

R G B WH GR BL C M Y K

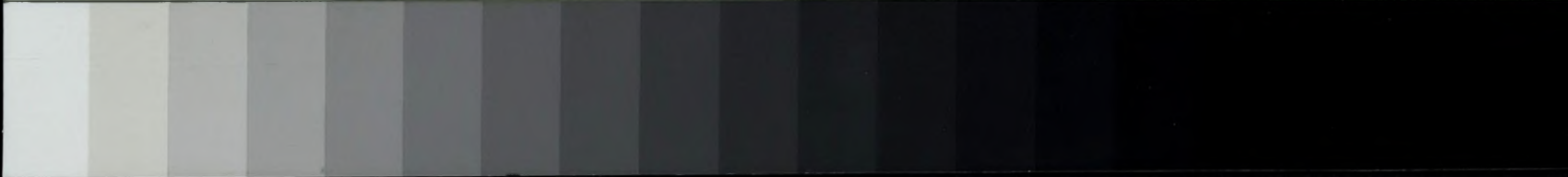


Grey Scale #13



DANES PICTA .COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



Aneta Nowakowska-Krystman  
Marzena Piotrowska-Trybull  
Tomasz Majewski



**Motywowanie  
studentów  
– jak poprawić  
skuteczność  
nauczycieli i uczelni**

64713

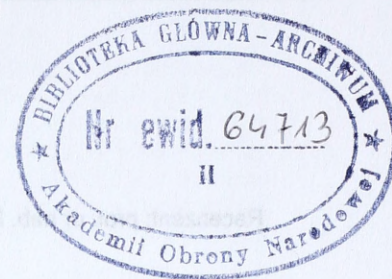
AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ



# **Motywowanie studentów**

**- jak poprawić  
skuteczność  
nauczycieli i uczelni**

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ



Aneta Nowakowska-Krystman  
Marzena Piotrowska-Trybull  
Tomasz Majewski

# **Motywowanie studentów – jak poprawić skuteczność nauczycieli i uczelni**

Warszawa 2008

Recenzent: prof. dr hab. Bogdan Szulc

Redaktor: Aneta Nowakowska-Krystman

Projekt okładki: Dariusz Łysio

Korekta: Marzena Piotrowska-Trybull

© Copyright by Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2008

Druk i oprawa: Akademia Obrony Narodowej – Wydział Wydawniczy  
00-910 Warszawa, al. gen. A. Chruściela 103, tel. 681-40-55, tel./faks 681-37-52  
Zam. nr 545/2008

## Spis treści

Wstęp .....	7
1. Problem motywacji .....	10
<i>Aneta Nowakowska-Krystman</i>	
1.1. Istota motywacji .....	10
1.2. Wybrane teorie motywacji .....	13
2. Jakość obsługi studentów a kompetencje nauczyciela akademickiego .....	21
<i>Aneta Nowakowska-Krystman, Tomasz Majewski</i>	
2.1. Student jako punkt wyjścia .....	22
2.2. Kompetencje nauczyciela akademickiego .....	25
3. Sposoby motywacji studentów .....	35
<i>Aneta Nowakowska-Krystman, Marzena Piotrowska-Trybull</i>	
3.1. Motywacyjna rola nauczyciela akademickiego .....	35
3.2. Motywacyjna rola uczelni .....	42
4. Motywacyjna funkcja oceniania studentów .....	45
<i>Marzena Piotrowski-Trybull, Tomasz Majewski</i>	
4.1. Rola testów w motywowaniu studenta .....	47
4.2. Europejski System Transferu Punktów Kredytowych jako instrument motywowania .....	52
5. Pomiar osiągnięć motywacyjnych studentów .....	57
<i>Tomasz Majewski</i>	
5.1. Proces pomiaru osiągnięć motywacyjnych studentów .....	59
5.2. Kontekst dydaktyczny pomiaru osiągnięć motywacyjnych .....	63
Zakończenie .....	67
Bibliografia .....	70
Załączniki .....	75



## Wstęp

*„Co sprawia, że ludzie działają tak a nie inaczej?  
Co daje biernym istotom energię do działania?  
Co każe nam wytrwale dążyć do pewnych celów pomimo kosztów w postaci wielkiego wysiłku, bólu  
czy po prostu nakładów finansowych?  
Dlaczego ociągamy się zbyt długo z zabraniam się do niektórych zadań albo  
zbyt szybko się zniechęcamy i rezygnujemy w przypadku innych?”<sup>1</sup>*  
Philip G. Zimbardo

Zadaniem menadżera w organizacji jest gospodarowanie ograniczonymi zasobami w celu maksymalizowania zysków. W uczelni zadaniem rektora jest dążenie do stworzenia maksymalnej wartości dodanej. Wówczas konkurencyjność uczelni na rynku wzrośnie. Warunkiem uzyskania wartości dodanej jest posiadanie zasobów dobrej jakości, przede wszystkim skutecznych nauczycieli akademickich. Za miernik ich skutecznej pracy można przyjąć kilka zmiennych, np.:

1. jakość kształcenia,
2. stopień realizacji pensum godzinowego,
3. liczba przeprowadzonych konsultacji,
4. jakość i liczba publikacji,
5. stopień zaangażowania w prace organizacyjne uczelni,
6. opiekę nad organizacjami studenckimi: kołem naukowym, sekcją sportową, kulturalną.

W tej książce zajęto się jednym z elementów, który wpływa na jakość nauczania, a mianowicie motywowaniem studentów do zdobywania wiedzy. Rzeczą bowiem naturalną jest, iż każdy człowiek dąży do zaspokojenia swoich potrzeb, a jedną z nich jest pozyskiwanie wiedzy. Student zaś, wybierając uczelnię, zwykle zakłada, iż wiedza, którą zdobędzie przyczyni się do zdobycia wymarzonej pracy. Aby zrealizować swoje potrzeby człowiek musi włożyć w to określoną ilość wysiłku. Ilość ta jest uzależniona od wewnętrznej motywacji oraz od czynników zewnętrznych. Wydaje się zatem, iż by odnieść sukces na rynku pracy w określonej specjalności, niezbędne jest by na drodze młodego człowieka stanął nauczyciel, który zmotywuje go do badania określonego problemu. Niemniej nie należy zapominać, iż uczelnia jako całość oddziałuje na zachowanie studenta, co będzie również podnoszone w tym opracowaniu.

Książka ta ma na celu wspomóc nauczycieli akademickich i uczelnie w motywowaniu studentów do kształcenia. Przynieść to może wielowymiarowe korzyści:

- dla studenta satysfakcjonującą pracę,
- dla nauczyciela satysfakcję,
- dla uczelni renomę.

<sup>1</sup> P.G. Zimbardo: *Psychologia i życie*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1999.

W tej pracy zastosowano metodologię z zakresu pedagogiki i zarządzania zasobami ludzkimi. Dobór ten można tłumaczyć tym, że czynności kierownicze (m.in. motywowanie), umożliwiają poprawny proces kształcenia. Kierowanie to bowiem przekształcanie zasobów wejściowych (umiejętności i wiedzy wykładowcy, komponentów rzeczowych i składnika ludzkiego – studentów) w założone rezultaty wyjściowe (studenta o określonej wiedzy i umiejętności jej zdobywania). Aby zaś w sposób motywacyjny kierować grupą studentów należy elastycznie dostosowywać się do stopnia dojrzałości studentów. Elastyczność ta uzależniona jest od zrozumienia przez nauczyciela tego co inspiruje studentów do podejmowania działania w celu zdobywania wiedzy. W tym aspekcie potrzebna jest wiedza pedagogiczna.

**Rozdział pierwszy – problem motywacji**, stanowi wprowadzenie w zagadnienia motywowania. Zrozumienie motywacji wymaga także przedstawienia podstawowych koncepcji motywowania. Za definicję motywowania przyjęto w pracy rozpoznanie potrzeb studentów oraz świadome aktywizowanie tych potrzeb w celu pobudzenia do takiego działania, które jest zgodne z wolą nauczyciela, a zarazem prowadzi do zaspokojenia potrzeb studentów. Założono, iż główną potrzebą studenta jest zdobycie satysfakcjonującej pracy. Wymaga to pozyskania przez studenta na zajęciach programowych oraz pozaprogramowych, odpowiedniej wiedzy i umiejętności.

W obecnych czasach trwa rewolucja jakości. Każda organizacja dąży do tego, aby jej produkty, usługi były jak najlepszej jakości, a przynajmniej były konkurencyjne w porównaniu do innych organizacji. Ale przede wszystkim muszą być zgodne z potrzebami klientów jak również powszechnie dostępne m.in. cenowo. W **rozdziale drugim – jakość obsługi studentów a kompetencje nauczyciela akademickiego**, zostaną zatem omówione kompetencje nauczyciela jako jedna ze składowych jakości kształcenia. Jakość kształcenia jest zaś składową jakości obsługi studentów. Wydaje się bowiem, iż w dobie porównywalnej jakości kształcenia, student jest coraz bardziej wymagający, co wymaga szerszego spojrzenia na problem motywowania. Niemniej jednak najważniejszym elementem – dostarczycielem usług pozostaje wykładowca. Za definicję jego kompetencji zawodowych przyjęto zbiór wiedzy, umiejętności, zdolności, wartości, cech osobowości, motywacji i postaw, które warunkują osiągnięcie celów kształcenia.

Następnie w **rozdziale trzecim – sposoby motywacji studentów** – omówiono etapy procesu dydaktycznego. Jednakże nie należy sprowadzać motywowania studenta tylko do motywowania procesu dydaktycznego. Należy na ten problem spojrzeć w kontekście całej

---

uczelni: poszczególnych wydziałów, administracji. Takie szerokie podejście do problemu motywowania studentów do zdobywania wiedzy proponujemy w niniejszym rozdziale.

Ocenianie jest formą nagradzania za wysiłek włożony w realizację zadania. Właściwie zaprojektowane systemy nagradzania mogą poprawić zaangażowanie i efektywność studentów w zdobywaniu wiedzy. Powinien być on zbudowany na podstawie pewnych zasad. Sprowadza się to do ustalenia przez nauczyciela:

1. Co zgodnie z planem powinien zrobić student w trakcie trwania zajęć z danego przedmiotu?
2. Czy to zrobił?
3. Co mu się udało, a co nie? Dlaczego?

Owe zasady oraz sposoby oceny, będą tematem **rozdziału czwartego motywacyjna funkcja oceniania studentów**.

Wreszcie, aby wspomóc nauczyciela w **miarze osiągnięć motywacyjnych studentów (rozdział piąty)** przedstawiono proces pomiaru i jego kontekst dydaktyczny. Potrzeba dokonywania pomiaru osiągnięć studentów przez nauczyciela jest ważna przede wszystkim dla uczelni, by ocenić skuteczność kształcenia. Wskaźnikami skutecznego nauczania może być odsetek studentów, którzy osiągają bardzo dobre wyniki, wykazują wiedzę i rozumienie zagadnień, przejawiają samodzielność i aktywność w kształceniu, są zaangażowani w organizacjach studenckich, posiadają pozytywne nastawienie do nauczyciela, programu kształcenia, uczelni i otoczenia oraz do samych siebie.

Praca ta jest teoretycznym dorobkiem trzech autorów z zakresu motywowania studentów do zdobywania wiedzy. Ich celem było zasygnalizowanie problemów motywowania nie tylko w kontekście procesu dydaktycznego, ale w skali całej uczelni. Przewiduje się, iż w niedługim czasie dorobek ten będzie wsparty badaniami przeprowadzonymi na studentach AON.

## Rozdział 1.

### Problem motywacji

Aneta Nowakowska-Krystman

*Jak udzielać rad dzieciom?*

*Trzeba najpierw dowiedzieć się, czego one potrzebują, a potem radzić im, żeby to zrobiły.*

*Harry Truman*

Motywacja jest często emocjonalnym stosunkiem łączącym człowieka z wykonywaną przez niego pracą. Od jej natężenia zależy aktywność jednostki, mobilizacja sił i energii oraz chęć do podejmowania zadań coraz trudniejszych i ponoszenia ryzyka. Motywowanie jest ważnym zadaniem dla menedżerów, kierowników, trenerów, nauczycieli ponieważ, obok możliwości i uzdolnień oraz czynników po stronie otoczenia, decyduje ona o indywidualnych osiągnięciach podwładnych, studentów, słuchaczy.<sup>2</sup>

Podejście do problemu motywowania podlegało ewolucji: od spojrzenia tradycyjnego, poprzez model stosunków międzyludzkich, aż do podejścia ukierunkowanego na zasoby ludzkie. Teorie tradycyjne zajmowały się czynnikami sprawczymi motywacji. Należy do nich zaliczyć: hierarchię potrzeb Masłowa, teorię ERG Alderfera, teorię X i teorię Y McGregora oraz teorię dwuczynnikową Herzberga. Współczesna wiedza o motywowaniu pracowników opiera się na teorii trzech potrzeb McClellanda<sup>3</sup>, teorii sprawiedliwości Adamsa oraz teorii wzmocnienia, teorii wyznaczania celów, teorii oczekiwań. Za najwszechstronniejsze wyjaśnienie motywacji przyjmuje się teorię oczekiwań Grooma.

Zanim jednak przejdziemy do rozważań na ten temat, zastanówmy się nad definicją i istotą motywacji.

#### 1.1. Istota motywacji

Aneta Nowakowska-Krystman

Motywację można zdefiniować jako wewnętrzny stan umysłu i ciała, który wywołuje i podtrzymuje zachowania ludzi. Motywacja jest więc tym co nas wprawia w ruch, co sprawia, że mamy cele i decydujemy się na ich realizację.<sup>4</sup> Cele zaś zależą od wyznawanych

<sup>2</sup> R.W. Griffin: *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 486.

<sup>3</sup> zob. A. Nowakowska-Krystman: *Efektywność zespołów w kontekście modelu trzech potrzeb. Analiza zespołów Wojska Polskiego*, [w: *Efektywność zespołów w organizacji*, s. 113–132], Materiały z seminarium naukowego, AON, Warszawa 2007

<sup>4</sup> C. Sikorski: *Motywacja jako wymiana-modele relacji między pracownikiem a organizacją*, Difin, Warszawa 2004, s. 10.

wartości, wiedzy, doświadczenia, ambicji. Poziom motywacji do osiągnięcia celu będzie zatem uzależniony od<sup>5</sup>:

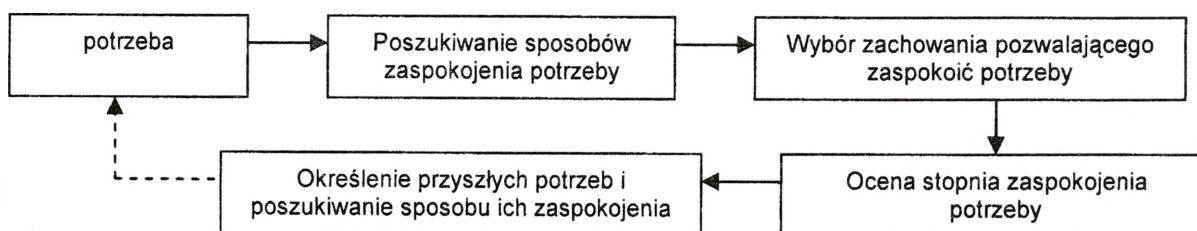
- pilności zaspokojenia potrzeby<sup>6</sup>;
- siły emocjonalnego związku z zaspokojeniem potrzeby;
- oceny prawdopodobieństwa, iż dane zachowanie doprowadzi do realizacji celu;
- wiary w możliwość uzyskania satysfakcji z realizacji zadania.

Można zatem pokusić się o stwierdzenie, iż motywacja to odczuwanie wiary we własne możliwości. Im jest ona silniejsza tym człowiek przejawia większą uporczywość w dążeniu do osiągnięcia pożądanego rezultatu. Motywy działania istnieją tak długo, dopóki człowiek nie zaspokoi danej potrzeby lub dopóki nie pojawi się nowa potrzeba a z nią nowy motyw. (zob. rys. 1) Strukturę procesu motywowania można przedstawić następująco:

1. określenie celów, w opracowaniu przyjęliśmy, iż celem dla studentów jest kształcenie, by uzyskać satysfakcjonującą pracę;
2. identyfikacja i analiza potrzeb, zainteresowań (czego chcą się uczyć), oporów i barier (czego nie chcą lub nie mogą się nauczyć), potencjalnego dyskomfortu psychicznego i fizycznego (stres, zmęczenie);
3. konstruowanie systemu bodźców i ocena ich skuteczności (pozytywna, negatywna – ich siła i kierunek);
4. zastosowanie bodźców;
5. obserwacja działań i osiągniętych wyników;
6. ocena skuteczności działań i wyników (pozytywna, negatywna);
7. osiągnięcie celu i zaspokojenie potrzeb.

Należy wziąć jednak pod uwagę, iż zbyt wysoka lub zbyt niska motywacja, może doprowadzić do niepełnej realizacji potrzeby (nie maksymalnego efektu). (zob. rys. 2).

Rys. 1. System motywacji



Źródło: R.W. Griffin: *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 458.

<sup>5</sup> A. Gick, M. Tarczyńska: *Motywowanie pracowników*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1999, s. 32.

<sup>6</sup> Starożytni Grecy uznali, iż siłą napędową poczynań człowieka jest dążenie do przyjemności i uniknięcia bólu.

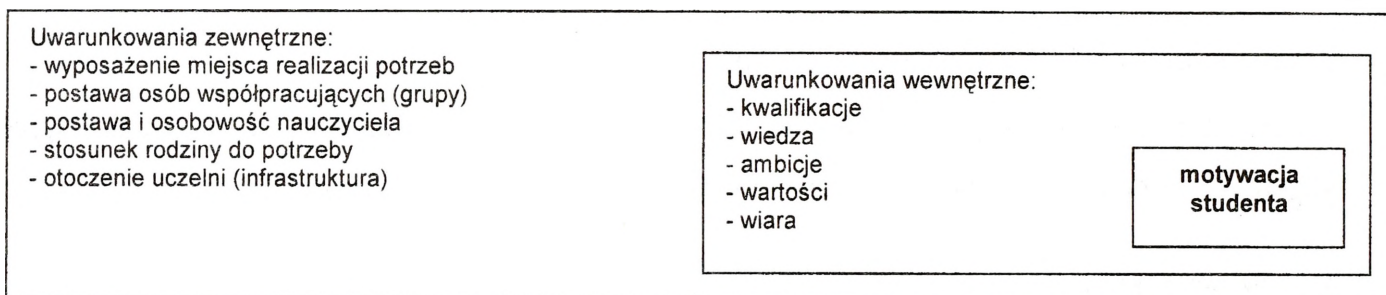
Poziom motywacji można obserwować jedynie w sposób pośredni poprzez obserwację zachowania i działania konkretnej osoby. Źródło motywacji może być zlokalizowane w osobie – *osoba silnie zmotywowana przedkłada jedne aktywności nad inne, ćwiczy zachowania i doskonali zdolności wymagane do osiągnięcia celu oraz pomimo frustracji, poświęca energię dla osiągnięcia celu*<sup>7</sup> i/lub w otoczeniu zewnętrznym, w którym dana osoba funkcjonuje (rys. 3). Z punktu widzenia pracy obiektem zainteresowania jest student, jego wewnętrzne motywatory i czynniki zewnętrzne przede wszystkim nauczyciel i uczelnia, które na niego oddziałują. Poziom motywacji każdej jednostki podlega wahaniom, co skutkuje nierównomiernym tempem wykonania zadań oraz zróżnicowanymi możliwościami ich rozwiązywania ze względu na poziom trudności.

Rys. 2. Zależność efektu działania od poziomu motywacji



Źródło: D.M. Stewart: *Praktyka kierowania*, PWE, Warszawa 1997, s. 122.

Rys. 3. Uwarunkowania motywacji studenta



Źródło: Opracowanie własne.

Reasumując, osoba motywująca powinna dostosowywać poziom motywacji do jednostki, która posiada swoją motywację wewnętrzną. Powinno się mieć przy tym na uwadze, że za silna motywacja może spowodować osłabienie działania. Stres wywołuje zarówno „robienie za mało” jak i „robienie za dużo”. Ponadto osoba zmotywowana realizując swoje potrzeby z jednej strony poszukuje stymulacji i inspiracji, z drugiej, unika bodźców

<sup>7</sup> P.G. Zimbardo: *Psychologia i życie*, op. cit., s. 463.

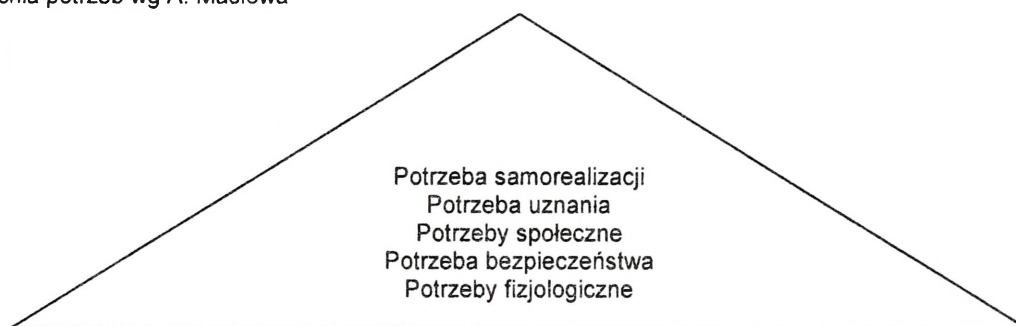
negatywnych prowadzących do odczuwania dyskomfortu. Zatem potrzeba realizacji celu może doprowadzić do dwóch przeciwstawnych postaw.

## 1.2. Wybrane teorie motywacji

Aneta Nowakowska-Krystman

Popularnym podejściem do motywowania jest teoria hierarchii potrzeb Masłowa. Abraham Maslow, amerykański psycholog i profesor wyodrębnił pięć poziomów wrodzonych potrzeb, do zaspokojenia których dążą ludzie. (zob. rys. 4) Istotnym elementem tej teorii jest założenie, że warunkiem pojawienia się potrzeb na wyższym poziomie jest ich zaspokojenie na poziomie niższym.<sup>8</sup> Co oznacza, iż w przypadku, gdy potrzeba z niższego poziomu została już zaspokojona na poziomie wystarczającym, to przestaje ona stanowić źródło motywacji.

Rys. 4. Hierarchia potrzeb wg A. Masłowa



Źródło: A. Maslow: *Motywacja i osobowość* PaX, Warszawa 1990.

Analizując piramidę potrzeb Masłowa widzimy, iż na dole hierarchii umieszczone są potrzeby fizjologiczne. Obejmują one potrzeby snu, pragnienia, łaknienia, a więc te, które są niezbędne do przetrwania i biologicznego funkcjonowania. W organizacjach potrzeby fizjologiczne są na ogół zaspokajane przez odpowiednie płace (w przypadku studenta mogą to być pieniądze otrzymywane od rodziców, pobierane stypendia) i samo środowisko pracy, które zapewnia sanitariaty, odpowiednie oświetlenie, optymalną temperaturę i wentylację.<sup>9</sup> Następne w hierarchii są potrzeby bezpieczeństwa czyli potrzeby stabilnego środowiska psychicznego i emocjonalnego. Do potrzeb tych należą: potrzeba pewności, porządku, spokoju, braku lęku czy zagrożenia oraz potrzeba życia wolnego od trosk materialnych.

<sup>8</sup> C. Sikorski: *Motywacja* op.cit., s. 18.

<sup>9</sup> R.W. Griffin: *Podstawy zarządzania* op.cit., s. 461

Potrzeby te są dla wielu ważną siłą napędową ich aktywności zawodowej,<sup>10</sup> bowiem ciągła obawa o utratę pracy (w przypadku studenta – likwidację uczelni, kierunku) wpływa niekorzystnie na zdrowie psychiczne ludzi i na wyniki ich pracy. Potrzeby te zaspakajane są również przez odpowiedni program świadczeń ubezpieczeniowych i emerytalnych. Ważnym jest również to, że posiada się pracę, która zapewnia wynagrodzenie i bezpieczne warunki realizacji zadań. Na marginesie można zauważyć, iż w krajach średnio i wysoko rozwiniętych potrzeby podstawowe są zaspokajane u większości ludzi. Następnym poziomem w hierarchii potrzeb jest potrzeba przynależności. Wiąże się to ze społeczną naturą człowieka i polega na poszukiwaniu przez niego więzi z innymi ludźmi. Obejmuje to potrzebę miłości, kontaktu, przywiązania oraz akceptacji ze strony innych: kolegów, nauczycieli. Dla większości ludzi potrzebę tę zaspokajają rodzina, przyjaciele, znajomi. Nauczyciel, opiekun kierunku, prodziekan ds. studentów może się przyczynić do zaspokojenia tych potrzeb, poprzez społeczne interakcje dające osobom poczucie przynależności do uczelni. Często bowiem od kompetencji nauczyciela zależy zażyłość stosunków międzyludzkich. Potrzeby szacunku obejmują potrzebę posiadania pozytywnego obrazu siebie i szacunku do własnej osoby oraz uznania i szacunku w oczach innych. Nauczyciel i uczelnia mogą pomóc w ich zaspokojeniu, zapewniając rozmaite zewnętrzne symbole osiągnięć (np. rankingi), odpowiednie nagrody.<sup>11</sup> Potrzeby te mogą być zaspokojone poprzez powierzanie studentom ambitnych i ciekawych zadań po to, by mieli oni poczucie sukcesu. Na samej górze piramidy są potrzeby samorealizacji, które obejmują realizowanie przez człowieka możliwości ciągłego wzrostu i rozwoju. Nauczyciel może pomagać studentom w samo-realizacji na przykład poprzez umożliwianie im zdobywania nowych umiejętności. Zatem zaspokojenie w stopniu wystarczającym potrzeb czterech pierwszych kategorii sprawia, że napędem motywacyjnym staje się potrzeba samorealizacji. Dążenie do osobistego rozwoju staje się priorytetem w wyborze pracy. Przy realizacji tej kategorii potrzeb ujawnia się największe zróżnicowanie indywidualnych możliwości. Różni ludzie w różny sposób mogą się realizować – jedni poprzez wysoką jakość pracy, inni poprzez różne usprawnienia, poszukiwania czy nowe rozwiązania.

