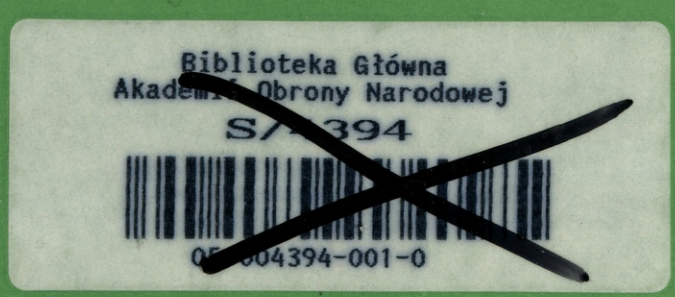


AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

**POMIAR MOTYWACJI STUDENTÓW AON
DO ROZWOJU KOMPETENCJI
KIEROWNICZYCH**

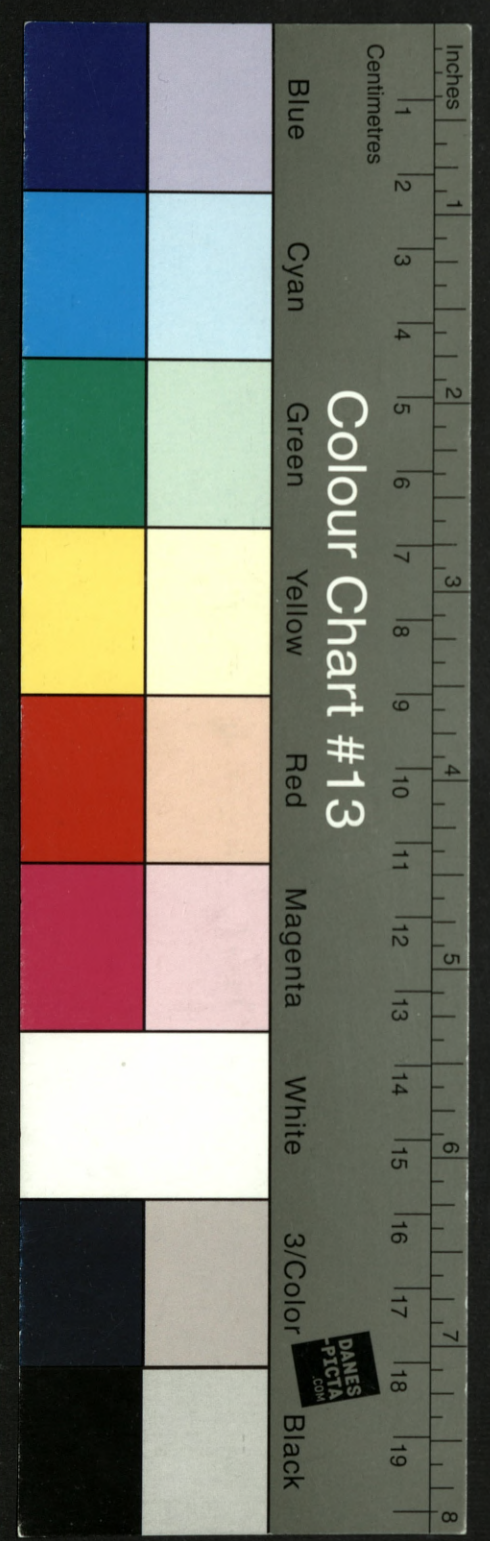
61006



PNB

WARSZAWA

2000



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH



mjr dr Jarosław Stanisław KARDAS

mjr dr inż. Tomasz MAJEWSKI

pplk dr Zbigniew MAZUREK

plk prof. dr hab. Bogdan SZULC

POMIAR MOTYWACJI STUDENTÓW AON DO ROZWOJU KOMPETENCJI KIEROWNICZYCH

pk.:MOTYWACJE

WARSZAWA

~~5/4384~~

2000

Spis treści

| | |
|---|------------|
| WSTĘP ----- | 3 |
| 1. KOMPETENCJE I MOTYWACJA A SKUTECZNE DZIAŁANIE ----- | 6 |
| 1.1. Kompetencje kierownicze ----- | 6 |
| 1.2. Znaczenie motywacji w kształtowaniu kompetencji ----- | 11 |
| 2. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ ----- | 22 |
| 2.1. Cele badań ----- | 22 |
| 2.2. Problemy badawcze ----- | 23 |
| 2.3. Hipotezy robocze ----- | 24 |
| 2.4. Zmienne, wskaźniki i metody badawcze----- | 25 |
| 2.5. Teren badań. Charakterystyka badanej próby studentów----- | 28 |
| 3. KONSTRUOWANIE KWESTIONARIUSZY MOTYWACJI ----- | 30 |
| 3.1 Założenia teoretyczne konstrukcji narzędzi pomiaru motywacji----- | 30 |
| 3.2. Rzetelność i trafność kwestionariusza motywacji uczenia się (MU) ----- | 33 |
| 3.3. Wyniki pomiaru motywacji uczenia się (MU) ----- | 36 |
| 3.4. Rzetelność i trafność kwestionariusza motywacji do kierowania ----- | 40 |
| 3.4. Wyniki pomiaru motywacji do kierowania (MK) ----- | 42 |
| 3.5. Pomiar motywacji do kierowania z wykorzystaniem taksonomii ----- | 46 |
| 3. 6. Trafność diagnostyczna kwestionariuszy motywacji----- | 49 |
| 4. KONTEKST POMIARU MOTYWACJI ----- | 51 |
| 4.1. Podstawowe założenia kulturowe a motywacja----- | 51 |
| 4.2. Relacje podwładny-przełożony a motywacja ----- | 54 |
| 4.2.1. Autorytet przełożonego a motywacja----- | 55 |
| 4.2.2. Zachowania kierownicze przełożonego a motywacja ----- | 59 |
| 4.3. Satysfakcja z pracy a motywacja ----- | 64 |
| 4.4. Preferowane przez studentów cechy stanowiska pracy a motywacja ----- | 66 |
| 4.5. Wybrane zmienne a motywacja----- | 68 |
| 4. 6. Czynniki wpływające na motywację uczenia się związane z kształceniem w Akademii ----- | 69 |
| ZAKOŃCZENIE ----- | 74 |
| BIBLIOGRAFIA ----- | 80 |
| ZAŁĄCZNIKI ----- | 82 |
| WYKAZ RYSUNKÓW ----- | 100 |
| WYKAZ TABEL ----- | 101 |

WSTĘP

Każda ukierunkowana na cele działalność danej organizacji, jeśli ma przynieść pożądane rezultaty, musi być kierowana przez skutecznych kierowników. Skuteczne kierowanie pozwala optymalnie wykorzystać możliwości podwładnych, zapobiec konfliktom w zespołach ludzkich, skrócić czas osiągania założonych celów oraz ograniczyć koszty działań. Jednak skuteczność ta uwarunkowana jest występowaniem i natężeniem trzech czynników: a) kompetencji kierowniczych, b) motywacji do pracy oraz b) warunków pracy. Stąd też organizacje dążą zwykle do kształtowania tych czynników zgodnie z założonymi strategiami. W przypadku naszych sił zbrojnych kompetencje kierownicze (dowódcze) oficerów – wiedzę, umiejętności, cechy osobowości są rozwijane, między innymi, drogą kształcenia na studiach dyplomowych w Akademii Obrony Narodowej. Temu służą odpowiednio dobrane treści przedmiotów i prowadzonych ćwiczeń dowódczo-sztabowych.

Miernikiem stopnia posiadania kompetencji w zakresie wiedzy i umiejętności są stopnie w skali ocen. Bywają one mniej lub bardziej obiektywne, cechują się różną trafnością prognostyczną, pozwalają jednak oszacować tę zmienną. Wystarczy tu dokonać nieco żmudnych, ale nieskomplikowanych zestawień stopni. Jednak sama znajomość wiedzy i umiejętności nie wystarczy, gdyż drugim, równie istotnym składnikiem uczelnianych osiągnięć studentów (w sensie dydaktycznym) jest motywacja do uczenia się, a szerzej motywacja do rozwoju kompetencji. Motywacja ta wpływa na rozwój składników kompetencji u studentów – a te ponownie na rozwój motywacji. Jednak motywacja, ze względu na trudność skonstruowania mierników, nie jest - jednak dotychczas szacowana w Akademii.

Oprócz jednak nabycia wiedzy i umiejętności przydatnych dowódcy oraz posiadania pożądanych cech osobowościowych, studenci powinni odczuwać potrzebę kierowania, posiadać motywację do przewodzenia ludźmi. Jak z naciskiem podkreśla J. S. Livingston¹, tylko człowiek, który chce wpływać na wyniki działalności innych i który z tego czerpie zadowolenie, ma szansę być skutecznym kierownikiem. Stąd też,

¹ J. A. F. Stoner, Ch Wankel, Kierowanie, Warszawa, 1997, s. 42.

obok motywacji do rozwoju kompetencji należy również wyróżnić motywację do kierowania zespołami ludzkimi.

W naszej Akademii zakłada się a priori, iż oficerowie-studenci mają już pewne umiejętności kierownicze oraz chcą być szefami zespołów. Jednakże w rzeczywistości nie wiadomo, jak dotychczas sprawdzali się na stanowiskach kierowniczych (a) oraz nie wiadomo, czy posiadają odpowiednie predyspozycje osobowościowe (b). Nie wiadomo również, czy studenci posiadają motywację do działań w roli kierownika (c) oraz motywację do rozwoju kompetencji kierowniczych (d) oraz, czy Akademia rzeczywiście wspomaga kształtowanie u studentów wymienionych motywacji w toku dwuletniego kształcenia (e). O ile rozwiązanie problemów badawczych określonych literami a i b aktualnie wykracza poza możliwości pracowników naukowo-badawczych Akademii, o tyle poszukanie odpowiedzi na pytania c, d, e znajduje się w gestii uczelni.

W Akademii docenia się potrzebę kształtowania motywacji, jednakże oszacowanie tej zmiennej przez nauczycieli akademickich ma jedynie charakter intuicyjny. Opiera się bowiem na pobieżnej obserwacji zachowań studentów w czasie seminariów i zwłaszcza ćwiczeń, gdzie student oprócz wiedzy taktyczno-operacyjnej musi wykazać się takimi umiejętnościami, jak podejmowanie decyzji, stawianie zadań, selekcja informacji, komunikowanie, wpływanie na podwładnych czy kontrolowanie. Wnioski z tych obserwacji, być może nawet dość trafne, dotyczą jednak niewielkiej liczby studentów i nie są udokumentowane. Stąd też istnieje potrzeba dokonania pomiaru:

- ↳ motywacja do rozwoju kompetencji, a ściślej motywacji uczenia się,
- ↳ motywacji do kierowania zespołami ludzkimi,

a tym samym podjęcia próby stworzenia rzetelnych i trafnych narzędzi pomiaru, zarówno na użytek tego opracowania, jak i, po kolejnych weryfikacjach, w celu stałego wykorzystania w Akademii.

Pomiar motywacji studentów, jeśli ma być w pełni wartościowy, nie powinien ograniczać się tylko do ustalenia rozkładu wyników, ale również uwzględniać tło czyli kontekst motywacji – związany z funkcjonowaniem zawodowym oficerów do momentu przybycia do naszej Akademii. Umożliwi to nie tylko poszukiwanie przyczyn niskich i wysokich motywacji do uczenia się oraz motywacji kierowania, ale

i pozwoli dokonać wycinkowej diagnozy relacji podwładny-przełożony. Można więc oczekiwać, iż wzrośnie wartość zarówno utylitarna, jak i poznawcza tego opracowania.

W pierwszym rozdziale zarysowano problematykę kompetencji kierowniczych oraz problematykę motywacji, czyli czynników warunkujących skuteczne kierowanie.

W rozdziale drugim sformułowano założenia metodologiczne badań - cele, problemy, hipotezy, zmienne i wskaźniki oraz metody; określono teren badań i charakterystykę badanych studentów.

W rozdziale trzecim przedstawiono etapy konstruowania skal pomiarowych, a następnie dokonano oceny rzetelności, trafności diagnostycznej oraz trafności wewnętrznej trzech kwestionariuszy pomiaru motywacji. Zaprezentowano i omówiono wyniki pomiaru motywacji.

Rozkłady wyników zmiennych kontekstowych zawarto w rozdziale czwartym. Tam też przedstawiono wykryte współzależności pomiędzy zmiennymi kontekstowymi i wynikami pomiaru motywacji.

W zakończeniu odniesiono się do jakości narzędzi pomiarowych i możliwości ich ulepszenia oraz opisano wyniki pomiarów motywacji. Następnie przedstawiono wyniki weryfikacji szczegółowych hipotez roboczych i opatrzone je krótkim komentarzem. Dalej zaproponowano przyszłe kierunki badań.

1. KOMPETENCJE I MOTYWACJA A SKUTECZNE DZIAŁANIE

Skuteczność i sprawność każdego działania, w tym działania kierownika, jak wskazują autorzy literatury przedmiotu², uwarunkowana jest trzema czynnikami ujętymi w ogólnej formule³:

$$\text{skuteczność kierownika} = f(\text{kompetencje, motywacje, warunki}).$$

Przy czym:

$$\text{kompetencje} = f(\text{motywacja do ich rozwoju, warunki}).$$

Oznacza to, iż jednocześnie kierownik musi posiadać określoną wiedzę, umiejętności i cechy charakteru, musi chcieć tę wiedzę zdobywać i wykorzystywać, oraz musi mieć stworzone warunki: a) do rozwoju kompetencji (w szkole wyższej, na kursach doskonalących, itp.), b) do wypełniania swoich funkcji przez daną organizację (wystarczające zasoby, uprawnienia, właściwe przepisy, itp.).

Problematyka skuteczności kierownika oraz tematyka niniejszego opracowania wymagają więc zarysowania dwóch składników powyższej formuły – kompetencji i motywacji. Tak też uczyniono poniżej.

1.1. Kompetencje kierownicze

W tym podrozdziale krótko zostanie zarysowana tematyka kompetencji ukierunkowana trzema pytaniami: Jak klasyfikuje się kompetencje? Jakie umiejętności, wiedzę i cechy powinien posiadać kierownik, aby jego działanie zapewniło skuteczne i sprawne funkcjonowanie organizacji? Jak kształtuje się kompetencje? Problemy te, jako jeden z pierwszych, już w poprzednim wieku, podjął H. Fayol, który to dokonał klasyfikacji czynności występujących w przedsiębiorstwie przemysłowym,

² Zob. J. Szczupaczyński, *Anatomia zarządzania organizacjami*, Warszawa 1998, s.14-18.

³ R. Kreitner przedstawił formułę następująco: sukces menedżera = potencjał x motywacje x możliwości, R. Kreitner, *Management*, Houghton Mifflin Company 1989, s. 22-28, podano za J. Szczupaczyńskim, op. cit., s. 17.

wyróżniając między innymi czynności kierownicze (administracyjne)⁴. Do nich zaliczył: przewidywanie (planowanie), organizowanie, rozkazywanie, koordynację i kontrolę. Badacz ten dokonał również powiązania potrzeb stanowisk pracy z kwalifikacjami pracowników, zwracając tym samym uwagę na zróżnicowanie wymagań w stosunku do zwykłych pracowników i kierowników różnych szczebli. Nie poprzestając na tym, na podstawie przeprowadzonych obserwacji, sformułował 14 zasad zarządzania⁵, które powinien przestrzegać każdy kierownik. Podobnie postąpił H. Emerson, ustalając listę zasad wydajności, a M. Weber stworzył zręby tak niezbędnej w zrozumieniu relacji podwładny-przełożony teorii władzy⁶.

Stało się oczywiste, iż istnieją pewne zestawy cech, wiedzy i umiejętności, które w danej sytuacji pozwalają sprawniej kierować podwładnymi. Taki zestaw w literaturze przedmiotu często określa wspólnym mianem kompetencji. Pojęcia kompetencje używają np. J. C. Maxwell, Cz. Nosal czy Z. Pietrasiński⁷. Również w opracowaniu AON pod kierownictwem naukowym B. Szulca⁸ posługiwano się pojęciem kompetencji oraz dokonano dokładnej, wyczerpującej analizy jego elementów i struktury. Stąd też, polecając czytelnikowi wymienioną pozycję, przyjęto termin kompetencje w rozumieniu C. Lévy-Leboyer, która stwierdziła, iż kompetencje dotyczą „zintegrowanego wykorzystania zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności, w celu doprowadzenia do pomyślnego wykonania złożonej misji”⁹.

Za R. L. Katzem umiejętności kierownicze (a szerzej kompetencje), bez względu na szczeble i dziedziny kierowania, można podzielić na:

⁴ J. A. F. Stoner, Ch Wankel, op. cit., s. 53.

⁵ Są to: podział pracy, autorytet, dyscyplina, jedność rozkazodawstwa, podporządkowanie interesów osobistych interesom ogółu, wynagrodzenie, centralizacja, hierarchia, ład, stałość personelu, ludzkość w obchodzeniu się, inicjatywa, zgranie personelu.

⁶ Zob. B. Wawrzyniak, Szkoła zarządzania, Warszawa 1987, s. 65-69.

⁷ J. C. Maxwell, Tworzyć liderów, Warszawa 1995, s. 91; Cz. Nosal, Psychologia decyzji kadrowych, Kraków 1997, s. 78; Z. Pietrasiński, Znakomici szefowie i podwładni, Warszawa 1994 s. 82.

⁸ Zob. B. Szulc (kier. nauk.), Wpływ wskaźników profesjonalnych na kariery dowódcze oficerów wojsk lądowych (cz. 1), pk. „Prof-1”, Warszawa, 1999 r, rozdział I.

⁹C. Lévy-Leboyer, Kierowanie kompetencjami, Warszawa 1997.

- ↙ techniczne,
- ↙ społeczne,
- ↙ koncepcyjne¹⁰.

Kompetencje techniczne dotyczą sprawnego posługiwania się narzędziami (np. programy komputerowe), metodami, procedurami (np. proces dowodzenia brygadą). Kompetencje społeczne dotyczą przewodzenia, motywowania osób i zespołów oraz współdziałania z innymi. Kompetencje koncepcyjne dotyczą umysłowej zdolności kierownika do koordynacji oraz ukierunkowywania działalności organizacji (takie szczególnie wykazuje szef sztabu w czasie planowania działań czy dowódca stawiając zadania). R. L. Katz podkreśla potrzebę rozumienia funkcjonowania zarówno elementów, jak i całości organizacji oraz predykcji wpływu zmian jednych elementów na inne elementy oraz na całość¹¹. Na stanowisku niższego szczebla – dowódcy plutonu kompetencje techniczne będą najważniejsze¹², na wyższych stanowiskach – np. dowódcy kompanii, dowódcy batalionu większą rolę będą odgrywały kompetencje społeczne i koncepcyjne. Niewątpliwie kompetencje te mają większe znaczenie w przypadku potrzeby dużej samodzielności działań dowódcy.

Kompetencje społeczne są ważne na wszystkich stanowiskach kierowniczych, gdyż to one warunkują wykorzystanie kompetencji technicznych i koncepcyjnych i umożliwiają wywieranie wpływu na podwładnych. Jednocześnie są one najtrudniejsze do opanowania. Wymagają uwzględnienia nie tylko wielu zmiennych osobowościowych (np. temperament, postawy, motywacje, aspiracje) każdego podwładnego, ale i zmiennych sytuacyjnych (struktura zadania, stosunki interpersonalne, doświadczenie). Zmienne te należy najpierw rozpoznać i na tej podstawie wybrać najbardziej skuteczny styl oddziaływania (kierowania).

Kompetencje kierownicze można rozpatrywać również w kontekście pełnienia ról; interpersonalnych, informacyjnych i decyzyjnych¹³.

Każda lista pożądanych kompetencji zawodowych, w tym kierowniczych, powinna być dowiązana do danego stanowiska pracy. Stąd też opracowywanie profilu

¹⁰ J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, op. cit., s. 35-36.

¹¹ Ibidem

¹² Oczywiście zależy to od liczebności pododdziału i specjalności.

¹³ Zob. R. W. Griffin, Podstawy zarządzania organizacjami, Warszawa 1999, s. 52.

kompetencji kierowniczych należy rozpoczynać od analizy stanowiska pracy, i na tej podstawie, ustalenia wstępnego, a później, po konsultacjach, ostatecznego wykazu cech, umiejętności i wiedzy. Ustalenie kompetencji (zbioru kompetencji) ma doniosłe znaczenie, gdyż:

- ↳ ułatwia dobór kadry do stanowisk – o najbardziej zbliżonych, do pożądanych, kompetencjach,
- ↳ stanowi podstawę obiektywizowania oceniania i opiniowania kierowników,
- ↳ pozwala oszacować dysonans pomiędzy kompetencjami posiadanymi a pożadanymi,
- ↳ stanowi punkt odniesienia do projektowania rozwoju kompetencji kadr kierowniczych, w tym programów kształcenia w uczelniach.

Przykładową propozycję wstępnej listy kompetencji, według podanej wcześniej klasyfikacji, wymaganych na stanowisku dowódcy oddziału przedstawiono w załącznikach 1 i 2. Niezależnie od uszczegółowionych list kompetencji, przy doborze kadr kierowniczych oraz projektowaniu rozwoju kompetencji, wskazane jest uwzględnianie ogólnych kompetencji, do których, Z. Pietrasiński, za H. M. Schroderem, zaliczył:

1. Poszukiwanie informacji,
2. Tworzenie koncepcji,
3. Giętkość koncepcyjna,
4. Badanie opinii,
5. Tworzenie zgranych zespołów,
6. Prezentowanie idei,
7. Wywieranie wpływu,
8. Pewność siebie,
9. Orientacja prorozwojowa,
10. Dążenie do osiągnięć,
11. Zorientowanie na przyszłość¹⁴.

Powyższe kompetencje wydają się szczególnie przydatne w sytuacjach ekstremalnych, gdy trzeba dokonywać selekcji i rangowania informacji, działać

¹⁴ Z. Pietrasiński, op. cit., 82.

niekonwencjonalnie oraz wymagać od podwładnych dużego wysiłku fizycznego i intelektualnego – np. w czasie ćwiczeń dowódczo-sztabowych, szkolenia poligonowego i wreszcie w czasie przygotowania i prowadzenia walki. Do cech efektywnego kierownika, z którymi trudno się nie zgodzić, Z. Pietrasieński zalicza: potrzebę osiągnięć, siłę woli zapewniającą wytrwałość w dążeniu do celu wbrew wszelkim przeszkodom, pewność siebie i zdecydowanie, zdolność do ryzyka, kontrolowanie własnych emocji, odporność na stres, znajomość ludzi, taktowność, inteligencję, zdolności organizacyjne¹⁵.

Jak kształtuje się wymienione kompetencje kierownicze? Przyczyny rozwoju kompetencji kadry mogą być dwojakie:

1. Zewnętrzne, wynikające z celów organizacji (sił zbrojnych, instytucji, jednostek wojskowych), dostosowującej się do wymagań otoczenia zewnętrznego i wewnętrznego. W przypadku naszych sił zbrojnych, organizacji utrzymującej się z budżetu państwa, przyczyną zmian są głównie ograniczenia nakładów finansowych, zmiana zagrożeń zewnętrznych państwa oraz wymagania wynikające z wstąpieniem Polski do NATO.
2. Wewnętrzne – wynikające z motywów osobistych – potrzeby osiągnięć, aspiracji, zainteresowań, świadomości potrzeby samodoskonalenia.

Oczywiście pożądane, ale i trudne do osiągnięcia jest to, aby przyczyny zewnętrzne były zbieżne z przyczynami zewnętrznymi, czyli cel działania zmieniającej się organizacji był zbieżny z celami rozwojowymi jej członków.

Proces kształtowania wszelkich kompetencji trwa przez cały okres funkcjonowania zawodowego oficerów, przy czym poszczególne składniki kompetencji są wykształcane w różnym stopniu. W mniejszym – cechy osobowościowe i zdolności, w większym – wiedza i umiejętności. Niewątpliwie pewnych cech, predyspozycji nie można przyswoić sobie w czasie nauki. Są kierownicy, którzy posiadają szczególny dar wpływania na ludzi, charyzmę, która ułatwia im wykonywanie zadań.

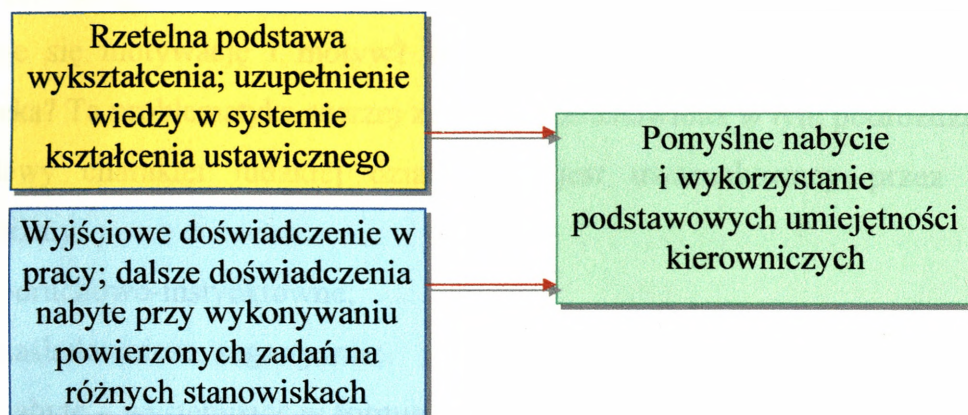
Kształtowanie kompetencji kierowniczych przebiega w trzech etapach:

- w trakcie kształcenia przed wypełnianiem funkcji kierowniczych;
- poprzez kształcenie w trakcie wypełniania funkcji kierowniczych;

¹⁵ Ibidem

- poprzez wykonywanie funkcji kierowniczych (nabieranie doświadczenia).

R. W. Griffin wskazuje, iż w procesie nabywania (rozwoju) kompetencji doświadczenie i wykształcenie wzajemnie się uzupełniają i nadaje im podobną rangę – rys. 1.



Rys. 1. Źródła umiejętności kierowniczych

Źródło: R. W. Griffin, op. cit., s. 49.

Ogromną więc rolę w rozwoju kompetencji kierowniczych spełnia wszelkie ukierunkowane kształcenie – w tym kształcenie w naszej Akademii¹⁶. Program nauczania studentów zakłada nabycie przez nich zarówno kompetencji merytorycznych, społecznych, jak i koncepcyjnych. Od jakości procesu kształcenia (zobacz załącznik 3 – proces tradycyjny a sprzyjający rozwojowi kompetencji) oraz motywacji jego uczestników zależy stopień nabycia tych kompetencji – przydatnych zwłaszcza w początkowym okresie służby tych oficerów, którzy będą pełnili funkcje dowódcze.

1.2. Znaczenie motywacji w kształtowaniu kompetencji

Jak już wspomniano, kompetencje mogą być rozwijane w toku kształcenia w uczelni oraz w czasie wypełniania funkcji zawodowych. Jednak w jednym i drugim

¹⁶ Szeroko problematykę rozwoju kompetencji poruszono w opracowaniu B. Szulca (kier. nauk.), *Wpływ wskaźników*, op. cit.

przypadku warunkiem nabycia wysokich kompetencji kierowniczych, a ściślej wiedzy i umiejętności, jest posiadanie przez studenta czy kierownika odpowiedniej motywacji.

Motywacja jest również niezbędnym warunkiem skuteczności działania kierownika – kierownik posiadający wysokie kompetencje, ale niskie motywacje do pracy nie osiągnie zawodowego sukcesu. Jaki jest mechanizm motywacji? Jak definiuje się motywację i motyw? Jakie jest znaczenie motywacji w działaniach człowieka? Ta problematyka szerzej zostanie przedstawiona w tym podrozdziale.

Celowy charakter ludzkiej działalności jest uwarunkowany przez określone mechanizmy:

- ↪ odruchowo-instynktowne;
- ↪ naśladownicze, sugestywne;
- ↪ nabyte – występujące w formie pragnień, zamiarów, chęci, intencji i życzeń.

