającego autonomię i potrzeby pracowników akademickich. Nieco niżej oceniono sposób informowania wewnątrz uczelni (M=3,49; Me=4,00). Choć dominowały odpowiedzi pozytywne, relatywnie wysoki odsetek wskazań „trudno powiedzieć” sugeruje, że komunikacja wewnętrzna nie zawsze jest postrzegana jako jednoznacznie wspierająca motywację.

Najniższą średnią w tej grupie uzyskało poczucie dumy z przynależności do społeczności uczelni (M=3,36; Me=3,5). Wynik ten może świadczyć o umiarkowanym poziomie identyfikacji organizacyjnej badanych nauczycieli akademickich. Dla części respondentów motywacja do pracy wydaje się być w mniejszym stopniu związana z symbolicznym wymiarem przynależności instytucjonalnej, a w większym z codziennymi warunkami pracy oraz relacjami interpersonalnymi. W tabeli 40 przedstawiono ocenę wpływu czynników organizacyjnych i społecznych na motywację do pracy nauczycieli akademickich.

Tabela 40. Wpływ czynników organizacyjnych i społecznych na motywację do pracy nauczycieli akademickich

| Czynnik | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|-----|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Poczucie dumy z przynależności do społeczności uczelni | 5,8 | 15,0 | 29,2 | 37,5 | 12,5 | 3,36 | 3,5 | 1,07 |
| Atmosfera w miejscu pracy | 2,5 | 8,3 | 20,8 | 39,2 | 29,2 | 3,84 | 4 | 1,02 |
| Styl kierowania przełożonego | 5,0 | 14,2 | 20,8 | 40,0 | 20,0 | 3,56 | 4 | 1,11 |
| Sposób informowania wewnątrz uczelni | 5,0 | 11,7 | 30,8 | 34,2 | 18,3 | 3,49 | 4 | 1,08 |
| Współpraca i relacje z zespołem pracowników naukowo-dydaktycznych | 4,2 | 11,7 | 21,7 | 45,0 | 17,5 | 3,60 | 4 | 1,04 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W celu syntetycznej oceny znaczenia czynników organizacyjnych i społecznych dla motywacji do pracy nauczycieli akademickich, na podstawie odpowiedzi udzielonych w kwestionariuszu ankiety skonstruowano zmienną zbiorczą obejmującą takie aspekty, jak poczucie przynależności do społeczności uczelni, atmosfera w miejscu pracy, styl

kierowania przełożonego, sposób informowania wewnątrz uczelni oraz współpraca i relacje w zespole pracowników naukowo-dydaktycznych. Zastosowanie zmiennej zbiorczej umożliwiło całościowe ujęcie organizacyjnego i społecznego kontekstu pracy akademickiej, rozumianego jako zbiór warunków instytucjonalnych i interpersonalnych sprzyjających lub utrudniających utrzymanie motywacji zawodowej.

Analiza wyników wskazuje, że czynniki organizacyjne i społeczne odgrywają umiarkowanie istotną rolę w motywacji do pracy badanych nauczycieli akademickich ($M=3,57$; $SD=0,72$). Respondenci dostrzegają znaczenie środowiska organizacyjnego oraz relacji społecznych dla własnego zaangażowania zawodowego, jednak nie traktują tych aspektów jako jednoznacznie dominującego źródła motywacji. Jednocześnie uzyskane wyniki charakteryzują się znacznym zróżnicowaniem, obejmującym szeroki zakres skali pomiarowej ($\min=1,80$; $\max=4,80$), co wskazuje na odmienne doświadczenia związane z funkcjonowaniem w strukturach organizacyjnych uczelni. W badanej próbie występowały zarówno osoby krytycznie oceniające te aspekty pracy, jak i respondenci postrzegający je jako sprzyjające motywacji zawodowej.

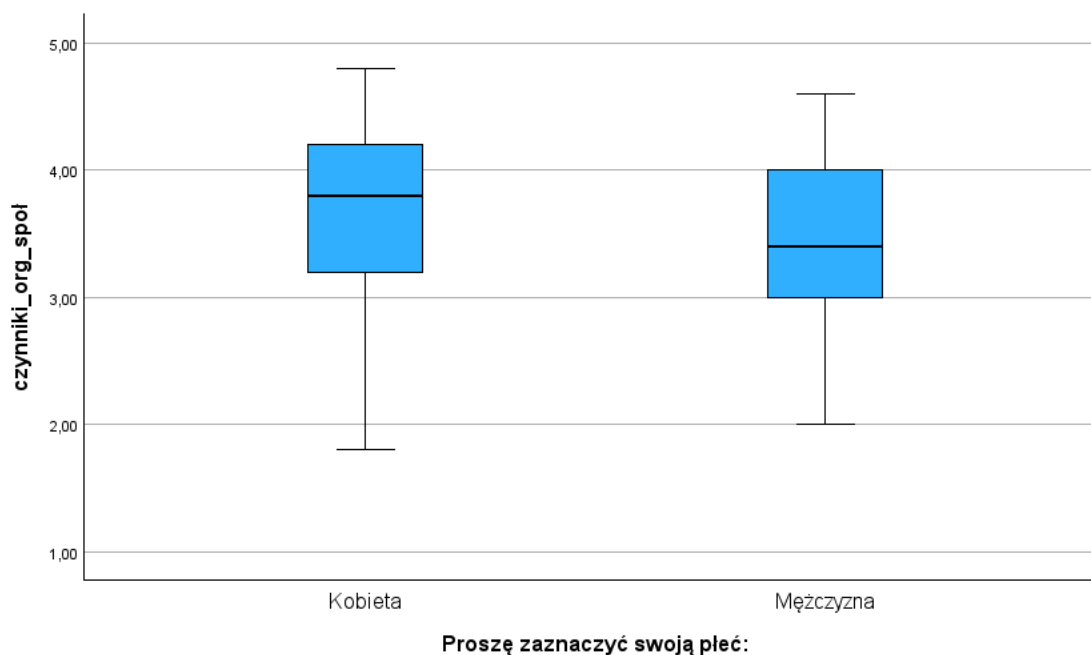
Umiarkowany poziom zróżnicowania odpowiedzi ($SD=0,72$) sugeruje, że czynniki organizacyjne i społeczne nie są oceniane w sposób jednorodny, a ich percepcja może być uzależniona od indywidualnych doświadczeń zawodowych, zajmowanego stanowiska, stażu pracy czy specyfiki jednostki organizacyjnej.

Zmienne społeczno-demograficzne

Analiza różnic ze względu na płeć w zakresie czynników organizacyjnych i społecznych wskazuje, że kobiety oceniały znaczenie tych czynników istotnie wyżej ($M=3,66$; $SD=0,72$) niż mężczyźni ($M=3,37$; $SD=0,69$), a różnica ta okazała się istotna statystycznie ($t(118)=2,06$; $p=0,042$). Spełnienie założenia jednorodności wariancji potwierdził test Levene'a ($p=0,611$), natomiast wielkość efektu wskazuje na małe do umiarkowanego nasilenie obserwowanej różnicy ($d=0,41$).

Uzyskane rezultaty sugerują, że kobiety w większym stopniu niż mężczyźni uwzględniają aspekty organizacyjne i społeczne pracy akademickiej jako źródło motywacji zawodowej. Może to wskazywać na większą wrażliwość na jakość relacji interpersonalnych, atmosferę pracy oraz sposób funkcjonowania struktur zarządczych, które odgrywają istotną rolę w kształtowaniu zaangażowania zawodowego nauczycieli akademickich. Wykres 26 przedstawia rozkład ocen znaczenia czynników

organizacyjnych i społecznych motywacji do pracy w obu grupach płci, z zaznaczeniem median oraz rozstępu międzykwartylowego.



Wykres 26. Zróznicowanie ocen znaczenia czynników organizacyjnych i społecznych motywacji do pracy w zależności od płci

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic w ocenie znaczenia czynników organizacyjno-społecznych motywacji do pracy w zależności od wieku respondentów ($F(2,117)=0,381$; $p=0,684$). Test Levene'a potwierdził spełnienie założenia jednorodności wariancji ($p=0,666$). Uzyskane wyniki wskazują, że postrzeganie takich aspektów pracy akademickiej, jak atmosfera pracy, styl zarządzania, komunikacja wewnętrzna czy relacje zespołowe, było zbliżone we wszystkich analizowanych grupach wiekowych, co potwierdza również bardzo niska wartość wielkości efektu ($\eta^2=0,006$).

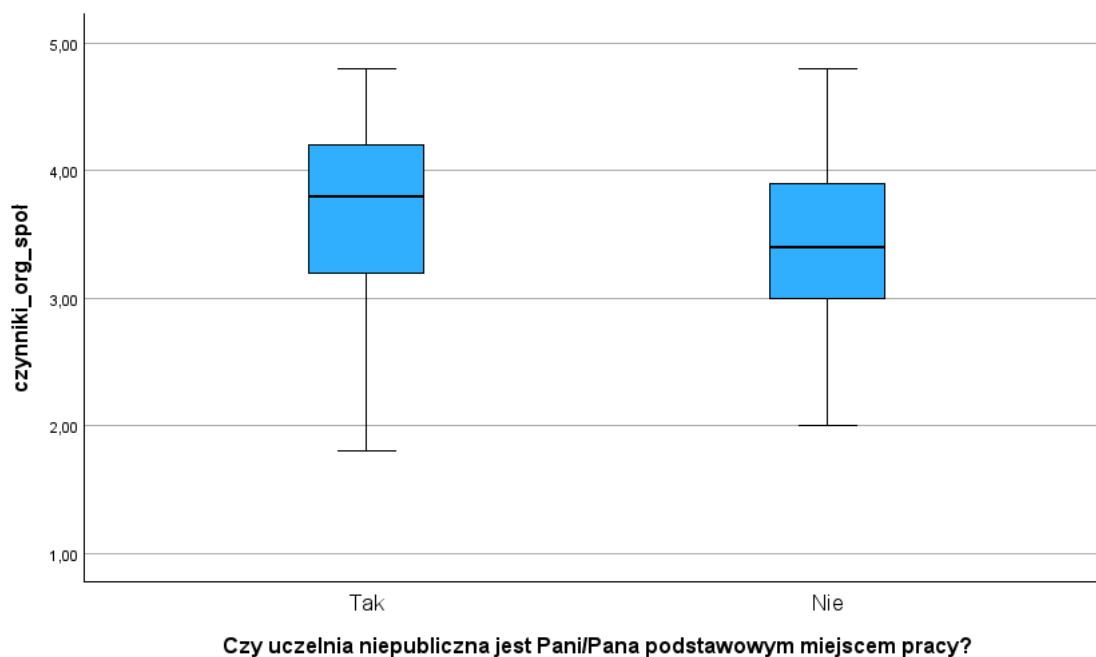
Zmienne instytucjonalno-zawodowe

W dalszej kolejności przeprowadzono analizę różnic w zakresie poziomu czynników organizacyjnych i społecznych motywacji do pracy nauczycieli akademickich, które stanowiły zmienną zależną, a stażem pracy – zmienną niezależną. Analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic w omawianym zakresie ($F(2,117)=1,14$; $p=0,323$). Test Levene'a potwierdził spełnienie założenia jednorodności wariancji ($p=0,591$). Choć najwyższe średnie wartości odnotowano w grupie osób o stażu 11 lat i więcej ($M=3,70$), różnice pomiędzy grupami miały niewielkie nasilenie, co potwierdza mała wielkość efektu ($\eta^2=0,019$). Uzyskane wyniki wskazują na względnie

podobne postrzeganie organizacyjnych i społecznych uwarunkowań pracy akademickiej na różnych etapach kariery zawodowej.

Podobnie było w przypadku kolejnej porównywanej zmiennej, tj. formy zatrudnienia. Analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnicowań w ocenie znaczenia czynników organizacyjnych i społecznych jako elementów motywujących do pracy nauczycieli akademickich ($F(2,117)=0,50$; $p=0,606$). Wielkość efektu miała charakter marginalny ($\eta^2=0,009$), co wskazuje na niewielkie znaczenie formy zatrudnienia w wyjaśnianiu zróżnicowania badanej zmiennej. Oceny respondentów były zbliżone we wszystkich analizowanych grupach, zarówno wśród osób zatrudnionych na pełen etat ($M=3,61$; $SD=0,74$; $Me=3,60$), jak i pracujących w niepełnym wymiarze czasu pracy ($M=3,46$; $SD=0,66$; $Me=3,50$) oraz na podstawie umów cywilnoprawnych ($M=3,46$; $SD=0,70$; $Me=3,60$).

Inaczej było już w przypadku kolejnej analizowanej zmiennej, tj. zatrudnienia w uczelni niepublicznej jako podstawowym miejscu pracy. Uzyskany wynik wskazał na istotne statystycznie różnice pomiędzy analizowanymi grupami ($t(118)=2,15$; $p=0,034$), przy niewielkiej wielkości efektu ($d=0,40$). Analiza statystyk opisowych wykazała, że wyższy poziom znaczenia czynników organizacyjno-społecznych w motywacji do pracy odnotowano wśród nauczycieli akademickich, dla których uczelnia niepubliczna stanowi podstawowe miejsce zatrudnienia ($M=3,68$; $SD=0,71$; $Me=3,80$), w porównaniu z respondentów z drugiej grupy ($M=3,40$; $SD=0,71$; $Me=3,40$). Wykres 27 przedstawia rozkład ocen znaczenia czynników społeczno-organizacyjnych motywacji do pracy w zależności od tego, czy uczelnia niepubliczna stanowi podstawowe miejsce pracy respondentów, z zaznaczeniem median, rozstępu międzykwartylowego oraz wartości odstających.



Wykres 27. Zróżnicowanie znaczenia czynników społeczno-organizacyjnych motywacji do pracy w zależności zatrudnieniu w uczelni niepublicznej jako podstawowym miejscem pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W dalszej części podrozdziału eksploracji poddano subiektywne oceny innych uwarunkowań związanych z pracą, koncentrując się na ich znaczeniu dla ogólnego funkcjonowania zawodowego badanych nauczycieli akademickich.

Zmienne subiektywnej oceny pracy

W kolejnym etapie analizy podjęto próbę określenia związku pomiędzy poziomem czynników organizacyjnych i społecznych motywacji do pracy nauczycieli akademickich a ogólnym zadowoleniem z pracy w obecnej uczelni. Korelacja okazała się istotna statystycznie oraz dodatnia ($r=0,286$; $p=0,002$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem pozytywnej oceny organizacyjnych i społecznych uwarunkowań pracy akademickiej wzrasta również poziom ogólnego zadowolenia z pracy nauczycieli akademickich. Respondenci, którzy korzystniej oceniają takie aspekty środowiska pracy, jak atmosfera w miejscu pracy, relacje interpersonalne, sposób komunikacji czy styl kierowania przełożonych, częściej deklarują wyższy poziom satysfakcji zawodowej.

Siła uzyskanej zależności ma charakter słaby do umiarkowanego, co wskazuje, że czynniki organizacyjne i społeczne stanowią istotny, choć nie jedyny element związany z oceną zadowolenia z pracy. Wynik ten sugeruje, że na poziom satysfakcji zawodowej

nauczycieli akademickich wpływa również szereg innych uwarunkowań, w tym indywidualne doświadczenia zawodowe, specyfika wykonywanych obowiązków czy osobiste oczekiwania wobec pracy akademickiej.

Istotność uzyskanej zależności stanowiła podstawę do pogłębienia analiz poprzez sprawdzenie, czy czynniki organizacyjne i społeczne mogą pełnić rolę predyktora ogólnego zadowolenia z pracy nauczycieli akademickich. Wyniki analizy regresji potwierdziły istotność zaproponowanego modelu ($F(1,118)=10,51$; $p=0,002$), który wyjaśniał 8,2% wariacji zadowolenia z pracy ($R^2=0,082$). Analiza współczynników regresji wykazała, że omawiana zmienna zbiorcza stanowi istotny, dodatni predyktor satysfakcji zawodowej ($B=0,407$; $\beta=0,286$; $p=0,002$), co oznacza, że wraz ze wzrostem pozytywnej oceny tych czynników wzrasta również poziom zadowolenia z pracy. Umiarkowana wartość współczynnika beta pozostaje spójna z wcześniejszymi wynikami analiz korelacyjnych i potwierdza znaczenie kontekstu organizacyjnego w kształtowaniu satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich.

W celu pogłębienia analizy czynników organizacyjnych i społecznych wpływających na motywację do pracy nauczycieli akademickich respondentów poproszono o określenie stopnia zgody z wybranymi stwierdzeniami. Dotyczyły one jakości relacji interpersonalnych w środowisku pracy oraz funkcjonowania komunikacji wewnętrznej w uczelni. Zaprezentowane stwierdzenia zostały uznane za adekwatne do oceny niematerialnych czynników organizacyjnych i społecznych, które mogą wpływać na poziom satysfakcji zawodowej oraz motywacji do pracy badanych osób.

Uzyskane wyniki wskazują, że badani nauczyciele akademicy generalnie pozytywnie oceniają relacje interpersonalne w miejscu pracy, choć poziom satysfakcji w tym zakresie jest zróżnicowany w zależności od analizowanego obszaru. Najwyższy poziom zgody dotyczył stwierdzenia „Mam dobre relacje ze współpracownikami” ($M=3,83$; $Me=4,00$). Zdecydowana większość respondentów wskazała odpowiedzi „raczej się zgadzam” lub „zdecydowanie się zgadzam”, co świadczy o sprzyjającym klimacie współpracy oraz pozytywnych relacjach koleżeńskich w środowisku akademickim. Wynik ten potwierdza istotną rolę wsparcia zespołowego i relacji interpersonalnych w utrzymaniu motywacji do pracy.

Nieco niżej oceniono relacje z bezpośrednim przełożonym ($M=3,61$; $Me=4,00$). Choć dominowały odpowiedzi pozytywne, relatywnie wysoki odsetek wskazań neutralnych może sugerować zróżnicowane doświadczenia respondentów w zakresie

stylu kierowania oraz jakości kontaktów z przełożonymi. Mimo to relacje te są w większości przypadków postrzegane jako czynnik sprzyjający motywacji zawodowej.

Najniższy poziom zgody uzyskało stwierdzenie dotyczące przepływu informacji w uczelni ($M=3,32$; $Me=4,00$). W tym przypadku zauważalny jest zarówno wyższy udział odpowiedzi neutralnych, jak i negatywnych, co może wskazywać na niedostateczną czytelność lub niewystarczającą skuteczność komunikacji wewnętrznej. Wynik ten sugeruje, że omawiany obszar może wymagać dalszych działań usprawniających ze strony organizacji. W tabeli 41 przedstawiono stopień zgody respondentów ze stwierdzeniami odnoszącymi się do analizowanego fragmentu badanej rzeczywistości.

Tabela 41. Ocena relacji interpersonalnych i komunikacji w pracy nauczycieli akademickich

| Stwierdzenie | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|--------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|----|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Mam dobre relacje z bezpośrednim przełożonym | 3,3 | 7,5 | 29,2 | 45,0 | 15,0 | 3,61 | 4 | 0,95 |
| Mam dobre relacje ze współpracownikami | 1,7 | 10,0 | 15,8 | 48,3 | 24,2 | 3,83 | 4 | 0,96 |
| Przepływ informacji w uczelni jest czytelny i wystarczający | 5,8 | 17,5 | 25,8 | 40,8 | 10,0 | 3,32 | 4 | 1,06 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W celu identyfikacji czynników organizacyjnych i społecznych o charakterze demotyującym respondentów poproszono o ocenę stopnia, w jakim wybrane zjawiska negatywnie wpływają na ich motywację do pracy w obecnej uczelni. Analizowane czynniki dotyczyły relacji z przełożonymi, współpracy między pracownikami, jakości komunikacji pomiędzy władzami uczelni a kadrą akademicką, a także stabilności procedur i decyzji organizacyjnych. Ujęte w badaniu stwierdzenia zostały uznane za istotne z punktu widzenia funkcjonowania organizacyjnego uczelni oraz dobrostanu zawodowego nauczycieli akademickich. Uzyskane wyniki wskazują, że wszystkie analizowane czynniki osiągnęły średnie wartości powyżej punktu neutralnego skali, co sugeruje ich umiarkowanie negatywny wpływ na motywację do pracy respondentów.

Najwyższą wartość średnią uzyskał czynnik „Nadmierna kontrola i brak zaufania ze strony przełożonych” ($M=3,45$; $Me=3,00$). Ponad 48% badanych uznało go za „raczej” lub „zdecydowanie” demotyujący, co może wskazywać na istotne znaczenie autonomii zawodowej oraz partnerskich relacji w relacjach przełożony – pracownik w środowisku akademickim.

Zbliżony poziom demotywuującego oddziaływania odnotowano w przypadku „Częstych zmian decyzji lub procedur w uczelni” (M=3,43; Me=3,00). Wysoki odsetek odpowiedzi negatywnych może świadczyć o poczuciu braku stabilności organizacyjnej oraz trudności w dostosowywaniu się do dynamicznie zmieniających się wymagań administracyjnych.

Nieco niżej oceniono brak jasnej komunikacji między władzami uczelni a pracownikami (M=3,37; Me=3,00). Znaczny udział odpowiedzi neutralnych może sugerować, że nie wszyscy respondenci doświadczają problemów komunikacyjnych w jednakowym stopniu, jednak dla istotnej części badanych jest to czynnik obniżający motywację do pracy.

Najniższą, choć nadal powyżej wartości neutralnej, średnią uzyskał item „Brak współpracy i rywalizacja między pracownikami” (M=3,34; Me=3,00). Wynik ten wskazuje, że relacje poziome w środowisku akademickim są dla części respondentów źródłem napięć i demotyacji, choć ich znaczenie jest bardziej zróżnicowane niż w przypadku pozostałych analizowanych kwestii. W tabeli 42 przedstawiono ocenę wybranych czynników postrzeganych przez nauczycieli akademickich jako potencjalnie demotyujące.

Tabela 42. Ocena wybranych czynników organizacyjnych i społecznych o charakterze demotyującym w pracy nauczycieli akademickich

| Czynnik demotyujący | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|----|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Nadmierna kontrola i brak zaufania ze strony przełożonych | 3,3 | 15,8 | 32,5 | 29,2 | 19,2 | 3,45 | 3 | 1,08 |
| Brak współpracy i rywalizacja między pracownikami | 5,0 | 16,7 | 35,8 | 24,2 | 18,3 | 3,34 | 3 | 1,11 |
| Brak jasnej komunikacji między władzami uczelni a pracownikami | 7,5 | 15,8 | 27,5 | 30,8 | 18,3 | 3,37 | 3 | 1,17 |
| Częste zmiany decyzji lub procedur w uczelni | 7,5 | 14,2 | 29,2 | 26,7 | 22,5 | 3,43 | 3 | 1,20 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W dalszej części analizy skoncentrowano się na organizacyjnych uwarunkowaniach, które mogą obniżać motywację do pracy nauczycieli akademickich. Respondenci zostali poproszeni o określenie stopnia zgody z wybranymi stwierdzeniami dotyczącymi funkcjonowania uczelni, takimi jak poziom biurokracji, przejrzystość decyzji podejmowanych przez władze uczelni oraz orientacja instytucji na liczbę

studentów w relacji do jakości kształcenia. Czynniki te zostały zakwalifikowane jako istotne elementy środowiska organizacyjnego, mogące negatywnie wpływać na satysfakcję zawodową i zaangażowanie pracowników. Wyniki badań wskazują, że wszystkie analizowane kwestie osiągnęły średnie wartości powyżej punktu neutralnego skali, co sugeruje ich umiarkowanie negatywny wpływ na motywację badanych nauczycieli akademickich.

Najwyższą wartość średnią uzyskało stwierdzenie „Panuje nadmierna biurokracja” ($M=3,52$; $Me=4,00$). Ponad połowa respondentów wyraziła zgodę z tym itemem, wskazując na biurokrację jako istotny czynnik obciążający codzienne funkcjonowanie zawodowe. Wynik ten może świadczyć o postrzeganiu nadmiaru procedur administracyjnych jako elementu ograniczającego efektywność pracy dydaktycznej i naukowej oraz obniżającego motywację do realizacji obowiązków zawodowych.

Nieco niżej oceniono stwierdzenie dotyczące nieprzejrzystości decyzji władz uczelni ($M=3,30$; $Me=3,00$). Znaczny udział odpowiedzi neutralnych wskazuje na zróżnicowane doświadczenia respondentów w zakresie transparentności procesów decyzyjnych. Niemniej jednak dla istotnej części badanych brak jasnych i zrozumiałych zasad podejmowania decyzji stanowi czynnik demotywujący, mogący wpływać na poczucie braku kontroli oraz ograniczoną identyfikację z organizacją.

Najniższą wartość średnią uzyskało stwierdzenie „Uczelnia koncentruje się bardziej na liczbie studentów niż na jakości kształcenia” ($M=3,24$; $Me=3,00$). Choć dominowały odpowiedzi umiarkowane, blisko połowa respondentów zgodziła się z tym itemem, co może wskazywać na dostrzegane przez nauczycieli akademickich napięcie pomiędzy celami ilościowymi a dążeniem do utrzymania wysokich standardów jakości kształcenia. W tabeli 43 przedstawiono stopień zgody respondentów ze stwierdzeniami odnoszącymi się do wybranych organizacyjnych czynników obniżających motywację do pracy.

Tabela 43. Ocena wybranych organizacyjnych czynników obniżających motywację do pracy nauczycieli akademickich

| Stwierdzenie | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|----|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Panuje nadmierna biurokracja | 5,0 | 12,5 | 26,7 | 37,5 | 18,3 | 3,52 | 4 | 1,09 |
| Decyzje władz uczelni są nieprzejrzyste | 5,8 | 17,5 | 33,3 | 27,5 | 15,8 | 3,30 | 3 | 1,11 |
| Uczelnia koncentruje się bardziej na liczbie studentów niż na jakości kształcenia | 7,5 | 19,2 | 31,7 | 25,0 | 16,7 | 3,24 | 3 | 1,17 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Podsumowując ogół rozważań opartych o dane ilościowe stwierdzono, że analizowane czynniki organizacyjne, takie jak nadmierna biurokracja, ograniczona przejrzystość decyzji oraz koncentracja na wskaźnikach ilościowych, stanowią istotne źródło obniżenia motywacji do pracy nauczycieli akademickich. Wyniki te wskazują na potrzebę uproszczenia procedur administracyjnych, zwiększenia transparentności procesów decyzyjnych oraz wzmocnienia orientacji uczelni na jakość kształcenia jako elementów sprzyjających wzrostowi satysfakcji i zaangażowania zawodowego kadry akademickiej.

Uzupełnieniem wyników badań ilościowych są wnioski płynące z analizy wypowiedzi osób pełniących funkcje kierownicze, które pozwalają pogłębić ocenę znaczenia czynników społecznych i organizacyjnych w motywowaniu nauczycieli akademickich. Wypowiedzi respondentów jednoznacznie wskazują, że czynniki te odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu motywacji nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych. Respondenci wielokrotnie podkreślali znaczenie atmosfery pracy, jakości relacji interpersonalnych oraz sposobu komunikacji pomiędzy kadrą akademicką a przełożonymi. Dobra atmosfera, oparta na wzajemnym szacunku i zaufaniu, była wskazywana jako jeden z najsilniejszych niematerialnych czynników motywujących.

Szczególną rolę w wypowiedziach respondentów odgrywał styl zarządzania. Partnerskie podejście, otwartość na dialog oraz elastyczność w organizacji pracy sprzyjają utrzymaniu zaangażowania nauczycieli akademickich, nawet w warunkach ograniczeń finansowych i organizacyjnych. Z kolei nadmierna kontrola, presja administracyjna oraz brak jasnej komunikacji były postrzegane jako elementy silnie demotywuujące.

Respondenci zwracali również uwagę na znaczenie wsparcia emocjonalnego oraz poczucia bycia zauważonym i docenionym przez przełożonych. Możliwość uzyskania informacji zwrotnej, konsultowania problemów oraz współdecydowania o sprawach dotyczących organizacji pracy wzmacnia motywację i identyfikację nauczycieli akademickich z uczelnią.

W tabeli 44 przedstawiono wybrane wypowiedzi respondentów odnoszące się do indywidualnych czynników o charakterze społecznym i organizacyjnym wpływających na motywację zawodową nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych

Tabela 44. Czynniki społeczne i organizacyjne niematerialnej motywacji nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych

| Czynnik społeczno-organizacyjny | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Atmosfera pracy | „Dobra atmosfera w zespole bardzo często rekompensuje braki finansowe”. |
| Relacje interpersonalne | „Jeśli relacje są partnerskie, ludzie chcą się angażować, nawet gdy jest trudno”. |
| Styl zarządzania | „Styl kierowania ma ogromne znaczenie – zbyt duża presja szybko demotywuje”. |
| Komunikacja | „Brak jasnej komunikacji i częste zmiany decyzji bardzo obniżają motywację”. |
| Wsparcie i docenianie | „Czasem zwykle docenienie pracy daje więcej niż formalne systemy motywacyjne”. |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań jakościowych.

Ogół przeprowadzonych analiz wskazuje, że czynniki organizacyjne i społeczne odgrywają umiarkowanie istotną, lecz wyraźną rolę w kształtowaniu motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych. Największe znaczenie motywacyjne przypisywane jest elementom bezpośrednio wpływającym na codzienne funkcjonowanie zawodowe, takim jak atmosfera w miejscu pracy, jakość relacji zespołowych oraz styl kierowania przełożonych, natomiast słabszą rolę odgrywają czynniki o charakterze symbolicznym, w tym identyfikacja z uczelnią. Analizy porównawcze wykazały istotne różnice ze względu na płeć, wskazując na wyższe znaczenie czynników organizacyjno-społecznych wśród kobiet, przy jednoczesnym braku istotnych różnic związanych z wiekiem, stażem pracy czy formą zatrudnienia. Wyższe oceny tych czynników odnotowano natomiast wśród nauczycieli traktujących uczelnię niepubliczną jako podstawowe miejsce pracy. Jednocześnie potwierdzono istotną, dodatnią zależność pomiędzy pozytywną oceną środowiska organizacyjnego a ogólnym zadowoleniem z pracy, co wskazuje, że czynniki te pełnią rolę ważnego

predyktora satysfakcji zawodowej. Wyniki badań ilościowych i jakościowych pozostają spójne i podkreślają, że brak przejrzystej komunikacji, nadmierna kontrola, niestabilność procedur oraz rozbudowana biurokracja mogą stanowić istotne źródło demotywacji, natomiast partnerski styl zarządzania, wsparcie społeczne i pozytywna atmosfera pracy sprzyjają utrzymaniu zaangażowania zawodowego nauczycieli akademickich.

5.3. Autonomia, wpływ i partycypacja w decyzjach

Autonomia zawodowa oraz możliwość wpływu na podejmowane decyzje stanowią istotny element pracy nauczycieli akademickich, wynikający ze specyfiki zawodu oraz wysokiego poziomu odpowiedzialności merytorycznej. Czynniki te odnoszą się zarówno do udziału w kształtowaniu procesu dydaktycznego, jak i do stopnia samodzielności w planowaniu oraz realizacji obowiązków zawodowych. W niniejszym podrozdziale podjęto analizę wybranych aspektów omawianego zagadnienia, które mogą oddziaływać na poziom motywacji do pracy nauczycieli akademickich. Wyniki badań dają podstawę by sądzić, że analizowane czynniki są generalnie postrzegane jako istotne źródła motywacji, choć ich znaczenie jest zróżnicowane.

Biorąc pod uwagę różne elementy, które uznano za adekwatne do opisu autonomii, wpływu i partycypacji w decyzjach, najwyższą średnią uzyskała możliwość współdecydowania o zadaniach związanych z wykonywaną pracą ($M=3,70$; $Me=4,00$). Ponad 64% respondentów zadeklarowało, że czynnik ten „raczej wpływa” lub „zdecydowanie wpływa” na ich motywację do pracy. Wynik ten podkreśla znaczenie poczucia sprawczości oraz udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących codziennych obowiązków zawodowych.

Istotnym czynnikiem okazał się również elastyczny czas pracy, rozumiany jako możliwość samodzielnego planowania zajęć i obowiązków ($M=3,52$; $Me=4,00$). Większość badanych oceniła ten element jako sprzyjający motywacji do pracy, co wskazuje na znaczenie autonomii organizacyjnej oraz możliwości dostosowania rytmu pracy do indywidualnych potrzeb i preferencji.

Nieco niżej oceniono poczucie wpływu na kształt programu nauczania oraz rozwój kierunku studiów ($M=3,48$; $Me=4,00$). Choć dominowały odpowiedzi pozytywne, relatywnie wysoki odsetek wskazań „trudno powiedzieć” może sugerować, że nie wszyscy nauczyciele akademicy odczuwają realny wpływ na decyzje o charakterze strategicznym. Może to świadczyć o ograniczonej partycypacji części respondentów w procesach decyzyjnych na poziomie instytucjonalnym. W tabeli

45 przedstawiono ocenę wpływu różnych czynników na motywację do pracy badanych respondentów.

Tabela 45. Wpływ autonomii, wpływu i partycypacji w decyzjach na motywację do pracy nauczycieli akademickich

| Czynnik | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|----|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Poczucie wpływu na kształt programu nauczania i rozwój kierunku studiów | 5,0 | 12,5 | 30,0 | 34,2 | 18,3 | 3,48 | 4 | 1,09 |
| Możliwość współdecydowania o zadaniach związanych z wykonywaną pracą | 1,7 | 12,5 | 21,7 | 42,5 | 21,7 | 3,70 | 4 | 1,00 |
| Elastyczny czas pracy (możliwość samodzielnego planowania zajęć i obowiązków) | 4,2 | 13,3 | 25,8 | 40,0 | 16,7 | 3,52 | 4 | 1,05 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W celu syntetycznej oceny znaczenia autonomii, wpływu oraz partycypacji w decyzjach dla motywacji do pracy nauczycieli akademickich skonstruowano zmienną zbiorczą obejmującą powyższe elementy (tabela 45). Zastosowanie tego mechanizmu pozwoliło na całościowe ujęcie autonomii zawodowej nauczycieli akademickich jako jednego z istotnych niematerialnych uwarunkowań motywacji do pracy.

Analiza wyników wskazuje, że badani nauczyciele akademicy oceniają poziom omawianej zmiennej jako umiarkowanie wysoki ($M=3,57$; $SD=0,77$). Oznacza to, że w większości przypadków respondenci odczuwają możliwość wpływu na sposób organizacji swojej pracy oraz uczestnictwa w podejmowaniu decyzji związanych z realizacją obowiązków dydaktycznych i organizacyjnych. Jednocześnie uzyskane wartości minimalne i maksymalne ($\min=1,33$; $\max=5,00$) wskazują na wyraźne zróżnicowanie indywidualnych doświadczeń w tym zakresie. W badanej próbie występują zarówno osoby deklarujące bardzo niski poziom autonomii zawodowej, jak i nauczyciele akademicy postrzegający siebie jako wysoce samodzielnych i sprawczych w środowisku pracy.

Umiarkowany poziom zróżnicowania odpowiedzi ($SD=0,77$) sugeruje, że omawiane kwestie nie mają charakteru jednolitego i mogą być uwarunkowane szeregiem czynników, takich jak zajmowane stanowisko, staż pracy, zakres odpowiedzialności czy specyfika jednostki organizacyjnej. Uzyskane wyniki stanowią podstawę do dalszych

analiz porównawczych oraz sprawdzenia związków zmiennej zbiorczej z innymi aspektami funkcjonowania zawodowego oraz cechami społeczno-demograficznymi.

Zmienne społeczno-demograficzne

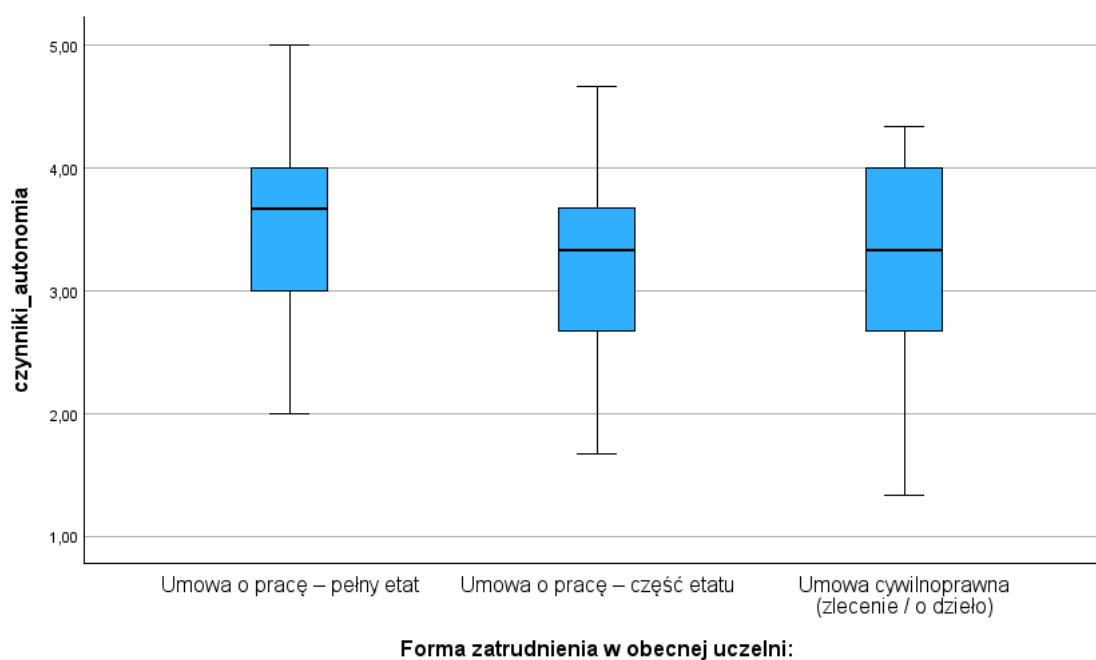
Analiza uwzględniająca płeć respondentów nie wykazała istotnych statystycznie różnic w poziomie autonomii, wpływu oraz partycypacji w decyzjach. Choć kobiety uzyskiwały nieznacznie wyższe średnie oceny w kontekście omawianej zmiennej ($M=3,61$; $SD=0,77$) w porównaniu do mężczyzn ($M=3,47$; $SD=0,76$), różnice te miały charakter niewielki i nieistotny statystycznie ($t(118)=0,88$; $p=0,380$). Spełnienie założenia jednorodności wariancji zostało potwierdzone ($p=0,917$), a niska wielkość efektu ($d=0,18$) wskazuje na marginalne znaczenie praktyczne obserwowanych różnic. Uzyskane wyniki sugerują, że płeć nie stanowi istotnego czynnika różnicującego poziom postrzeganej autonomii zawodowej nauczycieli akademickich, a kobiety i mężczyźni w podobnym stopniu deklarują możliwość wpływu na organizację swojej pracy oraz udział w procesach decyzyjnych.

Analiza zróżnicowania poziomu autonomii w pracy nauczycieli akademickich ze względu na wiek nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy wyróżnionymi grupami wiekowymi ($F(2,117)=0,018$; $p=0,982$). Test Levene'a potwierdził spełnienie założenia jednorodności wariancji ($p>0,05$). Uzyskane wyniki wskazują, że wiek respondentów nie różnicuje ocen autonomii zawodowej, rozumianej jako możliwość samodzielnego podejmowania decyzji, wpływu na organizację pracy oraz poczucia kontroli nad realizowanymi zadaniami. Bardzo niska wartość wielkości efektu ($\eta^2\approx 0,000$) potwierdza praktyczny brak związku pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Zmienne instytucjonalno-zawodowe

Analiza zróżnicowania poziomu postrzeganej autonomii w pracy nauczycieli akademickich ze względu na staż pracy nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy wyróżnionymi grupami ($F(2,117)=0,71$; $p=0,495$). Test Levene'a potwierdził spełnienie założenia jednorodności wariancji ($p>0,05$). Choć najwyższy średni poziom autonomii odnotowano w grupie nauczycieli o stażu 11 lat i więcej ($M=3,67$), a najniższy w grupie o stażu 1-5 lat ($M=3,48$), różnice te miały niewielką skalę. Bardzo mała wielkość efektu ($\eta^2=0,012$) wskazuje na marginalne znaczenie stażu pracy w wyjaśnianiu zróżnicowania ocen zmiennej zbiorczej, co sugeruje, że ma ona charakter względnie stabilny i niezależny od etapu kariery zawodowej.

Inaczej było w przypadku kolejnej analizowanej zmiennej o charakterze instytucjonalno-zawodowym, tj. formy zatrudnienia. Uzyskany wynik wskazał na istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami ($F(2,117)=3,79$; $p=0,025$), a wartość wielkości efektu sugeruje umiarkowane znaczenie formy zatrudnienia w wyjaśnianiu zróżnicowania ocen analizowanej zmiennej ($\eta^2=0,061$). Analiza statystyk opisowych wskazuje, że najwyższe oceny znaczenia autonomii odnotowano wśród nauczycieli zatrudnionych na podstawie umowy o pracę w pełnym wymiarze czasu pracy ($M=3,68$; $SD=0,72$; $Me=3,67$), natomiast niższe w grupie osób zatrudnionych na część etatu ($M=3,26$; $SD=0,79$; $Me=3,33$) oraz na podstawie umów cywilnoprawnych ($M=3,23$; $SD=0,93$; $Me=3,33$). Uzyskane wyniki wskazują, że omawiana zmienna ma większe znaczenie motywacyjne dla nauczycieli akademickich pracujących w bardziej stabilnych formach zatrudnienia. Na wykresie 28 przedstawiono rozkład ocen znaczenia autonomii jako czynnika motywującego do pracy w trzech grupach respondentów, z uwzględnieniem median oraz rozstępu międzykwartylowego.