Warto zauważyć, iż efektywnie postępujący nauczyciel i uczelnia zaspokajają potrzeby średnie studentów na poziomie minimalnym, bowiem zwiększanie ich nie prowadzi na dłuższą metę do zwiększenia motywacji, natomiast obniżenie poniżej minimum zdemotywuje

<sup>10</sup> W. Ratyński: *Menedżerskie i organizatorskie metody zarządzania*, Wydawnictwo Kodeks Sp Z.O.O., Warszawa 2002, s. 249.

<sup>11</sup> R.W. Griffin: *Podstawy zarządzania*, op.cit, s. 462.

ludzi i spowoduje rezygnację z uczelni. Najistotniejszą kwestią przy motywowaniu jest świadomość, iż to potrzeby wyższe motywują ludzi w sposób trwały. Motywacja wzrasta między innymi wtedy, gdy rośnie poczucie przynależności do zespołu. Ważne jest aby zachować w nim: różnorodność pracy (rotację), identyfikację z zadaniem, swobodę wykonywania pracy i informację zwrotną. Ważną rzeczą przy tym jest określenie zakresu obowiązków.<sup>12</sup> Zatem, zdemotywowanie studenta może być rezultatem:

- ograniczenie zaspokojenia potrzeb średnich, poniżej dopuszczalnego poziomu,
- ograniczenie zaspokojenia potrzeb wyższych, poniżej dopuszczalnego poziomu.

Wynikają one z: warunków na uczelni, które zależą od centralnego szczebla funkcyjnego, kultury organizacyjnej, rodzaju zajęć, nauczyciela.<sup>13</sup>

Większość przedstawionych potrzeb jest zazwyczaj zaspakajana przez wynagrodzenie materialne. Jeśli w prawidłowym systemie nagradzania dany student osiąga stypendium wyższe niż inni, to jest to sygnałem dla niego i innych, że posiada on wysokie kompetencje i możliwości, że jest wartościowy i zasługuje na szacunek innych. Wpływa to również na potrzebę samorealizacji. Jeśli bowiem wynagrodzenie jest na tyle wysokie, że umożliwia określony styl życia i odsunięcie problemów niższych na dalszy plan, można wówczas skupić się na własnym rozwoju.<sup>14</sup> Należy zauważyć, iż potrzeby niższego rzędu są zaspokajane przede wszystkim przez czynniki zewnętrznie, zaś potrzeby wyższego rzędu są zaspokajane wewnętrznie, tj. przez samego człowieka.

W oparciu o koncepcję Maslowa Clayton Alderfer zaproponował nowe ujęcie hierarchii potrzeb. Teoria ERG głosi, że ludzie dążą do zaspokajania potrzeb egzystencjalnych, społecznych i rozwojowych. Zatem podczas gdy Maslow podzielił potrzeby ludzkie na pięć głównych grup, Alderfer rozbił je na trzy szczeble, ukazujące istnienie potrzeb<sup>15</sup>:

1. egzystencji odnoszących się do fizjologicznych i materialnych warunków życia jednostki. Odpowiadają one potrzebom fizjologicznym i bezpieczeństwa u Maslowa;
2. integrujących – należących do nich pragnień człowieka, których spełnienie zapewnia poprawne relacje międzyludzkie. U Maslowa nazwano je potrzebami przynależności i szacunku;

<sup>12</sup> J. Allan: *Motywowanie*, Wydawnictwo Samorządowe FRDL, Warszawa 1998, s. 30, 33, 47, 50, 51.

<sup>13</sup> J. Allan: *Motywowanie* op.cit., s. 62

<sup>14</sup> M. Adamiec, B. Kożusznik: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo AKADE, Katowice 2000, s. 137–138.

<sup>15</sup> L. Koziół: *Motywacja-w pracy. Determinanty Ekonomiczno Organizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 2002, s. 42.

3. rozwoju dotyczących wzbogacania osobowości człowieka oraz wzrostu jego kompetencji zarówno w obszarze życia zawodowego, jak i pozazawodowego. Obejmują one potrzeby znaczenia i samorealizacji w ujęciu Masłowa.

Choć teoria ERG jest zbliżona do teorii Masłowa, to obie koncepcje dzielą bardzo istotne różnice. Teoria ERG sugeruje, że ludzie mogą kierować się chęcią zaspokojenia więcej niż jednej potrzeby. Na przykład ludzie mogą być jednocześnie motywowani pragnieniem pieniędzy (potrzeby egzystencji), przyjaźni (potrzeby integrujące) i chęcią rozwijania swoich umiejętności (potrzeby rozwoju). Kolejną zauważalną różnicą jest fakt, że w przeciwieństwie do koncepcji potrzeb Masłowa, teoria ERG obejmuje element frustracji i regresji. Według Alderfera w przypadku niemożności zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu odczuwa się z tego powodu frustrację i poszukuje możliwości zaspokojenia w większym zakresie potrzeb niższego rzędu, które zostały już wcześniej na pewnym poziomie zaspokojone.<sup>16</sup> Przykładem tego może być pracownik, który nieustannie dąży do zwiększenia swych dochodów (np. w przypadku studenta uzyskania jak najwyższej średniej) w przypadku niemożności zaspokojenia potrzeby utrzymywania dobrych stosunków ze swoimi współpracownikami. Możliwość jednoczesnego odczuwania więcej niż jednej potrzeby, wymusza na organizacji przyjęcie w zakresie systemu motywacyjnego rozwiązań, pozwalających każdemu na równoczesne zaspokajanie potrzeb egzystencji, kontaktów i rozwoju osobistego.<sup>17</sup>

Reasumując, teoria ERG pomaga nauczycielom, trenerom, zrozumieć zachowania studentów i w związku z tym uelastyczyć reagowanie na ich potrzeby i łagodzić wśród nich zjawisko frustracji, powstające wskutek braku możliwości zaspokojenia pojawiających się potrzeb.

Trzecią godną uwagi teorią jest dwuczynnikowa teoria motywacji i higieny Fredericka Herzberga. Naukowiec ten przeprowadził badania postaw w pracy wśród grupy 200 inżynierów i księgowych. Badanych poproszono o przypomnienie sobie zdarzeń, które wywołały w nich skrajnie pozytywne lub skrajnie negatywne odczucia w stosunku do wykonywanej przez nich pracy. Przeprowadzone wywiady wykazały istnienie dwóch różnych niezależnych wymiarów, tzn. zadowolenia i niezadowolenia. Herzberg stwierdził, że zadowolenie i niezadowolenie z pracy jest wywoływane przez różne czynniki występujące w środowisku pracy. (zob. tab. 1) Czynniki wywołujące zadowolenie nazwał

<sup>16</sup> R.W. Griffin: *Podstawy zarządzania*, op.cit, s. 463.

<sup>17</sup> R. Karaś: *Teorie motywacji w zarządzaniu*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań 2004, s. 23.



wskazując na jego lenistwo, bierność, niechęć do pracy. Nauczyciele, trenerzy stosujący tę teorię zakładają, iż student unika pracy i odpowiedzialności, wymaga ścisłych wytycznych w realizacji zadań i zastosowania wobec niego przymusu, ciągłej kontroli, nakazów i kar. Motywowanie w takich organizacjach sprowadza się z punktu widzenia Masłowa do groźby pozbawienia studentów możliwości zaspokojenia dwu podstawowych grup potrzeb. Uwzględniając zaś teorię Herzberga, w tak nastawionej organizacji poświęca się uwagę jedynie czynnikom higieny, nie zaś motywatorom. Natomiast nauczyciele, którzy stosują teorię Y postrzegają ludzi jako aktywnych i postępowych, lubiących pracować, podejmujących odpowiedzialność, realizację nowych wyzwań, dążących do samosprawdzenia się i rozwoju swoich uzdolnień. Teoria Y według wielu psychologów jest bardziej efektywna w wykształconym społeczeństwie niż teoria X.<sup>21</sup>

Do współczesnych teorii motywacji należy zaliczyć teorię sprawiedliwości, którą sformułował J.S. Adams. Jako hipotezę tej teorii przyjmuje się założenie, że człowiek powinien otrzymywać sprawiedliwe wynagrodzenie za wykonaną pracę. Sprawiedliwość to indywidualne postrzegane danej osoby w porównaniu z innymi, oparte na zasadzie równości.<sup>22</sup> Teoria ta sugeruje, że ludzie postrzegają swoje wyniki w stosunku do odniesień. Wyróżniono trzy kategorie odniesień: system, inni, ja. „System” odnosi się do polityki organizacji oraz sposobów jej realizacji. Ci „inni” to osoby wykonujące podobne zadanie w tej samej organizacji, przyjaciele, sąsiedzi. Kategoria „ja” dotyczy indywidualnego bilansu. Wpływają na nią m.in. poprzednie zadania, zobowiązania rodzinne.<sup>23</sup> Te elementy stanowią punkt odniesienia decydujący o podjęciu ewentualnych działań korygujących. Podczas tych porównań może powstać sytuacja, że student może uważać, że jego wkład (wykształcenie, intelekt, umiejętności, doświadczenie, czas, wiek, wysiłek, lojalność) zostały sprawiedliwie nagrodzone. Taka sytuacja postrzegana jest jako sprawiedliwość w organizacji i jest komfortowa dla jednostki, gdyż nie wywołuje żadnych napięć. Problem powstaje w sytuacji gdy człowiek uważa, że jego wysiłki zostały ocenione zbyt nisko lub zbyt wysoko, czyli niesprawiedliwie. Osoby, które czują się niesprawiedliwie nagradzane, próbują w jakiś (różny) sposób zmniejszyć tę nierówność. Dlatego nauczyciele, trenerzy muszą znać swoich pracowników/ studentów, tj. wiedzieć z kim się porównują (ze studentami, których uczelni), jakie nagrody (stypendia, uznanie, pochwały, dyplomy) uważają za sprawiedliwe, wówczas będą mogli dobrać odpowiednie czynniki motywujące.<sup>24</sup>

<sup>21</sup> A. Gick, M. Tarczyńska: *Motywowanie* op.cit. s. 39; J.D. Antoszkiewicz: *Metody skutecznego* op.cit., s. 139.

<sup>22</sup> R.W. Griffin: *Podstawy zarządzania*, op.cit, s. 473.

<sup>23</sup> S.P. Robbins: *Zasady zachowania*, op.cit, s. 65.

<sup>24</sup> A. Wajda: *Podstawy nauki o zarządzaniu organizacjami*, Difin, Warszawa 2003, s. 208.

Jedną z najważniejszych, najpełniejszych teorii motywacji jest teoria oczekiwań, która została opracowana przez V.H. Vrooma<sup>25</sup>, a następnie rozwinięta przez L.W. Portera i E. Lawlera. Według nich determinantami zachowań ludzi są<sup>26</sup>:

- kombinacja czynników występujących u danej osoby i w jej środowisku;
- pełna świadomość podejmowanych decyzji w organizacji;
- odmienność potrzeb, pragnień, celów;
- wybór spośród możliwych zachowań na podstawie oczekiwań, że dane zachowanie doprowadzi do pożądanego wyniku.

Teoria ta stara się więc uwzględnić różnice między poszczególnymi osobami i sytuacjami, a więc stwierdza, że nie ma identycznych jednostek. Ludzie mają bowiem różne potrzeby, oczekiwania, pragnienia, cele, doświadczenia, wywodzą się z różnych środowisk. Zatem to, co motywuje jednych, nie musi motywować innych.<sup>27</sup> Dlatego ważną rolę odgrywa tu bezpośrednio osoba motywująca, bo ona najlepiej może określić cele i nagrody do których dążą jej podwładni poprzez obserwacje ich reakcji w różnych sytuacjach. Nauczycieli zatem trzeba uczyć systemu motywacyjnego i dać im uprawnienia do udzielania nagród.<sup>28</sup> Wysiłek bowiem zależy od wartości osiągniętej nagrody i prawdopodobieństwa jej uzyskania.

Model oczekiwań ukazuje, że motywacja wymaga wysiłku, który w połączeniu z możliwościami studenta i czynnikami istniejącymi w otoczeniu powoduje uzyskanie osiągnięć w uczelni. Każdemu osiągnięciu jest przypisana pewna wartość. (rys. 5)

Oznacza to, że wykonanie zadania wiąże się z: podjętym wysiłkiem, zdolnościami i cechami środowiska. Osiągnięte zaś nagrody wpływają na zadowolenie człowieka i powodują zmianę wartości oczekiwanej w dalszym działaniu.

Teoria ta zatem obejmuje trzy zmienne<sup>29</sup>:

- atrakcyjność, tj. znaczenie przypisane skutkowi działania lub nagradzanie w wyniku wykonanego zadania;
- związek między efektywnością a nagrodą, tj. stopień przekonania, że wykonanie zadania na określonym poziomie doprowadzi do pożądanego skutku;
- związek między wysiłkiem a efektem pracy, tj. prawdopodobieństwo, że odpowiedni wysiłek osiągnie zamierzony skutek.

<sup>25</sup> zob. V.H. Vroom: *Work and Motivation*, Wiley, New York 1964.

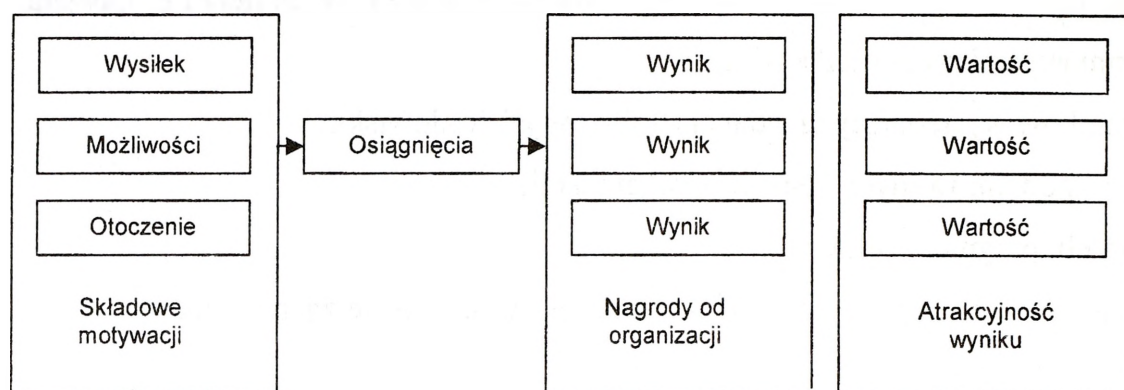
<sup>26</sup> A. Wajda: *Podstawy nauki op.cit.*, s. 205.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 206.

<sup>28</sup> R. Karaś: *Teorie motywacji*, op.cit, s.44.

<sup>29</sup> S.P. Robbins: *Zasady zachowania*, op.cit, s. 67.

Rys. 5. Model motywowania oparty na oczekiwaniach



Źródło : Opracowanie własne na podstawie: R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 470; S. P. Robbins: *Zasady zachowania w organizacji*, Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 67.

Reasumując, literatura przedmiotu wykazuje, iż źródła motywacji od dawna stanowią przedmiot badań. W świetle jednych teorii motywacja ma charakter mechanistyczny i wrodzony, w ujęciu innych wynika z pierwotnych lub nabytych popędów, istnienia hierarchii potrzeb, a także indywidualnego postrzegania swojej sytuacji przez jednostkę oraz subiektywnej interpretacji przyczyn własnego zachowania. Odkrycie czynników, które są motywatorami jednostek stanowi dla organizacji źródło wartości dodanej.

## Rozdział 2.

### Jakość obsługi studentów a kompetencje nauczyciela akademickiego

Aneta Nowakowska-Krystman, Tomasz Majewski

*By ukarać mnie za swoją pogardę dla autorytetów, los mnie samego uczynił autorytetem.*

*Albert Einstein*

Najważniejszym elementem oceny uczelni jest jakość oferowanych przez nią usług. Jakość obsługi studentów należy traktować jako zbiór korzyści skierowanych przez uczelnie swoim studentom (klientom).<sup>30</sup> Podkreślenia wymaga, że jest to jedna z wielu definicji. Inne definicje jakości, które można przytoczyć to:

- stopień, w jakim określony wyrób zaspokaja potrzeby określonego nabywcy – J.M. Juran<sup>31</sup>,
- przewidywany stopień jednorodności i niezawodności przy możliwie niskich kosztach i dopasowaniu do wymagań rynku – W.E. Deming<sup>32</sup>,
- zgodność z wymaganiami – Ph. Crossy<sup>33</sup>,
- ogół charakterystyk wyrobu lub usługi w sferach marketingu, projektowania, produkowania i obsługi, dzięki którym użytkowane wyroby i usługi spełniają oczekiwania klienta – A.V. Feigenbaum<sup>34</sup>,
- zaspokojenie aktualnych i przyszłych potrzeb klienta – J. Oakland<sup>35</sup>,
- nie da się jej zdefiniować, wiecie czym ona jest, kiedy się z nią stykacie - R.M. Pirsie<sup>36</sup>,
- zespół cech świadczących o tym, że dany przedmiot jest tym przedmiotem a nie innym – Słownik języka polskiego<sup>37</sup>,
- jakość to stopień w jakim zestaw inherentnych właściwości spełniania wymagania. Poprzez właściwość rozumie się tutaj cechę różnicującą. Nie należy cech różnicujących produkt odnosić jedynie do tzw. jakości technicznej, ale do ogółu korzyści, które przedsiębiorstwo może zaoferować zarówno swoim klientom, jak i szeroko pojętemu otoczeniu. Korzyści, które firma może zaoferować klientom mogą dotyczyć także różnego rodzaju usług związanych ze sprzedażą produktu (instalowanie, serwis techniczny, doradztwo), satysfakcji z posiadania określonej marki, a także dostarczenia informacji poprzez działania promocyjne.

<sup>30</sup> zob. E. Kindlarski: *Jakość wyrobów*, PWE, Warszawa 1988.

<sup>31</sup> J.M.Juran: *Quality Control Handbook*, New York, McGraw-Hill, 1988.

<sup>32</sup> W.E. Deming: *Quality, Productivity and Competition Position*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1982.

<sup>33</sup> Ph. Crosby: *Running Things: the Art of Making Things Happen*, Mc Graw-Hill, New York 1986, s. 99.

<sup>34</sup> J. Beckford: *Quality, A Critical Introduction*, Routledge, 1998, s. 8.

<sup>35</sup> J. Oakland: *Total Quality Management*, Butterworth Heinemann, London 2000, s. 4.

<sup>36</sup> J.Bowles, J.Hammond: *Beyond Quality. How 50 winning companies use continuous improvement*, G.P. Putnam's Sons, New York 1991, s. 60–61.

<sup>37</sup> *Słownik języka polskiego*, t.1, PWN, Warszawa 1978, s. 829.

Z kolei jakość w odniesieniu do pozostałych grup uczestników otoczenia (tzw. zainteresowanych stron) kształtowana jest poprzez odpowiednie relacje mające na celu przynieść wielorakie korzyści. Kształtowanie pozytywnych relacji wobec tychże zainteresowanych stron (takich jak: pracownicy, dostawcy, kooperanci, właściciele, społeczeństwo) firma powinna realizować poprzez spełnienie ich potrzeb i oczekiwań - norma terminologiczna ISO 9000:2000<sup>38</sup>.

Jak zatem można zauważyć, jakość można rozpatrywać w ujęciu wąskim i szerokim<sup>39</sup>. W niniejszej książce zajmiemy się ujęciem szerokim, rozumianym jako jakość kształcenia, jakość oferty dodatkowej oraz innych elementów składających się na jakość obsługi studentów.

### 2.1. Student jako punkt wyjścia

Aneta Nowakowska-Krystman

Kontakt studenta z uczelnią rozpoczyna się znacznie wcześniej niż na sali wykładowej. Student bowiem na początku styka się z otoczeniem uczelni, następnie obserwuje jej wnętrze, aby na końcu zapoznać się z ofertą dydaktyczną. Zatem szersze ujęcie jakości powinno uwzględniać<sup>40</sup>:

1. elementy wizerunku zewnętrznego, związane z dostępnością uczelni (lokalizacja, parking, strona internetowa), jak też z wyglądem budynku (architektura, widoczność, oznakowanie);
2. elementy wizerunku wewnętrznego, na które oddziałuje wrażenie estetyczne, wyposażenie techniczne, zachowanie pracowników administracji i nauczycieli. [Elementy oceny zamieszczono w tab. 2]. Wyróżnione elementy powinny odpowiadać przyjętym w uczelni standardom - tab. 3].;
3. kształcenie, tzn. programy przedmiotu i ich weryfikacja przygotowane sylabusy, ich aktualizacja i modernizacja, przeprowadzony merytorycznie i metodologicznie proces dydaktyczny, relacja wytworzona między nauczycielem a studentem<sup>41</sup>;
4. ofertę dodatkową (działające organizacje studenckie: koła naukowe, sekcje sportowe, kulturalne).

Dwa ostatnie elementy (w pewnej części nawet trzy) wskazują na fakt, iż kompetencje nauczyciela wywierają ogromny wpływ na jakość obsługi studentów.

<sup>38</sup> M. Urbaniak: *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2004, s. 14.

<sup>39</sup> zob. H.I.Costin: *Readings in Total Quality Management*, The Dryden Press, Fort Worth 1994, s. 12.

<sup>40</sup> por. R. F. Nicholls: *Promocja i sprzedaż usług bankowych*. Olympus, Warszawa 1994, s. 116; M. Pluta-Olearnik: *Marketing usług bankowych*, PWE, Warszawa 1999, s. 113, 114.

<sup>41</sup> zob. R. Barcik: *Nauczyciel na piątkę*, Forum Akademickie 3/2004.

Tab. 2. Elementy oceny wizerunku uczelni.

Elementy	stan pożądany
wygląd wnętrza uczelni	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wnętrze powinno być czyste i schludne,</li> <li>- sale powinny być odpowiednio oświetlone,</li> <li>- elementy dekoracji powinny być przyjazne i zadbane,</li> <li>- szklane powierzchnie muszą być stale czyste,</li> <li>- wyznaczone miejsca odpoczynku (np. ławki, fotele) powinny być dostosowane do ilości studentów,</li> <li>- kartony, pudełka po materiałach piśmienniczych powinny być usunięte z miejsc widocznych dla klientów,</li> </ul>
funkcjonalność dziekanatów, sal wykładowych	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sale należy właściwie oznakować,</li> <li>- należy stworzyć dobry dostęp do źródeł informacji,</li> <li>- aktualne informacje powinny być umieszczone na tablicy informacyjnej,</li> <li>- broszury i ulotki powinny być zawsze odpowiednio poukładane w specjalnych stojakach,</li> <li>- sale powinny być odpowiednio wietrzone,</li> <li>- wyposażenie sal wykładowych w rzutnik światła dziennego, projektory, i inne pomoce techniczne,</li> <li>- wysokość krzeseł i ławek powinna być dostosowana do wzrostu studentów</li> </ul>
personel pierwszej linii: pracownicy dziekanatu, nauczyciele akademicy	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pracownicy muszą odznaczać się kulturą osobistą,</li> <li>- zyczliwe i uprzejme nastawienie do klienta,</li> <li>- schludny wygląd (noszone stroje nie powinny być wyzywające; fryzura, ozdoby, makijaż, nie powinny być agresywne; należy używać identyfikatorów z nazwiskiem i stanowiskiem służbowym),</li> <li>- w miejscach dostępnych dla klientów pracownicy nie powinni jeść, pić ani palić,</li> <li>- technika zachowania wobec klienta zawsze musi oznaczać kompetencję i fachowość, ponadto pracownik ma być dociekliwy i dyskretny,</li> <li>- personel musi spełniać wymóg lojalności wobec uczelni.</li> </ul>

Zródło: Opracowanie własne

Tab. 3. Standardy obsługi studentów

lp.	Przykłady
1.	Podniesienie słuchawki telefonu: najpóźniej po czterech sygnałach.
2.	Korespondencja: odpowiedzi na podania/pytania studenta powinny być wysyłane w ciągu 14 dni od momentu ich otrzymania.
3.	Przywitanie studenta: nazwisko obsługującej osoby powinno być znane studentowi.
4.	Znajomość organizacji: wszyscy pracownicy powinni znać: nazwy wydziałów ich dyslokacje kierunki studiów, numery telefonów pod którymi student może uzyskać informacje.

Zródło: Opracowanie własne.