Określają one przez co jakiegokolwiek działanie jest kontrolowane. W przypadku działań odruchowo-instynktownych, zachowanie się kontrolują wrodzone mechanizmy, aktywowane przez określone bodźce (wrodzone lub nabyte). W drugim z kolei działaniu, gdy mamy do czynienia z mechanizmem naśladowniczym, zachowanie wywoływane jest przez polecenie, namowę, sugestię, rozkaz, przykład. W tym przypadku głównym zadaniem jednostki jest odtworzenie danego programu zgodnie z podanym wzorcem działania. W obu przypadkach wykonawca jest bierny w działaniu, gdyż kierowany jest przez: w pierwszym przypadku siłę biologiczną, w drugim społeczną. Dopiero, jak twierdzi J. Reykowski: „trzecia z form regulacji – motywacja nadaje zachowaniu się cechę dowolności; działania które uruchamiane są przez motyw, odczuwane bywają jako *pochodzące od siebie*, jako własne, a nie jako narzucone”¹⁷. Według W. Jakubowskiego¹⁸ przez motywy rozumiane są wszelkie czynniki pobudzające człowieka do działania, podtrzymujące to działanie, wskazujące mu pewien kierunek dokonywanych czynności – oczywiście, jeżeli wcześniej działanie to zostało wzbudzone.

Działanie jest ciągiem czynności oddziałujących na rzeczywistość. Czynności i działania nie od razu mają charakter planowy i ukierunkowany, podlegają one

¹⁷ J. Reykowski, Z zagadnień psychologii motywacji, Warszawa 1970, s. 24-25.

¹⁸ W. Jakubowski, Społeczna natura człowieka, Warszawa 1999, s. 41.

doskonaleniu i rozwojowi strukturalnemu i funkcjonalnemu. Ich wewnętrzna organizacja rozwija się wraz z wiekiem. Zdaniem M. Tyszkowej, podstawowe tendencje rozwojowe obejmują¹⁹:

- ↳ porządkowanie, różnicowanie oraz pojawianie się nowych aktywności;
- ↳ rozwój czynności i działań;
- ↳ kształtowanie się mechanizmów regulacyjnych, między innymi: motywacji, samooceny oraz ideałów życiowych.

T. Kocowski pisze, iż w rozważaniach należy „odróżnić proces motywacyjny, organizujący i kontrolujący aktualną aktywność, ze względu na potrzeby lub zadania człowieka, od dyspozycji motywacyjnych, oznaczających osobistą skłonność do występowania określonych rodzajów motywacji”²⁰.

Nowy Leksykon PWN motyw definiuje jako „świadomie przeżywana przez człowieka intencja (zamiar) wykonania lub zaniechania jakiegoś działania; składowa czynu moralnego skłaniająca człowieka do postępowania zgodnie z obowiązującymi normami; synonim motywacji”²¹. Motywacja zaś to „proces regulacji psychicznych nadający energię zachowaniu i ukierunkowujący je na osiągnięcie jakiegoś celu; także względnie trwała tendencja (dążenie) do podejmowania czynności ukierunkowanych na określony cel; może mieć charakter świadomy lub nieświadomy”²².

W niniejszej pracy pojęcie motywu będzie stosowany w znaczeniu psychologicznym. Najogólniej jako motyw można uznać czynniki pobudzające, popychające do działania, które wyznaczają sposób zachowania się człowieka w różnych sytuacjach. Staramy się np. określić motyw: nie wykonania polecenia; braku aspiracji; uczenia się i nauczania; obrony wartości; rozwoju kompetencji kierowniczych; świadczenia usług na rzecz bezpieczeństwa państwa. Pojęcie motywacji dotyczy natomiast warunków pewnego zespołu faktów występujących w zachowaniu się. W tym właśnie znaczeniu bada się motywację (do działań

¹⁹ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa 1996, s. 155.

²⁰ T. Kocowski, *Motywacje*, (w:) *Encyklopedia pedagogiki*, W. Pomykała (red.), Warszawa 1997, s. 384.

²¹ Nowy Leksykon PWN, Warszawa 1998, s. 1113.

²² Ibidem.

pozytywnych i negatywnych): postępów w nauce, realizacji zadań i obowiązków, dążenia do osiągnięcia stanowisk decyzyjnych, bycia przywódcą – liderem.

Uważa się, iż istnieją dwa podstawowe warunki powstawania procesu motywacyjnego:

- ↳ pierwszy, dotyczy określonego wyniku działań, który przez podmiot musi być uznany za ważny i użyteczny;
- ↳ drugi, dotyczy przeświadczenia o tym, że wykonanie zadania jest realne do osiągnięcia²³.

Wpływ motywów (pragnień, obaw, niechęci) na wykonanie danego działania wiąże się z podstawowymi wielkościami, a mianowicie z kierunkiem i natężeniem. Kierunkowe cechy determinują kierunek danych działań oraz wpływają selekcyjnie na proces poznawczy człowieka. Natomiast rozpatrując problem w aspekcie natężenia, należy powiedzieć, że determinuje ono energię, jaką podmiot poświęca na zrealizowanie danego zadania.

Powołując się na powyżej przedstawione przykłady definicyjne, ogólnie można przyjąć, iż motywację rozumie się, jako ogół procesów zachodzących w systemie nerwowym, które przejawiają się aktywnością (tendencją lub przeciwtendencją), wywołują i pobudzają ją. Sygnałem zwrotnym jest stopień satysfakcji z zaspokojenia założonych potrzeb. Warto dodać, że uświadomione elementy procesów motywacyjnych zazwyczaj zawierają w sobie: pragnienie, dążenie, motyw i postępowanie.

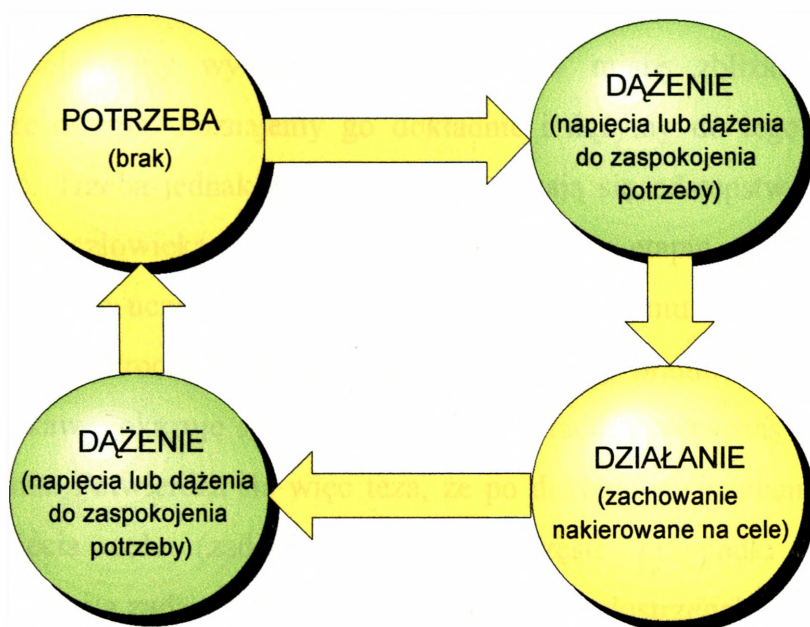
Aby zweryfikować poglądy, dokonano trójpodziału problemu oraz jego analizy pod kątem wpływu motywów na:

- ↳ ukierunkowanie działania oficerów;
- ↳ energię i sprawność w działaniu oficerów;
- ↳ procesy poznawcze.

W rozważaniach dotyczących motywacji należy także zasygnalizować o istnieniu modeli motywacji. N. Kabaj wyróżnia dwa, które z punktu widzenia naszych rozważań (zarządzania i kierowania ludźmi) są bardzo istotne. Pierwszy oparty jest na hierarchii potrzeb (rys. 2). U jego podstaw znajdują się możliwości

²³ W. Jakubowski, op. cit., s. 41.

zaspokojenia potrzeb. Badacze psychologii, ekonomii, organizacji i zarządzania piszą²⁴, że jakiegokolwiek działanie (np. ekonomiczne) mieści w sobie zaspokojenie potrzeb, gdyby one nie istniały, nie byłoby żadnego działania (np. ekonomicznego).



Rys. 2. Model motywacji według teorii potrzeb

Źródło: W. Jakubowski, *Spółeczna natura człowieka*, Warszawa 1999, s. 42.

Drugi model motywacyjny oparty jest na hierarchii wartości, gdzie podstawą procesu jest poznanie wartości, które cenią najwyżej. Model ten zakłada, że wartości, które człowiek ceni, mobilizują go do wydajnej pracy, służenia jakimś celom, np. nabywania kompetencji kierowniczych.

Motywy stanowią czynną stronę świadomości człowieka, ponieważ za ich pośrednictwem świadomość, kierując się rozumem, uczuciami reguluje postępowanie człowieka – ukierunkowuje jego działania. Motyw także selekcjonuje czynności (co i jak będę robił), jak i dokonuje selekcji wśród znanych wartości (co mi się podoba, co

²⁴ T. Kocowski, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław 1978; J. Kozielski, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1997; J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert, *Kierowanie*, Warszawa 1997; W. Jakubowski, *Spółeczna natura ... op. cit.*

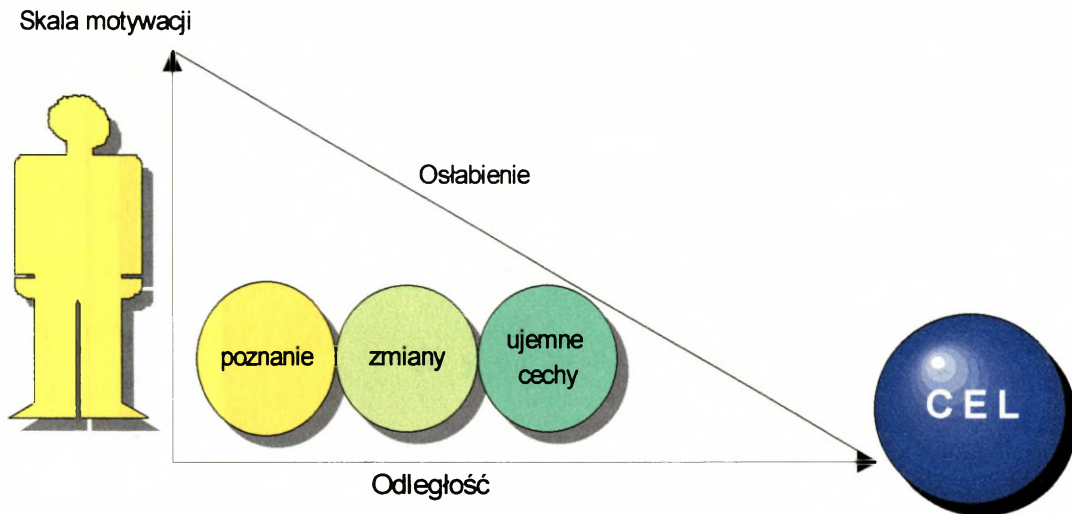
przyjmę). Selekcyjna funkcja pragnień polega na wyborze jednej z istniejących możliwości. Dla przykładu – student ma do wyboru trzy testy, spośród których najwygodniejszym do wypełnienia jest pierwszy; wtedy wszystkie oferowane mu warunki i możliwości inne niż pierwszy są przez niego odrzucane – wybiera zawsze wariant pierwszy.

Selekcyjny wymiar zwiększa się w miarę zbliżania się do przedmiotu zainteresowania. Poznajemy go dokładnie i dążymy do tego, by go zrealizować – osiąść. Trzeba jednak zaznaczyć, że zdarzają się odstępstwa od klasycznych zasad działania człowieka, a mianowicie: na pewnym etapie pragniemy coś osiąść, np. dostać się do uczelni, zdobyć stypendium, być prymusem. W chwili dostania się do uczelni, przekroczenia pierwszego etapu realizacji pragnienia, to co wydawało się dla nas ciekawe, okazuje się mało atrakcyjne. Tracimy wówczas motywację do dalszego działania. Potwierdza się więc teza, że po dokładnym poznaniu założonego sobie do osiągnięcia celu (zadania), występują częste przypadki utraty motywacji do zrealizowania zadania. Ponieważ z perspektywy dostrzegaliśmy cel tylko w dodatnich aspektach, przedmiot wydawał się nam atrakcyjny. Ale poznając go bliżej, dostrzegliśmy cechy ujemne, motywacja więc ulega osłabieniu (rys. 3). Sądzi się, że tego rodzaju zjawisko występuje wówczas, gdy:

- ↳ po pierwsze - nie znamy dokładnie przedmiotu naszych zainteresowań;
- ↳ po drugie – zmienia się on w trakcie dążenia do jego osiągnięcia;
- ↳ po trzecie – posiada dodatnie i ujemne cechy, z czego ujemne powodują osłabienie naszych motywacji do osiągnięcia założonego sobie celu.

W naszych rozważaniach bardzo istotnym elementem jest przewidywanie konsekwencji. Stanowi ono czynnik korygujący nasze motywacje. Idąc za przykładem: student ma do wykonania kilka samodzielnych prac domowych, musi dokonać wyboru, czy zrealizować je wszystkie, czy też tylko jedną. Mimo zmęczenia, odczuwania wzrastającej niechęci do wykonywanej czynności (po zrealizowaniu jednej czy dwóch prac), nie wykonuje tylko jednej pracy, ale stara się wykonać wszystkie. Tak działając dostrzega on konsekwencje (np. nie zaliczenie przedmiotu) w chwili, gdy wszystkich prac nie wykona. Jak zauważyliśmy, w naszym postępowaniu, istotne jest przewidywanie konsekwencji, które:

- ↳ uruchamia nasze motywacje do zrealizowania zamierzenia, przeciwnie niż dyktują nam pragnienia aktualne (zaprzestanie działania, całkowita rezygnacja);
- ↳ jest specyficzną siłą motywacyjną, kontrolującą doraźne pragnienia.

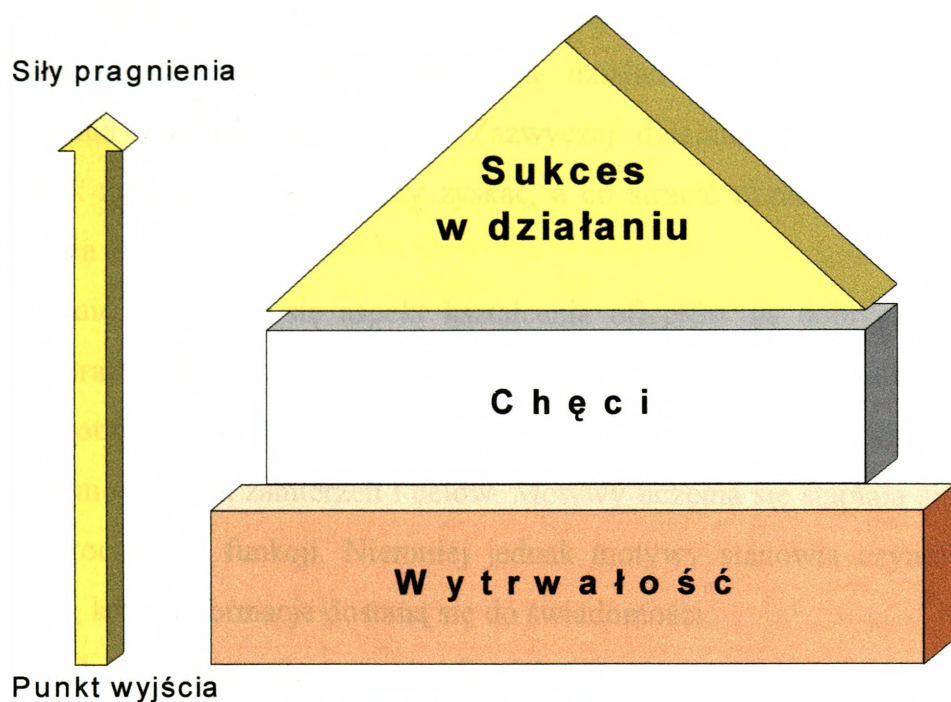


Rys. 3. Utrata motywacji do osiągnięcia celu (realizacji zadania)

Należy również powiedzieć, że istotnym motywem, który pobudza do działania i wysiłku jest pragnienie osiągnięcia sukcesu, np. w wojsku – zrobienia tzw. kariery, nabycie kompetencji kierowniczych. Oczywiście każda jednostka społeczna posiada pewną indywidualną klasyfikację sukcesu. Dla jednej grupy sukcesem jest zdobycie pozytywnych ocen (minimum dostatecznych) oraz wszystkich zaliczeń przedmiotowych. Dla kolejnych być najlepszym w grupie, zostać dowódcą. Sukces swój inni odnoszą do kolegów z wcześniejszych roczników. Można byłoby problem rozpatrywać w wielu kategoriach sukcesu. Nie mniej jednak zasada porównawcza jest podobna. Siłę pragnienia osiągnięcia sukcesu (rys. 4), według J. Reykowskiego²⁵, determinują zazwyczaj cechy działania, takie jak:

- ↳ skala i poziom osiągniętych rezultatów;
- ↳ chęć pokonywania trudnych zadań;
- ↳ wytrwałość w dążeniu do osiągnięcia celu.

²⁵ J. Reykowski, Z zagadnień psychologii ... op. cit, 33-34.



Ry.s 4. Siła pragnienia osiągnięcia sukcesu (nabycia kompetencji kierowniczych)

W praktyce **studenci o silnym pragnieniu – motywacji osiągną lepsze sukcesy w działaniu** od drugiej grupy – posiadającej słabe motywacje. Zauważa się również fakt, iż grupa umotywowana nad powierzonym do rozwiązania problemem pracuje dłużej, rozpatrując różnorakie jego aspekty, czyni to dokładnie i sumiennie. Odmiennie działała grupa druga - poświęca temu problemowi znacznie mniej czasu, realizując go pobieżnie. Te, jak i podobne badania przekonują co do poglądu, iż pragnienie sukcesu (między innymi nabycie kompetencji), powoduje większe zaangażowanie i dłuższą pracę nad zadaniem. Tę zdolność do dłuższej i dokładniejszej pracy można zrozumieć pamiętając o tym, że pragnienia działają jako zasada alternatywy (wyboru).

Reasumując, *wraz ze wzrostem intensywności pragnień wzrasta skala i szybkość podejmowanych działań oraz odporność na zmęczenie*. Poparciem postawionej tezy niech będą chociażby opinie studentów dotyczące energii i wytrwałości w realizacji powierzonego zadania. Wynika z nich, iż w momencie, gdy są zainteresowani ukończeniem pewnego zadania (wysoka motywacja), szybko mobilizują się do pracy, pokonując trudności i zmęczenie. Można powiedzieć, że lekarstwem na zmęczenie i rezygnację jest pobudzenie motywacji.

W instytucjach wojskowych zidentyfikować można wiele czynników, które skłaniają je do zastosowania pewnych działań pobudzających motywację do podnoszenia kwalifikacji oficerów. Zazwyczaj działania te ukierunkowane są na „rachunek zysków” – co możemy zyskać, a co stracić uczestnicząc w danej formie kształcenia.

Obecnie rozpatruje się aspekt kształcenia oficerów na dobrych przywódców – liderów oraz wpływ motywów na procesy poznawcze, gdyż uczenie się ma zawsze jakieś umotywowanie. W naszym przypadku można sądzić, że odzwierciedlają się one w świadomości obok zamierzeń i celów. Motywy uczenia się stapiają się z motywami innych procesów i funkcji. Niemniej jednak motywy stanowią czynnik selekcyjny. Decydują, które informacje dostaną się do świadomości.

Silne bodźce mogą dostarczać człowiekowi ważne informacje; łatwiej dostają się te które są już znane, tak dzieje się np. z materiałem nauczania, który wcześniej został nam wyjaśniony lub posiada pewne charakterystyczne cechy (wyróżniające go od innych). Oczywiście są jeszcze bodźce, które docierają przez tzw. czynnik protekcji²⁶, tzn. są determinowane faktem obecnych pragnień człowieka. Pragnienia bowiem działają jako czynnik ułatwiający dostęp do świadomości wszystkim bodźcom, które zaspokajają je.

Twierdzi się, że najłatwiej zrozumieć wszelkie formy działania, gdy odkryjemy potrzeby, którym one czynią zadość. W związku z tym uczenie się nie występuje jako proces izolowany, gdyż jest pewnego rodzaju aspektem procesów innych. Motyw uczenia się tkwi, także w motywach innych procesów. Należy również dodać, że jakikolwiek wpływ, jak wspomiano wcześniej, zależy od rodzaju motywu (pozytywnego lub negatywnego). Mogą one wpływać uwrażliwiająco, jak i blokująco. Ostatni zaznacza się wtedy, gdy osiągnięcie celu staje się niemożliwe. Wpływają one również modyfikująco na to co postrzegamy. W każdym motywie działania, w którego nazwie mieści się składnik poznawczy (np. „chcę”, „mam zamiar”) obecne są również składniki uczuciowe, bo bez nich bezsilne byłoby wyobrażenie sobie celu do osiągnięcia. **Istnieją więc motywy uczuciowe i motywy umysłowe**²⁷. Sądzi się, że do

²⁶ Ibidem, s. 43.

²⁷ Zob. J. Pieter, Psychologia uczenia się, Warszawa 1961, s. 83.

uczenia się skłania nas: chęć zdobycia dodatkowych kwalifikacji zawodowych, polepszenie warunków życiowych, potrzeba wyższego stanowiska, chęć przewodzenia innym, nabycia kompetencji kierowniczych, ambicje, a niekiedy ciekawość. Czasem w grę wchodzi jeden motyw, jasno sprecyzowany, jednak najczęściej występuje ich kilka. Nie zawsze jednak samemu respondentowi łatwo określić jeden z nich. Dla przykładu w badaniach prowadzonych w 1999 r., głównym motywem uczestnictwa w kształceniu obronnym, dla 48% badanych (gdzie N=44), była potrzeba posiadania ogólnej wiedzy o obronności²⁸. W części tych wypowiedzi akcentowany jest element powinności, normy obowiązującej wszystkich piastujących kierownicze stanowiska w administracji publicznej. Dla 39% respondentów motywem uczestnictwa w tej formie kształcenia obronnego były wymagania obecnego stanowiska pracy, zaś 13% badanych nie potrafiła udzielić odpowiedzi.

Uczenie się, jako przygotowanie do zajęć, wymaga większej ilości bodźców, nie tylko np. przygotowanego stanowiska pracy, książek i materiałów pomocniczych, stosownego nawyku do wykonywania czynności powtarzających się. Potrzebne są już motywy w węższym rozumieniu, a mianowicie pobudki uczuciowe (w większym lub mniejszym zakresie) i wyrażane w twierdzeniu uzasadniającym potrzebę uczenia się, wskazującym na przyczynę lub cel. Nie zawsze uczący się świadomy jest pobudki swego działania. Na ogół jednak potrafi ją określić. Przykładem są na to odpowiedzi słuchaczy na pytanie: *Proszę powiedzieć dlaczego Panowie się uczą?* Odpowiedzi brzmią następująco: „... chcę zdobyć lepsze stanowisko pracy”, „... lubię zmiany w życiu”, „... chcę wiedzieć więcej, być fachowcem”, „... bo w wojsku studia takie są wymagane”, „... wymagania stanowiska”, „... zdobywam doświadczenie i wiedzę”, „... bo chcę i robię to dla siebie”.

Ogólnie ujmując problem, sądzić można, że do naczelných motywów uczenia się dorosłych należy:

- ↪ potrzeba otrzymania dyplomu ukończenia studiów;
- ↪ możliwość praktycznego wykorzystania zdobywanej wiedzy;
- ↪ nabycie kompetencji kierowniczych;
- ↪ zdobycie lepszego stanowiska pracy (najczęściej dowódczo-sztabowego);

²⁸ Szerzej J. S. Kardas, Wyższe kursy obronne. Analiza. Ocena. Perspektywy, Warszawa 2000.

↳ zainteresowania i ambicje.

Racjonalizacja uczenia się kadry bywa daleko posunięta, rzadkością jest, gdy ktoś zdobywa nowe kwalifikacje lub doskonali się tylko ze względu na jeden ściśle sprecyzowany motyw.

Przypuszcza się, że w przyszłości głównym źródłem przewagi konkurencyjnej będzie zdolność uczenia się szybciej niż inni, umiejętność nabywania kompetencji kierowniczych, zaś przywództwo intelektualne będzie udziałem takich organizacji, które bardziej niż inne rozumieją tendencje technologiczne, demograficzne, polityczne i społeczne w otaczającej rzeczywistości.

2. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

2.1. Cele badań

Cel główny:

Ustalenie czynników współzależnych z poziomem motywacji studentów WWL AON do uczenia się oraz motywacji do kierowania zespołami ludzkimi.

Cele szczegółowe:

1. Ustalenie rozkładu poziomu motywacji studentów do uczenia się,
2. Ustalenie rozkładu poziomu motywacji studentów do kierowania zespołami ludzkimi,
3. Ustalenie rozkładu i natężenia zmiennych kontekstowych:
 - ↪ założenie kulturowe jednostki, instytucji służby studentów,
 - ↪ autorytet poprzedniego przełożonego,
 - ↪ zachowanie kierownicze poprzedniego przełożonego,
 - ↪ satysfakcja z pracy,
 - ↪ preferowane cechy stanowiska,
 - ↪ rodzaj szkoły oficerskiej,
 - ↪ ocena z przedmiotu dowodzenie,
 - ↪ preferowane przedmioty szkolne,
 - ↪ poprzednie stanowisko służbowe (dowódcze, inne),
 - ↪ rok nauki.
4. Ustalenie istnienia i siły współzależności pomiędzy poziomem motywacji do uczenia się a zmiennymi kontekstowymi,
5. Ustalenie istnienia i siły współzależności pomiędzy poziomem motywacji do kierowania zespołami ludzkimi a zmiennymi kontekstowymi.
6. Ustalenie istnienia i siły współzależności pomiędzy poziomem motywacji do kierowania a poziomem motywacji uczenia się.

Należy tu dodać, iż bardzo ważnym celem badań – warunkującym ich jakość, choć tu nie wymienionym, jest skonstruowanie i weryfikacja narzędzi pomiaru motywacji.

2.2. Problemy badawcze

Problem główny

Jaka jest siła współzależności pomiędzy wybranymi czynnikami (zmiennymi) kontekstowymi a poziomem motywacji studentów WWL AON do uczenia się oraz poziomem motywacji do kierowania zespołami ludzkimi?

Problemy szczegółowe:

1. Jaki jest rozkład poziomu motywacji do uczenia się u studentów WWL AON?
2. Jaki jest rozkład poziomu motywacji do kierowania u studentów WWL AON?
3. Jaki jest rozkład i natężenie takich zmiennych kontekstowych, jak:
 - ↗ założenie kulturowe jednostki, instytucji służby studentów,
 - ↗ autorytet poprzedniego przełożonego,
 - ↗ zachowanie kierownicze poprzedniego przełożonego,
 - ↗ satysfakcja z pracy,
 - ↗ preferowane cechy stanowiska,
 - ↗ rodzaj szkoły oficerskiej,
 - ↗ ocena z przedmiotu dowodzenie,
 - ↗ preferowane przedmioty szkolne,
 - ↗ poprzednie stanowisko służbowe (dowódcze, inne),
 - ↗ rok nauki.
4. Czy istnieje i jaka jest siła współzależności pomiędzy poziomem motywacji do uczenia się a zmiennymi kontekstowymi?
5. Czy istnieje i jaka jest siła współzależności pomiędzy poziomem motywacji do kierowania a zmiennymi kontekstowymi?
6. Czy istnieje i jaka jest siła współzależności pomiędzy poziomem motywacji do kierowania a poziomem motywacji do uczenia się?

2.3. Hipotezy robocze

Główna hipoteza robocza brzmi następująco:

istnieje statystycznie istotna współzależność pomiędzy czynnikami (zmiennymi) kontekstowymi a poziomem motywacji studentów WWL AON do uczenia się oraz poziomem motywacji do kierowania zespołami ludzkimi.

Wśród hipotez szczegółowych pominięto te, które są odpowiedziami na pytania 1, 2 i 3, gdyż nie jest to konieczne w przypadku problemów diagnostycznych, a również, w przypadku tych badań, niecelowe. W celu skrócenia ilości hipotez cząstkowych, połączono również hipotezy odpowiadające problemom 4. i 5., co jednak nie zmienia faktu ich oddzielnej weryfikacji. Dla każdej zmiennej kontekstowej hipotezy sformułowano oddzielnie.

Hipotezy szczegółowe do problemu 4. i 5.:

1. Oficerowie, którzy służyli w jednostce wojskowej o pozytywnym założeniu kulturowym, posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy służyli w jednostce wojskowej o negatywnym założeniu kulturowym
2. Oficerowie, dla których bezpośredni przełożeni stanowili autorytet, posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, dla których bezpośredni przełożony tego autorytetu nie stanowił (moralnego, fachowca, przywódcy).
3. Oficerowie, których bezpośredni przełożeni cechowali się zachowaniami charakterystycznymi dla demokratycznego stylu kierowania, posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, których bezpośredni przełożeni cechowali się zachowaniami charakterystycznymi dla stylu autorytarnego.
4. Oficerowie, dla których praca stanowiła źródło satysfakcji posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, dla których wykonywanie pracy nie było satysfakcjonujące.
5. Oficerowie, którzy posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się częściej preferują stanowiska o cechach kierowniczych, niż oficerowie o motywacji niższej.