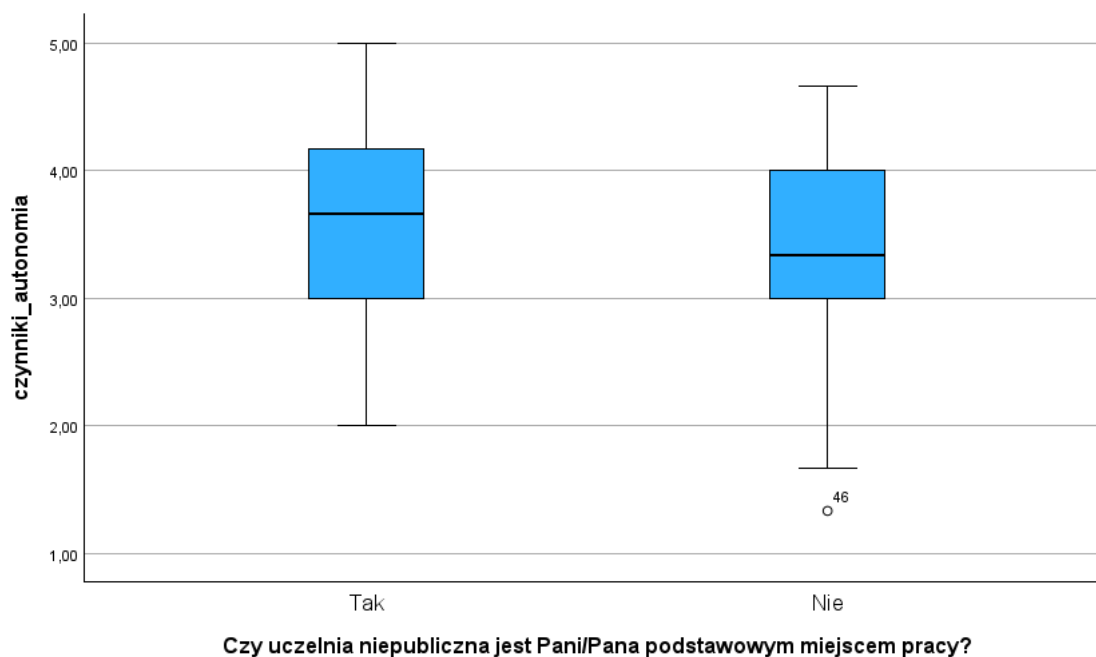


Wykres 28. Zróżnicowanie ocen znaczenia autonomii jako czynnika motywującego do pracy w zależności od formy zatrudnienia w uczelni niepublicznej

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Kolejna analizowana zmienna, tj. deklarowanie uczelni niepublicznej jako podstawowego miejsca pracy również wykazała znamiona istotności statystycznej ($t(118)=2,02$; $p=0,046$; $d=0,38$). Osoby, dla których uczelnia niepubliczna była podstawowym miejscem pracy, cechowały się wyższym poziomem znaczenia autonomii

($M=3,68$; $Me=3,67$; $SD=0,76$) w porównaniu z osobami, dla których nie była ona podstawowym miejscem pracy ($M=3,40$; $Me=3,33$; $SD=0,76$). Uzyskany wynik sugeruje, że stabilniejsze powiązanie z uczelnią może sprzyjać silniejszemu poczuciu autonomii w pracy zawodowej, choć zaobserwowany efekt ma umiarkowaną wielkość. Na wykresie 29 przedstawiono zróżnicowanie ocen znaczenia omawianej zmiennej w obu grupach.



Wykres 29. Zróżnicowanie ocen znaczenia autonomii jako czynnika motywującego do pracy w zależności zatrudnienia w uczelni publicznej jako podstawowym miejscem pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W dalszej części podrozdziału analizie poddano związki pomiędzy znaczeniem wybranych czynników motywacyjnych a subiektywną oceną różnych uwarunkowań pracy nauczycieli akademickich.

Zmienne subiektywnej oceny pracy

W kolejnym etapie analizy podjęto próbę określenia związku pomiędzy motywacyjnym poziomem znaczenia omawianej zmiennej zbiorczej a ogólnym zadowoleniem z pracy w obecnej uczelni. Uzyskane wyniki wykazały istotną statystycznie dodatnią korelację pomiędzy analizowanymi zmiennymi ($r=0,315$; $p<0,001$). W praktyce oznacza to, że wraz ze wzrostem poczucia autonomii w pracy akademickiej rośnie również poziom deklarowanego zadowolenia.

Siła zaobserwowanej zależności ma charakter umiarkowany, co wskazuje, że autonomia w pracy stanowi istotny, choć nie jedyny, czynnik sprzyjający satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich. Wynik ten sugeruje, że możliwość wpływu na sposób realizacji obowiązków, podejmowanie decyzji dotyczących pracy dydaktycznej i organizacyjnej oraz elastyczność w planowaniu zadań mogą pozytywnie przekładać się na ogólną ocenę pracy w środowisku akademickim.

Istotność uzyskanej zależności stanowiła podstawę do pogłębienia analiz poprzez sprawdzenie, czy czynniki związane z autonomią mogą pełnić rolę predyktora ogólnego zadowolenia z pracy nauczycieli akademickich. Uzyskany model regresji okazał się istotny statystycznie ($F(1,118)=13,03$; $p<0,001$), wskazując, że poziom autonomii w pracy w istotny sposób wyjaśnia zróżnicowanie ogólnego zadowolenia zawodowego nauczycieli akademickich. Wartość współczynnika determinacji ($R^2=0,099$) oznacza, że zmienna zbiorcza odpowiada za około 9,9% wariacji zadowolenia z pracy, co należy interpretować jako umiarkowany, lecz statystycznie istotny wkład tej zmiennej w kształtowanie satysfakcji zawodowej. Analiza współczynników regresji potwierdziła, że stanowi ona istotny dodatni predyktor zadowolenia z pracy ($B=0,421$, $\beta=0,315$; $p<0,001$). Oznacza to, że wzrost poczucia autonomii wiąże się ze wzrostem ogólnego poziomu zadowolenia zawodowego.

Choć poczucie autonomii i wpływu w pracy nie wyczerpuje wszystkich determinant zadowolenia z pracy, ich znaczenie jest wyraźne i statystycznie potwierdzone. Możliwość wpływu na sposób realizacji obowiązków zawodowych oraz podejmowanie decyzji dotyczących pracy dydaktycznej i organizacyjnej może wzmacniać poczucie sprawczości i kontroli, co przekłada się na wyższy poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich.

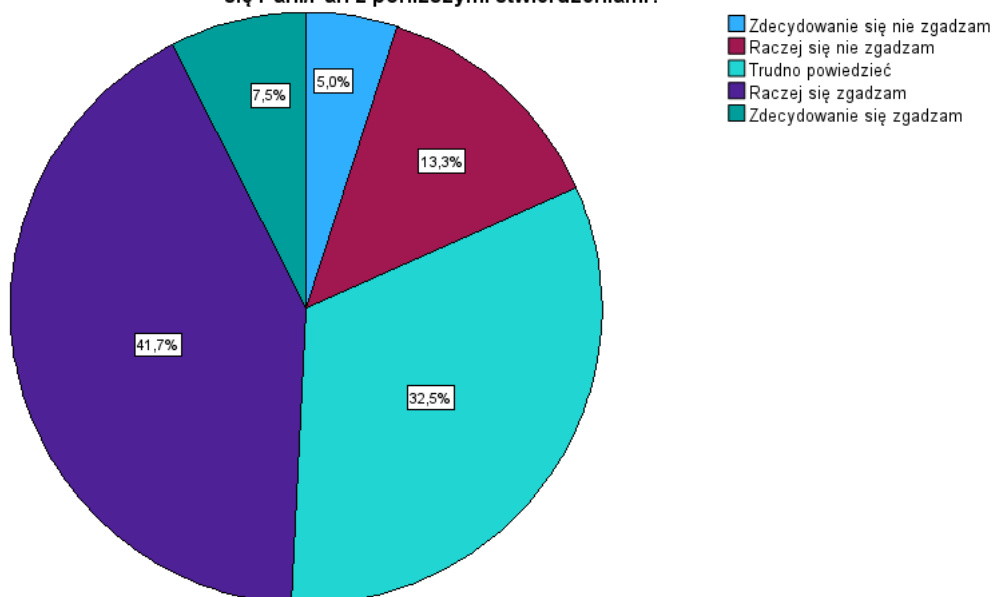
Powyższe wnioski znajdują swoje odzwierciedlenie w szczegółowych deklaracjach respondentów dotyczących ich rzeczywistego udziału w procesach decyzyjnych na uczelni. Analiza rozkładu odpowiedzi pozwala lepiej uchwycić, w jakim stopniu nauczyciele akademicy doświadczają autonomii i wpływu w codziennym funkcjonowaniu zawodowym.

Na wykresie 30 przedstawiono rozkład odpowiedzi respondentów dotyczących stopnia zgody ze stwierdzeniem „Mam możliwość udziału w decyzjach dotyczących mojej pracy”. Uzyskane wyniki wskazują, że większość badanych nauczycieli akademickich postrzega swój udział w procesach decyzyjnych jako co najmniej umiarkowany ($M=3,33$; $Me=3,00$; $SD=0,973$).

Najliczniejszą grupę respondentów stanowiły osoby, które zadeklarowały odpowiedź „raczej się zgadzam” (41,7%), co sugeruje, że znacząca część badanych ma poczucie wpływu na decyzje związane z wykonywaną pracą. Kolejną istotną kategorią były odpowiedzi neutralne – „trudno powiedzieć” (32,5%), co może wskazywać na niejednoznaczne doświadczenia respondentów w zakresie partycypacji decyzyjnej lub zróżnicowany poziom faktycznego wpływu w zależności od sytuacji.

Odpowiedzi negatywne, obejmujące kategorie „zdecydowanie się nie zgadzam” (5,0%) oraz „raczej się nie zgadzam” (13,3%), łącznie stanowiły 18,3% wskazań. Oznacza to, że niemal co piąty respondent nie odczuwa realnego udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących własnej pracy. Najmniejszy odsetek odpowiedzi dotyczył kategorii „zdecydowanie się zgadzam” (7,5%), zatem można uznać, że pełna autonomia decyzyjna nie jest doświadczeniem powszechnym w badanej grupie.

[Mam możliwość udziału w decyzjach dotyczących mojej pracy] Proszę zaznaczyć, w jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?



Wykres 30. Zgodność ze stwierdzeniem dotyczącym wpływu na decyzje odnośnie pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W dalszej analizie uwzględniono czynniki demotywujące związane z ograniczoną autonomią oraz możliwością wpływu nauczycieli akademickich na kluczowe obszary wykonywanej pracy. Uzyskane wyniki wskazują, że zarówno brak wpływu na decyzje dotyczące organizacji pracy ($M=3,28$; $Me=3,00$), jak i brak możliwości oddziaływania na

kształt programu nauczania ($M=3,34$; $Me=3,00$) są postrzegane jako umiarkowanie demotywuujące, przy czym nieco silniej oceniany był drugi z wymienionych czynników. W obu przypadkach znaczna część respondentów deklarowała, że ograniczenie wpływu na kluczowe decyzje zawodowe jest dla nich „raczej” lub „zdecydowanie” demotywuujące (odpowiednio 45,0% oraz 46,7%), choć jednocześnie widoczny był wysoki odsetek odpowiedzi neutralnych, wskazujących na zróżnicowane doświadczenia badanych. Relatywnie wysokie wartości odchyłeń standardowych ($SD=1,115$ oraz $SD=0,974$) potwierdzają niejednorodność ocen w zakresie autonomii zawodowej. Wyniki te sugerują, że dla części nauczycieli akademickich ograniczony wpływ na organizację pracy i program nauczania stanowi istotne źródło obniżenia motywacji, podczas gdy inni postrzegają te aspekty jako mniej problematyczne lub neutralne. W tabeli 46 przedstawiono szczegółowe dane dotyczące omawianej kwestii.

Tabela 46. Ocena demotywuującego wpływu ograniczonej autonomii i wpływu na decyzje zawodowe

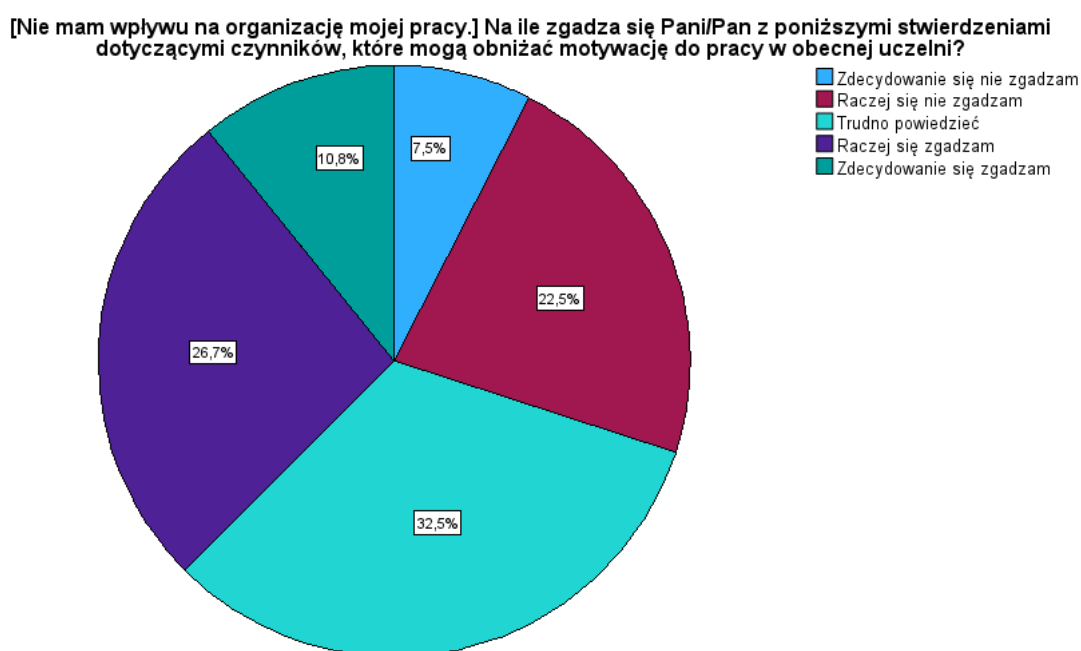
| Czynnik demotywuujący | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|-------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Brak wpływu na decyzje dotyczące organizacji pracy | 5,8 | 20,0 | 29,2 | 30,8 | 14,2 | 3,28 | 3,00 | 1,115 |
| Brak możliwości wpływu na kształt programu nauczania | 5,0 | 11,7 | 36,7 | 37,5 | 9,2 | 3,34 | 3,00 | 0,974 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Powyższe wyniki wskazują, że ograniczona autonomia w zakresie organizacji pracy oraz wpływu na program nauczania stanowi dla istotnej części nauczycieli akademickich czynnik obniżający motywację zawodową, choć jego oddziaływanie nie ma charakteru jednoznacznie silnego. Wysoki udział odpowiedzi neutralnych sugeruje zróżnicowane warunki pracy oraz indywidualne różnice w postrzeganiu znaczenia tego czynnika. Aby lepiej zilustrować skalę oraz charakter postrzeganych ograniczeń respondentów poproszono o ocenę zgodności ze stwierdzeniem „Nie mam wpływu na organizację mojej pracy”. Rozkład odpowiedzi zaprezentowano na wykresie 31.

Uzyskane wyniki wskazują na wyraźne zróżnicowanie opinii badanych w tym zakresie ($M=3,11$; $Me=3,00$; $SD=1,106$). Najliczniejszą grupę stanowili ankietowani którzy zaznaczyli odpowiedź „trudno powiedzieć” (32,5%), co może świadczyć o niejednoznacznych doświadczeniach lub braku jasno sprecyzowanego stanowiska wobec tego aspektu organizacji pracy. Jednocześnie istotna część badanych zgodziła się

ze stwierdzeniem – łącznie 37,5% respondentów wskazało odpowiedzi „raczej się zgadzam” (26,7%) oraz „zdecydowanie się zgadzam” (10,8%), co sugeruje, że dla znacznej grupy nauczycieli akademickich brak wpływu na organizację własnej pracy stanowi czynnik demotywujący. Z kolei odpowiedzi negujące to stwierdzenie („zdecydowanie się nie zgadzam” – 7,5% oraz „raczej się nie zgadzam” – 22,5%) stanowiły łącznie 30,0% wskazań. Oznacza to, że niemal jedna trzecia respondentów nie postrzega braku wpływu na organizację pracy jako istotnego problemu w kontekście swojej motywacji zawodowej.



Wykres 31. Zgodność ze stwierdzeniem dotyczącym braku wpływu na organizację pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W celu pogłębienia wyników badań ilościowych oraz lepszego zrozumienia znaczenia autonomii, wpływu i partycypacji w procesie motywowania nauczycieli akademickich, analizie poddano również wypowiedzi osób pełniących funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych.

Wypowiedzi respondentów wskazują, że autonomia, możliwość wpływu oraz partycypacja w procesach decyzyjnych stanowią istotne niematerialne czynniki motywacji nauczycieli akademickich. Respondenci podkreślali, że poczucie sprawczości oraz możliwość współdecydowania o organizacji pracy dydaktycznej wzmacniają

zaangażowanie i identyfikację z uczelnią, szczególnie wśród nauczycieli posiadających dłuższy staż pracy.

Jednocześnie zwracano uwagę na ograniczony zakres realnej autonomii decyzyjnej w uczelniach niepublicznych. Wypowiedzi respondentów wskazują, że choć nauczyciele akademicki często posiadają swobodę w prowadzeniu zajęć dydaktycznych, ich wpływ na decyzje strategiczne i organizacyjne bywa niewielki, co może prowadzić do obniżenia motywacji i poczucia podmiotowości.

Respondenci akcentowali również znaczenie partycypacji jako czynnika motywującego, podkreślając, że możliwość wyrażania opinii, konsultowania zmian oraz uczestniczenia w procesach decyzyjnych sprzyja budowaniu odpowiedzialności i zaangażowania. Brak realnych mechanizmów partycypacji był natomiast wskazywany jako czynnik ograniczający motywację, nawet przy wysokim poziomie autonomii dydaktycznej.

W tabeli 47 przedstawiono wybrane wypowiedzi respondentów odnoszące się do wpływu czynników związanych z autonomią i udziałem w procesach decyzyjnych na motywację zawodową nauczycieli akademickich w sektorze szkolnictwa niepublicznego.

Tabela 47. Autonomia, wpływ i partycypacja jako niematerialne czynniki motywacji nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych

| Obszar | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Autonomia dydaktyczna | „Nauczyciele bardzo cenią sobie swobodę w prowadzeniu zajęć i doborze metod nauczania”. |
| Poczucie wpływu | „Brak wpływu na decyzje organizacyjne szybko obniża zaangażowanie”. |
| Partycypacja | „Możliwość wyrażenia opinii i udziału w decyzjach bardzo wzmacnia motywację”. |
| Ograniczona sprawczość | „Często autonomia kończy się na sali dydaktycznej, a decyzje zapadają wyżej” |
| Podmiotowość | „Jeśli pracownik czuje, że jest tylko wykonawcą, to jego motywacja spada”. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań jakościowych.

Ogół przeprowadzonych analiz wskazuje, że autonomia zawodowa, możliwość wpływu oraz partycypacja w decyzjach są przez nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych postrzegane jako istotne, niematerialne źródła motywacji, przy umiarkowanie wysokim poziomie ocen zmiennej zbiorczej i wyraźnym zróżnicowaniu indywidualnych doświadczeń. Najsilniej motywują elementy związane z bezpośrednią sprawczością w pracy, w szczególności współdecydowanie o zadaniach oraz elastyczność

organizacji czasu pracy, natomiast słabiej odczuwany jest wpływ na decyzje o charakterze bardziej strategicznym, takie jak kształt programu nauczania i rozwój kierunku studiów. Analizy porównawcze nie wykazały istotnych różnic w poziomie autonomii ze względu na płeć, wiek ani staż pracy, natomiast potwierdzono różnice związane z formą zatrudnienia oraz deklaracją uczelni jako podstawowego miejsca pracy, na korzyść osób zatrudnionych stabilniej i silniej związanych z instytucją. Jednocześnie wykazano istotną, dodatnią zależność pomiędzy autonomią a ogólnym zadowoleniem z pracy, a analiza regresji potwierdziła, że zmienna ta stanowi dodatni predyktor satysfakcji zawodowej. Wyniki badań ilościowych i jakościowych są spójne i wskazują, że ograniczona sprawczość organizacyjna, brak realnego wpływu na kluczowe decyzje oraz niedostateczne mechanizmy partycypacji mogą działać demotywująco, nawet przy utrzymaniu wysokiej autonomii dydaktycznej.

5.4. Uznanie, informacja zwrotna i wsparcie przełożonych

Czynniki niematerialne, związane z uznaniem społecznym, oceną pracy oraz stylem zarządzania, odgrywają istotną rolę w kształtowaniu motywacji zawodowej nauczycieli akademickich. Odnoszą się one zarówno do relacji interpersonalnych w miejscu pracy, jak i do sposobu funkcjonowania instytucji oraz jakości wsparcia ze strony przełożonych i władz uczelni. Elementy te mogą wzmacniać poczucie docenienia, bezpieczeństwa oraz sensu wykonywanej pracy, a tym samym wpływać na poziom zaangażowania zawodowego. W niniejszym podrozdziale dokonano analizy wybranych czynników niematerialnych, a wyniki wskazują, że generalnie są one postrzegane jako istotne źródła motywacji, choć stopień ich oddziaływania jest zróżnicowany.

Najwyższą średnią wartość uzyskało wsparcie ze strony władz uczelni w realizacji inicjatyw naukowych lub dydaktycznych ($M=3,67$; $Me=4,00$). Łącznie 65% respondentów zadeklarowało, że czynnik ten „raczej wpływa” lub „zdecydowanie wpływa” na ich motywację do pracy. Wynik ten podkreśla znaczenie instytucjonalnego wsparcia dla aktywności zawodowej nauczycieli akademickich oraz rolę sprzyjającego klimatu organizacyjnego w budowaniu motywacji.

Wysoko oceniona została również ocena wystawiana przez studentów, m.in. w formie ankiet dydaktycznych ($M=3,64$; $Me=4,00$). Ponad 59% badanych wskazało, że ten element ma pozytywny wpływ na ich motywację do pracy. Może to świadczyć

o istotnej roli informacji zwrotnej pochodzącej od studentów jako źródła satysfakcji zawodowej oraz potwierdzenia jakości realizowanych działań dydaktycznych.

Istotnym elementem analizy okazało się także dostrzeżenie uznania dla własnej pracy przez współpracowników ($M=3,57$; $Me=4,00$). Zdecydowana większość respondentów oceniła ten element jako sprzyjający motywacji, co wskazuje na znaczenie relacji społecznych w środowisku akademickim oraz potrzebę pozytywnego wzmocnienia ze strony zespołu współpracowników.

Nieco niżej oceniono styl kierowania oraz wsparcie ze strony władz uczelni ($M=3,54$; $Me=4,00$), a także ocenę otrzymywaną od przełożonego ($M=3,48$; $Me=4,00$). Choć w obu przypadkach dominowały odpowiedzi wskazujące na pozytywny wpływ tych czynników na motywację, relatywnie wysoki odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć” może sugerować, że część badanych nie doświadcza jednoznacznie motywującego oddziaływania ze strony kadry zarządzającej. Może to wynikać z ograniczonego kontaktu z przełożonymi lub zróżnicowanych praktyk zarządczych stosowanych w poszczególnych uczelniach.

Najniższą średnią uzyskał prestiż zajmowanego stanowiska ($M=3,38$; $Me=3,00$). Choć ponad 48% respondentów wskazało, że czynnik ten „raczej wpływa” lub „zdecydowanie wpływa” na ich motywację do pracy, stosunkowo wysoki udział odpowiedzi neutralnych może świadczyć o tym, że prestiż stanowiska nie stanowi dla wszystkich nauczycieli akademickich kluczowego źródła motywacji w codziennej pracy zawodowej. Szczegółowe wyniki dotyczące oceny wpływu analizowanych czynników niematerialnych na motywację do pracy nauczycieli akademickich przedstawiono w tabeli 48.

Tabela 48. Ocena wpływu czynników niematerialnych na motywację do pracy nauczycieli akademickich

| Czynnik | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|----------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Prestiż zajmowanego stanowiska | 2,5 | 17,5 | 31,7 | 36,7 | 11,7 | 3,38 | 3,00 | 0,99 |
| Dostrzeżenie uznania dla własnej pracy przez współpracowników | 2,5 | 12,5 | 20,8 | 54,2 | 10,0 | 3,57 | 4,00 | 0,92 |
| Ocena otrzymywana od przełożonego | 5,0 | 9,2 | 33,3 | 38,3 | 14,2 | 3,48 | 4,00 | 1,01 |

| | | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|------|------|------|------|------|------|------|
| Wsparcie władz uczelni w realizacji inicjatyw naukowych lub dydaktycznych | 4,2 | 10,0 | 20,8 | 45,0 | 20,0 | 3,67 | 4,00 | 1,04 |
| Styl kierowania i wsparcie ze strony władz uczelni | 5,0 | 9,2 | 31,7 | 35,0 | 19,2 | 3,54 | 4,00 | 1,06 |
| Ocena wystawiana przez studentów (np. ankiety dydaktyczne) | 4,2 | 12,5 | 24,2 | 33,3 | 25,8 | 3,64 | 4,00 | 1,12 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W celu całościowego ujęcia analizowanych aspektów skonstruowano zmienną zbiorczą obejmującą czynniki wskazane w tabeli 48. Takie rozwiązanie pozwoliło na syntetyczną ocenę motywacyjnej roli czynników związanych z docenieniem pracy oraz jakością relacji z przełożonymi i instytucją.

Analiza statystyk opisowych wykazała umiarkowanie wysoki poziom postrzeganego znaczenia omawianych czynników ($M=3,54$). Oznacza to, że respondenci na ogół pozytywnie oceniają funkcjonowanie tych elementów w środowisku pracy. Jednocześnie szeroki zakres uzyskanych wyników ($\min=1,00$; $\max=4,83$) wskazuje na wyraźne zróżnicowanie indywidualnych doświadczeń, obejmujące zarówno bardzo niskie, jak i wysokie oceny analizowanych aspektów.

Umiarkowane zróżnicowanie odpowiedzi ($SD=0,66$) sugeruje, że percepcja uznania i wsparcia przełożonych nie ma charakteru jednolitego i może być uwarunkowana m.in. zajmowanym stanowiskiem, stylem zarządzania w jednostce organizacyjnej, relacjami interpersonalnymi czy indywidualnymi oczekiwaniami zawodowymi. Innymi słowy, uznanie, informacja zwrotna oraz wsparcie przełożonych stanowią istotny, choć zróżnicowany element motywacji do pracy nauczycieli akademickich i mogą być traktowane jako ważne zasoby organizacyjne, których znaczenie warto pogłębiać w dalszych analizach.

Zmienne społeczno-demograficzne

Analiza zróżnicowania poziomu postrzeganego uznania, informacji zwrotnej oraz wsparcia ze strony przełożonych ze względu na płeć nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy badanymi grupami ($t(118)=0,98$; $p=0,330$). Test Levene'a potwierdził spełnienie założenia jednorodności wariancji ($p=0,386$). Choć kobiety uzyskiwały nieznacznie wyższe średnie oceny ($M=3,58$; $SD=0,69$) w porównaniu do mężczyzn ($M=3,45$; $SD=0,61$), różnice te miały niewielką skalę i marginalne znaczenie praktyczne, co potwierdza niska wielkość efektu ($d=0,20$). Uzyskane wyniki wskazują, że płeć nie

różnicuje istotnie poziom postrzeganego uznania, informacji zwrotnej ani wsparcia przełożonych w badanej grupie nauczycieli akademickich.

Analiza zróżnicowania poziomu postrzeganego uznania, informacji zwrotnej oraz wsparcia ze strony przełożonych ze względu na wiek nauczycieli akademickich nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy wyróżnionymi grupami wiekowymi ($F(2,117)=0,81$; $p=0,45$). Test Levene'a potwierdził spełnienie założenia jednorodności wariancji ($p>0,05$). Choć najwyższe średnie wartości odnotowano w grupie respondentów w wieku 51 lat i więcej ($M=3,65$), a najniższe w grupie do 35. roku życia ($M=3,44$), różnice te miały niewielką skalę. Bardzo niska wielkość efektu ($\eta^2=0,014$) wskazuje na marginalne znaczenie wieku w wyjaśnianiu zróżnicowania ocen, co sugeruje, że postrzeganie uznania, informacji zwrotnej oraz wsparcia przełożonych pozostaje względnie stabilne niezależnie od wieku badanych.

Zmienne instytucjonalno-zawodowe

Analiza zróżnicowania poziomu uznania, informacji zwrotnej oraz wsparcia ze strony przełożonych ze względu na staż pracy nauczycieli akademickich nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy wyróżnionymi grupami ($F(2,117)=1,43$; $p=0,244$). Test Levene'a potwierdził spełnienie założenia jednorodności wariancji ($p>0,05$). Choć najwyższy średni poziom analizowanych czynników odnotowano w grupie nauczycieli o stażu 11 lat i więcej ($M=3,67$), a najniższy w grupie pracujących od 1 do 5 lat ($M=3,48$), różnice te miały niewielką skalę. Niska wartość wielkości efektu ($\eta^2=0,024$) wskazuje, że staż pracy odgrywa marginalną rolę w kształtowaniu poczucia uznania, jakości informacji zwrotnej oraz wsparcia przełożonych.

Kolejna analizowana zmienna, tj. forma zatrudnienia również nie różnicowała poziomu zmiennej zbiorczej. Uzyskany wynik nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy analizowanymi grupami ($F(2,117)=0,67$; $p=0,512$), a niska wartość wielkości efektu wskazuje na marginalne znaczenie formy zatrudnienia w wyjaśnianiu zróżnicowania ocen analizowanej zmiennej ($\eta^2=0,011$). Analiza statystyk opisowych udowadnia zbliżony poziom ocen we wszystkich grupach zatrudnienia (pełny etat $M=3,58$; $SD=0,65$; $Me=3,67$; część etatu $M=3,50$; $SD=0,54$; $Me=3,50$; umowa cywilnoprawna $M=3,36$; $SD=0,92$; $Me=3,50$).

Dla omawianych czynników różnica między osobami, dla których uczelnia niepubliczna jest podstawowym miejscem pracy, a pozostałymi respondentami również

nie osiągnęła istotności statystycznej ($t(118)=1,64$; $p=0,104$; $d=0,31$). Choć średnia była nieco wyższa w grupie osób zatrudnionych na podstawowym miejscu pracy ($M=3,63$; $SD=0,70$ w porównaniu do $M=3,42$; $SD=0,59$), różnica ta ma charakter niewielki i może wynikać z losowej zmienności danych.

Zmienne subiektywnej oceny pracy

W kolejnym etapie analizy zbadano zależność pomiędzy poziomem uznania, informacji zwrotnej i wsparcia przełożonych a ogólnym zadowoleniem z pracy w obecnej uczelni. Wyniki wskazują na umiarkowaną, dodatnią i istotną statystycznie zależność pomiędzy badanymi zmiennymi ($r=0,434$; $p<0,001$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu uznania, jakości informacji zwrotnej oraz wsparcia ze strony przełożonych rośnie również ogólne zadowolenie nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni. Wielkość współczynnika korelacji sugeruje, że analizowane czynniki organizacyjne pełnią istotną, choć nie wyłączną rolę w kształtowaniu satysfakcji zawodowej badanych. Uznanie dla wykonywanej pracy, konstruktywna informacja zwrotna oraz poczucie wsparcia ze strony przełożonych mogą stanowić ważne elementy środowiska pracy sprzyjające pozytywnej ocenie miejsca zatrudnienia.

Uzyskany wynik stanowi podstawę do dalszych analiz, w szczególności do sprawdzenia, w jakim stopniu badane czynniki pozwalają przewidywać poziom zadowolenia z pracy. Uzyskany model regresji okazał się istotny statystycznie ($F(1,118)=27,324$; $p<0,001$), co wskazuje, że poziom uznania, informacji zwrotnej oraz wsparcia ze strony przełożonych w istotny sposób wyjaśnia zróżnicowanie ogólnego zadowolenia z pracy nauczycieli akademickich. Wartość współczynnika determinacji ($R^2=0,188$; skorygowane $R^2=0,181$) oznacza, że około 19% wariacji zadowolenia z pracy można wyjaśnić na podstawie analizowanych czynników organizacyjnych. Analiza współczynników regresji wykazała, że badana zmienna jest istotnym i dodatnim predyktorem zadowolenia z pracy ($\beta=0,434$; $t=5,227$; $p<0,001$). Oznacza to, że wzrost poziomu postrzeganego uznania i wsparcia ze strony przełożonych wiąże się ze wzrostem ogólnej oceny zadowolenia nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni.

W celu pogłębienia analizy omawianych czynników respondenci zostali poproszeni o określenie stopnia zgody z zestawem stwierdzeń odnoszących się do uznania, informacji zwrotnej oraz wsparcia ze strony przełożonych i władz uczelni. Analiza rozkładu odpowiedzi pokazuje, że w przypadku wszystkich analizowanych itemów dominują odpowiedzi wskazujące na umiarkowany poziom zgody, przy

jednoczesnym znaczącym udziale odpowiedzi neutralnych. W odniesieniu do stwierdzenia „Mój przełożony regularnie przekazuje mi informację zwrotną na temat mojej pracy” 46,7% respondentów zadeklarowało zgodę („raczej się zgadzam” – 41,7%, „zdecydowanie się zgadzam” – 5,0%), natomiast 29,2% badanych wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Odpowiedzi negatywne stanowiły łącznie 24,2%, co sugeruje zróżnicowane doświadczenia nauczycieli akademickich w zakresie otrzymywania informacji zwrotnej.

Podobny rozkład odpowiedzi zaobserwowano w przypadku stwierdzenia „Czuję się doceniany/a za wykonywaną pracę”. Pozytywną ocenę wyraziło 52,5% respondentów (41,7% – „raczej się zgadzam”, 10,8% – „zdecydowanie się zgadzam”), przy jednoczesnym udziale 30,0% odpowiedzi neutralnych. Około 17,5% badanych nie zgadzało się z tym stwierdzeniem, co może wskazywać na brak spójnych i jednoznacznych mechanizmów uznania w środowisku akademickim.

W odniesieniu do wsparcia ze strony władz uczelni („Otrzymuję wystarczające wsparcie ze strony władz uczelni”) 48,4% respondentów zadeklarowało zgodę, natomiast aż 30,8% wybrało odpowiedź neutralną. Odpowiedzi negatywne stanowiły 20,8%, co sugeruje, że znaczna część badanych nie ma jednoznacznie pozytywnych doświadczeń w tym obszarze lub nie odczuwa bezpośredniego wsparcia instytucjonalnego.

Największy odsetek odpowiedzi neutralnych (35,0%) wystąpił przy itemie „Uczelnia docenia inicjatywy i pomysły pracowników”. Choć 47,5% respondentów wyraziło zgodę z tym twierdzeniem, to relatywnie wysoki udział odpowiedzi „trudno powiedzieć” może wskazywać na niewystarczającą widoczność lub formalizację działań uczelni w zakresie doceniania inicjatyw pracowniczych. W tabeli 49 przedstawiono dokładne dane obejmujące omawiane kwestie.

Tabela 49. Ocena uznania, informacji zwrotnej i wsparcia przełożonych jako czynników organizacyjnych motywacji do pracy

| Czynnik | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|---------------------------------------------------------------|----------------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Przełożony regularnie przekazuje mi informację zwrotną | 7,5% | 16,7% | 29,2% | 41,7% | 5,0% | 3,20 | 3,00 | 1,026 |
| Czuję się doceniany/a za wykonywaną pracę | 6,7% | 10,8% | 30,0% | 41,7% | 10,8% | 3,39 | 4,00 | 1,040 |

| | | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------|------|-------|-------|-------|------|------|------|-------|
| Otrzymuję wystarczające wsparcie ze strony władz uczelni | 5,0% | 15,8% | 30,8% | 39,2% | 9,2% | 3,32 | 3,00 | 1,012 |
| Uczelnia docenia inicjatywy i pomysły pracowników | 5,0% | 12,5% | 35,0% | 38,3% | 9,2% | 3,34 | 3,00 | 0,983 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Zidentyfikowana niejednoznaczność ocen skłania do pogłębionej analizy tych samych obszarów z perspektywy czynników potencjalnie obniżających motywację do pracy. Pozwala to lepiej uchwycić, w jakim stopniu brak uznania, informacji zwrotnej oraz wsparcia instytucjonalnego może być przez nauczycieli akademickich postrzegany jako źródło demotywacji. Analiza danych wskazuje, że wszystkie badane czynniki są przez znaczną część respondentów postrzegane jako umiarkowanie lub silnie demotywujące.

Brak uznania i pochwał ze strony przełożonych został oceniony jako czynnik demotywujący przez 46,6% badanych (odpowiedzi 4 i 5), co wskazuje na umiarkowanie negatywną ocenę tego aspektu ($M=3,27$; $Me=3,00$). Zróźnicowanie odpowiedzi sugeruje, że doświadczenia respondentów w tym zakresie są niejednorodne ($SD=1,235$). Jeszcze silniej demotywujący charakter przypisywano brakowi wystarczającego wsparcia ze strony władz uczelni w realizacji zadań – ponad połowa respondentów (53,3%) uznała ten czynnik za „raczej” lub „zdecydowanie” demotywujący, co potwierdzają uzyskane wartości miar tendencji centralnej ($M=3,43$; $Me=4,00$).

W odniesieniu do niejasnych zasad wynagradzania i awansu najczęściej wskazywano odpowiedzi neutralne (37,5%), jednak łącznie 40,8% respondentów postrzegało ten aspekt jako demotywujący, co wskazuje na ambiwalentne, choć skłaniające się ku negatywnemu, postrzeganie tego elementu środowiska pracy ($M=3,32$; $Me=3,00$). Podobny wzorzec ujawnił się w przypadku braku informacji zwrotnej dotyczącej efektów pracy – 45,0% badanych uznało ten czynnik za demotywujący, co znajduje odzwierciedlenie w relatywnie wysokim poziomie ocen ($M=3,48$; $Me=3,00$) i podkreśla znaczenie regularnej oraz jasnej informacji zwrotnej dla utrzymania motywacji zawodowej.

Najsilniej demotywujący charakter przypisano brakowi uznania dla inicjatyw i zaangażowania pracowników, który został wskazany przez 55,0% respondentów (odpowiedzi 4 i 5), co potwierdzają uzyskane wartości miar tendencji centralnej ($M=3,51$;

Me=4,00). Wynik ten wskazuje na powszechne postrzeganie tego czynnika jako istotnego źródła obniżenia motywacji zawodowej. Również brak jasnych kryteriów oceny pracy nauczyciela akademickiego był oceniany jako problematyczny – 49,2% badanych uznało go za demotyujący, co znajduje odzwierciedlenie w relatywnie wysokim poziomie ocen (M=3,46). Szczegółowe dane statystyczne dotyczące omawianych zagadnień zaprezentowano w tabeli 50.

Tabela 50. Ocena demotyującego wpływu czynników związanych z uznaniem, informacją zwrotną i wsparciem

| Czynnik demotyujący | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|---------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Brak uznania i pochwał ze strony przełożonych | 9,2 | 20,0 | 24,2 | 28,3 | 18,3 | 3,27 | 3,00 | 1,235 |
| Niewystarczające wsparcie władz uczelni w realizacji zadań | 6,7 | 17,5 | 22,5 | 32,5 | 20,8 | 3,43 | 4,00 | 1,193 |
| Niejasne zasady wynagradzania i awansu | 5,0 | 16,7 | 37,5 | 23,3 | 17,5 | 3,32 | 3,00 | 1,100 |
| Brak informacji zwrotnej o wynikach własnej pracy | 2,5 | 14,2 | 38,3 | 22,5 | 22,5 | 3,48 | 3,00 | 1,069 |
| Brak uznania dla inicjatyw i zaangażowania pracowników | 6,7 | 11,7 | 26,7 | 34,2 | 20,8 | 3,51 | 4,00 | 1,145 |
| Brak jasnych kryteriów oceny pracy nauczyciela akademickiego | 4,2 | 12,5 | 34,2 | 31,7 | 17,5 | 3,46 | 3,00 | 1,052 |

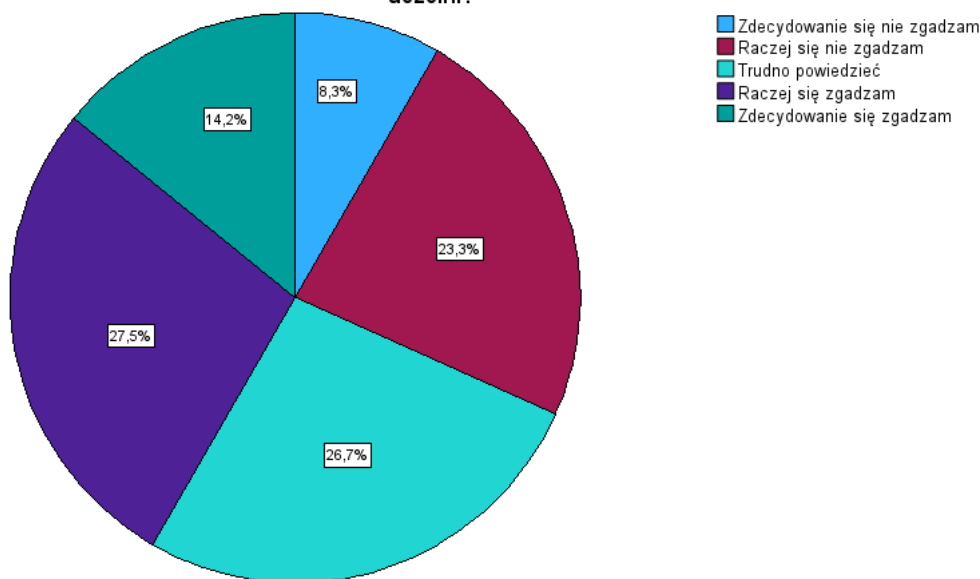
Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Aby zilustrować znaczenie jednego z kluczowych czynników demotyujących, poniżej przedstawiono szczegółowy rozkład odpowiedzi respondentów dotyczących wpływu braku uznania ze strony władz uczelni na ich motywację do dalszego zaangażowania zawodowego. Wykres 32 kołowy przedstawia rozkład odpowiedzi respondentów odzwierciedlający zgodę ze stwierdzeniem „Brak uznania ze strony władz uczelni zniechęca mnie do dalszego wysiłku” (M=3,16; Me=3,00; SD=1,181).