Punktem wyjścia do kształtowania pożądanej jakości obsługi studenta/klienta jest zrozumienie tego, co on myśli i czuje, co go zadowala, co drażni, denerwuje i w końcu w jaki sposób można go usatysfakcjonować. Szczególnego znaczenia nabierają zatem badania ankietowe prowadzone wśród studentów na temat: programów nauczania, jakości prowadzonych przedmiotów i metod prowadzonych zajęć, przygotowania materiałów dydaktycznych, przydatności odbytych praktyk, oferty dodatkowej, jak również wizerunku

wewnętrznego i zewnętrznego uczelni<sup>42</sup>. W związku z tym, główna odpowiedzialność za jakość spoczywa na: najwyższym kierownictwie, marketingu, promocji, komórkach badawczo-rozwojowych i projektowych, działalności podstawowej. Dla uczelni ważne staje się przygotowanie dobrego programu, którego realizacja przyczyni się do podniesienia jakości obsługi studentów. Program zapewniający odpowiednią jakość powinien obejmować: rozpoznanie i wyliczenie cech usługi edukacyjnej istotnych dla studenta, wprowadzenie i kontrolę standardów świadczenia usługi oraz szkolenie pracowników w zakresie skutecznej obsługi studentów.

Celem tego programu jest: utrzymanie studenta, pozyskanie najlepszych kandydatów, wzmocnienie ich lojalności wobec marki, zmniejszenie wrażliwości na podwyżki cen oferty edukacyjnej, wyróżnienie się na rynku usług edukacyjnych i stworzenie uczelni jako organizacji dbającej o studenta, obniżanie kosztów działalności marketingowej oraz wzrost udziału w rynku. Zasadniczym więc problemem staje się zbadanie stopnia zadowolenia studentów. Analizie powinny podlegać: zajęcia dydaktyczne, nauczyciele, sale dydaktyczne, dziekanat, biblioteka, akademik, strona internetowa, zajęcia dodatkowe. (Przykładowe tabele ocen zadowolenia studentów przedstawione są w załączniku.) System mierzenia i kontroli jakości usług może zaowocować praktycznymi wskazówkami, np. możliwością określenia słabych i mocnych stron poszczególnych wydziałów, komórek danej organizacji. Umożliwia to władzom uczelni kontrolę komórek, ich kierowników i personelu pod względem świadczonych usług. Uzyskane wyniki badań mogą być wykorzystane podczas szkoleń pracowników. Następuje zatem oddziaływanie psychologiczne na personel, który skupia całą swoją uwagę na jakości świadczonych usług. Ponadto fakt przeprowadzenia badań opinii studentów stanowi dla nich informację, że uczelnia dba o jakość kształcenia a szerzej o jakość obsługi studentów.

Zaznaczenia wymaga fakt, że oczekiwania studentów rosną. Aby więc zadowolić klienta, uczelnia powinna w szczególny sposób dbać o jakość ich obsługi. Jakość powinna być wobec tego elementem składowym wszystkich usług oferowanych przez uczelnię, stanowić siłę napędową jej procesów wewnętrznych, przenikać strukturę i kształt organizacji oraz sprawowanie władzy. Trzeba przy tym podkreślić, że jakość nie jest celem działania uczelni, ale środkiem do osiągnięcia takich wytycznych jak: pozyskanie i utrzymanie zaufania studentów, rozszerzenie udziału w rynku, pozyskanie zdolniejszych studentów, przekonanie pracowników do takiego systemu zarządzania. Taki typ zarządzania w literaturze przedmiotu

---

<sup>42</sup> por. R. Barcik: *Nauczyciel na piątkę*, Forum Akademickie 3/2004.

określamy mianem TQM (*Total Quality Management*), czyli kompleksowe zarządzanie przez jakość. Najważniejszymi zasadami TQM są<sup>43</sup>:

- orientacja na klienta, tzn. istnienie organizacji głównie uzależnione jest od klientów ich oczekiwań wobec danego produktu. Zadaniem organizacji jest zatem realizowanie tych oczekiwań a nawet w miarę możliwości ich wyprzedzanie.;
- przywództwo, co oznacza, iż kierownictwo powinno jasno określić cele i kierunki oraz stworzyć optymalne warunki pracy dla podwładnych, gdzie mogliby odczuwać pełne zaangażowanie w osiąganiu wyznaczonych celów.;
- zaangażowanie. Dążenie do określonych celów wymaga zaangażowania wszystkich pracowników, ponieważ są oni częścią organizacji, wykorzystują swoje możliwości, zdolności i umiejętności w celu uzyskania korzyści przez organizację;
- podejście procesowe, mające na celu osiągnięcie pożądaných wyników podczas procesu szybciej, bowiem wówczas wszystkie zasoby i działania są właściwie wykorzystane;
- podejście systemowe – identyfikowanie, zrozumienie oraz zarządzanie systemem jako zintegrowanymi procesami – które stanowiącymi efektywne cele osiągane przez organizację;
- ciągłe doskonalenie jako niezmienny cel organizacji;
- podejmowanie decyzji na podstawie faktów – efektywne podejmowanie decyzji i działań opiera się na logicznej i intuicyjnej analizie informacji.<sup>44</sup>

Z podanych zasad wynika zawsze ten sam kształt TQM jako podejścia nastawionego na uzyskanie zadowolonego i lojalnego klienta przy jednoczesnej satysfakcji uczestników organizacji.

## 2.2. Kompetencje nauczyciela akademickiego

Tomasz Majewski

Efektywność kształcenia studentów uwarunkowana jest wieloma czynnikami. Ogólnie, należą do nich następujące składniki systemu kształcenia: nauczyciele, ich kompetencje, metody nauczania i motywacja; studenci, ich potrzeby, postawy, metody uczenia się; treści kształcenia, ich dobór i układ oraz metody sprawdzania osiągnięć; środowisko kształcenia, a więc środki kształcenia i jego społeczno-materialne warunki.

Kompetencje nauczycielskie, są tu czynnikiem najważniejszym, decydującym o skuteczności wykorzystania pozostałych czynników. Kompetencje wpływają na wyniki dydak-

<sup>43</sup> M. Urbaniak: *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*. Dyfin, Warszawa 2004, s. 190.

<sup>44</sup> Por. J. Zymonik, Z. Szymonik: *Kompleksowe zarządzanie jakością*, Nowator 1994, nr 7 s. 7, J. Dahlgaard, K. Kristensen, G. Kanji, *Podstawy zarządzania jakością*, op. cit., s. 30.

tyczne uczestników kształcenia (nauczycieli i studentów). Wskazuje na to także J. Jura, pisząc, że poziom sukcesu edukacyjnego (stopnia osiągnięcia celów) zależy od oddziaływań dydaktycznych nauczycieli tzn. prawidłowości stosowania zasad, form i metod kształcenia oraz kompetencji merytorycznych i cech osobowości, a z drugiej strony – od umiejętności i motywacji studentów do samorozwoju oraz od znajomości i akceptacji charakterystyki absolwenta<sup>45</sup>. Zdarza się, że student posiada predyspozycje i początkowe umiejętności z danego przedmiotu, lecz nie posiada motywacji do uczenia się, gdyż jest zniechęcony z powodu działań niekompetentnego nauczyciela.

Sama koncepcja kompetencji datuje swój początek na 1973 r., kiedy to D.C. McClelland, na podstawie badań determinantów sukcesów i porażek określił te zachowania, które wpływają na skuteczne działanie na stanowisku pracy. Zmienne te D.C. McClelland nazwał kompetencjami. Kompetencje okazały się, jak wynikało z tych badań, znacznie lepszym predykatem efektów pracy niż tylko cechy osobowości<sup>46</sup>. Stąd też, określając determinanty skuteczności pracowników, w tym nauczycieli, należy uwzględnić jednocześnie ich umiejętności, wiedzę i cechy osobowości.

Termin kompetencja (łac. *competentia* – odpowiedzialność, przydatność) jest konstruktem interdyscyplinarnym i wielowymiarowym, scalającym różne zachowania<sup>47</sup>. Według „Słownika języka polskiego” termin ten może być używany w dwóch znaczeniach – jako *zakres czyjejs wiedzy, umiejętności* oraz jako *zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji*<sup>48</sup>. W pierwszym znaczeniu występuje głównie w literaturze przedmiotu z obszaru zarządzania, pedagogiki i psychologii. Natomiast w drugim znaczeniu – w obszarze prawa.

W ujęciu prakseologicznym kompetencje są to *cechy podmiotu działania zrelatywizowane do sprawnego wykonywania określonego czynu, spełnienia funkcji w organizacji*<sup>49</sup>. Kompetencje według T. Oleksyna, to *wykorzystywana na stanowisku pracy wiedza, doświadczenie, zdolności i predyspozycje do działań zespołowych, konkretne umiejętności wymagane w pracy oraz kultura osobista*<sup>50</sup>. G. Filipowicz zawęża definicję kompetencji

<sup>45</sup> J. Jura: *Szkoła funkcjonalna*, DrukTur, Warszawa 1994, s. 119–120.

<sup>46</sup> G. Filipowicz: *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004, s. 13.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>48</sup> *Słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydanie na CD, Warszawa 2003.

<sup>49</sup> T. Pszczołowski: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii zarządzania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1978, Wrocław 1978, s. 99.

<sup>50</sup> A. Sajkiewicz: *Organizacja procesów personalnych w firmie*, [w: *Zarządzanie pracownikami*, pod red. K. Makowskiego], Poltext, Warszawa 2001, s. 30.

pomijając składową „osobowość”: *Kompetencje to dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie*<sup>51</sup>.

Natomiast pojęcie kompetencji w pedagogice zdefiniował W. Okoń – jako *zdolność do określonych obszarów zadań*<sup>52</sup>.

Powyższe pojęcia określają kompetencje poprzez wyróżnienie składowych oraz wskazanie skutków ich działania. Odnosząc się do określenia terminu „kompetencje nauczyciela”, można je rozumieć jako zdolność wykorzystywania przez nauczyciela posiadanej wiedzy, umiejętności i doświadczeń, przestrzegania wartości oraz przyjmowania takich postaw, które zapewnią sprawne osiągnięcie celów dydaktycznych podczas procesu kształcenia.

Natomiast kompetentny nauczyciel to taki, który potrafi skutecznie kształtować osiągnięcia poznawcze oraz motywacyjne u studentów, który zainteresuje ich nauczanymi treściami, powodując trwale pozytywną postawę wobec nauczanego przedmiotu.

Pojęcie „kompetencje” jest pojęciem o treści zbliżonej do pojęcia „potencjał pracy”. Głównymi komponentami potencjału pracy (jakościowymi) są: zdrowie, zdolności, cenione wartości etyczne i poziom rozwoju moralnego, wiedza (ogólna i zawodowa), doświadczenie, umiejętności praktyczne i motywacja do pracy oraz ciągłego rozwoju zawodowego<sup>53</sup>. Tak więc kompetencje bazują na potencjale pracy i dotyczą jego wykorzystania w toku realizacji zadań.

Kompetencje nauczycielskie wyróżniają się następującymi cechami:

- odróżniają sprawnego nauczyciela od nauczycieli nie realizujących celów dydaktycznych,
- o ich poziomie kompetencji można wnioskować na podstawie zbioru obserwowalnych zachowań podczas zajęć dydaktycznych,
- są mierzalne oraz umożliwiają wyróżnianie kilku poziomów zachowań,
- są tylko takimi dyspozycjami, które podlegają rozwojowi.

Należy wyróżnić kompetencje posiadane przez nauczyciela, czyli będące jego właściwością oraz kompetencje wymagane od niego (wzory zachowań). Zestaw kompetencji silnie skorelowanych z wysoką efektywnością nauczania tworzy model kompetencyjny nauczyciela. Model może być przedstawiony w postaci listy kompetencji lub profilu kompetencji. Proces opracowania modelu kompetencji – modelowanie kompetencji – jest zespołem działań ukierunkowanych zarówno na stworzenie idealnego profilu, wzorca kompetencji, jak i na odwzorowanie kompetencji posiadanych przez nauczycieli.

<sup>51</sup> G. Filipowicz: *Zarządzanie kompetencjami* op. cit., s. 17.

<sup>52</sup> W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998, s. 129.

<sup>53</sup> M. Rybak: *Rola kształcenia i doskonalenia pracowników* [w: *Instrumentarium zarządzania zasobami ludzkimi*, pod red. K. Makowskiego], SGH, Warszawa 2002, s. 364–365.

Ustalając wymagane od nauczycieli kompetencje, należy najpierw wyodrębnić czynności, które zwykle nauczyciele wykonują podczas pracy dydaktycznej. Czynność według T. Tomaszewskiego „to dające się wyróżnić u człowieka zachowania celowe, których punktem wyjścia jest określona sytuacja i które zmierzają do osiągnięcia określonej innej sytuacji”<sup>54</sup>. Czynności oddziałujące na otaczającą rzeczywistość określa się mianem działania. Działanie jest zorientowane na wynik, którym w procesie dydaktycznym są osiągnięcia poznawcze i motywacyjne studentów.

Rozpatrując czynności nauczycieli można podzielić je na związane z:

1. Przygotowaniem się do zajęć – analizą oraz uszczegółowieniem celów kształcenia, doborem treści i metod nauczania, form organizacyjnych, opracowaniem materiałów dydaktycznych (konspekty, foliogramy, wykresy, schematy itp.), wykorzystaniem środków dydaktycznych.
2. Realizacją zajęć<sup>55</sup>:
  - diagnostyczne (zbieranie informacji o możliwości opanowania materiału nauczania przez studentów),
  - motywujące, stymulujące (uświadamianie celów lekcji, stawianie problemów i pytań, odwoływanie się do zainteresowań i osiągnięć),
  - informujące (przekazywanie studentom informacji o faktach, zjawiskach i sposobach rozwiązywania problemów),
  - tworzące warunki sprzyjające komunikowaniu i uczeniu się (wykorzystywanie środków dydaktycznych, współdziałanie, dyscyplina),
  - kierujące działaniami studentów,
  - oceniające studentów.
3. Kontrolą własnej działalności pedagogicznej. Powyższa klasyfikacja czynności dotyczy więc takich, które<sup>56</sup>:
  - wynikają z tradycyjnego toku nauczania uwzględniającego poszczególne jego ogniwa,
  - aktywizują słuchaczy i intensyfikują proces dydaktyczny,
  - kształtują krytyczne, refleksyjne i twórcze myślenie,
  - kształtują samodzielność i odpowiedzialność w działaniu,
  - wdrażają do samokształcenia.

<sup>54</sup>Za E. Łapiński: Psychologiczne podstawy działalności pedagogicznej nauczyciela w szkole, Wyd. ART, Olsztyn 1993, s.25.

<sup>55</sup>Z. Woroniecki: Dylematy kształcenia i funkcjonowania zawodowego nauczycieli, w: Nowe koncepcje psychologiczno-pedagogicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, UMCS, Lublin 1993, s. 78.

<sup>56</sup>K. Borzęcki: Jak hospitować?, Oświata, Olsztyn 1995, s. 63, 66.

Realizacja wskazanych czynności, wymaga więc posiadania przez nauczyciela stosownych kompetencji. Ustalając je można wyróżnić następujące składowe: wiedza, umiejętności, wartości, postawy i doświadczenie.

Wiedza i umiejętności są podstawowymi składnikami kompetencji. Wiedza, w ujęciu ogólnym to *informacje o rzeczywistości magazynowane w pamięci podmiotu działania*<sup>57</sup>. Jeżeli podmiotem działania jest człowiek, to wiedzę można określić jako *treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się*<sup>58</sup>. Wyróżnia się wiedzę:

- teoretyczną (naukową), dostarczającą informacji o tym, jaka jest rzeczywistość,
- praktyczną, dostarczającą informacji o tym jak zmieniać rzeczywistość.

Wiedza teoretyczna, po przekształceniu w normy postępowania, może być wykorzystana jako wiedza praktyczna. Wiedza może pełnić funkcję opisową, wyjaśniającą, prognostyczną i praktyczną<sup>59</sup>. Natomiast wiadomości są to *informacje przyjęte świadomie przez podmiot i przechowywane w jego pamięci*<sup>60</sup>. Występują w postaci normatywnej jako zasady, reguły lub wzorce postępowania. Od nauczyciela wymaga się wiedzy o ogniwach, zasadach i metodach nauczania oraz kontroli, wiedzy merytorycznej oraz o sposobach motywowania studentów.

Wiedza stanowi podstawę kształtowania umiejętności. Im wyższy stopień złożoności umiejętności, tym opanowanie ich wymaga większego zakresu wiedzy. Wiedza umożliwia również transfer umiejętności.

Umiejętność, według W. Okonia, jest to *sprawność posługiwania się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań*<sup>61</sup>. Wyróżnia się umiejętności teoretyczne (umysłowe), np. mówienie, pisanie, czytanie, oraz umiejętności praktyczne. Umiejętności są najbardziej wyrazistym przejawem kompetencji. Umożliwiają wykonywanie określonej czynności w stosunkowo krótkim czasie i zgodnie z założonymi standardami. Nauczyciel powinien posiadać umiejętności formułowania celów dydaktycznych, doboru materiału nauczania, przestrzegania zasad nauczania, stosowania metod nauczania i kontroli, aktywizowania studentów. Oczywiście powinien też posiadać umiejętności merytoryczne, związane ze specjalnością prowadzonego przedmiotu.

<sup>57</sup> T. Pszczołowski: *Mała encyklopedia prakseologii* op.cit., s. 269.

<sup>58</sup> W. Okoń: *Nowy słownik* op.cit. s. 310.

<sup>59</sup> Zob. J. Jura: *Szkoła funkcjonalna* op.cit., s. 129–130.

<sup>60</sup> W. Okoń: *Nowy słownik* op.cit. s. 310.

<sup>61</sup> Ibidem, s. 301.

Obok wiedzy i umiejętności składową kompetencji nauczycielskich są postawy, które determinują to, w jakim stopniu rozwija się oraz wykorzystuje wiedzę i umiejętności<sup>62</sup>. W literaturze przedmiotu pojęcie postaw rozumiane jest niejednoznacznie. Zależnie od koncepcji, najistotniejszym elementem postawy są: przekonania, pozytywne lub negatywne uczucia, składnik oceniający przedmiot czy jego symbol, motywy, reakcje zachowania związane z postawą<sup>63</sup>. Jak pisze T. Mądrzycki, pożądane jest wydzielenie w postawie składników: poznawczego, uczuciowo-motywowego oraz behawioralnego (działanie i reakcje ekspresywne). Stąd też autor ten proponuje definicję postawy jako względnie stałą i zgodną organizację wiedzy, przekonań, uczuć, motywów oraz pewnych form działania i reakcji ekspresywnych podmiotu, związaną z określonym przedmiotem czy klasą przedmiotów<sup>64</sup>. Jednak, jak wskazuje B. Wojciszke, te trzy składniki zwykle w badaniach zlewają się, a postawy nabierają jednowymiarowego charakteru. Dlatego też postawa człowieka wobec jakiegoś obiektu – to względnie trwała tendencja do pozytywnego lub negatywnego wartościowania tego obiektu<sup>65</sup>.

Od nauczycieli należy wymagać pozytywnej postawy wobec studentów, czego efektem jest podmiotowe traktowanie swoich wychowanków. Pożądana jest również pozytywna postawa wobec swojego zawodu, uczelni oraz współpracowników.

Niezbędnym składnikiem kompetencji są również wartości. Wartość, według definicji J. Szczepańskiego to *dowolny „przedmiot” w stosunku do którego jednostka lub zbiorowość przyjmują postawę szacunku i przypisują im ważną rolę w życiu, a dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus – powinność*<sup>66</sup>. M. Rokeach wyróżnił wartości ostateczne (np. piękno, równość, wolność, zabezpieczenie bytu rodzinie) oraz instrumentalne (np. aspiracje, odwaga), które wyznaczają sposoby i środki działania w realizacji wartości ostatecznych. Wartości określają więc cele i sposoby zachowania. Regulują zaspokajanie potrzeb, wpływają na wybór odległych celów i sposobów ich realizacji, mają wpływ na samoocenę jednostki oraz postrzeganie innych osób<sup>67</sup>. Do pożądanych u nauczycieli wartości należą: sprawiedliwość w ocenianiu studentów, wymagalność, odpowiedzialność za słowa, życzliwość, dążenie do własnego rozwoju zawodowego.

<sup>62</sup> G. Filipowicz: *Zarządzanie kompetencjami* op. cit., s. 14.

<sup>63</sup> T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, WSiP, Warszawa 1977, s. 16–17.

<sup>64</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>65</sup> B. Wojciszke: *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2006, s. 181.

<sup>66</sup> Za: W. Szewczykiem: *Zrozumieć siebie i innych. Zarys psychologii*, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 1998, s. 109.

<sup>67</sup> T. Mądrzycki: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996, s. 108–109.

Składnikiem kompetencji nauczyciela są również doświadczenia – uzyskane głównie w wyniku wykonywania czynności nauczycielskich. Dzięki doświadczeniu nauczyciel poznaje nowe sposoby wykorzystania wiedzy oraz poszerza swoje umiejętności. Doświadczenie ułatwia również uzyskiwanie nowych umiejętności i wiedzy.

Do składników kompetencji należą także cechy osobowości. Określonych cech osobowości, podobnie jak i umiejętności, wymaga się od ludzi zajmujących konkretne stanowiska lub grupy stanowisk. Osobowość jest podstawą analizy zachowań ludzi w organizacji, gdyż często przyjmuje się, że to ona steruje procesami intelektualnymi, reakcjami emocjonalnymi i zachowaniami w sposób ukierunkowany i zorganizowany. Zakłada się, iż osobowość pojmowana jest jako teoria cech (układ cech) oraz teoria regulacji zachowania. W szerszym znaczeniu pojęcie osobowości obejmuje całość warunków biopsychicznych, od których zależy stałość i organizacja zachowania się oraz zdolność człowieka do kierowania samym sobą<sup>68</sup>. Natomiast w znaczeniu węższym termin ten jest odnoszony tylko do tych właściwości, które decydują o wyborze celów i układu czynności oraz o sposobów ustosunkowywania się człowieka do świata, a mianowicie: motywów, przekonania, postawy, potrzeby.

Na skuteczność działania, jak zauważa Z. Skorny<sup>69</sup>, obok struktur poznawczych, zdolności i umiejętności wpływają również procesy motywacji. Bez motywacji nauczyciel swoją pracę będzie wykonywał bez zaangażowania, czego efektem będą niższe wyniki dydaktyczne studentów.

Wymienione powyżej składniki kompetencji wpływają na kompetentne zachowanie nauczyciela.

W sposób bardziej ogólny można stwierdzić, że sprawna praca nauczyciela zależy od posiadanych cech, procesu nabywania oraz wykorzystywania kompetencji i może przebiegać szybciej lub wolniej, a osiągnięte rezultaty mogą wskazywać na różny stopień kompetencji.

W badaniach przeprowadzonych przez Ochmańskiego na grupie nauczycieli dobry nauczyciel powinien charakteryzować się następującymi kompetencjami<sup>70</sup>:

- zewnętrznymi – charakteryzujący się wysoką kulturą życia codziennego i pracy, dbałością o swój wygląd i zdrowie;
- umysłowymi – dobrym przygotowaniem merytorycznym i metodycznym, posiadając wysoką kulturę osobistą i uzdolnienia pedagogiczne;

<sup>68</sup> *Słownik języka polskiego PWN*, op. cit.

<sup>69</sup> zob. Z. Skorny: *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, PWN, Warszawa 1989, s. 130–133.

<sup>70</sup> M. Ochmański: *Właściwości osobowe nauczycieli w ich własnej opinii*, [w: *Nowe koncepcje psychologiczno-pedagogicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*], UMCS, Lublin 1993, s. 92.

- usposobieniem – wzbudzający zainteresowanie swoją pracą, zrównowazony i życzliwie usposobiony do uczniów;
- wolą – konsekwentny w działaniu i postępowaniu z młodzieżą, stanowczy i wytrwały w dążeniu do celu;
- postawą moralną – sprawiedliwy, z poczuciem własnej godności;
- charakterem – uczciwy i zdyscyplinowany, obowiązkowy, sumienny i dokładny;
- postawą pedagogiczną – zamiłowany do pracy pedagogicznej, posiadający umiejętności współpracy, szanujący ucznia i jego godność;
- uzdolnieniami pedagogicznymi - umiejący zainteresować nauczonym przedmiotem, posiadający talent pedagogiczny i umiejętności organizacyjne.

Podobne badania przeprowadzono wśród uczniów. Wymieniali oni cechy moralne jako najważniejsze wśród innych cech, pragnąc szczególnie obiektywności i sprawiedliwości przy ich ocenianiu<sup>71</sup>. Ponadto uczniowie oczekują, że nauczyciele będą odnosili się do nich z wyrozumiałością i serdecznością, lecz jednocześnie stawiali zdecydowane wymagania<sup>72</sup> i utrzymywali dyscyplinę w grupie. Tylko taki nauczyciel może skutecznie wpływać na motywację uczniów i studentów do uczenia się swojego przedmiotu.

Ważnymi czynnościami nauczyciela są także takie, które utrzymują wysoki poziom motywacji uczenia się. Właśnie umiejętność wzbudzania motywacji, zwłaszcza wewnętrznej, determinuje efektywne kształcenie. Dzięki pozytywnym bodźcom motywacyjnym student staje się bardziej aktywny w procesie dydaktycznym, przejawia aktywność w pożądanym kierunku i zaspokaja swoje potrzeby psychiczne<sup>73</sup>. Stąd też wielu autorów literatury przedmiotu wskazuje, iż w uczeniu się czynniki motywacyjne wpływają wyraźnie na poziom trzech sfer osiągnięć ucznia<sup>74</sup>, a umiejętność motywowania należy do podstawowych kompetencji nauczyciela.