6. Oficerowie, którzy ukończyli dowódcze szkoły oficerskie (WSOWZ, WSOWP) posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą do motywację uczenia się niż oficerowie, którzy ukończyli pozostałe szkoły oficerskie.
7. Im wyższa ocena semestralna z przedmiotu dowodzenie, tym wyższy poziom motywacji do kierowania oraz wyższy poziom motywacji do uczenia się studentów.
8. Oficerowie, którzy preferowali wiedzę humanistyczną w czasie nauki w szkole średniej, posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy preferowali wiedzę ścisłą.
9. Oficerowie, którzy pełnili obowiązki na stanowiskach dowódczych, posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy pracowali na innych stanowiskach.
10. Oficerowie, którzy uczą się na II roku posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy uczą się na roku zerowym.

B) Hipoteza szczegółowa do problemu 6.:

Im wyższy poziom motywacji do kierowania tym wyższy poziom motywacji do uczenia się u studentów WWL AON.

2.4. Zmienne, wskaźniki i metody badawcze

Za **zmienną niezależną** przyjęto zmienne kontekstowe, natomiast motywację kierowania oraz motywację uczenia się uczyniono **zmienną zależną**. Klasyfikację tę przyjęto w celu porządkowania danych, jednak należy mieć na uwadze, iż w przypadku niektórych zmiennych kontekstowych zależność ta może być dwukierunkowa.

Zmienne niezależne:

- ↪ założenie kulturowe jednostki, instytucji służby studentów,
- ↪ autorytet poprzedniego przełożonego,
- ↪ zachowanie kierownicze poprzedniego przełożonego,
- ↪ satysfakcja z pracy,

- ↪ preferowane cechy stanowiska,
- ↪ rodzaj szkoły oficerskiej,
- ↪ ocena z przedmiotu dowodzenie,
- ↪ preferowane przedmioty szkolne,
- ↪ poprzednie stanowisko służbowe (dowódcze, inne),
- ↪ rok nauki.

Wskaźniki zmiennych niezależnych:

- wybory odpowiedzi w kwestionariuszu ankiety (skala nominalna i rangowa).

Zmienne zależne:

- poziom motywacji do kierowania,
- poziom motywacji do uczenia się

Wskaźniki zmiennych zależnych:

- ilość punktów uzyskanych po zsumowaniu stopni odpowiedzi każdej pozycji skali danego kwestionariusza (skala przedziałowa).

Metody badawcze:

- ↪ wywiad techniką pisemną,
- ↪ metody statystyczne:
 - opis statystyczny,
 - wnioskowanie statystyczne,
 - analiza rzetelności skali,
 - analiza skupień (metodą aglomeracji).

Narzędzia:

- ◆ kwestionariusz ankiety (załącznik 4, pyt. 3, 5-19),
- ◆ kwestionariusze motywacji:
 - do uczenia się (MU) – skale postaw (załącznik 4, poz. 1),
 - do kierowania (MK) – skale postaw (załącznik 4 poz. 3),
 - do kierowania z uwzględnieniem poziomów taksonomicznych [MKT] (załącznik 4, poz. 4).

Kwestionariusz pomiaru motywacji MKT będzie narzędziem dodatkowym, uzupełniającym i ewentualnie weryfikującym kwestionariusz podstawowy – MK.

Etapy konstrukcji kwestionariuszy oraz sposób ich weryfikacji przedstawiono w następnym rozdziale.

Opracowując wyniki badań wykorzystano pakiet statystyczny Statistica PL, co umożliwiło szeroką eksplorację danych. Założono, iż pomiary motywacji wykonywane są na skali przedziałowej; stąd też opisując pozycje kwestionariuszy motywacji oraz wyniki pomiaru posługiwano się adekwatnymi statystykami: średnia arytmetyczna, wariancja, odchylenie standardowe, błąd standardowy²⁹.

W celu ustalenia współzależności pomiędzy zmiennymi³⁰, użyto:

- ↪ dla skal przedziałowych (stopnie skal postaw) – współczynnika korelacji r Pearsona,,
- ↪ dla skal rangowych – współczynnika korelacji rangowej r_s Spearmana,
- ↪ dla skal nominalnych – współczynnika siły związku VCramera.

Określenia siły związku i korelacji przyjęto jak w tabeli 1.

Tabela 1

Określenia siły związku zmiennych (korelacji)

| Wartości siły związku lub współczynnika korelacji | Określenie siły |
|---|-----------------|
| $r = 0$ | brak |
| $0 < r < 0,1$ | nikła |
| $0,1 \leq r < 0,3$ | słaba |
| $0,3 \leq r < 0,5$ | przeciętna |
| $0,5 \leq r < 0,7$ | wysoka |
| $0,7 \leq r < 0,9$ | bardzo wysoka |
| $0,9 \leq r < 1$ | niemal pełna |
| $r = 1$ | pełna |

Źródło: A. Góralski, *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1987, s. 38.

²⁹ Zob. np. Cz. Nowaczyk, *Podstawy statystyki dla pedagogów*, Warszawa-Poznań 1985, rozdział II.

³⁰ Związek korelacyjny występuje wtedy, gdy ze zmianą jednej zmiennej następuje zmiana drugiej zmiennej. Określa się go obliczając właściwy współczynnik - z odpowiedniego wzoru matematycznego lub korzystając z programu statystycznego. Wyraża się liczbą niemianowaną z przedziału: $-1 \leq r \leq 1$.

W celu określania istotności obliczanych współczynników korelacji zastosowano następujące testy statystyczne:

- ◆ test χ^2 (chi-kwadrat) Pearsona; posługując się nim przyjęto, że:
 - * liczebności oczekiwane w każdym polu tabeli wielodzzielczej nie powinny być mniejsze od 2 i jednocześnie, w co najwyżej jednej piątej pól, liczebności te mogą być mniejsze od pięciu³¹;
 - * przy niespełnieniu przez badany rozkład powyższego założenia, logicznie łączono odpowiednie klasy jakościowe, a w przypadku tablicy czteropolowej uwzględniano poprawkę Yatesa;
- ◆ test t Studenta.

Przy prezentowaniu danych pod uwagę brano przede wszystkim te współczynniki wartości testu istotności, dla których poziom istotności p był mniejszy lub równy wartości **0,05** (wartość graniczna zwykle przyjmowana w psychologii).

2.5. Teren badań. Charakterystyka badanej próby studentów

Badania zostały przeprowadzone w czerwcu 2000 roku. Dążono w nich do przeprowadzenia – ze względu na dobór próby – pełnych badań statystycznych dwóch roczników (dwóch – w celu porównania wyników). Kwestionariusze wypełnili więc studenci roku zerowego oraz studenci drugiego roku Wydziału Wojsk Lądowych AON. Badaniami objęto 159 studentów studiów dyplomowych. Do dalszych badań zakwalifikowano 156 kwestionariuszy. Kwestionariusze zostały rozdane studentom do wypełniania w domu, co miało zapewnić im właściwsze warunki do rzetelnych odpowiedzi.

Badaną próbę studentów scharakteryzowano ze względu na:

- ↗ rodzaj ukończonej wyższej szkoły oficerskiej (tab. 2),
- ↗ rok nauki (tab. 3),
- ↗ oceny z przedmiotu dowodzenie z ostatniego semestru (tab. 4),
- ↗ zajmowanie stanowiska dowódczego (tab. 5).

³¹ Cz. Nowaczyk, Podstawy metod statystycznych dla pedagogów, PWN, Warszawa-Poznań 1985, s.182.

Tabela 2

Struktura respondentów ze względu na ukończoną wyższą szkołę oficerską

| Ukończona uczelnia | Liczebność | % |
|--------------------|------------|--------------|
| WSOWZ, WSOWP | 83 | 53,2 |
| inna | 73 | 46,8 |
| Razem | 156 | 100,0 |

Tabela 3

Struktura respondentów ze względu na rok nauki

| Rok nauki | Liczebność | % |
|--------------|------------|--------------|
| zerowy | 72 | 46,2 |
| drugi | 84 | 53,8 |
| Razem | 156 | 100,0 |

Tabela 4

Struktura respondentów a oceny z przedmiotu dowodzenie z ostatniego semestru

| Oceny | Liczebność | % |
|---|------------|--------------|
| dostateczna | 7 | 4,5 |
| dobra | 51 | 32,7 |
| bardzo dobra | 24 | 15,4 |
| brak oceny (rok zerowy, brak danych) | 74 | 47,4 |
| Razem | 156 | 100,0 |

Tabela 5

Struktura respondentów ze względu na zajmowanie stanowiska dowódczego

| Stanowisko dowódcze | Liczebność | % |
|---------------------|------------|--------------|
| tak | 142 | 91,0 |
| nie | 14 | 9,0 |
| Razem | 156 | 100,0 |

3. KONSTRUOWANIE KWESTIONARIUSZY MOTYWACJI

3.1 Założenia teoretyczne konstrukcji narzędzi pomiaru motywacji

W dostępnej literaturze spotkać się można z dwoma podejściami pomiaru motywacji – w oparciu o taksonomię celów lub, podejście które przyjęto w przypadku kwestionariusza motywacji do uczenia się MU i kwestionariusza motywacji kierowania MK – skale postaw mierzą czynniki decydujące o motywacji. Konstrukcję kwestionariusza oparto o model teoretyczny motywacji J. Reykowskiego.

W ujęciu J. Reykowskiego motyw to: „... pojęcie ogólne oznaczające takie zjawiska, jak intencja, zamiar, chęć, pragnienie, życzenie, zainteresowanie czymś, obawa przed czymś itp. Wszystkie wymienione terminy mają jedną cechę wspólną – wyznaczają wystąpienie u człowieka tendencji kierunkowej czyli gotowości do zmierzania ku określonym celom; ta gotowość może być mniej lub bardziej świadoma, mniej lub bardziej sprecyzowana”³². Wzbudzenie oraz siłę motywacji, według J. Reykowskiego, warunkują czynniki ujęte w formule³³:

$$M = f(N, G, P_s) \quad (1)$$

gdzie:

M – siła motywu,

N – napięcie motywacyjne związane z niezaspokojeniem potrzeby, niewykonaniem zadania; specyficzny stan pobudzenia aparatu regulacji,

G – wartość gratyfikacyjna (subiektywna), czyli czynnik, który potrzebę może zaspokoić lub wzbudzić, zależy od antycypowanej użyteczności wyniku,

P_s – prawdopodobieństwo subiektywne jest stopniem pewności podmiotu, iż zajdzie określone zdarzenie, osiągnięcia wartości dodatniej (sukcesu) lub uniknięcia wartości ujemnej (porażki).

Dzięki powyższym czynnikom motywacyjnym student staje się bardziej aktywny w swoich działaniach, przejawia aktywność w pożądanym kierunku

³² J. Reykowski, Z zagadnień psychologii motywacji, WSiP, Warszawa 1977, s. 18.

³³ Ibidem, s. 89.

i zaspokajają swoje potrzeby psychiczne³⁴. Motywami 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 zewnątrz³⁵.

Posiadanie przez studenta wysokiej motywacji do kierowania ludźmi oznacza:

- ❖ iż zakłada on duże prawdopodobieństwo uzyskania sukcesu w kierowaniu ludźmi,
- ❖ uważa, iż takie działanie przyniesie mu pożądane gratyfikacje (finansowe, awans, prestiż, przyjemność),
- ❖ że swoje działania ukierunkowuje na poszerzanie wiedzy o kierowaniu ludźmi.

Konstruowanie narzędzi pomiaru oparto o przedstawione powyżej czynniki. Konstruowanie jest etapem najtrudniejszym i najważniejszym, gdyż decyduje o jakości (rzetelności i trafności) uzyskanych wyników i sformułowanych wniosków. Wymaga ułożenia kilkudziesięciu twierdzeń jak najlepiej opisujących zachowania studentów o wysokiej motywacji i niskiej motywacji oraz statystycznej weryfikacji tych twierdzeń (pozycji skali).

Etapy konstruowania narzędzi pomiaru:

1. Ustalenie twierdzeń do kwestionariuszy motywacji.

Każdy kwestionariusz motywacji (MU oraz MK) będzie składał się z trzech następujących skal cząstkowych, mierzących przedstawione wcześniej czynniki:

- ↪ skala napięcia motywacyjnego (SNM),
- ↪ skala wartości gratyfikacyjnej (SWG),
- ↪ skala prawdopodobieństwa sukcesu (SPS).

Twierdzenia te będą opisywały zachowania studentów posiadających motywację negatywną oraz pozytywną.

2. Wstępna weryfikacja kwestionariuszy

Będzie polegać na ponownym, po kilkudniowej przerwie, przejrzeniu twierdzeń oraz zebraniu uwag dwóch wybranych nauczycieli akademickich.

³⁴ L. Niebrzydowski, Wpływ motywacji na uczenie się, NK, Warszawa 1972, s. 56.

³⁵ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, Psychologia wychowawcza, PWN, Warszawa 1994, s. 176.

3. *Stworzenie sytuacji pomiaru motywacji.*

4. *Wprowadzenie wyników odpowiedzi studentów do programu statystycznego.*

5. *Analiza rzetelności kwestionariusza pomiaru motywacji*

Ustalenie rzetelności pomiaru, a tym samym jakości narzędzia, wymaga opracowania statystycznego wyników surowych, tzn.:

- ↪ obliczenia średnich arytmetycznych pozycji kwestionariusza motywacji,
- ↪ obliczenia korelacji wyniku pozycji z wynikiem całkowitym;
- ↪ obliczenia współczynnika rzetelności r_{tt} kwestionariusza – przyjęto metodą zgodności wewnętrznej³⁶ (współczynnik alfa Cronbacha);
- ↪ kolejnego odrzucania pozycji nierzetelnych i obliczania współczynnika rzetelności, aż do uzyskania pożądanej wartości współczynnika.

6. *Oszacowanie trafności kwestionariuszy:*

- ❖ teoretycznej metodą badania wewnętrznej struktury kwestionariusza – poprzez analizę skupień pozycji w celu ustalenia homogeniczności kwestionariusza,
- ❖ diagnostycznej – jako korelacji wyników z zewnętrznym kryterium³⁷.

a następnie odrzucenie wysoce nietrafnych pozycji.

Analiza skupień służy do grupowania wielu obserwowanych danych lub porządkowania danych w sensowne struktury. Dane te, w kolejnych krokach, łączone są w coraz to większe wiązki, z zastosowaniem pewnej miary podobieństwa lub odległości. Wynikiem grupowania może być wykres – hierarchiczne drzewo. Jako miarę odległości przyjęto niezgodność procentową, szczególnie przydatną, gdy dane są dyskretne.

Wyniki badań będą anonimowe. Oczywiście, uzyskanie nazwiska studenta wypełniającego kwestionariusz motywacji umożliwiłoby ustalenie korelacji np. pomiędzy osiągnięciami poznawczymi a motywacją oraz zwiększyłoby wartość diagnostyczną pomiaru, jednak zapewne wypowiedzi studentów byłyby mniej szczerze, co obniżyłoby rzetelność kwestionariusza motywacji.

³⁶ Zob. J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1997, s. 467, 475.

³⁷ Zob. W. Sanocki, *Kwestionariusze osobowości w psychologii*, Warszawa 1978, s. 295-301.

3.2. Rzetelność i trafność kwestionariusza motywacji uczenia się (MU)

Kwestionariusz motywacji przedstawiono w załączniku 4 (pyt. 1).

Ustalenie rzetelności i trafności pomiaru, a tym samym jakości narzędzia, wymagało opracowania statystycznych wyników surowych – mierników przedstawionych powyżej.

Ponadto uwzględniono, iż pozycje skal zawierały pięć stopni odpowiedzi, przy czym o pozytywnej motywacji mogło świadczyć, zależnie od sformułowania twierdzenia pozycji, zgadzanie się – lub też nie – z tą pozycją. Stąd też przyjęto następującą punktację:

- zdecydowana aprobatą twierdzenia pozytywnego lub negacja negatywnego (*zdecydowanie tak* lub *zdecydowanie nie*) – **5 punktów**,
- raczej aprobatą twierdzenia pozytywnego lub negacja negatywnego (*raczej tak* lub *raczej nie*) – **4 punkty**,
- niezdecydowanie - odpowiedź trudno powiedzieć – **3 punkty**,
- raczej aprobatą twierdzenia negatywnego lub negacja pozytywnego – **2 punkty**,
- zdecydowana aprobatą twierdzenia negatywnego lub zdecydowana negacja pozytywnego – **1 punkt**.

Obliczenia opisujące pozycje wstępnego kwestionariusza motywacji przedstawiono w tabeli 6 oraz zobrazowano w załączniku 4.

W celu ustalenia rzetelności kwestionariusza motywacji wykorzystano metodę wewnętrznego zgodności testu i posłużono się współczynnikiem alfa Cronbacha (α). Współczynnik ten, dla wstępnego kwestionariusza motywacji MU, wyniósł $\alpha=0,82$ (średnia kwestionariusza $x=65,33$ pkt.; odchylenie standardowe $s=9,21$ pkt.; wariancja $s^2=84,9$), co wskazuje na zadowalającą rzetelność kwestionariusza motywacji. Wstępna analiza wyników przedstawionych w tabeli 6 oraz zobrazowanych na rysunku – załącznik 5, pozwala ustalić te pozycje, które mogą negatywnie wpływać na rzetelność całego kwestionariusza. Są to pozycje, dla których:

Tabela 6

Wyniki obliczeń opisujących wstępny kwestionariusz motywacji uczenia się

| Numer pozycji | Pozycje kwestionariusza | Średnia arytm. x | Korelacja pozycja – test |
|---|---|------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Skala napięcia motywacyjnego SNM | | | |
| 1. | Szybko zniechęcam się, gdy doznaję niepowodzeń | 3,78 | 0,44 |
| 2. | Tracę dobry nastrój na myśl, że mam się znów uczyć | 3,78 | 0,59 |
| 3. | Mam trudności z koncentracją gdy się uczę | 3,85 | 0,47 |
| 4. | Zwykle uczę się tylko po to, żeby zaliczyć | 3,45 | 0,51 |
| 5. | Jeśli czegoś nie rozumiem to z uporem szukam rozwiązania | 3,63 | 0,48 |
| 6. | Jest tyle atrakcyjnych zajęć, że trudno mi się uczyć | 3,53 | 0,30 |
| Skala wartości gratyfikacyjnej SWG | | | |
| 7. | Wiedza uzyskiwana w Akademii jest przydatna w praktyce | 3,29 | 0,35 |
| 8. | Bez studiowania moje życie byłoby również sensowne | 2,56 | 0,11 |
| 9. | Wolałbym studiować w innej uczelni | 3,27 | 0,35 |
| 10. | Uczenie się sprawia mi przyjemność | 3,37 | 0,37 |
| 11. | Uczę się głównie dlatego, aby poprawić swój status materialny | 2,56 | 0,17 |
| 12. | Ukończenie Akademii zwiększy mój prestiż wśród innych oficerów | 3,62 | 0,33 |
| Skala prawdopodobieństwa sukcesu SPS | | | |
| 13. | Przeciętne oceny z przedmiotów wojskowych to kres moich możliwości. | 4,00 | 0,44 |
| 14. | Nigdy nie będę umiał posługiwać się wiedzą taktyczno-operacyjną | 4,06 | 0,45 |
| 15. | Moje oceny bardziej zależały od szczęścia niż poziomu mojej wiedzy | 3,84 | 0,54 |
| 16. | Niepowodzenia w nauce to moja specjalność | 4,33 | 0,70 |
| 17. | Brak mi wiary w siebie | 4,26 | 0,50 |
| 18. | Brak mi uzdolnień do uczenia się przedmiotów wojskowych | 4,17 | 0,56 |

- ◆ średnia arytmetyczna jest nadmiernie wysoka lub niska;
- ◆ moc dyskryminacyjna jest ujemna lub niska.

Są to pozycje P08 i P11 i one poddane zostaną szczegółowej analizie. Dalszą analizę rzetelności wykonano posługując się modulem *Analiza rzetelności i pozycji* pakietu Statistica. Moduł ten:

- umożliwia obliczenie różnymi metodami współczynników rzetelności aktualnej skali,
- ułatwia konstruowanie rzetelniejszej skali poprzez propozycje eliminacji pozycji nieodpowiednich,

- oblicza, ile należy dodać pozycji skali, aby uzyskać żadaną rzetelność.

W celu uzyskania kwestionariusza o większej rzetelności, analizując wskazania programu statystycznego, usuwano kolejno:

⇒ pozycję P08, rzetelność wzrosła do $\alpha = 0,83$;

⇒ pozycję P11, rzetelność wzrosła do $\alpha = 0,84$.

Dalsza redukcja pozycji powodowałaby nie wzrost, a obniżenie współczynnika rzetelności. Stąd też przyjęto, że wobec niewielkich zmian współczynnika α , projektowana skala będzie składać się z 18 pozycji.

Program umożliwia obliczenie ilości pozycji, które należałoby dodać aby zwiększyć rzetelność do założonej wartości. W tym przypadku, zwiększenie rzetelności skali do wartości $\alpha = 0,90$ wymagałoby zastosowania 11 nowych pozycji.

Oszacowanie trafności kwestionariusza oparto o analizę skupień, próbując ustalić trafność teoretyczną metodą badania wewnętrznej struktury skali³⁸. Metoda ta odwołuje się do związku pomiędzy pozycjami skali. Stopień jednorodności mówi o jej trafności teoretycznej – im większa jednorodność, tym większa trafność teoretyczna skali. Do analizy trafności wykorzystano moduł *Analiza skupień* pakietu Statistica.

Skupienie pozycji kwestionariusza motywacji, ze względu na procentowe rozkłady odpowiedzi studentów, obrazuje rysunek 5 (pionowy drzewkowy diagram).

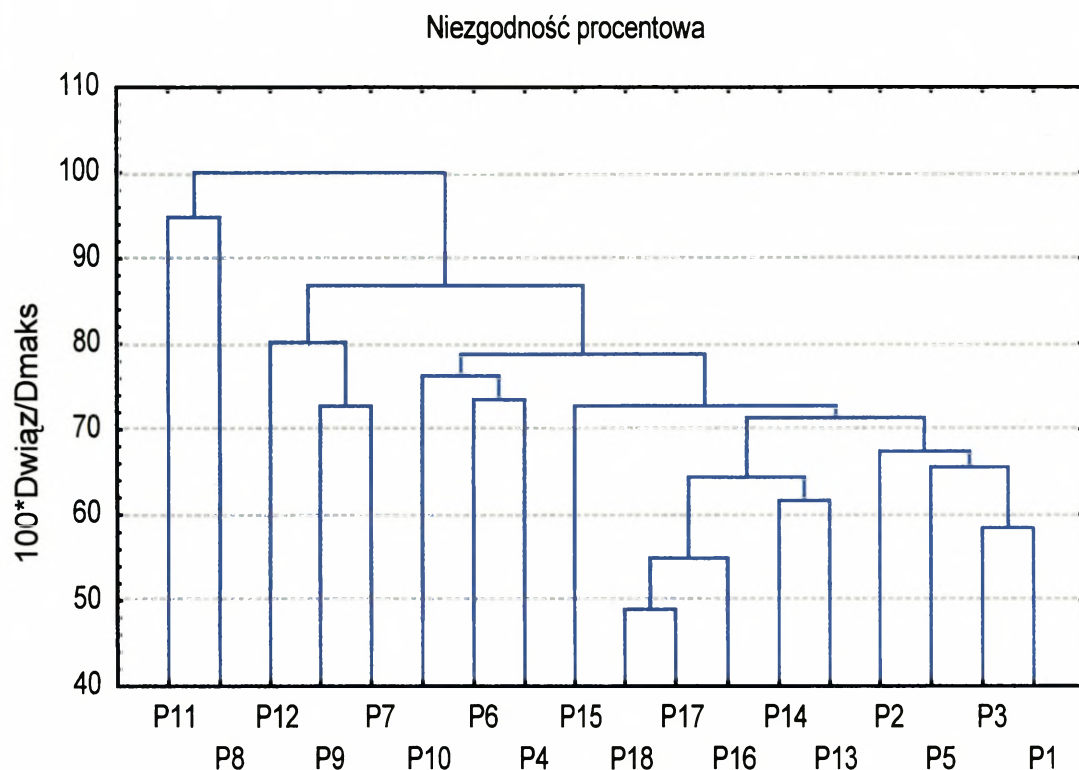
Pozycje, których rozkłady są podobne, znajdują się blisko siebie (oś pozioma), a stopień powiązania określony jest odległością (odłożona na osi pionowej), przy której linie pozycji skali wiążą się.

Z rysunku 5 wynika, iż największą homogeniczność cechuje, skupione w środkowej części wykresu, pozycje skali prawdopodobieństwa sukcesu SPS – oprócz pozycji P15. Pozycja ta: *Moje oceny bardziej zależały od szczęścia niż poziomu mojej wiedzy* odnosi się do zewnętrznego warunku odniesienia sukcesu, gdy tymczasem pozycje pozostałe testują prawdopodobieństwo sukcesu w odniesieniu do możliwości własnej osoby (pozycje P13, P14, P16, P17).

Mniejszą homogeniczność wykazały pozycje skali wartości gratyfikacyjnej P08, P09, P11 – skupione po lewej stronie. Natomiast pozycje mierzące napięcie

³⁸ W. Sanocki, Kwestionariusze osobowości w psychologii, PWN, Warszawa 1978, s. 300.

motywacyjne są bardziej rozproszone - znajdują się w dwóch skupiskach: jedno, pozycje P01, P02, P03; drugie, pozycje P06, P08.



Rys. 5. Analiza skupień pozycji kwestionariusza motywacji MU

3.3. Wyniki pomiaru motywacji uczenia się (MU)

W tym rozdziale przedstawiono wyniki pomiaru motywacji studentów, wykonanego przy pomocy podejść opisanych w poprzednim podrozdziale.

Pod uwagę wzięto wszystkie pozycje kwestionariusza. Wyniki przedstawiono następująco:

- ↳ obrazując procentowo stopień zgodności wszystkich studentów z kolejnymi pozycjami kwestionariusza,
- ↳ obrazując wyniki uzyskane przez studentów w przedziałach: motywacja negatywna, motywacja niska, motywacja wysoka.

Analiza wyników ze względu na pozycje

Stopień zgodności wszystkich studentów z kolejnymi pozycjami kwestionariusza przedstawia tabela 7.