Największą grupę stanowili respondenci, którzy raczej zgadzają w tej kwestii (27,5%), co wskazuje, że brak uznania ze strony władz uczelni jest dla znacznej części badanych czynnikiem obniżającym motywację do dalszego zaangażowania. Kolejną liczną grupę stanowią osoby, które miały trudność w jednoznacznej ocenie wpływu tego czynnika (26,7%), co może świadczyć o zróżnicowanych doświadczeniach lub niejednoznacznym charakterze relacji z władzami uczelni. Łącznie 41,7% respondentów

wyraziło zgodę z tym itemem (odpowiedzi „raczej się zgadzam” oraz „zdecydowanie się zgadzam” – 14,2%), co potwierdza istotne znaczenie uznania instytucjonalnego dla utrzymania motywacji zawodowej. Z kolei prawie jedna trzecia – 31,6% badanych nie zgodziło się ze stwierdzeniem (w tym 23,3% – „raczej się nie zgadzam” oraz 8,3% – „zdecydowanie się nie zgadzam”), co wskazuje, że dla części respondentów brak uznania ze strony władz uczelni nie stanowi istotnego czynnika demotywującego.

[Brak uznania ze strony władz uczelni zniechęca mnie do dalszego wysiłku.] Na ile zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi czynników, które mogą obniżyć motywację do pracy w obecnej uczelni?



Wykres 32. Zgodność ze stwierdzeniem dotyczącym braku uznania ze strony władz uczelni

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W celu pogłębienia wyników badań ilościowych oraz lepszego zrozumienia znaczenia omawianych czynników w procesie motywowania nauczycieli akademickich, analizie poddano również wypowiedzi osób pełniących funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych.

Informacje pozyskane od respondentów jednoznacznie wskazują, że uznanie oraz jakość informacji zwrotnej ze strony przełożonych stanowią istotne niematerialne czynniki motywacji nauczycieli akademickich. Respondenci podkreślali, że docenienie wysiłku dydaktycznego, organizacyjnego lub naukowego, nawet w formie symbolicznej, wzmacnia poczucie sensu pracy i sprzyja utrzymaniu zaangażowania.

Szczególną rolę przypisywano regularnej i konstruktywnej informacji zwrotnej. Respondenci wskazywali, że brak feedbacku lub jego wyłącznie formalny charakter może

prowadzić do poczucia niedostrzegania pracy nauczycieli akademickich, co w dłuższej perspektywie osłabia motywację. Informacja zwrotna była postrzegana nie tylko jako narzędzie oceny, lecz także jako element budowania relacji i zaufania.

Wypowiedzi respondentów akcentowały również znaczenie wsparcia ze strony przełożonych, rozumianego zarówno jako pomoc merytoryczna, jak i wsparcie emocjonalne w sytuacjach trudnych. Partnerskie podejście, dostępność przełożonych oraz gotowość do rozmowy sprzyjają budowaniu poczucia bezpieczeństwa i lojalności wobec uczelni, natomiast brak wsparcia był wskazywany jako czynnik wyraźnie demotywujący. W celu egemplifikacji powyższych wniosków wybrano adekwatne wypowiedzi interlokutorów wywiadów swobodnych, które zaprezentowano w tabeli 51.

Tabela 51. Uznanie, informacja zwrotna i wsparcie przełożonych jako niematerialne czynniki motywacji – perspektywa osób funkcyjnych

| Obszar | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Uznanie pracy | „Czasem zwykle docenienie pracy wykładowcy działa silniej niż jakiegokolwiek premie”. |
| Symboliczne formy nagradzania | „Brak pieniędzy nie oznacza braku możliwości doceniania – wystarczy zainteresowanie i uznanie”. |
| Informacja zwrotna | „Najbardziej demotywujące jest to, że nikt nie mówi, czy praca jest dobrze wykonywana”. |
| Wsparcie przełożonych | „Dostępny i wspierający przełożony bardzo wzmacnia motywację zespołu”. |
| Brak wsparcia | „Jeśli pracownik zostaje sam z problemami, jego zaangażowanie szybko spada”. |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań jakościowych.

Ogół przeprowadzonych analiz wskazuje, że informacja zwrotna oraz wsparcie przełożonych i władz uczelni stanowią istotne niematerialne uwarunkowania motywacji nauczycieli akademickich, przy czym respondenci oceniają ich znaczenie jako umiarkowanie wysokie, choć z wyraźnym zróżnicowaniem indywidualnych doświadczeń. Najsilniej motywująco oceniono instytucjonalne wsparcie władz uczelni w realizacji inicjatyw naukowych i dydaktycznych oraz ocenę otrzymywaną od studentów, co wskazuje na znaczenie zarówno formalnego wsparcia organizacyjnego, jak i informacji zwrotnej potwierdzającej jakość pracy dydaktycznej.

Wysoko oceniane jest również uznanie ze strony współpracowników, natomiast relacje z kadrą zarządzającą (ocena przełożonego, styl kierowania) choć generalnie postrzegane pozytywnie, częściej wywołują odpowiedzi neutralne, sugerując niejednoznaczność doświadczeń i zróżnicowanie praktyk zarządczych. Najmniejsze

znaczenie motywacyjne ma prestiż stanowiska, co może wskazywać, że w codziennej pracy ważniejsze są realne przejawy docenienia i wsparcia niż symboliczny status.

Analizy porównawcze nie wykazały istotnych różnic w tym obszarze ze względu na płeć, wiek, staż pracy ani formę zatrudnienia, natomiast różnice między osobami traktującymi uczelnię jako podstawowe miejsce pracy a pozostałymi nie osiągnęły istotności statystycznej. Jednocześnie wykazano umiarkowaną, dodatnią zależność między poziomem uznania i wsparcia a ogólnym zadowoleniem z pracy, a analiza regresji potwierdziła, że czynniki te są istotnym predyktorem satysfakcji zawodowej. Szczegółowe odpowiedzi ankietowe pokazują jednak znaczący udział wskazań neutralnych w kwestii regularności informacji zwrotnej, poczucia docenienia i wsparcia instytucjonalnego, co może świadczyć o niewystarczającej widoczności lub niespójności mechanizmów uznania w uczelniach. Równolegle identyfikowane są czynniki demotywujące, tj. brak uznania dla inicjatyw i zaangażowania, niewystarczające wsparcie władz uczelni, brak informacji zwrotnej, niejasne zasady awansu i kryteria oceny pracy, które były oceniane przez znaczną część respondentów jako umiarkowanie lub silnie obniżające motywację. Wyniki jakościowe wzmocniają wnioski ilościowe, wskazując, że nawet symboliczne formy doceniania, regularny i konstruktywny feedback oraz dostępność przełożonych budują poczucie sensu, bezpieczeństwa i przynależności, natomiast brak wsparcia i komunikacji prowadzi do poczucia „niewidzialności” pracy i spadku zaangażowania niezależnie od innych warunków organizacyjnych.

5.5. Stres, przeciążenie i wypalenie zawodowe

Praca nauczyciela akademickiego w uczelniach niepublicznych wiąże się z wieloma wymaganiami, które mogą sprzyjać odczuwaniu stresu, przeciążenia zawodowego oraz objawów wypalenia. Presja czasu, wysokie oczekiwania instytucjonalne, konieczność łączenia wielu ról zawodowych, a także ograniczona stabilność zatrudnienia mogą negatywnie wpływać na dobrostan psychiczny pracowników akademickich. W niniejszym podrozdziale podjęto próbę oceny poziomu stresu, przeciążenia oraz symptomów wypalenia zawodowego wśród nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych.

Analiza wyników badań wskazuje, że nauczyciele akademicy zatrudnieni w uczelniach niepublicznych w umiarkowanym stopniu doświadczają stresu i przeciążenia zawodowego ($Me=3,00$ we wszystkich analizowanych stwierdzeniach), a najczęściej wybieraną kategorią była odpowiedź „trudno powiedzieć”. Może to

świadczą o ambiwalentnym lub zróżnicowanym postrzeganiu własnej sytuacji zawodowej przez badanych.

Najwyższy poziom nasilenia odnotowano w odniesieniu do poczucia emocjonalnego wyczerpania, które uzyskało najwyższą wartość średnią spośród analizowanych stwierdzeń ($M=3,39$). Wysokie średnie dotyczyły również napięcia emocjonalnego i zmęczenia psychicznego związanego z obowiązkami zawodowymi ($M=3,34$) oraz trudności w utrzymaniu równowagi między pracą a życiem prywatnym ($M=3,20$). Wyniki te wskazują na obecność istotnych obciążeń emocjonalnych i organizacyjnych w pracy nauczycieli akademickich.

Nieco niższe, choć nadal umiarkowane, wartości średnich uzyskano dla ogólnego stresu zawodowego ($M=3,11$), obniżonej satysfakcji z pracy ($M=3,11$) oraz trudności w angażowaniu się w realizację obowiązków ($M=3,10$). Takie wyniki mogą sugerować, że mimo doświadczanego przeciążenia i stresu, nie prowadzi on jednoznacznie do poważnej dezorganizacji funkcjonowania zawodowego u większości badanych.

Umiarkowane wartości odchyłeń standardowych ($SD=0,998 - 1,154$) wskazują na zróżnicowanie indywidualnych doświadczeń związanych ze stresem i wypaleniem zawodowym, co sugeruje istotną rolę zarówno czynników osobistych, jak i organizacyjnych w kształtowaniu poziomu obciążenia psychicznego nauczycieli akademickich. W tabeli 52 zamieszczono szczegółowe dane dotyczące omawianej kategorii.

Tabela 52. Zestawienie czynników stresu i wypalenia zawodowego

| Czynnik | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Często odczuwam stres związany z obowiązkami zawodowymi | 6,7 | 20,8 | 35,8 | 28,3 | 8,3 | 3,11 | 3,00 | 1,044 |
| W mojej pracy występuje zbyt duża presja czasu i wymagań | 5,0 | 18,3 | 40,8 | 24,2 | 11,7 | 3,19 | 3,00 | 1,031 |
| Obowiązki zawodowe powodują u mnie napięcie emocjonalne lub zmęczenie psychiczne | 5,8 | 15,8 | 30,0 | 35,0 | 13,3 | 3,34 | 3,00 | 1,081 |
| Trudno mi zachować równowagę między pracą a życiem prywatnym | 5,8 | 18,3 | 36,7 | 28,3 | 10,8 | 3,20 | 3,00 | 1,050 |
| Moja praca coraz rzadziej daje mi satysfakcję | 9,2 | 17,5 | 36,7 | 26,7 | 10,0 | 3,11 | 3,00 | 1,098 |

| | | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Czuję, że coraz trudniej mi się angażować w wykonywanie obowiązków | 6,7 | 21,7 | 36,7 | 25,0 | 10,0 | 3,10 | 3,00 | 1,064 |
| Często mam poczucie emocjonalnego wyczerpania | 4,2 | 13,3 | 33,3 | 37,5 | 11,7 | 3,39 | 3,00 | 0,998 |
| W ostatnim czasie odczuwam objawy wypalenia zawodowego | 10,8 | 16,7 | 34,2 | 26,7 | 11,7 | 3,12 | 3,00 | 1,154 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Powyższe dane wskazują, że nauczyciele akademicki zatrudnieni w uczelniach niepublicznych doświadczają umiarkowanego poziomu stresu, przeciążenia oraz wybranych objawów wypalenia zawodowego. Szczególnie widoczne są symptomy emocjonalnego wyczerpania oraz napięcia psychicznego, które mogą stanowić czynnik ryzyka dalszego pogorszenia dobrostanu psychicznego pracowników akademickich. Jednocześnie dominacja odpowiedzi neutralnych sugeruje, że badani nie zawsze jednoznacznie identyfikują własne doświadczenia jako przejawy wypalenia zawodowego. Wyniki te podkreślają potrzebę dalszych analiz oraz wdrażania działań profilaktycznych i wspierających, ukierunkowanych na ograniczanie stresu i przeciążenia zawodowego w środowisku akademickim uczelni niepublicznych.

W celu całościowej oceny omawianej kategorii utworzono zmienną zbiorczą obejmującą stwierdzenia odnoszące się do subiektywnie odczuwanego stresu związanego z obowiązkami zawodowymi, presji czasu i nadmiernych wymagań, trudności w godzeniu pracy zawodowej z życiem prywatnym, a także symptomów zmęczenia emocjonalnego i wypalenia zawodowego.

Analiza statystyk opisowych dla nowopowstałej zmiennej zbiorczej wskazuje, że średni poziom stresu i wypalenia zawodowego w badanej grupie nauczycieli akademickich kształtował się na umiarkowanym poziomie ($M=3,19$; $SD=0,79$), przy jednoczesnym występowaniu wyraźnych różnic indywidualnych. Uzyskane wyniki obejmowały pełen zakres skali pomiarowej ($min=1,00$; $max=5,00$), co świadczy o znacznym zróżnicowaniu doświadczeń – od niskiego poziomu stresu po bardzo wysokie poczucie obciążenia psychicznego. Może to wskazywać na istotną rolę zarówno indywidualnych, jak i organizacyjnych uwarunkowań pracy akademickiej w kształtowaniu doświadczeń stresu i wypalenia zawodowego.

Zmienne społeczno-demograficzne

Na początku sprawdzono, czy poziom stresu i wypalenia zawodowego różni się ze względu na płeć respondentów. Spełnienie założenia jednorodności wariancji

potwierdził test Levene'a ($F=0,032$; $p=0,859$). Uzyskane wyniki wskazują, że kobiety osiągały nieco wyższe wartości ogólne ($M=3,25$; $SD=0,79$) niż mężczyźni ($M=3,07$; $SD=0,80$), jednak obserwowana różnica nie miała charakteru istotnego statystycznie ($t(118)=1,14$; $p=0,257$). Niska wielkość efektu ($d=0,23$) wskazuje, że płeć w niewielkim stopniu różnicuje poziom odczuwanego stresu i wypalenia zawodowego.

W kolejnym etapie sprawdzono, czy poziom stresu i wypalenia zawodowego różni się w zależności od wieku nauczycieli akademickich. Analiza statystyk opisowych wskazała na niewielkie różnice pomiędzy grupami – najwyższe wartości odnotowano u osób w wieku 36-50 lat ($M=3,24$), nieco niższe w grupie do 35. roku życia ($M=3,21$), natomiast najniższe w grupie nauczycieli w wieku 51 lat i więcej ($M=2,72$). Spełnienie założenia jednorodności wariancji potwierdził test Levene'a ($p>0,05$). Uzyskane wyniki nie wykazały istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami ($F(2,117)=1,79$; $p=0,172$), a niewielka wielkość efektu ($\eta^2=0,03$) wskazuje, że wpływ wieku na poziom doświadczanego stresu i wypalenia zawodowego ma charakter słaby, a obserwowane różnice pozostają na poziomie opisowym.

Zmienne instytucjonalno-zawodowe

W kolejnym etapie sprawdzono, czy poziom stresu i wypalenia zawodowego różni się w zależności od stażu pracy nauczycieli akademickich. Test Levene'a wskazał na naruszenie założenia jednorodności wariancji ($p<0,05$), jednak ze względu na zbliżone liczebności porównywanych grup oraz eksploracyjny charakter analizy zastosowano klasyczną procedurę analityczną. Uzyskane wyniki nie wykazały istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami wyróżnionymi ze względu na staż pracy ($F(2,117)=0,20$; $p=0,819$). Bardzo niska wartość wielkości efektu ($\eta^2=0,003$) potwierdza marginalny charakter tej zależności i wskazuje, że długość doświadczenia zawodowego wyjaśnia jedynie znikomy odsetek zróżnicowania analizowanej zmiennej. Uzyskane rezultaty sugerują, że poziom stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli akademickich pozostaje względnie podobny niezależnie od długości stażu pracy, a ich źródeł należy poszukiwać raczej w innych uwarunkowaniach organizacyjnych i psychospołecznych niż w samym doświadczeniu zawodowym.

Również forma zatrudnienia nie wykazała mocy różnicującej w kontekście analizowanej zmiennej. Uzyskany wynik nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami ($F(2,117)=0,23$; $p=0,796$), a bardzo niska wartość wielkości efektu wskazuje na marginalne znaczenie formy zatrudnienia w wyjaśnianiu zróżnicowania ocen analizowanej zmiennej ($\eta^2=0,004$). Analiza statystyk udowadnia zbliżony poziom

natężenia stresu i wypalenia we wszystkich grupach zatrudnienia (pełny etat $M=3,22$; $SD=0,78$; $Me=3,25$; część etatu $M=3,08$; $SD=0,71$; $Me=3,00$; umowa cywilnoprawna $M=3,17$; $SD=0,98$; $Me=3,25$).

Również w odniesieniu do podstawowego miejsca zatrudnienia nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w poziomie stresu i wypalenia zawodowego ($t(118)=-0,18$; $p=0,856$). Analiza statystyk opisowych wskazuje na bardzo zbliżony poziom analizowanych zmiennych zarówno wśród osób traktujących uczelnię jako podstawowe miejsce pracy ($M=3,18$; $SD=0,86$; $Me=3,13$), jak i w grupie respondentów wskazujących ją jako miejsce dodatkowej aktywności zawodowej ($M=3,21$; $SD=0,69$; $Me=3,06$). Uzyskane wyniki potwierdzają marginalne znaczenie analizowanej zmiennej w wyjaśnianiu zróżnicowania ocen.

Zmienne subiektywnej oceny pracy

Analiza zależności pomiędzy poziomem stresu i wypalenia zawodowego a ogólnym zadowoleniem z pracy wskazała na słabą, ujemną relację, która nie osiągnęła istotności statystycznej ($r=-0,112$; $p=0,221$). Również model regresji nie okazał się istotny ($F(1,118)=1,51$; $p=0,221$) i charakteryzował się bardzo niską wartością współczynnika determinacji ($R^2=0,013$), co oznacza, że analizowana zmienna wyjaśniała jedynie około 1,3% zróżnicowania zadowolenia z pracy. Uzyskane współczynniki regresji potwierdziły brak istotnego wpływu stresu i wypalenia zawodowego na poziom zadowolenia z pracy ($\beta=-0,112$; $t=-1,23$; $p=0,221$). Choć kierunek zależności był ujemny, jej siła okazała się niewielka, co wskazuje, że wzrost poziomu stresu i wypalenia zawodowego nie wiązał się w sposób jednoznaczny ze spadkiem ogólnego zadowolenia z pracy w badanej grupie nauczycieli akademickich.

Możliwym wyjaśnieniem tego wyniku jest wielowymiarowy charakter zadowolenia z pracy nauczycieli akademickich. Zadowolenie to może być kształtowane nie tylko przez bieżący poziom stresu, ale również przez inne czynniki, takie jak poczucie sensu pracy, autonomia zawodowa, stabilność zatrudnienia, prestiż zawodu czy relacje ze studentami i współpracownikami. W efekcie nawet osoby doświadczające podwyższonego stresu mogą nadal deklarować ogólne zadowolenie z pracy.

Dodatkowo stres zawodowy w środowisku akademickim może być w pewnym stopniu postrzegany jako element immanentnie związany z wykonywanym zawodem, a tym samym akceptowany i kompensowany przez inne pozytywne aspekty pracy. Możliwe jest również, że badani nauczyciele akademicy wykształcili strategie radzenia

sobie ze stresem, które ograniczają jego negatywny wpływ na subiektywną ocenę satysfakcji zawodowej.

Uzyskane wyniki sugerują zatem, że w badanej grupie stres i wypalenie zawodowe nie są kluczowymi czynnikami determinującymi ogólne zadowolenie z pracy, a relacja ta może być pośredniczona lub moderowana przez inne zmienne organizacyjne i indywidualne.

Uzupełnieniem powyższych analiz zależności jest szczegółowe spojrzenie na rozkład odpowiedzi respondentów dotyczących konkretnych stwierdzeń opisujących organizację pracy oraz doświadczane obciążenia zawodowe. Pozwala to lepiej uchwycić, w jaki sposób badani nauczyciele akademicy oceniają poszczególne aspekty swojej pracy w codziennym funkcjonowaniu.

Analiza rozkładów odpowiedzi wskazuje, że opinie respondentów są zróżnicowane, przy czym w większości przypadków koncentrują się wokół ocen umiarkowanych. W odniesieniu do możliwości łączenia obowiązków zawodowych z życiem prywatnym i rodzinnym dominowały odpowiedzi pozytywne – ponad połowa respondentów wyraziła zgodę ze stwierdzeniem, wskazując odpowiedzi „raczej się zgadzam” lub „zdecydowanie się zgadzam” (52,5%). Jednocześnie niemal jedna trzecia badanych zajęła stanowisko neutralne (30,8%), a odpowiedzi negatywne pojawiały się relatywnie rzadko (16,6%), co potwierdza umiarkowanie pozytywną ocenę organizacji czasu pracy ($M=3,43$; $Me=4,00$; $SD=1,034$).

W przypadku poczucia nadmiernego obciążenia obowiązkami zawodowymi rozkład odpowiedzi był bardziej spolaryzowany. Blisko połowa respondentów uznała to doświadczenie za trafnie opisujące ich sytuację zawodową (48,3%), podczas gdy około jedna czwarta badanych przyjęła postawę neutralną (25,0%), a pozostała część nie zgadzała się z tym stwierdzeniem (26,7%). Taki układ odpowiedzi wskazuje na wyraźne, choć niejednoznaczne poczucie przeciążenia zawodowego w badanej grupie ($M=3,33$; $Me=3,00$; $SD=1,196$).

Postawy dotyczące rozważania zmiany miejsca pracy cechowały się większą niejednoznacznością. Najliczniejszą grupę stanowili respondenci wybierający kategorię neutralną (28,3%), natomiast odpowiedzi wyrażające skłonność do zmiany pracy pojawiały się u około jednej trzeciej badanych (34,2%). Jednocześnie ponad jedna trzecia respondentów nie zgadzała się z tym stwierdzeniem (37,5%), co sugeruje, że myśl o zmianie miejsca zatrudnienia nie jest powszechna, choć dla części badanych pozostaje otwartą możliwością ($M=2,93$; $Me=3,00$; $SD=1,172$).

Podobny, umiarkowanie zrównoważony rozkład wyników dotyczył oceny monotonii i rutynowości wykonywanych zadań. Odpowiedzi wskazujące na zgodę ze stwierdzeniem oraz odpowiedzi negatywne pojawiały się z porównywalną częstością (po 28,3%), natomiast blisko jedna trzecia respondentów zajęła stanowisko neutralne. Wynik ten wskazuje na częściowe poczucie powtarzalności zadań, które jednak nie ma charakteru jednoznacznie dominującego w badanej grupie ($M=3,22$; $Me=3,00$; $SD=1,109$). Szczegółowe dane w omawianej kwestii zostały przedstawione w tabeli 53.

Tabela 53. Zestawienie opinii dotyczących organizacji pracy i obciążenia zawodowego nauczycieli akademickich

| Stwierdzenie | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Rozkład moich zajęć zawodowych pozwala mi łączyć obowiązki zawodowe z prywatnymi i rodzinnymi | 5,8 | 10,8 | 30,8 | 40,0 | 12,5 | 3,43 | 4,00 | 1,034 |
| Moje obciążenie obowiązkami zawodowymi jest zbyt duże | 7,5 | 19,2 | 25,0 | 30,0 | 18,3 | 3,33 | 3,00 | 1,196 |
| Myślę o zmianie miejsca pracy | 12,5 | 25,0 | 28,3 | 25,0 | 9,2 | 2,93 | 3,00 | 1,172 |
| Zadania wykonywane na stanowisku pracy są monotonne i rutynowe | 5,8 | 22,5 | 28,3 | 30,8 | 12,5 | 3,22 | 3,00 | 1,109 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Uzupełnieniem analizy dotyczącej stopnia zgody ze stwierdzeniami opisującymi organizację pracy jest identyfikacja czynników, które respondenci postrzegają jako potencjalnie demotywujące i obciążające w codziennym funkcjonowaniu zawodowym. Pozwala to spojrzeć na badane zjawisko nie tylko z perspektywy deklarowanych ocen, lecz także subiektywnie odczuwanych trudności związanych z wykonywaniem pracy akademickiej.

Analiza pozyskanych wyników wskazuje, że wszystkie czynniki stresu i przeciążenia zawodowego są przez nauczycieli akademickich postrzegane jako potencjalnie demotywujące, choć siła ich oddziaływania jest zróżnicowana. W przypadku nadmiernego obciążenia obowiązkami dydaktycznymi najczęściej wybieraną odpowiedzią była postawa neutralna, którą wskazała ponad jedna trzecia respondentów (35,0%). Jednocześnie niemal tyle samo badanych uznało ten czynnik za umiarkowanie lub silnie demotywujący (łącznie 35,8%), podczas gdy odpowiedzi negujące jego

znaczenie pojawiały się rzadziej (29,2%). Taki rozkład wskazuje na niejednoznaczne, lecz istotne doświadczenia w tym obszarze ($M=3,12$; $Me=3,00$; $SD=1,047$).

Znacznie wyraźniej demotywuujący charakter przypisywano przeciążeniu pracą administracyjną i biurokracją. Ponad połowa respondentów uznała ten czynnik za demotywuujący, wskazując odpowiedzi „raczej” lub „zdecydowanie” (57,5%), przy jednoczesnym relatywnie niskim udziale kategorii neutralnych (25,0%). Odpowiedzi negujące demotywuujący charakter tego czynnika stanowiły niewielki odsetek wskazań (17,5%), co potwierdza jego istotne znaczenie w codziennym funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli akademickich ($M=3,58$; $Me=4,00$; $SD=1,074$).

Podobny rozkład odpowiedzi odnotowano w odniesieniu do stresu wynikającego z dużej liczby obowiązków oraz presji czasu. Odpowiedzi wskazujące na umiarkowany lub silny poziom demotywacji dominowały (łącznie 55,8%), podczas gdy postawy neutralne zajmowały jedną czwartą wskazań (25,0%), a odpowiedzi negatywne pojawiały się rzadziej (19,2%). Wyniki te wskazują na powszechność tego rodzaju obciążeń w badanej grupie ($M=3,54$; $Me=4,00$; $SD=1,137$).

Istotnym źródłem stresu okazała się również ocena pracy przez studentów lub przełożonych. W tym przypadku niemal połowa respondentów uznała ten czynnik za demotywuujący (50,8%), przy jednoczesnym udziale odpowiedzi neutralnych na poziomie 34,2%. Postawy negujące pojawiały się sporadycznie (15,0%), co wskazuje na silną presję związaną z oceną jakości pracy akademickiej ($M=3,53$; $Me=4,00$; $SD=1,069$).

Najsilniej demotywuującym czynnikiem okazało się poczucie wypalenia zawodowego oraz utraty satysfakcji z pracy. Odpowiedzi wskazujące na umiarkowany lub wysoki poziom tego aspektu zdecydowanie dominowały (56,7%), przy relatywnie niewielkim udziale kategorii neutralnych (25,0%) oraz niskim odsetku odpowiedzi negatywnych (18,3%). Rozkład ten sugeruje, że dla znacznej części badanych problem wypalenia może mieć charakter szczególnie dotkliwy i długofalowy ($M=3,57$; $Me=4,00$; $SD=1,090$). Szczegółowe dane pozyskane w tym fragmencie badanej rzeczywistości przedstawiono w tabeli 54.

Tabela 54. Zbiorcze zestawienie czynników stresu, przeciążenia i wypalenia zawodowego jako czynników demotywuujących

| Czynnik demotywuujący | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|-------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Nadmierne obciążenie obowiązkami dydaktycznymi | 5,0 | 24,2 | 35,0 | 25,8 | 10,0 | 3,12 | 3,00 | 1,047 |

| | | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------|-----|------|------|------|------|------|------|-------|
| Przeciążenie pracą administracyjną i biurokracją | 3,3 | 14,2 | 25,0 | 36,7 | 20,8 | 3,58 | 4,00 | 1,074 |
| Stres wynikający z dużej liczby obowiązków i presji czasu | 5,0 | 14,2 | 25,0 | 33,3 | 22,5 | 3,54 | 4,00 | 1,137 |
| Stres związany z oceną pracy przez studentów lub przełożonych | 4,2 | 10,8 | 34,2 | 30,0 | 20,8 | 3,53 | 4,00 | 1,069 |
| Poczucie wypalenia zawodowego i utraty satysfakcji z pracy | 3,3 | 15,0 | 25,0 | 35,0 | 21,7 | 3,57 | 4,00 | 1,090 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

W celu pogłębienia wyników badań ilościowych oraz lepszego zrozumienia znaczenia stresu, przeciążenia i wypalenia zawodowego w kontekście motywacji nauczycieli akademickich, analizie poddano również wypowiedzi osób pełniących funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych. Opinie respondentów wskazują, że stres i przeciążenie obowiązkami stanowią istotne niematerialne czynniki wpływające negatywnie na motywację nauczycieli akademickich. Rozmówcy podkreślali, że nadmierna liczba zadań dydaktycznych i administracyjnych, presja czasowa oraz częste zmiany organizacyjne sprzyjają narastaniu napięcia i obniżeniu satysfakcji z pracy. Szczególną uwagę zwracano na przeciążenie obowiązkami administracyjnymi, które bywa postrzegane jako oderwane od istoty pracy akademickiej. Respondenci wskazywali, że kumulacja zadań, brak jasnych priorytetów oraz niedostateczne wsparcie organizacyjne prowadzą do poczucia zmęczenia i frustracji, co w dłuższej perspektywie może osłabiać zaangażowanie nauczycieli akademickich.

Jednocześnie wypowiedzi przełożonych sugerują, że zjawisko wypalenia zawodowego nie ma charakteru powszechnego i częściej przyjmuje formę okresowego zniechęcenia niż trwałego wyczerpania emocjonalnego. Wypalenie było związane przede wszystkim z długotrwałym przeciążeniem, brakiem stabilności oraz poczuciem braku wpływu na warunki pracy, a nie z samą istotą pracy dydaktycznej. Dla zilustrowania przykładami wniosków przedstawionych powyżej wybrano adekwatne odpowiedzi respondentów, stanowiące treść tabeli 55.

Tabela 55. Stres, przeciążenie i wypalenie zawodowe jako niematerialne czynniki demotywujące – perspektywa osób funkcyjnych

| Obszar | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Stres zawodowy | „Największym problemem jest ciągła presja czasu i wielość obowiązków”. |

| | |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Przeciążenie administracyjne | „Obowiązki administracyjne są często bardziej obciążające niż sama dydaktyka”. |
| Brak równowagi | „Gdy zadań jest za dużo, nawet zaangażowani wykładowcy zaczynają się wycofywać”. |
| Zniechęcenie zamiast wypalenia | „To raczej chwilowe zniechęcenie niż pełne wypalenie zawodowe”. |
| Warunkowość wypalenia | „Wypalenie pojawia się wtedy, gdy przeciążenie trwa latami i nic się nie zmienia”. |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań jakościowych.

Ogół przeprowadzonych analiz wskazuje, że nauczyciele akademicy zatrudnieni w uczelniach niepublicznych doświadczają stresu, przeciążenia oraz wybranych symptomów wypalenia zawodowego na poziomie umiarkowanym, przy jednoczesnym znacznym zróżnicowaniu indywidualnych doświadczeń i częstej dominacji odpowiedzi neutralnych, co może świadczyć o ambiwalencji w samoocenie obciążeń lub ich zróżnicowanym nasileniu. Najwyższe nasilenie dotyczy emocjonalnego wyczerpania oraz napięcia psychicznego związanego z obowiązkami zawodowymi, a także trudności w utrzymaniu równowagi między pracą a życiem prywatnym, co potwierdza obecność istotnych obciążeń emocjonalnych i organizacyjnych w pracy akademickiej. Jednocześnie umiarkowane wartości stresu ogólnego, spadku satysfakcji i trudności w angażowaniu się sugerują, że u większości badanych obciążenia nie przekładają się jednoznacznie na silną dezorganizację funkcjonowania zawodowego, choć mogą stanowić czynnik ryzyka w dłuższej perspektywie.

Analiza zmiennej zbiorczej potwierdza umiarkowany poziom stresu i wypalenia przy pełnym zakresie wyników, co wskazuje na współwystępowanie zarówno osób o niskim, jak i bardzo wysokim poziomie obciążenia. Badania porównawcze nie wykazały istotnych różnic w tym obszarze ze względu na płeć, wiek, staż pracy, formę zatrudnienia ani uznawanie uczelni za podstawowe miejsce pracy. Nie potwierdzono również istotnego związku stresu i wypalenia z ogólnym zadowoleniem z pracy, co może wynikać z wielowymiarowości satysfakcji zawodowej oraz kompensowania obciążeń przez inne pozytywne aspekty pracy akademickiej.

Szczegółowe deklaracje respondentów wskazują jednak na istotny odsetek osób odczuwających nadmierne obciążenie obowiązkami, przy relatywnie lepszej ocenie możliwości godzenia życia zawodowego i prywatnego, oraz bardziej zróżnicowanych opiniach dotyczących monotonii i rozważania zmiany miejsca pracy. W ujęciu czynników demotywnych najsilniej negatywnie oceniane są przeciążenie pracą administracyjną i biurokracją, presja czasu i wielość obowiązków, stres związany z oceną pracy oraz

poczucie wypalenia i utraty satysfakcji, co wskazuje na obszary szczególnie wrażliwe dla motywacji.

Wyniki jakościowe wzmocniają wnioski ilościowe, podkreślając kluczową rolę nadmiaru zadań dydaktycznych i administracyjnych oraz presji organizacyjnej, przy jednoczesnym wskazaniu, że wypalenie ma często charakter warunkowy i częściej przyjmuje formę okresowego zniechęcenia niż trwałego wyczerpania, nasilając się zwłaszcza w sytuacji długotrwałego przeciążenia, braku stabilności i ograniczonej sprawczości organizacyjnej.

5.5. Podsumowanie

Przeprowadzone w niniejszym rozdziale analizy empiryczne jednoznacznie wskazują, że niematerialne uwarunkowania motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu ich zaangażowania zawodowego oraz ogólnej oceny pracy. Zarówno wyniki badań ilościowych, jak i jakościowych potwierdzają, że motywacja w badanej grupie opiera się przede wszystkim na czynnikach wewnętrznych, społecznych i organizacyjnych, które nie funkcjonują w izolacji, lecz tworzą złożony i dynamiczny system wzajemnych oddziaływań⁴⁷³.

Analiza czynników indywidualnych potwierdziła dominującą rolę motywacji wewnętrznej, związanej z poczuciem sensu wykonywanej pracy, satysfakcją zawodową oraz potrzebą samorealizacji i rozwoju. Czynniki te mają charakter względnie trwałe i w ograniczonym stopniu zależą od cech społeczno-demograficznych, takich jak płeć czy wiek, co wskazuje na ich głębokie zakorzenienie w tożsamości zawodowej nauczycieli akademickich. Jednocześnie ich znaczenie pozostaje silnie powiązane z ogólnym zadowoleniem z pracy, co potwierdzają przeprowadzone analizy korelacyjne i regresyjne. Oznacza to, że motywacja wewnętrzna pełni funkcję istotnego zasobu psychologicznego, który może wzmacniać odporność na trudności organizacyjne, lecz jednocześnie pozostaje wrażliwy na długotrwałe obciążenia oraz niespójności środowiska pracy⁴⁷⁴.

Istotnym obszarem analiz były również czynniki organizacyjne i społeczne, które tworzą bezpośredni kontekst codziennego funkcjonowania nauczycieli akademickich. Wyniki badań wskazują, że atmosfera pracy, relacje interpersonalne, styl kierowania oraz jakość komunikacji wewnętrznej mają istotne znaczenie dla poziomu motywacji i satysfakcji zawodowej. Szczególnie ważne okazały się relacje oparte na zaufaniu,

⁴⁷³ J. Penc, dz. cyt., s. 45-60.

⁴⁷⁴ C. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter, dz. cyt., s. 397-408.

partnerskim traktowaniu oraz możliwości uzyskania wsparcia i konstruktywnej informacji zwrotnej. Ustalenia te są spójne z koncepcjami zarządzania zasobami ludzkimi, które podkreślają znaczenie niematerialnych aspektów środowiska pracy jako czynników sprzyjających długofalowemu zaangażowaniu pracowników⁴⁷⁵.

Analiza czynników demotywujących ujawniła, że niematerialne bariery organizacyjne, takie jak nadmierna biurokracja, brak przejrzystości decyzji, niestabilność procedur czy nadmierna kontrola ze strony przełożonych, stanowią istotne źródło obniżenia motywacji do pracy. Zjawiska te nie podważają bezpośrednio sensu pracy akademickiej ani identyfikacji z rolą zawodową, jednak wpływają negatywnie na poziom zadowolenia z jej wykonywania oraz mogą sprzyjać narastaniu frustracji i zmęczenia zawodowego. Wyniki te ponownie potwierdzają, że nawet wysoki poziom motywacji wewnętrznej może ulec osłabieniu w warunkach długotrwałej niespójności organizacyjnej i braku przewidywalności środowiska pracy.

Szczególną rolę w strukturze niematerialnych uwarunkowań motywacji odgrywa autonomia zawodowa oraz możliwość realnego wpływu na organizację pracy i podejmowanie decyzji. Badania empiryczne potwierdzają, że autonomia, elastyczność oraz poczucie sprawczości stanowią istotne czynniki sprzyjające zarówno motywacji, jak i ogólnemu zadowoleniu z pracy nauczycieli akademickich. Jednocześnie zróżnicowanie doświadczeń respondentów w tym zakresie wskazuje, że autonomia nie ma charakteru jednolitego i bywa ograniczana przez rozwiązania organizacyjne, formalizację procedur oraz dominujący styl zarządzania. Ujęcie to pozostaje zgodne z teoriami motywacji, które akcentują znaczenie autonomii jako jednego z kluczowych warunków internalizacji celów organizacyjnych⁴⁷⁶.

Wyniki badań jakościowych wzmacniają powyższe ustalenia, ukazując niematerialne uwarunkowania motywacji jako elementy wzajemnie powiązane, a nie funkcjonujące w izolacji. Wypowiedzi osób pełniących funkcje kierownicze potwierdzają, że motywacja nauczycieli akademickich opiera się na całościowym doświadczeniu pracy, obejmującym sens wykonywanych zadań, relacje interpersonalne, autonomię oraz poczucie bycia docenionym i zauważonym przez organizację. Taki sposób postrzegania motywacji koresponduje z podejściami akcentującymi relacyjny i procesualny charakter motywacji zawodowej.

⁴⁷⁵ Z. Ciekankowski, *Czynniki i instrumenty...*, dz. cyt., s. 87-88.

⁴⁷⁶ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory...*, dz. cyt., s. 68-78.

Podsumowując, rozważania poczynione w rozdziale piątym dały podstawę by wnioskować, że niematerialne uwarunkowania motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych mają charakter systemowy i relacyjny. Ich znaczenie ujawnia się w sposobie, w jaki jednostka doświadcza swojej pracy jako sensownej, spójnej i możliwej do pogodzenia z własnymi wartościami oraz oczekiwaniami zawodowymi. Wnioski te stanowią istotne uzupełnienie analiz motywacji ogólnej oraz tworzą spójne tło interpretacyjne dla dalszych rozważań dotyczących materialnych uwarunkowań motywacji do pracy nauczycieli akademickich, przedstawionych w kolejnym rozdziale.

ROZDZIAŁ 6.

MATERIALNE UWARUNKOWANIA MOTYWACJI DO PRACY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

Niniejszy rozdział poświęcono analizie materialnych uwarunkowań motywacji do pracy nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych. Rozważania koncentrują się na czynnikach o charakterze ekonomicznym i organizacyjnym, które wpływają na poczucie bezpieczeństwa zawodowego oraz ocenę warunków pracy. W kolejnych podrozdziałach przedstawiono wyniki badań dotyczące znaczenia wynagrodzenia, stabilności zatrudnienia, nagród i świadczeń materialnych, warunków pracy oraz wsparcia rozwoju zawodowego w aspekcie finansowym. Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem analogicznej sekwencji procedur statystycznych jak w rozdziale poprzednim, obejmującej porównania między grupami wyróżnionymi ze względu na wybrane zmienne społeczno-zawodowe oraz ocenę zależności pomiędzy badanymi zmiennymi. Opracowanie wyników oparto na danych ilościowych, uzupełnionych o materiał jakościowy, co umożliwiło pogłębioną interpretację materialnych aspektów motywacji do pracy nauczycieli akademickich.

6.1. Wynagrodzenie

Wynagrodzenie stanowi jeden z kluczowych materialnych czynników wpływających na motywację do pracy, szczególnie w kontekście stabilności zatrudnienia oraz poczucia adekwatności nakładu pracy do uzyskiwanych korzyści finansowych. W środowisku akademickim jego znaczenie może być jednak zróżnicowane i współwystępować z innymi, niematerialnymi uwarunkowaniami motywacji zawodowej, takimi jak autonomia, prestiż zawodu czy możliwość rozwoju naukowego. Analiza materialnych aspektów pracy nauczycieli akademickich pozwala lepiej zrozumieć, w jakim stopniu czynniki finansowe wpływają na ich zaangażowanie zawodowe oraz ocenę atrakcyjności pracy w uczelni.

W niniejszym podrozdziale podjęto próbę oceny znaczenia wybranych czynników materialnych związanych z wynagrodzeniem, postrzeganych przez nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych jako elementy wpływające na ich motywację do pracy. Uwzględniono zarówno ogólną ocenę poziomu wynagrodzenia, jak i jego poszczególne aspekty, takie jak adekwatność do zakresu obowiązków, stabilność

finansowa czy możliwość uzyskiwania dodatkowych gratyfikacji. Uzyskane wyniki stanowią podstawę do dalszych analiz porównawczych oraz interpretacji roli czynników materialnych w systemie motywacyjnym w niepublicznych szkolnictwie wyższym.

Analizie poddano ocenę wpływu wybranych czynników materialnych związanych z wynagrodzeniem na motywację do pracy nauczycieli akademickich. Respondenci oceniali znaczenie poszczególnych elementów, posługując się pięciostopniową skalą odpowiedzi. W odniesieniu do wysokości miesięcznego wynagrodzenia ponad połowa badanych wskazała odpowiedzi sugerujące jego pozytywny wpływ na motywację do pracy – najczęściej wybierano opcje „raczej wpływa” oraz „zdecydowanie wpływa” (łącznie 57,5%). Odpowiedź neutralną zadeklarowała około jedna czwarta respondentów (26,7%), natomiast odpowiedzi negatywne pojawiały się rzadziej (15,8%). Taki rozkład wyników wskazuje, że wysokość wynagrodzenia jest przez większość badanych postrzegana jako istotny czynnik motywacyjny ($M=3,61$; $Me=4,00$), przy umiarkowanym zróżnicowaniu opinii ($SD=1,071$).