Nauczyciel, aby wzbudzić u studentów motywację lub zwiększyć jej siłę, musi tak oddziaływać, aby wpływać pozytywnie na określone składniki motywacji. I tak, na przykład, motywację wzbudzają lub utrzymują czynności w zakresie kształtowania u studentów poczucia odniesienia sukcesu oraz wartości, jaką stanowi opanowanie wiedzy i umiejętności. W szczególności dotyczy to:

<sup>71</sup> Ibidem, s. 89.

<sup>72</sup> W Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1995, s. 376.

<sup>73</sup> L. Niebrzydowski: *Wpływ motywacji na uczenie się*, NK, Warszawa 1972, s. 56.

<sup>74</sup> Z. Skorny: *Mechanizmy regulacyjne* op. cit., s. 130.

- zrozumiałego przedstawiania treści zajęć,
- ustalania zakresu sprawdzanych treści,
- stopniowania trudności zadań,
- ustalania wymagań, jakie powinien spełnić student, aby zaliczyć przedmiot,
- ustalania zasad oceniania bieżącego,
- stwarzania sytuacji, w których słabszy w nauce student odniesie sukces,
- udzielania informacji zwrotnych o wynikach działań,
- wskazywania celów zajęć,
- wskazywania użyteczności przedstawianych treści – w przyszłej pracy oraz w obecnym uczeniu się,
- zauważani postępów w nauce, udzielanie pochwał, wyrażanie uznania.

Powyższe, systematyczne działania nauczycieli motywujące studentów sprzyjają nabywaniu przez nich wiedzy i umiejętności, a ponadto kształtują pozytywne postawy wobec wykonywanego zawodu – postawy, które będą sprzyjały doskonaleniu kompetencji przez absolwentów w przyszłej pracy zawodowej.

Można więc zauważyć, iż o końcowych efektach procesu kształcenia decydują czynniki zależne od cech studentów, jakości programów kształcenia i warunków pracy uczelni. Jednak to nauczyciel w największym stopniu wpływa na rezultaty procesu dydaktycznego, a więc: wiadomości, umiejętności i nawyki, zainteresowania i postawy swoich wychowanków.

Przeprowadzenie badań jakości kształcenia, w tym ocenianie kompetencji nauczyciela<sup>75</sup>, przez uczelnie jest warunkiem niezbędnym lecz nie wystarczającym aby motywować studentów do kształcenia. W dobie dużej konkurencji i porównywalnej jakości kształcenia na rynku usług edukacyjnych dla współczesnego studenta nabiera wagi jakość jego obsługi. Zatem również na kompetencje nauczyciela należy spojrzeć szerzej i od nauczyciela uczelnia powinna wymagać wielofunkcyjności.

Podsumowując, należy mieć na uwadze, iż jakość obsługi studentów, gdzie główny wysiłek leży po stronie kompetentnych nauczycieli, jest środkiem do pozyskania dobrych kandydatów na studentów stwarzając szansę na osiągnięcie przewagi konkurencyjnej na rynku edukacyjnym. Zatem punktem wyjścia do wszelkich zmian w uczelni powinna być analiza potrzeb studenta – klienta. Aby zaś wprowadzić zmiany w organizacji, która ma zapewnić wysoką jakość obsługi studentów należy wykorzystać metodę kompleksowego

---

<sup>75</sup> zob. A. Nowakowska-Krystman: *Kompetencje kierownika zespołu analiz strategicznych* [w: *Kluczowe kompetencje kierownicze*] Materiały z sympozjum naukowego, AON, Warszawa 2007.

---

zarządzania jakością. Zastosowanie metody TQM w organizacji nie jest sprawą łatwą, bowiem jest związane ze zmianą postaw, wartości, przekonań a szczególnie rzeczywistych sposobów postępowania w całej organizacji. Niemniej przekonanie do tego światłych ludzi, którzy są pracownikami uczelni nie powinno nastęrczać trudności.

## Rozdział 3.

### Sposoby motywacji studentów

Aneta Nowakowska-Krystman, Marzena Piotrkowska-Trybull

*Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest uczyć ludzi,  
Jak ponosić porażkę w sposób inteligentny  
Carles F. Kettering*

Potrzeba realizacji celu stanowi silną motywację do działania, a w przypadku studentów – motywują do działania. Podjęty przez nich wysiłek, o ile zostanie odpowiednio ukierunkowany i zaplanowany, może zakończyć się sukcesem, tj. pozyskaniem wiedzy, która ułatwi zdobycie satysfakcjonującej pracy. Potrzeba osiągnięć pobudza do działania oraz determinuje postrzeganie rzeczywistości, a także sposób interpretacji zachowań własnych i innych osób<sup>76</sup>.

Narzędzia, które wpływają na motywację studentów do kształcenia można podzielić na formalne i nieformalne. Za ich pomocą definiuje się, ocenia i nagradza osiągnięcia studenta. Kształtuje to ich postawy i zachowania.<sup>77</sup> Zatem zrozumienie przez nauczyciela i szerzej przez uczelnię tego co studenci cenią sobie najbardziej spowoduje, że będzie można nagradzać tak, aby poczuli się nagrodzeni. Niemniej jednak nie wszystkie motywatory zależą od uczelni i nauczycieli, część z nich uwarunkowana jest otoczeniem dalszym.

#### 3.1. Motywacyjna rola nauczyciela akademickiego

Aneta Nowakowska-Krystman, Marzena Piotrkowska-Trybull

Nauczyciel akademicki zgodnie z definicją Ustawy o szkolnictwie wyższym<sup>78</sup> to pracownik naukowy, naukowo-dydaktyczny oraz dydaktyczny, zatrudniony w szkole wyższej na stanowisku profesora zwyczajnego, profesora nadzwyczajnego, docenta, adiunkta, asystenta, starszego wykładowcy, wykładowcy, lektora, instruktora. Nas w tej części opracowania interesuje jego rola w procesie dydaktycznym.

Termin „dydaktyka” pochodzi z języka greckiego (gr. *didaktikos* – nauczający, pouczający) i oznacza naukę o metodach nauczania oraz uczenia się<sup>79</sup>. Nauczanie i uczenie się odbywa się w ramach procesu dydaktycznego – systematycznie ułożonego ciągu zdarzeń, wzajemnie ze sobą powiązanych i wykonywanych przez nauczycieli i uczniów, uwarun-

<sup>76</sup> P.G. Zimbardo: *Psychologia i życie* op.cit, s. 461–463.

<sup>77</sup> R.W. Griffin: *Podstawy zarządzania* op.cit., s. 483.

<sup>78</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*.

<sup>79</sup> *Słownik wyrazów obcych*: Wyd. PWN, Warszawa 1980.

kowanych zestawem celów<sup>80</sup>. W procesie nauczania podmiot nauczający wspomaga proces uczenia się, którego rezultatem jest przyswojenie nowych wiadomości i umiejętności oraz zmiana postaw lub światopoglądu podmiotów uczących się.

Podstawowymi elementami procesu dydaktycznego są: cele kształcenia, podmioty nauczający i uczący się, treści kształcenia, metody i zasady nauczania oraz formy i środki dydaktyczne. Proces dydaktyczny ma charakter:

- celowy – jest ukierunkowany,
- planowy – określa kto, co, kiedy, gdzie, jakimi metodami, jakimi środkami, będzie realizował,
- systematyczny – czynności przebiegają w ustalonym i cyklicznym porządku.

Podmiotem kierującym procesem dydaktycznym jest osoba nauczyciela. W procesie tym możemy wyróżnić cztery etapy: planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrolę. W ramach poszczególnych etapów wykonywane są czynności nakierowane na realizację założonych efektów kształcenia. Możemy wyróżnić następujące rodzaje czynności:

- definiowanie celów nauczania oraz planowanie treści i przebiegu nauczania,
- określenie form i środków dydaktycznych, wspomagających uczenie się oraz
- stworzenie warunków umożliwiających sprawny przebieg tego procesu,
- pobudzenie do: twórczego myślenia, rozwiązywania sytuacji problemowych, aktywności oraz dobór środków podtrzymujących motywację do działania,
- sprawdzenie rezultatów procesu dydaktycznego i ich porównanie z wynikami założonymi.

Określenie celów jest podstawą efektywnego działania w procesie dydaktycznym. Cele determinują dobór i układ treści nauczania oraz form i środków dydaktycznych. Prawidłowo skonstruowane są instrumentem umożliwiającym ocenę efektywności procesu dydaktycznego.

Istotnym elementem procesu dydaktycznego jest motywowanie, które pobudza aktywność intelektualną i emocjonalną uczącego się. Czynności motywujące możemy dostrzec na każdym etapie procesu dydaktycznego: planując, organizując, kontrolując. Zatem wchodząc w szczegóły możemy wyróżnić następujące czynniki wzbudzające w studencie motywację do pracy na zajęciach<sup>81</sup>:

1. rozpoznanie potrzeb studentów, poprzez słuchanie;
2. reagowanie na potrzeby studentów,

<sup>80</sup> [[http://www.psf.org.pl/publication\\_print.php?pid=372](http://www.psf.org.pl/publication_print.php?pid=372)], 15.02.2008; R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wager: *Zasady projektowania dydaktycznego*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 17–18.

<sup>81</sup> por. H. Hamer: *Klucz do efektywności nauczania*, Veda 1994; J. Allan: *Motywowanie*, Wydawnictwo Samorządowe FRDL, Warszawa 1998, s. 48, 66, 72; B. Feliszek: *Jak tanio motywować pracowników?* [www.praca.egospodarka.pl](http://www.praca.egospodarka.pl); D.M. Stewart: *Praktyka kierowania, PWE*, Warszawa 1997.

### 3. ocena postaw studentów.

W tym celu nauczyciel musi zadać sobie pytanie:

- Czy strategia postępowania studentów polega na: ustaleniu czego nauczyciel oczekuje, daniu mu tego na czym mu zależy, wkładając w to jak najmniejszy wysiłek, dobrze się przy tym bawić, zmniejszając nudę i unikając kłopotów?

Może obraz współczesnego studenta przedstawia się inaczej i jego strategia polega na wymuszaniu pewnych na nauczycielu w celu zdobycia wiedzy, pogłębienia wiadomości z interesującego go zagadnienia?

4. stworzenie ram i struktury zajęć (tj. przedstawienie czego mogą się spodziewać na zajęciach),
5. określenie zakresu obowiązków studentów,
6. sformułowanie zadań, celu do wykonania przez studentów. Należy mieć przy tym na uwadze, iż:
  - wyznaczone cele są osiągalne,
  - nagradzamy za wykonanie konkretnego zadania,
  - pochwalenie następuje od razu po osiągnięciu celu, nie później,
  - zwykle pochwała znaczy więcej niż ocena punktowa, stopniowa,
  - niekonwencjonalne pochwały zapadają w pamięci.
7. właściwe rozplanowanie czasu na zajęciach (np. na ćwiczeniach 10 min. przeznaczyć na odpytywanie, dyskusję, od 10 do 20 min. stanowi wkład nauczyciela, 10. min to fragment końcowy zajęć, gdy wyciągamy wnioski, chwalimy studentów, wyznaczamy cele na następne zajęcia);
8. skupienie uwagi studentów na temacie poprzez: ukazanie czegoś interesującego (rekwizytu, anegdoty); plastyczne wyjaśnianie, na przykładach, skojarzeniach z życia (np. wyjaśnić studentom różnice między mikro o makroekonomią na przykładzie meczu piłkarskiego);
9. wykorzystanie przez wykładowców: słów, głosu, język ciała tj. bezpośrednich składników kontaktu. (zob. rys. 6) Należy pamiętać o tym, iż statystycznie mowa ciała ma największy wpływ na skupienie uwagi studentów. (zob. tab. 2) Z obserwacji wynika, iż nie ma jednego modelu zachowań, jedni wykładowcy przyjmują postawę statyczną, inni zaś prezentują postawę showmana, zbierając na zajęciach podobne tłumy studentów<sup>82</sup>. Niemniej regułą jest, iż mówca: – musi mieć „żywy” głos (mówić niewyraźnie) – musi pamiętać o tym:

<sup>82</sup> Obserwacje poczynione na wykładach: prof. dr hab. Landała i dr G. Kuź, pracowników UW im MSC.

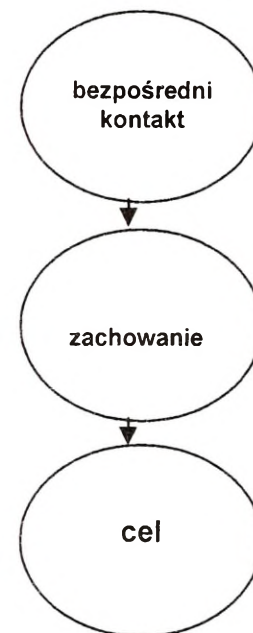
- kim się jest (osobowość, wiedza);
- jak się mówi (głos, materiały);
- co się mówi (dobór i uporządkowanie – logika);
- co jest celem;
- kto jest celem (student pierwszego roku studiów pierwszego stopnia czy student drugiego roku studiów drugiego stopnia)
- gdzie się przemawia,
- o jakiej porze dnia się przemawia,
- powinien panować nad nerwami i eliminować napięcie (w tym celu można wykorzystać gimnastykę oddechową), co pozwoli wykorzystać możliwości głosu.

Rys. 6. Wykorzystanie bezpośredniego kontaktu do uzyskania celu

wpływasz przez to co mówisz i robisz

zachowanie powinno być środkiem do osiągnięcia celu

zachowanie wyznacza pożądane skutki



Źródło: D.M. Stewart: *Praktyka kierowania*, PWE, Warszawa 1997, s. 183.

Tab. 2. Znaczenie trzech składników w porozumiewaniu się

Rodzaj oddziaływania	Siła oddziaływania
Słowa	10%
Głos	35%
język ciała	55%
Ogółem	100%

Źródło: D.M. Stewart: *Praktyka kierowania*, PWE, Warszawa 1997, s. 74.

W celu osiągnięcia założonego celu możemy wykorzystać, następujące zachowania:

- szukanie pomysłów jest zachowaniem o dużej sile oddziaływania i pobudza skutecznie do wysuwania propozycji,
- wskazywanie możliwości jest skutecznym sposobem uzyskania zgody,
- rozbudowanie pomysłu jest sposobem uzyskania poparcia,

- popieranie cudzego zdania jest sposobem zachęcenia do dalszej wypowiedzi,
  - prośenie o informacje skutkuje uzyskaniem wyjaśnienia,
  - zgłaszanie pomysłów wywołuje często sprzeciw i wykazywanie trudności (więc wykorzystuje się je w przypadku gdy chcemy uzyskać zastrzeżenia co do pomysłu),
  - wskazywanie trudności jest zachowaniem ryzykownym, bo nie wiadomo jaką reakcję wywoła,
  - wyrażanie sprzeciwu wywołuje reakcję obroną i uzyskujemy spiralę sprzeciwów.
10. przejście od znanego materiału do nieznanego (np. odpytanie z poprzednich zajęć w nawiązaniu do następnych);
  11. otwartość i przyjazna postawa nauczyciela (autentyczność, szacunek dla innych, optymizm i pogoda ducha, uśmiech, chwalenie, nagradzanie – publiczne wyrażone przez prowadzącego, podziękowanie – kotwiczenie dobrych zachowań);
  12. komunikatywność (np. uwzględnienie możliwości studentów, aktywne słuchanie!, kontakt wzrokowy, adekwatnie do sytuacji wykorzystana mowa ciała);
  13. asertywność (umiejętność zdecydowanego zachowania, bez agresji lub lęku);
  14. umiejętność budowania zgranego zespołu;
  15. elastyczność stylu nauczania. Uzależniona jest ona od dojrzałości studenta, która zależy od stopnia motywacji do uczenia się i kompetencji w tym zakresie. Typy dojrzałości studentów można podzielić na cztery kategorie:
    - wysoka motywacja i duże kompetencje,
    - wysoka motywacja i małe kompetencje,
    - niska motywacja i duże kompetencje,
    - niska motywacja i małe kompetencje.

Do tych postaw powinny być dostosowane style nauczania. (zob. tab. 3, 4)

Tab. 3. Style nauczania a typy dojrzałości studenta

Style nauczania	Cechy charakterystyczne stylu	Typ dojrzałości studenta
autokratyczny (nakazowy)	wykładowca sam podejmuje decyzje i je oznajmia	niska motywacja i małe kompetencje
klubowy (konsultacyjny, nieformalny)	wykładowca proponuje rozmowę, nawiązuje bliższy, nieformalny kontakt celem wzmocnienia motywacji	niska motywacja i duże kompetencje
Demokratyczny (uczestniczący, integracyjny)	wykładowca harmonijnie współdziała ze studentem, przedstawia problem i ograniczenia, prosi o pomysły, decyzje student pod min kontrolą	wysoka motywacja i małe kompetencje
liberalny (delegujący, dyskretne doradztwo)	wykładowca pozwala działać samodzielnie w warunkach wcześniej określonych zasad	wysoka motywacja i duże kompetencje

Zródło: H. Hamer: *Klucz do efektywności nauczania*, Veda 1994, s. 116-120; D.M. Stewart: *Praktyka kierowania*, PWE, Warszawa 1997, s. 198.

Tab. 4. Zachowanie w bezpośrednim kontakcie

Zachowanie uczestniczące	Zachowanie dyrektywne
Szukać pomysłów	przedstawiać pomysły
rozbudowywać pomysły innych	sprzeciwiać się
Popierać	wskazywać trudności
Szukać wyjaśnień i informacji	udzielać wyjaśnień i informacji

Zródło: D.M. Stewart: *Praktyka kierowania*, PWE, Warszawa 1997, s. 189.

16. system oceniania lub udzielania informacji zwrotnej, które należy zacząć od pochwały. Opowiedzieć o odczuciach związanych z wykonywaniem przez studenta zajęć, o efektach jakie przynoszą oraz również o niedociągnięciach. Ocenianie, to bowiem wystawienie przez nauczyciela opinii, w którym miejscu znajduje się student i co trzeba zrobić by osiągnąć cel. Metody przeprowadzenia oceny dotyczą określenia: zakresu, którego dotyczy ocena, pomiaru efektywności (umiejętności analityczne, jasność, dokładność), skali ocen, celów oceny, samooceny, potencjału, wykorzystania oceny;
17. rozbudowanie zainteresowań poprzez entuzjazm wykładowcy. Osoby motywujące muszą identyfikować się z organizacją i z zespołem, bo najważniejsza jest siła przekonywania. Nie można skutecznie przekonywać do czegoś w co samemu się nie wierzy. Motywacja nauczyciela zaś wzrasta gdy wzrasta:
- potrzeba szacunku (akceptacji, uznania),
  - potrzeba samorealizacji,
  - potrzeba poznania.
- Wart podkreślenia jest fakt, iż występuje zależność między poziom motywacji nauczyciela a poziomem motywacji studentów. Przy niskiej motywacji nauczyciela występuje niski poziom rozumienia treści przez studenta, rozproszenie uwagi, szybsze zapominanie wyuczonego materiału.
18. wykorzystywanie ćwiczeń praktycznych;
19. pokazywanie ciągu przyczynowo – skutkowego;
20. nagradzanie i szanowanie wszystkich wypowiedzi;
21. uczenie pozytywnego myślenia;
22. stworzenie nieformalnej atmosfery podczas zajęć;
23. staranie się być lubianym, szanowanym nauczycielem<sup>83</sup>;
24. dbanie o to, by zadania były wyzwaniem;

<sup>83</sup> Co zrobić by być lubianym? Lubić siebie i innych.

25. obniżanie w grupie poziomu napięcia i lęku;
26. podkreślanie, iż błędy są konieczne do samodoskonalenia;
27. wyciąganie i konstruktywnie wniosków z porażek;
28. podkreślanie korzyści wynikających z konkretnych zajęć;
29. nagradzanie współpracy;
30. aktywizacja do samodzielnego myślenia:
  - zadawanie pytań, służy uruchomieniu procesów myślowych z sześciu poziomów (zob. tab. 5). Do tego musimy zapamiętać jedną uwagę, nie stosujemy wywoływania do odpowiedzi za karę, ale po to żeby wzbogacić zajęcia o nowy pogląd, osąd itd.
  - przeprowadzanie dyskusji,
  - rozwiązywanie problemów.

Tab. 5. Poziomy zadawanych pytań

Poziom	Używane słowa
1. wiedza	co, gdzie, kiedy, zdefiniuj, nazwij
2. zrozumienie	opisz problem, porównaj, wytłumacz
3. zastosowanie	użyj, wybierz, podaj przykład
4. analiza	jakie czynniki, podaj przykłady świadczące o ..., wyciągnij wniosek
5. synteza	jak sądzisz, przewidujesz, co zdarzyło się, gdyby...
6. ewaluacja	osądź, oceń

Zródło: H. Hamer: *Klucz do efektywności nauczania*, Veda 1994, s. 185, 199–215.

31. angażowanie w decyzje, które bezpośrednio studentów dotyczą, to daje im poczucie, że są ważni dla organizacji;
32. delegowanie uprawnień, bowiem zaufanie, którym obdarzamy motywuje. Musi być to jednak dostosowane do sytuacji;
33. dawanie studentom poczucia, że są wyjątkowi, co skłania do opowiadania znajomym jak dobrze jest w danej organizacji studiować.

Powyżej wymienione elementy wpływają motywacyjnie na przyswojenie wiedzy przez studenta, jak też zachęcają do dalszego badania problemu. Należy bowiem pamiętać o istnieniu prawa efektu, które mówi, iż wypieramy i unikamy przeżyć negatywnych, pamiętamy pozytywne. Zatem jeśli nauczyciel uczy pod presją, groźbą kary (motywacją typu lękowego) studenci szybko zapominają wyuczony materiał. Ponadto nauczyciel często ogranicza się o realizacji własnego celu – nauczania. Musi on jednak pamiętać, iż bez wzbudzenia w studentach motywacji do uczenia się cel ten nie zostanie osiągnięty.

Reasumując, nauczyciel aby wzbudzić motywację studenta do kształcenia musi odpowiednio zaplanować i zorganizować zajęcia oraz kontrolować ich przebieg i elastycznie reagować na pojawiającą się sytuację. Ponadto powinien wypełniać funkcje personalne w zakresie oceniania, opiniowania, planowania karier. Barwnie przedstawił to prof. Wiecec<sup>84</sup>, mówiąc, iż nauczyciel *jest jak aktor, musi się do swojej roli dobrze przygotować i dobrze ją odegrać wykorzystując środki, którymi obdarzyła go natura. To teatr jednego aktora z bardzo wymagającą publicznością. Tylko finał jest inny – aktor czeka na aplauz, dla mnie aplauzem jest frekwencja.*

### 3.2. Motywacyjna rola uczelni

Aneta Nowakowska-Krystman

Trzeba zaznaczyć, iż sposoby motywowania studentów zmieniają się tak samo jak metody wpływania na pracę pracowników. Warto w tym miejscu wspomnieć o zaistniałych zmianach. Do niedawna wydawało się, iż to wynagrodzenie zajmuje najważniejsze miejsce w systemie motywowania. Duże, bogate firmy rozmyślnie płaciły więcej niż przeciętnie, przyciągając w ten sposób i utrzymując pracowników wysokiej klasy.<sup>85</sup> Ponadto najważniejszy wpływ na decyzję o zatrudnieniu miała marka korporacji<sup>86</sup>. Niemniej dla dzisiejszych absolwentów uczelni oprócz czysto materialnych atrybutów zaczynają się liczyć czynniki, takie jak: poziom przestępczości, jakość środowiska naturalnego, dostęp do sieci nieformalnych specjalistów z danej dziedziny itp. Ponadto amerykańskie badania pokazują, iż młodzi ludzie kończący studia szukają przede wszystkim równowagi między pracą a życiem prywatnym. Zatem wykształceni pracownicy poruszają się po globalnym rynku pracy niczym plemiona wędrownie kilka tysięcy lat temu i zatrzymują się tam, gdzie odnajdą najlepsze warunki egzystencji.<sup>87</sup> W Polsce wciąż tkwi się w przekonaniu, że dla młodych najważniejsza jest kariera oraz pieniądze. Amerykanie uważają zaś, że dla absolwentów uczelni należy zaplanować motywacyjne systemy lojalnościowe<sup>88</sup> pozwalające na uzyskanie owego balansu.

<sup>84</sup> L. Rafalski: *Wykładowca jest jak aktor*, rozmowa z prof. dr hab. inż. Kazimierzem Wiececem, *Stylowy Magazyn Studencki* 11.10.2007.

<sup>85</sup> R.W. Griffin: *Podstawy zarządzania* op.cit., s. 484.

<sup>86</sup> Dziś marka już się nie mieści nawet w pierwszej trójce. [*HRM w Polsce, czyli od trendów do standardów*, Rozmowa z Robertem Żelewskim, Prezesem Zarządu Polskiego Stowarzyszenia Zarządzania Kadrami].

<sup>87</sup> A. Fazlagić: *Zatrzymać najlepszych*, CEO Magazyn Kadry Zarządzającej, [www.cxo.pl](http://www.cxo.pl).