Tabela 7

Rozkłady odpowiedzi studentów w kwestionariuszu motywacji MU

| Lp. | Pozycje kwestionariusza | Rozkład odpowiedzi (%) | | | | |
|---|---|------------------------|---------------|----------------------|---------------|-----------------------|
| | | zdecydo- wanie nie | raczej nie | trudno powiedzieć | raczej tak | zdecydo- wanie tak |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Skala napięcia motywacyjnego SNM | | | | | | |
| 1. | Szybko zniechęcam się, gdy doznaję niepowodzeń | 16,6 | 59,0 | 10,9 | 12,2 | 1,3 |
| 2. | Tracę dobry nastrój na myśl, że mam się znów uczyć | 23,1 | 46,1 | 19,3 | 10,6 | 2,6 |
| 3. | Mam trudności z koncentracją gdy się uczę | 19,9 | 60,9 | 8,3 | 7,1 | 3,2 |
| 4. | Zwykle uczę się tylko po to, żeby zaliczyć | 14,1 | 44,9 | 17,3 | 19,2 | 4,5 |
| 5. | Jeśli czegoś nie rozumiem to z uporem szukam rozwiązania | 6,4 | 9,6 | 16,7 | 49,4 | 17,9 |
| 6. | Jest tyle atrakcyjnych zajęć, że trudno mi się uczyć | 12,8 | 60,6 | 18,6 | 12,8 | 5,1 |
| Skala wartości gratyfikacyjnej SWG | | | | | | |
| 7. | Wiedza uzyskiwana w Akademii jest przydatna w praktyce | 5,8 | 9,0 | 45,5 | 26,9 | 12,2 |
| 8. | Bez studiowania moje życie byłoby również sensowne | 3,2 | 16,0 | 29,5 | 35,9 | 16,4 |
| 9. | Wolałbym studiować w innej uczelni | 12,8 | 26,3 | 42,3 | 12,2 | 6,4 |
| 10. | Uczenie się sprawia mi przyjemność | 6,4 | 14,1 | 26,3 | 42,3 | 10,9 |
| 11. | Uczę się głównie dlatego, aby poprawić swój status materialny | 7,7 | 19,9 | 14,8 | 35,9 | 21,8 |
| 12. | Ukończenie Akademii zwiększy mój prestiż wśród innych oficerów | 4,5 | 10,3 | 24,4 | 37,2 | 23,1 |
| Skala prawdopodobieństwa sukcesu SPS | | | | | | |
| 13. | Przeciętne oceny z przedmiotów wojskowych to kres moich możliwości. | 29,5 | 51,3 | 12,2 | 3,8 | 2,5 |
| 14. | Nigdy nie będę umiał posługiwać się wiedzą taktyczno-operacyjną | 37,8 | 37,2 | 21,1 | 2,6 | 1,3 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----|--|-------------|-------------|------|-----|-----|
| 15. | Moje oceny bardziej zależały od szczęścia niż poziomu mojej wiedzy | 24,4 | 45,5 | 23,1 | 3,8 | 3,2 |
| 16. | Niepowodzenia w nauce to moja specjalność | 51,3 | 39,1 | 4,5 | 1,3 | 3,8 |
| 17. | Brak mi wiary w siebie | 47,4 | 39,1 | 5,8 | 7,1 | 0,6 |
| 18. | Brak mi uzdolnień do uczenia się przedmiotów wojskowych | 39,7 | 46,8 | 7,1 | 3,2 | 3,5 |

Zdecydowana większość studentów aprobowala stwierdzenia pozytywne i negowała negatywne, stąd też rozproszenie wyników jest niewielkie. Wyjątkiem są pozycje:

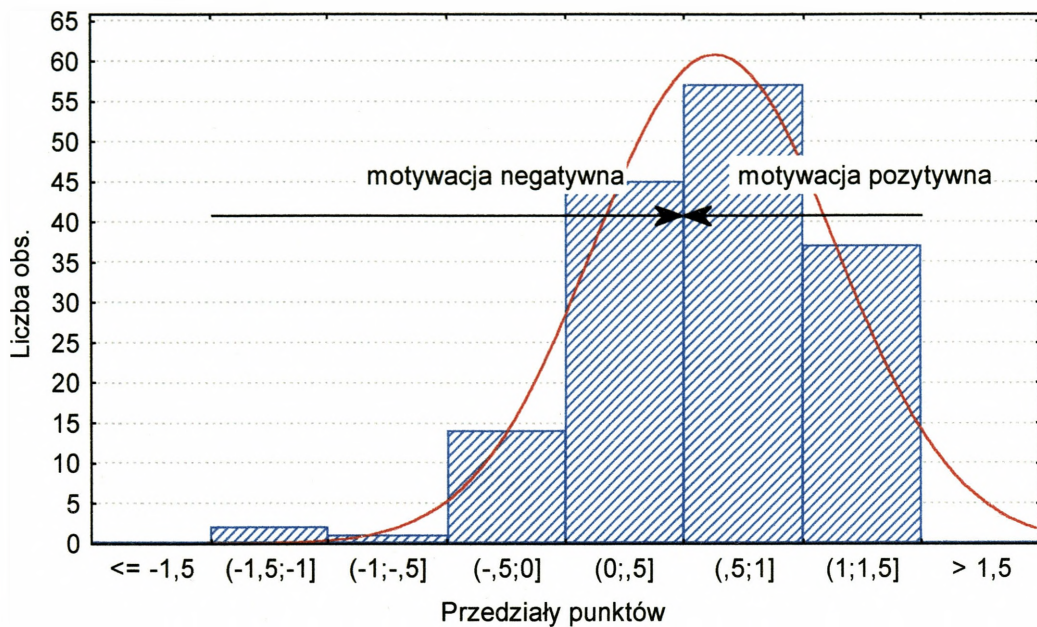
- ☞ P04 - *Zwykle uczę się tylko po to, żeby zaliczyć*, której nie zanegowało aż 45% studentów,
- ☞ P07 - *Wiedza uzyskiwana w Akademii jest przydatna w praktyce*, którą zaaprobowalo tylko 39,1% studentów,
- ☞ P08 - *Bez studiowania moje życie byłoby również sensowne*, z którą zgodziło się 52,3% osób,
- ☞ P09 - *Wolałbym studiować w innej uczelni*, którą zaaprobowalo 18,6% oficerów, a brak zdecydowania wyraziło aż 42,3% badanej próby,
- ☞ P10 - *Uczę się głównie dlatego, aby poprawić swój status materialny*, z którą odrzuciło tylko 27,6% studentów.

Analiza wyników ze względu na przedziały motywacji.

W celu ułatwienia analizy poziomu motywacji dokonano przejścia ze skali o stopniach 1, 2, 3, 4, 5 na skalę o stopniach: -2, -1, 0, 1, 2, czyli lepiej obrazującą motywację negatywną, jej brak lub motywację pozytywną. (rys. 6).

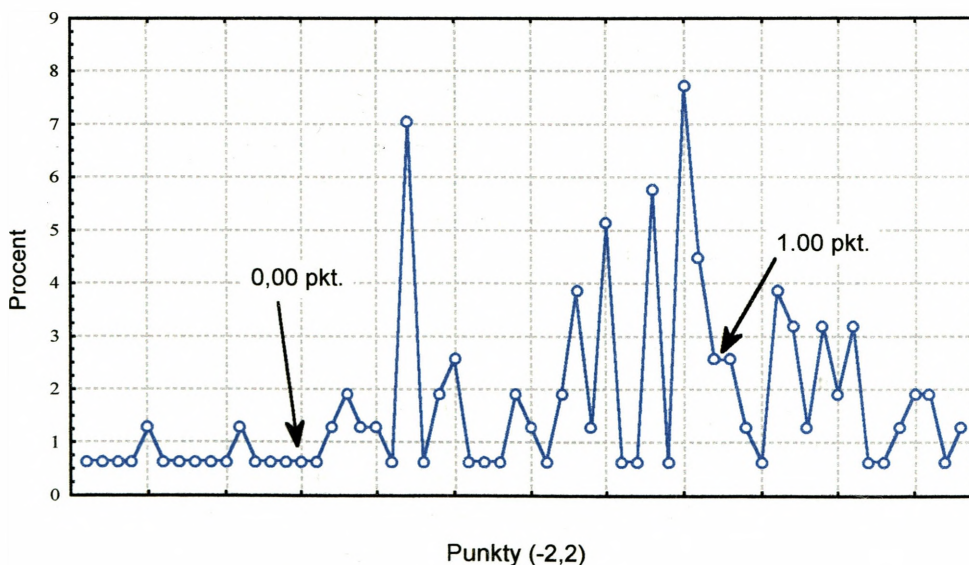
Następnie, w celu ograniczenia przedziałów motywacji, dokonano nominalizacji danych przyjmując trzy przedziały:

- ☞ poziom motywacji negatywnej = -2 pkt. do 0 pkt.
- ☞ niski i średni poziom motywacji pozytywnej = 0 do 1pkt
- ☞ wysoki poziom motywacji pozytywnej = powyżej 1pkt.



Rys. 6. Rozkład wyników pomiaru motywacji do uczenia się MU

Powyzsza nominalizacja danych jest potrzebna do poszukiwania zaleznosci miedzy motywacja a zmiennymi kontekstowymi wyrazonymi na poziomie skal jakościowych. Powyzsze, umowne przyjęcie przedziałów, ma jednak swoje uzasadnienie – wartości 0 i 1 są w przybliżeniu punktami granicznymi odchylenia standardowego, oraz, w przypadku 1. punktu jak wynika z rysunku 7, zostały wyraźnie oddzielone wyniki wysokie od pozostałych.



Rys. 7. Rozkład wyników pomiaru motywacji do uczenia się MU

Wyniki opisujące kwestionariusz są następujące:

- ↪ średnia arytmetyczna wszystkich pozycji $x=0,63$ pkt.;
- ↪ odchylenie standardowe $s=0,51$ pkt.;
- ↪ wariancja $s^2=0,26$;
- ↪ min=-1,38pkt;
- ↪ max=1,50pkt.
- ↪ bł. stand.=0,041pkt.

Do kolejnych przedziałów motywacji zakwalifikowano następujące ilości studentów:

- ↪ motywacja ujemna – 17 (10,9%),
- ↪ motywacja niska, przeciętna³⁹ – 95 (60,9%),
- ↪ motywacja wysoka – 44 (28,2%).

3.4. Rzetelność i trafność kwestionariusza motywacji do kierowania

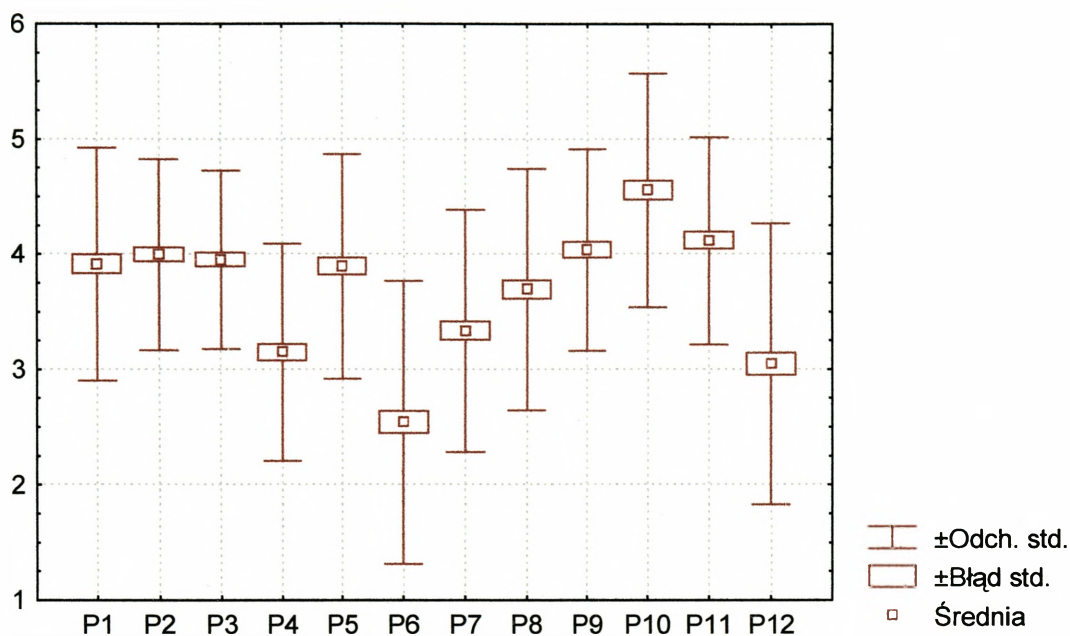
Obliczenia opisujące pozycje kwestionariusza motywacji przedstawiono w tabeli 8 oraz na rysunku 8. Natomiast sam kwestionariusz przedstawiono w załączniku 4 (pyt. 3).

Tabela 8

Wyniki obliczeń opisujących wstępny kwestionariusz motywacji do kierowania KK

| Numer pozycji | Średnia arytm. x | Moc dyskryminacyjna r_{ik} |
|---------------|------------------|------------------------------|
| 1. | 3,91 | ,59 |
| 2. | 3,99 | ,39 |
| 3. | 3,95 | ,46 |
| 4. | 3,15 | ,22 |
| 5. | 3,89 | ,59 |
| 6. | 2,54 | ,17 |
| 7. | 3,33 | ,29 |
| 8. | 3,69 | ,46 |
| 9. | 4,03 | ,57 |
| 10. | 4,55 | ,29 |
| 11. | 4,11 | ,61 |
| 12. | 3,04 | ,29 |

³⁹ Dalej w opracowaniu posługiwano się określeniem „niska”.

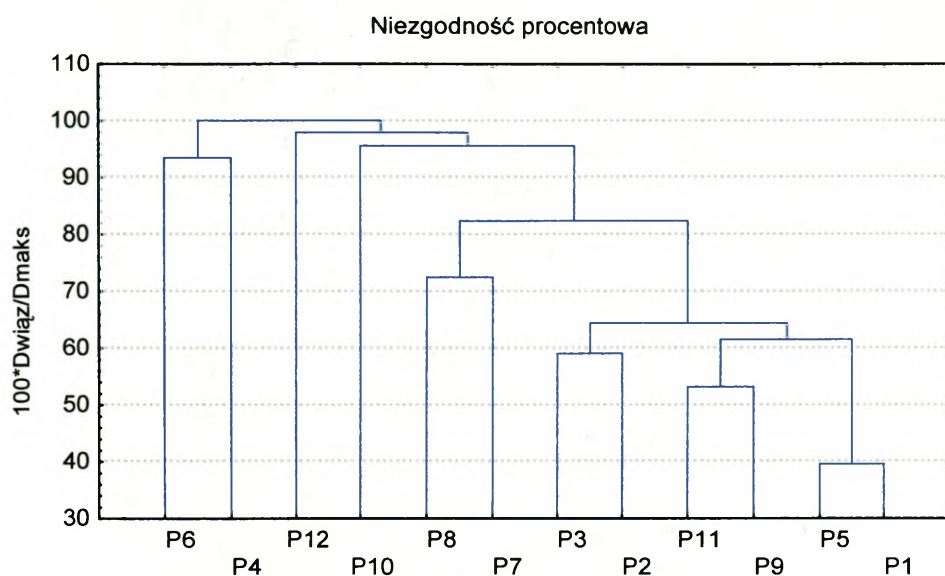


Rys. 8. Wykres ramkowy wartości średnich pozycji kwestionariusza motywacji do kierowania

W celu ustalenia rzetelności kwestionariusza motywacji ponownie wykorzystano metodę wewnętrznego zgodności testu i posłużono się współczynnikiem alfa Cronbacha (α). Współczynnik ten, dla wstępnego kwestionariusza motywacji KM, wyniósł $\alpha=0,76$ (średnia kwestionariusza KM $x=44,20$ pkt.; odchylenie standardowe $s=6,28$ pkt.; wariancja $s^2=39,09$), co wskazuje na dopuszczalną rzetelność kwestionariusza motywacji. Możliwy jest tylko nieznaczny wzrost współczynnika rzetelności – w przypadku usunięcia pozycji P06 – do 0,76.

W tym przypadku, zwiększenie rzetelności skali do wartości $\alpha=0,90$ wymagałoby zastosowania 22 nowych pozycji.

Oszacowanie trafności można przeprowadzić stosując diagram drzewkowy (rys. 9). Poszczególne skale nie wykazują wyraźnych skupień, powiązanie wykazują jedynie pozycje P9, P11; P10, P12 oraz P2 i P3.



Rys. 9. Drzewkowy diagram pozycji kwestionariusza motywacji MK

Jednorodność wykazują wyniki pozycji P1 (*Chciałbym być kierownikiem zespołu ludzi*) i P5 (*Kierowanie ludźmi sprawia mi satysfakcję*). Można przypuszczać, iż poczucie satysfakcji jest tu nadrzędnym motywem kierowania ludźmi.

3.4. Wyniki pomiaru motywacji do kierowania (MK)

Podobnie jak w przypadku wyników motywacji uczenia się, analizę przeprowadzono ze względu na:

- ↳ wyniki odpowiedzi studentów w kolejnych pozycjach,
- ↳ wyniki indywidualne w przedziałach motywacji.

Analiza wyników ze względu na pozycje

Stopień zgodności wszystkich studentów z kolejnymi pozycjami kwestionariusza przedstawia tabela 9.

Badani oficerowie, jak wskazują powyższe wyniki badań, w zdecydowanej większości chcą kierować ludźmi (pozycja P1 – aprobatą w 78,6%) i nastawieni są na odbiór informacji związanych z tym procesem (pozycja P2 – aprobatą w 79,9%). Jednak co piąty student nie chce kierować podwładnymi lub jest niezdecydowany czy

Rozkład odpowiedzi studentów w kwestionariuszu motywacji kierowania (MK)

| Lp. | Pozycje kwestionariusza | Rozkład odpowiedzi (%) | | | | |
|---|---|------------------------|-------------|----------------------|-------------|-----------------------|
| | | zdecydo- wanie nie | raczej nie | trudno powiedzieć | raczej tak | zdecydo- wanie tak |
| Skala napięcia motywacyjnego SNM | | | | | | |
| 1. | Chciałbym być kierownikiem zespołu ludzi | 3,8 | 7,7 | 9,6 | 51,3 | 27,3 |
| 2. | Z uwagą wysłuchuję wszelkich informacji o przewodzeniu ludźmi | 0,6 | 5,8 | 13,5 | 53,8 | 26,3 |
| 3. | Szybko zniechęcam się, gdy doznaję niepowodzeń | 19,9 | 62,2 | 11,5 | 5,8 | 0,6 |
| 4. | Wolę wymyślać pomysły niż wdrażać je kierując ludźmi | 5,8 | 30,8 | 40,4 | 18,6 | 4,5 |
| Skala wartości gratyfikacyjnej SWG | | | | | | |
| 5. | Kierowanie ludźmi sprawia mi satysfakcję | 3,2 | 8,3 | 9,0 | 55,1 | 24,4 |
| 6. | Kierowanie ludźmi wiąże się ze zbyt dużą odpowiedzialnością | 4,5 | 22,4 | 21,8 | 25,0 | 26,3 |
| 7. | Stanowisko kierownicze podniesie mój status materialny | 5,1 | 16,7 | 29,5 | 37,2 | 11,5 |
| 8. | Stanowisko kierownicze zwiększa prestiż oficera | 3,8 | 10,3 | 21,1 | 42,3 | 22,4 |
| Skala prawdopodobieństwa sukcesu SPS | | | | | | |
| 9. | Nigdy nie będę potrafił skutecznie kierować podwładnymi | 33,3 | 41,0 | 23,1 | 0,6 | 1,9 |
| 10. | Brak mi wiary w siebie | 42,3 | 40,4 | 8,3 | 7,7 | 1,3 |
| 11. | Kierowanie ludźmi nie leży w moim charakterze | 37,8 | 43,6 | 12,2 | 5,1 | 1,3 |
| 12. | Zbyt wiele zależy od szczęścia, a nie solidnej pracy | 10,9 | 30,8 | 23,1 | 22,4 | 12,8 |

taką funkcję pełnić. Fakt ten raczej nie powinien niepokoić, gdyż w przyszłej pracy niezbędni są zarówno kierownicy, jak i tylko wykonawcy poleceń. Natomiast zastanawiający jest, w kontekście wymienionych pozycji, rozkład zgodności studentów z bardziej szczegółowym twierdzeniem *Wolę wymyślać pomysły niż wdrażać je kierując ludźmi* (pozycja P4). Tylko 36,6% studentów odrzuciło to twierdzenie, a 40,4% nie potrafiło podjąć decyzji. To pytanie prawdopodobnie zmusiło do większej refleksji badanych i w efekcie nastąpiła polaryzacja wyborów stopni skali. W celu sprawdzenia, czy oficerowie którzy aprobowali pozycję P1, jednocześnie nie aprobowali pozycji P4, porównano obie zmienne oraz obliczono współczynnik siły

związku. Związek ten okazał się tylko słaby (V Cramera = 0,22), gdyż część oficerów nie potwierdziła wcześniejszej odpowiedzi. Dotyczy to głównie grupy 80 oficerów, którzy deklarowali chęć kierowania (pozycja P1 stopień 4 – *raczej tak*), a spośród których 22,5% w pozycji P4 wyraziło zdanie przeciwne oraz 40% wybrało odpowiedź *trudno powiedzieć*. Dane te nakazują ostrożność w formułowaniu wniosków na podstawie tylko jednego, ogólnie sformułowanego pytania ankietowego, czy jednej pozycji skali kwestionariusza. Na satysfakcję, jako efekt sprawowania roli kierownika wskazało 79,5% studentów; na efekt materialny (przewidywany) – 48% respondentów. Większość, bo 64,7% badanych uważa iż stanowisko kierownicze zwiększa prestiż oficera, co oznacza, iż środowisko (koledzy w pracy, przełożeni, podwładni, znajomi) może stanowić ważny motyw dążenia tych studentów do kierowania zespołami ludzi. Na podstawie analizy pozycji P9-P12, można sądzić, iż studenci wierzą w swoje możliwości wypełniania roli skutecznego kierownika. Jednak 35,2% studentów podkreśla zbyt duży wpływ szczęścia w swoich działaniach.

Tabela 10 przedstawia interkorelacje pozycji omawianego kwestionariusza. Na uwagę zasługują niektóre korelacje, których charakter można wyrazić w postaci hipotez:

- ↪ chęć kierowania wiąże się z subiektywną oceną skuteczności kierowania ludźmi (P1-P8),
- ↪ osoby które chcą być kierownikami, zniechęcają się rzadziej, niż osoby które nie chcą (P1-P3, P3-P11).

Tabela 10

Macierz korelacji pozycji kwestionariusza MK

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 |
|----|------|------|------|------|------|------|------|-----|-----|------|-----|-----|
| P1 | 1,00 | ,39 | ,30 | ,22 | ,55 | ,21 | ,20 | ,34 | ,43 | ,19 | ,60 | ,07 |
| P2 | ,39 | 1,00 | ,34 | ,07 | ,32 | -,01 | ,07 | ,21 | ,43 | ,22 | ,27 | ,11 |
| P3 | ,30 | ,34 | 1,00 | ,12 | ,32 | ,04 | ,09 | ,19 | ,44 | ,35 | ,36 | ,23 |
| P4 | ,22 | ,07 | ,12 | 1,00 | ,12 | ,14 | ,19 | ,07 | ,07 | -,07 | ,32 | ,08 |
| P5 | ,55 | ,32 | ,32 | ,12 | 1,00 | ,11 | ,17 | ,36 | ,49 | ,28 | ,48 | ,23 |
| P6 | ,21 | -,01 | ,04 | ,14 | ,11 | 1,00 | -,04 | ,15 | ,09 | -,03 | ,21 | ,15 |
| P7 | ,20 | ,07 | ,09 | ,19 | ,17 | -,04 | 1,00 | ,47 | ,17 | ,10 | ,16 | ,14 |

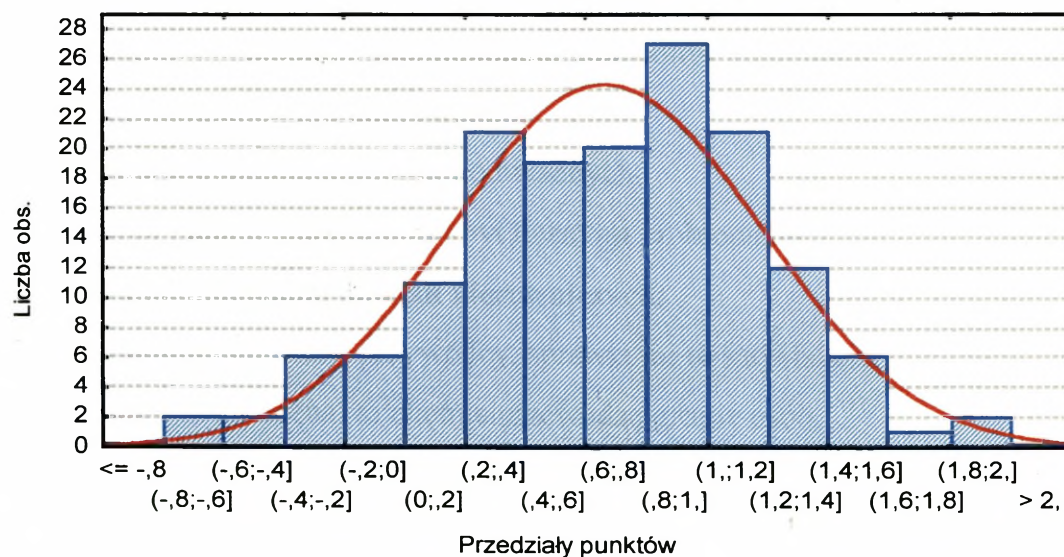
| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 |
|-----|-----|-----|-----|------|-----|------|-----|------|------|------|------|------|
| P8 | ,34 | ,21 | ,19 | ,07 | ,36 | ,15 | ,47 | 1,00 | ,25 | ,15 | ,25 | ,24 |
| P9 | ,43 | ,43 | ,44 | ,07 | ,49 | ,09 | ,17 | ,25 | 1,00 | ,41 | ,49 | ,17 |
| P10 | ,19 | ,22 | ,35 | -,07 | ,28 | -,03 | ,10 | ,15 | ,41 | 1,00 | ,16 | ,08 |
| P11 | ,60 | ,27 | ,36 | ,32 | ,48 | ,21 | ,16 | ,25 | ,49 | ,16 | 1,00 | ,28 |
| P12 | ,07 | ,11 | ,23 | ,08 | ,23 | ,15 | ,14 | ,24 | ,17 | ,08 | ,28 | 1,00 |

W przypadku tego kwestionariusza również przetransformowano stopnie skali 1-5 na stopnie skali -2, -1, 0, 1, 2. Wyniki opisujące kwestionariusz MK w nowej skali są następujące:

- ☞ średnia arytmetyczna wszystkich pozycji $x=0,66$ pkt.;
- ☞ odchylenie standardowe $s=0,51$ pkt.;
- ☞ wariancja $s^2=0,26$;
- ☞ $\min=-0,64$ pkt;
- ☞ $\max=1,82$ pkt.
- ☞ bł. stand.=0,041pkt.

Wyniki opisujące skale cząstkowe kwestionariusza MK umieszczono w załączniku 6.

Liczby studentów, którzy uzyskali wyniki punktowe w kolejnych przedziałach przedstawiono na rysunku 10.



Rys. 10. Histogram wyników pomiaru motywacji do kierowania MK

Do kolejnych przedziałów motywacji zakwalifikowano następujące liczebności studentów:

1. Motywacja ujemna – 16 (10,2%),
2. Motywacja niska, przeciętna⁴⁰ – 98 (62,8%),
3. Motywacja wysoka – 44 (28,2%).

3.5. Pomiar motywacji do kierowania z wykorzystaniem taksonomii

Jak już pisano, pomiar motywacji można przeprowadzić w oparciu o hierarchicznie ustalone poziomy – taksonomię motywacji. Podjęto więc próbę skonstruowania dodatkowego kwestionariusza motywacji do kierowania ludźmi (MKT) i porównania jego rzetelności i trafności z kwestionariuszem motywacji do kierowania MK. Kwestionariusz ten będzie również stanowił tzw. zewnętrzne kryterium przy szacowaniu trafności diagnostycznej.

Podstawowym problemem jest dobranie takich twierdzeń, które pozwolą zakwalifikować studentów do danego poziomu motywacji przy zachowaniu ich hierarchiczności. Studenci, którzy osiągnęli poziom wyższy powinni więc osiągnąć poziom poprzedzający. Celem wykonania pomiaru ułożono zestaw 9 twierdzeń (załącznik 4, pyt. 4.), z którymi studenci mieli zgadzać się lub nie (skala 0-1). Twierdzenia zostały przemieszane; trzy twierdzenia nie miały znaczenia przy ustalaniu poziomu motywacji. Natomiast poniższe twierdzenia miały decydować o zakwalifikowaniu studentów do kolejnych poziomów motywacji.

Poziom A. Akceptacja roli kierownika:

1. Preferuję pracę samodzielną bez podwładnych.
2. Kierowanie ludźmi wiąże się ze zbyt licznymi problemami.

Poziom B. Podejmowanie działań kierowniczych:

3. Gdy sprawdzam się w roli przywódcy, sprawia mi to satysfakcję.
4. Jeżeli jest taka potrzeba, to chętnie przewodzę grupie osób.

⁴⁰ Dalej w opracowaniu posługiwano się określeniem „niska”.

Poziom C. Działania kierownicze:

5. Nie wyobrażam sobie innej pracy, niż związanej z przewodzeniem ludźmi.
6. Chciałbym w przyszłej pracy rozwiązywać nawet trudne problemy kierownicze.

Częstość wyborów poszczególnych pozycji przez studentów przedstawiono w tabeli 11.

Tabela 11

Średnie arytmetyczne pozycji kwestionariusza motywacji do kierowania MKT

| Pozycja | Średnia arytmetyczna | Liczba wyborów |
|---------|----------------------|----------------|
| 1. | 0,74 | 41 |
| 2. | 0,62 | 60 |
| 3. | 0,79 | 124 |
| 4. | 0,65 | 101 |
| 5. | 0,31 | 47 |
| 6. | 0,46 | 71 |
| 7. | 0,35 | 54 |

Skonstruowaną skalę można opisać następująco:

- * rzetelność – współczynnik $\alpha = 0,69$
- * wynik średni skali $x = 3,93$ pkt.;
- * odchylenie standardowe $s = 2,00$ pkt.;
- * wariancja $s^2 = 4,01$ pkt.;
- * średnia korelacja pomiędzy pozycjami $r_{sr} = 0,25$;
- * rozstęp $R = 0-7$ pkt.,

Założono, iż przynależność studentów do danego poziomu motywacji będzie ustalana zgodnie z tabelą 12.