Podobny wzorzec ujawnił się w odniesieniu do stawki wynagrodzenia za godziny dydaktyczne. Łącznie 53,3% respondentów wskazało, że czynnik ten wpływa na ich motywację do pracy (odpowiedzi „raczej wpływa” i „zdecydowanie wpływa”), przy czym co czwarty (25,0%) ocenił go jako zdecydowanie motywujący. Odpowiedzi neutralne zadeklarowało 29,2% ankietowanych, natomiast negatywne – 17,5%. Uzyskane wyniki wskazują na istotne znaczenie tego aspektu w procesie motywowania nauczycieli akademickich ($M=3,56$; $Me=4,00$), przy umiarkowanym zróżnicowaniu ocen ($SD=1,143$). Szczegółowe dane dotyczące omawianej zmiennej przedstawiono w tabeli 56.

Tabela 56. Wpływ wybranych czynników materialnych związanych z wynagrodzeniem na motywację do pracy nauczycieli akademickich

| Czynnik | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|----------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Wysokość otrzymywanego miesięcznego wynagrodzenia | 3,3 | 12,5 | 26,7 | 35,0 | 22,5 | 3,61 | 4,00 | 1,071 |
| Stawka wynagrodzenia za godziny dydaktyczne | 5,0 | 12,5 | 29,2 | 28,3 | 25,0 | 3,56 | 4,00 | 1,143 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W celu syntetycznej oceny znaczenia czynników materialnych dla motywacji do pracy akademickiej w sektorze niepublicznym, na podstawie odpowiedzi udzielonych

w kwestionariuszu badawczym skonstruowano zmienną zbiorczą obejmującą ocenę wysokości otrzymywanego miesięcznego wynagrodzenia oraz stawki wynagrodzenia za godziny dydaktyczne. Analiza statystyk opisowych wykazała, że poziom zmiennej zbiorczej odzwierciedlającej znaczenie czynników materialnych w badanej grupie nauczycieli akademickich kształtował się na umiarkowanym poziomie ($M=3,58$; $SD=1,02$). Jednak połowa respondentów oceniała znaczenie wynagrodzenia w motywacji do pracy na poziomie nie niższym niż umiarkowany ($Me=3,50$).

Uzyskane wyniki sugerują, że respondenci w większości postrzegają aspekty materialne pracy jako istotne, choć nie dominujące źródło motywacji zawodowej. Jednocześnie rozkład odpowiedzi obejmował pełen zakres skali ocen, od bardzo niskich do bardzo wysokich ($min=1,00$; $max=5,00$), co oznacza, że w badanej próbie występowało znaczne zróżnicowanie w postrzeganiu znaczenia tego elementu motywacji.

Umiarkowana wartość odchylenia standardowego wskazuje, że oceny ankietowanych nie miały charakteru jednorodnego ($SD=1,02$). Może to świadczyć o zróżnicowanych indywidualnych oczekiwaniach finansowych nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych, a także o odmiennym postrzeganiu relacji pomiędzy poziomem wynagrodzenia a satysfakcją i zaangażowaniem zawodowym.

Uzyskane wyniki stanowią punkt wyjścia do dalszych analiz porównawczych, których celem będzie sprawdzenie, czy poziom oceny czynników związanych z wynagrodzeniem różnicowany jest przez zmienne socjodemograficzne oraz w jakim stopniu pozostaje powiązany z innymi wymiarami motywacji do pracy.

Zmienne społeczno-demograficzne

W początkowym etapie sprawdzono, czy płeć respondentów różnicuje ocenę znaczenia czynników materialnych w motywacji do pracy nauczycieli akademickich. Analizie poddano zmienną zbiorczą obejmującą ocenę wysokości miesięcznego wynagrodzenia oraz stawki za godziny dydaktyczne. Analiza statystyk opisowych wykazała, że kobiety charakteryzowały się nieznacznie wyższym średnim poziomem oceny ($M=3,63$; $SD=0,94$) znaczenia czynników materialnych w porównaniu z mężczyznami ($M=3,49$; $SD=1,17$). Test Levene'a wskazał na naruszenie założenia jednorodności wariancji ($F=4,91$; $p=0,029$), w związku z czym zastosowano procedurę korekcyjną. Uzyskany wynik nie potwierdził jednak istotnych statystycznie różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami ($t(55.29)=0,63$; $p=0,533$), a bardzo niska wielkość

efektu ($d=0,14$) wskazuje na marginalne znaczenie praktyczne obserwowanej różnicy. Wyniki te sugerują, że znaczenie czynników materialnych w motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych ma charakter względnie uniwersalny i nie jest istotnie zróżnicowane ze względu na płeć.

Uzyskane rezultaty nie potwierdziły istotnych statystycznie różnic pomiędzy analizowanymi grupami wiekowymi w zakresie znaczenia czynników materialnych dla motywacji do pracy nauczycieli akademickich ($F(2,117) = 0.58$; $p = 0.562$). Również ocena wielkości efektu wskazała na marginalne znaczenie wieku w wyjaśnianiu zróżnicowania badanej zmiennej ($\eta^2 = 0.01$). Wyniki te sugerują, że znaczenie czynników materialnych w motywacji do pracy nauczycieli akademickich pozostaje względnie stabilne na różnych etapach życia zawodowego i nie jest w istotnym stopniu determinowane wiekiem respondentów.

Zmienne instytucjonalno-zawodowe

Wynik jednoczynnikowej analizy wariancji nie potwierdził występowania istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami stażu pracy w zakresie znaczenia czynników materialnych dla motywacji do pracy nauczycieli akademickich ($F(2,117)=1,36$; $p=0,262$). Analiza wielkości efektu wskazała na niewielkie znaczenie praktyczne wpływu stażu pracy na ocenę czynników materialnych ($\eta^2=0,02$), co oznacza, że długość doświadczenia zawodowego wyjaśnia jedynie marginalną część zróżnicowania wyników w badanej próbie. Uzyskane wyniki sugerują, że znaczenie czynników materialnych w motywacji do pracy nauczycieli akademickich nie jest w istotnym stopniu determinowane długością stażu pracy i pozostaje względnie stabilne niezależnie od etapu kariery zawodowej.

Podobnie było w przypadku kolejnej analizowanej zmiennej, tj. formy zatrudnienia. Uzyskany wynik nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami ($F(2,117)=0,29$; $p=0,750$), a bardzo niska wartość wielkości efektu wskazuje na marginalne znaczenie formy zatrudnienia w wyjaśnianiu zróżnicowania ocen analizowanej zmiennej ($\eta^2=0,005$). Analiza statystyk udowadnia zbliżony poziom ocen we wszystkich grupach zatrudnienia (pełny etat $M=3,62$; $SD=1,06$; $Me=4,00$; część etatu $M=3,50$; $SD=0,84$; $Me=3,50$; umowa cywilnoprawna $M=3,42$; $SD=0,98$; $Me=3,00$).

Kwestia zatrudnienia w uczelni publicznej jako podstawowym miejscu pracy także nie miała waloru różnicującego. Uzyskane wyniki nie potwierdziły istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami ($t(118)=1,48$; $p=0,143$), przy

spełnionym założeniu jednorodności wariancji ($p=0,658$). Osoby traktujące uczelnię niepubliczną jako podstawowe miejsce zatrudnienia uzyskały nieco wyższe wartości średnie ($M=3,69$; $SD=1,04$; $Me=3,75$) niż respondenci, dla których była ona miejscem dodatkowej pracy ($M=3,42$; $SD=0,96$; $Me=3,50$), jednak różnica ta miała niewielkie znaczenie praktyczne ($d=0,28$).

Zmienne subiektywnej oceny pracy

W pierwszym etapie sprawdzono związek pomiędzy oceną znaczenia czynników materialnych motywacji do pracy a ogólnym zadowoleniem z pracy nauczycieli akademickich. Analiza korelacyjna wykazała istnienie dodatniej, słabej, lecz istotnej statystycznie zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi ($r = 0,243$; $p = 0,007$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem pozytywnej oceny wynagrodzenia i materialnych aspektów pracy wzrasta również ogólny poziom zadowolenia z pracy w obecnej uczelni. Uzyskany wynik stanowił podstawę do przeprowadzenia dalszych analiz regresyjnych.

Analiza regresji wykazała, że zaproponowany model jest istotny statystycznie ($F(1,118)=7,42$; $p=0,007$). Wyjaśniał on około 6% wariancji zmiennej zależnej ($R^2=0,06$; skorygowane $R^2=0,05$), co wskazuje na niewielką, lecz zauważalną zdolność predykcyjną. Analiza współczynników wykazała, że ogólny poziom zadowolenia z pracy istotnie przewidywał znaczenie przypisywane omawianym czynnikom w motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych ($B=0,24$; $\beta=0,24$; $t=2,72$; $p=0,007$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem ogólnego zadowolenia z pracy rośnie również znaczenie przypisywane wynagrodzeniu jako czynnikowi motywującemu.

Uzyskane wyniki wskazują, że czynniki materialne stanowią istotny, choć nie dominujący element szerszego systemu uwarunkowań zadowolenia i motywacji zawodowej. Jednocześnie należy podkreślić, że znaczna część zróżnicowania ocen znaczenia wynagrodzenia pozostaje wyjaśniana przez inne czynniki niewłączone do modelu.

Uzupełnieniem powyższych ustaleń jest analiza, czy znaczenie przypisywane czynnikom materialnym wiąże się również z oceną stosowanych w uczelni sposobów motywowania nauczycieli akademickich. Pozwala to sprawdzić, czy postrzeganie roli wynagrodzenia w motywacji do pracy znajduje odzwierciedlenie w szerszej ocenie rozwiązań motywacyjnych funkcjonujących w miejscu zatrudnienia. W tym celu

posłużoną się statystyką korelacji Pearsona⁴⁷⁷. Przeprowadzona analiza nie wykazała istotnej statystycznie zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi ($r=-0,09$; $p=0,305$). Uzyskany współczynnik korelacji wskazuje na bardzo słaby i nieistotny statystycznie związek pomiędzy znaczeniem przypisywanym czynnikom materialnym a oceną sposobów motywowania stosowanych przez uczelnię. Również model regresji adekwatny do tej analizy okazał się nieistotny statystycznie $F(1,118)=1,06$; $p=0,305$) i charakteryzował się bardzo niską zdolnością predykcyjną ($R^2=0,01$; skorygowane $R^2=0,00$),

Brak istotnej zależności sugeruje, że postrzeganie znaczenia wynagrodzenia jako czynnika motywującego funkcjonuje niezależnie od oceny instytucjonalnych praktyk motywacyjnych. Oznacza to, że nawet osoby, dla których czynniki materialne mają duże znaczenie motywacyjne, niekoniecznie oceniają sposoby motywowania stosowane w miejscu pracy jako bardziej lub mniej adekwatne. Powyższe może sugerować, że ocena systemu motywacyjnego uczelni kształtowana jest prawdopodobnie przez szerszy zestaw czynników organizacyjnych, niezależnych od indywidualnego znaczenia przypisywanego wynagrodzeniu.

Uzupełnieniem powyższych analiz jest ocena czynników materialnych postrzeganych nie jako źródła motywacji, lecz jako potencjalne elementy obniżające ją. Pozwala to spojrzeć na rolę wynagrodzenia również z perspektywy jego niedostatków i negatywnych konsekwencji dla zaangażowania zawodowego.

Uzyskane wyniki wskazują, że w odniesieniu do czynnika „niskie wynagrodzenie w stosunku do nakładu pracy” większość badanych postrzega go jako istotnie demotywujący. Odpowiedzi „raczej wpływa” oraz „zdecydowanie wpływa” wskazało łącznie 60,8% respondentów, w tym 28,3% uznało ten czynnik za zdecydowanie wpływający na obniżenie motywacji do pracy. Odpowiedź neutralną („trudno powiedzieć”) zadeklarowało 23,3% badanych, natomiast odpowiedzi negatywne – 15,8% respondentów. Średnia ocena tego czynnika wskazuje na jego wyraźnie demotywujący charakter ($M=3,68$; $Me=4,00$), przy jednoczesnym umiarkowanym zróżnicowaniu opinii respondentów ($SD=1,161$).

⁴⁷⁷ W odróżnieniu od analiz prowadzonych w rozdziale 5, w niniejszym rozdziale – obok relacji pomiędzy oceną czynników materialnych motywacji do pracy a ogólnym zadowoleniem z pracy – uwzględniono również analizy korelacyjne pomiędzy oceną znaczenia tych czynników a oceną sposobów motywowania stosowanych w uczelni. Przyjęto założenie, że w przypadku uwarunkowań materialnych sposób motywowania pracowników, w tym polityka wynagrodzeń i systemy świadczeń, może mieć szczególne znaczenie dla ich percepcji motywacyjnej, co uzasadnia rozszerzenie zakresu analiz w tym obszarze.

W przypadku czynnika „niejasne zasady wynagradzania i awansu” rozkład odpowiedzi był bardziej zrównoważony. Odpowiedzi wskazujące na wpływ demotywujący („raczej wpływa” oraz „zdecydowanie wpływa”) zadeklarowało łącznie 40,8% badanych, natomiast 37,5% respondentów wybrało odpowiedź neutralną. Odpowiedzi negatywne („zdecydowanie nie wpływa” oraz „raczej nie wpływa”) wskazało 21,7% badanych. Uzyskane wyniki sugerują umiarkowany, choć mniej jednoznaczny wpływ tego czynnika na obniżenie motywacji do pracy ($M=3,32$; $Me=3,00$), przy jednoczesnym umiarkowanym zróżnicowaniu ocen respondentów ($SD=1,100$).

Analiza odpowiedzi dotyczących czynnika „zbyt niskie wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe” pokazuje, że również on jest postrzegany jako istotnie demotywujący. Odpowiedzi „raczej wpływa” oraz „zdecydowanie wpływa” wskazało łącznie 56,7% respondentów, przy czym 24,2% uznało ten element za zdecydowanie wpływający na obniżenie motywacji do pracy. Odpowiedź neutralną zadeklarowało 22,5% badanych, natomiast odpowiedzi negatywne – 20,9% respondentów. Uzyskane wyniki potwierdzają istotne znaczenie demotywujące tego czynnika ($M=3,53$; $Me=4,00$), przy umiarkowanym zróżnicowaniu ocen respondentów ($SD=1,195$). Szczegółowe dane dotyczące wpływu wybranych elementów związanych z wynagrodzeniem na obniżenie motywacji do pracy nauczycieli akademickich zaprezentowano w tabeli 57.

Tabela 57. Wpływ wybranych czynników związanych z wynagrodzeniem na obniżenie motywacji do pracy nauczycieli akademickich

| Czynnik demotywujący | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Niskie wynagrodzenie w stosunku do nakładu pracy | 5,8 | 10,0 | 23,3 | 32,5 | 28,3 | 3,68 | 4,00 | 1,161 |
| Niejasne zasady wynagradzania i awansu | 5,0 | 16,7 | 37,5 | 23,3 | 17,5 | 3,32 | 3,00 | 1,100 |
| Zbyt niskie wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe | 6,7 | 14,2 | 22,5 | 32,5 | 24,2 | 3,53 | 4,00 | 1,195 |

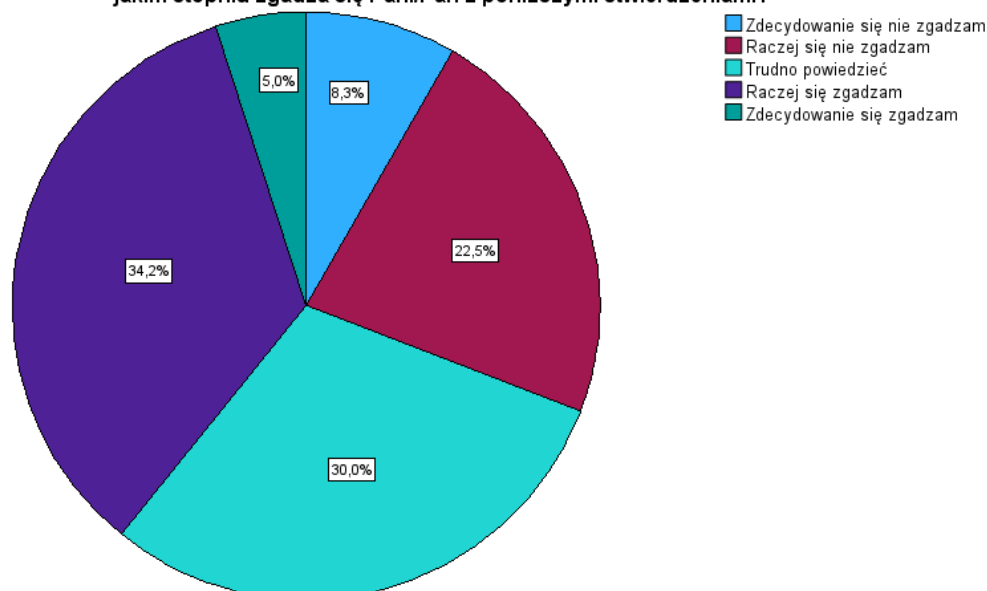
Zródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Uzyskane wyniki wskazują, że czynniki związane z poziomem i zasadami wynagradzania stanowią istotne źródło obniżenia motywacji do pracy nauczycieli akademickich, przy czym najsilniej demotywująco postrzegane są niskie wynagrodzenie w relacji do nakładu pracy oraz niewystarczające wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe, a nieco słabiej – niejasne zasady wynagradzania i awansu.

Aby lepiej zilustrować powyższe wnioski, w dalszej części przedstawiono szczegółowy rozkład odpowiedzi respondentów dotyczących jednego z kluczowych aspektów finansowych, jakim jest subiektywna ocena adekwatności otrzymywanego wynagrodzenia w relacji do zaangażowania i osiągniętych wyników. Wyniki przedstawione na wykresie 33 wskazują, że większość badanych nauczycieli akademickich pozytywnie ocenia adekwatność otrzymywanego wynagrodzenia. Odpowiedzi afirmatywne („raczej się zgadzam” oraz „zdecydowanie się zgadzam”) zadeklarowało łącznie 64,2% respondentów, w tym prawie co trzecia osoba (30,0%) wyraziła zdecydowaną zgodę z analizowanym stwierdzeniem.

Jednocześnie blisko co czwarty badany (22,5%) wskazał odpowiedź neutralną, co może świadczyć o ambiwalentnym lub niejednoznacznym postrzeganiu relacji pomiędzy poziomem wynagrodzenia a indywidualnym zaangażowaniem i osiąganymi wynikami. Odpowiedzi negatywne zadeklarowało 13,3% respondentów, przy czym zdecydowany brak zgody wyraziło 5,8% badanych. Uzyskane wyniki wskazują na umiarkowanie pozytywną ocenę adekwatności wynagrodzenia ($M=3,05$; $Me=3,00$), przy jednoczesnym umiarkowanym zróżnicowaniu opinii respondentów ($SD = 1,052$).

[Jestem wynagradzany/adekwatnie do mojego zaangażowania i osiągniętych wyników] Proszę zaznaczyć, w jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?



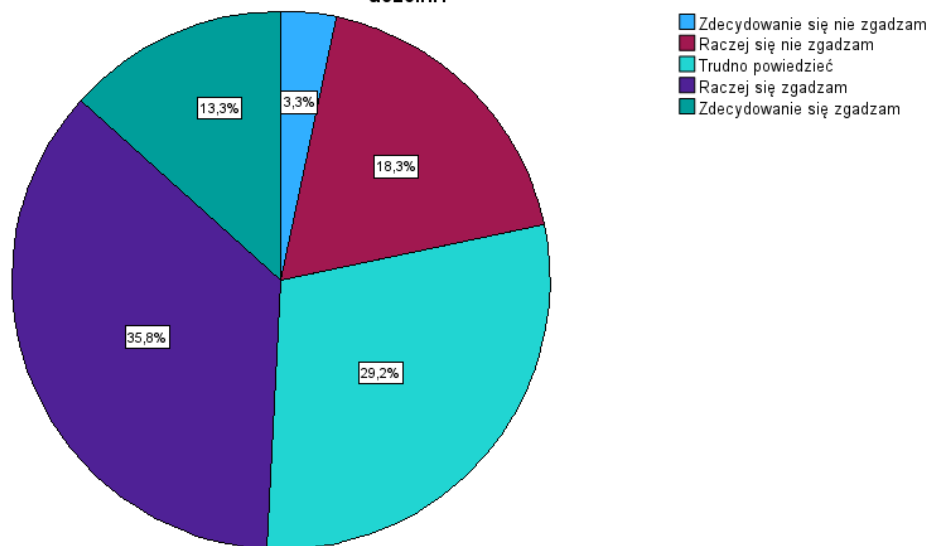
Wykres 33. Ocena adekwatności wynagrodzenia do zaangażowania i osiągniętych wyników pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W dalszej kolejności sprawdzono opinię respondentów w zakresie adekwatności wysokości wynagrodzenia do zaangażowania i osiągniętych wyników. Analiza odpowiedzi zaprezentowanych na wykresie 34 wskazuje, że większość badanych nie postrzega swojego wynagrodzenia jako adekwatnego w tym zakresie. Odpowiedzi negatywne („raczej się nie zgadzam” oraz „zdecydowanie się nie zgadzam”) zadeklarowało łącznie 54,1% respondentów, przy czym 35,8% badanych zdecydowanie nie zgadza się z omawianym stwierdzeniem. Oznacza to, że ponad połowa respondentów wyraźnie dostrzega brak adekwatności wynagrodzenia względem wkładu pracy.

Odpowiedź neutralną („trudno powiedzieć”) wskazało 29,2% badanych, co może świadczyć o zróżnicowanych doświadczeniach lub ambiwalentnej ocenie własnej sytuacji zawodowej. Natomiast odpowiedzi pozytywne („raczej się zgadzam” oraz „zdecydowanie się zgadzam”) stanowiły 16,6% wskazań, co oznacza, że jedynie niewielka część respondentów postrzega swoje wynagrodzenie jako adekwatne do poziomu zaangażowania. Również miary centralne wskazują na umiarkowane, lecz wyraźnie przesunięte w stronę ocen negatywnych postrzeganie adekwatności wynagrodzenia ($M=3,38$; $Me=3,00$; $SD=1,038$).

[Wysokość mojego wynagrodzenia nie odzwierciedla mojego zaangażowania.] Na ile zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi czynników, które mogą obniżyć motywację do pracy w obecnej uczelni?



Wykres 34. Ocena adekwatności wynagrodzenia w odniesieniu do zaangażowania i osiągniętych wyników pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W celu pogłębienia wyników badań ilościowych oraz lepszego zrozumienia znaczenia wynagrodzenia w motywacji do pracy nauczycieli akademickich, analizie

poddano również wypowiedzi osób pełniących funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych.

Uczestnicy wywiadów wskazali, że wynagrodzenie postrzegane jest jako istotny, choć niewystarczający samodzielnie czynnik motywacji do pracy nauczycieli akademickich. Tym samym podkreślano, że poziom wynagrodzenia pełni przede wszystkim funkcję warunku brzegowego, tj. jego akceptowalność pozwala na utrzymanie zaangażowania, natomiast jego niski poziom lub brak poczucia adekwatności do nakładu pracy, prowadzi do wyraźnego obniżenia motywacji.

W wypowiedziach respondentów często pojawiał się wątek relacji pomiędzy wynagrodzeniem a zakresem obowiązków, w szczególności obciążeniem dydaktycznym i administracyjnym. Podkreślano, że nauczyciele akademicy są skłonni akceptować umiarkowany poziom wynagrodzenia, o ile towarzyszy mu poczucie sprawiedliwości oraz przejrzyste zasady jego kształtowania. Brak jasnych reguł wynagradzania oraz niewystarczające środki finansowe za godziny ponadwymiarowe były natomiast wskazywane jako czynniki silnie demotywujące.

Respondenci zwracali również uwagę na znaczenie stabilności i przewidywalności finansowej. Akcentowano, że nawet jeśli wynagrodzenie nie jest wysokie, jego regularność oraz pewność wypłaty mają istotne znaczenie dla poczucia bezpieczeństwa zawodowego i wpływają na ogólną ocenę atrakcyjności pracy w uczelni niepublicznej. Wybrane wypowiedzi uczestników wywiadów zaprezentowano w tabeli 58.

Tabela 58. Znaczenie wynagrodzenia w motywacji nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych

| Aspekt wynagrodzenia | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Poziom wynagrodzenia | „Wynagrodzenie nie musi być wysokie, ale musi być akceptowalne”. |
| Adekwatność do pracy | „Największy problem pojawia się wtedy, gdy nakład pracy nie ma odzwierciedlenia w płacy”. |
| Godziny ponadwymiarowe | „Zbyt niskie stawki za nadgodziny są bardzo demotywujące”. |
| Przejrzystość zasad | „Brak jasnych zasad wynagradzania budzi frustrację”. |
| Stabilność finansowa | „Regularność i pewność wypłaty dają poczucie bezpieczeństwa”. |

Ogół przeprowadzonych analiz wskazuje, że wynagrodzenie stanowi istotny, choć niedominujący czynnik motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach

niepublicznych. Respondenci w większości postrzegają zarówno wysokość miesięcznego wynagrodzenia, jak i stawki za godziny dydaktyczne jako elementy wpływające na motywację zawodową, przy jednoczesnym zróżnicowaniu indywidualnych ocen w tym zakresie.

Analizy porównawcze nie wykazały istotnych statystycznie różnic w znaczeniu czynników materialnych ze względu na płeć, wiek, staż pracy ani formę zatrudnienia, co sugeruje względnie uniwersalny charakter ich oddziaływania. Jednocześnie wykazano istotną, choć słabą zależność pomiędzy ogólnym poziomem zadowolenia z pracy a znaczeniem przypisywanym wynagrodzeniu, co potwierdza, że czynniki materialne funkcjonują jako jeden z elementów szerszego systemu uwarunkowań motywacji i satysfakcji zawodowej.

Przeprowadzone badania jakościowe potwierdzają, że wynagrodzenie pełni przede wszystkim funkcję stabilizującą oraz zapobiegającą spadkowi zaangażowania. Jednocześnie wyniki wskazują, że jego znaczenie ujawnia się szczególnie wyraźnie w sytuacjach postrzeganego braku adekwatności do nakładu pracy, niejasnych zasad wynagradzania oraz niewystarczającego wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe. Uzyskane wnioski pozostają spójne z rezultatami badań ilościowych i uzupełniają je o perspektywę kadry zarządzającej.

6.2. Stabilność zatrudnienia

Stabilność zatrudnienia stanowi istotny wymiar materialnych uwarunkowań pracy nauczycieli akademickich, wpływając zarówno na poczucie bezpieczeństwa zawodowego, jak i długofalowe zaangażowanie w wykonywane obowiązki. Przewidywalność warunków zatrudnienia, ciągłość pracy oraz klarowność zasad współpracy z uczelnią mogą sprzyjać utrzymaniu motywacji do pracy, natomiast ich brak generować niepewność i obniżać poziom zaangażowania zawodowego.

W niniejszym podrozdziale podjęto analizę znaczenia wybranych czynników związanych z omawianą kwestią, tj. stabilnością zatrudnienia a także obecną sytuacją na rynku pracy, uwzględniając subiektywne oceny respondentów dotyczące ich wpływu na motywację zawodową.

Wyniki pozyskane w tym fragmencie badanej rzeczywistości wskazują, że zdecydowana większość respondentów postrzega stabilność zatrudnienia jako czynnik istotnie wpływający na ich motywację do pracy. Odpowiedzi pozytywne zadeklarowało

łącznie 66,6% respondentów, przy czym co trzecia osoba (33,3%) uznała ten czynnik za zdecydowanie determinujący. Odpowiedź neutralną („trudno powiedzieć”) wskazało 21,7% badanych, natomiast odpowiedzi negatywne – 11,7% respondentów. Również wartości miar centralnych zdają się potwierdzać wysoką rangę motywacyjną stabilności zatrudnienia ($M=3,86$; $Me=4,00$), przy umiarkowanym zróżnicowaniu opinii badanych ($SD=1,063$).

W odniesieniu do postrzeganej sytuacji na rynku pracy również dominowały odpowiedzi pozytywne, które łącznie wskazała nieco ponad połowa respondentów (51,7%). Postawy neutralne zadeklarowało 30,0% badanych, natomiast odpowiedzi negatywne pojawiały się rzadziej (18,4%). Analiza miar centralnych wskazuje na umiarkowanie pozytywny wpływ postrzeganej sytuacji na rynku pracy na motywację nauczycieli akademickich ($M=3,47$; $Me=4,00$), przy umiarkowanym zróżnicowaniu opinii respondentów ($SD=1,069$). W tabeli 59 przedstawiono szczegółowe dane dotyczące omawianej kwestii.

Tabela 59. Wpływ wybranych czynników związanych ze stabilnością zatrudnienia na motywację do pracy nauczycieli akademickich

| Czynnik | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|---------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Stabilność zatrudnienia | 2,5 | 9,2 | 21,7 | 33,3 | 33,3 | 3,86 | 4,00 | 1,063 |
| Obecna sytuacja na rynku pracy | 4,2 | 14,2 | 30,0 | 34,2 | 17,5 | 3,47 | 4,00 | 1,069 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W celu syntetycznej oceny znaczenia stabilności zatrudnienia jako czynnika motywującego do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych skonstruowano zmienną zbiorczą na podstawie odpowiedzi udzielonych w kwestionariuszu badawczym. Analiza statystyk opisowych wskazuje, że stabilność zatrudnienia jest przez badanych postrzegana jako czynnik o umiarkowanie wysokim znaczeniu motywacyjnym ($M=3,66$; $Me=4,00$; $SD=0,89$). Uzyskane wyniki obejmowały szeroki zakres skali ocen (od 1,50 do 5,00), co świadczy o zróżnicowanym postrzeganiu tego aspektu w badanej grupie, choć wyraźnie dominowały odpowiedzi z górnych kategorii skali.

Umiarkowane zróżnicowanie ocen sugeruje, że znaczenie przypisywane stabilności zatrudnienia nie jest jednorodne i może pozostawać w związku z indywidualnymi doświadczeniami zawodowymi, formą zatrudnienia oraz etapem

kariery akademickiej. Uzyskane wyniki stanowią punkt wyjścia do dalszych analiz różnicujących oraz zależnościowych, dotyczących roli stabilności zatrudnienia w szerszym kontekście motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych.

Zmienne socjodemograficzne

Na początkowym etapie analiz sprawdzono, czy płeć respondentów różnicuje poziom znaczenia czynników materialnych w motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych. Uzyskane wyniki nie wykazały istotnych statystycznie różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami ($t(118)=0,08$; $p=0,938$), przy spełnionym założeniu jednorodności wariancji ($p=0,250$). W obu grupach odnotowano bardzo zbliżone wartości średnie (kobiety $M=3,67$; $SD=0,92$ oraz mężczyźni $M=3,65$; $SD=0,84$), a obserwowana różnica miała pomijalne znaczenie praktyczne ($d=0,02$). Wyniki te wskazują, że stabilność zatrudnienia jest postrzegana jako czynnik motywujący w podobnym stopniu niezależnie od płci respondentów.

W następnej kolejności sprawdzono, czy wiek respondentów różnicuje ocenę znaczenia stabilności zatrudnienia jako czynnika motywującego do pracy nauczycieli akademickich. Uzyskane wyniki nie potwierdziły istotnych statystycznie różnic pomiędzy analizowanymi grupami wiekowymi ($F(2,117) = 0.41$; $p = 0.662$), a ocena wielkości efektu wskazała na marginalne znaczenie wieku w wyjaśnianiu zróżnicowania badanej zmiennej ($\eta^2 = 0.007$). Wobec braku istotnych różnic nie prowadzono dalszych analiz szczegółowych.

Zmienne zawodowe

Jeśli chodzi o zróżnicowanie znaczenia stabilności zatrudnienia jako czynnika motywującego do pracy nauczycieli akademickich ze względu na długość stażu pracy, to uzyskany wynik nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami ($F(2,117)=0,85$; $p=0,430$), a bardzo niska wielkość efektu ($\eta^2=0,014$) wskazuje na marginalne znaczenie długości doświadczenia zawodowego w wyjaśnianiu zróżnicowania ocen stabilności zatrudnienia. Uzyskane wyniki sugerują, że omawiana zmienna jest postrzegana jako czynnik motywujący w podobnym stopniu niezależnie od długości stażu pracy nauczycieli akademickich.

Kolejna analizowana zmienna, tj. forma zatrudnienia również nie miała znaczenia w omawianym zakresie. Uzyskany wynik nie wykazał istotnych statystycznie różnic

pomiędzy analizowanymi grupami ($F(2,117)=0,70$; $p=0,499$), a niska wartość wielkości efektu wskazuje na marginalne znaczenie formy zatrudnienia w wyjaśnianiu zróżnicowania ocen analizowanej zmiennej ($\eta^2=0,012$). Analiza statystyk opisowych ukazuje zbliżony poziom ocen we wszystkich grupach (pełny etat $M=3,71$; $SD=0,85$; $Me=4,00$; część etatu $M=3,44$; $SD=1,01$; $Me=3,50$; umowa cywilnoprawna $M=3,62$; $SD=1,00$; $Me=4,00$).

Sprawdzono również, czy ocena stabilności zatrudnienia różni się w zależności od tego, czy uczelnia niepubliczna stanowi dla respondentów podstawowe miejsce pracy. Uzyskane wyniki nie potwierdziły istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami ($t(118)=1,64$; $p=0,103$), przy spełnionym założeniu jednorodności wariancji ($p=0,800$). Osoby traktujące uczelnię niepubliczną jako podstawowe miejsce zatrudnienia oceniały stabilność zatrudnienia nieco wyżej ($M=3,77$; $Me=4,00$; $SD=0,89$) niż respondenci, dla których była ona miejscem dodatkowej pracy ($M=3,50$; $Me=3,75$; $SD=0,88$), jednak obserwowana różnica miała niewielkie znaczenie praktyczne ($d=0,31$) i nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej..

Zmienne subiektywnej oceny pracy

Eksplorując kwestie związane z subiektywną oceną warunków pracy w pierwszej kolejności sprawdzono, czy znaczenie stabilności zatrudnienia jako czynnika motywującego do pracy pozostaje powiązane z ogólnym poziomem zadowolenia z pracy w obecnej uczelni niepublicznej. Uzyskane wyniki wskazują na istnienie istotnej statystycznie dodatniej zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi ($r=0,28$; $p=0,002$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem znaczenia przypisywanego stabilności zatrudnienia jako czynnikowi motywującemu rośnie również ogólny poziom zadowolenia nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni.

Siła uzyskanej korelacji wskazuje na związek słaby do umiarkowanego, co sugeruje, że stabilność zatrudnienia stanowi istotny element wpływający na subiektywne zadowolenie z pracy, jednak nie jest jego jedynym determinantem. Wyniki te potwierdzają, że poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia pozostaje ważnym komponentem motywacji zawodowej, funkcjonującym w powiązaniu z ogólną oceną sytuacji zawodowej nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych.

W dalszej kolejności sprawdzono, czy ogólny poziom zadowolenia nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni pozwala przewidywać znaczenie przypisywane stabilności zatrudnienia jako czynnikowi motywującemu. Uzyskane wyniki potwierdziły

istotność zaproponowanego modelu ($F(1,118)=9,96$; $p=0,002$), który wyjaśniał około 8% różnicowania ocen stabilności zatrudnienia ($R^2=0,078$; skorygowane $R^2=0,070$), wskazując na niewielką, lecz zauważalną zdolność predykcyjną.

Analiza współczynników regresji wykazała, że ogólne zadowolenie z pracy stanowi istotny dodatni predyktor znaczenia przypisywanego stabilności zatrudnienia ($B=0,24$; $\beta=0,28$; $t=3,16$; $p=0,002$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu zadowolenia z pracy rośnie również subiektywne znaczenie omawianego elementu motywującego, co podkreśla rolę bezpieczeństwa zawodowego w całościowym postrzeganiu warunków pracy w uczelniach niepublicznych.

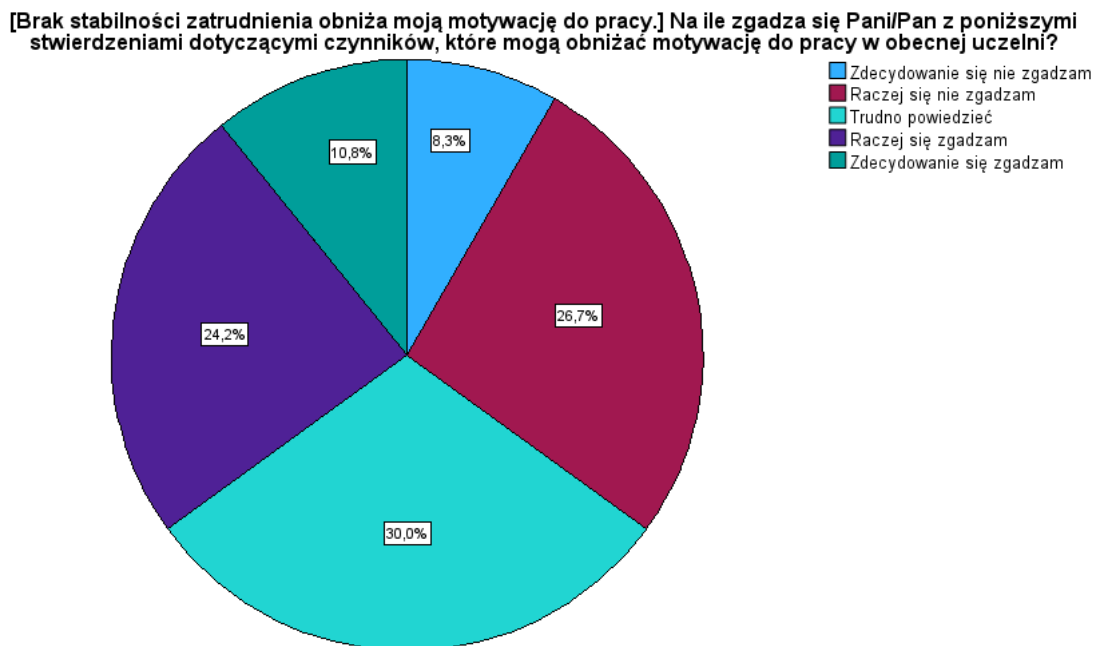
Uzyskane wyniki dają podstawę by sadzić, że stabilność zatrudnienia stanowi istotny, choć nie dominujący element szerszego systemu uwarunkowań motywacji zawodowej. Jednocześnie należy podkreślić, że znaczna część zróżnicowania ocen znaczenia tej zmiennej pozostaje wyjaśniana przez inne czynniki, niewłączone do zaproponowanego modelu.

Uzupełniając zbadano zależność pomiędzy znaczeniem stabilności zatrudnienia jako czynnika motywującego a oceną sposobów motywowania nauczycieli akademickich w aktualnym miejscu pracy. Uzyskane wyniki nie wykazały istotnej statystycznie zależności pomiędzy badanymi zmiennymi ($r=-0,16$; $p=0,091$), wskazując na słaby i nieistotny związek. Takie rezultaty, że postrzeganie stabilności zatrudnienia jako czynnika motywującego funkcjonuje w dużej mierze niezależnie od oceny instytucjonalnych praktyk motywacyjnych stosowanych przez uczelnię.

W kolejnym etapie badania respondentów poproszono o określenie stopnia zgody ze stwierdzeniem dotyczącym wpływu braku stabilności zatrudnienia na obniżenie motywacji do pracy, co pozwoliło uchwycić subiektywną ocenę demotywującego znaczenia tego czynnika. Analiza odpowiedzi zaprezentowanych na wykresie 35 wskazuje, że większość badanych dostrzega negatywny wpływ braku stabilności zatrudnienia na swoją motywację do pracy. Odpowiedzi „raczej się zgadzam” oraz „zdecydowanie się zgadzam” zadeklarowało łącznie 54,2% respondentów, przy czym 30,0% badanych raczej zgadza się z analizowanym stwierdzeniem, a 24,2% zdecydowanie je potwierdza. Oznacza to, że ponad połowa respondentów postrzega brak stabilnych form zatrudnienia jako istotny czynnik obniżający motywację zawodową.

Odpowiedź neutralną („trudno powiedzieć”) wskazało 26,7% badanych, co może świadczyć o zróżnicowanych doświadczeniach związanych z formami zatrudnienia lub indywidualnej sytuacji zawodowej. Natomiast odpowiedzi negatywne („raczej się nie

zgadzam” oraz „zdecydowanie się nie zgadzam”) stanowiły 19,1% wskazań, co sugeruje, że dla mniejszej części respondentów brak stabilności zatrudnienia nie ma istotnego znaczenia motywacyjnego. Rozkład odpowiedzi potwierdza umiarkowany, lecz zauważalny demotywujący charakter braku stabilności zatrudnienia ($M=3,03$; $Me=3,00$), przy umiarkowanym zróżnicowaniu opinii respondentów ($SD=1,134$).



Wykres 35. Wpływ braku stabilności zatrudnienia na obniżenie motywacji do pracy nauczycieli akademickich

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W celu pogłębienia analizy demotywującej roli omawianego czynnika dokonano zbiorczego zestawienia ocen dotyczących wpływu braku stabilnych form zatrudnienia oraz poczucia bezpieczeństwa zatrudnienia na motywację do pracy nauczycieli akademickich. W odniesieniu do braku stabilności zatrudnienia (umowy krótkoterminowe, zlecenia) większość respondentów postrzega ten czynnik jako obniżający motywację do pracy — odpowiedzi „raczej wpływa” oraz „zdecydowanie wpływa” wskazało łącznie 40,8% badanych. Jednocześnie wysoki odsetek postaw neutralnych (36,7%) może świadczyć o zróżnicowanych doświadczeniach związanych z formami zatrudnienia, natomiast odpowiedzi negatywne zadeklarowało 22,5% respondentów. Uzyskany rozkład wskazuje na umiarkowany, lecz zauważalny demotywujący charakter tego czynnika ($M=3,22$; $Me=3,00$), przy umiarkowanym zróżnicowaniu opinii ($SD=1,070$).