<sup>88</sup> W większości organizacji pracownikom przysługuje płatny urlop, płatne zwolnienia chorobowe, ubezpieczenie zapewniające opiekę zdrowotną i odpowiedni zasiłek pracownikom, którzy ulegli wypadkowi w pracy, dodatkowe dni wolne, dodatkowy urlop, elastyczne godziny pracy. Wielu pracodawców zapewnia również prywatny system emerytalny, finansowany wspólnie z pracownikami. Ponadto najczęściej spotykanymi świadczeniami oferowanymi przez pracodawców są: samochód służbowy, telefon komórkowy, komputer osobisty, pożyczki na różne cele, karnety do klubów sportowych, bony towarowe, prenumerata czasopism, doradztwo finansowe i prawne, dodatki mieszkaniowe. Przykładowo w Japonii dofinansowanie wydatków mieszkaniowych

Współczesne organizacje starają się ustanawiać elastyczne plany świadczeń, w których pracownicy oprócz podstawowych mają prawo wyboru dodatkowych świadczeń. Również możliwość rozwoju m.in. szkolenia wpływa motywująco na pracowników.<sup>89</sup>

W Stanach Zjednoczonych i w Europie Zachodniej od dawna dostrzega się znaczenie pozapłacowych środków wynagradzania jako silnych motywatorów. Zapobiegają one frustracjom i zmniejszają absencję pracowników. Coraz większym zainteresowaniem cieszą się te czynniki, które przyczyniają się w firmie do obniżenia stresu.<sup>90</sup> Istnieją tam firmy, dla których motywowanie i nagradzanie pracowników jest sprawą kluczową.<sup>91</sup> Oczywiście warunki gospodarcze, które panują na rynkach zagranicznych, znacznie różnią od polskich, jednak warto znać sposoby motywowania pracowników stosowane w innych krajach.

Powyższe informacje mogą sugerować, iż uczelnie powinny:

1. budować systemy lojalnościowe,
2. elastycznie podchodzić do oferowanej usługi edukacyjnej,
3. zdawać sobie sprawę, iż marka przestała być najważniejsza,

---

otrzymuje 46% zatrudnionych. Natomiast w USA istnieją możliwości zakupu akcji, które kadra zarządzająca może nabyć za 5–7 krotność rocznego wynagrodzenia. Z tego świadczenia korzysta 20% kadry. [zob. K. Bońkowski, *Motywowanie*, Studenckie Koło Naukowe Human Resources Club, [www.hrclub.wspiz.edu.pl](http://www.hrclub.wspiz.edu.pl), R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania* op.cit., s. 483, 446.]

<sup>89</sup> Przeciętne przedsiębiorstwo w USA wydaje na szkolenie jednego pracownika mniej niż 150 dolarów rocznie, zaś przedsiębiorstwa które zaliczane są w świecie biznesu do najlepszych, jak IBM czy Motorola wydają na szkolenie pracownika od 1150 do 3500 dolarów w skali roku. W krajach Unii Europejskiej na szkolenie każdego pracownika przeznaczają się w ciągu roku średnio od 500 do 1500 euro. [zob. E. Mastyk-Musiał, *Personalne tango, czyli jak nauczyć słonia tańczyć*, CEO Magazyn Kadry Zarządzającej, [www.cxo.pl](http://www.cxo.pl).]

<sup>90</sup> Przedsiębiorstwa europejskie i amerykańskie stosują w tym celu różne narzędzia np. przerwy na lunch, które są dla pracowników okazją do odpoczynku, spożycia posiłku, odetchnięcia i integracji ze współpracownikami. W Polsce takie rozwiązanie nie jest rozpowszechnione, przede wszystkim ze względu na brak funduszy w portfelu i przyzwyczajenie społeczeństwa do noszenia ze sobą drugiego śniadania. Jeśli w organizacji nie jest praktykowana przerwa na lunch, dobrym rozwiązaniem byłoby wydzielenie na terenie organizacji kompleksu pomieszczeń, w skład których wchodziłaby kuchnia i stołówka. Przerwy spędzone tam na posiłku, również pozwoliłyby - bez wychodzenia za teren przedsiębiorstwa – na integrację, odreagowanie i wyciszenie się przed kolejnym etapem pracy. [*Pozafinansowe motywowanie pracowników*, „Gazeta Prawna” nr 163/2005 z 23.08.2005, s.10.]

<sup>91</sup> Systemy nagradzania są głównym mechanizmem wpływającym na motywację. Przedsiębiorstwo Great Plains w Północnej Dakocie - producent oprogramowań - proponuje pracownikom szeroki wybór dodatków do wynagrodzeń. Są to m.in.: spotkania i przyjęcia, podczas których najlepsi zostają oficjalnie wyróżnieni i nagrodzeni za osiągnięcia. Pracownikom oferuje się półroczne bonusy pieniężne przyznawane w oparciu o wynik finansowy firmy lub przyznawane rokrocznie nagrody w postaci wycieczek zagranicznych. Zaś dłużej pracownicy firmy mogą iść na płatny czterotygodniowy urlop. Przedsiębiorstwo DPR Construction z Kalifornii projektujące systemy do zarządzania firmami organizuje liczne imprezy, integrujące pracowników, takie jak: wycieczki na narty, grę w golfa czy spływy kajakowe. Firma stosuje również system bonusów, wypłacanych w formie pieniężnej, mogących osiągać poziom nawet do 20% podstawowego wynagrodzenia indywidualnego. Struktura bonusów jest oceniana i rokrocznie modyfikowana w oparciu o wyniki ankiety przeprowadzanej wśród pracowników firmy. Firma Butler International z New Jersey zajmuje się doradztwem w takich dziedzinach jak: technologie informatyczne, telekomunikacja czy usługi finansowe. Chcąc utrzymać zaangażowany personel nagradza wyróżniających się handlowców wycieczkami do atrakcyjnych miejsc turystycznych, takich jak: Puerto Rico, Floryda czy Kalifornia. Przedsiębiorstwo pozwala pracownikom na proponowanie i wdrażanie zmian, których celem jest usprawnienie funkcjonowania firmy. Wśród wielu przyznawanych nagród i bodźców znajdują się: zaproszenia na kolacje, bilety na wydarzenia sportowe czy bonusy pieniężne, osobiście wręczone pracownikowi przez członka zarządu. [Skuteczne motywowanie pracowników – przykłady, [www.szkolenia.com.pl](http://www.szkolenia.com.pl)].

4. nie przyczyniać się do podwyższenia stresu,
5. nagradzać studentów za wysokie wyniki w nauce,
6. nagradzać dorobek wyróżniających się kół naukowych,
7. nagradzać wyniki uzyskane przez studentów należących do sekcji sportowych,<sup>92</sup>
8. wiedzieć, iż student dba o równowagę między nauką a życiem prywatnym,
9. zaoferować dodatkową ofertę edukacyjną,
10. wiedzieć, iż decydującym czynnikiem pobudzającym do nauki przestaje być wysokość stypendiów, w celu poprawy pozycji konkurencyjnej na rynku edukacyjnym. Pozycję tą zdobywa się zaś wówczas gdy studenci czas spędzony w uczelni będą wspominać jako wykorzystany efektywnie, a stanie się to wówczas gdy uczelnia zmotywuje ich do kształcenia się.

Reasumując, studenci tak jak pracownicy powinni być motywowani nieustannie ponieważ wyniki ich wysiłku wpływają na działalność całej organizacji, na jej pozycję na rynku, wydajność.<sup>93</sup> Zatem skuteczny nauczyciel powinien potrafić w etyczny sposób zmotywować potencjał studentów do osiągnięcia oczekiwanych wyników podczas prowadzonych zajęć, wykorzystując w tym celu efektywnie wkład własny i potencjał rzeczowy.<sup>94</sup>

Aby zrozumieć co cenią poszczególni studenci, nauczyciele jak również władze wydziału i uczelni muszą długo i bezpośrednio z nimi rozmawiać. Trzeba wielu pytań, by dowiedzieć się, dokąd ci ludzie zmierzają, w co wierzą, jakie są ich czułe punkty, co kochają a czego nienawidzą.<sup>95</sup> Uczelnia, wydział, nauczyciel muszą znaleźć sposób by pomóc im w realizacji ich potrzeb nieustannie ich motywując. W ten sposób uczelnia osiągnie swój cel – uzyska konkurencyjną wartość dodaną.

<sup>92</sup> Nagrody powinny być porównywalne do nagród przyznawanych przez inne uczelnie. Ponadto system nagradzania powinien zapewnić ich sprawiedliwy rozkład (ostateczna ocena), różnorodność (stypendium naukowe, atrakcyjna praktyka, uczestnictwo w zajęciach dodatkowych, studiowanie w ramach MOST-u, Sokratesa), zróżnicowane metody ich osiągnięcia. [zob. D. Lewicka: *Motywacyjna siła procedur personalnych*, [w: L. Zbiegiem-Maciąg: *Nowe tendencje i wyzwania w zarządzaniu personelem*], Wolters Kluwer Polska, Kraków 2006, s. 120; por. R.W. Griffin: *Podstawy zarządzania op.cit.*, s. 484.]

<sup>93</sup> Por. J.D. Antoszkiewicz: *Metody skutecznego zarządzania*, Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemśle, Orgmasz, Warszawa 1996, s. 121.

<sup>94</sup> por. J. Allan: *Motywowanie*, Wydawnictwo Samorządowe FRDL, Warszawa 1998, s. 13.

<sup>95</sup> A.L. Mc Ginnis: *Sztuka motywacji-czyli jak wydobyć z ludzi to, co w nich najlepsze*. Oficyna Wydawnicza Vacatio, Warszawa 1994, s. 34.

## Rozdział 4.

### Motywacyjna funkcja oceniania studentów

Marzena Piotrkowska-Trybull, Tomasz Majewski

*Rodzice zawsze mi mówili, że ludzi nie interesuje, ile czasu zajmuje zrobienie czegoś.  
Ważne jest tylko, jak dobrze zostało to wykonane.  
Nancy Hanks*

Dydaktycy często wskazują na niezbędność i ważność działań oceniających wyniki studentów. Bez kontroli, proces nauczania nie jest regulowany i przekształca się w mówienie i dobrowolne słuchanie. Na aktywizującą rolę oceny wskazuje L. Niebrzydowski, podkreślając znaczenie oceny jako środka do realizacji swoich planów i dążeń życiowych<sup>96</sup>.

Jednak pozytywną funkcję ocena spełnia wtedy, gdy jest sprawiedliwa. Inaczej, może być przyczyną powstawania motywacji unikania i kształtowania się negatywnych postaw wobec przedmiotu i uczelni. Tymczasem motywacja unikania, jak wskazuje Z. Skorny, wpływa hamująco na działanie człowieka, czemu towarzyszy zaniżona samoocena, poczucie mniejszej wartości, wysoki poziom neurotyzmu i stany lękowe<sup>97</sup>.

Analizując wpływ ocen na proces kształcenia można ująć proces kształcenia jako system. Na wejściu procesu znajdują się wstępne osiągnięcia studentów. Natomiast na wyjściu, zależnie od potrzeb, uzyskuje się informację o efektywności tego procesu, wynikach jego działania: stopniu opanowania wiedzy i umiejętności, postaw wobec przedmiotu, szkoły i nauczyciela, zainteresowań, aspiracji i wartości. Informacje te są wskaźnikiem jakości pracy dydaktycznej nauczyciela i służą ewentualnej regulacji nauczania (dokonaniu zmian we własnym systemie dydaktycznym). Student, jeśli otrzyma systematyczną, obiektywną, wartościową informacyjnie ocenę, może, w miarę posiadanych możliwości i motywacji, również dokonywać korekty w uczeniu się.

Stąd też ocenie można przyporządkować funkcję regulującą pracę tego systemu, polegającą na sprzężeniu działań uczestników procesu kształcenia z wynikami. Ocena funkcję tę powinna spełniać zarówno w systemie dydaktycznym wykładowcy jak i w systemie kształcenia w uczelni.

Ocena spełnia funkcję regulującą, jeśli oprócz informowania o wynikach, jednocześnie spełnia funkcję motywującą studentów. Ocena motywuje, jeśli:

- wynik uczenia się traktowany jest przez studentów jako użyteczny,

<sup>96</sup> L. Niebrzydowski: *Wpływ motywacji na uczenie się*, NK, Warszawa 1972, s. 85.

<sup>97</sup> Z. Skorny: *Mechanizmy regulacyjne* op. cit., s. 133.

- sprzyja przeświadczeniu o możliwości osiągnięcia celów częściowych z prawdopodobieństwem większym od zera – co wymaga:

- informowania o postępach lub ich braku,

- pozytywnych komentarzy nauczycieli o osiągnięciach.

- informuje o poziomie osiągnięć według poziomów danej kategorii celów (w sferze poznawczej, psychomotorycznej i motywacyjnej),

- informuje o postępach w nauce,

- zawiera komentarz ukazujący błędy i braki odpowiedzi, niedostatki w osiągnięciach,

- informuje o sposobach usunięcia braków.

Informacje o wynikach mają charakter wzmocnień i są tak istotne, że odgrywają pozytywną rolę nawet przy nieprzyjemnej formie przekazu. Informacje te przyczyniają się do zmniejszenia roli motywacji zewnętrznej i rozwinięcia, szczególnie pożądanej w kształtowaniu osobowości studenta, motywacji wewnętrznej.

Badania psychologiczne nad przebiegiem uczenia się wskazują, że informacja o wyniku uczenia się silnie na nie oddziałuje, choć nie zawsze wzmacnia motywację uczniów, zwłaszcza gdy wynik jest niski<sup>98</sup> lub nauczyciel manipuluje informacją. Dostarczanie człowiekowi informacji o osiągniętym wyniku, jak wskazuje W. Łukaszewski, polepsza wyniki następnych prób, przy czym wzrost poprawności wykonania zależy od ilości przekazanej informacji i w nieznacznym stopniu od jej znaku<sup>99</sup>. Ta informacja o ocenie wpływa na przebieg i końcowy wynik uczenia się, przy czym rodzaj i wielkość wpływu zależy od tego, czy ocena dotyczy wkładu pracy i wysiłku studenta, postępu w uczeniu się, czy poziomu wiedzy. Wpływ ten zależy także od stopnia obiektywności ocen i akceptacji ocen przez studentów.

Poznawczą teorią motywacji, która uwydatnia znaczenie informacji w regulowaniu funkcjonowania człowieka, jest teoria dysonansu poznawczego L. Festingera. Stan zgodności różnych informacji dotyczących określonej osoby, rzeczy lub zjawiska określany jest mianem konsonansu. Niezgodność odbieranych na ten temat informacji lub też niezgodność z przekonaniem powoduje powstanie dysonansu oraz związanych z nim negatywnych emocji. Każdy student posiada przekonanie, wyobrażenie o własnych osiągnięciach. Nauczyciel poprzez ocenę dostarcza uczniom informacji o poziomie tych osiągnięć – powodując, w przy-

<sup>98</sup> K. Konarzewski: *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1982, s. 56.

<sup>99</sup> K. Konarzewski: *Ocenianie oświatowe. Uwagi na marginesie książki Bolesława Niemierki*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1/93, s. 82.

padku niskiej oceny, pojawienie się dysonansu poznawczego. Ten stan napięcia stymuluje aktywność ucznia, który zaczyna dążyć do poprawy oceny i uzyskania konsonansu. Oceną, która zapewni konsonans może być zarówno ocena dostateczna, jak i bardzo dobra. Aktywność taka może nie wystąpić w przypadku uruchomienia mechanizmów racjonalizacji<sup>100</sup>.

Jednak brak lub niesystematyczne dostarczanie studentom informacji przez nauczyciela uniemożliwia powstanie dysonansu u studenta z zaległościami i podjęcia pożądaných działań. Istnieniem dysonansu można wyjaśnić niechęć słabszych studentów do wszelkiego rodzaju sprawdzianów, które prawdopodobnie zwiększają dysonans.

Należy również zwrócić uwagę na to, że motywacji towarzyszy poczucie sprawstwa w działaniu, co powoduje, że jednostka czuje się odpowiedzialna za przebieg i konsekwencje działania. Poczucie to wpływa na efektywność działania<sup>101</sup>. W przypadku nieobiektywnej lub niesystematycznej informacji o wynikach uczenia się, poczucie odpowiedzialności ucznia za przebieg uczenia ulega obniżeniu. Zmniejsza to motywację uczenia się.

Uogólniając, można stwierdzić, że ocena pełni funkcję informacyjną i motywacyjną, jeśli dostarcza takiej obiektywnej i systematycznej informacji o osiągnięciach, która w pełni charakteryzuje te osiągnięcia oraz umożliwia ich kształtowanie.

#### 4.1. Rola testów w motywowaniu studenta

Marzena Piotrkowska-Trybull

Wiedza na temat czynników wzmacniających motywację pozwala we właściwy sposób kształtować proces nauczania, począwszy od sformułowania zamierzeń dydaktycznych, a skończywszy na sprawdzeniu efektów tego procesu. Jedną z form umożliwiających kontrolę efektów kształcenia są testy osiągnięć.

Testy mogą być przygotowane i wykorzystywane przez jednego nauczyciela wówczas określamy je mianem nauczycielskich i nieformalnych, w odróżnieniu od testów szerokiego użytku i wystandaryzowanych, którymi posługują się instytucje kontrolujące proces dydaktyczny.<sup>102</sup> Początkującemu nauczycielowi może się wydawać, że sprawdzanie postępów uczniów przez zastosowanie testów osiągnięć gwarantuje wysoki poziom obiektywizmu. Jednak jak pokazuje praktyka prawidłowe wykorzystanie tego instrumentu jest złożone i pracochłonne, a uzyskany pomiar i tak zawiera elementy intuicyjne, ponieważ opiera się na względnym znaczeniu przypisywanym poszczególnym celom nauczania oraz czynnościom,

<sup>100</sup> Z. Skorny: *Mechanizmy regulacyjne* op. cit., s. 104.

<sup>101</sup> Ibidem, s. 95.

<sup>102</sup> B. Niemierko (red.): *ABC testów osiągnięć szkolnych*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1973, s. 14–15.

które powinny być opanowane przez uczniów. Warto, więc poznać zasady dotyczące konstruowania testów w celu zwiększenia obiektywizmu, rzetelności i trafności sprawdzania efektów kształcenia oraz pozytywnego oddziaływania na poziom motywacji.

Testem osiągnięć szkolnych nazywamy „zbiór zadań dostosowany do określonej treści nauczania w taki sposób, by na podstawie wyniku testowania można było ustalić, w jakim stopniu treść ta jest opanowana przez ucznia (...)”.<sup>103</sup> Elementarną część testu stanowi zadanie. Wśród cech, które powinny charakteryzować zadania testowe należy wymienić niezależność i prostotę. Niezależność oznacza, że każde zadanie może być rozwiązane przez ucznia nawet jeżeli nie potrafi on rozwiązać treści innych zadań, a więc zadania w teście nie są ze sobą powiązane wynikami. Z kolei prostota, dotyczy wykonania przez ucznia lub studenta jednej czynności tj.: mówienia, pisania, wykazania się umiejętnościami praktycznymi.

Testy stanowią jeden z elementów procesu kontroli, w ramach którego sprawdza się m.in. w jakim stopniu studenci opanowali materiał z danego przedmiotu. Działania sprawdzające są ściśle powiązane z planowaniem treści przedmiotu<sup>104</sup>, organizacją jego przebiegu oraz motywowaniem studentów do pracy i dalszego rozwoju własnej wiedzy i umiejętności. Rezultaty testowania odnosi się do celów kształcenia założonych na etapie planowania, co pozwala ocenić skuteczność procesu nauczania. Test jako instrument pomiaru nabywanej wiedzy i umiejętności powinien spełniać następujące funkcje: informacyjną, profilaktyczną, korygującą, instruktażową i motywującą<sup>105</sup>. Na ich podstawie możliwe jest:

- otrzymanie informacji zwrotnej na temat stopnia przyswojenia poszczególnych partii lub całości materiału przez studentów oraz zgodności sposobów i kierunków działań prowadzącego przedmiot z założonymi w planach,
- określenie różnic w poziomie przyswojenia wiedzy i umiejętności u poszczególnych osób oraz porównanie otrzymanych wyników z uzyskanymi we wcześniejszych okresach,
- uzupełnienie, zawężenie lub rozszerzenie poszczególnych części materiału,
- dostosowanie tempa pracy do warunków i możliwości grupy,
- określenie przyczyn występowania błędów oraz ich wyjaśnienie w celu ograniczenia ich utrwalenia i występowania w przyszłości,
- stymulowanie do dalszej pracy i osiągnięć.

---

<sup>103</sup> Ibidem, s. 9.

<sup>104</sup> K. Kruszewski (red.): *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1993, s. 46.

<sup>105</sup> Por.: M. Przybyła (red.): *Organizacja i zarządzanie. Podstawy wiedzy menedżerskiej*, Wyd. AE im. O. Langego, Wrocław 2003, s. 306–307.

Zastosowanie testów osiągnięć ma dostarczyć nauczycielowi informacji na temat stopnia przyswojenia przez uczniów wiadomości i nabycia umiejętności założonych na etapie planowania procesu kształcenia. Aby dokonany pomiar był prawidłowy i użyteczny konieczne jest przestrzeganie zasad ogólnych oraz szczegółowych przy konstruowaniu tego instrumentu. Do zasad ogólnych zaliczamy następujące<sup>106</sup>:

1. zadanie powinno być tak skonstruowane, aby znalezienie dla niego rozwiązania wiązało się z wykonaniem czynności założonej przez nauczyciela w planie testu, np.: przypomnieniem, zrozumieniem lub zastosowaniem wiadomości w praktyce;
2. na wynik zadania powinna mieć wpływ jedynie ta czynność, którą przewidziano w planie testu. Czynności takie jak zrozumienie polecenia i przekazywanie rozwiązania nie powinny zabierać zbyt wiele czasu;
3. zadanie należy formułować w sposób ścisły i precyzyjny, tak aby wykluczyć wieloznaczność w jego rozumieniu.

Ze względu na kryterium komunikowania przez ucznia odpowiedzi zadanie testowe może przybrać formę: otwartą i zamkniętą. Pierwsza forma wymaga odpowiedzi pisemnej lub uzupełnień w tekście. Druga, składa się ze zdania wyjaśniającego czynność, która ma być wykonana oraz odpowiedzi, z których jedna jest prawidłowa. Zaletą zadań otwartych dla studentów jest swoboda w formułowaniu odpowiedzi, a dla nauczyciela niższa pracochłonność przy budowie testu. Z kolei wadą, trudność zachowania przez nauczyciela obiektywizmu przy sprawdzaniu zadań. Poziom obiektywizmu jest uwarunkowany czynnikami: wewnętrznymi – związanymi z osobą nauczyciela (np.: jego samopoczuciem, sytuacją rodzinną), jak również zewnętrznymi (np.: porą dnia, warunkami atmosferycznymi, a także charakterem pisma studenta), które mogą mieć wpływ na punktowanie zadań. W praktyce stosujemy kilka rodzajów zadań otwartych (szczegółowe zasady budowy testów – zob. tab. 6)<sup>107</sup>.

Z kolei wśród zalet zadań zamkniętych możemy wyróżnić: stosunkową łatwość w przypomnieniu przez ucznia wiadomości dzięki podanym, gotowym odpowiedziom, możliwość poznania przez sprawdzającego, w jakim stopniu uczeń rozumie określone treści oraz czy potrafi je stosować, a także oszczędność czasu przy sprawdzaniu zadań w tej formie.

Wydajność uczniów przy rozwiązywaniu testu z zadaniami zamkniętymi znacznie wzrasta (10-krotnie szybciej czytamy niż piszemy), dlatego ich liczba w teście powinna być większa niż w przypadku zadań otwartych. Pewną trudność przy konstruowaniu zadań

<sup>106</sup> B. Niemierko (red.): *ABC testów*, op. cit. s. 29–30.

<sup>107</sup> Ibidem, s. 30.

zamkniętych stanowi sprecyzowanie prawidłowej odpowiedzi oraz przewidywanie, w jaki sposób przebiega rozumowanie osób szukających tej odpowiedzi. Ponadto, budowa form zamkniętych wymaga umiejętności posługiwania się wiedzą przedmiotową tak, aby wyeliminować pojawienie się błędów rzeczowych oraz umiejętności tworzenia sytuacji odrębnych od prezentowanych w podręczniku<sup>108</sup>.

Tab. 6. Rodzaje zadań otwartych w testach

Rodzaje zadań	Wskazówki przy konstruowaniu zadań otwartych
Rozprawka – odpowiedź pisemna, złożona ze zdań logicznie uporządkowanych i powiązanych	<ul style="list-style-type: none"> <li>- należy precyzyjnie sformułować temat oraz określić, jakie inne elementy powinny się znaleźć w wypowiedzi;</li> <li>- przed rozpoczęciem punktowania należy samemu napisać wzorcowe odpowiedzi, aby obniżyć subiektywizm punktowania;</li> <li>- należy punktować każde zadanie kolejno u wszystkich uczniów;</li> <li>- najtrudniejsze do wypunktowania odpowiedzi należy odłożyć na koniec do powtórnego sprawdzenia.</li> </ul>
Zadanie krótkiej odpowiedzi – w formie: liczby, słowa, zdania, itp.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sygnalizujemy, że oczekujemy odpowiedzi zwięzłej, a dodatkowe szczegóły nie będą brane pod uwagę;</li> <li>- koncentrujemy się na precyzyjnym sformułowaniu i oryginalności zadania, tak aby pobudzić ucznia do myślenia.</li> </ul>
Zadanie z luką – uzupełnienie słowa, zwrotu, itp.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ograniczamy wypowiedź ucznia;</li> <li>- stosujemy automatyzm w punktowaniu.</li> </ul> <p>Przy konstruowaniu zadań z luką nie należy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pozostawiać zbyt szerokiej luki, którą można wypełnić na kilka sposobów;</li> <li>- posługiwać się gotowymi zadaniami z podręcznika, ponieważ sprawdzamy wówczas zapamiętanie, a nie zrozumienie wiadomości;</li> <li>- umieszczać dwóch lub więcej luk w zdaniu pojedynczym;</li> <li>- umieszczać luk na początku lub w pierwszej części zdania.</li> </ul>

Źródło: Zestawienie na podstawie Niemierko B. (red.): *ABC testów osiągnięć szkolnych*, s. 31-34.