Tabela 12

Ustalanie poziomów motywacji do kierowania MKT

| Poziomy motywacji | Wybór pozycji | | |
|-------------------|---------------|-------------|-------------|
| | pozycje 1,2 | pozycje 3,4 | pozycje 5,6 |
| Poniżej poziomu A | tak | nie | nie |
| Poziom A | nie | nie | nie |
| Poziom B | nie | tak | nie |
| Poziom C | nie | tak | tak |

Tworzenie taksonomii motywacji jest zabiegiem czasochłonnym, wymagającym kilkakrotnego doboru twierdzeń. Stąd też w przypadku wątpliwości kwalifikowania studentów do odpowiedniego poziomu – przy zakreśleniu przez studenta dwóch pozycji z wyższego poziomu i tylko jednej z niższego, również zaliczano wyższy poziom. Liczby studentów zakwalifikowanych do kolejnych poziomów motywacji przedstawia tabela 13. **Zastanawiający jest fakt, iż 26,9% studentów nie osiągnęło poziomu A, czyli nie posiada motywacji do kierowania.** Stąd też w następnej części opracowania wyniki pomiarów zostaną porównane ze sobą.

Tabela 13

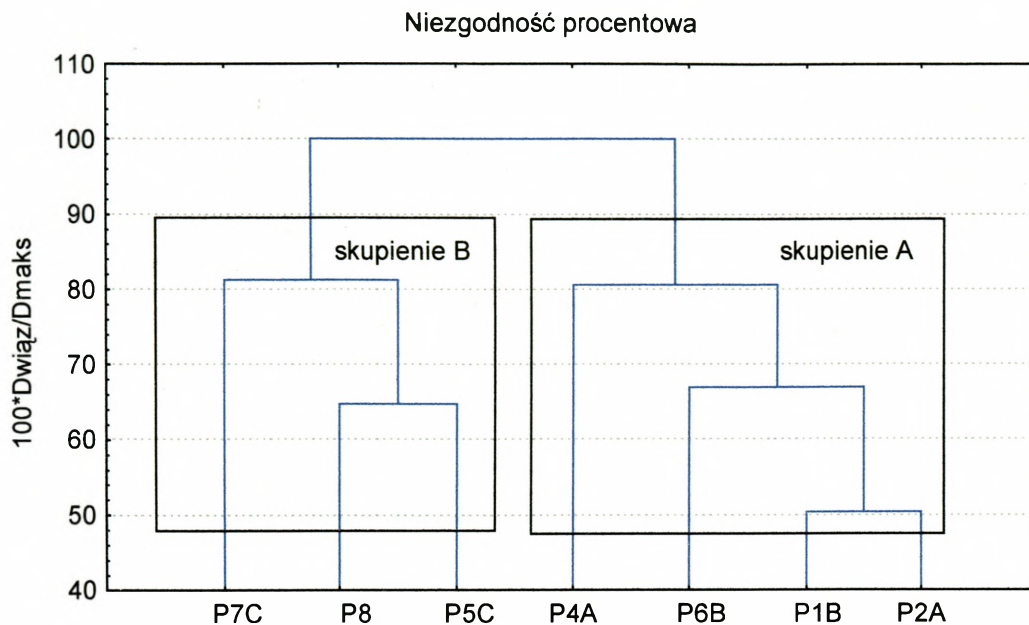
Liczby studentów zakwalifikowanych do poziomów motywacji

| | Poziom motywacji | | | |
|------------|------------------|------|------|------|
| | brak motywacji | A | B | C |
| Liczebność | 42 | 33 | 56 | 25 |
| % | 26,9 | 21,1 | 35,9 | 16,1 |

Hierarchiczność taksonomii można oszacować porównując wartości średnich arytmetycznych pozycji kolejnych poziomów. Średnie powinny stopniowo maleć. Analizując hierarchiczność pozycji w tabeli 11 można stwierdzić:

- ↪ pozycje poziomu A: P1 i P2 mają wysokie i podobne średnie, jednak pozycja P1 jest właściwsza,
- ↪ pozycje poziomu B: P3 i P4 mają średnie zbyt mało różniące się od poziomu A,
- ↪ pozycje poziomu C: P5 i P6 wyraźnie różnią się od pozycji poziomu B, przy czym pozycję P6 lepiej będzie zastąpić pozycją dodatkową P7.

Powyższe rozważania potwierdza rozkład skupień przedstawiony na rysunku 11. Występują dwa, zamiast trzech skupień. Skupienie B obejmuje pozycje poziomu C, natomiast skupienie A tworzą pozycje poziomu A i B – gdyż są zbyt podobne do siebie. Prawdopodobnie jest przyczyną, iż tak wielu studentów nie zostało zakwalifikowanych do poziomu A.



Rys. 11 Diagram drzewkowy pozycji kwestionariusza MKT

3. 6. Trafność diagnostyczna kwestionariuszy motywacji

Ustalenie trafności diagnostycznej narzędzia pomiarowego polega na obliczaniu stopnia korelacji między jego wynikami a kryterium zewnętrznym zastosowanym w tym samym czasie. Jeśli dana skala jest skorelowana z takim kryterium, to wzrasta zaufanie do trafności skali, gdyż to znaczy, że rzeczywiście skala mierzy np. motywację do kierowania a nie coś zupełnie innego. Założono, iż takim kryterium będą, względem siebie, wyniki trzech kwestionariuszy – motywacji do uczenia się, motywacji do kierowania MK i motywacji do kierowania MKT. W tabeli 14 przedstawiono współczynniki korelacji r Pearsona obliczone dla wyników w skali -2,-1,0,1,2 oraz w skali trzech poziomów motywacji.

Współczynniki korelacji pomiędzy wynikami pomiarów motywacji trzema kwestionariuszami wynoszą: MU-MK – $r=0,59$ (korelacja wysoka), MK-MKT – $r=0,56$ (korelacja wysoka), MU-MKT – $r= 0,26$ (korelacja słaba). W tym więc przypadku trafność w dwóch pierwszych przypadkach jest zadowalająca, w trzecim przypadku – zbyt słaba.

Tabela 14

Współczynniki korelacji między wynikami pomiaru trzema kwestionariuszami

| Kwestionariusze motywacji | Skale: | do uczenia się KU | do uczenia się KU | do kierowania MK | do kierowania MK | do kierowania MKT |
|---------------------------|-----------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|-------------------|
| Skale: | | -2,2 | 3 poziomy | -2,2 | 3 poziomy | 4 poziomy |
| uczenia się KU | -2,2 | 1,00 | ,88 | ,59 | ,58 | ,26 |
| uczenia się KU | 3 poziomy | ,88 | 1,00 | ,54 | ,56 | ,32 |
| kierowania MK | -2,2 | ,59 | ,54 | 1,00 | ,87 | ,56 |
| kierowania MK | 3 poziomy | ,58 | ,56 | ,87 | 1,00 | ,47 |
| kierowania MKT | 4 poziomy | ,26 | ,32 | ,56 | ,47 | 1,00 |

Ponadto obliczono tzw. korelację skorygowaną ze względu na tłumienie – jeśli rzetelność danej skali jest ograniczona, to korelacja między skalą a zmienną kryterium zostanie stłumiona, to znaczy będzie mniejsza niż faktyczna korelacja wyników prawdziwych. Mając rzetelność dwóch skorelowanych miar (tzn. skali i zmiennej kryterium) można oszacować rzeczywistą korelację wyników prawdziwych w obu miarach, tzn. można skorygować korelację ze względu na tłumienie.

Współczynniki korelacji skorygowanej pomiędzy wynikami MU-MK wynoszą - $r=0,71$ (korelacja bardzo wysoka), pomiędzy wynikami MK-MKT - $r=0,77$ (korelacja bardzo wysoka) co może świadczyć o większej niż zadowalająca trafności kwestionariuszy.

4. KONTEKST POMIARU MOTYWACJI

4.1. Podstawowe założenia kulturowe a motywacja

Założenia kulturowe są, według Edgara Scheina, obok artefaktów oraz norm i wartości⁴¹, trzecim poziomem kultury organizacyjnej. Są całkiem niewidoczne i nieuświadamiane i odnoszą się do:

- ↪ natury człowieka,
- ↪ relacji międzyludzkich,
- ↪ samej organizacji,
- ↪ natury otoczenia,
- ↪ relacji organizacji z otoczeniem.

Kultura może być proefektywnościowa i antyefektywnościowa. Silna, pozytywna kultura ukierunkowuje i pobudza działania, zmniejsza nakłady na kontrolę i motywowanie pracowników. Oferuje wspólne kryteria oceny pracy. Zapewnia poczucie przynależności i celowości działania, co zwiększa lojalność i identyfikację z organizacją. Usprawnia komunikację. Funkcje kultury są następujące:

1. W zakresie dostosowania zewnętrznego:

- zrozumienie misji i strategii organizacji,
- integracja wokół celów,
- integracja wokół środków,
- oferuje jednolite sposoby pomiaru i oceny efektów,
- ułatwia dokonywanie zmian.

⁴¹ Artefakty (widoczne i uświadamiane): językowe (język, mity, legendy), fizyczne (ceremonie, rytuały), behawioralne (sztuka, technologia, przedmioty materialne). Normy i wartości : (częściowo widoczne i uświadamiane) - deklarowane (łatwo dostępne dla obserwatora) – np. zawarte w kodeksie etycznym oraz – przestrzegane. Zob. M. Kostera, Zarządzanie personelem, Warszawa 1997, rozdział 1.

2. W zakresie integracji wewnętrznej:

- oferuje wspólny język i aparat pojęciowy;
- definiuje granice grupy;
- wyznacza zasady władzy i kryteria statusu (co wolno, co jest zabronione);
- zaspokaja potrzeby bezpieczeństwa i afiliacji;
- zawiera kryteria nagradzania i karania.;
- oferuje religie, ideologie.

Podstawowe założenia dotyczące natury człowieka dobrze oddaje teoria X i Y D. Mc Gregora⁴². Teoria X mówi, iż człowiek posiada wrodzoną niechęć do pracy, obawia się odpowiedzialności, charakteryzuje się niskimi ambicjami. Stąd też istnieje potrzeba bezpośredniego kierowania pracą podwładnych, kontroli, ścisłego podziału pracy. Teoria Y wręcz przeciwnie, zakłada, że praca jest naturalną potrzebą człowieka, jest odpowiedzialny, a w sprzyjających warunkach praca sprawia mu satysfakcję. Dlatego nacisk należy położyć na samokontrolę, samodzielność, przekonywanie i fachową radę.

W celu ustalenia, czy istnieje współzależność pomiędzy występowaniem przedstawionych dwóch założeń w miejscach pracy studentów a poziomem ich motywacji, zdiagnozowano te założenia (tab. 15) i następnie obliczono współczynniki korelacji.

Tabela 15

Założenia kulturowe w poprzednim miejscu pracy studentów

| Lp. | Odpowiedź | Liczebność | % |
|-------|--|------------|-------|
| 1. | Podwładny posiada niskie poczucie odpowiedzialności, niechętnie wykonuje zadania, zaufanie do niego powinno być znacznie ograniczone, stąd też istnieje potrzeba jego częstych kontroli i instruktaży. | 50 | 32,7 |
| 2. | Podwładny częściowo zbliżony do przedstawionego powyżej. | 36 | 23,5 |
| 3. | Trudno mi powiedzieć. | 9 | 5,9 |
| 4. | Podwładny częściowo zbliżony do przedstawionego poniżej. | 17 | 11,1 |
| 5. | Podwładny posiada duże poczucie odpowiedzialności, jest godny zaufania i partnerskiego traktowania, nacisk należy położyć nie tyle na kontrolę, co na wspomaganie. | 41 | 26,8 |
| Razem | | 153 | 100,0 |

⁴² Zob. A. Gick, M. Tarczyńska, Motywowanie pracowników, Warszawa 1999, s. 38-40.

Wśród badanych oficerów aż 56,2% wskazało negatywne założenia kulturowe (lp. 1, lp. 2). Jak wspomniano, konsekwencje takiego postrzegania środowiska pracy mogą być wielce negatywne: niskie poczucie kontroli, odpowiedzialności, satysfakcji, brak kreatywności. W takim środowisku trudniej kształtują się cechy wymagane na współczesnym polu walki – samodzielność i nieszablonowość w działaniu.

Problematyka ta powinna więc być przedmiotem odrębnych badań, tu bowiem skupiono się na ustaleniu korelacji pomiędzy zmiennymi. Pomędzy wymienionymi zmiennymi stwierdzono:

- ↳ słabą zależność w przypadku wyników pomiaru kwestionariuszem MU (VCramera=0,21; p=0,099);
- ↳ słabą zależność w przypadku wyników pomiaru kwestionariuszem MK (VCramera=0,22; p=0,05);
- ↳ brak zależności w przypadku wyników pomiaru kwestionariuszem MKT.

Drugą z wymienionych powyżej (istotną statystycznie) zależności pomiędzy zmiennymi (rozkłady odpowiedzi) przedstawiono w tabeli 16.

Tabela 16

Założenie kulturowe a poziom motywacji studentów do kierowania MK

| Podjęcie do podwładnego* | Motywacja negatywna | Motywacja niska | Motywacja wysoka | Razem |
|--------------------------|------------------------|--------------------|---------------------|-------|
| 1. Negatywne | 12 | 30 | 8 | 50 |
| % | 24,0 | 60,0 | 16,0 | 100 |
| 2. Raczej negatywne | 3 | 23 | 10 | 36 |
| % | 8,3 | 63,9 | 27,8 | 100 |
| 3. Trudno powiedzieć | 3,0 | 5,0 | 1,0 | 9,0 |
| % | 33,3 | 55,6 | 11,1 | 100 |
| 4. Raczej pozytywne | 1,0 | 11,0 | 5,0 | 17,0 |
| % | 5,9 | 64,7 | 29,4 | 100 |
| 5. Pozytywne | 6,0 | 18,0 | 17,0 | 41,0 |
| % | 14,6 | 43,9 | 41,6 | |
| Razem | 25 | 87 | 41 | 153 |

*Pozycje w kolumnie odpowiadają pozycjom w tabeli 15.

Z danych przedstawionych w powyższej tabeli wynika (analiza według kolumn), że studenci którzy zdecydowanie negatywnie oceniali klimat pracy, podejście przełożonych, głównie cechowali się motywacją niską (60%) i ujemną (24%). Studenci dokonujący takiej oceny zdecydowanie pozytywnie, cechowali się motywacją niską (43,9%) i wysoką (41,6%). Dokonując analizy według kolumn (wartości procentowych nie zaznaczono) okaże się, iż studenci o motywacji ujemnej najczęściej wskazywali zdecydowanie negatywny klimat pracy (12 z 25); natomiast studenci o motywacji wysokiej wybierali klimat zdecydowanie pozytywny (17 z 41). Wniosek, ze względu na słabą korelację powinien być sformułowany ostrożnie: Można zatem stwierdzić, że istnieje tendencja współzależności pomiędzy postrzeganiem założeń kulturowych przez studentów a ich poziomem motywacji kierowania.

Główną funkcją kultury organizacyjnej jest zapewnienie członkom organizacji poczucia względnego bezpieczeństwa, ograniczanie niepewności. Stąd też zadano studentom pytanie: *Czy może Pan powiedzieć, iż aktualnie Pana zawód, specjalność zapewnia poczucie bezpieczeństwa zawodowego, pewności swojej przyszłości zawodowej?* Odpowiedzi przedstawiono w załączniku 6. Stwierdzono jedynie słabą korelację rangową ($r_s=0,22$) z wynikami pomiaru kwestionariuszem motywacji do uczenia się, stąd też tej problematyki dalej nie rozwijano.

4.2. Relacje podwładny-przełożony a motywacja

W poprzednim podrozdziale poruszono problematykę podstawowych założeń kulturowych tworzących klimat pracy i dotyczących całej organizacji. W tym podrozdziale zostanie przedstawiona diagnoza relacji przełożony-podwładny w kontekście zmierzonej motywacji studentów. Analiza literatury przedmiotu wskazuje, iż może istnieć zależność pomiędzy takimi zmiennymi, jak styl kierowania i autorytet przełożonego a motywacją oficerów do rozwoju kompetencji kierowniczych. Jak piszą Stoner i Wankel: „Najlepszym sposobem, by stać się skutecznym kierownikiem, jest współpraca z dobrymi kierownikami i ich obserwacja.

Należy analizować: co robią, jak to robią i co z tego wynika”⁴³. Od złych kierowników można natomiast nauczyć się jak nie należy postępować. Kierownicy – przełożeni mogą więc być źródłem wiedzy. Jednak czy tylko? W kontekście tego istotne staje się pytanie – czy nie jest tak, iż kierownicy przez nas cenieni wpływają na to, że i my chcemy kierować zespołem – kierować dalej lub zacząć kierować? Czy kierownicy niekompetentni zniechęcają kierowników niższego szczebla do kierowania?

4.2.1. *Autorytet przełożonego a motywacja*

Autorzy literatury przedmiotu wskazują na związek autorytetu przełożonego z motywacją działania podwładnych, a tym samym skutecznością osiągania przez zespół założonych celów⁴⁴. W. Kieżun formułując listę czynników, które wywierają duży wpływ na motywację pracowników wskazują takie, jak: a) styl kierowania, b) sposób komunikacji przełożony - podwładny, c) starania o rozeznanie i możliwie pełne zaspokojenie potrzeb pracowników, wymienia także czynnik d) osobisty przykład⁴⁵. Rozpatrując klasyfikację autorytetu można odnieść się do źródeł władzy (jako możliwości wywierania wpływu)⁴⁶:

1. **Władza z mocy prawa**, istnieje wtedy, gdy podwładny uznaje, że ten, kto nią dysponuje, ma prawo czy legalnie jest uprawniony do wywierania w pewnych granicach wpływu.
2. **Władza nagradzania** opiera się na tym, że jedna osoba może nagrodzić drugą za wykonanie polecenia czy spełnienie innego wymagania.
3. **Władza wymuszania**, polegająca na możliwości karania za niespełnienie wymagań, jest odwrotną stroną władzy nagradzania.

⁴³J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, op. cit., s. 42.

⁴⁴ Zob. B. Szulc, L. Kanarski, Przywództwo w dowodzeniu wojskami. Kształtowanie cech przywódczych, „Oficer-3”, Warszawa 1998, 23-28.

⁴⁵ W. Kieżun, Sprawne zarządzanie organizacją, Warszawa, s. 176.

⁴⁶J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, op. cit., s. 259-260.

4. **Władza ekspercka** polega na postrzeganiu czy przekonaniu, że sprawujący ją ma jakąś szczególną wiedzę czy znajomość przedmiotu, której nie ma ten, na kogo wpływa.
5. **Władza odniesienia (charyzmatyczna)**, którą może dysponować jedna osoba lub grupa, opiera się na chęci tego, kto jej się poddaje, upodobnienia się do kogoś lub do naśladowania tego, kto ją sprawuje.

Autorytet jest postacią władzy. Można więc wymienić autorytet formalny (deontyczny), autorytet eksperta (epistemiczny) i autorytet odniesienia⁴⁷ lub lepiej – przywódczy, charyzmatyczny. Należy jednak, do tej klasyfikacji dodać jeszcze jedną kategorię – autorytet moralny, związany z wyznawanymi wartościami i normami. Brak tego autorytetu może również obniżyć skuteczność oddziaływania na podwładnych. Idealem byłoby posiadanie przez przełożonych wysokiego autorytetu wszystkich kategorii, co nie jest jednak możliwe i konieczne. Jednak sam autorytet formalny nie wystarcza. Niezbędne jest, aby przełożony posiadał taki zasób wiedzy, umiejętności i doświadczenia, który ułatwi podejmowanie zadowalających decyzji, a realizujący je podwładny miał świadomość, iż podjęła je osoba kompetentna.

Niewątpliwie niski autorytet kierownika nie sprzyja skuteczności działania podwładnych. Tymi podwładnymi mogą być kierownicy niższego szczebla. Czy więc postrzeganie przełożonych w kategoriach niski-wysoki autorytet ma wpływ na poziom motywacji kierowniczych, chęć wypełniania roli kierownika? Jak pisze J. C. Maxwell: „Elementem tworzenia przychylnego klimatu jest odpowiedni model przywództwa. Ludzie chętnie naśladową wzory. Pozytywny wzór - pozytywna reakcja. Negatywny wzór - negatywna reakcja. To, co robią liderzy, robią też przyszli liderzy z ich otoczenia”⁴⁸.

W celu ustalenia czy przełożeni w poprzednim miejscu stanowili dla badanych studentów autorytet, zadano im pytanie: *Czy może Pan uznać, że bezpośredni przełożony w poprzednim miejscu pracy był dla Pana autorytetem w zakresie poniższych kompetencji?* (tab. 17).

⁴⁷ Zob. S. Szczupaczyński, op. cit., s. 99-100

⁴⁸ J. C. Maxwell, Tworzyć liderów, Opole 1995, s. 24.

Tabela 17

Postrzeganie przełożonego w poprzednim miejscu pracy jako autorytetu

| Autorytet w zakresie kompetencji | Rozkład odpowiedzi | | | | | Razem |
|----------------------------------|--------------------|------------|-------------------|------------|------------------|-------|
| | zdecydowanie nie | raczej nie | trudno powiedzieć | raczej tak | zdecydowanie tak | |
| 1. Moralnych | 21 | 36 | 29 | 51 | 15 | 154 |
| % | 13,8 | 23,7 | 19,1 | 33,5 | 9,9 | 100,0 |
| 2. Fachowych, eksperta | 11 | 20 | 28 | 57 | 37 | 153 |
| % | 7,2 | 13,1 | 18,3 | 37,2 | 24,1 | 100,0 |
| 3. Przywódczych | 21 | 26 | 29 | 47 | 28 | 151 |
| % | 13,8 | 17,2 | 19,1 | 31,1 | 18,5 | 100,0 |

W opinii studentów autorytet moralny stanowiło 44% przełożonych (odpowiedzi *raczej tak* i *zdecydowanie tak*), autorytet fachowca 61,3%, a autorytet przywódcy 49,6%. Nawiązując do kompetencji przywódczych, oznacza to, że 50,4% przełożonych niewątpliwie nie stanowiło wzorca do naśladowania w tym wymiarze kierowania, a do 31% mogło popełniać pewne istotne błędy w przewodzeniu. Zgodność wybierania odpowiedzi opisujących przełożonych pod względem autorytetu jest wysoka i waha się w przedziale współczynnika korelacji Spearmana $r_s=0,48-0,58$.

Stwierdzono następujące współzależności pomiędzy zmiennymi:

1. Autorytet moralny a:

- ↗ poziom motywacji do uczenia się (MU) $r_s=0,19$; $p=0,022$;
- ↗ poziom motywacji do kierowania (MK) $V_{Cramera}=0,24$; $p=0,023$;

2. Autorytet fachowca a:

- ↗ poziom motywacji do uczenia się (MU) $V_{Cramera}=0,23$; $p=0,086$; $r_s=0,24$; $p=0,002$;
- ↗ poziom motywacji do kierowania (MK) $V_{Cramera}=0,28$; $p=0,004$;

3. Autorytet przywódcy a:

- ↗ poziom motywacji do uczenia się (MU), brak zależności;
- ↗ poziom motywacji do kierowania (MK), $V_{Cramera}=0,23$; $p=0,035$.

Korelacje – o słabej sile, ale jednak poniżej poziomu istotności statystycznej, ku pewnemu zdziwieniu autorów opracowania, jednak występują. Należy jednak mieć na

uwadze, że ze względu na metodę badawczą, jak już pisano, poprawniej jest mówić o współzależności pomiędzy spostrzeganiem autorytetu przełożonego przez podwładnych (tu studentów) a poziomem ich motywacji – a nie o związku przyczynowym. Przykładowy rozkład zmiennych poziom motywacji – autorytet przywódcy przedstawia tabela 18.

Tabela 18

Posiadanie przez podwładnego autorytetu przywódcy a poziom motywacji do kierowania MK

| Posiadanie autorytetu przywódcy | Motywacja negatywna | Motywacja niska | Motywacja wysoka | Razem |
|---------------------------------|---------------------|-----------------|------------------|-------|
| Zdecydowanie nie | 5 | 11 | 5 | 21 |
| % | 31,2 | 11,7 | 12,2 | - |
| Raczej nie | 4 | 16 | 6 | 26 |
| % | 25,0 | 17,0 | 14,6 | - |
| Trudno powiedzieć | 4 | 19 | 6 | 29 |
| % | 25 | 20,2 | 14,6 | - |
| Raczej tak | 3 | 34 | 10 | 47 |
| % | 18,7 | 36,2 | 24,4 | - |
| Zdecydowanie tak | 0 | 14 | 14 | 28 |
| % | 0,0 | 14,9 | 34,1 | - |
| Razem | 16 | 94 | 41 | 151 |
| % | 100 | 100 | 100 | 100 |

Studenci o motywacji ujemnej częściej (56,2% - odpowiedzi *zdecydowanie nie* i *raczej nie* razem) niż studenci o motywacji niskiej (28,7%) lub wysokiej (26,8%) nie uważali swoich przełożonych za osobę z autorytetem przywódcy (analiza wartości procentowych według kolumn). Również żaden student o motywacji ujemnej nie wybrał odpowiedzi *zdecydowanie tak*, co uczyniło 14,9% studentów o motywacji niskiej i 34,1% studentów o motywacji wysokiej. Zależność ta jest więc widoczna, brak jednak tak wyraźnej zależności w przypadku analizy wyników według wierszy.

4.2.2. Zachowania kierownicze przełożonego a motywacja

Problematykę zachowań kierowniczych, a ściślej – stylów kierowania⁴⁹, przedstawiło wielu autorów literatury przedmiotu, stąd też w podrozdziale ograniczono się do niezbędnego minimum. Poszukując właściwości skutecznego dowódcy, skutecznego kierownika zwracano uwagę na indywidualne cechy kierownika, poszukiwano wzorów zachowań skutecznego kierownika, i wreszcie, skupiono się na teoriach sytuacyjnych. Przykładem poszukiwań wzorów zachowań kierownika mogą być badania R. Lippitta i R. K. White'a, którzy wyróżnili najbardziej podstawowe style kierowania:

- ↪ styl autokratyczny – koncentracja władzy, niechęć do inicjatyw, częste kontrole;
- ↪ styl demokratyczny – przekonywanie, dyskusja, inspirowanie, nacisk na samokontrolę, silna więź z zespołem;
- ↪ styl nie ingerujący (negatywny lub pozytywny).

Inną koncepcję przyjął R. Likert, który wyróżnił:

- ↪ kierowanie zorientowane na pracowników – nacisk na zaufanie, komunikację, potrzeby podwładnych, dobre warunki pracy;
- ↪ kierowanie zorientowane na zadania: nacisk na planowanie, przestrzeganie procedur, porządek, skuteczność.

Zaproponował on cztery style kierowania: autokratyczny, autokratyczny życzliwy, konsultacyjny i partycypacyjny (najskuteczniejszy)⁵⁰. R. Likert ustalił, iż metoda „lekkiego nadzoru” jest najefektywniejsza; tam gdzie pracownicy odczuwają mniejszą presję, tam rośnie wydajność pracy. Stwierdził również wysoki stopień korelacji między efektami pracy zakładu a postawą kierowników zorientowanych na pracowników.⁵¹

Natomiast koncepcje sytuacyjne wskazują, iż kierownik swój styl kierowania powinien dostosowywać do zmiennych sytuacyjnych, np. takich, jak: a) stosunki kierownik-zespół, b) typ zadania, c) zakres władzy (badania E. Fiedlera) czy zmiennej dojrzałości podwładnych, wyrażonej umiejętnościami, doświadczeniem

⁴⁹ Styl kierowania jest to zespół specyficznych dla danego zwierzchnika sposobów postępowania, Z. Pietrasiński, op. cit., s. 105.

⁵⁰ Zob. W. Kieżun, op. cit., s. 157.

⁵¹ Ibidem

i odpowiedzialnością (model P. Hersey'a i K. Blancharda). Stąd też kierownik powinien potrafić określić i stosować właściwy w danej sytuacji styl kierowania.

Można założyć, iż byli przełożeni studentów, świadomie lub nieświadomie, dobierali określony styl kierowania i oddziaływali na podwładnych w pewien sposób wpływając na ich opinie, motywacje i plany. Stosując odpowiednie style kierowania mogli pozytywnie wpływać na studentów, a postępując wysoce niewłaściwie mogli ukształtować negatywne postawy wobec miejsca pracy, zawodu czy pełnionej roli – roli kierownika niższego szczebla. Być może istnieje współzależność pomiędzy poziomem motywacji studentów do kierowania a zachowaniem, stylem kierowania ich przełożonych.