Wyraźnie silniej demotywująco oceniono brak poczucia bezpieczeństwa zatrudnienia. Odpowiedzi wskazujące na jego negatywny wpływ zadeklarowało łącznie 53,3% respondentów, w tym co piąty badany uznał ten czynnik za zdecydowanie obniżający motywację do pracy. Postawę neutralną przyjęło 30,8% badanych, natomiast odpowiedzi negatywne pojawiały się rzadziej (15,9%). Uzyskane wyniki potwierdzają istotny demotywujący charakter braku poczucia bezpieczeństwa zatrudnienia ($M=3,54$; $Me=4,00$), przy umiarkowanym zróżnicowaniu ocen respondentów ($SD=1,076$). W tabeli 60 zaprezentowane szczegółowe dane dotyczące omawianej kwestii.

Tabela 60. Wpływ czynników związanych ze stabilnością zatrudnienia na obniżenie motywacji do pracy nauczycieli akademickich

| Czynnik demotywujący | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|------------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Brak stabilności zatrudnienia (umowy krótkoterminowe, zlecenia) | 7,5 | 15,0 | 36,7 | 30,0 | 10,8 | 3,22 | 3,00 | 1,070 |
| Brak poczucia bezpieczeństwa zatrudnienia | 4,2 | 11,7 | 30,8 | 32,5 | 20,8 | 3,54 | 4,00 | 1,076 |

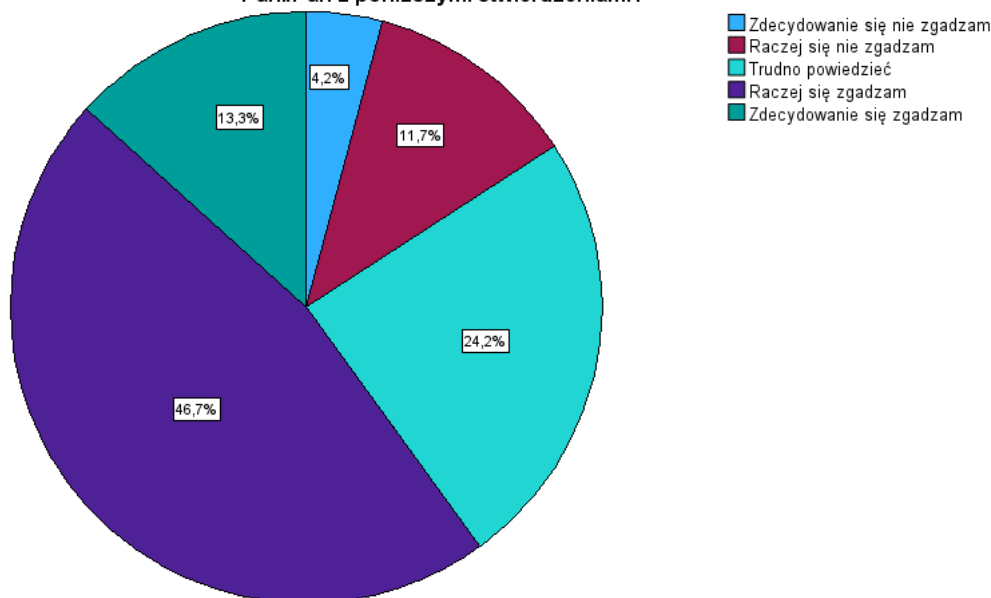
Zródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Uzyskane wyniki wskazują, że czynniki związane z poczuciem stabilności i bezpieczeństwa zatrudnienia mają istotne znaczenie dla obniżenia motywacji do pracy nauczycieli akademickich, przy czym brak poczucia bezpieczeństwa zatrudnienia jest oceniany jako wyraźnie bardziej demotywujący niż sama forma zatrudnienia oparta na umowach krótkoterminowych.

Uzupełnieniem powyższych wniosków jest analiza stopnia zgody ze stwierdzeniem dotyczącym zapewniania przez uczelnię poczucia bezpieczeństwa zatrudnienia, która pozwala spojrzeć na ten aspekt nie tylko jako czynnik demotywujący w przypadku jego braku, lecz także jako potencjalne źródło wzmacniania motywacji do pracy. Dane przedstawione na wykresie 36 pokazują, że większość badanych nauczycieli akademickich deklaruje poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia. Odpowiedzi pozytywne wskazało łącznie 69,2% respondentów, przy czym niemal połowa ogółu wyraziła zdecydowaną zgodę z analizowanym stwierdzeniem (46,7%). Postawę neutralną („trudno powiedzieć”) przyjęło 23,3% ankietowanych, co może odzwierciedlać zróżnicowane lub niejednoznaczne doświadczenia związane ze stabilnością zatrudnienia. Odpowiedzi negatywne pojawiały się rzadziej i dotyczyły 15,9% respondentów. Rozkład odpowiedzi

potwierdza ogólnie pozytywną ocenę poczucia bezpieczeństwa zatrudnienia w badanej grupie ($M=3,53$; $Me=4,00$), przy umiarkowanym zróżnicowaniu opinii respondentów ($SD=1,004$).

[Uczelnia zapewnia mi poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia] Proszę zaznaczyć, w jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?



Wykres 36. Ocena poczucia bezpieczeństwa zatrudnienia wśród nauczycieli akademickich

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W celu pogłębienia wyników badań ilościowych oraz lepszego zrozumienia znaczenia stabilności zatrudnienia w motywacji do pracy nauczycieli akademickich, analizie poddano również wypowiedzi osób pełniących funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych.

W toku wywiadów uzyskano empiryczne dowody na to, że stabilność zatrudnienia stanowi jeden z kluczowych materialnych czynników wpływających na motywację nauczycieli akademickich. Respondenci podkreślali, że poczucie bezpieczeństwa zawodowego oraz przewidywalność warunków współpracy mają istotne znaczenie dla utrzymania zaangażowania i planowania dalszego rozwoju zawodowego.

Wypowiedzi osób funkcyjnych zwracają uwagę na wyraźne zróżnicowanie postrzegania stabilności zatrudnienia w zależności od jego formy. Nauczyciele akademicy zatrudnieni na podstawie umów cywilnoprawnych częściej doświadczają niepewności oraz traktują pracę w uczelni niepublicznej jako czasową lub uzupełniającą inną aktywność zawodową. Z kolei pracownicy zatrudnieni na etacie wykazują wyższy

poziom identyfikacji z uczelnią oraz większą skłonność do angażowania się w działania wykraczające poza obowiązki dydaktyczne.

Respondenci podkreślali również, że brak stabilności zatrudnienia może osłabiać motywację nawet w przypadku wysokiego poziomu satysfakcji z pracy dydaktycznej. Niepewność dotycząca kontynuacji współpracy, zmienność warunków zatrudnienia oraz uzależnienie decyzji kadrowych od czynników zewnętrznych były wskazywane jako istotne źródła stresu i zniechęcenia. W tabeli 61 przedstawiono wybrane odpowiedzi respondentów w celu potwierdzenia powyższych konstatacji.

Tabela 61. Znaczenie stabilności zatrudnienia w motywacji nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych

| Aspekt stabilności | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Bezpieczeństwo zawodowe | „Stabilność daje poczucie bezpieczeństwa i spokoju w pracy”. |
| Forma zatrudnienia | „Osoby na umowach cywilnoprawnych czują się znacznie mniej związane z uczelnią”. |
| Identyfikacja z uczelnią | „Etat sprzyja większemu zaangażowaniu i identyfikacji z miejscem pracy”. |
| Niepewność współpracy | „Brak pewności co do dalszego zatrudnienia bardzo obniża motywację”. |
| Planowanie przyszłości | „Bez stabilności trudno myśleć o rozwoju i planować karierę”. |

Zródło: opracowanie własne na podstawie badań jakościowych.

Ogół przeprowadzonych analiz wskazuje, że stabilność zatrudnienia stanowi istotny czynnik materialny wpływający na motywację do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych, szczególnie w kontekście poczucia bezpieczeństwa zawodowego i przewidywalności warunków współpracy. Zdecydowana większość respondentów ocenia stabilność zatrudnienia jako czynnik motywujący, przy jednoczesnym umiarkowanym zróżnicowaniu opinii wynikającym z indywidualnych doświadczeń zawodowych.

Analizy porównawcze nie wykazały istotnych statystycznie różnic w znaczeniu stabilności zatrudnienia ze względu na płeć, wiek, staż pracy ani formę zatrudnienia, co potwierdza jej względnie uniwersalny charakter. Jednocześnie wykazano istotną dodatnią zależność pomiędzy ogólnym poziomem zadowolenia z pracy a znaczeniem przypisywanym stabilności zatrudnienia, przy jednoczesnym braku związku z oceną instytucjonalnych praktyk motywacyjnych.

Wyniki badań ilościowych i jakościowych pozostają spójne i wskazują, że brak stabilności oraz poczucia bezpieczeństwa zatrudnienia może istotnie obniżyć motywację zawodową, nawet przy wysokim poziomie satysfakcji z pracy dydaktycznej.

6.3. Nagrody finansowe i pozafinansowe

Nagrody finansowe i pozafinansowe stanowią istotny element systemu motywacyjnego w środowisku akademickim, pełniąc funkcję zarówno wzmacniania zaangażowania zawodowego, jak i doceniania osiągnięć nauczycieli. W kontekście uczelni niepublicznych ich znaczenie może być szczególnie istotne, ponieważ często uzupełniają podstawowe formy wynagradzania oraz wpływają na subiektywną ocenę sprawiedliwości i atrakcyjności warunków pracy. W niniejszym podrozdziale podjęto analizę znaczenia wybranych nagród finansowych i pozafinansowych dla motywacji do pracy nauczycieli akademickich, koncentrując się na ocenie ich wpływu na poziom zaangażowania zawodowego respondentów.

Eksplorację rozpoczęto od oceny wynagrodzenia za działalność naukową (np. granty, badania, stypendia). W przypadku tego czynnika przeważały odpowiedzi pozytywne — ponad połowa respondentów wskazała, że wpływa on na ich motywację, przy czym wyraźna część badanych uznała go za czynnik zdecydowanie motywujący. Odpowiedzi neutralne pojawiały się stosunkowo często, natomiast wskazania negatywne miały wyraźnie mniejszy udział. Rozkład ocen potwierdza istotne znaczenie tego rodzaju gratyfikacji w systemie motywacyjnym nauczycieli akademickich ($M=3,58$; $Me=4,00$; $SD=1,090$).

Podobny wzorzec odpowiedzi dotyczył nagród finansowych przyznawanych ze środków uczelni. Większość respondentów oceniła ich wpływ na motywację jako pozytywny, przy czym relatywnie wysoki był odsetek osób wskazujących zdecydowany wpływ tego czynnika. Odpowiedzi neutralne i negatywne występowały rzadziej, co wskazuje na wyraźnie pozytywną ocenę znaczenia tego typu nagród dla zaangażowania zawodowego ($M=3,62$; $Me=4,00$; $SD=1,139$).

W odniesieniu do zewnętrznych nagród finansowych (np. nagród ministra lub innych instytucji) również dominowały odpowiedzi pozytywne, choć częściej niż w przypadku nagród uczelnianych pojawiały się wskazania neutralne. Oznacza to, że ten rodzaj gratyfikacji jest postrzegany jako czynnik umiarkowanie wzmacniający

motywację, lecz nie dla wszystkich respondentów ma jednoznaczne znaczenie ($M=3,52$; $Me=4,00$; $SD=1,130$).

Najniżej oceniono wpływ nagród pozafinansowych, takich jak odznaczenia czy wyróżnienia branżowe. Choć połowa badanych wskazała, że oddziałują one pozytywnie na motywację, relatywnie wysoki był udział odpowiedzi neutralnych oraz negatywnych. Wskazuje to, że nagrody pozafinansowe pełnią raczej funkcję uzupełniającą wobec gratyfikacji materialnych i w mniejszym stopniu determinują poziom motywacji do pracy nauczycieli akademickich ($M=3,43$; $Me=3,50$; $SD=1,105$). W tabeli 62 przedstawiono szczegółowe dane w kontekście omawianej zmiennej.

Tabela 62. Wpływ nagród finansowych i pozafinansowych na motywację do pracy nauczycieli akademickich

| Czynnik | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Wynagrodzenie za działalność naukową (np. granty, badania, stypendia) | 4,2 | 11,7 | 29,2 | 32,5 | 22,5 | 3,58 | 4,00 | 1,090 |
| Nagrody finansowe ze środków uczelni | 3,3 | 15,0 | 25,8 | 28,3 | 27,5 | 3,62 | 4,00 | 1,139 |
| Nagrody zewnętrzne finansowe (np. ministra, uczelni) | 5,8 | 10,8 | 31,7 | 29,2 | 22,5 | 3,52 | 4,00 | 1,130 |
| Nagrody pozafinansowe (np. medal KEN, wyróżnienia branżowe) | 5,8 | 13,3 | 30,8 | 32,5 | 17,5 | 3,43 | 3,50 | 1,105 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W celu syntetycznej oceny znaczenia omawianego aspektu jako czynnika motywującego do pracy nauczycieli akademickich skonstruowano zmienną zbiorczą, opartą na odpowiedziach udzielonych w kwestionariuszu badawczym. Zmienna ta obejmowała itemy odzwierciedlające subiektywną ocenę ich znaczenia w motywacji zawodowej respondentów.

Analiza statystyk opisowych wskazuje, że znaczenie nagród finansowych i pozafinansowych w motywacji do pracy nauczycieli akademickich oceniane było na umiarkowanym poziomie ($M = 3,53$; $Me = 3,50$; $SD = 0,90$). Uzyskane wyniki obejmowały pełen zakres skali ocen, co świadczy o wyraźnym zróżnicowaniu opinii respondentów. Najczęściej wskazywane były wartości środkowe i wyższe, co sugeruje, że nagrody są postrzegane jako istotny, choć nie dominujący element systemu

motywacyjnego, a ich znaczenie zależy od indywidualnych doświadczeń zawodowych i etapu kariery akademickiej.

Uzyskane wyniki stanowią punkt wyjścia do dalszych analiz, których celem będzie sprawdzenie, czy znaczenie nagród finansowych i pozafinansowych różnicowane jest przez zmienne socjodemograficzne oraz w jakim stopniu pozostaje powiązane z innymi wymiarami motywacji do pracy nauczycieli akademickich.

Zmienne społeczno-demograficzne

Analizę różnic w ocenie znaczenia nagród finansowych i pozafinansowych jako czynnika motywującego do pracy przeprowadzono z uwzględnieniem płci respondentów. Statystyki opisowe wskazały na nieznacznie wyższe średnie wartości w grupie kobiet ($M=3,57$; $SD=0,86$) niż w grupie mężczyzn ($M=3,44$; $SD=0,97$), jednak test Levene'a potwierdził spełnienie założenia jednorodności wariancji ($F=0,41$; $p=0,525$). Uzyskany wynik nie wykazał istotnych statystycznie różnic między kobietami i mężczyznami ($t(118)=0,77$; $p=0,445$), a wielkość efektu była niewielka ($d=0,15$). Oznacza to, że znaczenie nagród finansowych i pozafinansowych jako elementu motywacji do pracy jest oceniane w podobny sposób niezależnie od płci nauczycieli akademickich.

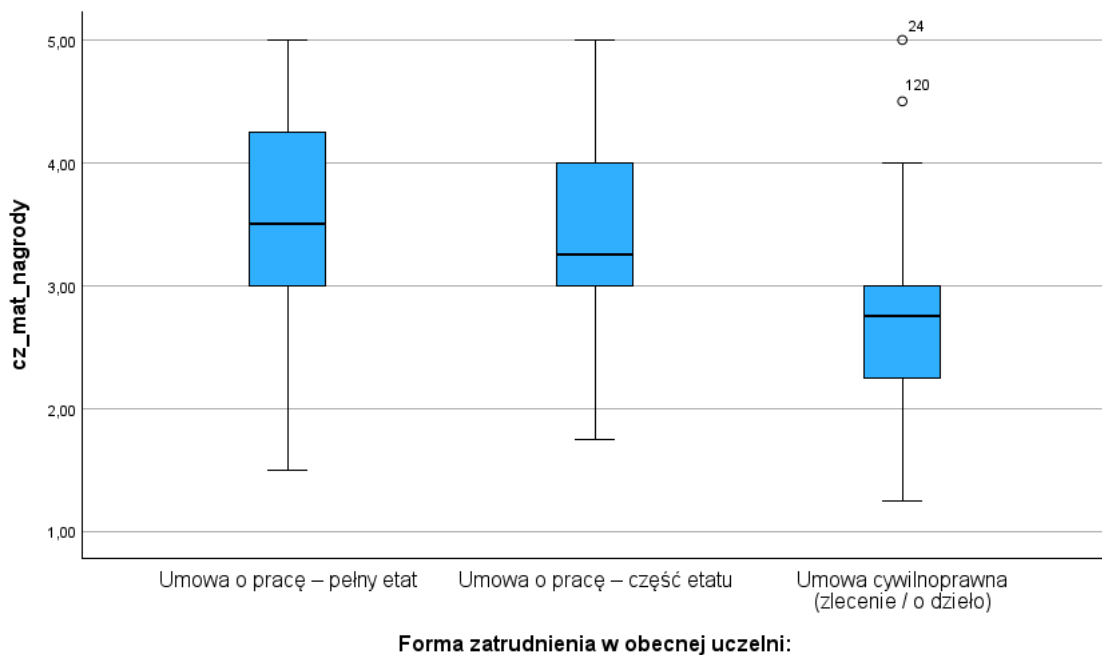
Przeprowadzone analizy nie potwierdziły również istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami wiekowymi w zakresie znaczenia nagród finansowych i pozafinansowych w motywacji do pracy ($F(2,117)=0,72$; $p=0,488$). Bardzo niska wartość wielkości efektu ($\eta^2=0,012$) wskazuje na marginalne znaczenie wieku w wyjaśnianiu zróżnicowania ocen tego obszaru. W związku z brakiem istotnych różnic nie prowadzono dalszych analiz szczegółowych. Uzyskane wyniki sugerują, że nagrody finansowe i pozafinansowe pełnią zbliżoną funkcję motywacyjną niezależnie od wieku nauczycieli akademickich.

Zmienne instytucjonalno-zawodowe

Odwołując się do zmiennych o charakterze instytucjonalno-zawodowym sprawdzono, czy długość stażu pracy różnicuje znaczenie nagród finansowych i pozafinansowych jako czynnika motywującego do pracy nauczycieli akademickich. Uzyskane wyniki nie potwierdziły istotnych statystycznie różnic pomiędzy analizowanymi grupami stażu pracy ($F(2,117)=0,84$; $p=0,437$). Również analiza wielkości efektu wskazała na marginalne znaczenie praktyczne wpływu doświadczenia zawodowego ($\eta^2=0,014$), co oznacza, że staż pracy wyjaśnia jedynie niewielką część

zróźnicowania ocen. W związku z brakiem istotnych róźnic nie prowadzono dalszych analiz szczególowych. Uzyskane rezultaty sugerują, że nagrody finansowe i pozafinansowe pełnią zbliżoną funkcję motywacyjną niezależnie od długości stażu pracy nauczycieli akademickich.

W następnej kolejności sprawdzono, czy forma zatrudnienia w obecnej uczelni różnicuje ocenę znaczenia nagród jako czynnika motywującego do pracy nauczycieli akademickich. Uzyskany wynik wskazał na istotne statystycznie różnice pomiędzy analizowanymi grupami ($F(2,117)=4,59$; $p=0,012$), a wartość wielkości efektu sugeruje umiarkowane znaczenie formy zatrudnienia w wyjaśnianiu zróźnicowania ocen analizowanej zmiennej ($\eta^2=0,073$). Analiza statystyk opisowych wskazuje, że najwyższe oceny znaczenia nagród odnotowano wśród nauczycieli zatrudnionych na podstawie umowy o pracę w pełnym wymiarze czasu pracy ($M=3,64$; $SD=0,85$; $Me=3,50$), niższe w grupie osób zatrudnionych na część etatu ($M=3,47$; $SD=0,79$; $Me=3,25$), natomiast najniższe wśród pracowników zatrudnionych na podstawie umów cywilnoprawnych ($M=2,87$; $SD=1,11$; $Me=2,75$). Uzyskane wyniki wskazują, że nagrody jako czynnik motywujący mają większe znaczenie dla nauczycieli akademickich zatrudnionych w bardziej stabilnych formach zatrudnienia. Na wykresie 37 zaprezentowano zróźnicowanie ocen znaczenia nagród materialnych w zależności od formy zatrudnienia.



Wykres 37. Zróźnicowanie ocen znaczenia nagród materialnych jako czynnika motywującego do pracy w zależności od formy zatrudnienia

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Następnie sprawdzono, czy postrzeganie nagród materialnych różni się w zależności od tego, czy uczelnia niepubliczna stanowi dla respondentów podstawowe miejsce pracy. Uzyskane wyniki nie potwierdziły istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami ($t(118)=0,59$; $p=0,556$), przy spełnionym założeniu jednorodności wariancji ($p=0,604$). Osoby wskazujące uczelnię niepubliczną jako podstawowe miejsce zatrudnienia oceniały znaczenie nagród materialnych nieco wyżej ($M=3,57$; $Me=3,50$; $SD=0,93$) niż respondenci traktujący ją jako miejsce dodatkowej pracy ($M=3,47$; $Me=3,25$; $SD=0,85$), jednak obserwowana różnica miała niewielkie znaczenie praktyczne ($d=0,11$) i nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej.

Zmienne subiektywnej oceny pracy

Eksploracji poddano również kwestie dotyczące subiektywnej oceny pracy. W pierwszej kolejności sprawdzono, czy omawiana zmienna zbiorcza pozostaje powiązana z ogólnym poziomem zadowolenia nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni. Analiza wykazała istnienie istotnej statystycznie dodatniej zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi ($r=0,19$; $p=0,035$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem znaczenia przypisywanego nagrodom finansowym i pozafinansowym jako czynnikowi motywującemu rośnie również ogólny poziom zadowolenia nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni.

Siła uzyskanej korelacji wskazuje na związek słaby, co sugeruje, że nagrody finansowe i pozafinansowe stanowią jeden z elementów sprzyjających wyższemu zadowoleniu z pracy, jednak nie są jego kluczowym ani dominującym determinantem. Innymi słowy można stwierdzić, że system nagradzania pozostaje istotnym, choć ograniczonym, komponentem szerszego kontekstu czynników wpływających na subiektywną ocenę pracy nauczycieli akademickich.

Sprawdzono ponadto, czy ogólny poziom zadowolenia nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni pozwala przewidywać znaczenie przypisywane nagrodom finansowym i pozafinansowym jako czynnikowi motywującemu do pracy. Zmienną zależną była zmienna zbiorcza opisująca subiektywną ocenę znaczenia danego czynnika, natomiast predyktorem była ogólna ocena zadowolenia z pracy.

Uzyskane wyniki wskazują, że model regresji osiągnął istotność statystyczną ($F(1,118)=4,57$; $p=0,035$), choć jego zdolność wyjaśniania zmienności była ograniczona. Innymi słowy, tłumaczył on około 4% wariancji zmiennej zależnej ($R^2=0,04$;

skorygowane $R^2=0,03$), co świadczy o niewielkim, lecz istotnym efekcie predykcyjnym. Analiza współczynników regresji potwierdziła, że ogólny poziom zadowolenia z pracy stanowi istotny predyktor znaczenia przypisywanego nagrodom finansowym i pozafinansowym w motywacji do pracy nauczycieli akademickich ($B=0,17$; $\beta=0,19$; $t=2,14$; $p=0,035$). Uszczegóławiając, wraz ze wzrostem zadowolenia z pracy rośnie również rola nagród jako czynnika motywującego.

Powyższe wyniki dają podstawę by sądzić, że nagrody finansowe i pozafinansowe stanowią istotny, choć niezbyt silny element powiązany z ogólną oceną pracy nauczycieli akademickich. Jednocześnie należy podkreślić, że zdecydowana większość zróżnicowania ocen pozostaje wyjaśniana przez inne czynniki niewłączone do modelu, co potwierdza wielowymiarowy charakter motywacji zawodowej.

Sprawdzono również, czy znaczenie nagród finansowych i pozafinansowych jako czynnika motywującego do pracy pozostaje powiązane z oceną sposobów motywowania nauczycieli akademickich stosowanych w aktualnym miejscu pracy. Analiza nie wykazała istotnej statystycznie zależności pomiędzy zmiennymi ($r=-0,03$; $p=0,776$). Otrzymane wyniki sugerują, że postrzeganie nagród jako elementu motywującego funkcjonuje niezależnie od ogólnej oceny instytucjonalnych praktyk motywacyjnych stosowanych w miejscu pracy nauczycieli akademickich.

W celu pogłębienia wyników badań ilościowych oraz lepszego zrozumienia znaczenia dodatkowych świadczeń i benefitów materialnych w motywacji do pracy nauczycieli akademickich, analizie poddano również wypowiedzi osób pełniących funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych.

Respondenci w wywiadach wskazali, że dodatkowe świadczenia i benefity materialne pełnią rolę uzupełniającą wobec podstawowych elementów wynagrodzenia i stabilności zatrudnienia. Podkreślano, że choć benefity rzadko stanowią główny czynnik motywujący do podjęcia pracy, mogą istotnie wpływać na ocenę atrakcyjności miejsca zatrudnienia oraz wzmacniać poczucie docenienia ze strony pracodawcy.

W wypowiedziach osób funkcyjnych często pojawiał się wątek finansowania udziału w konferencjach, szkoleniach oraz innych formach podnoszenia kwalifikacji. Oceniano, że tego rodzaju wsparcie materialne bywa postrzegane jako inwestycja w rozwój pracownika i sprzyja utrzymaniu motywacji, szczególnie wśród nauczycieli akademickich nastawionych na rozwój zawodowy.

Jednocześnie zwracano uwagę na ograniczony zakres benefitów materialnych w uczelniach niepublicznych, wynikający z uwarunkowań finansowych. Respondenci

podkreślali, że brak systemowych rozwiązań w tym obszarze może prowadzić do postrzegania tego typu nagród jako incydentalnych i niespójnych, co osłabia ich potencjał motywacyjny. Wybrane wypowiedzi respondentów zaprezentowane w tabeli 63 zdają się potwierdzać powyższe słowa.

Tabela 63. Znaczenie dodatkowych świadczeń i benefitów materialnych w motywacji nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych

| Rodzaj benefitu | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Charakter uzupełniający | „Benefity są ważne, ale raczej jako dodatek, a nie główny motywator”. |
| Finansowanie rozwoju | „Dofinansowanie konferencji czy szkoleń bardzo pozytywnie wpływa na motywację”. |
| Poczucie docenienia | „Takie wsparcie pokazuje, że uczelnia inwestuje w pracownika”. |
| Ograniczenia finansowe | „Zakres benefitów jest ograniczony przez możliwości finansowe uczelni”. |
| Brak systemowości | „Brakuje spójnego systemu benefitów, wszystko jest raczej doraźne”. |

Zródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań jakościowych.

Ogół przeprowadzonych analiz wskazuje, że zarówno nagrody finansowe, jak i pozafinansowe stanowią istotne czynniki motywujące nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych, przy czym najwyżej oceniane są formy gratyfikacji o charakterze finansowym, zwłaszcza związane z działalnością naukową oraz nagrody przyznawane ze środków uczelni. Nagrody pozafinansowe, takie jak odznaczenia czy wyróżnienia branżowe, pełnią rolę uzupełniającą i są oceniane jako mniej determinujące poziom motywacji zawodowej.

Analizy porównawcze wykazały brak istotnych statystycznie różnic w znaczeniu nagród ze względu na płeć, wiek, staż pracy oraz podstawowe miejsce zatrudnienia, natomiast istotne różnice pojawiły się w zależności od formy zatrudnienia, na korzyść nauczycieli pracujących w bardziej stabilnych formach. Jednocześnie wykazano istotną, choć słabą zależność pomiędzy ogólnym poziomem zadowolenia z pracy a znaczeniem przypisywanym nagrodom, co potwierdza, że system nagradzania funkcjonuje jako ważny, lecz niedominujący element wielowymiarowego systemu motywacji zawodowej nauczycieli akademickich.

Przeprowadzone badania jakościowe potwierdzają, że dodatkowe świadczenia i benefity materialne pełnią funkcję wspierającą w procesie motywowania nauczycieli akademickich. Ich znaczenie ujawnia się przede wszystkim w kontekście poczucia

docenienia oraz możliwości rozwoju zawodowego, jednak ograniczony i niesystemowy charakter tych rozwiązań w uczelniach niepublicznych zmniejsza ich długofalowy potencjał motywacyjny. Uzyskane wnioski pozostają spójne z wynikami badań ilościowych.

6.4. Warunki materialne pracy dydaktycznej i naukowej

Warunki materialne pracy dydaktycznej i naukowej stanowią istotny element środowiska pracy nauczycieli akademickich, wpływając zarówno na efektywność realizacji zadań zawodowych, jak i na poziom motywacji do pracy. Obejmują one m.in. wyposażenie stanowiska pracy, dostęp do infrastruktury oraz zasoby wspierające prowadzenie badań i zajęć dydaktycznych. W niniejszym podrozdziale podjęto analizę znaczenia wybranych warunków materialnych pracy dydaktycznej i naukowej w kontekście ich wpływu na motywację do pracy nauczycieli akademickich.

W związku z powyższym respondentów poproszono o ocenę wpływu czynników adekwatnych w omawianym obszarze motywacji. Uzyskane wyniki wskazują, że w przypadku wyposażenia stanowiska pracy przeważały odpowiedzi pozytywne. Łącznie 56,0% badanych uznało ten czynnik za motywujący, przy czym niemal co piąta osoba (18,3%) oceniła jego wpływ jako zdecydowany. Kategorię neutralną („trudno powiedzieć”) wskazało 28,3% respondentów, natomiast odpowiedzi negatywne – 15,9% badanych, co potwierdza istotne, choć zróżnicowane znaczenie tego aspektu dla motywacji zawodowej ($M=3,54$; $Me=4,00$; $SD=1,052$).

Podobnie oceniono poziom zabezpieczenia uczelni w środki dydaktyczne i naukowe, takie jak sale, sprzęt czy zasoby biblioteczne. Odpowiedzi pozytywne zadeklarowało 56,7% respondentów, z czego 17,5% wskazało na zdecydowany wpływ tego czynnika na motywację do pracy. Postawę neutralną przyjęło 25,8% ogółu, natomiast odpowiedzi negatywne – 17,5% respondentów, co wskazuje na umiarkowanie pozytywną ocenę tego obszaru ($M = 3,51$; $Me = 4,00$; $SD = 1,092$).

Najwyżej oceniono warunki techniczne prowadzenia zajęć, obejmujące m.in. dostęp do sprzętu multimedialnego oraz platform e-learningowych. Pozytywny wpływ tego czynnika na motywację do pracy wskazało łącznie 61,6% respondentów, w tym 20,8% uznało go za zdecydowanie motywujący. Odpowiedź neutralną zadeklarowało 29,2% badanych, natomiast negatywną jedynie 9,2% respondentów, co potwierdza najwyższe znaczenie tego aspektu spośród analizowanych warunków materialnych

($M=3,71$; $Me=4,00$; $SD=0,956$). Szczegółowe rozkłady odpowiedzi oraz wartości statystyk opisowych dla analizowanych czynników przedstawiono w tabeli 64.

Tabela 64. Wpływ warunków materialnych pracy na motywację do pracy nauczycieli akademickich

| Czynnik | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Wyposażenie stanowiska pracy | 4,2 | 11,7 | 28,3 | 37,5 | 18,3 | 3,54 | 4,00 | 1,052 |
| Zabezpieczenie uczelni w środki dydaktyczne i naukowe (sale, sprzęt, biblioteki) | 5,8 | 11,7 | 25,8 | 39,2 | 17,5 | 3,51 | 4,00 | 1,092 |
| Warunki techniczne prowadzenia zajęć (np. dostęp do sprzętu multimedialnego, platform e-learningowych) | 2,5 | 6,7 | 29,2 | 40,8 | 20,8 | 3,71 | 4,00 | 0,956 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W celu syntetycznej oceny znaczenia warunków materialnych pracy dydaktycznej i naukowej jako czynnika motywującego skonstruowano zmienną zbiorczą, opartą na ocenach itemów zaprezentowanych w tabeli powyżej.

Wyniki wskazują, że warunki materialne pracy są przez badanych nauczycieli akademickich postrzegane jako czynnik o umiarkowanie wysokim znaczeniu motywacyjnym ($M=3,59$; $Me=3,67$; $SD=0,82$). Uzyskane oceny obejmowały pełen zakres skali (min=1,00; max=5,00), przy czym dominowały odpowiedzi z przedziału wartości środkowych i wyższych, co sugeruje, że badany obszar stanowi ważny, choć nie dominujący element systemu motywacyjnego. Zróźnicowanie wyników wskazuje, że znaczenie przypisywane warunkom materialnym może zależeć od realiów organizacyjnych jednostek, dostępu do infrastruktury dydaktycznej i naukowej oraz specyfiki realizowanych obowiązków.

Uzyskane rezultaty stanowią punkt wyjścia do dalszych analiz, których celem będzie sprawdzenie, czy znaczenie warunków materialnych pracy jest zróźnicowane ze względu na wybrane cechy socjodemograficzne oraz w jakim stopniu pozostaje powiązane z innymi wymiarami motywacji do pracy nauczycieli akademickich.

Zmienne społeczno-demograficzne

Porównanie statystyk opisowych w kontekście znaczenia płci oraz warunków materialnych w kontekście motywacji do pracy, wskazało na nieco wyższe oceny wśród kobiet niż mężczyzn (kolejno $M=3,67$; $SD=0,78$ oraz $M=3,40$; $SD=0,88$), jednak test

jednorodności wariancji nie wykazał naruszenia założeń analizy ($F=0,67$; $p=0,416$). Uzyskany wynik nie potwierdził istotnych statystycznie różnic między grupami ($t(118)=1,66$; $p=0,099$), a wielkość efektu miała charakter niewielki ($d=0,33$). Oznacza to, że znaczenie warunków materialnych pracy jako czynnika motywującego jest postrzegane w zbliżony sposób przez kobiety i mężczyzn.

Sprawdzono również, czy wiek respondentów różnicuje ocenę znaczenia warunków materialnych pracy dydaktycznej i naukowej jako czynnika motywującego do pracy nauczycieli akademickich. Uzyskany wynik nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy analizowanymi grupami ($F(2,117)=0,42$; $p=0,655$). Analiza wielkości efektu wskazała na znikome znaczenie praktyczne wpływu wieku na ocenę warunków materialnych pracy ($\eta^2=0,007$), co oznacza, że wiek wyjaśnia jedynie marginalną część zróżnicowania wyników w badanej próbie.

Zmienne instytucjonalno-zawodowe

Pierwszą analizowaną zmienną instytucjonalno-zawodową był staż pracy w szkolnictwie. Sprawdzono, czy jego długość różnicuje ocenę znaczenia warunków materialnych pracy dydaktycznej i naukowej jako czynnika motywującego do pracy. Wyniki nie wykazały istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami wyróżnionymi ze względu na staż pracy ($F(2,117)=0,53$; $p=0,591$), a bardzo niska wartość wielkości efektu wskazuje na marginalne znaczenie praktyczne tego czynnika ($\eta^2=0,009$). Oznacza to, że znaczenie warunków materialnych pracy jako elementu motywacji zawodowej jest postrzegane w zbliżony sposób niezależnie od długości doświadczenia zawodowego nauczycieli akademickich.

Następnie sprawdzono, czy forma zatrudnienia w obecnej uczelni różnicuje ocenę znaczenia warunków pracy jako czynnika motywującego do pracy nauczycieli akademickich. Uzyskany wynik analizy wariancji nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami ($F(2,117)=0,74$; $p=0,481$), a niska wartość wielkości efektu wskazuje na marginalne znaczenie formy zatrudnienia w wyjaśnianiu zróżnicowania ocen analizowanej zmiennej ($\eta^2=0,012$). Analiza statystyk opisowych wskazuje na zbliżony poziom ocen we wszystkich grupach zatrudnienia (pełny etat $M=3,63$; $SD=0,79$; $Me=3,67$; część etatu $M=3,37$; $SD=0,82$; $Me=3,67$; umowa cywilnoprawna $M=3,62$; $SD=0,99$; $Me=3,67$).

Na koniec zweryfikowano, czy zatrudnienie w uczelni niepublicznej jako podstawowym miejscu pracy różnicuje znaczenie warunków pracy jako czynnika

motywującego. Uzyskane wyniki nie potwierdziły istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami ($t(118)=0,182$; $p=0,856$), przy spełnionym założeniu jednorodności wariancji ($p=0,742$). Poziom ocen był bardzo zbliżony zarówno wśród osób wskazujących uczelnię niepubliczną jako podstawowe miejsce zatrudnienia ($M=3,60$; $Me=3,67$; $SD=0,82$), jak i respondentów traktujących ją jako miejsce dodatkowej pracy ($M=3,57$; $Me=3,67$; $SD=0,82$). Pomijalna wielkość efektu ($d=0,03$) potwierdza brak praktycznego znaczenia obserwowanych różnic.

Zmienne subiektywnej oceny pracy

Kolejną zależność, jaką poddano analizie dotyczyła związku między znaczeniem warunków materialnych pracy dydaktycznej i naukowej jako czynnika motywującego, a ogólnym poziomem zadowolenia nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni. Przeprowadzona analiza wykazała istnienie istotnej statystycznie dodatniej zależności pomiędzy zmiennymi ($r=0,26$; $p=0,004$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem znaczenia przypisywanego warunkom materialnym pracy rośnie również ogólny poziom zadowolenia nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni.

Siła uzyskanej korelacji wskazuje na związek słaby do umiarkowanego, co sugeruje, że warunki materialne pracy stanowią istotny element sprzyjający wyższemu zadowoleniu, jednak nie są jego jedynym ani dominującym wyznacznikiem. Wyniki te potwierdzają, że odpowiednie zaplecze materialne i techniczne pracy dydaktycznej i naukowej pełni ważną rolę w kształtowaniu pozytywnej oceny pracy przez nauczycieli akademickich.

W dalszej kolejności sprawdzono, czy ogólny poziom zadowolenia nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni może stanowić podstawę do przewidywania znaczenia przypisywanego materialnym warunkom realizacji pracy dydaktycznej i naukowej jako czynnikiem motywującemu. Uzyskane wyniki wykazały, że zaproponowany model regresji osiągnął istotność statystyczną ($F(1,118)=8,76$; $p=0,004$). Wartość współczynnika determinacji świadczy o niewielkiej, lecz zauważalnej sile wyjaśniającej modelu, który tłumaczył około 7% zmienności ocen znaczenia analizowanego czynnika ($R^2=0,07$; skorygowane $R^2=0,06$).

Analiza parametrów regresji potwierdziła, że ogólny poziom zadowolenia z pracy stanowi istotny, dodatni predyktor znaczenia przypisywanego materialnym warunkom pracy dydaktycznej i naukowej ($B=0,21$; $\beta=0,26$; $t=2,96$; $p=0,004$). W praktyce oznacza

to, że wraz ze wzrostem satysfakcji zawodowej rośnie także znaczenie, jakie nauczyciele akademicy przypisują materialnym aspektom wykonywanej pracy.

Uzyskane wyniki sugerują, że warunki materialne pracy stanowią istotny element powiązany z ogólną oceną sytuacji zawodowej nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych, jednak ich rola ma charakter ograniczony, a większość zróżnicowania ocen znaczenia tych warunków wynika z innych czynników niewłączonych do modelu.

Kolejna analizowana zależność dotyczyła znaczeniem warunków materialnych pracy dydaktycznej i naukowej jako czynnika motywującego a oceną sposobów motywowania nauczycieli akademickich w aktualnym miejscu pracy. Uzyskane wyniki nie wykazały istotnej statystycznie zależności pomiędzy badanymi zmiennymi ($r=-0,02$; $p=0,812$), wskazując na praktyczny brak związku pomiędzy oceną warunków materialnych pracy a oceną instytucjonalnych praktyk motywacyjnych stosowanych przez uczelnię. W związku z powyższym nie podejmowano dalszych analiz predykcyjnych.

W celu pogłębienia prowadzonych analiz ilościowych respondentów poproszono o ocenę wpływu wybranych czynników organizacyjnych związanych z warunkami dydaktycznymi na obniżenie motywacji do pracy. W przypadku niewystarczającego zaplecza dydaktycznego i technicznego do prowadzenia zajęć niemal połowa badanych wskazała na jego demotywujący wpływ — odpowiedzi „raczej wpływa” oraz „zdecydowanie wpływa” zadeklarowało łącznie 45,8% respondentów. Jednocześnie wysoki odsetek odpowiedzi neutralnych może odzwierciedlać zróżnicowane doświadczenia związane z infrastrukturą uczelni, natomiast odpowiedzi negatywne pojawiały się rzadziej. Rozkład ocen potwierdza umiarkowany, lecz zauważalny wpływ demotywujący tego czynnika ($M=3,36$; $Me=3,00$; $SD=1,091$).

Podobny wzorzec odpowiedzi odnotowano w odniesieniu do nadmiernej liczby studentów w grupach dydaktycznych. Odpowiedzi wskazujące na jego negatywny wpływ na motywację zadeklarowało 42,5% respondentów, przy jednocześnie wysokim udziale odpowiedzi neutralnych. Uzyskane wyniki wskazują na umiarkowany, choć wyraźny demotywujący charakter tego czynnika ($M=3,33$; $Me=3,00$), przy stosunkowo niewielkim zróżnicowaniu ocen respondentów ($SD=0,964$). Szczegółowe dane statystyczne w kontekście omawianej zmiennej zaprezentowano w tabeli 65.