Tab. 7. Rodzaje zadań zamkniętych

Rodzaje zadań	Wskazówki przy konstruowaniu zadań zamkniętych
Zadanie wyboru wielokrotnego – zawiera opis sytuacji i pytanie lub twierdzenie, które należy dokończyć	<ul style="list-style-type: none"> <li>- im mniej zróżnicowane są proponowane odpowiedzi tym zadanie jest trudniejsze,</li> <li>- im więcej odpowiedzi proponujemy tym przypadkowe trafienie na prawidłową odpowiedź jest mniejsze,</li> <li>- odpowiedzi powinny być powiązane z sytuacjami znanymi i budzącymi zainteresowanie,</li> <li>- trzon zdania powinien być zrozumiały przed przeczytaniem odpowiedzi,</li> <li>- powtarzającą się część wspólną w odpowiedziach należy przenieść do trzonu,</li> <li>- wyeliminować niejednoznaczność odpowiedzi, bo skutkuje to przyjmowaniem dodatkowych założeń,</li> </ul> <p>Formułując dystraktory* należy pamiętać o:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zachowaniu właściwego poziomu trudności. Nie powinny być zbyt trudne do zrozumienia lub przeciwnie banalne, nedorzeczne,</li> <li>- wyeliminowaniu ukrytych wskazówek,</li> <li>- zachowaniu ich odpowiedniej długości, nie mogą być krótsze niż trzon zdania,</li> <li>- pisaniu wszystkich ścisłym i precyzyjnym językiem,</li> <li>- tym aby nie naprowadzały na prawdziwą odpowiedź.</li> </ul>
Zadanie typu prawda-falsz, w którym należy rozstrzygnąć, czy zawarte w zadaniu stwierdzenie jest prawdziwe czy fałszywe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trudnością jest konstruowanie twierdzeń bezwzględnie prawdziwych lub fałszywych, ponieważ używając wyrazów: zawsze, wszystkie, nigdy, żaden lub często i większość naprowadzamy na odpowiedź. Zadania nie powinny:</li> <li>- być wieloznaczne oraz powodować przyjmowania dodatkowych założeń,</li> <li>- zawierać utajonych, dodatkowych twierdzeń, posiadać podwójnych przeczeń,</li> <li>- być przepisane z podręcznika,</li> <li>- różnić się, co do długości zdań.</li> </ul>
Zadanie na dobieranie, przyporządkowywanie nazw, symboli, zdań z różnych kolumn	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oparte na logicznym rozumowaniu i poszukiwaniu związków, a nie na pamięciowych skojarzeniach,</li> <li>- liczba odpowiedzi różna od liczby haseł,</li> <li>- liczba elementów w kolumnach nie powinna być zbyt duża,</li> <li>- odpowiedzi nie mogą być w tym samym stopniu prawidłowe, bo wymaga to dodatkowych założeń,</li> <li>- zasady wzajemnego doboru elementów nie mogą być zbyt skomplikowane.</li> </ul>

\* dystraktor – odpowiedź mająca pozory prawidłowości

Źródło: Zestawienie na podstawie Niemierko B. (red.): *ABC testów osiągnięć szkolnych*, s. 37-42.

<sup>108</sup> Ibidem, s. 35-36.

W celu określenia przydatności pomiaru pochodzącego z testowania musimy odnieść się do kwestii: rzetelności, trafności oraz obiektywizmu tego instrumentu. Rzetelność pomiaru można zwiększyć np.: posługując się wersjami równoległymi testu, intensyfikując i wydłużając sprawdzanie w czasie. Powtórne sprawdzenie wiadomości z tej samej partii materiału poprzez rozwiązanie innego formularza zadań, aby uniezależnić pomiar od jednego, szczegółowo dobranego zestawu. Jeżeli wynik powtórzony będzie zgodny z pierwotnym mówimy o rzetelności testu. Trafność pomiaru oznacza, że w sposób planowy, zgodny z programem nauczania dobraliśmy treści sprawdzające. Dzięki temu możemy określić, które treści zostały opanowane, a które nie i w związku z tym wymagają dalszego zainteresowania. Obiektywizm pomiaru odnosi się do oceny z testu, która powinna wyłącznie odzwierciedlać osiągnięcia ucznia i wymagania programowe. Wymagania te, muszą być dokładnie ustalone i przestrzegane tak, aby na ocenę osiągnięć nie miały wpływu inne czynniki m.in. warunki sprawdzania, poszczególni uczniowie.<sup>109</sup>

Sprawdzenie postępów w przyswajaniu wiedzy oraz zastosowaniu określonych umiejętności w praktyce odbywa się z wykorzystaniem instrumentów pomiarowych. Sposób ich konstruowania i wykorzystania może determinować poziom motywacji u poszczególnych osób. Niewątpliwie już samo sprawdzenie postępów jest czynnikiem motywującym do wysiłku, jednak w różnym stopniu u poszczególnych osób. Wynika to m.in. z faktu, odmiennego postrzegania i interpretacji określonego biegu wypadków. I tak, na przykład wyniki uzyskane na sprawdzianie lub egzaminie mogą być interpretowane jako rezultat<sup>110</sup>:

- stałych cech osobowości (zdolności) i szczęścia,
- stałych cech osobowości (zdolności) i trudności zadania,
- włożonego wysiłku i szczęścia,
- włożonego wysiłku i trudności zadania.

W świetle powyższego za czynnik motywujący uznamy także poziom trudności zadań, który determinuje wysiłek, jaki należy włożyć w przygotowanie się do ich rozwiązania. W różnych sytuacjach na poziom motywacji mogą wpłynąć wcześniejsze doświadczenia tj. ocena: pozytywna lub negatywna z danego przedmiotu, a także porównywanie własnych wyników z uzyskanymi przez innych.

Pełnienie przez testy funkcji motywującej jest ściśle związane z ich prawidłowym sformułowaniem i wykorzystaniem. Oznacza to, iż przed przystąpieniem do konstruowania zadań testowych należy określić i uporządkować cele nauczania, na których będzie oparta

<sup>109</sup> K. Kruszewski (red.): *Sztuka nauczania* op.cit., s. 57–66.

<sup>110</sup> P.G. Zimbardo: *Psychologia i życie* op.cit., s. 463.

koncepcja testu. Zadania w teście powinny cechować się precyzją, oryginalnością oraz wiązać z wykonaniem jednej czynności założonej w planie testu. Przed przystąpieniem do sprawdzania należy ustalić sposób punktowania, a w przypadku zadań otwartych przygotować odpowiedzi wzorcowe.

W procesie kształcenia mamy do czynienia z odroczonymi oczekiwaniami, tzw. orientacją przyszłościową. Osoby podejmujące naukę, kierując się potrzebą osiągnięć dążą do zwiększenia swoich szans powodzenia w przyszłości. Ich motywowanie do rozwoju wiedzy i umiejętności, a w ślad za tym zwiększonego wysiłku powinno, więc być uwarunkowane obiektywizmem i otwartością na współczesne wyzwania.

#### 4.2. Europejski System Transferu Punktów Kredytowych jako instrument motywowania<sup>111</sup>

Marzena Piotrkowska-Trybull

Proces zmian w europejskim szkolnictwie wyższym został zapoczątkowany w ostatniej dekadzie XX w. Jest on odpowiedzią na nasilającą się konkurencję gospodarczą w wymiarze globalnym. Kraje kontynentu europejskiego, w tym Unii Europejskiej (UE), zdecydowały się reformować szkolnictwo wyższe, aby sprostać współczesnym wymaganiom – zbudowania gospodarki opartej na wiedzy - konkurencyjnej i dynamicznej<sup>112</sup>.

Szczególnie dynamicznie, w tej dziedzinie, przebiegają zmiany od momentu podpisania przez ministrów 29 krajów europejskich w 1999 r. Deklaracji Bolońskiej<sup>113</sup>. Od tego momentu datuje się rozpoczęcie przekształceń w szkolnictwie wyższym w ramach Procesu Bolońskiego. Ich celem jest utworzenia do 2010 r. – *Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area)*. EOSW ma zwiększyć mobilność w wymiarze przestrzennym i zawodowym oraz podnieść atrakcyjność i poprawić pozycję konkurencyjną systemu szkolnictwa wyższego w Europie.

Celem zmian realizowanych w ramach Procesu Bolońskiego jest harmonizacja<sup>114</sup> systemów szkolnictwa wyższego, poprzez wypracowanie zasad współdziałania przy uwzglę-

<sup>111</sup> zob. szerzej M. Piotrkowska-Trybull: *Harmonizacja europejskiego szkolnictwa wyższego w świetle Procesu Bolońskiego*, w Zeszytach Naukowych Akademii Obrony Narodowej.

<sup>112</sup> *Key Data on Higher Education in Europe*, European Commission, Luxembourg 2007, s. 5; zob.: D. Wosik, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, w: D. Wosik (red.), *Systemy zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym – aspekty praktyczne*, Wyd. AE w Poznaniu, Poznań 2007, s. 31.

<sup>113</sup> Lista sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej w: *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, [http://www.bologna-bergen2005.no].

<sup>114</sup> Celem jest harmonizacja a nie standaryzacja, mimo iż pewne elementy standaryzacji w procesie Bolońskim występują, jak chociażby: ECTS, suplement do dyplomu, trzy stopnie kształcenia. Należy jednak podkreślić, że elementy te umożliwiają m.in. poznanie i porównanie osiągnięć studentów oraz zwiększanie ich mobilności. Na temat argumentów za i przeciw globalizacji zob.: Karawajczyk W., *Niektóre konsekwencje standaryzacji w edukacji*,

dnieniu zróżnicowania i autonomii poszczególnych państw oraz uczelni.<sup>115</sup> Działania harmonizujące funkcjonowanie systemów szkolnictwa wyższego przyjęte w Deklaracji Bolońskiej obejmowały<sup>116</sup>:

1. Wprowadzenie systemu *łatwo czytelnych i porównywalnych stopni* (dyplomów);
2. Wprowadzenie systemu studiów dwustopniowych opartego na *dwóch głównych cyklach*;
3. Ustalenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (European Credit Transfer System- ECTS );
4. Wspieranie mobilności studentów i pracowników;
5. Współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia;
6. Propagowanie spraw europejskich w kształceniu.

W cyklu dwuletnim dokonywany jest przegląd postępu poszczególnych krajów w zakresie realizacji postulatów Deklaracji Bolońskiej oraz definiowane są nowe cele na przyszłe okresy (zob. tab. 8).

Tab. 8. Cele formułowane na poszczególnych etapach Procesu Bolońskiego

Etapy Procesu Bolońskiego	Cele
Komunikat Praski, 2001 r.	1. rozwój kształcenia ustawicznego, 2. współdziałanie uczelni i studentów w realizacji Procesu Bolońskiego, 3. propagowanie atrakcyjności EOSW poza Europą.
Komunikat Berliński, 2003 r.	1. rozszerzenie dwustopniowej struktury studiów o III <sup>o</sup> , 2. rozwój kształcenia interdyscyplinarnego, 3. powiązanie kształcenia i badań naukowych.
Komunikat z Bergen, 2005 r.	1. poprawa synergii pomiędzy sektorem szkolnictwa wyższego oraz badań, 2. zapewnienie studentom równego dostępu do wysokiej jakości szkolnictwa wyższego oraz warunków umożliwiających ukończenie studiów, bez względu na ich możliwości finansowe, 3. usuwanie ograniczeń mobilności studentów i pracowników, 4. wzrost atrakcyjności EOSW i współpraca z innymi regionami świata.
Komunikat z Londynu, 2007 r.	1. zapewnienie jakości oraz uznawania dyplomów i okresów studiów w systemie studiów trzystopniowych, 2. zwiększenie mobilności studentów i pracowników, 3. poprawa zatrudnialności, dialog uczelni, rządu i pracodawców.

Zródło: zestawienie na podstawie informacji zawartych na stronie:

[[http://www.nauka.gov.pl/mn/index.jsp?place=Menu06&news\\_cat\\_id=953&layout=2](http://www.nauka.gov.pl/mn/index.jsp?place=Menu06&news_cat_id=953&layout=2)].

Jednym z zasadniczych założeń Procesu Bolońskiego jest zwiększenie mobilności zawodowej i przestrzennej studentów oraz możliwość dokonywania porównań nakładów pracy i efektów kształcenia. Instrumentem, który umożliwia realizację tych założeń jest Europejski System Transferu Punktów Kredytowych – ECTS. Powstał on jako instrument

w: *Edukacja wobec integracji europejskiej*, red. Kojkoł J., Przybysz P.J., Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, Gdynia 2004, s. 126–129.

<sup>115</sup> Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Gospodarczą artykuł 149: „Wspólnota przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcenie do współpracy między Państwami Członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni szanując odpowiedzialność Państw (...) za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową”, [<http://www.ukie.gov.pl/www/serce.nsf/0/8ec58c8f112d035bc1256e-82002565f9?open>].

<sup>116</sup> *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, [<http://www.bologna-bergen2005.no>].

przenoszenia zaliczeń studentów – uczestników wymiany międzynarodowej w ramach programu Erasmus, z czasem stał się także instrumentem akumulacji osiągnięć studentów kształcących się w różnych uczelniach i krajach<sup>117</sup>. W toku studiów studenci gromadzą punkty uzyskane w wyniku osiągnięcia zakładanych efektów kształcenia i potwierdzone zaliczeniem przedmiotów.

Wprowadzenie w uczelni Europejskiego Systemu Transferu Punktów Kredytowych stanowi istotny element pozwalający konkurować i współpracować z innymi uczelniami. ECTS jest oknem na świat, zarówno dla studentów jak i pracowników. Studenci zdobywając oceny oraz punkty ECTS mogą ubiegać się o przyjęcie na semestr do innych szkół i tam kontynuować naukę, nie przerywając studiów w uczelni macierzystej. Studenci otrzymują stypendia na przejazd i pobyt (np.: w ramach programu UE - Sokrates/Erasmus) w uczelni przyjmującej. Udział w programie wzbogaca ich doświadczenia oraz umiejętności: językowe, komunikowania, pracy zespołowej oraz adaptacyjne, które we współczesnym, wysoce zmiennym otoczeniu wydają się szczególnie ważne. Ponadto, studenci mają szanse na elastyczne kształtowanie toku studiów, co oznacza możliwość dokonywania przez nich wyboru przedmiotów spośród oferowanych na kierunku lub specjalności.

System ten ma ogromne znaczenie w procesie motywowania, ponieważ pobudza i oddziałuje na potrzeby rozwojowe studentów. Udział w programie jest powiązany z osiągnięciami każdego studenta, wymaga od nich odpowiedniego wkładu pracy oraz inwencji. Student uczy się: samodzielności, zaradności oraz przedsiębiorczości. Możliwość wyjazdu i studiowania w innej uczelni jest dla niego nagrodą za uzyskane efekty pracy.

Funkcjonowanie systemu ECTS wpływa także na jakość oferowanych usług. Jest to uwarunkowane możliwością konfrontowania dotychczas stosowanych metod nauczania z metodami stosowanymi w innych uczelniach oraz z tym, jak są one odbierane przez studentów z uczelni zewnętrznych. Nauczyciel akademicki wchodzi w interakcję ze studentami z jednej strony, wspomaga ich sposób uczenia, z drugiej, odbiera sygnały dotyczące skuteczności tego procesu. W konsekwencji jest zobligowany do weryfikacji i doskonalenia wykorzystywanych metod nauczania. Wysoka jakość świadczonych usług oraz kształtowanie pozytywnego wizerunku uczelni może zwiększyć zainteresowanie jej ofertą studentów z innych uczelni. Warto o to zabiegać i starać się przyciągać studentów, ponieważ warunkuje to rozwój uczelni w kolejnych latach.

---

<sup>117</sup> *Korzyści i koszty związane z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej w sferze szkolnictwa wyższego*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2003, s. 11–12.

Punkt ECTS stanowi podstawową jednostkę miary całkowitego, przeciętnego nakładu pracy studenta, wyrażoną liczbą przepracowanych godzin, niezbędnych do osiągnięcia założonych efektów kształcenia. Nakład pracy studenta obejmuje godziny:

- pracy w uczelni przewidziane planem zajęć,
- indywidualnej pracy w uczelni i poza nią,
- poświęcone na egzaminy i inne formy zaliczenia,
- dodatkowego przygotowania się do sesji i egzaminów poprawkowych.

Natomiast efekty kształcenia określają: wiedzę, umiejętności oraz postawy, które student powinien nabyć i utrwalić uczestnicząc w procesie kształcenia w uczelni.

W początkowym etapie przyporządkowywanie liczby punktów ECTS do przedmiotu jest uwarunkowane doświadczeniem nauczyciela oraz zakładanymi efektami kształcenia. Na kolejnym etapie - weryfikacji liczby punktów, do prac powinni włączyć się studenci, którzy określą rzeczywisty nakład pracy niezbędny do zaliczenia przedmiotu. Liczby punktów nie należy różnicować w oparciu o formę zajęć tzn. przypisywać wyższej liczby punktów dla wykładów, niższej dla ćwiczeń. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego punkty ECTS są przyznawane za spełnienie wymagań określonych w planie kształcenia i programie studiów oraz założonych efektów kształcenia, w szczególności<sup>118</sup>:

1. zaliczenie przedmiotów i praktyk przewidzianych w planie studiów;
2. przygotowanie pracy dyplomowej;
3. przygotowanie do egzaminu dyplomowego.

System akumulacji punktów obejmuje<sup>119</sup>: przygotowanie programu studiów w oparciu o nakład pracy studentów i zakładane efekty kształcenia, zasady rejestracji studentów na poszczególne semestry i lata, organizację elastycznego procesu dydaktycznego oraz monitorowanie i ocenę prawidłowości funkcjonowania programu.

„Jeden punkt ECTS odpowiada efektom kształcenia, których uzyskanie wymaga od przeciętnego studenta 25–30 godzin pracy”.<sup>120</sup> Liczba punktów dla każdego roku akademickiego powinna być nie mniejsza niż 60 ECTS, dla semestru powinna się wynieść 27–33<sup>121</sup>. Należy jednak podkreślić, że liczba punktów przypisana do przedmiotu nie jest powiązana z oceną końcową uzyskaną na zaliczeniu. Ponadto, każda uczelnia w regulaminie studiów określa liczbę punktów ECTS, która umożliwi naukę na następnym semestrze.

<sup>118</sup> Dz. U. nr 187 poz. 1385, z dnia 3 października 2006 r. w sprawie warunków i trybu przenoszenia osiągnięć studenta, par. 3.1.

<sup>119</sup> T. Saryusz-Wolski: *System akumulacji punktów ECTS jako metoda zarządzania elastycznym modelem studiów*, MENIS, Warszawa 2004, s. 5.

<sup>120</sup> Dz. U. nr 187 poz. 1385, op. cit., par. 2, pkt. 2.

<sup>121</sup> Ibidem, par. 3.1. pkt 3.

Warunki i tryb przenoszenia punktów ECTS mają zastosowanie do studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Ukończenie studiów pierwszego stopnia wymaga uzyskania od 180–240 ECTS, studiów drugiego stopnia od 90 do 120, natomiast jednolitych studiów od 270 do 360. Liczba punktów dla studiów stacjonarnych i niestacjonarnych na tych samych kierunkach jest identyczna. Jeżeli studia niestacjonarne trwają dłużej, wówczas liczba punktów przypisanych do roku akademickiego lub semestru ulega zmniejszeniu proporcjonalnie do liczby przepracowanych godzin<sup>122</sup>.

Jeżeli kształcenie studenta odbywa się poza uczelnią macierzystą, punkty ECTS są transferowane do uczelni w oparciu o porozumienie dotyczące efektów kształcenia. Porozumienie obejmuje następujące elementy: program zajęć, który będzie realizowany przez studenta poza uczelnią macierzystą oraz liczbę punktów ECTS, która ma być przyznana za ich zaliczenie. Dokument musi zostać zaaprobowany przez uczelnię macierzystą, uczelnię przyjmującą oraz studenta, a następnie dołączony do formularza zgłoszeniowego<sup>123</sup>. Jeżeli efekty kształcenia w uczelniach biorących udział w porozumieniu są zbieżne, wówczas dopuszcza się występowanie pewnych różnic w przedmiotach wykładowych. Decyzję o uznaniu punktów podejmuje kierownik jednostki organizacyjnej po zapoznaniu się z dokumentacją przebiegu studiów odbytych w innej uczelni. Dokumentem do tego niezbędnym jest wykaz zaliczeń sporządzony po zakończeniu okresu studiów poza uczelnią macierzystą. W wykazie odnotowuje się wszystkie przedmioty i zajęcia, w których student uczestniczył wraz z uzyskaną liczbą punktów (punkty ECTS) oraz oceną wyrażoną w lokalnej skali.

Podstawowym zasobem gospodarki opartej na wiedzy są ludzie - ich kompetencje do tworzenia i wykorzystania nowych rozwiązań w sferze społecznej, gospodarczej i technicznej, ich umiejętności dostosowawcze oraz szybkość reakcji na zmiany. *European Credit Transfer System* jest jednym z filarów zmian w ramach Procesu Bolońskiego. Urzeczywistnienie idei swobodnego przepływu osób w celach zarobkowych jest uzależnione m.in. od uznawalności wykształcenia zdobytego w innym kraju. ECTS umożliwia przenoszenie osiągnięć studentów między uczelniami, tworząc w ten sposób warunki do zwiększenia ich mobilności zawodowej i przestrzennej. Pozwala także poznać metody nauczania stosowane w innych uczelniach oraz umożliwia porównywanie efektów kształcenia, w poszczególnych jednostkach, w oparciu o nakład pracy studentów. Dla studentów jest to szansa na nauczenie się szacunku i współpracy w zespołach złożonych z osób reprezentujących różne narodowości, wzbogacenie doświadczeń, zwiększenie otwartości i zrozumienia zjawisk zachodzących w świecie.

<sup>122</sup> Dz. U. nr 187 poz. 1385, op. cit.

<sup>123</sup> Biuro Współpracy z Zagranicą Uniwersytetu Warszawskiego.

## Rozdział 5.

### Pomiar osiągnięć motywacyjnych studentów

Tomasz Majewski

*By zdobyć wiedzę, trzeba studiować,  
lecz aby zdobywać mądrość, trzeba obserwacji.  
Marilyn von Savant*

Poziom motywacji studentów do uczenia się i szerzej do rozwoju swoich kompetencji zawodowych jest jednym z podstawowych determinantów skuteczności kształcenia. Można również przypuszczać, że istnieje związek pomiędzy motywacją do rozwoju tych kompetencji a motywacją do pracy. Oznacza to, że studenci, którzy, w procesie kształcenia w uczelni podnieśli poziom swojej motywacji wewnętrznej lub, w wyniku oddziaływań nauczycielskich wzbudzili tę motywację, będą odznaczali się większą motywacją w toku działań zawodowych.

Mając powyższe na uwadze, proces kształcenia w każdej uczelni zmierza do ukształtowania u studentów nie tylko poznawczej i psychomotorycznej sfery osiągnięć, ale równocześnie i sfery motywacyjnej. Ta równorzędność kształtowania osiągnięć jest zalecana zarówno przez dydaktyków cywilnych, jak i wojskowych.<sup>124</sup>

Nauczyciele zwykle mają świadomość potrzeby kształtowania również osiągnięć motywacyjnych, lecz oszacowanie przez nauczycieli akademickich tych osiągnięć ma zwykle charakter intuicyjny, oparty na obserwacji zachowań studentów w czasie zajęć oraz poprzez ocenę ich wiedzy i umiejętności. Oczywiście występuje statystycznie istotna współzależność pomiędzy oceną osiągnięć poznawczych a osiągnięciami motywacyjnymi, jednak jest ona tylko słaba lub przeciętna i nie powinna być podstawą do oceny sfery motywacyjnej. Nauczyciel więc wie, jaki jest poziom wiedzy i umiejętności studentów z danego przedmiotu, ale nie wie czy tę wiedzę studenci uważają za interesującą i będą chcieli nadal rozwijać się w danym obszarze.

Zakłada się, że skoro studenci włożyli wiele wysiłku w przygotowanie się do egzaminów wstępnych oraz sami wybrali daną uczelnię, to posiadają pozytywną motywację do uczenia się i wysoką motywację osiągnięć. Należy jednak zauważyć, że:

- ze względu na różne specjalności studenci mogą niejednakowo traktować przedmioty, ich zdaniem, mniej ważne,

<sup>124</sup> B. Niemierko: *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997, s. 44–49; W. Okoń, *Wstęp do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 81–82; J. Zakrzewski: *Teoretyczne i empiryczne konteksty treści kształcenia (Wyniki badań w latach 1981–1990)*, [w]: *Przemiany w treściach kształcenia w szkole wyższej*, pod redakcją B. Szulca, W. Zaczyńskiego, J. Zakrzewskiego, Warszawa 1991, s. 35.