Ze względu na ograniczoną możliwość rzetelnej i trafnej diagnozy stylu kierowania przełożonych badanych studentów, ograniczono się do sześciu pytań ustalających podstawowe i obserwowalne zmienne, charakterystyczne dla stylu autokratycznego i demokratycznego. Pytania te dotyczyły:

1. Wyjaśniania powodów decyzji – jako przejaw podmiotowego traktowania podwładnego.
2. Zasięgania opinii podwładnych – jako przejaw partycypacyjnego stylu kierowania.
3. Zezwalania na samodzielność w działaniu – jako przejaw zaufania do podwładnych.
4. Okazywania życzliwości – jako przejaw stylu zorientowanego na pracownika.
5. Informowania zwrotnego (pozycja 5, 6) – jako przejaw rozumienia znaczenia informacji w dążeniu do poprawy działania, rozumienia motywującego znaczenia pozytywnych, sprawiedliwych ocen.

W ankiecie poproszono respondentów o ocenę częstości występowania zachowania bezpośredniego przełożonego (tab. 19), a następnie skorelowano je z ich poziomem motywacji kierowania.

Przedstawione w powyższej tabeli wyniki wskazują na duże rozproszenie odpowiedzi, co sugeruje szeroką gamę stylów kierowania. Jednoznacznie negatywnie można odnieść się tylko do odpowiedzi skrajnej – *nigdy* (ewentualnie *rzadko*), gdyż nie znane są sytuacyjne uwarunkowania działania kierowników.

Zachowania przełożonych studentów w poprzednim miejscu pracy

| Zachowania przełożonego | Rozkład odpowiedzi | | | | | Razem |
|--|--------------------|--------|---------|--------|--------|-------|
| | nigdy | rzadko | czasami | często | zawsze | |
| 1. Wyjaśniał powody decyzji, gdy istniała taka potrzeba | 20 | 40 | 30 | 47 | 17 | 154 |
| % | 13,0 | 26,0 | 19,5 | 30,5 | 11,0 | 100 |
| 2. Zasięgał opinii podwładnych w przypadku ważniejszych problemów, decyzji | 24 | 42 | 47 | 34 | 7 | 154 |
| % | 15,6 | 27,3 | 30,5 | 22,1 | 4,5 | 100 |
| 3. Zezwalał na dużą dozę samodzielności w działaniu | 11 | 36 | 36 | 58 | 13 | 153 |
| % | 7,1 | 23,4 | 23,4 | 37,7 | 8,4 | 100 |
| 4. Okazywał życzliwe zainteresowanie problemami podwładnych | 15 | 43 | 41 | 41 | 14 | 154 |
| % | 9,7 | 27,9 | 26,6 | 26,6 | 9,1 | 100 |
| 5. Sprawiedliwie oceniał efekty pracy | 11 | 27 | 40 | 57 | 20 | 155 |
| % | 7,1 | 17,4 | 25,8 | 36,8 | 12,9 | 100 |
| 6. Po dobrym wykonaniu ważnego zadania wyrażał aprobatę, pochwałę, zachętę | 12 | 30 | 38 | 48 | 26 | 154 |
| % | 7,8 | 19,5 | 24,7 | 31,2 | 16,9 | 100 |

Powodów swoich decyzji, gdy istniała taka potrzeba, nie wyjaśniało, w opinii studentów, 13% kierowników, a czyniło to rzadko 26,0% - tymczasem podwładni zwykle chcą być świadomi wagi i zasadności wykonywania bardziej złożonych poleceń. W przypadku ważniejszych decyzji opinii podwładnych nie zasięgało, lub zasięgało rzadko, aż 42, 9% kierowników. Specyfika wojska wymaga ograniczenia stosowania stylu partycypacyjnego, jednak w zwykłych pokojowych warunkach, zasięganie opinii w przypadku istotnych decyzji nie powinno być rzadkością. Można sądzić, iż zbyt rzadko badani studenci mogli działać z dużym zakresem samodzielności (30,5% odpowiedzi *nigdy* i *rzadko*) – zwłaszcza, że sami pełnią funkcje kierownicze, a samodzielność w działaniu jest cechą nader pożądaną zarówno w okresie pokoju, jak i w czasie walki zbrojnej. Być może wynika to jest z negatywnego założenia kulturowego danej jednostki, instytucji (tab. 15) – człowiek jest osobą nieodpowiedzialną i niesamodzielną, stąd też wymaga kontroli. Zdaniem 37,7% respondentów, przełożony *rzadko* lub *nigdy* nie okazywał zainteresowania problemami

podwładnych. Przełożeni ci nie doceniają ogromnej roli tego czynnika w kształtowaniu dobrej atmosfery pracy (zobacz wyniki eksperymentów Hawthorne⁵²), co akcentuje tzw. *model człowieka społecznego*. Natomiast wielu przełożonych zwykle wykorzystuje informację do wzmocnienia pozytywnych działań podwładnych (48,1% odpowiedzi *zawsze* i *często*) – pozycja 6 w tabeli 19. Jest to nader pozytywne zjawisko, gdyż uzyskiwanie przez ludzi informacji o wyniku osiągnięć, sukcesach i niepowodzeniach, jak wyjaśnia J. Kozielecki, wpływa także na proces samopoznania i zdobywania wiedzy (samowiedzy), a ta również pełni funkcję motywacyjną; pobudza i uruchamia czynności⁵³.

Wyniki korelacji powyższych zmiennych oraz zmiennej *poziom motywacji* zmierzonej trzema kwestionariuszami przedstawia tabela 20.

Tabela 20

Korelacje rangowe r_s zachowań przełożonych studentów w poprzednim miejscu pracy i ich poziomu motywacji

| Zachowania przełożonego | Wyniki pomiaru – kwestionariusze: | | |
|--|--------------------------------------|------|------|
| | MU | MK | MT |
| 1. Wyjaśniał powody decyzji, gdy istniała taka potrzeba | 0,22 | 0,29 | 0,14 |
| 2. Zasięgał opinii podwładnych w przypadku ważniejszych problemów, decyzji | 0,19 | 0,28 | 0,14 |
| 3. Zezwalał na dużą dozę samodzielności w działaniu | 0,15 | 0,23 | 0,22 |
| 4. Okazywał życzliwe zainteresowanie problemami podwładnych | 0,14 | 0,30 | 0,23 |
| 5. Sprawiedliwie oceniał efekty pracy | 0,09 | 0,27 | 0,19 |
| Po dobrym wykonaniu ważnego zadania wyrażał aprobatę, pochwałę, zachętę | 0,17 | 0,28 | 0,21 |

⁵² J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, op. cit., s.59

⁵³ J. Kozielecki, Psychologiczna teoria samowiedzy, PWN, Warszawa 1986, s. 13-15.

Korelacje są słabe i przeciętne, najwyższe wyniki korelacji dotyczą wyników pomiaru motywacji do kierowania (MK) – które są również istotne statystycznie. Można więc sformułować ogólny wniosek: istnieje współzależność pomiędzy postrzeganiem zachowań kierowników przez podwładnych a ich motywacją do kierowania lub wnioski bardziej szczegółowy - im częściej pozytywnie studenci postrzegają zachowania przełożonych, tym charakteryzuje ich wyższy poziom motywacji do kierowania (MK).

Przyczyny tej współzależności mogą być dwie: rzeczywiście zachowanie kierowników w jakiejś części kształtuje motywacje kierownicze podwładnych, albo też – studenci z niskim poziomem motywacji mają tendencje do bardziej negatywnego oceniania otaczającego środowiska, w tym przełożonych.

Tabela 21 przedstawia czynniki, które szczególnie przeszkadzały studentom w skutecznym kierowaniu w poprzednim miejscu pracy.

Tabela 21

Czynniki utrudniające kierowanie w poprzednim miejscu pracy

| Lp. | Odpowiedź | Liczebność | % |
|-----|--|------------|------|
| 1. | Niewłaściwe działanie przełożonego bezpośredniego lub wyższego szczebla, | 53 | 34,0 |
| 2. | Przeciążenie pracą, wielość problemów | 100 | 63,1 |
| 3. | Niepełne umiejętności oddziaływania na podwładnych | 23 | 14,7 |
| 4. | Inne | 12 | 7,7 |

Czynnik *przeciążenie pracą, wielość problemów* został wskazany przez 63,1% badanych. Należy jednak zauważyć, iż pomijając braki w umiejętności organizowania pracy własnej, praca kierownika, dowódcy zwykle cechuje się przeciążeniem, a jej stałym atrybutem jest liczność problemów do rozwiązania. Czynnikiem *Niewłaściwe działanie przełożonego bezpośredniego lub wyższego szczebla* wskazało 34,0% respondentów. Oznacza to, iż istnieją bariery skutecznego działania stwarzane przez przełożonych, które, ze względu na zasięg problemu, warto zdiagnozować – ale już w innych badaniach.

4.3. Satysfakcja z pracy a motywacja

Każdy człowiek chciałby wykonywać taką pracę, która będzie źródłem satysfakcji i zadowolenia. Jak pisze W. Kieżun: „Ten podstawowy, podmiotowy punkt widzenia łączy się z walorem społeczno-produkcyjnym, a mianowicie z wpływem zadowolenia z pracy na jej wydajność. Pracownik sfrustrowany, niezadowolony charakteryzuje się bądź nadmierną agresywnością, bądź apatią, biernością, co ujemnie wpływa również na wydajność pracy”⁵⁴. Badania nad satysfakcją nie w pełni potwierdziły istnienia związku o kierunku satysfakcja-wydajność pracy lub wydajność pracy-satysfakcja⁵⁵, jednak nie można całkowicie negować stymulującej roli satysfakcji⁵⁶.

Zasadniczy wpływ, jak wskazuje W. Kieżun, na zadowolenie z pracy mają następujące czynniki:

- ↪ rodzaj pracy, jej organizacja, właściwe przystosowanie człowieka do pracy,
- ↪ dobra atmosfera, właściwy styl pracy kierowniczej i koleżeńskie stosunki,
- ↪ dobre warunki zewnętrzne pracy - przystosowanie pracy do człowieka,
- ↪ możliwość zaspokojenia dzięki pracy potrzeb materialnych i moralnych, a więc pozytywna reakcja na bodźce materialne i moralne⁵⁷.

Pomimo niejednoznacznych wyników szczegółowych badań, można przypuszczać, iż istnieje związek między satysfakcją z wykonywania funkcji kierownika w poprzednim miejscu pracy, a planami i dążeniami oficerów w kierunku ponownego kierowania ludźmi lub działań w kierunku uniknięcia w przyszłości takiej funkcji. Wiązać się to może również z poziomem motywacji studentów. W celu sprawdzenia istnienia współzależności dokonano pomiaru rozkładu satysfakcji z pracy - tabela 22.

⁵⁴ W. Kieżun, op. cit., s. 118.

⁵⁵ Donald P. Schwab, Larry L. Cummings, Przegląd teorii dotyczących związku między wykonywaniem zadań a satysfakcją, (w:) *Zachowanie człowieka w organizacji*, W. E. Scott, L. L. Cummings (red.), Warszawa 1983, podrozdział 16.

⁵⁶ W. Kieżun, op. cit., s. 118.

⁵⁷ Ibidem.

Rozkład satysfakcji z poprzedniej pracy badanych studentów

| Lp. | Odpowiedź | Liczebność | % |
|-------|-------------------|------------|------|
| 1. | zdecydowanie nie | 12 | 8,0 |
| 2. | raczej nie | 12 | 8,0 |
| 3. | trudno powiedzieć | 15 | 10,0 |
| 4. | raczej tak | 74 | 49,3 |
| 5. | zdecydowanie tak | 37 | 24,7 |
| Razem | | 150 | 100 |

W zdecydowanej większości (74,0% odpowiedzi *raczej tak* i *zdecydowanie tak*) studenci deklarowali, iż praca na poprzednim stanowisku była źródłem satysfakcji. Wyniki te wskazują, że pomimo różnych, wskazywanych również w tym opracowaniu barier w skutecznym wykonywaniu trudnego zawodu oficera-dowódcy, pomimo bardzo zmiennych warunków pracy, praca może budzić zadowolenie. Wykonany jedną skalą pomiar nie jest oczywiście dokładny, jednak wynik ten jest zbieżny z wcześniej prowadzonymi badaniami⁵⁸.

Powyższe wyniki skorelowano z wynikami pomiaru motywacji. Stwierdzono:

- ↪ słabą, ale na granicy istotności statystycznej, siłę związku dla wyników pomiaru motywacji do uczenia się MU; $V_{Cramera} = 0,22$; $p=0,054$;
- ↪ słabą, ale istotną statystycznie, siłę związku dla wyników pomiaru motywacji do kierowania MK; $V_{Cramera} = 0,23$; $p=0,029$;
- ↪ brak siły związku $V_{Cramera}$ dla wyników pomiaru motywacji do kierowania MKT.

Oznacza to, że studenci o wyższym poziomie motywacji do uczenia się (pomiar kwestionariuszem MU) oraz wyższym poziomie motywacji do kierowania się (pomiar kwestionariuszem MK) częściej odczuwali satysfakcje z pracy niż studenci o niższym poziomie motywacji. Niestety, siła związku jest niewielka.

⁵⁸ Zob. P. Sienkiewicz, J. Koziół, T. Majewski, W. Zawadzki, rękopis „Wyniki osiągnięć poznawczych i motywacyjnych studentów roku zerowego z zakresu teorii organizacji i zarządzania”, AON 2000.

4.4. Preferowane przez studentów cechy stanowiska pracy a motywacja

Jakie stanowisko pracy preferują studenci Akademii? Jakie cechy powinno posiadać, aby spełniało ich oczekiwania? Czy zamierzają być kierownikami zespołów? W jakim stopniu ich plany korelują z wynikami pomiaru motywacji? Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania ukierunkowały ten podrozdział. Jest oczywiste, iż każdy człowiek planuje swoją przyszłość zawodową, mniej lub bardziej świadomie formułuje oczekiwania w stosunku do przyszłego miejsca pracy. Oczekiwania te związane są z oceną własnych możliwości, motywacji, ambicji oraz oceną warunków przewidywanych pracy. Stąd wynikają preferencje określonych stanowisk oraz zakresu obowiązków, czynności przewidzianych do wykonywania. Poznanie tych preferencji przybliży, nieznany dotąd, obraz zawodowych oczekiwań studentów, pozwoli zarysować model studenta w tym zakresie. Po analizie typowego stanowiska pracy oficera, rozważono następujące zmienne, nazwane cechami stanowiska:

- ↪ zmienność sytuacji,
- ↪ niezbędny zakres wiedzy i umiejętności,
- ↪ praca indywidualna-zespołowa,
- ↪ częstość podejmowania decyzji,
- ↪ zakres odpowiedzialności.

Wyniki przedstawiono w tabeli 23.

Z danych w tabeli wynika, iż studenci:

- ↪ preferują pracę o sytuacji stabilnej (31,5%) i tylko czasami zmiennej (35,6%),
- ↪ preferują pracę wymagającą częstego doskonalenia (64,99%), przy czym wykorzystywanie szerokiego zakresu wiedzy – charakterystyczne dla pracy kierownika średniego szczebla – preferuje 31,8%,
- ↪ mogą często podejmować decyzje – nie związane z ryzykiem (42,0%), obarczone dużym ryzykiem (37,3%),
- ↪ nie boją się odpowiedzialności – deklaracje 82,5% osób.

Preferencje przez studentów cech przyszłego stanowiska pracy

| Cecha stanowiska pracy | Natężenie cechy | | | |
|---|--|---|---|--|
| | 1. Sytuacja stabilna, znana | 2. Sytuacja czasami zmienna | 3. Sytuacja często zmienna | 4. Sytuacja dynamiczna |
| 1. Zmienność sytuacji w pracy | | | | |
| % | 31,5 | 35,6 | 13,4 | 19,5 |
| 2. Niezbędny zakres wiedzy i umiejętności | 1. Wąski, nie wymagający częstego uzupełniania | 2. Wąski, wymagający częstego doskonalenia | 3. Szeroki, nie wymagający częstego uzupełniania | 4. Szeroki, wymagający częstego doskonalenia |
| % | 6,1 | 33,1 | 29,1 | 31,8 |
| 3. Wykonywana praca | 1. Zdecydowanie indywidualna, samodzielna (np. wykładowca) | 2. Praca indywidualna lub w zespole (np. oficer sztabu) | 3. Kierowanie sekcją, kilkuosobowym zespołem | 4. Zdecydowanie kierownicza (np. dowódca, szef sztabu, zastępca) |
| % | 12 | 24,7 | 24,7 | 38,7 |
| 4. Częstość podejmowania decyzji | 1. Nie ma potrzeby podejmowania decyzji | 2. Raczej rzadkie | 3. Raczej częste, ale nie związane z dużym ryzykiem | 4. Raczej częste, również obciążone dużym ryzykiem |
| % | 5,3 | 15,3 | 42,0 | 37,3 |
| 5. Wielkość odpowiedzialności | 1. Mała, tylko za własne działania | 2. Mała, również za działania innych | 3. Duża, lecz tylko za własne działania | 4. Duża, również za działania innych |
| % | 8,7 | 8,7 | 53,0 | 29,5 |

Powyższe wyniki skorelowano z wynikami pomiarów motywacji, a uzyskane współczynniki zobrazowano w tabeli 24.

Obliczenia przedstawione w tabeli 24 potwierdzają istnienie współzależności pomiędzy omawianymi zmiennymi. Wyniki korelacji dodatkowo, przy większych wartościach współczynników, przedstawiono używając współczynnika kontyngencji C oraz korelacji rang Spearmana r_s . Wniosek jest następujący: im wyższy poziom motywacji do uczenia się MU oraz motywacji do kierowania MK i MKT studentów, tym preferowane przez nich stanowiska bardziej odpowiadają sytuacjom kierowniczym.

Tabela 24

Preferowane cechy stanowiska pracy a motywacja studentów

| Cecha stanowiska pracy | Motywacja MU | Motywacja MK | Motywacja MKT |
|---|------------------------|--------------|------------------|
| | Współczynnik V Cramera | | |
| 1. Zmienność sytuacji w pracy | 0,21 | 0,21 | brak istotności |
| 2. Niezbędny zakres wiedzy i umiejętności | 0,25 | 0,23 | 0,24 |
| 3. Wykonywana praca | 0,22 | 0,28; C=0,37 | 0,31 |
| 4. Częstość podejmowania decyzji | 0,21 | 0,27; C=0,36 | 0,31; $r_s=0,43$ |
| 5. Wielkość odpowiedzialności | 0,21 | 0,21 | 0,27; $r_s=0,36$ |

Przykład rozkładu wartości danych dla zmiennej *typ preferowanego przez studentów stanowiska* oraz zmiennej *motywacji do kierowania MK* przedstawiono w tabeli 25.

Tabela 25

Typ preferowanego przez studentów stanowiska a poziom motywacji kierowania MK

| Rodzaj stanowiska | | Motywacja | | | Razem |
|--|---|-----------|-------|--------|-------|
| | | Negatywna | Niska | Wysoka | |
| 1. Zdecydowanie indywidualna, samodzielna (np. wykładowca) | N | 4 | 11 | 3 | 18 |
| | % | 22,2 | 61,1 | 16,7 | 100 |
| 2. Praca indywidualna lub w zespole (np. oficer sztabu) | N | 7 | 25 | 5 | 37 |
| | % | 18,9 | 67,6 | 13,5 | 100 |
| 3. Kierowanie sekcją, kilkuosobowym zespołem | N | 4 | 26 | 7 | 37 |
| | % | 10,8 | 70,3 | 18,9 | 100 |
| 4. Zdecydowanie kierownicza (np. dowódca, szef sztabu, zastępca) | N | 0 | 32 | 26 | 58 |
| | % | 0 | 55,2 | 44,8 | 100 |
| Razem | | 15 | 94 | 41 | 150 |

Studenci preferujący pracę samodzielną lub – do wyboru samodzielną/zespołową - przeważnie cechują się niską motywacją kierowania i nieznacznie częściej motywacją niską (analiza tabeli według wierszy). W przypadku stanowisk kierowniczych – przeważają studenci z motywacją niską i wysoką. Żaden student o motywacji niskiej nie zamierza pełnić funkcji kierownika dużego zespołu.

4.5. Wybrane zmienne a motywacja

Poszukiwano również związków pomiędzy poziomem motywacji a zmiennymi charakteryzującymi badaną próbę studentów. Wyniki przedstawiono w tabeli 26.

Większość współczynników siły związku okazała się nieistotna. Stwierdzono jedynie, iż:

- ↪ studenci pełniący wcześniej stanowiska kierownicze charakteryzują się wyższym poziomem motywacji do uczenia się niż studenci nie pełniący wcześniej tych stanowisk;

☞ studenci posiadający rodzeństwo charakteryzują się wyższym poziomem motywacji do uczenia się niż studenci nie posiadający rodzeństwa.

Tabela 26

Wyniki pomiaru osiągnięć motywacyjnych a wybrane zmienne

| Lp. | Zmienne | Poziom motywacji MU | Poziom motywacja MK | Poziom motywacji MKT |
|-----|--------------------------------|------------------------|---------------------|----------------------|
| | | Współczynnik V Cramera | | |
| 1. | Rodzaj szkoły oficerskiej | 0,23 | nieistotny | nieistotny |
| 2. | Ocena z przedmiotu dowodzenie | nieistotny | nieistotny | nieistotny |
| 3. | Preferowane przedmioty szkolne | nieistotny | nieistotny | nieistotny |
| 4. | Dowodzenie ludźmi | 0,40 | nieistotny | 0,23 |
| 5. | Posiadanie rodzeństwa | 0,22 | nieistotny | nieistotny |
| 6. | Rok nauki | nieistotny | nieistotny | nieistotny |

4. 6. Czynniki wpływające na motywację uczenia się związane z kształceniem w Akademii

W poprzednich podrozdziałach skupiono się na poszukiwaniu zewnętrznych uwarunkowań motywacji do uczenia się w Akademii, pomijając kontekst wewnętrzny, związany z kształceniem studentów. Stąd też w tym podrozdziale zostaną zaprezentowane te czynniki, które zdaniem studentów, aktualnie wpływają pozytywnie bądź negatywnie na ich motywację. Rozważając metodę uzyskiwania danych wybrano podejście jakościowe, umożliwiając w ten sposób studentom pisemne wypowiedzenie się na trzy pytania otwarte:

1. *Jakie czynniki lub sytuacje (jeśli występują), w Pana odczuciu, szczególnie negatywnie wpływają na motywację uczenia się w Akademii?*
2. *Jakie czynniki lub sytuacje (jeśli występują) szczególnie pozytywnie wpływają na motywację uczenia się w Akademii?*
3. *Jakie umiejętności, potrzebne w przyszłej pracy, chciałby Pan aktualnie szczególnie uzupełnić?*

Odpowiedzi te przedstawiono kolejno w załącznikach: 7, 8, 9.

Różnorodność i wielość wypowiedzi zaskoczyła autorów opracowania. Po dokładnej analizie okazało się, iż można dokonać ich pogrupowania ze względu na zjawisko, jakiego dotyczą.

Stwierdzono, iż czynniki negatywnie wpływające na motywację uczenia się nie odnoszą się do samego procesu kształcenia w Akademii, lecz kontekstu tego kształcenia. Czynniki te, wskazywane jednocześnie przez studentów obu roczników, grupowały się wokół dwóch zagadnień:

1. **Niepewność przyszłości zawodowej po ukończeniu Akademii**, np. *„Przychodząc studiować w Akademii, oficer nie wie, co go czeka w najbliższej przyszłości po ukończeniu uczelni i czy wiedza faktycznie mu się przyda”*, *„Brak perspektyw”*,
2. **Uposażenia i możliwości awansu**, np. *„Po ukończeniu Akademii słuchacze często trafiają na stanowiska równorzędne co przed rozpoczęciem nauki w Akademii”*, *„Mierna możliwość awansu, niski poziom materialny”*, *„Brak jednoznacznych (jakichkolwiek) symptomów poprawy sytuacji materialnej kadry (statusu społecznego)”*.

Zdarzały się wypowiedzi świadczące o nader krytycznym nastawieniu badanego jednocześnie wobec wielu zjawisk: *„Brak polityki kadrowej w MON; brak odpowiednich stanowisk pracy; niskie zarobki; kumoterstwo; postawa wykładowców”*, *„Niejasna wizja przyszłej pracy; zbyt duży wpływ koneksji, który obniża poczucie celu uczenia się i determinacji w dążeniu do osiągnięcia celów”*, *„Strata dodatków finansowych np. za poligon, PKU, nagrody, duże wydatki, życie na tzw. „dwa domy, problemy rodzinne, niepewność przyszłości, nowe miejsce pracy”*.

Powyższe czynniki można rozpatrywać w kontekście teorii potrzeb A. Masłowa (potrzeba poczucia bezpieczeństwa, pewności⁵⁹) lub teorii F. Herzberga⁶⁰. Nawiązując do prac Herzberga, takie czynniki, jak płaca czy polityka kadrowa organizacji należą do czynników higieny, czyli tych, które nie są motywatorami, ale które są traktowane jako potencjalne źródło niezadowolenia. Niestety Komenda Akademii, Komenda Wydziału Wojsk Lądowych oraz kadra Wydziału praktycznie nie mają wpływu na eliminację powyższych czynników. Jedyne możliwe działania to:

⁵⁹ Zobacz pkt. 1.2.

⁶⁰ Zob. A. Gick, M. Tarczyńska, op. cit., s. 34-35.

- ☞ realne nakreślanie studentom roku zerowego (w przyszłości pierwszego) wizji możliwości pracy przez zaproszonych oficerów z DK MON;
- ☞ wskazywanie, iż większość studentów drugiego roku deklaruje zadowolenie z przydziału stanowisk służbowych,
- ☞ wskazywanie, iż jakakolwiek kariera dowódcza w siłach zbrojnych wymaga ukończenia studiów drugiego stopnia – przede wszystkim w AON,
- ☞ wskazywanie iż, koszty studiów ponosi Akademia, a nie studenci,
- ☞ podkreślanie wartości kształcenia w kontekście osobistego rozwoju.

Jednostkowe wypowiedzi dotyczyły tęsknoty za rodziną oraz relacji kadra Akademii-studenci, stąd też ich nie przytaczano.

Należy stwierdzić, iż wypowiedzi studentów roku zerowego dotyczące niewłaściwego funkcjonowania elementów procesu dydaktycznego były nieliczne (4-5 wypowiedzi). Jednak w tym zakresie studenci drugiego roku i roku zerowego wykazywali zróżnicowanie, gdyż proces dydaktyczny starsi studenci częściej oceniali negatywnie. Nie wyrażając nadmiernego optymizmu co do jakości pracy nauczycieli, można jednak stwierdzić, iż nie są one najważniejsze w hierarchii czynników wpływających demotywująco na studentów.

Natomiast czynniki, które w odczuciu studentów szczególnie pozytywnie wpływają na motywację uczenia się w Akademii, grupują się wokół dwóch zagadnień:

- 1. Przyszłych wartości gratyfikacyjnych związanych z ukończeniem studiów,**
- 2. Procesu nauczania-uczenia się i warunków zakwaterowania.**

Wartości gratyfikacyjne, ze względu na częstość występowania, można dodatkowo poklasyfikować na:

1. Związane ze spodziewanym prestiżem oficera-absolwenta AON,
2. Związane z oczekiwanymi profitami finansowymi i awansowaniem na wyższe stanowiska,
3. Związane z możliwością uzyskania nowych kwalifikacji, szczególnie w zakresie języka obcego, procedur dowodzenia oraz umiejętności taktyczno-operacyjnych,
4. Związane z wartością jaką niesie samo uczenie się

Powyższe czynniki przeważnie były przez studentów łączone. Przykłady odpowiedzi studentów przedstawiono poniżej:

1. „Podniesienie prestiżu, nadzieja na poprawę statusu materialnego, uzyskanie możliwości dalszego awansu, kurs językowy”,
2. „Możliwość awansu i otrzymania wyższego stanowiska służbowego”,
3. „Ukończenie prestiżowej uczelni, podwyższenie kwalifikacji zawodowych”,
4. „Prestiż Akademii”.
5. „Większe prawdopodobieństwo otrzymania wyższego, ciekawszego stanowiska, podwyższanie kwalifikacji, zwiększenie zasobu wiedzy zarówno zawodowej jak i ogólnej, język obcy, brak perspektyw w dotychczasowym miejscu służby.”
6. „Podniesienie poziomu własnej wiedzy”.