Tabela 65. Wpływ wybranych czynników organizacyjnych związanych z warunkami dydaktycznymi na obniżenie motywacji do pracy nauczycieli akademickich

| Czynnik demotywujący | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Niewystarczające zaplecze dydaktyczne i techniczne do prowadzenia zajęć | 7,5 | 10,0 | 36,7 | 30,8 | 15,0 | 3,36 | 3,00 | 1,091 |
| Nadmierna liczba studentów w grupach dydaktycznych | 2,5 | 15,8 | 39,2 | 30,8 | 11,7 | 3,33 | 3,00 | 0,964 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W celu pogłębienia wyników badań ilościowych oraz lepszego zrozumienia znaczenia warunków pracy i obciążenia dydaktyczno-organizacyjnego w motywacji do pracy nauczycieli akademickich, analizie poddano również wypowiedzi osób pełniących funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych.

Uczestnicy wywiadów wskazali, że warunki pracy oraz poziom obciążenia dydaktycznego i organizacyjnego stanowią istotne materialne czynniki wpływające na motywację nauczycieli akademickich. Podkreślono, że nadmierna liczba godzin dydaktycznych, kumulacja zajęć w krótkich okresach oraz dodatkowe obowiązki administracyjne mogą prowadzić do zmęczenia i obniżenia zaangażowania, nawet przy satysfakcji z samej pracy dydaktycznej.

W wypowiedziach osób funkcyjnych często pojawiał się wątek organizacji pracy oraz zaplecza administracyjnego. Respondenci przekonywali, że sprawne wsparcie administracyjne, jasne procedury oraz dobra organizacja zajęć dydaktycznych sprzyjają utrzymaniu motywacji i ograniczają poczucie przeciążenia. Z kolei braki kadrowe oraz nieefektywna organizacja pracy były postrzegane jako czynniki wyraźnie demotywujące.

Co więcej, zwrócono również uwagę na znaczenie infrastruktury oraz warunków technicznych pracy, takich jak dostęp do sal dydaktycznych, sprzętu czy narzędzi informatycznych. Odpowiednie warunki materialne umożliwiające sprawną realizację zajęć dydaktycznych były postrzegane jako element wspierający motywację i profesjonalizm pracy nauczycieli akademickich. W celu egemplifikacji powyższych wniosków w tabeli 66 zebrano i przedstawiono wybrane wypowiedzi respondentów pozyskane w toku wywiadów.

Tabela 66. Warunki pracy i obciążenie dydaktyczno-organizacyjne jako materialne czynniki motywacji – perspektywa osób funkcyjnych

| Obszar | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obciążenie dydaktyczne | „Zbyt duża liczba godzin dydaktycznych prowadzi do szybkiego zmęczenia”. |
| Kumulacja obowiązków | „Najtrudniejsze są okresy, gdy dydaktyka i sprawy organizacyjne nakładają się na siebie”. |
| Organizacja pracy | „Dobra organizacja zajęć bardzo ogranicza frustrację wykładowców”. |
| Wsparcie administracyjne | „Sprawne zaplecze administracyjne odciąża nauczycieli i poprawia komfort pracy.” |
| Warunki techniczne | „Dostęp do odpowiedniego sprzętu i sal jest podstawą spokojnej pracy”. |

Zródło: opracowanie własne na podstawie badań jakościowych

Ogół przeprowadzonych analiz wskazuje, że warunki materialne pracy dydaktycznej i naukowej stanowią istotny, choć wspierający element motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych. Badani respondenci w umiarkowanym stopniu przypisują znaczenie takim aspektom, jak wyposażenie stanowiska pracy, dostęp do zaplecza dydaktycznego i naukowego oraz warunki techniczne prowadzenia zajęć, postrzegając je jako czynniki sprzyjające sprawnej realizacji obowiązków zawodowych, choć rzadko jako dominujące źródło motywacji.

Analizy porównawcze nie wykazały istotnych statystycznie różnic w ocenie znaczenia warunków materialnych pracy ze względu na płeć, wiek, staż pracy, formę zatrudnienia ani traktowanie uczelni niepublicznej jako podstawowego miejsca pracy. Wskazuje to na względnie jednolity sposób postrzegania materialnych uwarunkowań pracy akademickiej w badanej grupie nauczycieli. Jednocześnie potwierdzono istnienie istotnej dodatniej zależności pomiędzy ogólnym poziomem zadowolenia z pracy a znaczeniem przypisywanym warunkom materialnym, co sugeruje, że pozytywna ocena sytuacji zawodowej sprzyja większej wrażliwości na jakość infrastruktury i organizacji pracy.

Wyniki badań ilościowych i jakościowych pozostają spójne i wskazują, że odpowiednie warunki materialne, w tym zaplecze techniczne, organizacja pracy oraz wsparcie administracyjne, pełnią ważną rolę w podtrzymywaniu motywacji zawodowej nauczycieli akademickich. Jednocześnie ich niedostateczny poziom może prowadzić do przeciążenia i obniżenia zaangażowania, nawet w sytuacji wysokiej identyfikacji z pracą dydaktyczną i naukową.

6.5. Wsparcie finansowe rozwoju zawodowego

Wsparcie finansowe rozwoju zawodowego stanowi istotny element systemu motywacyjnego w pracy nauczycieli uczelni niepublicznych, ponieważ umożliwia podnoszenie kwalifikacji, rozwój kompetencji naukowych i dydaktycznych oraz aktywne uczestnictwo w życiu akademickim. Dostęp do środków przeznaczonych na doskonalenie zawodowe, udział w konferencjach, publikacje naukowe czy realizację projektów badawczych może wzmacniać zaangażowanie zawodowe oraz poczucie sensu i perspektyw rozwoju w pracy akademickiej. W niniejszym podrozdziale podjęto analizę znaczenia wybranych form wsparcia finansowego rozwoju zawodowego dla motywacji do pracy nauczycieli akademickich, koncentrując się na subiektywnej ocenie ich wpływu na poziom motywacji respondentów.

W celu empirycznego ujęcia znaczenia wsparcia finansowego rozwoju zawodowego respondenci zostali poproszeni o ocenę wpływu poszczególnych jego form na motywację do pracy w obecnej uczelni. W odniesieniu do finansowania doskonalenia zawodowego (np. udział w konferencjach, publikacje) przeważały oceny pozytywne – odpowiedzi „raczej wpływa” oraz „zdecydowanie wpływa” wskazało łącznie 58,3% badanych, przy czym ponad jedna czwarta respondentów (27,5%) uznała ten czynnik za zdecydowanie motywujący. Odpowiedź neutralną zadeklarowało 23,3% ankietowanych, natomiast odpowiedzi negatywne – 18,4% respondentów, co potwierdza ogólnie pozytywne postrzeganie tej formy wsparcia ($M=3,61$; $Me=4,00$; $SD=1,197$).

Jeszcze wyraźniejszą przewagę ocen pozytywnych odnotowano w przypadku możliwości pozyskiwania dodatkowych środków z projektów zewnętrznych (np. grantów krajowych i unijnych), gdzie łącznie 58,4% respondentów wskazało odpowiedzi pozytywne, a co piąta osoba (21,7%) oceniła ten czynnik jako zdecydowanie wpływający na motywację ($M=3,63$; $Me=4,00$; $SD=1,054$).

Podobny rozkład odpowiedzi dotyczył możliwości udziału w programach mobilności akademickiej (np. ERASMUS, NAWA), które pozytywnie oceniło 59,2% badanych, przy stosunkowo wysokiej spójności opinii ($M=3,63$; $Me=4,00$; $SD=1,045$). Szczegółowe dane dotyczące rozkładu odpowiedzi dla poszczególnych form wsparcia finansowego przedstawiono w tabeli 67.

Tabela 67. Wpływ wsparcia finansowego rozwoju zawodowego na motywację do pracy nauczycieli akademickich

| Czynnik | Odpowiedzi (%) | | | | | M | Me | SD |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Otrzymywane wsparcie finansowe w zakresie doskonalenia zawodowego (np. konferencje, publikacje) | 6,7 | 11,7 | 23,3 | 30,8 | 27,5 | 3,61 | 4,00 | 1,197 |
| Możliwość uzyskania dodatkowych środków z projektów zewnętrznych (np. granty krajowe, unijne) | 4,2 | 9,2 | 28,3 | 36,7 | 21,7 | 3,63 | 4,00 | 1,054 |
| Możliwość udziału w programach mobilności akademickiej (np. ERASMUS, NAWA) | 1,7 | 15,0 | 24,2 | 36,7 | 22,5 | 3,63 | 4,00 | 1,045 |

Zródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W celu syntetycznej oceny znaczenia wsparcia finansowego rozwoju zawodowego jako czynnika motywującego skonstruowano zmienną zbiorczą, opartą na ocenach itemów zaprezentowanych w tabeli powyżej

Zmienne społeczno-demograficzne

W pierwszej kolejności sprawdzono, czy płeć respondentów wiąże się z odmiennym postrzeganiem znaczenia warunków materialnych pracy dydaktycznej i naukowej jako czynnika motywującego. Porównanie statystyk opisowych wskazało na zbliżone wartości ocen w obu grupach (kobiety $M=3,65$; $SD=0,84$; $Me=3,67$; mężczyźni $M=3,56$; $SD=0,98$; $Me=3,67$). Przeprowadzony test nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy analizowanymi grupami ($U=1431,50$; $Z=-0,46$; $p=0,643$). Oznacza to, że znaczenie warunków materialnych pracy jako czynnika motywującego jest postrzegane w zbliżony sposób przez kobiety i mężczyzn.

Zmienna wieku również nie posiadała w analizowanym aspekcie waloru istotności. Uzyskane wyniki wskazują na zbliżony poziom ocen we wszystkich analizowanych grupach wiekowych. Analiza statystyk opisowych wskazuje, że znaczenie wsparcia rozwoju zawodowego jako czynnika motywującego do pracy było oceniane na zbliżonym poziomie we wszystkich grupach wiekowych. Najwyższe wartości odnotowano wśród nauczycieli do 35. roku życia ($M=3,64$; $Me=3,67$; $SD=0,94$) oraz respondentów w wieku 36-50 lat ($M=3,61$; $Me=3,67$; $SD=0,84$), natomiast nieco niższe w grupie osób w wieku 51 lat i więcej ($M=3,59$; $Me=3,00$; $SD = 1,01$). Zróźnicowanie

odpowiedzi miało umiarkowany charakter, a przeprowadzony test nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy analizowanymi grupami ($H(2)=0,07$; $p=0,965$). Oznacza to, że ocena znaczenia warunków materialnych jako potencjalnego czynnika motywacyjnego nie zależy od wieku badanych.

Zmienne instytucjonalno-zawodowe

Określając znaczenie zmiennych instytucjonalno-zawodowych dla omawianej kwestii, w pierwszej kolejności analizę poddano staż pracy w szkolnictwie wyższym. Uzyskany wynik nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami stażu pracy ($F(2,117)=0,24$; $p=0,789$), a bardzo niska wartość wielkości efektu wskazuje na marginalne znaczenie długości doświadczenia zawodowego w wyjaśnianiu zróżnicowania ocen analizowanej zmiennej ($\eta^2=0,004$). Uzyskane wyniki sugerują, że znaczenie warunków materialnych pracy jako czynnika motywującego jest postrzegane w podobnym stopniu niezależnie od długości stażu pracy nauczycieli akademickich.

Następnie sprawdzono, czy forma zatrudnienia w obecnej uczelni różnicuje oceny respondentów w omawianym obszarze. Uzyskany wynik również nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy analizowanymi grupami ($F(2,117)=2,77$; $p=0,067$), jednak niewielka wartość wielkości efektu wskazuje na zauważalne znaczenie formy zatrudnienia w wyjaśnianiu zróżnicowania ocen ($\eta^2=0,045$). Analiza statystyk opisowych ukazuje, że najwyższe oceny odnotowano wśród nauczycieli zatrudnionych na pełny etat ($M=3,73$; $SD=0,86$; $Me=3,67$), niższe w grupie pracujących na część etatu ($M=3,37$; $SD=0,75$; $Me=3,50$), a najniższe wśród osób zatrudnionych na podstawie umów cywilnoprawnych ($M=3,23$; $SD=1,07$; $Me=3,00$).

Sprawdzono także, czy w omawianej kwestii ma znaczenia zatrudnienie na uczelni publicznej jako podstawowym miejscu pracy. Test Levene'a nie wykazał naruszenia założenia o jednorodności wariancji ($p=,452$), a wynik statystyki okazał się nieistotny statystycznie ($t(118)=1,17$, $p=244$), co wskazuje na brak istotnych różnic między grupami. Osoby, dla których uczelnia niepubliczna stanowi podstawowe miejsce pracy, uzyskały nieco wyższe średnie w zakresie oceny znaczenia poziom wsparcia rozwojowego ($M=3,70$; $Me=3,67$; $SD=0,91$) niż osoby, dla których nie jest ona głównym miejscem zatrudnienia ($M=3,51$; $Me=3,50$; $SD=0,83$), jednak różnica ta miała małą wielkość efektu ($d=0,22$).

Zmienne subiektywnej oceny pracy

Kolejną zależność, jaką poddano analizie dotyczyła związku między znaczeniem wsparcia rozwojowego jako czynnika motywującego, a ogólnym poziomem zadowolenia nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni. Przeprowadzona analiza wykazała istnienie istotnej statystycznie dodatniej zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi ($r=0,25$; $p=0,006$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem znaczenia wsparcia rozwoju jako czynnika motywacyjnego rośnie ogólny poziom zadowolenia nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni.

Siła uzyskanej korelacji wskazuje na związek słaby do umiarkowanego, co sugeruje, że wsparcie rozwojowe stanowi istotny czynnik w omawianym zakresie, jednak nie jest jego jedynym ani dominującym wyznacznikiem. Wyniki te podkreślają znaczenie działań uczelni ukierunkowanych na rozwój zawodowy i kompetencyjny pracowników w kształtowaniu pozytywnej oceny pracy przez nauczycieli akademickich.

Następnie sprawdzono, czy znaczenie warunków materialnych pracy dydaktycznej i naukowej jako czynnika motywującego pozwala przewidywać ogólny poziom zadowolenia nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni. Przeprowadzona analiza wykazała, że przyjęty model regresji był istotny statystycznie ($F(1,118)=7,68$; $p=0,006$). Wartość współczynnika determinacji wskazuje, że model wyjaśnia około 6% wariacji zmiennej zależnej ($R^2=0,06$; skorygowane $R^2=0,05$), co oznacza jego niewielką, lecz istotną zdolność predykcyjną.

Analiza współczynników regresji wykazała, że znaczenie warunków materialnych pracy istotnie dodatnio przewidywało ogólny poziom zadowolenia z pracy w obecnej uczelni ($B=0,29$; $\beta=0,25$; $t=2,77$; $p=0,006$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem znaczenia przypisywanego warunkom materialnym pracy dydaktycznej i naukowej wzrasta również ogólny poziom zadowolenia nauczycieli akademickich z pracy w obecnej uczelni.

Uzyskane wyniki sugerują, że warunki materialne pracy stanowią istotny, choć umiarkowanie silny czynnik sprzyjający wyższemu zadowoleniu z pracy. Jednocześnie relatywnie niewielka wartość wyjaśnianej wariacji wskazuje, że ogólny poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich kształtowany jest także przez inne czynniki, nieuwzględnione w analizowanym modelu regresji.

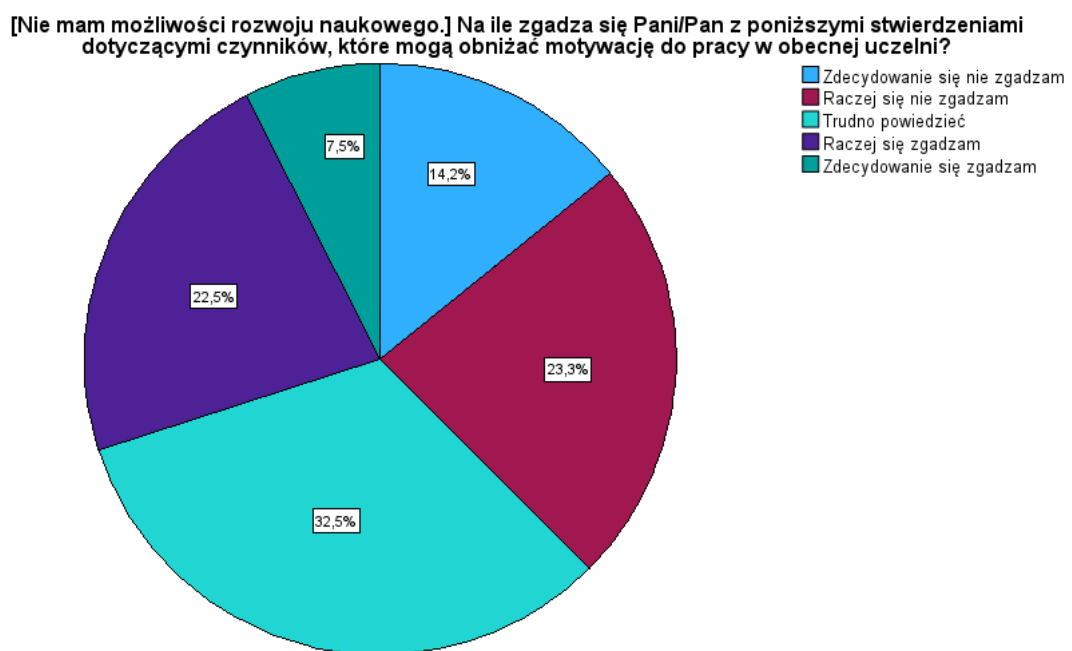
Kolejna analizowana zależność dotyczyła związku pomiędzy znaczeniem warunków materialnych pracy dydaktycznej i naukowej jako czynnika motywującego a oceną sposobów motywowania nauczycieli akademickich w aktualnym miejscu pracy. Analiza nie wykazała istotnej statystycznie zależności pomiędzy badanymi zmiennymi

($r=-0,08$; $p=0,405$), co wskazuje na praktyczny brak związku pomiędzy ocenianymi aspektami. W związku z tym nie podejmowano dalszych analiz predykcyjnych.

Uzupełnieniem powyższych analiz była ocena stopnia zgody respondentów ze stwierdzeniem dotyczącym braku możliwości rozwoju naukowego w aktualnym miejscu pracy. Dane zaprezentowane na wykresie 38 wskazują na wyraźne zróżnicowanie opinii badanych, przy czym przeważają postawy neutralne i aprobujące to stwierdzenie. Najliczniejszą grupę stanowili respondenci deklarujący odpowiedź „raczej się zgadzam” (32,5%), co sugeruje, że dla istotnej części badanych ograniczone możliwości rozwoju naukowego stanowią czynnik obniżający motywację do pracy.

Jednocześnie niemal co czwarty ankietowany (23,3%) wyraził zdecydowaną zgodę z tym stwierdzeniem. Kategorię neutralną („trudno powiedzieć”) wskazało 22,5% badanych, co może odzwierciedlać niejednoznaczne lub zróżnicowane doświadczenia w zakresie rozwoju naukowego. Odpowiedzi negatywne zadeklarowało łącznie 21,7% respondentów, w tym 14,2% wyraziło zdecydowany brak zgody.

Miary wartości centralnych wskazują, że nagrody finansowe i pozafinansowe są postrzegane przez badanych nauczycieli akademickich jako czynnik o umiarkowanym znaczeniu w motywacji do pracy ($M=3,53$; $Me=3,50$; $SD=0,90$). Oznacza to, że choć nagrody te pełnią istotną funkcję motywacyjną, nie stanowią jednoznacznie dominującego elementu, a ich znaczenie jest zróżnicowane w zależności od indywidualnych ocen respondentów.



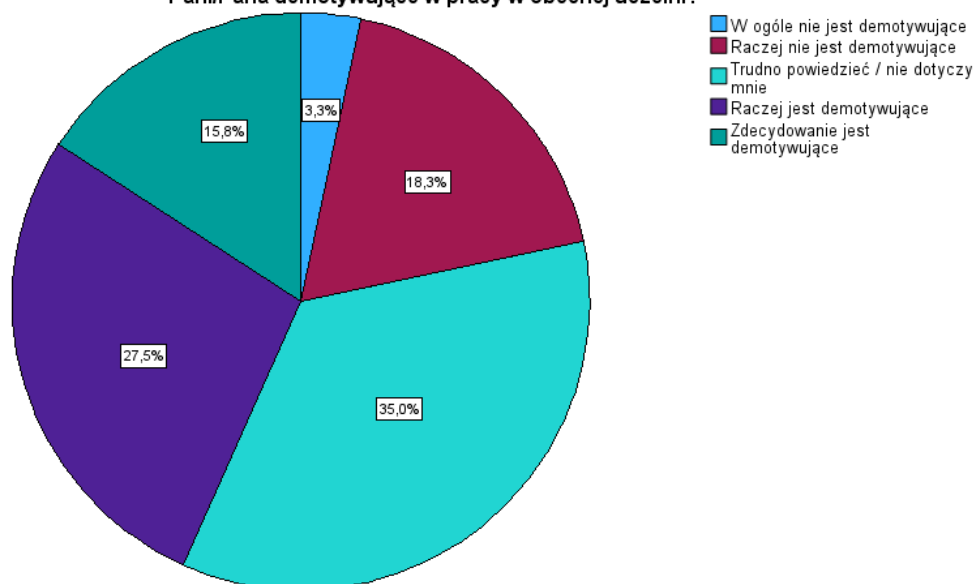
Wykres 38. Ocena możliwości rozwoju naukowego jako czynnika demotywującego pracę nauczycieli akademickich

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Uzupełnieniem ogólnej oceny znaczenia wsparcia finansowego rozwoju są analizy dotyczące sytuacji, w których ich brak może pełnić funkcję czynnika demotywującego. Dane zaprezentowane na wykresie 39 wskazują, że dla znacznej części badanych brak dostępu do aktywności naukowych o charakterze rozwojowym ma wyraźnie demotywujący charakter. Odpowiedzi wskazujące na demotywujący wpływ tego czynnika („raczej jest demotywujące” oraz „zdecydowanie jest demotywujące”) zadeklarowało łącznie 62,5% respondentów, przy czym 35,0% badanych uznało go za raczej demotywujący, a 27,5% – za zdecydowanie demotywujący.

Postawę neutralną („trudno powiedzieć”) przyjęło 15,8% respondentów, co może świadczyć o braku jednoznacznych doświadczeń w tym zakresie lub ograniczonym udziale w aktywności naukowej wymagającej mobilności. Z kolei odpowiedzi negujące demotywujący charakter tego czynnika wskazało 21,6% badanych, z czego większość stanowili respondenci wybierający kategorię „raczej nie działa demotywująco”, a jedynie niewielki odsetek uznał, że czynnik ten w ogóle nie wpływa negatywnie na ich motywację. Ogólny rozkład odpowiedzi wskazuje, że brak możliwości uczestnictwa w konferencjach, projektach i wyjazdach naukowych jest częściej postrzegany jako bariera motywacyjna niż czynnik obojętny, co znajduje odzwierciedlenie w miarach centralnych ($M = 3,34$; $Me = 3,00$; $SD = 1,057$).

[Brak możliwości udziału w konferencjach, projektach, wyjazdach naukowych.] Na ile poniższe czynniki są dla Pani/Pana demotywujące w pracy w obecnej uczelni?



Wykres 39. Ocena braku możliwości udziału w konferencjach, projektach i wyjazdach naukowych jako czynnika demotywującego

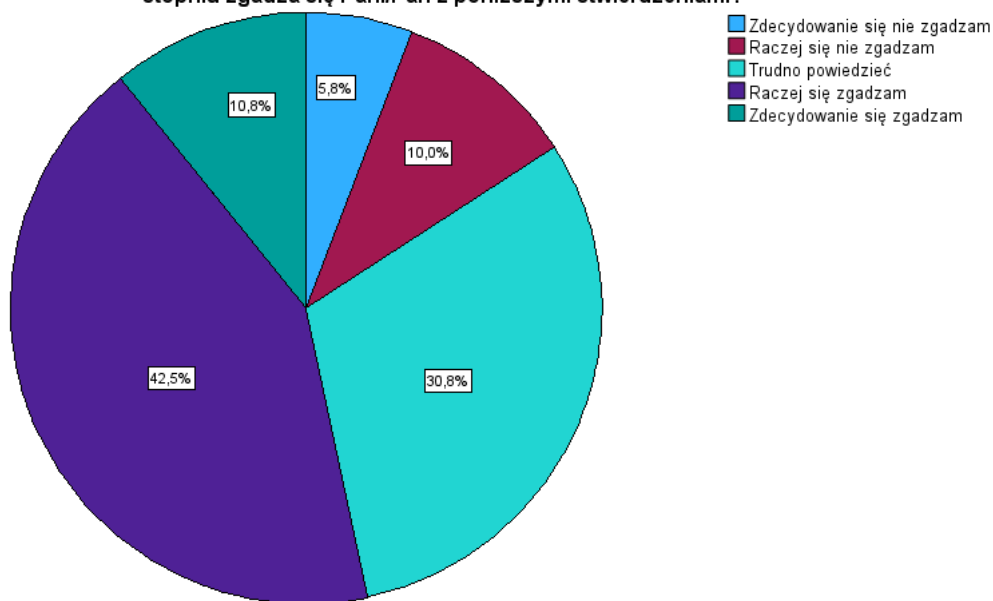
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Aby pogłębić analizowaną problematykę, respondentów poproszono o odniesienie się do własnych doświadczeń zawodowych związanych z możliwościami rozwoju i podnoszenia kwalifikacji. Dane zaprezentowane na wykresie 40 wskazują, że zdecydowana większość nauczycieli akademickich pozytywnie ocenia ofertę uczelni w tym zakresie. Odpowiedzi potwierdzające zadeklarowało łącznie 73,3% badanych, przy czym 42,5% respondentów wyraziło zdecydowaną zgodę z analizowanym stwierdzeniem, a 30,8% wskazało odpowiedź „raczej się zgadzam”.

Postawę neutralną („trudno powiedzieć”) przyjęło 10,8% respondentów, co może świadczyć o zróżnicowanych doświadczeniach zawodowych lub ograniczonej znajomości dostępnych form rozwoju. Odpowiedzi negatywne wskazało 15,0% ankietowanych, z czego 10,0% badanych raczej nie zgadzało się z analizowanym stwierdzeniem, a 5,0% wyraziło zdecydowany brak zgody.

Ogólny rozkład odpowiedzi potwierdza dominację ocen pozytywnych, co znajduje odzwierciedlenie w wartościach statystyk opisowych ($M=3,43$; $Me=4,00$; $SD=1,010$) i wskazuje na korzystną ocenę możliwości rozwoju zawodowego oraz podnoszenia kwalifikacji oferowanych przez uczelnię, przy jednoczesnym umiarkowanym zróżnicowaniu opinii badanych.

[Uczelnia stwarza mi możliwości rozwoju zawodowego i podnoszenia kwalifikacji] Proszę zaznaczyć, w jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?



Wykres 40. Ocena możliwości rozwoju zawodowego i podnoszenia kwalifikacji oferowanych przez uczelnię

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W celu pogłębienia wyników badań ilościowych oraz uzyskania całościowego obrazu znaczenia materialnych warunków pracy w motywacji nauczycieli akademickich, przeanalizowano również wypowiedzi osób pełniących funkcje kierownicze w uczelniach niepublicznych.

Analiza danych jakościowych wskazuje, że wsparcie finansowe rozwoju zawodowego stanowi istotny, choć selektywny, materialny czynnik motywacji nauczycieli akademickich. Respondenci podkreślali, że możliwość uzyskania dofinansowania do udziału w konferencjach, szkoleniach czy studiach podyplomowych jest postrzegana jako forma inwestycji uczelni w pracownika oraz wyraz uznania dla jego kompetencji i potencjału rozwojowego.

W wypowiedziach osób funkcyjnych zwracano uwagę, że znaczenie wsparcia finansowego rozwoju zawodowego jest szczególnie widoczne wśród młodszej kadry akademickiej oraz nauczycieli nastawionych na podnoszenie kwalifikacji. Akcentowano, że w tej grupie brak tego typu wsparcia ze strony uczelni może prowadzić do spadku motywacji lub poszukiwania alternatywnych form zatrudnienia.

Jednocześnie podkreślano, że wsparcie finansowe rozwoju zawodowego w uczelniach niepublicznych ma często charakter ograniczony i niesystemowy. Decyzje w tym zakresie bywają uzależnione od bieżącej sytuacji finansowej uczelni lub indywidualnych ustaleń, co może osłabiać długofalowy efekt motywacyjny tego czynnika. W celu uzupełnienia powyższych wniosków posłużono się przykładowymi wypowiedziami kadry zarządzającej, które zaprezentowano w tabeli 68.

Tabela 68. Wsparcie finansowe rozwoju zawodowego jako materialny czynnik motywacji – perspektywa osób funkcyjnych

| Obszar wsparcia | Wybrane wypowiedzi respondentów |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dofinansowanie rozwoju | „Dofinansowanie konferencji czy szkoleń jest odbierane jako inwestycja w pracownika”. |
| Motywacja młodszej kadry | „Dla młodszych wykładowców możliwość rozwoju finansowanego przez uczelnię jest bardzo ważna”. |
| Selektywność wsparcia | „Nie wszystkich możemy wspierać w takim samym stopniu, wszystko zależy od środków”. |
| Brak systemowości | „Wsparcie rozwoju jest raczej doraźne niż systemowe”. |
| Efekt motywacyjny | „Tam, gdzie jest realne wsparcie rozwoju, motywacja jest wyraźnie wyższa”. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań jakościowych.

Ogół przeprowadzonych analiz wskazuje, że wsparcie finansowe rozwoju zawodowego stanowi istotny, choć umiarkowanie silny czynnik motywujący nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych, szczególnie w kontekście możliwości podnoszenia kwalifikacji, udziału w konferencjach, publikacji naukowych oraz realizacji projektów badawczych.

Respondenci najczęściej pozytywnie oceniali finansowanie doskonalenia zawodowego, grantów oraz programów mobilności akademickiej, przy jednoczesnym zróżnicowaniu opinii wynikającym z indywidualnych doświadczeń i dostępności tych form wsparcia. Analizy porównawcze nie wykazały istotnych statystycznie różnic w znaczeniu wsparcia rozwojowego ze względu na płeć, wiek ani staż pracy, natomiast nieco wyższe oceny odnotowano wśród nauczycieli zatrudnionych w bardziej stabilnych formach oraz traktujących uczelnię jako podstawowe miejsce pracy. Jednocześnie potwierdzono istotną, choć słabą dodatnią zależność pomiędzy poziomem postrzeganego wsparcia rozwoju zawodowego a ogólnym zadowoleniem z pracy, co sugeruje, że działania uczelni w tym obszarze sprzyjają motywacji i satysfakcji zawodowej, jednak ich ograniczony i niesystemowy charakter może osłabiać długofalowy efekt motywacyjny.

Przeprowadzone badania jakościowe potwierdzają, że wsparcie finansowe rozwoju zawodowego stanowi istotny materialny czynnik motywacji nauczycieli akademickich, szczególnie w kontekście podnoszenia kwalifikacji i planowania dalszej kariery zawodowej. Jednocześnie ograniczony i niesystemowy charakter tego wsparcia w uczelniach niepublicznych może osłabiać jego długofalowy potencjał motywacyjny. Uzyskane wnioski pozostają spójne z wynikami badań ilościowych i uzupełniają je o perspektywę kadry zarządzającej.

6.6. Podsumowanie

Przeprowadzone w niniejszym rozdziale analizy empiryczne pozwalają na całościową ocenę znaczenia materialnych uwarunkowań motywacji do pracy nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych. Uzyskane wyniki wskazują, że czynniki materialne pełnią istotną, choć niedominującą rolę w systemie motywacyjnym badanej grupy i funkcjonują przede wszystkim jako elementy

warunkujące stabilność, poczucie bezpieczeństwa oraz ocenę sprawiedliwości organizacyjnej. Oznacza to, że materialne aspekty pracy nie stanowią samodzielnego źródła trwałej motywacji, lecz wyznaczają ramy, w których możliwe jest utrzymanie zaangażowania zawodowego, co również jest podkreślane w literaturze przedmiotu⁴⁷⁸.

Analiza znaczenia wynagrodzenia pokazuje, że jest ono postrzegane jako ważny czynnik motywujący, jednak jego rola ma charakter przede wszystkim stabilizujący i zabezpieczający, a nie rozwojowy. Bez wątpienia sprzyja ono utrzymaniu motywacji oraz zaangażowania zawodowego ale pod warunkiem, że jest odbierane jako akceptowalne, sprawiedliwe i adekwatne do nakładu pracy. Jednocześnie wyniki badań wskazują, że niski poziom wynagrodzenia, brak przejrzystych zasad jego kształtowania oraz niewystarczająca gratyfikacja za godziny ponadwymiarowe stanowią istotne źródło obniżenia motywacji do pracy nauczycieli akademickich. Ustalenia te pozostają spójne z teoriami motywacji, które podkreślają, że czynniki płacowe pełnią głównie funkcję zapobiegania niezadowoleniu, a ich brak może prowadzić do spadku satysfakcji zawodowej⁴⁷⁹.

Szczególą rolę w strukturze materialnych uwarunkowań motywacji odgrywa stabilność zatrudnienia. Uzyskane wyniki potwierdzają, że poczucie bezpieczeństwa zawodowego oraz przewidywalność warunków współpracy z uczelnią mają kluczowe znaczenie dla utrzymania zaangażowania i długofalowej identyfikacji z miejscem pracy. Brak stabilnych form zatrudnienia oraz niepewność dotycząca kontynuacji współpracy są postrzegane jako czynniki silnie demotywujące, nawet w sytuacji wysokiej satysfakcji z pracy dydaktycznej. Stabilność zatrudnienia funkcjonuje zatem jako istotny fundament materialny motywacji zawodowej, umożliwiający internalizację celów organizacyjnych oraz budowanie długookresowego zaangażowania⁴⁸⁰.

Analiza znaczenia nagród finansowych i pozafinansowych wskazuje, że pełnią one przede wszystkim funkcję uzupełniającą wobec podstawowych elementów systemu motywacyjnego. Najwyżej oceniane są nagrody o charakterze finansowym, w tym wynagrodzenie za działalność naukową oraz gratyfikacje przyznawane przez uczelnię. Nagrody pozafinansowe, takie jak wyróżnienia czy odznaczenia, mają słabszy, choć zauważalny wpływ motywacyjny. Wyniki badań sugerują, że skuteczność nagród zależy

⁴⁷⁸ J. Penc, dz. cyt., s. 72-80.

⁴⁷⁹ F. Herzberg, dz. cyt., s. 71-88.

⁴⁸⁰ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 201-210.

w dużej mierze od ich postrzeganej sprawiedliwości, przejrzystości zasad przyznawania oraz powiązania z rzeczywistym wkładem pracy, a nie od samego faktu ich istnienia.

Istotnym elementem materialnych uwarunkowań motywacji są również warunki pracy dydaktycznej i naukowej. Odpowiednie wyposażenie stanowiska pracy, dostęp do infrastruktury oraz zasobów wspierających realizację zadań zawodowych sprzyjają utrzymaniu motywacji i efektywności pracy. Jednocześnie niedostatki w tym obszarze mogą prowadzić do frustracji i obniżenia satysfakcji zawodowej, zwłaszcza w sytuacjach długotrwałego przeciążenia obowiązkami. Warunki pracy pełnią zatem funkcję czynnika wspierającego lub osłabiającego oddziaływanie innych elementów systemu motywacyjnego⁴⁸¹.

Uzupełnieniem powyższych ustaleń jest analiza wsparcia finansowego rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich. Wyniki badań jakościowych wskazują, że możliwość dofinansowania udziału w konferencjach, szkoleniach czy innych formach podnoszenia kwalifikacji jest postrzegana jako istotny sygnał docenienia oraz inwestowania w rozwój pracownika. Jednocześnie ograniczony i niesystemowy charakter tego rodzaju wsparcia w uczelniach niepublicznych osłabia jego długofalowy potencjał motywacyjny. Wsparcie rozwoju zawodowego funkcjonuje więc jako czynnik graniczny pomiędzy motywacją materialną a niematerialną, łącząc aspekt finansowy z potrzebą rozwoju i samorealizacji⁴⁸².

Podsumowując, ogół rozważań poczynionych w rozdziale szóstym pozwala stwierdzić, że materialne uwarunkowania motywacji do pracy nauczycieli akademickich pełnią rolę warunków brzegowych motywacji zawodowej. Ich znaczenie ujawnia się szczególnie wyraźnie w sytuacjach braku adekwatności, stabilności i przewidywalności. Czynniki materialne nie stanowią samodzielnego źródła trwałej motywacji, lecz współtworzą wraz z uwarunkowaniami niematerialnymi spójny system oddziaływań decydujący o poziomie zaangażowania i zadowolenia zawodowego nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych.

⁴⁸¹ J.S. Adams, *Towards an understanding of inequity*, "Journal of Abnormal and Social Psychology" 1963, 67(5), 422-436, s. 422-428, DOI:10.1037/h0040968.

⁴⁸² W.A. Kahn, *Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work*, „Academy of Management Journal” 1990, 33(4), 692-724, s. 692-698, DOI: 10.2307/256287.

ZAKOŃCZENIE

Problematyka motywacji zawodowej nauczycieli akademickich stanowi jedno z kluczowych zagadnień współczesnego szkolnictwa wyższego, pozostając w ścisłym związku z jakością kształcenia, rozwojem działalności naukowej oraz stabilnością funkcjonowania uczelni. W warunkach dynamicznych przemian społeczno-ekonomicznych, a także rosnącej presji na konkurencyjność, efektywność i mierzalność osiągnięć, praca akademicka coraz częściej funkcjonuje w logice permanentnej oceny wyników oraz oczekiwań produktywności. Zjawisko to bywa opisywane w literaturze jako przejaw tzw. społeczeństwa osiągnięć i tyranii produktywności, w którym jednostka podlega nieustannej presji samodoskonalenia, wydajności i odpowiedzialności za własne rezultaty zawodowe⁴⁸³.

W takich uwarunkowaniach motywacja pracowników akademickich pełni rolę jednego z kluczowych czynników determinujących poziom zaangażowania zawodowego oraz zdolność uczelni do długofalowego rozwoju. Jest to zjawisko o charakterze wielowymiarowym, kształtowane przez współdziałanie czynników materialnych, organizacyjnych oraz psychospołecznych, które wzajemnie się przenikają i wpływają na sposób postrzegania pracy akademickiej, jej sensu oraz wartości. Motywacja zawodowa nie stanowi zatem jedynie rezultatu indywidualnych predyspozycji pracowników, lecz jest w znacznym stopniu pochodną warunków instytucjonalnych i organizacyjnych, w jakich realizowana jest praca akademicka.

Problematyka ta w szczególności sposób ujawnia się w odniesieniu do uczelni niepublicznych, funkcjonujących w warunkach większej zmienności organizacyjnej oraz silniejszego oddziaływania mechanizmów rynkowych niż uczelnie publiczne. Jak było już akcentowane na kartach niniejszej dysertacji, specyfika tego sektora obejmuje m.in. odmienny model finansowania, większą elastyczność form zatrudnienia, intensyfikację obciążeń dydaktycznych oraz często ograniczone możliwości prowadzenia działalności naukowej. Uwarunkowania te powodują, że proces motywowania nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych ma charakter szczególnie złożony i wymaga pogłębionej analizy, uwzględniającej zarówno perspektywę teoretyczną, jak i empiryczną. Zasadne stało się więc podjęcie badań ukierunkowanych na identyfikację oraz ocenę czynników motywujących nauczycieli akademickich zatrudnionych w tym segmencie szkolnictwa wyższego.

⁴⁸³ Zob. B. C. Han, *Spoleczeństwo zmęczenia*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015.

Rozważania badawcze podjęte w niniejszej dysertacji miały na celu rozwiązanie głównego problemu badawczego sformułowanego w postaci pytania: jakie czynniki motywują nauczycieli akademickich uczelni niepublicznych do wykonywania pracy zawodowej? Problem ten wynikał z potrzeby pogłębionego rozpoznania mechanizmów motywacyjnych funkcjonujących w sektorze niepublicznego szkolnictwa wyższego, który charakteryzuje się odmiennymi uwarunkowaniami niż sektor uczelni publicznych. Realizacja celu głównego pracy, polegającego na identyfikacji czynników motywujących nauczycieli akademickich uczelni niepublicznych, została oparta zarówno na analizie literatury przedmiotu, jak i na wynikach badań empirycznych przeprowadzonych z wykorzystaniem metod ilościowych i jakościowych. Uzyskane rezultaty pozwoliły na udzielenie odpowiedzi na sformułowany problem główny oraz na weryfikację przyjętych założeń badawczych.

Na etapie konceptualizacji badań sformułowano hipotezę główną zakładającą, że czynniki motywujące nauczycieli akademickich uczelni niepublicznych do wykonywania pracy zawodowej mają charakter zarówno materialny, jak i niematerialny. Analiza wyników badań empirycznych pozwoliła na pozytywną weryfikację tego przypuszczenia, wskazując, że motywacja nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych kształtowana jest przez współwystępowanie obu grup czynników. Jednocześnie uzyskane rezultaty dowodzą, że znaczenie poszczególnych uwarunkowań nie ma charakteru jednorodnego, a czynniki materialne i niematerialne pełnią odmienne, choć komplementarne funkcje w procesie motywowania. Czynniki materialne, takie jak poziom wynagrodzenia czy stabilność zatrudnienia, stanowią istotny element bazowy motywacji, natomiast czynniki niematerialne w większym stopniu wpływają na poziom zaangażowania, satysfakcji zawodowej oraz długofalowego związania nauczycieli akademickich z uczelnią.

W odniesieniu do pierwszego problemu szczegółowego, dotyczącego teoretycznych podstaw motywacji do pracy, przyjęto hipotezę zakładającą, że motywacja stanowi złożony, wielowymiarowy proces, kształtowany przez współdziałanie czynników indywidualnych, organizacyjnych i społecznych. Analiza literatury przedmiotu pozwoliła na pozytywną weryfikację tej hipotezy, wykazując, że współczesne koncepcje motywacji akcentują zarówno rolę bodźców zewnętrznych, jak i znaczenie motywacji wewnętrznej, autonomii, poczucia sensu pracy oraz relacji społecznych w środowisku zawodowym. Ustalenia te stanowiły istotne zaplecze teoretyczne dla dalszych analiz empirycznych.