- działania dydaktyczne nauczycieli w nierównomierny sposób mogą pozytywnie wpływać na osiągnięcia studentów.

Stąd też założenie o wysokiej motywacji studentów jest tylko hipotetyczne i dlatego powinno być weryfikowane poprzez dokonywanie diagnozy motywacji. Na tej podstawie można formułować wnioski o jakości kształtowania tej sfery osiągnięć. Wnioski te powinny być także przyczynkiem do usprawniania pracy dydaktycznej nauczyciela i szerzej całego procesu kształcenia.

Najogólniej za motyw można uznać czynniki pobudzające, popychające do działania, które wyznaczają sposób zachowania się człowieka w różnych sytuacjach, a w przypadku studentów – w sytuacji procesu kształcenia. W diagnozie szuka się motywu np. nie wykonania polecenia; frustracji, bezradności, braku aspiracji; niskich wyników uczenia się. Pojęcie motywacji dotyczy natomiast warunków pewnego zespołu faktów występujących w zachowaniu się. W tym właśnie znaczeniu bada się motywację do działań (pozytywnych i negatywnych): postępów w nauce, realizacji zadań i obowiązków, dążenia do osiągnięcia stanowisk kierowniczych.

Osiągnięcia poznawcze oraz osiągnięcia motywacyjne są rezultatem procesu kształcenia. Osiągnięcia poznawcze dotyczą wiadomości, umiejętności i nawyków studenta, a osiągnięcia motywacyjne określone są postawami studenta wobec przedmiotu nauczania oraz uczelni. Postawy te ukierunkowują nie tylko obecne ale, i przyszłe – zawodowe działania studentów. Postawy pozytywne będą sprzyjały nabywaniu wiedzy i umiejętności, kształtowały zainteresowania; natomiast postawy negatywne będą wpływały hamująco na podnoszenie kompetencji i, w pewnym zakresie, na satysfakcję z pracy, a w przypadkach skrajnych – powodują zmianę zawodu. Nauczyciel stosując zewnętrzne działania motywacyjne (nagroda, kara, przymus, ocena) może oczywiście wymusić nabycie odpowiednich wiadomości i umiejętności przez studentów, lecz brak tego przymusu po ukończeniu nauki danego przedmiotu – a później uczelni – przy niskiej motywacji wewnętrznej studenta spowoduje u niego brak zainteresowania uczeniem się przedmiotu. Studenci o niskim poziomie motywacji zwykle nie dążą do samodzielnego utrwalania, poszerzania swojej wiedzy – wręcz mogą pragnąć studiować inny kierunek lub, po ukończeniu uczelni, pracować w innej, niż zdobyta, specjalności.

Motywami uczenia się mogą być: pragnienie sukcesu, wysoki poziom aspiracji, lęk przed konsekwencjami, ciekawość i zainteresowanie. Ta ostatnia, poznawcza motywacja jest szczególnie istotna, bowiem jej utrzymanie nie jest uwarunkowane ciągłymi wzmocnieniami

z zewnątrz<sup>125</sup>. Ze względu na rangę motywacji i potrzebę jej kształtowania, J. Jura do struktury charakterystyki absolwenta, obok kwalifikacji, predyspozycji i postaw zaliczył motywacje, dzieląc je na karierowe – ambicje i aspiracje oraz kierunkowe – zainteresowania i zamiłowania<sup>126</sup>.

Motywacja, jest więc, jak wskazywano w poprzednich rozdziałach, jednym z kilku najważniejszych czynników osiągnięć studentów i jednocześnie jest wynikiem procesu kształcenia. Planowanym wynikiem uczenia się studentów powinny więc być również osiągnięcia motywacyjne, a ich pomiar powinien być stałym przedsięwzięciem nauczycielskim.

### 5.1. Proces pomiaru osiągnięć motywacyjnych studentów

Tomasz Majewski

Tradycyjne podejście do badań nad motywacją, obowiązujące do lat 70. traktowało ją w sposób deterministyczny. Wedle typowych dla tej orientacji założeń, jak pisze M. Malewski, człowiek jest istotą reaktywną, a jego działania są wymuszone potrzebą osiągnięć, potrzebą zniesienia dysonansu poznawczego, dążeniem do osiągnięcia homeostazy, chęcią utrzymania lub podwyższenia samooceny, pragnieniem zdobycia nagród i uniknięcia kar<sup>127</sup>. Inaczej, człowiekiem kierują czynniki wewnętrzne lub zewnętrzne, a jego motywacja do działania jest rezultatem ich „popychającego” wpływu.

Poczynając od lat 70. w badaniach psychologicznych pojawia się inna ontologia człowieka. Jest to wizja człowieka aktywnego, który inicjuje i podejmuje działania, aby zrealizować odczuwane wartości lub osiągnąć pożądane cele, kształtować swoje życie zgodnie z założonym planem, kontrolować bieg zdarzeń i wpływać na ich jakość, doświadczać satysfakcji z własnego działania i ponosić za nie odpowiedzialność<sup>128</sup>.

Przyjmowane przez psychologów założenie orientacji poznawczej mówi, że regulacja stosunków człowieka z otoczeniem dokonuje się za pośrednictwem mechanizmów poznawczych. Stąd też przedstawiciele tej orientacji ujmują człowieka jako „intencjonalną istotę, która aktywnie układa swoje relacje ze środowiskiem na bazie oczekiwań, że jej wysiłki doprowadzą do wartościowych dla niej rezultatów”<sup>129</sup>. Za podstawowy mechanizm poznawczy, wpływający na procesy motywacyjne i regulujący zachowania, uznano oczekiwania –

<sup>125</sup> M. Przetacznik-Gierowska Z. Włodarski: *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994, s. 176.

<sup>126</sup> Ibidem.

<sup>127</sup> M. Malewski: *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 53.

<sup>128</sup> Ibidem.

<sup>129</sup> Ibidem, s. 55.

pojęcie wprowadzone przez V.H. Vrooma. Według niego zachowanie jest wyznaczone przez dwa czynniki:

- ocenę atrakcyjności wyników działania człowieka (ich wartość),
- subiektywną ocenę prawdopodobieństwa, że zachowanie doprowadzi do uzyskania tego wyniku.

Zakłada się, że motywacja może wystąpić tylko wtedy, gdy każdy z powyższych czynników, opisanych ilościowo, jest większy od zera. Każdy z czynników ma dla człowieka jakąś wartość (pozytywną lub negatywną) i subiektywnie jest dla niego prawdopodobny. Wprowadzone przez teorię oczekiwań pojęcia „wartości” i „subiektywnego prawdopodobieństwa” stały się podstawowymi kategoriami w badaniach nad motywacją zachowań. Również w niniejszym opracowaniu zaproponowano pomiar motywacji, bazując na teorii oczekiwań.

Osiągnięcia motywacyjne można rozpoznać poprzez:

- obserwację studentów,
- rozmowę ze studentami,
- stosowanie ankiet lub skal szacunkowych.

Obserwacja polega na systematycznym, uważnym spostrzeganiu zachowań studentów w czasie zajęć: ich aktywności, pomysłowości, dociekliwości, zamiłowań, staranności czy pilności. Podobne informacje można uzyskać w rozmowie ze studentami, przy czym istnieje tu możliwość przekłamań wynikająca z braku zaufania do osoby pytającej lub chęci przedstawienia się w pozytywnym świetle. Bardziej trafne oszacowanie osiągnięć motywacyjnych wymaga pomiaru poprzez zastosowanie kwestionariusza motywacji zawierającego skale postaw, zastosowanego w czasie nie poprzedzającym kolokwiów czy egzaminu. Na przykład ostatnie zajęcia są okresem sprzyjającym zbieraniu takich informacji. Zbierając opinie należy zapewnić studentów, że celem nauczyciela jest doskonalenie własnej pracy dydaktycznej.

Najprostszym sposobem uzyskania informacji jest zadanie kilku pytań otwartych np. *Co Pana/Panią szczególnie motywowało do uczenia się przedmiotu? Jakie ma Pan/Pani negatywne uwagi dotyczące zajęć?*

Natomiast w celu uzyskania bardziej obiektywnych informacji o poziomie motywacji studentów można posłużyć się wspomnianą teorią oczekiwań. Wzbudzenie oraz siłę motywu, według J. Reykowskiego, warunkuje kilka czynników.<sup>130</sup>

<sup>130</sup> J. Reykowski: *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1977, s. 89.

Wzór 1. Czynniki wzbudzające motywację

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

gdzie:

M – siła motywu,

N – napięcie motywacyjne związane z niezaspokojeniem potrzeby, niewykonaniem zadania,

G – wartość gratyfikacji (subiektywna), czyli czynnik, który potrzebę może zaspokoić lub wzbudzić,

$P_s$  – subiektywne prawdopodobieństwo osiągnięcia wartości dodatniej lub uniknięcia ujemnej.

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

Posiadanie przez studenta wysokiej motywacji, w myśl teorii oczekiwań, oznacza, że:

- zakłada on duże prawdopodobieństwo uzyskania sukcesu w uczeniu się przedmiotu (uzyskanie wiedzy, rozwiązanie postawionych zadań, zaliczenie przedmiotu),
- uważa, iż takie działanie przyniesie mu pożądane gratyfikacje (finansowe, awans, uznanie nauczyciela i kolegów, element samorealizacji),
- swoje działania ukierunkowuje na poszerzanie wiedzy.

Opierając się na wyżej przedstawionej formule siły motywacji można skonstruować takie pozycje kwestionariusza, które będą mierzyły składniki motywacji. W efekcie powstaje kwestionariusz motywacji złożony ze skal:

- skali napięcia motywacyjnego;
- skali wartości gratyfikacyjnej;
- skali prawdopodobieństwa sukcesu.

Etapy przygotowania kwestionariusza pomiaru motywacji mogą być następujące:

1. *Ustalenie twierdzeń do kwestionariusza motywacji* – skal pogrupowanych ze względu na mierzone czynniki: *napięcie motywacyjne, wartość gratyfikacyjna, prawdopodobieństwo sukcesu*. Zastosować można skalę numeryczną, czterostopniową, przedstawioną poniżej.



Przykłady takich skal wskazują B. Ciżkowicz oraz G. Penkowska<sup>131</sup>. Przykład kwestionariusza motywacji przedstawiono w tabeli 9.

<sup>131</sup> B. Ciżkowicz: *Motywacja uczenia się statystyki na studiach pedagogicznych*, [w]: *Diagnostyka edukacyjna* pod red. B. Niemierki, Gdańsk 1994.; G. Penkowska: *Motywacja studentów pedagogiki do uczenia się informatyki*, [w]: *Diagnostyka...* op. cit.

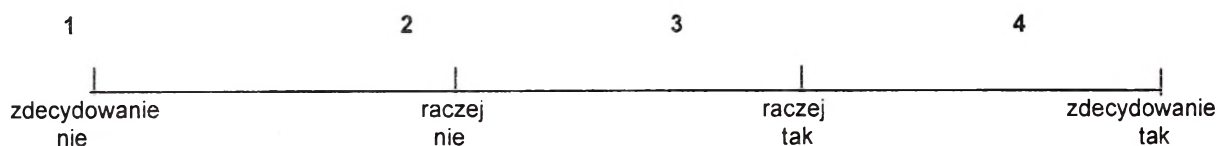
2. *Wstępna weryfikacja skali.* Polegała na ponownym, po kilkudniowej przerwie, przejrzaniu twierdzeń oraz zebraniu uwag 1–2 nauczycieli danego przedmiotu. W efekcie, do dalszej, empirycznej weryfikacji przyjmuje się określoną liczbę pozycji.

3. *Ułożenie twierdzeń opisujących sytuację dydaktyczną, pytań metryczkowych oraz instrukcji.* Sytuację dydaktyczną można opisać pięcioma składnikami: *nauczyciel, uczenie się, przebieg zajęć, organizacja zajęć, wykorzystanie środków dydaktycznych* (tab. 4), stosując skalę: 1 – *zdecydowanie nie*, 2 – *raczej nie*, 3 – *raczej tak*, 4 – *zdecydowanie tak*.

Zastosowanie odpowiedzi zamkniętych oraz jasno sprecyzowanej instrukcji wypełniania kwestionariusza ma na celu zwiększenie obiektywizmu punktowania.

Tab. 9. Przykład kwestionariusza do pomiaru osiągnięć motywacyjnych studentów

Z którymi poniżej przedstawionymi twierdzeniami dotyczącymi przedmiotu ..... **zgodza się Pan?**  
Proszę o uważne przejrzanie twierdzeń i odniesienie się do nich. Stopień aprobaty proszę określić wpisując obok twierdzenia odpowiednią cyfrę z przedstawionej czterostopniowej skali.



Lp.	Twierdzenie	Numer odpowiedzi
1.	Szybko zniechęcam się, gdy doznaję niepowodzeń.	
2.	Tracę dobry nastrój na myśl, że mam się znów uczyć.	
3.	Mam trudności z koncentracją gdy się uczę.	
4.	Uczę się tylko po to, żeby zaliczyć	
5.	..... jest nudnym przedmiotem	
6.	Ciekawią mnie wszelkie doniesienia medialne o .....	
7.	Jest tyle atrakcyjnych zajęć, że trudno mi się uczyć	
8.	Przedmiot jest dla mnie nieprzydatny	
9.	Bez studiowania moje życie byłoby również sensowne.	
10.	Przedmiotu nie potrafię zrozumieć.	
11.	Uczenie się przedmiotu jest dla mnie uciążliwe	
12.	Zdobycie oceny dostatecznej to kres moich możliwości.	
13.	Nigdy nie będę umiał posługiwać się wiedzą z tego przedmiotu	
14.	Moje oceny bardziej zależały od szczęścia, niż poziomu mojej wiedzy	
15.	W tym przedmiocie skazany jestem na niepowodzenie.	
16.	Niepowodzenia w nauce to moja specjalność.	
17.	Brak mi wiary w siebie.	
18.	Brak mi uzdolnień do uczenia się tego przedmiotu.	
19.	Jest to dla mnie trudny do nauczenia się przedmiot.	
20.	Przedmiot ..... Jest trudniejszy od innych przedmiotów	

Zródło: Opracowanie własne.

W instrukcji, na pierwszej stronie, przedstawia się cel badań, zwraca się uwagę na potrzebę szczerości wypowiedzi oraz zapewnia o anonimowości pomiaru motywacji. Uzyskanie nazwiska studenta wypełniającego kwestionariusz motywacji umożliwiłoby ustalenie korelacji pomiędzy osiągnięciami poznawczymi a motywacyjnymi oraz zwiększyłoby wartość diagnostyczną pomiaru, jednak wypowiedzi studentów mogłyby być wtedy mniej szczere, co obniżyłoby rzetelność kwestionariusza motywacji.

4. *Stworzenie sytuacji pomiaru osiągnięć.* Kwestionariusze, po wydrukowaniu, zostają przekazane studentom z prośbą o ich wypełnienie do następnego dnia. Studenci wypełniając je w domu, posiadają warunki do zastanowienia się nad twierdzeniami.

5. *Opracowanie i analiza uzyskanych wyników.* Dokonując punktacji otrzymanych odpowiedzi przy zastosowaniu kwestionariusza ankiety przedstawionego w tabeli 5.1, można przyjąć (wszystkie pozycje z wyjątkiem poz. 6):

- odpowiedź 1 (*zdecydowanie nie*) – 2 punkty,
- odpowiedź 2 (*raczej nie*) – 1 punkt,
- odpowiedź 3 lub 4 (*raczej tak* lub *zdecydowanie tak*) – 0 punktów.

W przypadku pozycji 6:

- odpowiedź 4 (*zdecydowanie tak*) – 2 punkty,
- odpowiedź 3 (*raczej tak*) – 1 punkt,
- odpowiedź 2 lub 1 (*raczej nie* lub *zdecydowanie nie*) – 0 punktów.

Przy tak przyjętym punktowaniu, powstaje skala, której początek wynosi 0, co oznacza brak pozytywnej motywacji u danego studenta, a wartość końcowa – 40, co będzie świadczyło o motywacji maksymalnej.

Zsumowanie liczby punktów uzyskanych przez każdego studenta oddzielnie pozwoli ustalić poziom motywacji studentów oraz porównać ich wyniki i ewentualnie określić miejsce danego studenta w grupie (znając ich nazwiska). Można przyjąć następujące przedziały punktowe poziomów motywacji:

- poziom niski: 0–16 pkt,
- poziom przeciętny: 17–30 pkt,
- poziom wysoki: 31–40 pkt.

## 5.2. Kontekst dydaktyczny pomiaru osiągnięć motywacyjnych

Tomasz Majewski

Dokonując pomiaru kształtowania motywacji studentów, należy również uwzględnić kontekst dydaktyczny pomiaru – czyli wszystkie składniki sytuacji dydaktycznej, w których przebiegało uczenie się czynności objętych pomiarem<sup>132</sup>. Umożliwia to powiązanie motywacji studentów z właściwościami składników nauczycielskiego systemu kształcenia i pozwala określić, które ze składników są ewentualnie prawdopodobną przyczyną porażek lub sukcesów objętej pomiarem grupy studentów.

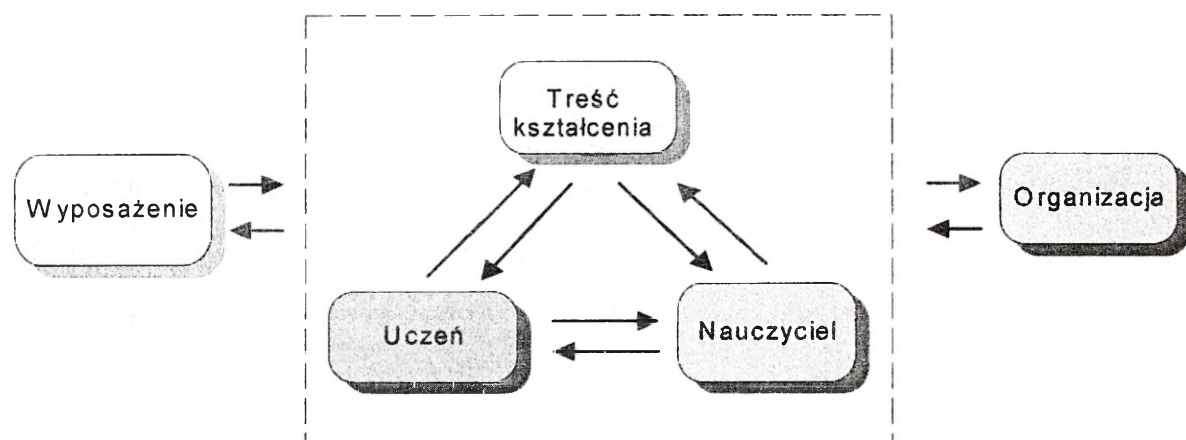
<sup>132</sup> B. Niemierko: *Pomiar Wyników Kształcenia Ogólnego i Zawodowego*, UG, Gdańsk, s. 142.

Analizując proces kształcenia można posłużyć pojęciem system<sup>133</sup>. System w znaczeniu ogólnym jest to ... *zbiór elementów oraz związków i zależności między nimi, tworzący określoną całość o charakterze statycznym lub dynamicznym*<sup>134</sup>. Natomiast system kształcenia można zdefiniować jako ... *ukierunkowany przez społecznie wyznaczone cele, dynamicznie działający zespół elementów, obejmujący nauczycieli, uczniów, treść kształcenia i społeczno-materialne środowisko oraz wzajemne związki między tymi elementami*<sup>135</sup>. Najważniejszymi składnikami systemu są:

- nauczyciele, ich kompetencje, metody nauczania i motywacja;
- studenci, ich potrzeby, postawy, metody uczenia się;
- treści kształcenia, ich dobór i układ oraz metody sprawdzania osiągnięć;
- środowisko kształcenia, a więc środki kształcenia i jego społeczno-materialne warunki<sup>136</sup>.

Powyższy system w ujęciu sytuacyjnym przedstawił. B. Niemierko (rys. 7).

Rys. 7. System dydaktyczny w ujęciu sytuacyjnym



Źródło: B. Niemierko: *Diagnostyka edukacyjna* [w: Diagnostyka op. cit.], s. 13.

Funkcjonowanie tego systemu polega na ciągłym, wzajemnym oddziaływaniu poszczególnych składników. Poznanie systemu wymaga więc poznania poszczególnych składników tego systemu, ich relacji oraz wyników uczenia się – również osiągnięć motywacyjnych.

Poznanie motywacji studentów oraz kontekstu dydaktycznego powinno wzbudzić u nauczyciela refleksję nad niedostatkami własnej pracy dydaktycznej. Uzyskane tą drogą informacje powinny być swoistym sygnałem regulacji procesu nauczania-uczenia się (rys. 8). Na wejściu tak przedstawionego procesu nauczania-uczenia się znajdują się wstępne osiągnięcia studentów. Natomiast na wyjściu, zależnie od potrzeb, uzyskuje się informację

<sup>133</sup> P. Sienkiewicz: *Analiza systemowa. Podstawy i zastosowania*, Bellona, Warszawa 1994, s. 16.

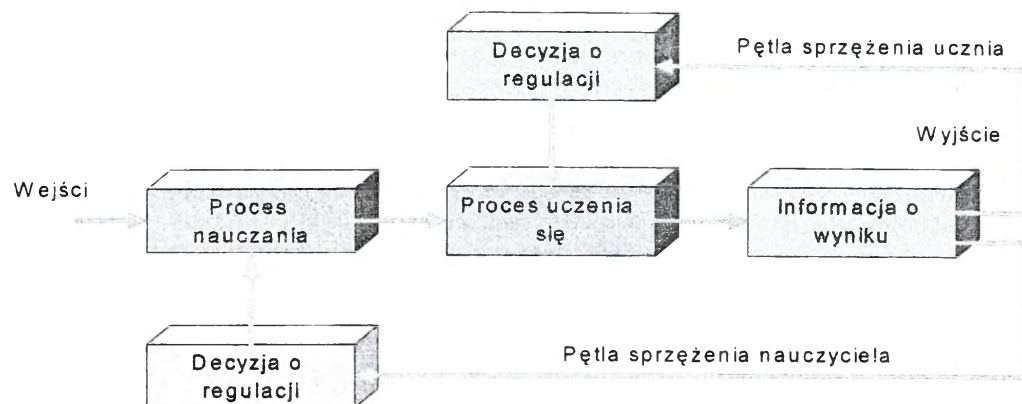
<sup>134</sup> W. Okoń: *Nowy słownik op. cit.*, s. 271.

<sup>135</sup> W. Okoń: *Wprowadzeni*, op. cit., s. 62.

<sup>136</sup> *Ibidem*, s. 62.

o efektywności tego procesu i wynikach jego działania: poziom motywacji, stopień opanowania oraz braki wiedzy i umiejętności, zainteresowania, aspiracje i wartości. Szerzej powyższa problematyka została przedstawiona w licznych opracowaniach Instytutu Nauk Humanistycznych AON<sup>137</sup>.

Rys. 8. Informacja o wyniku jako sygnał regulacji procesu nauczania-uczenia się



Źródło: Opracowanie własne.

W celu zbadania kontekstu dydaktycznego pomiaru motywacji studentów można zastosować skale opisowe, to jest zbiór twierdzeń dotyczących pięciu składników sytuacji dydaktycznej (tab. 10), którym studenci, jako uczestnicy i obserwatorzy sytuacji, potwierdzają lub zaprzeczają. Można zastosować czterostopniową skalę: 1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – raczej tak, 4 – zdecydowanie tak.

Tab. 10. Przykłady twierdzeń do opisu sytuacji dydaktycznej

Składniki sytuacji dydaktycznej	Twierdzenia
Nauczyciel	1. Ocenianie wyników jest sprawiedliwe
	2. Nauczyciel nie wzbudza nadmiernego lęku
	3. Nauczyciel odnosi się do studentów przyjaźnie
	4. Każdy student może liczyć na pomoc nauczyciela
Student, uczenie się	5. Po kolejnych zajęciach odczuwam, że potrafię coraz więcej
	6. Pomysły studentów bardzo się liczą
	7. Chętnie uczę się taktyki ogólnej
	8. Ilość materiału do opanowania po każdym zajęciu nie była nadmierna
Przebieg zajęć	9. Przedstawiane są cele zajęć oraz wyjaśniana użyteczność treści zajęć
	10. Treści zajęć przedstawiane są zrozumiałe
	11. Mam możliwość zabierania głosu, dyskusji w czasie seminariów
	12. Ilość informacji o mojej wiedzy przekazywanych mi w czasie zajęć jest wystarczająca
Organizacja zajęć	13. Czas zajęć jest dobrze wykorzystany
	14. Ilość godzin w danym dniu nie powoduje u mnie nadmiernego zmęczenia
Środki dydaktyczne	15. Środki dydaktyczne są stosowane wystarczająco często
	16. Środki dydaktyczne są stosowane tak, że pomagają mi w zrozumieniu zajęć

Źródło: Opracowanie własne.

<sup>137</sup> R. Stępień (red.): *Kształtowanie oraz doskonalenie umiejętności dowódczych i wychowawczych kadry zawodowej wojska*, Warszawa 1995, rozdział 2,3; J. Groskrejc, *Nauczyciel w edukacji*, Warszawa, rozdział 2.

Należy podkreślić, iż są to obserwacje subiektywne, nie w pełni odzwierciedlające rzeczywistość dydaktyczną, lecz są one również istotnym składnikiem oceny zajęć, gdyż to właśnie taki subiektywny odbiór rzeczywistości stanowi podstawę regulacji zachowań studentów, w tym kształtowania motywacji ich działania.