Natomiast przykłady odpowiedzi studentów dotyczące procesu dydaktycznego są następujące:

1. „Świetne warunki do nauki i atmosfera zachęcająca do nauki mimo, że osiągnięte wyniki nie mają znaczenia w przyszłej karierze.”
2. „Zróżnicowanie zajęć, niekonwencjonalne sposoby prowadzenia zajęć.”

Porównując motywatory i czynniki wpływające ujemnie na motywację można stwierdzić, iż studentów różnicuje postrzeganie wartości gratyfikacyjnych związanych z ukończeniem studiów. Być może należałoby tę problematykę rozpatrywać w wymiarze pesymizm- optymizm. Należy również zwrócić uwagę, iż wśród czynników motywujących studenci dość często wskazują czynniki tkwiące w pracy – możliwość własnego rozwoju.

Ostatnie pytanie otwarte do studentów nie było bezpośrednio związane z motywacją studentów. Dotyczyło umiejętności zawodowych, które studenci chcieliby uzupełnić w czasie nauki w Akademii. Najczęściej, w przypadku studentów roku zerowego, powtarzały się wypowiedzi:

1. „Język obcy”,
2. „Taktyczno-operacyjne, znajomość procedur”,
3. „Umiejętności dowodzenia, rozwiązywanie problemów, merytoryczne,
4. „Umiejętność pracy z ludźmi, kierowania nimi, motywowania ich, oceniania”,
5. „Zarządzanie zespołami ludzkimi, informatyka”,
6. „Umiejętności kierownicze i organizacyjne”,
7. „Umiejętność lepszego rozumienia podwładnych”.

Jest zrozumiałe, iż studenci chcą opanować wiedzę taktyczno-operacyjną czy też doskonalić umiejętności językowe. Jednak istnieje również duże zapotrzebowanie na umiejętności kierowania zespołami ludzkimi – rozwoju kompetencji społecznych. Z taką też ofertą występuje Akademia. Analizując odpowiedzi studentów drugiego roku można by sądzić, iż te potrzeby są zaspokajane, gdyż studenci, oprócz języka obcego, rzadko wskazywali umiejętności, które chcieliby jeszcze szczególnie opanować – a jeśli już, to wymieniali prawo, gospodarowanie finansami i kierowanie ludźmi (po 3-7 odpowiedzi). Stąd też istnieje potrzeba zwrócenia uwagi na tę problematykę. Być może programy kształcenia, ze względu na ograniczenia czasowe nie spełniają oczekiwań i potrzeb studentów w tym zakresie, lub też studenci chcą po prostu dalej doskonalić swoje umiejętności w wymienionych dziedzinach.

ZAKOŃCZENIE

W zakończeniu kolejno odniesiono się do problemu rzetelności i trafności skonstruowanych narzędzi pomiaru motywacji, stopnia weryfikacji hipotez roboczych, a następnie sformułowano problematykę dalszych ewentualnych badań.

O wartości wszelkich badań naukowych decyduje wielkość błędu pomiaru, który zależy od jakości zastosowanych do pomiaru narzędzi. Taka dokładność pomiarów, jaka cechuje nauki techniczne, jest na razie dla humanistów nieosiągalna, jednak każda próba pomiaru z użyciem skal statystycznych powinna skłaniać do refleksji nad jakością uzyskanych wyników. Stąd też dążono w opracowaniu nie tylko do ustalenia poziomów motywacji, ale i do oszacowania miar jakości kwestionariuszy motywacji: rzetelności oraz trafności. Rzetelność narzędzi pomiaru ustalono metodą wewnętrznej zgodności obliczając współczynnik alfa Cronbacha, natomiast trafność oszacowano drogą analizy skupień pozycji kwestionariuszy (trafność wewnętrzną struktury) oraz korelując ze sobą wyniki pomiarów trzema kwestionariuszami (trafność diagnostyczna).

Rzetelność kwestionariuszy motywacji można uznać za zadowalającą, gdyż współczynniki alfa Cronbacha osiągnęły wartości:

- ↳ kwestionariusz motywacji do uczenia się MU - $\alpha=0,82$,
- ↳ kwestionariusz motywacji do kierowania MK - $\alpha=0,76$,
- ↳ kwestionariusz motywacji do kierowania MKT - $\alpha=0,69$.

Usunięcie pozycji (dwóch) tylko nieznacznie podnosiło rzetelność powyższych kwestionariuszy (o wartość 0,02), a jednocześnie mogło obniżyć trafność narzędzia, stąd też do obliczenia wyników motywacji studentów zakwalifikowano wszystkie pozycje kwestionariuszy.

Natomiast szacowanie trafności poprzez analizę skupień nie pozwoliło sformułować jednoznacznych wniosków. O ile w przypadku kwestionariusza uczenia się MU pozycje mierzące napięcie motywacyjne, wartość gratyfikacyjną oraz prawdopodobieństwo sukcesu wykazują tendencje do skupień – co jest pożądane – to w przypadku kwestionariusza motywacji do kierowania MK skupienia wykazują tylko

po dwie, z czterech pozycji, każdej skali cząstkowej. W efekcie zrezygnowano z wyodrębnienia i eksploracji wyników skal cząstkowych. W przypadku kwestionariusza kierowania MKT pozycje wykazują dwa, (zamiast trzech), wyraźne skupienia - pozycje poziomu motywacji niskiej i przeciętnej zbyt mało różnią się między sobą (mają zbyt małą moc dyskryminacyjną).

Współczynniki korelacji pomiędzy wynikami pomiarów motywacji trzema kwestionariuszami wynoszą: MU-MK - $r=0,59$ (korelacja wysoka), MK-MKT - $r=0,56$ (korelacja wysoka), MU-MKT - $r=0,26$ (korelacja słaba). Wyniki te można uznać za miary trafności diagnostycznej. W tym więc przypadku trafność w dwóch pierwszych przypadkach jest zadowalająca, a w trzecim przypadku - zbyt mała.

Podnoszenie rzetelności i trafności narzędzi w celu uzyskania pożądaných parametrów pomiaru jest, jak wskazują twórcy profesjonalnych skal⁶¹, zabiegiem wymagającym kolejnych pomiarów i weryfikacji. W tym przypadku należy, w celu uzyskania wyższej trafności teoretycznej, uzupełnić i przeredagować wskazane pozycje kwestionariuszy MK i MU oraz zwiększyć trudność pozycji średniego poziomu motywacji kwestionariusza MKT. Jednak biorąc pod uwagę powyższą analizę, kwestionariusze MU oraz MK można zaproponować do wewnętrznych pomiarów motywacji studentów w poszczególnych grupach.

Wyniki pomiaru motywacji kwestionariuszami MU i MK przedstawiono w skali -2, -1, 0, 1, 2 oraz w skali trzech poziomów motywacji. Liczebności studentów, ze względu na poziom motywacji do uczenia się są następujące:

1. Motywacja negatywna - 17 (10,9%),
2. Motywacja niska i przeciętna - 95 (60,9%),
3. Motywacja wysoka - 44 (28,2%).

Natomiast liczebności studentów, ze względu na poziom motywacji do kierowania, wynoszą:

1. Motywacja negatywna - 16 (10,2%),
2. Motywacja niska i przeciętna - 98 (62,8%),
3. Motywacja wysoka - 44 (28,2%).

⁶¹ J. Brzeziński, Etapy konstruowania kwestionariusza osobowości, (W:) W. Sanocki, op. cit., rozdział 6.

Liczebności studentów charakteryzujących się motywacją negatywną – negatywnymi postawami w stosunku do przedmiotu postaw: uczenie się i kierowanie ludźmi są stosunkowo niewielkie. W przypadku motywacji do kierowania powinno to stanowić problemu, gdyż wielu oficerów po ukończeniu Akademii otrzymuje propozycje stanowisk sztabowych, stąd też ci właśnie studenci mogliby uzyskiwać tę właśnie pracę. Warunkiem jednak jest ustalenie tych właśnie studentów. Drugą propozycją jest wpływanie na studentów o motywacji ujemnej, niskiej i przeciętnej poprzez oddziaływanie na składniki motywacji – prawdopodobieństwo sukcesu skutecznego działania w roli kierownika oraz wartość gratyfikacyjną związaną ze stanowiskiem kierowniczym.

Dalej omówiona zostanie problematyka weryfikacji hipotez szczegółowych. Następujące hipotezy (będących rozwiązaniem problemów 4 i 5), w wyniku badań zostały zweryfikowane pozytywnie⁶²:

1. Oficerowie, którzy służyli w jednostce wojskowej o pozytywnym założeniu kulturowym, częściej posiadają wyższą motywację do kierowania MK niż oficerowie, którzy służyli w jednostce wojskowej o negatywnym założeniu kulturowym (zależność słaba, $V_{Cramera}=0,22$; $p=0,05$).
2. Oficerowie, dla których bezpośredni przełożeni stanowili autorytet, częściej posiadają wyższą motywację do kierowania MK oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, dla których bezpośredni przełożony tego autorytetu nie stanowił (moralnego, fachowca) – współczynniki siły związku $V_{Cramera}$ wykazują słabą, ale istotną siłę związku. W przypadku autorytetu przywódcy zależność jest istotna tylko dla motywacji do kierowania ($V_{Cramera} = 0,23$; $p=0,035$).
3. Oficerowie, których bezpośredni przełożeni cechowali się zachowaniami charakterystycznymi dla demokratycznego stylu kierowania, częściej posiadają wyższą motywację kierowania niż oficerowie, których bezpośredni przełożeni cechowali się zachowaniami charakterystycznymi dla stylu autokratycznego (zależności słabe i przeciętne, $r_s=0,27-0,30$).
4. Oficerowie, dla których praca stanowiła źródło satysfakcji posiadają wyższą motywację do kierowania MK oraz wyższą motywację uczenia się niż oficerowie,

⁶² Zależności są istotne statystycznie.

dla których wykonywanie pracy nie było satysfakcjonujące (motywacja uczenia się – zależność słaba i na granicy istotności statystycznej VCramera = 0,22; $p=0,054$; motywacja do kierowania – zależność słaba, VCramera = 0,23; $p=0,029$).

5. Oficerowie, którzy posiadają wyższą motywację do kierowania MK, MKT oraz wyższą motywację do uczenia się częściej preferują stanowiska o cechach kierowniczych, niż oficerowie o motywacji niższej (zależności słabe dla współczynnika VCramera /0,21-0,28/, zależności przeciętne dla dwóch cech w przypadku współczynnika kontyngencji C /0,36-0,37/ dla motywacji do kierowani MK).
6. Oficerowie, którzy ukończyli dowódcze szkoły oficerskie (WSOWZ, WSOWP) posiadają wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy ukończyli pozostałe szkoły oficerskie (zależność słaba, VCramera =0,23).
7. Oficerowie, którzy pełnili obowiązki na stanowiskach dowódczych, posiadają wyższą motywację do kierowania MKT oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy pracowali na innych stanowiskach (motywacja uczenia się – zależność przeciętna, VCramera =0,40, motywacja do kierowania MKT – zależność przeciętna, VCramera =0,23).

Natomiast w całości nie potwierdziły się hipotezy:

1. Im wyższa ocena semestralna z przedmiotu dowodzenie, tym wyższy poziom motywacji do kierowania oraz wyższy poziom motywacji do uczenia się studentów.
2. Oficerowie, którzy preferowali wiedzę humanistyczną w czasie nauki w szkole średniej, posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację do uczenia się niż oficerowie, którzy preferowali wiedzę ścisłą.
3. Oficerowie, którzy uczą się na II roku posiadają wyższą motywację do kierowania oraz wyższą motywację uczenia się niż oficerowie, którzy uczą się na roku zerowym.

Pewne zdziwienie może budzić fakt, który autorom opracowania wydawał się oczywisty, iż poziom motywacji nie jest zróżnicowany istotnie statystycznie ze względu na rok nauki. Czyżby okres kształcenia w Akademii nie podwyższał u studentów motywacji do zajmowania stanowisk dowódczych? W celu ponownego zweryfikowania założonej hipotezy szczegółowej, należy ponownie dokonać pomiaru

– ale ze studentami roku zerowego pod koniec drugiego roku nauki. Być może na wyniku pomiaru zaważył fakt, iż zbyt pochopnie założono jednakowość wstępnej motywacji obu grup studentów i dokonano porównania motywacji.

Jako ciekawostkę można traktować fakt istnienia słabego, ale jednak istotnego związku, pomiędzy posiadaniem rodzeństwa a poziomem motywacji do uczenia się – jedynacy częściej posiadają niższy poziom motywacji⁶³.

Potwierdziła się również hipoteza 6. w brzmieniu: im wyższy poziom motywacji do kierowania, tym wyższy poziom motywacji do uczenia się u studentów. Zależność ta (korelacja rang w skali $-2;2$), jak można było przypuszczać, jest, dla motywacji MK, wysoko i istotnie statystycznie skorelowana $r=0,59$. Jest to wysoce pożądane zjawisko, gdyż oznacza, iż studenci wykazujący chęć obejmowania stanowisk dowódczych jednocześnie chcą nabywać wiedzę i umiejętności niezbędne w pracy zawodowej.

Pozytywnie weryfikując powyższe hipotezy, należy jednak mieć na uwadze trzy wskazania metodologiczne. Po pierwsze, należy mówić o współzależnościach badanych zmiennych, a nie o determinantach motywacji, gdyż takie stwierdzenie uzasadniają w pełni dopiero badania metodą eksperymentalną. Po drugie, ustalone związki mają w teorii naukowej charakter co najwyżej prawidłowości (prawidłowości funkcjonalnych) i nic ponadto (co nie umniejsza ich wagi) oraz cechuje je otwartość ontologiczna i epistemologiczna. Po trzecie, badania są na pewno reprezentatywne dla studentów WWL Akademii, być może, bardzo uogólniając - dla oficerów młodszych służących w Wojsku Polskim, ale na pewno nie dla innych żołnierzy zawodowych. Oficerowie, którzy służą w Akademii należą prawdopodobnie do tych osób, które cechuje wyższa motywacja do pracy i do uczenia się niż innych żołnierzy. Zapewne posiadają oni wyższe, niż przeciętne, również inne cechy osobowości, stąd też postrzeganie przez nich otaczającej rzeczywistości może być inne niż typowego oficera młodszego. Dlatego wyniki uzyskane w jednostkach wojskowych mogłyby prowadzić do innych rezultatów. Niestety, aktualnie brakuje badań porównujących wybrane cechy obu grup oficerów.

⁶³ Agencje doradztwa personalnego tą zmienną uważają za istotną przy poszukiwaniu kandydatów na ważne stanowiska kierownicze.

Prowadząc analizę danych skupiono się na tych problemach, które zostały wyznaczone tematyką badań. Jednak warto również w przyszłości poszukać zależności pomiędzy logicznie ustalonymi zmiennymi kontekstowymi, np. między satysfakcją z pracy a relacjami podwładny-przełożony, założeniami kulturowymi a cechami przyszłego stanowiska.

Dokonując pomiaru zmiennych kontekstowych stwierdzono kilka niepokojących faktów, które mogłyby wyznaczyć kolejne kierunki badań. Jeden z nich dotyczy kultury organizacyjnej – w ponad połowie jednostkach wojskowych klimat pracy charakterystyczny jest dla negatywnych założeń kulturowych. Jest to oczywiście subiektywne odczucie 56,2% studentów, ale to właśnie odczucie, a nie obiektywna rzeczywistość ma wpływ na ich działania.

Warto również szerzej zająć się problematyką kompetencji. Oto kilka nasuwających pytań: Jaki jest stan kompetencji oficerów? Jakie kompetencje są wymagane na poszczególnych stanowiskach? Jakie czynniki wpływają na rozwój kompetencji? Czy czynniki te są uwzględniane w procesie rozwoju kompetencji? Czy kadra chce zmieniać i doskonalić swoje kompetencje? W jakim zakresie? Czy nadąża ze zmianą kompetencji? Uzyskanie odpowiedzi jest trudne, gdyż wymaga zarówno kilkuletnich prac zespołu badawczego wojskowej instytucji naukowej, jak i współpracy z wyspecjalizowanymi komórkami dowództw i sztabów, które na bieżąco powinny monitorować proces rozwoju kompetencji przez oficerów.

BIBLIOGRAFIA

1. Gick A. Tarczyńska M., Motywowanie pracowników, PWE, Warszawa 1999.
2. Gnitecki J., Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra 1989.
3. Griffin R. W., Podstawy zarządzania organizacjami, PWN, Warszawa 1999.
4. Jakubowski W., Społeczna natura człowieka, Dom Wydawniczy Poltext, Warszawa 1999.
5. Kardas J. S., Wyższe kursy obronne. Analiza. Ocena. Perspektywy, AON, Warszawa 2000.
6. Kieżun W., Sprawne zarządzanie organizacją, SGH, Warszawa 1997.
7. Kocowski T., Motywacja, (W:) Encyklopedia pedagogiczna, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
8. Kocowski T., Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa, Ossolineum, Wrocław 1978.
9. Kostera M., Zarządzanie personelem, PWE, Warszawa 1997.
10. Koziński J., Koncepcje psychologiczne człowieka, PWN, Warszawa 1997.
11. Koziński J., Psychologiczna teoria samowiedzy, PWN, Warszawa 1986.
12. Lévy-Leboyer C., Kierowanie kompetencjami, Dom Wydawniczy Poltext,, Warszawa 1997.
13. Maxwell J. C., Tworzyć liderów, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1995.
14. Mądrycki T., Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw, WSiP, Warszawa 1997.
15. Niebrzydowski L., Wpływ motywacji na uczenie się, NK, Warszawa 1972.
- Niemierko B., Pomiar wyników kształcenia ogólnego i zawodowego, UG, Gdańsk 1998.
16. Nosal Cz. S., Psychologia decyzji kadrowych, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1997.
17. Nowaczyk Cz., Podstawy statystyki dla pedagogów, Warszawa-Poznań 1985.
18. Pieter J., Psychologia uczenia się, PZWS, Warszawa 1961.
19. Pietrański Z., Znakomici szefowie i podwładni, Prywatne Policealne Studium Handlowe, Warszawa 1994.

20. Pólturzycki J., *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa 1991.
21. Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, PWN, Warszawa 1996.
22. Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1994.
23. Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1977.
24. Sanocki W., *Kwestionariusze osobowości w psychologii*, PWN, Warszawa 1978.
25. Scott W. E., Cummings L. L. (red.), *Zachowanie człowieka w organizacji*, PWN, Warszawa 1983.
26. Sienkiewicz P., Koziół J., Majewski T., Zawadzki W., rękopis, „Wyniki osiągnięć poznawczych i motywacyjnych studentów roku zerowego z zakresu teorii organizacji i zarządzania”, AON, Warszawa 2000.
27. Skorny Z., *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, PWN, Warszawa 1989.
28. Stoner J. A. F., Wankel Ch., *Kierowanie*, PWE, Warszawa, 1997.
29. Szczupaczyński J., *Anatomia zarządzania organizacjami*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 1998.
30. Szulc B. (kier. nauk.), *Wpływ wskaźników profesjonalnych na kariery dowódcze oficerów wojsk lądowych (cz. 1)*, pk. „Prof-1”, Warszawa, AON, 1999.
31. Szulc B., Kanarski L., *Przywództwo w dowodzeniu wojskami. Kształtowanie cech przywódczych*, „Oficer-3”, Warszawa 1998.
32. Szulc B., Żegnałek K., Mróz M., Majewski T., *Wyznaczniki karier zawodowych oficerów*, AON, 1998.
33. Wawrzyniak B., *Szkoła zarządzania*, PWE, Warszawa 1987.

Załącznik 1. Pozagospodarcze czynności sędziy na stanowisku sędziy sądu

1. Udział w procesie rekrutacyjnym

1. Nadzorowanie szkoleń sędziów z wydziałów
2. Nadzór w sędziów sądu
3. Sporządzanie protokołów dowodowych
4. Sporządzanie protokołów taktyczno-sądowych
5. Racjonalnego wykorzystywania dostrożeń systemu kassa
6. Racjonalnego wykorzystywania przysiadłości sąd i sędziów
7. Instrukcyj i szkolenia zespołów dokumentów dokumentów
8. Pomoc w sędziów sądu
9. Sporządzanie protokołów zarządzeń
10. Organizowanie pracy sędziów

2. Umiejętności praktyczne

1. Kierownictwo podległej jednostki
 2. Mądre wyrażenie podległej
 3. Komunikowanie informacji
 4. Licencja i opinowanie bezprawnie podległej
 5. Rozpoznawanie i rozstrzygnięcie w sędziów sądu
 6. Poprawianie i tworzenie w sędziów sądu
 7. Wyuczynienie podległej
 8. Dobra bezprawnie podległej
 9. Korzystanie z pomocy sędziów
 10. Kwalifikacje sędziów sądu
 11. Kwalifikacje sędziów sądu
 12. Kwalifikacje sędziów sądu
 13. Decyzje i przedwydziałowe sądu
3. Umiejętności koncepcyjne
1. Wyznaczanie i wyrażanie sędziów
 2. Historycznego ocjenianie podległej sądu
 3. Porównywanie wyników podległej sądu

Załącznik 1. Pożądane umiejętności oficera na stanowisku dowódcy oddziału

1. Umiejętności merytoryczne:

| |
|--|
| 1. Nadzorowania szkolenia podległych pododdziałów, |
| 2. Nadzorowania działalności logistycznej, |
| 3. Stosowania procedur dowodzenia, |
| 4. Rozwiązywania problemów taktyczno-operacyjnych, |
| 5. Racjonalnego wykorzystywania możliwości systemu walki, |
| 6. Racjonalnego wykorzystywania przydzielonych sił i środków, |
| 7. Interpretacji i stosowania zapisów dokumentów normatywnych, |
| 8. Promowania, wzbudzania innowacji, |
| 9. Stosowania technik zarządzania, |
| 10. Organizowania pracy własnej, |

2. Umiejętności społeczne:

| |
|---|
| 1. Reprezentowania podległej jednostki, |
| 2. Motywowania podwładnych, |
| 3. Komunikowania informacji, |
| 4. Oceniania i opiniowania bezpośrednich podwładnych, |
| 5. Rozpoznawania i rozwiązywania problemów grupowych, |
| 6. Rozpoznawania i rozwiązywania problemów bezpośrednich podwładnych, |
| 7. Sytuacyjnego doboru stylu kierowania, |
| 8. Doboru bezpośrednich podwładnych oraz kierowania ich rozwojem zawodowym, |
| 9. Korzystania z pomocy, rady specjalistów. |
| 10. Stwarzanie atmosfery innowacyjności, |
| 11. Kształtowanie dobrych stosunków międzyludzkich, |
| 12. Kształtowanie atmosfery odpowiedzialności za jakość pracy, |
| 13. Oceny i przeciwdziałania zagrożeń w zakresie bhp. |

3. Umiejętności koncepcyjne:

| |
|--|
| 1. Wyszukiwania i wprowadzania innowacji, |
| 2. Holistycznego obejmowania problemów organizacyjnych |
| 3. Przewidywania wyników podejmowanych decyzji |

Załącznik 2. Pożądane cechy oficera na stanowisku dowódcy oddziału

| Lp. | Cecha | Natężenie cechy | |
|-----|-------------------------------------|-----------------|--------|
| | | przeciętna | wysoka |
| 1. | Inteligencja | | X |
| 2. | Dążenie do osiągnięć | X | |
| 3. | Odporność na stres | | X |
| 4. | Zdolność systemowego myślenia | | X |
| 5. | Energiczność | X | |
| 6. | Niekonwencjonalność w działaniu | X | |
| 7. | Poczucie empatii | | X |
| 8. | Wymagalność od siebie i pracowników | | X |
| 9. | Zdolność do ryzyka | X | |
| 10. | Zdolność do wyrzeczeń | | X |
| 11. | Poczucie odpowiedzialności | | X |
| 12. | Cierpliwość | X | |
| 13. | Asertywność | | X |
| 14. | Samodyscyplina | | X |
| 15. | Wiara we własne siły | | X |
| 16. | Pogodne usposobienie | X | |
| 17. | Potrzeba władzy | X | |

Załącznik 3. Proces dydaktyczny nastawiony na kształtowanie kompetencji u studentów a proces tradycyjny

Źródło: B. Szulc, *Wpływ wskaźników ...*, op. cit.

| Lp. | Charakterystyka tradycyjnego procesu dydaktycznego | Charakterystyka procesu nastawionego na kształtowanie kompetencji |
|-----|--|--|
| 1. | Planowanie zajęć w oparciu o materiał nauczania | Planowanie zajęć w oparciu o operacyjne cele kształcenia |
| 2. | Intuicyjne podejście do analizy materiału nauczania | Analiza struktury materiału nauczania w celu wyekspozowania kształtowania umiejętności i zdolności |
| 3. | Ustalanie wymagań przed zajęciami, w czasie lub po stworzeniu sytuacji sprawdzania | Ustalanie wymagań programowych w planowaniu wynikowym |
| 4. | Informowanie o celu ogólnym, brak informacji o celach szczegółowych | Informowanie studentów o szczegółowych celach operacyjnych, wskazywanie użyteczności treści zajęć w przyszłej pracy zawodowej (w uczeniu się innych przedmiotów) |
| 5. | Ekspozowanie wykładu jako formy zajęć i metody nauczania | Wykorzystywanie teorii wielostronnego kształcenia |
| 6. | Nauczanie oderwane od rzeczywistych wymagań stanowisk pracy | Nauczanie z uwzględnieniem wymagań przyszłych stanowisk pracy (symulacja działań) |
| | Brak środków dydaktycznych, środki przestarzałe | Wykorzystywanie nowoczesnych środków dydaktycznych |
| 7. | Ocenianie według ilości nabytej wiedzy i umiejętności, wymagania intuicyjne | Ocenianie zgodnie z hierarchią wymagań programowych |
| 8. | Sprawdzanie wiedzy | Sprawdzanie wiedzy i umiejętności |
| 9. | Rzadkie komentarze do stopni | Komunikowanie stopni szkolnych razem z komentarzem pozytywnym (oceną słowną) |
| 10. | Rzadkie komentarze motywujące | Zauważanie i komentowanie nawet niewielkich postępów w uczeniu się, ocenianie nieformalne |
| 11. | Okazjonalne kształtowanie zdolności studentów | Planowe kształtowanie zdolności potrzebnych w przyszłej pracy |
| 12. | Brak regulacji kształtowania kompetencji | Wyniki studentów regulatorem kształtowania kompetencji (zmiana toku zajęć, metod, środków dydaktycznych, czasu nauczania zagadnienia) |

Załącznik 4. Kwestionariusz ankiety**A K A D E M I A O B R O N Y N A R O D O W E J****KWESTIONARIUSZ ANKIETY**

Aktualnie w Akademii brakuje wiedzy dotyczącej zawodowych oczekiwań studentów, ich motywacji oraz uwarunkowań. Stąd też, zamierzając uzupełnić tę wiedzę, chcemy, korzystając z Pana uprzejmości, prosić o udzielenie szczerych odpowiedzi w niniejszej ankiecie. Zawarte twierdzenia i pytania odnoszą się głównie do Pana odczuć i refleksji związanych z kształceniem się w uczelni oraz pracy na poprzednim stanowisku służbowym.

Ankieta jest całkowicie anonimowa, a jej wyniki będą wykorzystywane wyłącznie do celów badawczych.