Odnosząc się do drugiego problemu szczegółowego, obejmującego uwarunkowania pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych, przyjęto hipotezę zakładającą istnienie specyficznego układu czynników organizacyjnych, instytucjonalnych i rynkowych, odmiennych od rozwiązań charakterystycznych dla sektora publicznego. Wyniki analiz zawartych w pracy pozwoliły na pozytywną weryfikację tej hipotezy. Wykazano, że nauczyciele akademicy zatrudnieni w uczelniach niepublicznych funkcjonują w warunkach większej elastyczności zatrudnienia, silniejszej presji dydaktycznej oraz większej zależności uczelni od czynników ekonomicznych, co istotnie wpływa na kontekst kształtowania ich motywacji zawodowej.

W kontekście trzeciego problemu szczegółowego, dotyczącego ogólnego poziomu motywacji nauczycieli akademickich uczelni niepublicznych, przyjęto hipotezę zakładającą, że badana grupa charakteryzuje się umiarkowanym lub wysokim poziomem motywacji do pracy, przy jednoczesnym zróżnicowaniu jej poszczególnych komponentów. Wyniki badań empirycznych pozwoliły na potwierdzenie tego założenia, wskazując, że nauczyciele akademicy deklarują relatywnie wysoki poziom motywacji, jednak jej struktura jest zróżnicowana i zależna od rodzaju doświadczanych uwarunkowań organizacyjnych, materialnych i niematerialnych. Uzyskane rezultaty potwierdzają, że motywacja w środowisku akademickim uczelni niepublicznych ma charakter dynamiczny i niejednorodny.

W odniesieniu do czwartego problemu szczegółowego, dotyczącego niematerialnych uwarunkowań motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych, przyjęto hipotezę zakładającą, że czynniki te, odnoszące się do sposobu organizacji pracy, relacji interpersonalnych, autonomii zawodowej oraz możliwości rozwoju, w istotny sposób wpływają na poziom motywacji badanej grupy. Przeprowadzone analizy empiryczne pozwoliły na pozytywną weryfikację tej hipotezy. Uzyskane wyniki wskazują, że niematerialne aspekty środowiska pracy, takie jak poczucie wpływu na organizację obowiązków, uznanie, jakość informacji zwrotnej, wsparcie przełożonych oraz poziom doświadczanego stresu, odgrywają istotną rolę w kształtowaniu motywacji zawodowej nauczycieli akademickich. Jednocześnie wykazano, że znaczenie poszczególnych czynników niematerialnych jest zróżnicowane i zależne od indywidualnych doświadczeń oraz warunków organizacyjnych funkcjonowania uczelni.

Odnosząc się do piątego problemu szczegółowego, dotyczącego materialnych uwarunkowań motywacji do pracy nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych, przyjęto hipotezę zakładającą, że czynniki te, w szczególności poziom wynagrodzenia oraz stabilność zatrudnienia, wpływają na motywację do pracy badanej grupy, jednak ich znaczenie jest zróżnicowane i współwystępuje z oddziaływaniem czynników niematerialnych. Wyniki badań empirycznych pozwoliły na pozytywną weryfikację tej hipotezy. Analizy wykazały, że uwarunkowania materialne stanowią istotny element motywacyjny, zwłaszcza w kontekście poczucia bezpieczeństwa zawodowego i stabilności ekonomicznej, jednak nie mają charakteru dominującego. Ich oddziaływanie na motywację nauczycieli akademickich ujawnia się w ścisłym powiązaniu z czynnikami organizacyjnymi i psychospołecznymi, co potwierdza komplementarny charakter materialnych i niematerialnych mechanizmów motywacyjnych w środowisku uczelni niepublicznych.

Uzyskane wyniki dają podstawę do opinii, iż motywacja w środowisku akademickim nie może być rozpatrywana wyłącznie w kategoriach ekonomicznych, lecz powinna być analizowana w szerszym kontekście organizacyjnym i psychospołecznym, uwzględniającym specyfikę pracy akademickiej oraz indywidualne doświadczenia zawodowe badanych.

Szczególnie istotne znaczenie w kształtowaniu motywacji nauczycieli akademickich przypisano czynnikom niematerialnym, takim jak atmosfera pracy, relacje interpersonalne, styl kierowania, poczucie autonomii oraz możliwość wpływu na organizację i treść wykonywanej pracy. Czynniki te, choć często trudniejsze do formalizacji i bezpośredniego pomiaru, w istotny sposób wpływają na poziom zaangażowania zawodowego, satysfakcji z pracy oraz identyfikacji z uczelnią. Jednocześnie wyniki badań wskazują, że znaczenie czynników niematerialnych nie eliminuje roli uwarunkowań materialnych, takich jak wynagrodzenie czy stabilność zatrudnienia, lecz raczej współwystępuje z nimi, tworząc złożony układ motywacyjny.

Analiza wyników badań empirycznych pozwala również zauważyć, że specyfika funkcjonowania uczelni niepublicznych sprzyja większemu zróżnicowaniu doświadczeń motywacyjnych nauczycieli akademickich. Z jednej strony elastyczność organizacyjna i mniejszy stopień sformalizowania struktur mogą wzmacniać poczucie autonomii i sprawczości, z drugiej natomiast – mogą generować niepewność, przeciążenie obowiązkami oraz poczucie braku stabilności. W efekcie motywacja zawodowa nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych nie ma charakteru jednorodnego,

lecz jest silnie uzależniona od kontekstu organizacyjnego, relacji z przełożonymi oraz indywidualnych strategii radzenia sobie z wymaganiami pracy.

Ustalenia poczynione w niniejszej dysertacji wskazują ponadto, że czynniki stresu i przeciążenia zawodowego, choć obecne w doświadczeniach badanych nauczycieli akademickich, nie determinują w sposób jednoznaczny ogólnego poziomu zadowolenia z pracy. Może to świadczyć o istnieniu mechanizmów kompensacyjnych, takich jak poczucie sensu pracy, identyfikacja z rolą akademicką czy satysfakcja z kontaktu ze studentami, które łagodzą negatywny wpływ obciążeń zawodowych na ogólną ocenę pracy.

Uogólniając powyższe wnioski warto podkreślić, że motywacja nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach niepublicznych jawi się jako dynamiczny proces, uwarunkowany zarówno strukturą organizacyjną uczelni, jak i subiektywnymi ocenami oraz oczekiwaniami pracowników. Wyniki badań potwierdzają potrzebę całościowego i zrównoważonego podejścia do motywowania kadry akademickiej, uwzględniającego nie tylko aspekty finansowe, lecz również jakość relacji, autonomię zawodową, wsparcie przełożonych oraz warunki organizacyjne sprzyjające długofalowemu zaangażowaniu.

Na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych oraz sformułowanych wniosków możliwe jest przedstawienie rekomendacji o charakterze praktycznym, skierowanych do władz i kadry zarządzającej uczelniami niepublicznymi. Ich celem jest wspieranie procesów motywowania nauczycieli akademickich oraz tworzenie warunków sprzyjających długofalowemu zaangażowaniu zawodowemu.

Pierwszą rekomendacją jest świadome kształtowanie stylu zarządzania opartego na partnerstwie, zaufaniu i dialogu. Wyniki badań wskazują, że sposób kierowania oraz relacje z przełożonymi mają istotne znaczenie dla poziomu motywacji nauczycieli akademickich. Ograniczanie nadmiernej kontroli, zwiększanie autonomii decyzyjnej oraz uwzględnianie opinii pracowników w procesach organizacyjnych mogą wzmacniać poczucie sprawczości i odpowiedzialności za realizowane zadania.

Po drugie, nie bez znaczenia jest także rozwijanie spójnych i czytelnych mechanizmów komunikacji wewnętrznej. Zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe wskazują na znaczenie jasnego przepływu informacji pomiędzy władzami uczelni a kadrami akademicką. Regularne informowanie o decyzjach organizacyjnych, planowanych zmianach oraz kierunkach rozwoju uczelni może ograniczać poczucie niepewności, sprzyjać identyfikacji z instytucją oraz wzmacniać motywację do pracy.

Kolejna rekomendacja dotyczy systematycznego wzmacniania kultury uznania i doceniania pracy nauczycieli akademickich. Wyniki badań pokazują, że brak uznania dla wysiłku dydaktycznego, naukowego i organizacyjnego stanowi istotny czynnik demotywujący. Uczelnie niepubliczne powinny zatem rozwijać zarówno formalne, jak i nieformalne formy doceniania, takie jak konstruktywna informacja zwrotna, publiczne wyróżnienia czy symboliczne formy nagradzania, które nie zawsze wymagają nakładów finansowych.

Istotnym obszarem rekomendacji jest również wspieranie autonomii zawodowej oraz partycypacji nauczycieli akademickich w procesach decyzyjnych. Badania wykazały, że możliwość wpływu na organizację pracy, programy nauczania oraz zakres realizowanych zadań sprzyja wyższemu poziomowi motywacji i satysfakcji zawodowej. W praktyce oznacza to potrzebę tworzenia przestrzeni do konsultacji, zespołowego podejmowania decyzji oraz włączania nauczycieli akademickich w planowanie rozwoju dydaktycznego i organizacyjnego uczelni.

Kolejna rekomendacja odnosi się do ograniczania przeciążenia zawodowego oraz działań profilaktycznych w zakresie stresu i wypalenia zawodowego. Wyniki badań wskazują, że nadmierna liczba obowiązków, szczególnie administracyjnych, stanowi jedno z głównych źródeł demotywacji. Uczelnie niepubliczne powinny dążyć do racjonalizacji zakresu zadań, lepszego podziału obowiązków oraz zapewnienia wsparcia organizacyjnego, co może przyczynić się do poprawy dobrostanu psychicznego nauczycieli akademickich.

Rekomendacją, której nie sposób pominąć jest budowanie spójnych i transparentnych zasad wynagradzania oraz awansu zawodowego. Choć czynniki materialne nie stanowią jedyne źródła motywacji, ich rola pozostaje istotna, zwłaszcza w warunkach ograniczonej stabilności zatrudnienia. Jasne kryteria oceny pracy, przewidywalność ścieżek rozwoju oraz poczucie sprawiedliwości organizacyjnej mogą wzmacniać zaufanie do instytucji i ograniczać poczucie niepewności zawodowej.

Wreszcie, istotną rekomendacją jest traktowanie motywacji nauczycieli akademickich jako procesu długofalowego, wymagającego systematycznej diagnozy i dostosowywania działań do zmieniających się warunków organizacyjnych. Regularne badanie opinii kadry akademickiej, monitorowanie poziomu satysfakcji oraz otwartość na modyfikację stosowanych rozwiązań motywacyjnych mogą przyczynić się do budowania stabilnego i zaangażowanego zespołu pracowników w uczelniach niepublicznych.

Przeprowadzone badania empiryczne, mimo że pozwoliły na realizację przyjętych celów badawczych oraz udzielenie odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze, nie są wolne od pewnych ograniczeń, które należy uwzględnić przy interpretacji uzyskanych wyników. Ich identyfikacja stanowi istotny element rzetelnej oceny wartości poznawczej niniejszej dysertacji.

Jednym z ograniczeń przeprowadzonych badań jest sposób doboru próby badawczej. Liczebność próby została ustalona w sposób celowy i pragmatyczny, bez zastosowania formalnych procedur statystycznych służących do jej wyliczenia. Przyjęto, że uzyskana liczba respondentów jest wystarczająca do realizacji założonych celów badawczych oraz umożliwia przeprowadzenie analiz statystycznych na zakładanym poziomie szczegółowości. Niemniej jednak należy mieć na uwadze, że inny sposób doboru próby lub jej większa liczebność mogłyby wpłynąć na zakres i precyzję uzyskanych rezultatów.

Kolejnym ograniczeniem jest deklaracyjny charakter zastosowanych narzędzi badawczych w części ilościowej. Oparcie się na subiektywnych ocenach respondentów wiąże się z ryzykiem wystąpienia zniekształceń wynikających z tendencji do udzielania odpowiedzi społecznie pożądanym, indywidualnych różnic w interpretacji pytań lub aktualnej sytuacji zawodowej badanych. Pomimo zastosowania procedur zwiększających rzetelność pomiaru, takich jak zapewnienie anonimowości badania, standaryzacja narzędzia oraz jednolity sposób zbierania danych, ograniczenie to jest typowe dla badań prowadzonych z wykorzystaniem techniki ankietowej.

Istotnym ograniczeniem jest również przekrojowy charakter badań, który nie pozwala na uchwycenie zmian w poziomie motywacji, stresu czy wypalenia zawodowego w dłuższej perspektywie czasowej. Zastosowana metodologia umożliwia analizę zależności pomiędzy zmiennymi w określonym momencie, jednak nie pozwala na wnioskowanie o ich dynamice ani na formułowanie jednoznacznych zależności przyczynowo-skutkowych.

Ograniczeniem badań pozostaje ponadto koncentracja na wybranych czynnikach motywacyjnych, zarówno materialnych, jak i niematerialnych. Choć zostały one dobrane na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz przyjętych celów badawczych, nie wyczerpują pełnego spektrum możliwych uwarunkowań motywacji do pracy nauczycieli akademickich, takich jak czynniki osobowościowe, kulturowe czy specyfika poszczególnych dyscyplin naukowych.

Wskazane ograniczenia badawcze wymagają ostrożnej interpretacji uzyskanych wyników, jednocześnie stanowiąc istotny punkt odniesienia dla dalszych, pogłębionych analiz naukowych, które mogłyby rozszerzyć zakres prezentowanych ustaleń. Na podstawie uzyskanych wyników oraz przeprowadzonych analiz można wskazać kilka potencjalnych kierunków dalszych badań, które pozwoliłyby na pogłębienie i rozszerzenie wiedzy na temat motywacji zawodowej nauczycieli akademickich. W szczególności zasadne wydaje się podjęcie badań porównawczych obejmujących zarówno uczelnie niepubliczne, jak i publiczne, co umożliwiłoby identyfikację podobieństw i różnic w strukturze czynników motywacyjnych oraz ocenę wpływu odmiennych warunków organizacyjnych na poziom motywacji do pracy.

Istotnym kierunkiem dalszych badań mogłoby być również zastosowanie podejścia długoterminowego, umożliwiającego analizę zmian motywacji, stresu i wypalenia zawodowego w czasie. Takie ujęcie pozwoliłoby na lepsze zrozumienie dynamiki procesów motywacyjnych oraz identyfikację czynników sprzyjających utrzymaniu zaangażowania zawodowego w dłuższej perspektywie, zwłaszcza w kontekście zmienności warunków pracy w szkolnictwie wyższym.

Kolejnym obszarem wymagającym pogłębienia są badania jakościowe, ukierunkowane na indywidualne doświadczenia nauczycieli akademickich różnych grup zawodowych i na różnych etapach kariery. Wywiady pogłębione lub studia przypadków mogłyby dostarczyć bardziej szczegółowych informacji na temat subiektywnego znaczenia poszczególnych czynników motywacyjnych, strategii radzenia sobie z przeciążeniem zawodowym oraz mechanizmów adaptacyjnych funkcjonujących w środowisku akademickim.

Warto również rozważyć rozszerzenie zakresu badań o inne zmienne, takie jak kultura organizacyjna uczelni, styl przywództwa, poczucie autonomii akademickiej czy identyfikacja z instytucją. Czynniki te mogą pełnić istotną rolę pośredniczącą lub moderującą w relacjach pomiędzy warunkami pracy a motywacją i satysfakcją zawodową nauczycieli akademickich.

Zasadne byłoby ponadto prowadzenie badań obejmujących inne grupy pracowników szkolnictwa wyższego, w tym doktorantów, pracowników administracyjnych czy kadrę zarządzającą, co pozwoliłoby na bardziej całościowe ujęcie problematyki motywacji w uczelniach jako organizacjach opartych na wiedzy.

Przedstawione kierunki dalszych badań wskazują, że problematyka motywacji zawodowej nauczycieli akademickich pozostaje obszarem aktualnym

i wielowymiarowym, wymagającym dalszych, pogłębionych analiz. Uzyskane w niniejszej dysertacji wyniki mogą stanowić punkt wyjścia do kolejnych badań empirycznych oraz inspirację do rozwoju rozwiązań organizacyjnych sprzyjających budowaniu trwałego zaangażowania zawodowego w środowisku akademickim.

Zaprezentowane kierunki dalszych badań potwierdzają, że problematyka motywacji zawodowej nauczycieli akademickich pozostaje zagadnieniem aktualnym, złożonym i silnie osadzonym w zmieniających się realiach funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Uzyskane w niniejszej dysertacji wyniki wskazują, że motywacja do pracy akademickiej kształtuje się na styku uwarunkowań materialnych, organizacyjnych oraz psychospołecznych, a jej struktura jest wrażliwa na specyfikę środowiska instytucjonalnego uczelni niepublicznych.

Przeprowadzone analizy mogą stanowić punkt odniesienia dla kolejnych badań empirycznych, zarówno o charakterze porównawczym, jak i pogłębionym, a jednocześnie dostarczają przesłanek do refleksji nad kierunkami doskonalenia praktyk zarządzania zasobami ludzkimi w szkolnictwie wyższym. W tym sensie praca ta nie tylko poszerza wiedzę na temat mechanizmów motywacyjnych w środowisku akademickim, lecz także podkreśla znaczenie świadomego i zrównoważonego kształtowania warunków pracy sprzyjających długofalowemu zaangażowaniu oraz satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

1. Achtziger A., Gollwitzer P. M., *Motivation and volition in the course of action*, [w:] *Motivation and Action*, J. Heckhausen, H. Heckhausen (red.), Cambridge University Press, Cambridge 2008.
2. Adams J. S., *Inequity in Social Exchange*, [w:] *Advances in Experimental Social Psychology*, t. 2, L. Berkowitz (red.), Academic Press, New York 1965.
3. Adamska K., Budzińska K., Grochowska-Subotowicz E., Raciniewska M., Sarnowska A., *Szkolnictwo wyższe i jego finanse*, GUS, Warszawa-Gdańsk 2025.
4. Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Bernardinum, Gdynia 2002.
5. Apanowicz J., *Zarys metodologii prac dyplomowych z organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu, Gdynia 1997.
6. Armstrong M., *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
7. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2000.
8. Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna*, Poznań: Zysk i S-ka, 2016.
9. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2019.
10. Bandura A., *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York 1997.
11. Bandura A., *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1977.
12. Bańka J., *Psychologia pracy*, PWN, Warszawa 2016.
13. Bass B. M., Riggio R. E., *Transformational Leadership*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2006.
14. Bass B.M., *Leadership and performance beyond expectations*, Free Press, New York 1985.
15. Bedyńska S., Brzezicka A., *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2007.
16. Bereźnicki F., *Ustawiczne doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich*, [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.
17. Bielicka B., *Gromadzenie danych pierwotnych*, [w:] *Badania marketingowe w zarządzaniu organizacją*, W. Popławski, E. Skawińska (red.), PWE, Warszawa 2012.
18. Bogner K., Landrock U., *Response Biases in Standardised Surveys*, GESIS Survey Guidelines, Mannheim 2016.
19. Borkowska S., *Motywacja i motywowanie*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, H. Król, A. Ludwiczynski (red.), PWN, Warszawa 2006.
20. Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1984.
21. Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2019.
22. Bukowska G., Fiedor B., Siwińska-Gorzelał J., Jurek W., Morawski R. Z., Wilkin J., *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki, cz. IV: Finansowanie*, J. Wilkin (red.), Fundacja Retorów Polskich, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2016.
23. Cameron K., Quinn R., *Diagnosing and Changing Organizational Culture*, Addison-Wesley, Reading 2006.

24. Carver C. S., Scheier M. F., *On the structure of behavioral self-regulation*, [w:] *Handbook of Self-Regulation*, M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (red.), Academic Press, San Diego 2000..
25. Chomczyński P., *Triangulacja (Triangulation)*, [w:] *Słownik socjologii jakościowej*, K. Konecki, P. Chomczyński (red.), Difin, Warszawa 2012.
26. Cieślarczyk M., *Metody, techniki i narzędzia badawcze oraz elementy statystyki stosowane w pracach magisterskich i doktorskich*, AON, Warszawa 2003.
27. Creswell J.W., Plano Clark V.L., *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, CA: SAGE Publications, Thousand Oaks, 2007.
28. Czakon W., *Wstęp*, [w:] *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, W. Czakon (red.), Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
29. Czernek K., *Pojęcie i przesłanki stosowania badań jakościowych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, W. Czakon (red.), Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
30. Czerska M., *Motywacja*, [w:] *Zarządzanie organizacjami*, A. Czermiński, M. Czerska, B. Nogalski, R. Rutka, J. Apanowicz (red.), TNOiK, Toruń 2001.
31. Czupryński A., *Metoda naukowa*, [w:] *Nauki o bezpieczeństwie. Wybrane problemy badań*, A. Czupryński, B. Wiśniewski, J. Zboina (red.), CNBOP-PIB, Józefów 2017.
32. Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*, Instytut Pedagogiki KUL, Lublin 1997.
33. Dołhasz M., Fudaliński J., Kosala M., Smutek H., *Podstawy zarządzania, koncepcje – strategie – zastosowania*, PWN, Warszawa 2009..
34. Drucker P. F., *Praktyka zarządzania*, MT Biznes, Warszawa 2009.
35. Dutkiewicz W., *Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1999.
36. Dymek M., *Motywacja nauczycieli do pracy. Studium pedagogiczno-psychologiczne*, Politechnika Radomska, Radom 2004.
37. Fazlagić J., *Aktywa intelektualne niepublicznych szkół wyższych*, Akademia Finansów i Biznesu Vistula, Warszawa 2013.
38. Geryk Ż., *Motywacja w uczelniach niepublicznych w Polsce*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2010.
39. Górniak J., *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Uwarunkowania, wyzwania, perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
40. Griffin R. W., *Podstawy zarządzania*, PWN, Warszawa 2017.
41. Guest G., Fleming P., *Mixed Method Research*, [w:] *Public Health Research Methods*, W G. Guest, E. Namey (red.), Sage Publication, Thousand Oaks 2015.
42. Guziuk M., *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2005.
43. Hackman J. R., Oldham G. R., *Work Redesign*, Addison-Wesley, Reading 1980.
44. Han B. C., *Spoleczeństwo zmęczenia*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015.
45. Heckhausen J., Heckhausen H., *Introduction and overview*, [w:] *Motivation and Action*, J. Heckhausen, H. Heckhausen (red.), Cambridge University Press, Cambridge 2008.
46. Heckhausen J., *Motivation and development*, [w:] *Motivation and Action*, J. Heckhausen, H. Heckhausen (red.), Springer, Cham 2018.
47. Hersey P., Blanchard K. H., *Management of Organizational Behavior*, 10th ed., Prentice Hall, Upper Saddle River 2013.
48. Herzberg F., Mausner B., Snyderman B. B., *The Motivation to Work*, John Wiley & Sons, New York 1959.

49. Herzberg F., *Work and the Nature of Man*, World Publishing Company, Cleveland 1966.
50. Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M., *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, New York 2010.
51. Jarvis P., *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*, 4th ed., Routledge, London – New York 2010.
52. Jaskot K., Jazukiewicz I., *Role zawodowe nauczyciela akademickiego*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K. Jaskot (red.), Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006.
53. Jeszka A. M., *Problemy badawcze i hipotezy w naukach o zarządzaniu*, [w:] *Metodologia badań naukowych w naukach o zarządzaniu*, A. Sopińska (red.), Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2013
54. Juchnowicz J., *Zarządzanie przez zaangażowanie*, PWE, Warszawa 2010.
55. Juchnowicz M., *Motywowanie w toku pracy*, [w:] *Zasoby ludzkie w firmie. Organizacja, kierowanie, ekonomika*, A. Sajkiewicz (red.), Poltext, Warszawa 2000.
56. Jurkowski R., *Zarządzanie personelem. Proces kadrowy i jego prawne aspekty*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.
57. Kanfer R., Chen G., Pritchard R. D., *The Three C's of Work Motivation: Content, Context and Change*, [w:] *Work Motivation: Past, Present, and Future*, R. Kanfer, G. Chen, R. D. Pritchard (red.), Routledge, New York 2012.
58. Karney J. E., *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 2000.
59. Kisielnicki J., *Zarządzanie organizacją*, Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego, Warszawa 2005.
60. Kłoczowski J., *Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Historia uczelni*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
61. Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A., *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 8th ed., Routledge, New York – London 2015.
62. Koontz H., O'Donnell C., *Zasady zarządzania*, PWE, Warszawa 1969.
63. Koontz H., Weihrich H., *Management*, 12th ed., McGraw-Hill, New York 2008.
64. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.
65. Kotarbiński T., *Ontologia, teoria poznania i metodologia nauk*, PWN, Warszawa 1981.
66. Kovač T., *A New Theory of Human Behavior and Motivation*, Palgrave Macmillian, Kristiansand 2021.
67. Koziński J., Listwan T., *Podstawy zarządzania organizacją*, Forum Naukowe, Wrocław-Poznań 2005.
68. Kozłowski W., *Zarządzanie motywacją pracowników*, CeDeWu, Warszawa 2023.
69. Kozłowski W., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
70. Koźmiński A. K., Jemieliński D., *Zarządzanie od podstaw*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
71. Kożuch B., Cywoniuk M., *Podstawy zarządzania*, Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2000.
72. Krajewski M., *Badania pedagogiczne. Wybór bibliograficzny druków zwartych, czasopism pedagogiczno-przedmiotowych i witryn internetowych z wprowadzeniem*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2006.
73. Krajewski M., *O metodologii nauk i zasadach pisarstwa naukowego*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2020.

74. Kuciński K., *Metodologia nauk ekonomicznych: dylematy i wyzwania*, Difin, Warszawa 2010.
75. Kwiatkowski S. M., Bogaj A., Baraniak B., *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
76. Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, IRWiR PAN, Warszawa 1992.
77. Kwiek M., *Globalna nauka, globalni naukowcy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2022.
78. Latham G. P., *Work Motivation: History, Theory, Research, and Practice*, Sage Publications, Thousand Oaks 2012.
79. Lawler E. E., *Motivation in work organizations*, Jossey-Bass, San Francisco 2003.
80. *Leksykon zarządzania*, Difin, Warszawa 2004.
81. Locke E. A., Latham G. P., *A Theory of Goal Setting and Task Performance*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1990.
82. Locke E. A., Latham G. P., *New Developments in Goal Setting and Task Performance*, Routledge, New York-London 2013.
83. Łobocki M., *Metody i techniki badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
84. Łobocki M., *Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym*, [w:] *Nauczyciele akademicki w procesie kształcenia pedagogów*, K. Duraj-Nowakowa (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
85. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 1999.
86. Maszke A. W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, WSiP, Warszawa 2004.
87. Matel A., *Badania naukowe w procesie kreowania wiedzy – implikacje w dziedzinie ekonomii*, [w:] *Badania naukowe w procesie kreowania wiedzy. Implikacje w dziedzinie ekonomii*, D. Kielczewski, A. Matel, (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017.
88. Mayntz R., Holm K., Hubner P., *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, PWN, Warszawa 1985.
89. McClelland D. C., *The Achieving Society*, Simon and Schuster, New York 1961.
90. Meyer J. P., Allen N. J., *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*, Sage Publications, Thousand Oaks 1997.
91. Mikuła B., *Istota organizacji i zarządzania*, [w:] *Wprowadzenie do zarządzania. Rozwój, funkcje, koncepcje*, I. Gawron, B. Mikuła (red.), Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2020.
92. Mikuła B., *Motywowanie pracowników*, [w:] *Zachowania organizacyjne. Zarys problematyki*, B. Mikuła, A. Pietruszka-Ortyl (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2019.
93. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2011.
94. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
95. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995.
96. Palka S., *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej*, [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006.
97. Palka S., *Student jako osoba nauczana i jako partner nauczyciela akademickiego*, [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, D. Skulicz (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

98. Palka S., *Związki pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną*, [w:] *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, M. Myszkowska-Litwa (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
99. Pawelec L., *Kompetentny nauczyciel – kompetentny uczeń*, [w:] *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, t. II, T. Zacharuk, A. Niewęgłowska (red.), Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Siedlce 2012.
100. Pelc M., *Elementy metodologii badań naukowych*, AON, Warszawa 2012
101. Penc J., *Motywowanie w zarządzaniu*, Warszawa: Difin, 2010.
102. Pervin A., Cervone D., John O., *Personality: Theory and Research*, Wiley, Hoboken 2010.
103. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
104. Pilch T., Wujek T., *Metody i techniki badań w pedagogice*, [w:] *Pedagogika – podręcznik akademicki*, M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), PWN, Warszawa 1974.
105. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
106. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
107. Poczowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003.
108. Poczowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, PWE, Warszawa 2018.
109. Pszczołkowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978.
110. Ratyński W., *Psychologiczne i socjologiczne aspekty zarządzania*, C.H. Beck, Warszawa 2005.
111. Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986.
112. Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1977.
113. Robbins S. P., Judge T. A., *Organizational Behavior*, 18th ed., Pearson Education, Harlow 2017.
114. Ryan R. M., Deci E. L., *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, Guilford Press, New York 2017.
115. Schein E., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2010.
116. Sikora J., *Motywowanie pracowników*, OPO, Bydgoszcz 2000, zeszyt 169/2000.
117. Sikorski C., *Motywacja jako wymiana – modele relacji między pracownikiem a organizacją*, Difin, Warszawa 2004.
118. Skarbek W., *Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2013.
119. Skinner B. F., *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York 1953.
120. *Słownik socjologiczny*, K. Olechnicki, P. Załęcki (red.), Wydawnictwo Graffiti BC, Warszawa 1998.
121. Sołoma L., *Metody i techniki badań socjologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
122. Stanisławska E., *Systemy motywacyjne i zarządzanie godnościowe jako narzędzia employer brandingu*, [w:] *Employer Branding w teorii i praktyce*, K. Kubiak (red.), Wyższa Szkoła Promocji, Warszawa 2014.
123. Stoner J. A. F., Freeman R. E., Gilbert D. R., *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1997.
124. Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, GWP, Gdańsk 2003.

125. Strutyńska E., *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2022.
126. Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
127. Sudół S., *Nauki o zarządzaniu. Dylematy i wyzwania*, PWN, Warszawa 2019.
128. Sudół S., *Nauki o zarządzaniu. Węzłowe problemy i kontrowersje*, Dom Organizatora, Toruń 2007.
129. Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
130. Szczepański J., *Uwagi o przedmiocie i zadaniach socjologii pracy*, [w:] *Jak pracuje człowiek. Z badań polskich psychologów, socjologów i ekonomistów*, B. Biegeleisen-Żelazowski, T. Tomaszewski, A. Sarapata, J. Rosner (red.), PWN, Warszawa 1961.
131. Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
132. Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, PWN, Warszawa 1995.
133. Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
134. Śmid W., *Leksykon zarządzania zasobami ludzkimi*, Dr Lex, Kraków 2010.
135. Taylor F. W., *The Principles of Scientific Management*, Chapter II, Harper & Brothers Publishers, New York – London 1919.
136. Tomaszewski A., *Problemy i metody w zarządzaniu organizacjami: czyli jak sprawnie zarządzać współczesnymi organizacjami*, Adam Marszałek, Toruń 2013.
137. Tuross L., *Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, PWN, Warszawa 1980.
138. Vroom V. H., *Work and Motivation*, John Wiley & Sons, New York 1964.
139. Weiner B., *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*, Sage Publications, Newbury Park 1992.
140. West R. L., Ebner N. C., Hastings E. C., *Linking Goals and Aging: Experimental and Lifespan Approaches*, [w:] *Handbook of the Psychology of Aging*, K. W. Schaie, S. L. Willis (red.), 7th ed., Academic Press, San Diego 2011.
141. Wyrozumski J., *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
142. Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995.
143. Zając D., *Nauczyciel akademicki wobec dylematu: badacz – dydaktyk – wychowawca – organizator*, [w:] *Nauczyciel akademicki wobec dylematów współczesnego szkolnictwa wyższego*, Piekarski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
144. Zamiar Z., *Wybrane przesłanki zarządzania zasobami ludzkimi w nowoczesnym procesie produkcyjnym*, [w:] *Zarządzanie w nowej gospodarce. Klasyka i nowoczesność*, M. W. Staniewski, P. Szczepankowski (red.), Vizja Press & IT, Warszawa 2009.
145. Zenderowski R., *Technika pisania prac magisterskich. Krótki przewodnik po metodologii pisania prac dyplomowych*, CeDeWu, Warszawa 2008.
146. Zimbardo P. G., Johnson R. L., McCann V., *Psychologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 408–410.
147. Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 2005.
148. Żegnałek K., *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Comandor, Warszawa 2008.

Publikacje periodyczne

1. Abuhamda E., Ismail I., Bsharat T., *Understanding Quantitative and Qualitative Research Methods: A Theoretical Perspective for Young Researchers*, "International Journal of Research", Volume 08 Issue 02, 2021, 71-87, DOI: 10.2501/ijmr-201-5-070.
2. Adamczyk M., *Wybrane aspekty zarządzania zasobami ludzkimi w niepublicznych uczelniach akademickich w Polsce*, "Edukacja Ekonomistów i Menedżerów" 2016., 2(40), 77-92.
3. Adams J.S., *Towards an understanding of inequity*, "Journal of Abnormal and Social Psychology" 1963, 67(5), 422-436, DOI:10.1037/h0040968.
4. Czupryński A., Górniewicz M., Kochańczyk R., Kogut B., *Postrzeganie problemu badawczego w naukach o bezpieczeństwie*, "Journal of Modern Science" 2024, tom 4(58), 156-178, DOI: 10.13166/jms/192288.
5. Arias Valencia M.M., *Principles, Scope, and Limitations of the Methodological Triangulation*, "Investigación y Educación en Enfermería" 2022, 40(2), e03, DOI: 10.17533/udea.iee.v40n2e03.
6. Dźwigoł H., *Założenia do budowy metodyki badawczej*, "Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria Organizacja i Zarządzanie", z. 78, nr kol. 1928, 2015, 99-116.
7. Fusch, P., Fusch, G.E., Ness, L.R., *Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research*, "Journal of Social Change", 2018, 10(1), 19-32.
8. Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J., Turner L.A., *Toward a definition of mixed methods research*, "Journal of Mixed Methods Research", 1(2), 2007, 112-133, DOI: 10.1177/2345678906298227.
9. Klepacki B., *Wybrane zagadnienia związane z metodologią badań naukowych*, "Roczniki Nauk Rolniczych", seria G, t. 96, z. 2, 2009, 38-46, DOI: 10.22630/RNR.2009.96.2.20.
10. Krzakiewicz K., *Myślenie systemowe i mentalne modele w zarządzaniu*, "Organizacja i Kierowanie", 1/2014 (161), s. 77-88.
11. Nowosielski S., *Metodologiczne podstawy formułowania problemu badawczego w naukach o zarządzaniu*, "Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu" 2012(238), 67-81.
12. Schoonenboom J., *The Fundamental Difference Between Qualitative and Quantitative Data in Mixed Methods Research*, "FQS Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung", V. 24, No. 1, art. 11, 2023, 1-24.
13. Stemplewska-Żakowicz K., *Metody jakościowe, metody ilościowe: hamletowski dylemat czy różnorodność do wyboru?*, "Roczniki psychologiczne", Tom XIII, numer 1 – 2010, 87-96.
14. Zakrzewska-Bielawska A., *Modele badawcze w naukach o zarządzaniu*, "Organizacja i kierowanie" 2018, 2/2018 (181), s. 11-25.
15. Alderfer C. P., *An Empirical Test of a New Theory of Human Needs*, "Organizational Behavior and Human Performance" 1969, 4(2), 142-175.
16. Bandhu D., Murali Mohan M., Nittala N. A. P., Jadhav P., Bhadauria A., Saxena K. K., *Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers*, "Acta Psychologica" 2024, 244, 1-16, DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104177.
17. Baran K. W., Lekston M., *Konstrukcja dodatkowego miejsca pracy nauczyciela akademickiego*, "Roczniki Administracji i Prawa" 2021, t. XXI, zesz. specjalny, 361-376, DOI: 10.5604/01.3001.0015.6407.

18. Blašková M., Blaško R., Figurska I., Sokół A., *Motivation and Development of the University Teachers' Motivational Competence*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2015, 182, 116-126, DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.855.
19. Ciekankowski Z., *Czynniki i instrumenty kształtujące motywację*, „Zeszyty Naukowe UPH w Siedlcach. Administracja i Zarządzanie” 2012, 93, 87-101.
20. Ciekankowski Z., *Motywacja a system ocen okresowych*, „BiTP. Bezpieczeństwo i Technika Pożarnicza” 2013, 29(1), 29-33.
21. Ciekankowski Z., Ostrowska A., *Skuteczność procesu motywacji pracowników w organizacji*, „Zeszyty Naukowe UPH w Siedlcach. Administracja i Zarządzanie” 2013, 97, 287-292.
22. Ciekankowski Z., *Pozyskiwanie pracowników do organizacji*, „Zeszyty Naukowe UPH w Siedlcach. Administracja i Zarządzanie” 2013, 98, 345-351.
23. Ciekankowski Z., Wyszomierski R., *Współczesne zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacjach*, „Nowoczesne Systemy Zarządzania” 2017, 4, 15-29, DOI: 10.37055/nasz/129395.
24. Deci E. L., Ryan R. M., *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, „Psychological Inquiry” 2000, 11(4), 227-268, DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
25. Drzędźdon W., *Praca jako fundamentalna czynność człowieka*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, 2015, 12, 97-117, DOI: 10.5604/01.3001.0054.3134.
26. Dubowik A., *Nowa regulacja stosunku pracy nauczycieli akademickich, – zagadnienia sporne*, „Białostockie Studia Prawnicze” 2020, 25(1), 71-87, DOI: 10.15290/bsp.2020.25.01.06;
27. Dziedziczak-Foltyn A., *Konsultatywność w projektowaniu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce na przykładzie Ustawy 2.0*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2018, 1(51)/2018, 199-218, DOI: 10.14746/nisw.2018.1.10.
28. Frąckowiak A., *Wyzwania dla pedagogiki szkoły wyższej w kontekście raportów z obrad Światowej Konferencji Szkolnictwa Wyższego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2, 2011, 135-149.
29. Gadacz T., *Uniwersytet w czasach marnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2016, 3(241), 35-47.
30. Gagné M., Forest J., Vansteenkiste M., Crevier-Braud L., Van den Broeck A., Aspelin A. K., Bellerose J., Benabou C., Chemolli E., Güntert S. T., Halvari H., Indiyastuti D. L., Johnson P. A., Molstad M. H., Naudin M., Ndao A., Olafsen A. H., Roussel P., Wang Z., Westbye C., *The Multidimensional Work Motivation Scale*, “Journal of Organizational Behavior” 2015, 36, 178-196, DOI: 10.1080/1359432X.2013.877892.
31. Geryk M. J., *Uczelnie niepubliczne – dzieci gorszego Boga? Dlaczego fundusze europejskie nierówno wspierają polskie uczelnie?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2011, 2(38), 139-150.
32. Gollwitzer P. M., *Implementation intentions: Strong effects of simple plans*, “American Psychologist” 1999, 54(7), 493-503, DOI: 10.1037/0003-066X.54.7.493.
33. Grant A. M., *Does Intrinsic Motivation Fuel the Prosocial Fire? Motivational Synergy in Predicting Persistence, Performance, and Productivity*, “Journal of Applied Psychology” 2008, 93(1), 48-58, DOI: 10.1037/0021-9010.93.1.48.
34. Greenberg J., *Organizational Justice: Yesterday, Today, and Tomorrow*, “Journal of Management” 1990, 16(2), 399-432, DOI: 10.1177/014920639001600208.
35. Jagoda A., Klimczak M., *Praca jako zasób – pojęcie pracy i jej znaczenie w naukach ekonomicznych*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Ekonomia”, nr XLII, z. 402, Toruń 2011, 151-160.

36. Jaworska A., Murawska E., *Satysfakcja zawodowa nauczycieli akademickich – uwarunkowania i konsekwencje*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2015, 20 (235), 243-265.
37. Judge T.A., Piccolo R.F., *Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test*, “Journal of Applied Psychology” 2004, 89(5), 755-768, DOI: 10.1037/0021-9010.89.5.755.
38. Kahn W. A., *Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work*, „Academy of Management Journal” 1990, 33(4), 692-724, DOI: 10.2307/256287.
39. Kwiek M., *Globalizacja nauki – rosnąca siła indywidualnych naukowców*, „Nauka” 2021, 4/2021, 37-66, DOI: 10.24425/nauka.2021.137642.
40. Kwiek M., *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2017, 2(50), 9-38, DOI: 10.14746/nisw.2017.2.0.
41. Lekston M., *Autonomiczny charakter zadaniowego czasu pracy nauczyciela akademickiego*, „Studia z Zakresu Prawa Pracy i Polityki Społecznej” 2021, 4, 325-335, DOI: 10.4467/25444654SPP.21.025.14267.
42. Liszcz T., *Praca – wartość ekonomiczna czy etyczna?*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 2016, 1, 59-80, DOI: 10.17951/et.2016.28.59.
43. Locke E. A., Latham G. P., *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation*, “American Psychologist” 2002, 57(9), 705-717, DOI: 10.1037/0003-066X.57.9.705.
44. Locke E. A., *Toward a Theory of Task Motivation and Incentives*, „Organizational Behavior and Human Performance” 1968, 3(2), 157-189.
45. Maslach C., Schaufeli W. B., M.P. Leiter, *Job burnout*, „Annual Review of Psychology” 2001, 52, 397-422, DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
46. Maslow A. H., *A Theory of Human Motivation*, „Psychological Review” 1943, 50(4), 370-396, DOI: 10.1037/h0054346.
47. Michie S., van Stralen M. M., West R., *The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions*, “Implementation Science 2011”, 6(42), 1-11, DOI: 10.1186/1748-5908-6-42.
48. Nowak D., *Autonomia szkół wyższych w świetle orzecznictwa*, „Prawo i Więzy” 2024, 3(50), 149-165, DOI: 10.36128/PRIW.VI52.971.
49. Pachociński R., *Przeobrażenia szkolnictwa wyższego w dobie globalizmu*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 50. Studia Paedagogica I” 2008, 75-94.
50. Palka S., *Aktualne problemy pedagogiki teoretycznie i praktycznie zorientowanej*, „Chowanna”, Uniwersytet Śląski, Katowice 1993, R. XXXV (XLVI), t. I, 29-35.
51. Pitula B., *Czy mity o nauczycielu mogą być zagrożeniem dla jego i wizerunku?*, „Chowanna” 2000, t. 2, 81-89.
52. Piwowarski R., *Kształtowanie motywacji nauczycieli akademickich w Polsce w kontekście wielozadaniowego modelu agencji*, „Studia Prawno-Ekonomiczne” 2019, 113, 259-280, DOI: 10.26485/SPE/2019/113/15;
53. Polańska A., *O etyce pracy nauczyciela akademickiego*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2008, 11(2), 37-44, DOI: 10.18778/1899-2226.11.2.03.
54. Pólturzycki J., *Andragogika jako dyscyplina akademicka*, „Rocznik Andragogiczny” 2023, 30(2023), 65-83, DOI: 10.12775/RA.2023.003.
55. Rączka P., Jędrzejewski T., *Rodzaje i nazwy uczelni w polskim systemie szkolnictwa wyższego i nauki*, „Studia Iuridica Toruniensia” 2022, t. XXXI, 335-349, DOI: 10.12775/SIT.2022.040.