Przykład kwestionariusza ankiety przedstawiono w tabeli 11.

Tab. 11. Przykład kwestionariusza ankiety do pomiaru sytuacji dydaktycznej

<p><b>Z którymi poniżej przedstawionymi twierdzeniami <u>zgadza się</u> Pan/Pani? Proszę o odniesienie się do tych twierdzeń poprzez wpisanie w kratki numerów następujących odpowiedzi:</b></p> <p><i>1 - zdecydowanie nie, 2 - raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 - raczej tak, 5 - zdecydowanie tak.</i></p>	
1. Ocenianie wyników było sprawiedliwe	<input type="text"/>
2. Nauczyciel wzbudzał nadmierny lęk	<input type="text"/>
3. Nauczyciel odnosił się do studentów przyjaźnie	<input type="text"/>
4. Każdy student mógł liczyć na pomoc nauczyciela	<input type="text"/>
5. ....	<input type="text"/>

Źródło: Opracowanie własne.

Uzyskane wyniki mogą ułatwiać samoocenę procesu dydaktycznego, sprzyjając auto-refleksji przez nauczycieli nad własną pracą dydaktyczną.

## Zakończenie

*Przykład jest szkołą dla wszystkich ludzi;  
W żadnej innej nie będą chcieli się uczyć.  
Edmund Burke*

Studenci różnią się od siebie aspiracjami, celami, dążeniami, oczekiwaniami i doświadczeniami, kompetencjami, zachowaniami i potrzebami. Wszystkie te różnice powodują, iż jednym z najważniejszych wyzwań nauczycieli jest właściwe oddziaływanie na motywację studenta, bowiem od ich kompetencji zależy właściwy dobór i stosowanie instrumentów motywowania. Zaś rolą uczelni jest podejmowanie działań nakierowanych na doskonalenie tych umiejętności u nauczycieli oraz wypracowanie narzędzi centralnych, które motywowałyby studenta do kształcenia. W tym celu niezbędne jest dbanie przez uczelnię o jakość obsługi studenta. Można w oparciu o przytoczone informacje podać system antymotywacyjny na poziomie uczelni

### 1. rektorze:

- nie dbaj o renomę,
- trzymaj wszystkich krótko, nie pozwól im na samodzielne działanie,
- nie dbaj o wizerunek władz uczelni,
- nie promuj uczelni w otoczeniu,
- nie wpieraj uczelnianych organizacji studenckich,
- nie dbaj o rozwój sportowy studentów,
- nie wspieraj kół naukowych,
- nie nagradzaj studentów za wysokie wyniki w nauce, w sporcie,
- nie nagradzaj aktywności organizacji studenckich,
- nie ułatwaj wymiany zagranicznej, po co mają zdobywać świat,
- nie pozwalaj mieszkać w akademiku niech stoi pusty, po co ma być ekonomicznie,

### 2. dziekanie:

- nie dbaj o nauczycieli,
- nie zatrudniaj nowych,
- nie motywuj nauczycieli do pracy, bo a nuż zarażą tym studentów,
- zwalnij tych nauczycieli, którzy się wyróżniają, niech nie myślą, że mogą coś zmienić,
- nie kontroluj poziomu kształcenia,
- bądź złośliwy, to podnosi poziom adrenaliny,
- nie pytaj o zdanie podwładnych to oznaka słabości,
- nie dbaj o uaktualnianie informacji na stronie internetowej,

- informacje trzymaj tylko dla siebie, nie przekazuj ich podwładnym, to trzyma ich w niepewności,
- nie doceniaj twórczego myślenia, niech trzymają się ściśle wytycznych one są perfekcyjne,
- nie konsultuj,
- nie dbaj o korelacje planów,
- nie kontroluj pracy dziekanatów, niech student wychodzi z nich z uczuciem niewiedzy,
- nie realizuj zaleceń procesu Bolońskiego,
- nie wyszukuj zdolnych studentów i nie promuj ich.

Również w odniesieniu do nauczycieli można pokusić się o sformułowanie systemu antymotywującego studenta do zdobywania wiedzy w procesie dydaktycznym. Przedstawić go można następująco,

### 3. nauczycielu.<sup>138</sup>

- manifestuj jak ciężka i nieprzyjemna jest praca w tej grupie,
- nie ufaj studentom,
- utrzymuj chaos w grupie,
- podkreślaj dystans,
- ucz bez celu,
- nie bądź konsekwentny,
- nie chwal, nie nagradzaj, nie oceniaj,
- bądź agresywny i wybuchowy
- nie przedstawiaj sylabusu,
- jeśli odpowiedział źle, upewnij go, że jest matołem,
- bądź autorytetem, z którym niech nie próbują dyskutować,
- łam obietnice,
- mamrocz pod nosem,
- mów szybko lub wolno albo cicho, niech się student wysili,
- mów bez cienia entuzjazmu,
- mów zawile,
- używaj niezrozumiałych słów,
- nie powtarzaj raz powiedzianej informacji,
- przekazuj tylko teorię, niech ci wierzą na słowo,
- nie przeprowadzaj konsultacji,

<sup>138</sup> por. H. Hamer: *Klucz do efektywności nauczania*, Veda 1994, s. 102–104

- 
- nudź, gderaj i zrzedź,
  - odbiegaj od tematu, politykuj, opowiadaj o rodzinie,
  - nie doceniaj, krytykuj,
  - notorycznie nie odpowiadaj na kłopotliwe pytania,
  - nie przygotuj się dobrze, profesjonalizm szkodzi zdrowiu,
  - nie udostępniaj notatek,
  - prezentacje zachowuj wyłącznie dla siebie, bo a nuż coś się z nich nauczą,
  - nie proś o ocenę przeprowadzonych zajęć,
  - nie wspomagaj ich aktywności, niech sami wszystko zorganizują.

Pamiętaj, twoim celem jest by student wychodził z zajęć z uczuciem radości, że to już koniec.

System motywowania studentów przez nauczycieli w procesie dydaktycznym ma istotne przełożenie na ich przyszłość. Nie należy jednak zapominać o szerszym wymiarze motywowania studentów do zdobywania wiedzy. Chodzi tu o sposób oddziaływania najwyższych władz uczelni i władz na poziomie wydziału.

## Bibliografia

1. Ackoff L. R.: *Zarządzanie w małych dawkach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
2. Adamiec M., Kozusznik B.: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo AKADE, Katowice 2000.
3. Aleksyn T.: *Systemy oceniania pracowników– kryteria uwarunkowania*, Warszawa 2000.
4. Allan J.: *Motywowanie*, Wydawnictwo Samorządowe FRDL, Warszawa 1998.
5. Antoszkiewicz J.D.: *Metody skutecznego zarządzania*, Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemysle, Orgmasz, Warszawa 1996.
6. Armstrong M.: *Zarządzanie zasobami ludzkimi, Strategia i działanie*, WPSB, Kraków 2000.
7. Barcik R.: *Nauczyciel na piątkę*, Forum Akademickie 3/2004.
8. Bartkowiak G.: *Psychologia zarządzania*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań 1999.
9. Beckford J.: *Quality, A Critical Introduction*, Routledge, 1998.
10. Bieniok H. i zespół: *Metody sprawnego zarządzania*, Agencja Wydawnicza "PLACET", Warszawa 1997.
11. Borkowska S.: *System motywowania w przedsiębiorstwie*, PWN, Warszawa 1985.
12. Borzęcki K.: *Jak hospitaować?* Wyd. Księgarnia "Oświata", Olsztyn 1995.
13. Bowles J., Hammond J.: *Beyond Quality. How 50 winning companies use continuous improvement*, G.P. Putnam's Sons, New York 1991.
14. Ciżkowicz B.: *Motywacja uczenia się statystyki na studiach pedagogicznych*, [w: Diagnostyka edukacyjna pod red. B. Niemiecki], Gdańsk 1994.
15. Costin H.I.: *Readings in Total Quality Management*, The Dryden Press, Fort Worth 1994.
16. Crosby Ph.: *Running Things: the Art of Making Things Happen*, Mc Graw-Hill, New York 1986.
17. Czeropska M.: *Procesy ewaluacyjne w pracy nauczyciela* [w: Nauczyciele i uczniowie w sytuacjach szkolnych, pod red. G. Koć Seniuch], Wyd. TRANS HUMANA, Białystok 1995.
18. Czerniawska B.: *Motywacyjne problemy zarządzania*, Warszawa, PWN 1997.
19. Deming W.E.: *Quality, Productivity and Competition Position*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1982.
20. Denek K.: *Metody aktywnego poznawania i oceny wiedzy studentów*, Kultura i Edukacja nr 2/1995.
21. Dziennik Ustaw nr 187 poz. 1385, z dnia 3 października 2006 r. w sprawie warunków i trybu przenoszenia osiągnięć studenta.
22. Gagne R.M., Briggs L.J., Wager W.W.: *Zasady projektowania dydaktycznego*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
23. Gick A., Tarczyńska M.: *Motywowanie pracowników*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1999.
24. Gliński B.: *Motywowanie, niedoceniona funkcja zarządzania*, Gospodarka planowa 4 /1980.
25. Góralski A.: *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1987.
26. Groskrejc J.: *Nauczyciel w edukacji*, AON, Warszawa 2002.
27. Griffin R.: *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
28. Grzybowski M.: *Personel z motywem*, Życie gospodarcze 30/1997.
29. Faber A., Mazlish E.: *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać żeby dzieci do nas mówiły*, Media Rodzina of Poznań, 1998.
30. Filipowicz G.: *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004.

31. Griffin R.W.: *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
32. Hamer H.: *Klucz do efektywności nauczania*, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 1994.
33. Jasińskiego Z. (pod red.): *Motywowanie w przedsiębiorstwie*, Agencja Wydawnicza "PLACET", Warszawa 1998.
34. Jura J.: *Szkola funkcjonalna*, Wydawnictwo Druk Tur, Warszawa 1994.
35. Juran J.M.: *Quality Control Handbook*, New York, McGraw-Hill, 1988.
36. Karaś R.: *Teorie motywacji w zarządzaniu*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań 2004.
37. Karawajczyk W.: *Niektóre konsekwencje standaryzacji w edukacji*, [w: *Edukacja wobec integracji europejskiej*, Kojkoł J., Przybysz P.J. (red.), Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, Gdynia 2004.
38. *Key Data on Higher Education in Europe*, European Commission, Luxembourg 2007.
39. Kindlarski E.: *Jakość wyrobów*, PWE, Warszawa 1988.
40. Kocowski T.: *Motywacja* [w: *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.)], Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
41. Komosa M.: *Motywowanie menedżerów*, Personel, nr.10/97.
42. Kopertyńska W.: *Wartościowanie pracy w przedsiębiorstwie*, Prace Naukowe nr 731, AE, Wrocław 1996.
43. Kopertyńska W.: *Wartościowanie pracy – doświadczenie w praktyce*, Przegląd Organizacji nr 11/1995.
44. Kopertyńska W.: *Zasady kształtowania składników wynagrodzenia*, Personel, 43/1996.
45. *Korzyści i koszty związane z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej w sferze szkolnictwa wyższego*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2003.
46. Konarzewski K.: *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1982.
47. Kowalewski S.: *Przełożony – podwładny w świetle teorii organizacji*, Warszawa 1984.
48. Kozioł L.: *Motywacja-w pracy. Determinanty Ekonomiczno Organizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków 2002.
49. Kozłowski W.: *Postawy i nastawienia* [w: *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykały], Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
50. Koźmiński A., Piotrowski W.: *Zarządzanie – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
51. Kozusznik B. (pod red.): *Współczesne problemy zarządzania ludźmi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
52. Kraśniewski A.: *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MEiN, Warszawa 2006.
53. Kruszewski K. (pod red.): *Sztuka nauczania*, PWN, Warszawa 1993.
54. Lawler E., Poster L.W.: *The Effect of Performance on Job Satisfaction*, "Industrial Relations", październik 1967.
55. Łapiński E.: *Psychologiczne podstawy działalności pedagogicznej nauczyciela w szkole*, Wyd. ART, Olsztyn 1993.
56. Łucewicz J.: *Socjologiczne spojrzenie na organizację*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Wrocław 1997.
57. Malim T., Birch A., Wadeley A.: *Wprowadzenie do psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
58. Malewski M.: *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
59. Martyniak Z.: *Metody organizowania procesów pracy*, PWE, Warszawa 1996.
60. Martyniak Z.: *Metodologia wartościowania pracy*, Stabill, Kraków 1992.
61. Maslow A.H.: *Motivation and Personality*, Harper, New York 1954.

62. Maslow A.: *Motywacja i osobowość PaX*, Warszawa 1990.
63. Mądrzycki T.: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996.
64. Mądrzycki T.: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, WSiP, Warszawa 1997.
65. McGinnis A.L.: *Sztuka motywowania*, Warszawa, Vocatio 1994.
66. McKenna Eugene, Bebech Nic: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa, Wydawnictwo Gebethner & Ska 1997
67. Moskalewicz P.: *Polska lista bonusów*, Gazeta Wyborcza – Gazeta Praca nr 43 (231), 18 października 1999
68. Murray J. E.: *Motywacja i uczucia*, PWN, Warszawa 1968.
69. Niemierko B. (red.), *ABC testów osiągnięć szkolnych*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1975.
70. Niemierko B. (red): *Diagnostyka edukacyjna*, UG, Gdańsk 1994.
71. Niemierko B.: *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa 1990.
72. Niemierko B.: *W poszukiwaniu teorii stopni szkolnych*, Edukacja nr 1/1995.
73. Niemierko B.: *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997.
74. Niemierko B.: *Pomiar wyników kształcenia ogólnego i zawodowego*, UG, Gdańsk 1998.
75. Nicholas R. F.: *Promocja i sprzedaż usług bankowych*. Olympus, Warszawa 1994.
76. Niebrzydowski L.: *Wpływ motywacji na uczenie się*, NK, Warszawa 1972.
77. Nowakowska-Krystman A.: *Efektywność zespołów w kontekście modelu trzech potrzeb. Analiza zespołów Wojska Polskiego*, [w: *Efektywność zespołów w organizacji*], Materiały z seminarium naukowego, AON, Warszawa 2007.
78. Nowakowska-Krystman A.: *Kompetencje kierownika zespołu analiz strategicznych* [w: *Kluczowe kompetencje kierownicze*] Materiały z sympozjum naukowego, AON, Warszawa 2007.
79. Oakland J.: *Total Quality Management*, Butterworth Heinemann, London 2000.
80. Ochmański M.: *Właściwości osobowe nauczycieli w ich własnej opinii*, [w: *Nowe koncepcje psychologiczno-pedagogicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*], Wyd. UMCS, Lublin 1993.
81. Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
82. Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.
83. Penc J.: *Leksykon biznesu*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1997
84. Penc J.: *Motywowanie w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Wydanie 3, Kraków 2000
85. Penc J.: *Skuteczne zarządzanie organizacją*, Wyższa Szkoła Marketingu i Biznesu, Łódź 1999
86. Penkowska G.: *Motywacja studentów pedagogiki do uczenia się informatyki*, [w: *Diagnostyka edukacyjna pod red. B. Niemiecki*], Gdańsk 1994.
87. Perrott E.: *Efektywne nauczanie*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
88. Piotrowska-Trybull M.: *Harmonizacja europejskiego szkolnictwa wyższego w świetle Procesu Bolońskiego*, Zeszyty Naukowe Akademii Obrony Narodowej (w druku)
89. Pluta-Olearnik M.: *Marketing usług bankowych*, PWE, Warszawa 1999.
90. Pszczołowski T.: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii zarządzania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1978, Wrocław 1978.
91. Pszczołowski T.: *Organizacja od dołu i od góry*, Państwowe Wydawnictwo "Wiedza Powszechna", Warszawa 1984.
92. Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z.: *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1994.

93. Przybyła M. (red.): *Organizacja i zarządzanie. Podstawy wiedzy menedżerskiej*, Wyd. AE im. O. Langego, Wrocław 2003.
94. Ratyński W.: *Menedżerskie i organizatorskie metody zarządzania*, Wydawnictwo Kodeks Sp Z.O.O., Warszawa 2002.
95. Rafalski L.: Wykładowca jest jak aktor, rozmowa z prof. dr hab. inż. Kazimierzem Wiec, *Stylowy Magazyn Studencki* 11.10.2007.
96. Reykowski J.: *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1977; Robbins S.P.: *Zasady zachowania w organizacji*, Zysk i S-ka, Poznań 2001.
97. Rybak M.: *Rola kształcenia i doskonalenia pracowników*, [w: *Instrumentarium zarządzania zasobami ludzkimi*, pod red. K. Makowskiego], SGH, Warszawa 2002.
98. Sajkiewicz A.: *Organizacja procesów personalnych w firmie*, [w: *Zarządzanie pracownikami*, pod red. K. Makowskiego], Poltext, Warszawa 2001.
99. Sajkiewicz A.: *Zasoby ludzkie w firmie*, Warszawa, Poltex 1999.
100. Saryusz-Wolski T.: *System akumulacji punktów ECTS jako metoda zarządzania elastycznym modelem studiów*, MENIS, Warszawa 2004.
101. Sanocki W.: *Kwestionariusze osobowości w psychologii*, PWN, Warszawa 1978.
102. Sarapata A.: *O zadowoleniu i niezadowoleniu z pracy*, Warszawa 1977.
103. Sedlaka K. (pod red.): *Jak skutecznie wynagradzać pracowników*, WPSB, Kraków 1997.
104. Sienkiewicz P.: *Analiza systemowa. Podstawy i zastosowania*, Bellona, Warszawa 1994.
105. Sienkiewicz P.: *Systemy kierowania*, Warszawa 1989.
106. Sikorski C.: *Motywacja jako wymiana-modele relacji między pracownikiem a organizacją*, Difin, Warszawa 2004.
107. Skorny Z.: *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, PWN, Warszawa 1989.
108. *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 1978.
109. *Słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydanie na CD, Warszawa 2003.
110. *Słownik wyrazów obcych*: Wyd. PWN, Warszawa 1980.
111. Stępień R. (pod red.): *Kształtowanie oraz doskonalenie umiejętności dowódczych i wychowawczych kadry zawodowej wojska*, AON, Warszawa 1995.
112. Stoner J.A.F., Wankel Ch.: *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1996. Stewart D.M.: *Praktyka kierowania*, PWE, Warszawa 1997.
113. Sekuła Z.: *Controlling personalny. Istota i przedmiot controllingu personalnego*, OWOPO Sp. z o. o., Bydgoszcz 1999.
114. Sikora J.: *Motywowanie pracowników*, OWOPO Sp. z o. o., Bydgoszcz 2000.
115. Sikorski C.: *Motywacja jako wymiana-modele relacji między pracownikiem a organizacją*, Difin, Warszawa 2004.
116. Steinmann H., Schreyögg G.: *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1992.
117. Stoner J. A. F., Frejman R. E., Gilbert JR D. R.: *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1999.
118. Szaban J.: *Motywacje i satysfakcje*, Rzeczpospolita nr.83, IV/96.
119. Szewczyk W.: *Zrozumieć siebie i innych. Zarys psychologii*, Wydawnictwo Biblos, Tamów 1998.
120. Szymonik J., Szymonik Z.: *Kompleksowe zarządzanie jakością*, Nowator 7/1994.
121. Urbaniak M.: *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2004.
122. Wajda A.: *Podstawy nauki o zarządzaniu organizacjami*, Difin, Warszawa 2003.
123. Wawrzyniak B.: *Odnawianie kapitału , czyli o edukacji polskich menedżerów*, Rzeczpospolita, nr 83/96.
124. Webber R.: *Zasady zarządzania organizacjami*, PWE, Warszawa 1996.

Tab. 3. Ocena wykładowcy

Lp.	Oczekiwania studentów	Rzeczywistość - procent spełnienia
Podstawowe kompetencje wpisane w rolę zawodową nauczyciela w percepcji studentów		
1.	Sprawny metodyk, nastawiony praktycznie i pragmatycznie	
2.	Zaangażowany intelektualista i twórczy humanista	
Kategorie cech osobowych nauczyciela akademickiego – Cechy związane z procesem dydaktycznym		
1.	Konsekwentny, stanowczy	
2.	Współpracujący	
3.	Oceniający innych	
4.	Aktywny, zaangażowany	
5.	Wymagający	
Kategorie cech osobowych nauczyciela akademickiego – Cechy związane z charakterem relacji		
1.	Przyjazny	
2.	Traktujący z szacunkiem	
3.	Życzliwy	
4.	Uprzejmy	
5.	Oficjalny w relacjach	
6.	Z dystansem, rezerwą	
7.	Dominujący	
8.	Zmienny w zachowaniu	
Cechy umysłowe		
1.	Inteligentny	
2.	Myślący	
3.	Szerokie zainteresowania	
Ogólne cechy osobowości		
1.	Dowcipny	
2.	Interesujący	
3.	Opanowany	
4.	Ambitny	
5.	Pracowity	
6.	Kulturalny	
7.	Niekonwencjonalny	
8.	Elegancki	
Pomoc dydaktyczna ze strony nauczyciela oraz charakter kontaktu nauczyciel-student		
1.	Pomoc dydaktyczna na zajęciach	
2.	Zaangażowanie w dydaktykę	
3.	Brak współpracy	
4.	Przedmiotowe traktowanie studenta	
5.	Nie przeprowadzanie konsultacji	
6.	Zaniedbywanie obowiązków dydaktycznych	
7.	Relacja konfliktowa i wroga	
8.	Relacja obojętna	
9.	Relacja bliska, przyjazna	

Źródło: Opracowanie własne płk Z. Szora.

Tab. 4. Ocena swoich zdolności/umiejętności na koniec przedmiotu

1. Wiedza z zakresu ... przedmiotu						
bardzo słaba	Słaba	poniżej średniej	średnia	powyżej średniej	dobra	bardzo dobra
2. wiedza z zakresu ... przedmiotu						
bardzo słaba	Słaba	poniżej średniej	średnia	powyżej średniej	dobra	bardzo dobra

ocena	Opis
bardzo dobra	całkowicie zapoznany we obszarach/dziedzinach przedmiotu/zagadnieniach. może swobodnie wyrażać myśli, poglądy
dobra	wyraża zrozumienie wszystkich aspektów, lecz ma pewne braki w wiedzy. prowadzi nieformalną rozmowę na dany temat
powyżej średniej	rozumie większość spraw/zagadnień ale zna własne ograniczenia
średnia	podstawowe rozumienie i wiedza na dany temat
poniżej średniej	ma jakąś wiedzę ale nie potrafi z łatwością o tym dyskutować
słaba	nie jest w stanie być przekonującym z powodu braków w wiedzy
bardzo słaba	nie zna lub nie rozumie żadnych zasad związanych. nie jest w stanie dyskutować i formułować opinii

Źródło: Opracowanie własne płk Z. Szora.

Tab. 5. Jakość obsługi studentów

Lp.	obszar funkcjonowania	ocena				
		bardzo niska	niska	średnia	wysoka	bardzo wysoka
1.	Dziekanat					
2.	Kwestura					
3.	Sklep uczelniany					
4.	Biblioteka					
5.	Klub studencki					
6.	Kawiarnia					
7.	Stołówka					

Zródło: Opracowanie własne plk Z. Szora.

Tab. 6. Objawy motywacji studentów w uczelni

Objawy motywujące	odsetek	Objawy de-motywuujące	odsetek
studenci są zadowoleni z nauki w uczelni		studenci są nie zadowoleni z nauki w uczelni	
Studenci należą do 1. samorządu studentów 2. organizacji studenckich - kół naukowych - sekcji sportowych - sekcji kulturalnych		Studenci nie należą do samorządu studentów i organizacji studenckich	
studenci są zadowoleni z zajęć z przedmiotu ...		studenci są nie zadowoleni z zajęć z przedmiotu ...	
studenci są zadowoleni ze współpracy z wykładowcą ...		studenci są nie zadowoleni ze współpracy z wykładowcą ...	
poziom nieobecności na zajęciach jest niski		poziom nieobecności na zajęciach jest wysoki	
praca studentów na zajęciach jest wydajna		praca studentów na zajęciach jest mało wydajna	
jakość pracy studentów jest wysoka		jakość pracy studentów jest niska	
studenci są zadowoleni ze swoich wyników		studenci nie są zadowoleni ze swoich osiągnięć	
końcowe wyniki pracy są bardzo dobre		końcowe wyniki pracy są mierne	
studenci są odpowiedzialni za swoją pracę		studenci zrzucają odpowiedzialność za porażki na innych	
studenci współpracują na zajęciach		studenci rywalizują na zajęciach	
zadania są realizowane terminowo przez studentów		zadania nie są realizowane terminowo przez studentów	
	100%		100%

Zródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Allan: *Motywowanie*, Wydawnictwo Samorządowe FRDL, Warszawa 1998, s. 26-28.



**Zamówienia  
na publikacje Akademii Obrony Narodowej  
można składać telefonicznie lub pisemnie na adres:**

**Księgarnia AON  
al. gen. A. Chruściela 103, bl. 40  
00-910 Warszawa  
tel./fax 022 681 46 08  
e-mail: [ksiegarnia.akademicka@aon.edu.pl](mailto:ksiegarnia.akademicka@aon.edu.pl)**

**Wykaz publikacji znajduje się na stronie internetowej  
księgarni akademickiej**

**[www.biblioteka.aon.edu.pl](http://www.biblioteka.aon.edu.pl)**