56. Rozmus A., Pado K., *Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – wybrane dylematy i sugerowane rozwiązania*, „e-Finanse” 2010, 2, 1-9.
57. Ryan R. M., Deci E. L., *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*, “Contemporary Educational Psychology” 2020, 61, 1-11, DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.
58. Stachelek D., *Motivation: Concept and Theories*, “Logistics and Transport” 2023, 1-2(57-58), 27-37, DOI: 10.26411/83-1734-2015-2-55-3-23.
59. Stańczyk-Hugiet E., *Kilka uwag dotyczących reform szkolnictwa wyższego*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 2022, 4101, 555-567, DOI: 10.19195/0524-4544.334.47.
60. Steger M., Dik B., Duffy R., *Measuring Meaningful Work*, “Journal of Career Assessment” 2012, nr 20(3), 322-337, DOI: 10.1177/1069072711436160.
61. Świstak P., Skrzypczyk E., *Coaching jako narzędzie motywowania zewnętrznego w procesie zarządzania zasobami ludzkimi*, „Rynek – Społeczeństwo – Kultura” 2019, 1(32), 11-19.
62. Trempała E., *Funkcjonowanie edukacji równoległej w polskim systemie oświaty i wychowania (relacje z badań zespołowych)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1996, nr 24, 87-104.
63. Urbanek P., *Reforma systemu szkolnictwa wyższego w Polsce z perspektywy teorii agencji*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2019, 1-2(53-54)/2019, 307-330, DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.10.
64. Wahba M. A., Bridwell L. G., *Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory*, „Organizational Behavior and Human Performance” 1976, 15(2), 212-240.
65. Weiner B., *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*, „Psychological Review” 1985, 92(4), 548-573, DOI: 10.1037/0033-295X.92.4.548.
66. Woźnicki J., *Aktualne uwarunkowania rozwojowe szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1995, 1, 106-115.
67. Wrzesniewski A., Dutton J. E., *Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work*, “Academy of Management Review” 2001, 26(2), 179-201, DOI: 10.5465/amr.2001.4378011.
68. Zdonek I., Mularczyk A., *Factors motivating academic teachers to improve their teaching skills – pilot studies*, „Scientific Papers of Silesian University of Technology. Organization & Management Series” 2020, 148, 825-843, DOI: 10.29119/1641-3466.2020.148.61.
69. Żukowska Z., *Nauczyciel: człowiek – pedagog – specjalista*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1993, 4.

Akty prawne

1. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. *Kodeks pracy*, Dz.U.1974.24.141, z późn. zm.
2. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, tekst ujednolicony, Dz.U.2018.1668.

Raporty i sprawozdania

1. Franecka A., Ulatowska M., Chojnicka M., *Szkoły wyższe i ich finanse w 2005 r.*, GUS, Warszawa 2006.
2. Łysoń P. (kier. zesp.), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*, GUS, Warszawa 2011.
3. Żyra M. (kier. zesp.), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r.*, GUS, Warszawa 2016.
4. Auksztola J. (kier. zesp.), *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r.*, GUS, Warszawa 2020.
5. Auksztola J. (kier. zesp.), *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2020 r.*, GUS, Warszawa 2021.
6. Auksztola J. (kier. zesp.), *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2021 r.*, GUS, Warszawa 2022.
7. Auksztola J. (kier. zesp.), *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2022 r.*, GUS, Warszawa 2023.
8. Auksztola J. (kier. zesp.), *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2023 r.*, GUS, Warszawa 2024.

Netografia

1. Bank Danych Lokalnych GUS, <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/metadane/cechy/2132>.
2. Eurydice, *Finansowanie szkolnictwa wyższego – Polska*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pl/eurypedia/poland/finansowanie-szkolnictwa-wyzszego>.
3. Eurydice, *Organizacja prywatnej edukacji – Polska*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pl/eurypedia/poland/organizacja-prywatnej-edukacji>.
4. Eurydice, *Rodzaje instytucji szkolnictwa wyższego w Polsce*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pl/eurypedia/poland/rodzaje-instytucji-szkolnictwa-wyzszego>.
5. Eurydice, *Warunki pracy nauczycieli akademickich w Polsce*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pl/eurypedia/poland/warunki-pracy-nauczycieli-akademickich>.
6. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Szkolnictwo wyższe – informacje ogólne*, <https://www.gov.pl/web/nauka/szkolnictwo-wyzsze>.
7. MNiSW, *Finansowanie nauki*, <https://www.gov.pl/web/nauka/finansowanie-nauki>.
8. MNiSW, *Uczelnie – wykazy*, <https://www.gov.pl/web/nauka/uczelnie-wykazy>.
9. Państwowa Komisja Akredytacyjna, *Ewaluacja jakości kształcenia przez PKA*, <https://pka.edu.pl/standardy-i-procedury/formy-ewaluacje-jakosci-ksztalcenia-przez-pka/>.
10. Rejestr Analiz Danych o Nauce, *Ewidencja uczelni niepublicznych – RAD-on*, <https://radon.nauka.gov.pl/dane/ewidencja-uczelni-niepublicznych>.
11. Rejestr Analiz Danych o Nauce, *Warszawska Wyższa Szkoła Biznesu z siedzibą w Warszawie*, <https://radon.nauka.gov.pl/dane/profil/aa69eae5-1296-44b5-a653-35ee629fd91e>.
12. Study in Poland, *Higher education institutions (HEIs) in Poland*, <https://study.gov.pl/pl/system-szkolnictwa-wy-szego>.
13. Warszawska Uczelnia Medyczna im. Tadeusza Koźłuka, *O uczelni*, <https://wumed.edu.pl/pl/o-uczelni.html>.

SPIS TABEL, RYSUNKÓW I WYKRESÓW

Spis tabel

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1. Charakterystyka respondentów | 48 |
| Tabela 2. Przykłady zaspokajania przez organizacje potrzeb pracowników na różnych szczeblach hierarchii A. Maslowa | 74 |
| Tabela 3. Potrzeby według D. McClellanda i przykładowe implikacje organizacyjne | 76 |
| Tabela 4. Czynniki motywujące i czynniki higieny w dwuczynnikowej teorii motywacji F. Herzberga | 77 |
| Tabela 5. Składniki motywacji w teorii oczekiwań V. H. Vrooma | 78 |
| Tabela 6. Wybrane teorie procesu motywacji – kluczowe mechanizmy i implikacje | 80 |
| Tabela 7. Porównanie koncepcji człowieka w kontekście motywacji do pracy | 94 |
| Tabela 8. Porównanie modeli motywacji do pracy | 99 |
| Tabela 9. Czynniki kształtujące motywację do pracy – ujęcie syntetyczne | 106 |
| Tabela 10. Materialne i niematerialne aspekty motywacji do pracy – porównanie | 109 |
| Tabela 11. Wybrane wskaźniki finansowania szkolnictwa wyższego a warunki pracy nauczycieli akademickich (2024) | 135 |
| Tabela 12. Zatrudnienie nauczycieli akademickich w latach 2005-2020 – wartości bezwzględne | 143 |
| Tabela 13. Zatrudnienie nauczycieli akademickich w latach 2005-2020 – udział procentowy | 144 |
| Tabela 14. Zatrudnienie nauczycieli akademickich w latach 2019-2024 – wartości bezwzględne | 145 |
| Tabela 15. Zatrudnienie nauczycieli akademickich w latach 2019-2024 – udział procentowy | 146 |
| Tabela 16. Liczba studentów w latach 2019-2024 | 147 |
| Tabela 17. Liczba studentów uczelni publicznych w latach 2019-2024 | 147 |
| Tabela 18. Liczba studentów uczelni niepublicznych w latach 2019-2024 | 148 |
| Tabela 19. Struktura studentów uczelni publicznych według grup kształcenia w latach 2019-2024 – udział procentowy | 149 |
| Tabela 20. Struktura studentów uczelni publicznych według grup kształcenia w latach 2019-2024 – udział procentowy | 150 |
| Tabela 21. Struktura stanowisk nauczycieli akademickich w uczelniach publicznych w latach 2019-2024 – udział procentowy | 151 |
| Tabela 22. Struktura stanowisk nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych w latach 2019-2024 – udział procentowy | 152 |
| Tabela 23. Liczba studentów przypadających na pełno- i niepełnozatrudnionych nauczycieli akademickich w uczelniach publicznych według stanowisk w latach 2019-2024 | 153 |
| Tabela 24. Liczba studentów przypadających na pełno- i niepełnozatrudnionych nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych według stanowisk w latach 2019-2024 | 153 |
| Tabela 25. Stanowiska naukowe i dydaktyczne w uczelniach | 169 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 26. Zadania i obowiązki nauczycieli akademickich | 171 |
| Tabela 27. Motywy wyboru zawodu nauczyciela akademickiego | 190 |
| Tabela 28. Motywy wyboru zawodu nauczyciela akademickiego – perspektywa osób funkcyjnych uczelni niepublicznych | 194 |
| Tabela 29. Zadowolenie z wykonywanej pracy nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych uczelni niepublicznych | 202 |
| Tabela 30. Afektywny stosunek nauczycieli akademickich do wykonywanej pracy – perspektywa osób funkcyjnych | 211 |
| Tabela 31. Źródła zniechęcenia do pracy nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych uczelni niepublicznych | 215 |
| Tabela 32. Postrzeganie sensu i znaczenia pracy akademickiej – perspektywa osób funkcyjnych uczelni niepublicznych | 220 |
| Tabela 33. Najczęściej podejmowane działania motywacyjne bezpośrednich przełożonych | 226 |
| Tabela 34. Ocena sposobów motywowania nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych uczelni niepublicznych | 227 |
| Tabela 35. Ocena perspektyw zawodowych nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych uczelni niepublicznych | 235 |
| Tabela 36. Wpływ wybranych czynników na motywację do pracy nauczycieli akademickich | 240 |
| Tabela 37. Stopień zgody z wybranymi stwierdzeniami dotyczącymi pracy nauczycieli akademickich | 246 |
| Tabela 38. Ocena wybranych czynników demotywujących w pracy nauczycieli akademickich | 247 |
| Tabela 39. Czynniki indywidualne niematerialnej motywacji nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych | 248 |
| Tabela 40. Wpływ czynników organizacyjnych i społecznych na motywację do pracy nauczycieli akademickich | 250 |
| Tabela 41. Ocena relacji interpersonalnych i komunikacji w pracy nauczycieli akademickich | 257 |
| Tabela 42. Ocena wybranych czynników organizacyjnych i społecznych o charakterze demotywującym w pracy nauczycieli akademickich | 258 |
| Tabela 43. Ocena wybranych organizacyjnych czynników obniżających motywację do pracy nauczycieli akademickich | 260 |
| Tabela 44. Czynniki społeczne i organizacyjne niematerialnej motywacji nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych | 261 |
| Tabela 45. Wpływ autonomii, wpływu i partycypacji w decyzjach na motywację do pracy nauczycieli akademickich | 263 |
| Tabela 46. Ocena demotywującego wpływu ograniczonej autonomii i wpływu na decyzje zawodowe | 269 |
| Tabela 47. Autonomia, wpływ i partycypacja jako niematerialne czynniki motywacji nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych | 271 |
| Tabela 48. Ocena wpływu czynników niematerialnych na motywację do pracy nauczycieli akademickich | 273 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <u>Tabela 49. Ocena uznania, informacji zwrotnej i wsparcia przełożonych jako czynników organizacyjnych motywacji do pracy</u> | 277 |
| <u>Tabela 50. Ocena demotywującego wpływu czynników związanych z uznaniem, informacją zwrotną i wsparciem</u> | 279 |
| <u>Tabela 51. Uznanie, informacja zwrotna i wsparcie przełożonych jako niematerialne czynniki motywacji – perspektywa osób funkcyjnych</u> | 281 |
| <u>Tabela 52. Zestawienie czynników stresu i wypalenia zawodowego</u> | 283 |
| <u>Tabela 53. Zestawienie opinii dotyczących organizacji pracy i obciążenia zawodowego nauczycieli akademickich</u> | 288 |
| <u>Tabela 54. Zbiorcze zestawienie czynników stresu, przeciążenia i wypalenia zawodowego jako czynników demotywujących</u> | 289 |
| <u>Tabela 55. Stres, przeciążenie i wypalenie zawodowe jako niematerialne czynniki demotywujące – perspektywa osób funkcyjnych</u> | 290 |
| <u>Tabela 56. Wpływ wybranych czynników materialnych związanych z wynagrodzeniem na motywację do pracy nauczycieli akademickich</u> | 296 |
| <u>Tabela 57. Wpływ wybranych czynników związanych z wynagrodzeniem na obniżenie motywacji do pracy nauczycieli akademickich</u> | 301 |
| <u>Tabela 58. Znaczenie wynagrodzenia w motywacji nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych</u> | 304 |
| <u>Tabela 59. Wpływ wybranych czynników związanych ze stabilnością zatrudnienia na motywację do pracy nauczycieli akademickich</u> | 306 |
| <u>Tabela 60. Wpływ czynników związanych ze stabilnością zatrudnienia na obniżenie motywacji do pracy nauczycieli akademickich</u> | 311 |
| <u>Tabela 61. Znaczenie stabilności zatrudnienia w motywacji nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych</u> | 313 |
| <u>Tabela 62. Wpływ nagród finansowych i pozafinansowych na motywację do pracy nauczycieli akademickich</u> | 315 |
| <u>Tabela 63. Znaczenie dodatkowych świadczeń i benefitów materialnych w motywacji nauczycieli akademickich – perspektywa osób funkcyjnych</u> . | 320 |
| <u>Tabela 64. Wpływ warunków materialnych pracy na motywację do pracy nauczycieli akademickich</u> | 322 |
| <u>Tabela 65. Wpływ wybranych czynników organizacyjnych związanych z warunkami dydaktycznymi na obniżenie motywacji do pracy nauczycieli akademickich</u> | 326 |
| <u>Tabela 66. Warunki pracy i obciążenie dydaktyczno-organizacyjne jako materialne czynniki motywacji – perspektywa osób funkcyjnych</u> | 327 |
| <u>Tabela 67. Wpływ wsparcia finansowego rozwoju zawodowego na motywację do pracy nauczycieli akademickich</u> | 329 |
| <u>Tabela 68. Wsparcie finansowe rozwoju zawodowego jako materialny czynnik motywacji – perspektywa osób funkcyjnych</u> | 335 |

Spis rysunków

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Rysunek 1. Funkcje zarządzania | 54 |
| Rysunek 2. Cykl procesu motywacyjnego | 67 |
| Rysunek 3. Mechanizm regulacji zachowania w teoriach uczenia się i poznawczych .. | 81 |
| Rysunek 4. Kontinuum regulacji zachowania w teorii autodeterminacji | 84 |

Spis wykresów

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Wykres 1. Wiek respondentów | 42 |
| Wykres 2. Staż pracy respondentów w szkolnictwie wyższym | 43 |
| Wykres 3. Staż respondentów w aktualnym miejscu pracy | 44 |
| Wykres 4. Forma zatrudnienia respondentów | 44 |
| Wykres 5. Przynależność respondentów do grup pracowników uczelni | 45 |
| Wykres 6. Stanowiska pracy respondentów | 46 |
| Wykres 7. Stopień lub tytuł naukowy respondentów | 47 |
| Wykres 8. Ogólny poziom zadowolenia z pracy w obecnej uczelni | 196 |
| Wykres 9. Zadowolenie z pracy a podstawowe miejsce zatrudnienia na uczelni niepublicznej | 198 |
| Wykres 10. Stosunek badanych do wykonywania pracy nauczyciela akademickiego | 203 |
| Wykres 11. Stosunek badanych do wykonywania pracy nauczyciela akademickiego w zależności od płci | 204 |
| Wykres 12. Stosunek badanych do wykonywania pracy nauczyciela akademickiego w zależności od podstawowego miejsca zatrudnienia | 205 |
| Wykres 13. Stosunek respondentów do pracy naukowej | 208 |
| Wykres 14. Stosunek respondentów do pracy dydaktycznej | 209 |
| Wykres 15. Stosunek respondentów do pracy organizacyjnej | 210 |
| Wykres 16. Częstość odczuwania zniechęcenia do wykonywania pracy w obecnym miejscu zatrudnienia | 212 |
| Wykres 17. Postrzeganie sensu i znaczenia społecznego pracy nauczyciela akademickiego | 217 |
| Wykres 18. Ocena sposobów motywowania nauczycieli akademickich w aktualnym miejscu pracy | 221 |
| Wykres 19. Ocena sposobów motywowania w zależności od płci respondentów | 222 |
| Wykres 20. Ocena skuteczności motywowania przez bezpośredniego przełożonego .. | 224 |
| Wykres 21. Ocena perspektyw zawodowych w najbliższych 3 latach | 229 |
| Wykres 22. Ocena perspektyw zawodowych w najbliższych 3 latach w zależności od płci respondentów | 230 |
| Wykres 23. Ocena perspektyw zawodowych w najbliższych 3 latach w zależności od zatrudnienia na uczelni niepublicznej jako podstawowym miejscu pracy | 231 |
| Wykres 24. Deklaracje respondentów dotyczące rozważania zmiany miejsca pracy lub odejścia z uczelni w ostatnim czasie | 232 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <u>Wykres 25. Zróźnicowanie znaczenia czynników indywidualnych motywacji do pracy w zależności od zatrudnienia w uczelni niepublicznej jako podstawowym miejscem pracy.</u> | 244 |
| <u>Wykres 26. Zróźnicowanie ocen znaczenia czynników organizacyjnych i społecznych motywacji do pracy w zależności od płci.</u> | 253 |
| <u>Wykres 27. Zróźnicowanie znaczenia czynników społeczno-organizacyjnych motywacji do pracy w zależności zatrudnieniu w uczelni niepublicznej jako podstawowym miejscem pracy</u> | 255 |
| <u>Wykres 28. Zróźnicowanie ocen znaczenia autonomii jako czynnika motywującego do pracy w zależności od formy zatrudnienia w uczelni niepublicznej</u> | 265 |
| <u>Wykres 29. Zróźnicowanie ocen znaczenia autonomii jako czynnika motywującego do pracy w zależności zatrudnienia w uczelni publicznej jako podstawowym miejscem pracy</u> | 266 |
| <u>Wykres 30. Zgodność ze stwierdzeniem dotyczącym wpływu na decyzje odnośnie pracy</u> | 268 |
| <u>Wykres 31. Zgodność ze stwierdzeniem dotyczącym braku wpływu na organizację pracy</u> | 270 |
| <u>Wykres 32. Zgodność ze stwierdzeniem dotyczącym braku uznania ze strony władz uczelni</u> | 280 |
| <u>Wykres 33. Ocena adekwatności wynagrodzenia do zaangażowania i osiągniętych wyników pracy</u> | 302 |
| <u>Wykres 34. Ocena adekwatności wynagrodzenia w odniesieniu do zaangażowania i osiągniętych wyników pracy</u> | 303 |
| <u>Wykres 35. Wpływ braku stabilności zatrudnienia na obniżenie motywacji do pracy nauczycieli akademickich</u> | 310 |
| <u>Wykres 36. Ocena poczucia bezpieczeństwa zatrudnienia wśród nauczycieli akademickich</u> | 312 |
| <u>Wykres 37. Zróźnicowanie ocen znaczenia nagród materialnych jako czynnika motywującego do pracy w zależności od formy zatrudnienia</u> | 317 |
| <u>Wykres 38. Ocena możliwości rozwoju naukowego jako czynnika demotywującego pracę nauczycieli akademickich</u> | 333 |
| <u>Wykres 39. Ocena braku możliwości udziału w konferencjach, projektach i wyjazdach naukowych jako czynnika demotywującego</u> | 334 |
| <u>Wykres 40. Ocena możliwości rozwoju zawodowego i podnoszenia kwalifikacji oferowanych przez uczelnię</u> | 335 |

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1. Kwestionariusz ankiety

Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli akademickich pracujących w uczelniach niepublicznych

Szanowni Państwo,

zwracam się z uprzejmą prośbą o wypełnienie poniższej ankiety dotyczącej uwarunkowań motywacji zawodowej nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych. Uzyskane wyniki są poufne, to znaczy że indywidualne dane uzyskane od uczestnika nie będą rozpowszechniane w sposób umożliwiający identyfikację osoby, a jedynie przetwarzane w celu opracowania naukowego. Wyniki zostaną zaprezentowane w formie zbiorczych zestawień statystycznych będących podstawą empiryczną do przygotowywania rozprawy doktorskiej.

Dziękuję za poświęcony czas

Radosław Dawidziuk

1. Jakie były Pani/Pana motywy wyboru zawodu nauczyciela akademickiego? (Proszę zaznaczyć maksymalnie pięć odpowiedzi.)

1. Chęć przekazywania wiedzy innym.
2. Możliwość prowadzenia badań naukowych.
3. Możliwość ciągłego rozwoju zawodowego i osobistego.
4. Stabilność zatrudnienia.
5. Atrakcyjność wynagrodzenia.
6. Liczba dni urlopu i elastyczny czas pracy.
7. Prestiż zawodu.
8. Jasna i przewidywalna ścieżka kariery.
9. Tradycje rodzinne.
10. Zbieg okoliczności / przypadek.
11. Potrzeba kontaktu z ludźmi.
12. Inne (proszę podać jakie): _____

2. Jak ogólnie ocenia Pani/Pan swoje zadowolenie z pracy w obecnej uczelni?

- Zdecydowanie niezadowolony/a
- Raczej niezadowolony/
- Trudno powiedzieć
- Raczej zadowolony/a
- Zdecydowanie zadowolony/a

3. Czy lubi Pani/Pan wykonywać swoją pracę?

- Zdecydowanie nie
- Raczej nie
- Trudno powiedzieć
- Raczej tak
- Zdecydowanie tak

4. Czy lubi Pani/Pan wykonywać swoją pracę naukową?

- Zdecydowanie nie
- Raczej nie
- Trudno powiedzieć
- Raczej tak
- Zdecydowanie tak

5. Czy lubi Pani/Pan wykonywać swoją pracę dydaktyczną?

- Zdecydowanie nie
- Raczej nie
- Trudno powiedzieć
- Raczej tak
- Zdecydowanie tak

6. Czy lubi Pani/Pan wykonywać swoją pracę dotyczącą spraw organizacyjnych?

- Zdecydowanie nie
- Raczej nie
- Trudno powiedzieć
- Raczej tak
- Zdecydowanie tak

7. Czy ma Pani/Pan poczucie, że praca nauczyciela akademickiego ma sens i znaczenie społeczne?

- Zdecydowanie nie
- Raczej nie
- Trudno powiedzieć
- Raczej tak
- Zdecydowanie tak

8. Jak ocenia Pani/Pan sposoby motywowania nauczycieli akademickich w aktualnym miejscu pracy?

- Zdecydowanie pozytywnie
- Raczej pozytywnie
- Trudno powiedzieć
- Raczej negatywnie
- Zdecydowanie negatywnie

9. W jakim stopniu poniższe czynniki wpływają na Pani/Pana motywację do pracy na obecnym stanowisku?

(proszę wstawić X w wybranej kolumnie w każdym wierszu)

| Lp. | Czynnik | Zdecydowanie nie wpływa | Raczej nie wpływa | Trudno powiedzieć | Raczej wpływa | Zdecydowanie wpływa |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------|---------------|---------------------|
| | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | Odpowiedzialność za powierzone zadania | | | | | |
| 2 | Poczucie sensu wykonywanej pracy | | | | | |
| 3 | Możliwość doskonalenia swoich umiejętności, poszerzania wiedzy poprzez pracę | | | | | |
| 4 | Poczucie satysfakcji z wykonywanej pracy | | | | | |
| 5 | Potrzeba samorealizacji i rozwoju zawodowego | | | | | |
| 6 | Poczucie dumy z przynależności do społeczności uczelni | | | | | |
| 7 | Identyfikowanie się z misją i celami wydziału/uczelni | | | | | |
| 8 | Możliwość realizacji własnych pasji naukowych lub dydaktycznych | | | | | |
| 9 | Poczucie wpływu na kształt programu nauczania i rozwój kierunku studiów | | | | | |
| | Atmosfera w miejscu pracy | | | | | |
| | Prestiż zajmowanego stanowiska | | | | | |
| | Dostrzeganie uznania dla własnej pracy przez współpracowników | | | | | |
| | Praca ze studentami | | | | | |
| | Ocena otrzymywana od przełożonego | | | | | |
| | Styl kierowania przełożonego | | | | | |
| | Możliwość współdecydowania o zadaniach związanych z wykonywaną pracą | | | | | |
| | System zdobywania kolejnych stopni i tytułów naukowych | | | | | |
| | Sposób informowania wewnątrz uczelni | | | | | |
| | Wyposażenie stanowiska pracy | | | | | |
| 2 | Zabezpieczenie uczelni w środki dydaktyczne i naukowe (sale, sprzęt, biblioteki) | | | | | |
| 2 | Współpraca i relacje z zespołem pracowników naukowo-dydaktycznych | | | | | |
| 2 | Wsparcie ze strony władz uczelni w realizacji inicjatyw naukowych lub dydaktycznych | | | | | |
| 2 | Stabilność zatrudnienia | | | | | |
| 2 | Wysokość otrzymywanego miesięcznego wynagrodzenia | | | | | |
| 2 | Stawka wynagrodzenia za godziny dydaktyczne | | | | | |
| 2 | Wynagrodzenie za działalność naukową (np. granty, badania, stypendia) | | | | | |
| 2 | Otrzymywane wsparcie finansowe w zakresie doskonalenia zawodowego (np. konferencje, publikacje) | | | | | |
| 2 | Nagrody finansowe ze środków uczelni | | | | | |
| 2 | Nagrody zewnętrzne finansowe (np. ministra, uczelni) | | | | | |

| Lp. | Czynnik | Zdecydowanie nie wpływa | Raczej nie wpływa | Trudno powiedzieć | Raczej wpływa | Zdecydowanie wpływa |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------|---------------|---------------------|
| | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| | Nagrody pozafinansowe (np. medal KEN, wyróżnienia branżowe) | | | | | |
| | Możliwość uzyskania dodatkowych środków z projektów zewnętrznych (np. granty krajowe, unijne). | | | | | |
| | Możliwość udziału w programach mobilności akademickiej (np. ERASMUS, NAWA) | | | | | |
| | Styl kierowania i wsparcie ze strony władz uczelni | | | | | |
| | Ocena wystawiana przez studentów (np. ankiety dydaktyczne) | | | | | |
| | Obecna sytuacja na rynku pracy | | | | | |
| | Obecna sytuacja rodzinna | | | | | |
| | Obawa przed otrzymaniem upomnienia lub negatywnej oceny | | | | | |
| | Elastyczny czas pracy (możliwość samodzielnego planowania zajęć i obowiązków) | | | | | |
| | Warunki techniczne prowadzenia zajęć (np. dostęp do sprzętu multimedialnego, platform e-learningowych) | | | | | |
| | Możliwość pracy hybrydowej lub zdalnej | | | | | |
| | Zgodność wartości uczelni z osobistymi przekonaniami i etyką zawodową | | | | | |
| | Poczucie, że praca przyczynia się do rozwoju studentów i społeczeństwa | | | | | |

10. Czy uważa Pani/Pan, że bezpośredni przełożony skutecznie motywuje Panią/Pana do pracy?

- Zdecydowanie nie
- Raczej nie
- Trudno powiedzieć
- Raczej tak
- Zdecydowanie tak

11. Jakie działania motywacyjne są najczęściej podejmowane przez Pani/Pana bezpośredniego przełożonego?

(Proszę zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.)

1. Udzielanie pochwał i wyrażanie uznania za zaangażowanie w pracę.
2. Kształtowanie przyjaznej atmosfery w zespole.
3. Wspieranie w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych.
4. Udzielanie wsparcia i rad w sytuacjach problemowych.
5. Jasne i precyzyjne określanie zadań do realizacji.
6. Sprawiedliwe i konstruktywne ocenianie pracy.
7. Udzielanie upomnień lub zwracanie uwagi na błędy.
8. Pozostawianie pracownikom swobody w sposobie realizacji zadań.
9. Wskazywanie znaczenia i korzyści wynikających z wykonania zadań.
10. Inne (proszę podać jakie): _____

12. Proszę zaznaczyć, w jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?

| Lp. | Stwierdzenia | Zdecydowanie się nie zgadzam | Raczej się nie zgadzam | Trudno powiedzieć | Raczej się zgadzam | Zdecydowanie się zgadzam |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------|-------------------|--------------------|--------------------------|
| | | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
| 1. | Rozkład moich zajęć zawodowych pozwala mi łączyć obowiązki zawodowe z prywatnymi i rodzinnymi | | | | | |
| 2. | Jestem wynagradzana/y adekwatnie do mojego zaangażowania i osiągniętych wyników | | | | | |
| 3. | Mam możliwość udziału w decyzjach dotyczących mojej pracy | | | | | |
| 4. | Uczelnia stwarza mi możliwości rozwoju zawodowego i podnoszenia kwalifikacji | | | | | |
| 5. | Moje obciążenie obowiązkami zawodowymi jest zbyt duże | | | | | |
| 6. | Mój przełożony regularnie przekazuje mi informację zwrotną na temat mojej pracy | | | | | |
| 7. | Mam dobre relacje z bezpośrednim przełożonym | | | | | |
| 8. | Mam dobre relacje ze współpracownikami | | | | | |
| 9. | Staram się wykonywać swoją pracę jak najlepiej | | | | | |
| 10. | Czuję się doceniana/y za wykonywaną pracę | | | | | |
| 11. | Przepływ informacji w uczelni jest czytelny i wystarczający | | | | | |
| 12. | Myślę o zmianie miejsca pracy | | | | | |
| 13. | Zadania wykonywane na stanowisku pracy są monotonne i rutynowe. | | | | | |
| 14. | Uczelnia zapewnia mi poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia | | | | | |
| 15. | Mam poczucie, że moja praca ma znaczenie i wpływa na rozwój studentów | | | | | |
| 16. | Otrzymuję wystarczające wsparcie ze strony władz uczelni | | | | | |
| 17. | Uczelnia docenia inicjatywę i pomysły pracowników | | | | | |

13. Jak często odczuwa Pani/Pan zniechęcenie do wykonywania swojej pracy w obecnym miejscu zatrudnienia?

- Nigdy
- Rzadko
- Czasami
- Często
- Bardzo często
- Trudno powiedzieć

14. Na ile poniższe czynniki są dla Pani/Pana demotywujące w pracy w obecnej uczelni?

| L.p. | Czynnik demotywujący | W ogóle nie jest demotywujące | Raczej nie jest demotywujące | Trudno powiedzieć | Raczej jest demotywujące | Zdecydowanie jest demotywujące |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------|--------------------------|--------------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Nadmierne obciążenie obowiązkami dydaktycznymi. | | | | | |
| 2 | Przeciążenie pracą administracyjną i biurokracją. | | | | | |
| 3 | Niskie wynagrodzenie w stosunku do nakładu pracy. | | | | | |
| 4 | Brak stabilności zatrudnienia (umowy krótkoterminowe, zlecenia). | | | | | |
| 5 | Ograniczone możliwości rozwoju naukowego i awansu zawodowego. | | | | | |
| 6 | Brak uznania i pochwał ze strony przełożonych. | | | | | |
| 7 | Niewystarczające wsparcie władz uczelni w realizacji zadań. | | | | | |
| 8 | Niejasne zasady wynagradzania i awansu. | | | | | |
| 9 | Brak wpływu na decyzje dotyczące organizacji pracy. | | | | | |
| 10 | Nadmierna kontrola i brak zaufania ze strony przełożonych. | | | | | |
| 11 | Brak współpracy i rywalizacja między pracownikami. | | | | | |
| 12 | Brak jasnej komunikacji między władzami uczelni a pracownikami. | | | | | |
| 13 | Brak informacji zwrotnej o wynikach własnej pracy. | | | | | |
| 14 | Brak uznania dla inicjatyw i zaangażowania pracowników. | | | | | |
| 15 | Częste zmiany decyzji lub procedur w uczelni. | | | | | |
| 16 | Nadmierna koncentracja uczelni na aspektach finansowych kosztem jakości kształcenia. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 17 | Brak zgodności między wartościami uczelni a moimi przekonaniem zawodowymi. | | | | | |
| 18 | Stres wynikający z dużej liczby obowiązków i presji czasu. | | | | | |
| 19 | Stres związany z oceną pracy przez studentów lub przełożonych. | | | | | |
| 20 | Brak poczucia bezpieczeństwa zatrudnienia. | | | | | |
| 21 | Niewystarczające zaplecze dydaktyczne i techniczne do prowadzenia zajęć. | | | | | |
| 22 | Brak wsparcia w sytuacjach trudnych (np. konflikt ze studentem, przeciążenie). | | | | | |
| 23 | Nadmierna liczba studentów w grupach dydaktycznych. | | | | | |
| 24 | Zbyt niskie wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe. | | | | | |
| 25 | Brak możliwości udziału w konferencjach, projektach, wyjazdach naukowych. | | | | | |
| 26 | Brak jasnych kryteriów oceny pracy nauczyciela akademickiego. | | | | | |
| 27 | Traktowanie pracowników w sposób nierówny lub nieobiektywny. | | | | | |
| 28 | Brak możliwości wpływu na kształt programu nauczania. | | | | | |
| 29 | Poczucie, że praca nie jest doceniana przez studentów. | | | | | |
| 30 | Poczucie wypalenia zawodowego i utraty satysfakcji z pracy. | | | | | |

14. Na ile zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi czynników, które mogą obniżyć motywację do pracy w obecnej uczelni?

| L.p. | Stwierdzenie | Zdecydowanie się nie zgadzam | Raczej się nie zgadzam | Trudno powiedzieć | Raczej się zgadzam | Zdecydowanie się zgadzam |
|------|--------------|------------------------------|------------------------|-------------------|--------------------|--------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|----|------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 1 | Czuję się przeciążony/a obowiązkami dydaktycznymi. | | | | | |
| 2 | Wysokość mojego wynagrodzenia nie odzwierciedla mojego zaangażowania. | | | | | |
| 3 | Brak stabilności zatrudnienia obniża moją motywację do pracy. | | | | | |
| 4 | Nie mam możliwości rozwoju naukowego. | | | | | |
| 5 | Brak uznania ze strony władz uczelni zniechęca mnie do dalszego wysiłku. | | | | | |
| 6 | Panuje nadmierna biurokracja. | | | | | |
| 7 | Decyzje władz uczelni są nieprzejrzyste. | | | | | |
| 8 | Nie mam wpływu na organizację mojej pracy. | | | | | |
| 9 | Często odczuwam zniechęcenie lub wypalenie zawodowe. | | | | | |
| 10 | Uczelnia koncentruje się bardziej na liczbie studentów niż na jakości kształcenia. | | | | | |

15. Czy w ostatnim czasie rozważał(a) Pan/Pani zmianę miejsca pracy lub odejście z uczelni?

- Zdecydowanie nie
- Raczej nie
- Trudno powiedzieć
- Raczej tak
- Zdecydowanie tak

16. Jak ocenia Pani/Pan swoje perspektywy zawodowe w obecnej uczelni w najbliższych 3 latach?

- Bardzo źle
- Raczej źle
- Trudno powiedzieć
- Raczej dobrze
- Bardzo dobrze

17. Na ile zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi stresu i wypalenia zawodowego?

| L.p. | Stwierdzenie | Zdecydowanie się nie zgadzam | Raczej się nie zgadzam | Trudno powiedzieć | Raczej się zgadzam | Zdecydowanie się zgadzam |
|------|--------------|------------------------------|------------------------|-------------------|--------------------|--------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 1 | Często odczuwam stres związany z obowiązkami zawodowymi. | | | | | |
| 2 | W mojej pracy występuje zbyt duża presja czasu i wymagań. | | | | | |
| 3 | Obowiązki zawodowe powodują u mnie napięcie emocjonalne lub zmęczenie psychiczne. | | | | | |
| 4 | Trudno mi zachować równowagę między pracą a życiem prywatnym. | | | | | |
| 5 | Moja praca coraz rzadziej daje mi satysfakcję. | | | | | |
| 6 | Czuję, że coraz trudniej mi się angażować w wykonywanie obowiązków. | | | | | |
| 7 | Często mam poczucie emocjonalnego wyczerpania. | | | | | |
| 8 | W ostatnim czasie odczuwam objawy wypalenia zawodowego. | | | | | |

18. Proszę zaznaczyć swoją płć

- Kobieta
- Mężczyzna
- Inna

19. Proszę zaznaczyć przedział wiekowy, w którym się Pan/Pani znajduje

- Poniżej 25 lat
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- 51-55
- 56-60
- 61-65
- 66-70
- 71 i więcej

20. Proszę zaznaczyć na jakim stanowisku aktualnie Pan/Pani pracuje?

- Asystent
- Starszy wykładowca
- Adiunkt
- Profesor uczelni
- Profesor (tytuł naukowy)
- Lektor / Instruktor / Nauczyciel języków obcych
- Wykładowca (bez stopnia naukowego)
- Inne (proszę podać jakie): _____

21. Proszę zaznaczyć do jakiej grupy pracowników uczelni Pan/Pani należy

- Badawcza
- Badawczo-dydaktyczna

- Dydaktyczna

22. Jaki jest Pani/Pana staż pracy w szkolnictwie wyższym?

- 1-5 lat
- 6-10 lat
- 11-15 lat
- 16-20 lat
- Powyżej 20 lat

23. Jaki jest Pani/Pana staż pracy na aktualnym miejscu pracy?

- 1-5 lat
- 6-10 lat
- 11-15 lat
- 16-20 lat
- Powyżej 20 lat

24. Forma zatrudnienia w obecnej uczelni:

- Umowa o pracę – pełny etat
- Umowa o pracę – część etatu
- Umowa cywilnoprawna (zlecenie / o dzieło)
- Inna forma (proszę podać jaka): _____

25. Czy uczelnia prywatna jest Pani/Pana podstawowym miejscem pracy?

- Tak
- Nie

26. Liczba uczelni, w których aktualnie Pan/Pani pracuje:

- 1
- 2
- 3 i więcej

27. Proszę wskazać swój stopień lub tytuł naukowy:

- Licencjat
- Magister
- Doktor
- Doktor habilitowany
- Profesor

28. Czy pełni Pan/Pani funkcję organizacyjną (np. kierownik katedry, prodziekan, pełnomocnik)?

- Tak
- Nie

Załącznik 2

DYSPZYCJE DO WYWIADU POGŁĘBIONEGO

z osobami pełniącymi funkcje kierownicze w uczelniach publicznych

Wstęp aranżacyjny:

- przedstawić się z imienia i nazwiska,
- krótko wyjaśnić cel badania,
- zapewnić o poufności wypowiedzi.

Obszary tematyczne do omówienia:

1. Działania motywacyjne podejmowane wobec podwładnych

- Jakie formy motywowania stosuje Pani/Pan wobec pracowników?
- Co, Pani/Pana zdaniem, najbardziej motywuje nauczycieli akademickich do pracy?
- Czy uczelnia posiada systemowe rozwiązania w zakresie motywowania (np. nagrody, premie, uznania)?
- Jakie działania podejmowane w tym zakresie uważa Pani/Pan za najbardziej skuteczne?

2. Ocena jakości pracy podwładnych

- W jaki sposób ocenia się jakość pracy nauczycieli akademickich (dydaktycznej, naukowej, organizacyjnej)?
- Czy te metody oceny są – Pani/Pana zdaniem – sprawiedliwe i motywujące?
- Jak pracownicy reagują na informację zwrotną po ocenie?

3. Ocena zadowolenia i motywacji pracowników

- Jak Pani/Pan ocenia ogólny poziom zadowolenia i motywacji wśród pracowników swojej jednostki?
- Czy zauważa Pani/Pan różnice między poszczególnymi grupami (np. młodszy vs starsi pracownicy, dydaktyczni vs badawczy)?
- Jakie objawy spadku motywacji lub wypalenia zawodowego można dostrzec u pracowników?

4. Styl zarządzania a motywacja

- W jaki sposób styl kierowania (np. sposób komunikacji, kontrola, autonomia) wpływa – Pani/Pana zdaniem – na motywację zespołu?
- Czy pracownicy mają poczucie wpływu na decyzje dotyczące organizacji pracy?
- Jakie znaczenie ma wsparcie emocjonalne i relacje interpersonalne w zespole?

5. Czynniki obniżające motywację lub zniechęcające do pracy

- Jakie czynniki uważa Pani/Pan za najbardziej demotywujące w środowisku uczelni publicznej?
- Czy problemem jest biurokracja, niskie wynagrodzenia, nadmiar obowiązków, czy może inne kwestie?
- Czy dostrzega Pani/Pan przypadki wypalenia zawodowego lub nadmiernego stresu wśród kadry?
- Co można by – Pani/Pana zdaniem – zmienić, aby poprawić motywację pracowników?

6. Perspektywa i potrzeby kadry kierowniczej

- Jakie wsparcie otrzymują (lub powinni otrzymywać) przełożeni w zakresie zarządzania personelem akademickim?
- Czy uważa Pani/Pan, że uczelnia w wystarczającym stopniu wspiera kadre kierowniczą w budowaniu motywacji w zespole?

7. Dane ewidencyjne:

- Stanowisko/funkcja
- Tytuł zawodowy lub naukowy
- Staż pracy na aktualnym stanowisku
- Staż pracy w szkolnictwie wyższym

Zakończenie:

- Podziękować za udział i poświęcony czas.