Serdecznie dziękujemy za pomoc

Ppłk dr Zbigniew Mazurek

Mjr dr Tomasz Majewski

1. Z którymi z poniższych twierdzeń zgadza się Pan?

(Proszę określić stopień aprobaty, wpisując w tabelę cyfrę z przedstawionej 5-stopniowej skali)

| | | | | | |
|--------------|--------|------------|--------|--------------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| zdecydowanie | raczej | trudno | raczej | zdecydowanie | |
| nie | nie | powiedzieć | tak | tak | |

| 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. | Zwykle uczę się tylko po to, żeby zaliczyć | |
| 5. | Jeśli czegoś nie rozumiem to z uporem szukam rozwiązania | |
| 6. | Jest tyle atrakcyjnych zajęć, że trudno mi się uczyć | |
| 7. | Wiedza uzyskiwana w Akademii jest przydatna w praktyce | |
| 8. | Bez studiowania moje życie byłoby również sensowne | |
| 9. | Wolałbym studiować w innej uczelni | |
| 10. | Uczenie się sprawia mi przyjemność | |
| 11. | Uczę się głównie dlatego, aby poprawić swój status materialny | |
| 12. | Ukończenie Akademii zwiększy mój prestiż wśród innych oficerów | |
| 13. | Przeciętne oceny z przedmiotów wojskowych to kres moich możliwości. | |
| 14. | Nigdy nie będę umiał posługiwać się wiedzą taktyczno-operacyjną | |
| 15. | Moje oceny bardziej zależały od szczęścia niż poziomu mojej wiedzy | |
| 16. | Niepowodzenia w nauce to moja specjalność | |
| 17. | Brak mi wiary w siebie | |
| 18. | Brak mi uzdolnień do uczenia się przedmiotów wojskowych | |

2. Czy praca na poprzednim stanowisku była dla Pana źródłem satysfakcji?

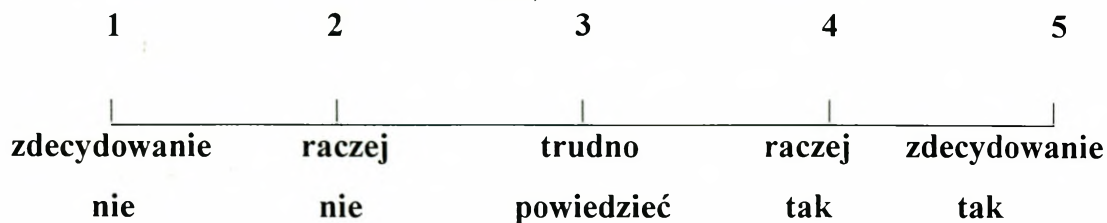
(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Zdecydowanie nie 2. Raczej nie 3. Trudno powiedzieć 4. Raczej tak 5.

Zdecydowanie tak

3. Z którymi z poniższych twierdzeń zgadza się Pan?

(Proszę określić stopień aprobaty, wpisując w tabelę cyfry z przedstawionej 5-stopniowej skali)



| Lp. | Twierdzenie | Numer odpowiedzi |
|-----|---|------------------|
| 1. | Chciałbym być kierownikiem zespołu ludzi | |
| 2. | Z uwagą wysłuchuję wszelkich informacji o przewodzeniu ludźmi | |
| 3. | Szybko zniechęcam się, gdy doznaję niepowodzeń | |
| 4. | Wolę wymyślać pomysły niż wdrażać je kierując ludźmi | |
| 5. | Kierowanie ludźmi sprawia mi satysfakcję | |
| 6. | Kierowanie ludźmi wiąże się ze zbyt dużą odpowiedzialnością | |
| 7. | Stanowisko kierownicze podniesie mój status materialny | |
| 8. | Stanowisko kierownicze zwiększa prestiż oficera | |
| 9. | Nigdy nie będę potrafił skutecznie kierować podwładnymi | |
| 10. | Brak mi wiary w siebie | |
| 11. | Kierowanie ludźmi nie leży w moim charakterze | |
| 12. | Zbyt wiele zależy od szczęścia, a nie solidnej pracy | |

4. Z którymi poniżej przedstawionymi twierdzeniami zgadza się Pan?

(proszę Pana o zakreślenie numerów tych zdań, z którymi Pan się zgadza)

1. Gdy sprawdzam się w roli przywódcy, sprawia mi to satysfakcję.
2. Preferuję pracę samodzielną bez podwładnych.
3. Jednostki w której służyłem przed Akademią nie poleciłbym jako miejsca pracy znajomym oficerom.
4. Kierowanie ludźmi wiąże się ze zbyt licznymi problemami.
5. Nie wyobrażam sobie innej pracy, niż związanej z przewodzeniem ludźmi.
6. Jeżeli jest taka potrzeba, to chętnie przewodzę grupie osób.
7. Chciałbym w przyszłej pracy rozwiązywać nawet trudne problemy kierownicze.
8. Zawsze lubiłem przewodzić rówieśnikom, a koledzy zwykle mnie słuchali.
9. Chciałbym, aby atmosfera pracy na nowym, przyszłym stanowisku była taka, jak w miejscu gdzie służyłem.

5. Jakie podejście do podwładnego, w Pana odczuciu, funkcjonowało w poprzednim miejscu pracy - jednostce, instytucji?

(proszę zakreślić numer wybranej odpowiedzi)

1. Podwładny posiada niskie poczucie odpowiedzialności, niechętnie wykonuje zadania, zaufanie do niego powinno być znacznie ograniczone, stąd też istnieje potrzeba jego częstych kontroli i instruktaży.
2. Podejście częściowo zbliżone do przedstawionego powyżej.
3. Trudno mi powiedzieć.
4. Podejście częściowo zbliżone do przedstawionego poniżej.
5. Podwładny posiada duże poczucie odpowiedzialności, jest godny zaufania i partnerskiego traktowania, nacisk należy położyć nie tyle na kontrolę, co na wspomaganie.

6. Czy może Pan powiedzieć, iż aktualnie Pana zawód, specjalność zapewnia poczucie bezpieczeństwa zawodowego, pewności swojej przyszłości zawodowej?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Zdecydowanie nie
2. Raczej nie
3. Trudno powiedzieć
4. Raczej tak
5. Zdecydowanie tak

7. Czy może Pan uznać, że bezpośredni przełożony w poprzednim miejscu pracy był dla Pana autorytetem w zakresie poniższych kompetencji?

(proszę o wpisanie numeru wybranej odpowiedzi w kratkę)

1. Zdecydowanie nie
2. Raczej nie
3. Trudno powiedzieć
4. Raczej tak
5. Zdecydowanie tak

1. Kompetencje moralne, przestrzeganie norm i wartości
2. Kompetencje merytoryczne, fachowe
3. Kompetencje przywódcze, inspirowanie, mobilizowanie podwładnych

8. Czy poniższe zachowania charakteryzowały Pana bezpośredniego przełożonego w poprzednim miejscu pracy?

(proszę o wpisanie numeru wybranej odpowiedzi w kratkę)

1. Nigdy
2. Rzadko
3. Czasami
4. Często
5. Zawsze

1. Wyjaśniał powody decyzji, gdy istniała taka potrzeba
2. Zasięgał opinii podwładnych w przypadku ważniejszych problemów, decyzji
3. Zezwalał na dużą dozę samodzielności w działaniu
4. Okazywał życzliwe zainteresowanie problemami podwładnych
5. Sprawiedliwie oceniał efekty pracy
6. Po dobrym wykonaniu ważnego zadania wyrażał aprobatę, pochwałę, zachętę

9. Które z poniższych czynników, jeśli występowały, szczególnie przeszkadzały Panu w skutecznym kierowaniu?

(proszę zakreślić numer wybranej odpowiedzi)

1. Niewłaściwe działanie przełożonego bezpośredniego lub wyższego szczebla, jakie?
2. Przeciążenie pracą, wielość problemów
3. Niepełne umiejętności oddziaływania na podwładnych
4. Inne (jakie ?).....

10. Gdyby mógł Pan zaprojektować własne stanowisko pracy po ukończeniu Akademii – takie, w którym czułby się Pan najlepiej i mógł realizować swoje plany, to jakim natężeniem poniższych cech charakteryzowałoby się to stanowisko?

(proszę, dla kolejnych cech, zakreślić wybrany numer natężenia)

| Cecha stanowiska pracy | Natężenie cechy | | | |
|---|--|---|---|--|
| 1. Zmienność sytuacji w pracy | 1. Sytuacja stabilna, znana | 2. Sytuacja czasami zmienna | 3. Sytuacja często zmienna | 4. Sytuacja dynamiczna |
| 2. Niezbędny zakres wiedzy i umiejętności | 1. Wąski, nie wymagający częstego uzupełniania | 2. Wąski, wymagający częstego doskonalenia | 3. Szeroki, nie wymagający częstego uzupełniania | 4. Szeroki, wymagający częstego doskonalenia |
| 3. Wykonywana praca | 1. Zdecydowanie indywidualna, samodzielna (np. wykładowca) | 2. Praca indywidualna lub w zespole (np. oficer sztabu) | 3. Kierowanie sekcją, kilkusobowym zespołem | 4. Zdecydowanie kierownicza (np. dowódca, szef sztabu, zastępca) |
| 4. Częstość podejmowania decyzji | 1. Nie ma potrzeby podejmowania decyzji | 2. Raczej rzadkie | 3. Raczej częste, ale nie związane z dużym ryzykiem | 4. Raczej częste, również obarczone dużym ryzykiem |
| 5. Wielkość odpowiedzialności | 1. Mała, tylko za własne działania | 2. Mała, również za działania innych | 3. Duża, lecz tylko za własne działania | 4. Duża, również za działania innych |

11. Jakie czynniki lub sytuacje (jeśli występują), w Pana odczuciu, szczególnie negatywnie wpływają na motywację uczenia się w Akademii?

.....

12. Jakie czynniki lub sytuacje (jeśli występują) szczególnie pozytywnie wpływają na motywację uczenia się w Akademii?

.....

13. Jakie umiejętności, potrzebne w przyszłej pracy, chciałby Pan aktualnie szczególnie uzupełnić?

.....
.....

14. Jaką uczelnię ukończył Pan?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. WSOWZ, WSOWP 2. Inną

15. Czy pracował Pan na stanowisku dowódcy pododdziału, kierownika sekcji?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak 2. Nie

16. Jakich przedmiotów w szkole średniej uczył się Pan najchętniej?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Przedmiotów humanistycznych.
2. Przedmiotów ścisłych.
3. Zarówno przedmiotów humanistycznych, jak i ścisłych.

17. Czy posiada Pan rodzeństwo?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Tak 2. Nie

18. Jakie ostatnie oceny semestralne uzyskał (uzyskał) Pan z przedmiotu dowodzenie?

(proszę o wpisanie numeru wybranej odpowiedzi w kratkę)

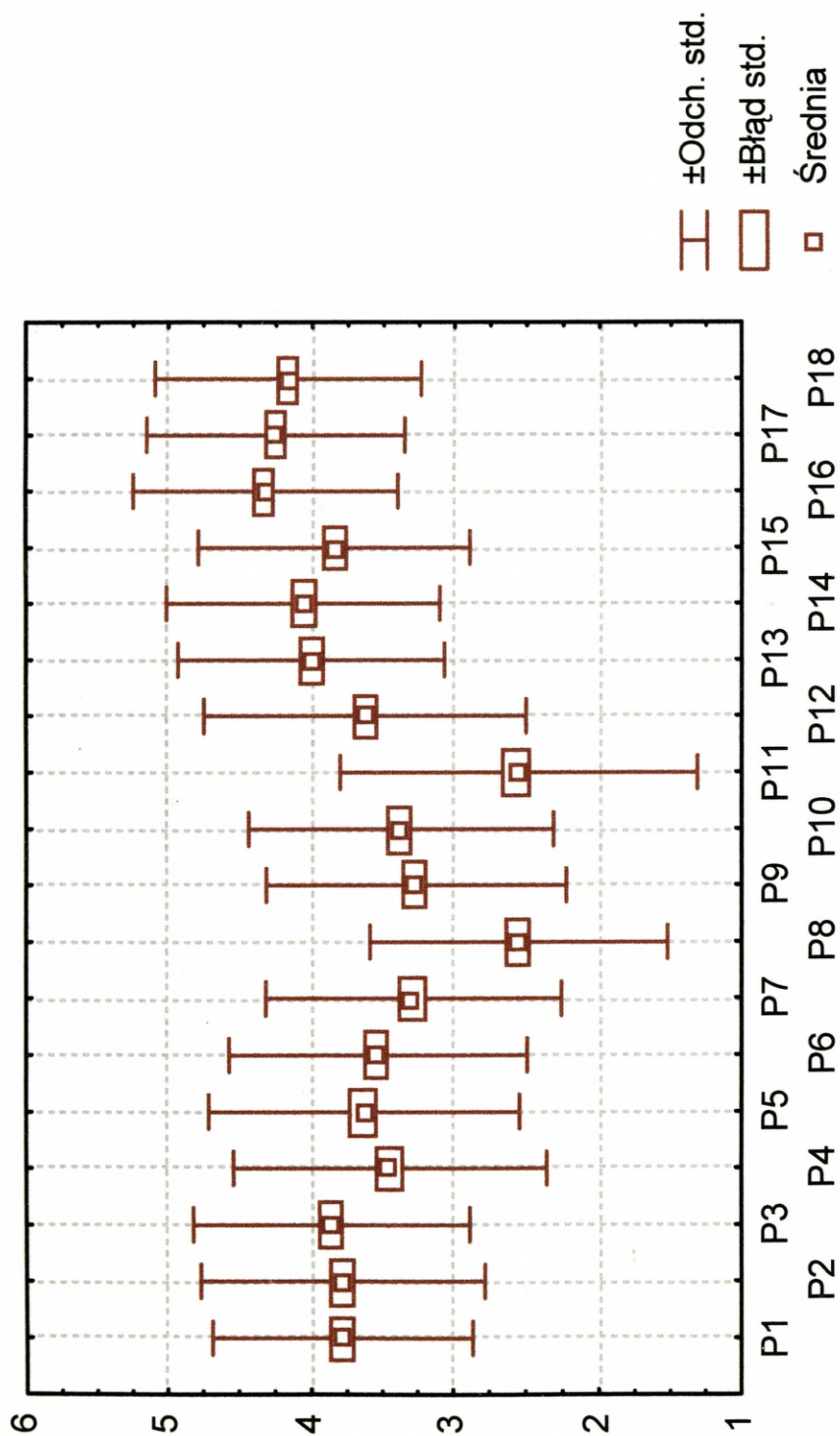
1. Ocena dostateczna 2. Ocena dobra 3. Ocena bardzo dobre

19. Na którym jest Pan roku nauki?

(proszę o zakreślenie kółkiem numeru wybranej odpowiedzi)

1. Rok zerowy 2. Pierwszy rok 3. Drugi rok

Załącznik 5. Wykres ramkowy statystyk pozycji kwestionariusza motywacji do uczenia się



Załącznik 6. Statystyki kwestionariusza MK oraz rozkład poczucia bezpieczeństwa zawodowego studentów

Statystyki kwestionariusza motywacji do kierowania oraz skal cząstkowych

| Statystyki | Kwest. motywacji MK | Skala SNM | Skala SWG | Skala SPS |
|--------------------------|---------------------|-----------|-----------|-----------|
| zakres skali | -2; 2 | -2; 2 | -2; 2 | -2; 2 |
| średnia arytm. \bar{x} | 0,66 | 0,75 | 0,36 | 0,93 |
| wynik min. x_{\min} | - 0,64 | -1,00 | -1,00 | -1,50 |
| wynik max. x_{\max} | 1,82 | 2,00 | 2,00 | 2,00 |
| rozstęp R | 2,46 | 3 | 3 | 3,50 |
| wariancja s^2 | 0,26 | 0,34 | 0,44 | 0,46 |
| odchylenie stand. s | 0,51 | 0,58 | 0,68 | 0,68 |

Poczucie bezpieczeństwa zawodowego badanych studentów

| Lp. | Odpowiedź | Liczebność | % |
|-------|-------------------|------------|-------|
| 1. | zdecydowanie nie | 35 | 22,4 |
| 2. | raczej nie | 46 | 29,5 |
| 3. | trudno powiedzieć | 47 | 30,1 |
| 4. | raczej tak | 26 | 16,7 |
| 5. | zdecydowanie tak | 2 | 1,3 |
| Razem | | 156 | 100,0 |

Załącznik 7. Czynniki, które, szczególnie negatywnie wpływają na motywację uczenia się w Akademii – odpowiedzi otwarte (kolejność alfabetyczna)

1. Brak informacji na temat przyszłego stanowiska służbowego, zbyt niskie etaty po ukończeniu AON, praca w mało interesujących garnizonach (2 lata niepewności).
2. Brak jasnej drogi rozwoju i przyszłej pracy.
3. Brak jasno określonej perspektywy co do miejsca służby i stanowiska po ukończeniu. Doświadczenia oficerów drugiego roku nastawiają pesymistycznie.
4. Brak jednoznacznych (jakichkolwiek) symptomów poprawy sytuacji materialnej kadry (statusu społecznego).
5. Brak możliwości uzyskania mieszkania dla rodziny, duża odległość dojazdów do domu.
6. Brak odpowiedniego przygotowania do pracy również w instytucjach cywilnych, zmiany miejsca pracy po ukończeniu Akademii, wyznaczanie na stanowiska równorzędne po ukończeniu, w nieatrakcyjnych garnizonach.
7. Brak perspektyw na przyszłość - właściwe stanowisko pracy.
8. Brak perspektyw po Akademii.
9. Brak perspektyw uzyskania dobrego stanowiska po ukończeniu AON, brak uznania Akademii wśród wojskowych i cywilnych.
10. Brak perspektyw uzyskania dobrego stanowiska.
11. Brak perspektyw.
12. Brak perspektyw; zajmowanie stanowiska, na którym odpowiedzialność i zakres działań odzwierciedlony byłby wysokością pensji.
13. Brak polityki kadrowej w MON; brak odpowiednich stanowisk pracy; niskie zarobki; kumoterstwo; postawa wykładowców.
14. Brak polityki kadrowej, płace.
15. Brak rankingu absolwentów AON, układy oraz załatwianie stanowisk za plecami.
16. Brak stabilnej sytuacji i perspektyw nowego, rozwojowego stanowiska.
17. Brak środków finansowych, brak jasnej perspektywy co do dalszej kariery.
18. Brak tytułu magisterskiego.
19. Brak wyboru miejsca pracy po Akademii.
20. Brak znajomości przez wykładowców obecnych realiów życia

21. Kłopoty rodzinne (brak kwatery w Warszawie); niepewność jutra (nikt nie jest poinformowany gdzie i na jakim stanowisku będzie pracował).
22. Mierna możliwość awansu, niski poziom materialny.
23. Nie wiadomo gdzie człowiek trafi po ukończeniu AON ; przyszłość armii.
24. Niejasna wizja przyszłej pracy; zbyt duży wpływ koneksji, który obniża poczucie celu uczenia się i determinacji w dążeniu do osiągnięcia celów.
25. Nienależyte traktowanie słuchaczy, traktowanie ich jako zła koniecznego.
26. Niepewna przyszłość po ukończeniu.
27. Niepewna przyszłość, perspektywa zajęcia niskiego stanowiska po ukończeniu AON, niska pensja mimo wysokich kwalifikacji.
28. Niepewność co do dalszej przyszłość.
29. Niepewność co do przydziału po ukończeniu, życie na dwa domy.
30. Niepewność miejsca pracy, niewielkie korzyści finansowe, rozłąka z rodziną w czasie studiów i możliwa po zakończeniu studiów
31. Niezbyt dobre warunki socjalno-bytowe, a głównie zakwaterowania; niepewność po ukończeniu Akademii.
32. Niskie zarobki, słaba pozycja wśród społeczeństwa, dyplom ukończenia studiów nie dający nic w pracy cywilnej.
33. Po ukończeniu Akademii słuchacze często trafiają na stanowiska równorzędne co przed rozpoczęciem nauki w Akademii.
34. Przychodząc studiować w Akademii, oficer nie wie, co go czeka w najbliższej przyszłości po ukończeniu uczelni i czy wiedza faktycznie mu się przyda.
35. Przydział prac.
36. Przydziały pracy po zakończeniu.
37. Strata dodatków finansowych np. za poligon, PKU, nagrody, duże wydatki, życie na tzw. „dwa domy”, problemy rodzinne, niepewność przyszłości, nowe miejsce pracy.
38. Sytuacja materialna.
39. Układy i znajomości, nie najlepsze warunki lokalowe.
40. Wykładowcy (część z nich) dawno nie służyli w jednostkach liniowych przez co są oderwani od rzeczywistości.
41. Zmiana garnizonu po ukończeniu Akademii.

Załącznik 8. Czynniki, które, szczególnie pozytywnie wpływają na motywację uczenia się w Akademii – odpowiedzi otwarte (kolejność alfabetyczna)

1. Dobre oceny, pozytywne odnoszenie się do studentów, możliwość objęcia wysokiego stanowiska po ukończeniu uczelni.
2. Dobre warunki zakwaterowania, wystarczający czas.
3. Doskonalenie językowe, uzupełnienie wiedzy fachowej, prestiż.
4. Dość dobre zabezpieczenie cyklu szkolenia.
5. Dość duża ilość czasu.
6. Indywidualna chęć pogłębienia wiedzy.
7. Materialne.
8. Możliwość awansu i otrzymania wyższego stanowiska służbowego.
9. Możliwość awansu.
10. Możliwość dalszego awansu.
11. Możliwość podjęcia atrakcyjniejszych stanowisk pracy, wszechstronność przygotowania do pracy na kierowniczych stanowiskach.
12. Możliwość podnoszenia kwalifikacji, poszerzania i zgłębiania wiedzy, ciekawość.
13. Możliwość podwyżki płac po ukończeniu, możliwość awansu.
14. Możliwość uczenia się i dostęp do źródeł.
15. Możliwość uzyskania wyższych kwalifikacji do pełnienia funkcji na wyższych stanowiskach.
16. Możliwość wyboru pracy.
17. Myśl, że może będzie lepiej po skończeniu AON; nauka języka obcego na wysokim poziomie.
18. Nadzieja na lepsze czasy w wojsku.
19. Nadzieja na lepsze jutro.
20. Nauka języków, dowodzenia.
21. Nauka języków.
22. Perspektywa ciekawszej pracy, większej odpowiedzialności za podejmowane przez siebie decyzje.
23. Podniesienie poziomu własnej wiedzy..

24. Podniesienie prestiżu, nadzieja na poprawę statusu materialnego, uzyskanie możliwości dalszego awansu, kurs językowy.
25. Poprawa statusu materialnego, możliwość zajmowania wyższego stanowiska.
26. Poszerzenie wiedzy i możliwość awansu.
27. Prestiż Akademii.
28. Przyszła praca na kierowniczym, wysokim stanowisku, możliwość wpłynięcia w przyszłości na zmiany w WP.
29. Przyszły prestiż oficera, przyszła lepsza sytuacja materialna.
30. Sprawiedliwie wystawiane oceny za posiadaną wiedzę.
31. Świetne warunki do nauki i atmosfera zachęcająca do nauki mimo, że osiągnięte wyniki nie mają znaczenia w przyszłej karierze
32. Ukończenie prestiżowej uczelni, podwyższenie kwalifikacji zawodowych.
33. Większe prawdopodobieństwo otrzymania wyższego, ciekawszego stanowiska, podwyższanie kwalifikacji, zwiększenie zasobu wiedzy zarówno zawodowej jak i ogólnej, język obcy, brak perspektyw w dotychczasowym miejscu służby.
34. Wykształcenie wojskowe dobrze postrzegane w środowisku pracy, podwyższanie kwalifikacji, możliwość awansu służbowego.
35. Zmiana miejsca pracy.
36. Zróżnicowanie zajęć, niekonwencjonalne sposoby prowadzenia zajęć.
37. Zwiększy prestiż oficerów, możliwość podnoszenia kwalifikacji, nauka języka obcego, mam nadzieję na częste kontakty z kolegami NATO.

Załącznik 9. Umiejętności zawodowe, które studenci chcieliby uzupełnić w czasie nauki w Akademii – odpowiedzi otwarte (kolejność alfabetyczna)

1. Dowodzenie większymi zespołami ludzkimi.
2. Dowodzenie.
3. Dowódcze i sztabowe.
4. Dowódczo-sztabowe.
5. Dowódczo-sztabowe.
6. Historia sztuki wojennej, taktyka.
7. Jak wygląda kierowanie zespołami poza strukturami militarnymi.
8. Język angielski.
9. Język obcy - niemiecki i angielski, praca wg standardów NATO, wiedza ze sztuki operacyjnej, taktyczna.
10. Język obcy, prawo, marketing.
11. Język obcy, rozpocząć przygotowanie do doktoratu.
12. Język, informatyka, znajomość działania wojsk wg standardów NATO.
13. Języki obce, procedury NATO.
14. Językowe, wiedzy fachowej.
15. Kierowanie zespołem.
16. Konkretna wiedza specjalistyczna, która pozwoli mi czuć się specjalistą i podniesie wiarę w siebie.
17. Opanować język angielski i niemiecki.
18. Podwyższać swoje wykształcenie i umiejętności w zakresie bezpieczeństwa państwa.
19. Praca dowódczo-sztabowa, kierowanie zespołem ludzkim.
20. Psychologia, języki obce.
21. Psychologii dowodzenia.
22. Samodzielność podejmowania decyzji.
23. Specjalistyczne w zakresie ostatnio poznanych obowiązków.
24. Sztuka operacyjna; dowodzenie.
25. Taktyczno-operacyjne, specjalistyczne.

26. Umiejętności dowodzenia, rozwiązywanie problemów, merytoryczne.
27. Umiejętności z prowadzeniem pewnego rodzaju operacji (organizacja, planowanie, przewodzenie). Wątpię jednak czy AON ma na to przygotowanych wykładowców.
28. Umiejętność kierowania jednostką jako oddział gospodarczy.
29. Umiejętność kierowania. Umiejętności bezstresowego podejmowania decyzji.
30. Umiejętność lepszego rozumienia podwładnych.
31. Umiejętność oddziaływania na psychikę podwładnego.
32. Umiejętność pracy sztabowej.
33. Umiejętność pracy z ludźmi, kierowania nimi, motywowania ich, oceniania.
34. Umiejętność przewodzenia i kierowania ludźmi.
35. Umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji.
36. Umiejętność swobodnego posługiwania się językiem angielskim, wiedzę taktyczną z zakresu sztuki operacyjno-taktycznej.
37. Uzupełnić i pogłębić wiedzę taktyczną i operacyjną w zakresie kierowania i dowodzenia wojskami w walce.
38. Wiadomości taktyczno-operacyjne wg nowych norm.
39. Wiedza fachowa, znajomość języków obcych.
40. Wiedza merytoryczna, taktyczno-operacyjna, znajomość procedur.
41. Wiedza operacyjno-taktyczna.
42. Wiedza taktyczno-operacyjna, umiejętności kierownicze i organizacyjne.
43. Wiedza teoretyczna.
44. Zarządzanie zespołami ludzkimi, informatyka
45. Znajomość języka angielskiego, zagadnienia operacyjno-taktyczne.
46. Znajomość języka obcego (angielski), przepisy prawa, znajomość taktyki.
47. Znajomość języka obcego oraz umiejętność szybkiego i skutecznego podejmowania decyzji oraz pogłębić wiedzę z zakresu kierowania ludźmi.
48. Znajomość języka, informatyka.
49. Znajomość języków obcych (j. angielski).

WYKAZ RYSUNKÓW

| | |
|--|----|
| Rys. 1. Źródła umiejętności kierowniczych..... | 1 |
| Rys. 2. Model motywacji według teorii potrzeb..... | 15 |
| Rys. 3. Utrata motywacji do osiągnięcia celu (realizacji zadania)..... | 17 |
| Rys. 4. Siła pragnienia osiągnięcia sukcesu (nabycia kompetencji kierowniczych)..... | 18 |
| Rys. 5. Analiza skupień pozycji kwestionariusza motywacji KM..... | 36 |
| Rys. 6. Rozkład wyników pomiaru motywacji do uczenia sięMU | 39 |
| Rys. 7. Rozkład wyników pomiaru motywacji do uczenia sięMU | 39 |
| Rys. 8 . Drzewkowy diagram pozycji kwestionariusza motywacji MK..... | 42 |
| Rys. 9. Histogram wyników pomiaru motywacji do kierowania MK..... | 45 |
| Rys. 10. Diagram drzewkowy pozycji kwestionariusza MKT | 49 |

WYKAZ TABEL

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Określenia siły związku zmiennych (korelacji) | 27 |
| Tabela 2. Struktura respondentów ze względu na ukończoną wyższą szkołę oficerską | 29 |
| Tabela 3. Struktura respondentów ze względu na rok nauki | 29 |
| Tabela 4. Struktura respondentów a oceny z przedmiotu dowodzenie z ostatniego semestru | 29 |
| Tabela 5. Struktura respondentów ze względu na zajmowanie stanowiska dowódczego | 29 |
| Tabela 6. Wyniki obliczeń opisujących wstępny kwestionariusz motywacji uczenia się | 34 |
| Tabela 7. Rozkłady odpowiedzi studentów w kwestionariuszu motywacji MU | 37 |
| Tabela 8. Wyniki obliczeń opisujących wstępny kwestionariusz motywacji do kierowania KK | 40 |
| Tabela 9. Rozkład odpowiedzi studentów w kwestionariuszu motywacji kierowania (MK) | 43 |
| Tabela 10. Macierz korelacji pozycji kwestionariusza MK | 44 |
| Tabela 11. Średnie arytmetyczne pozycji kwestionariusza motywacji do kierowania MKT | 47 |
| Tabela 12. Ustalanie poziomów motywacji do kierowania MKT | 47 |
| Tabela 13. Liczby studentów zakwalifikowanych do poziomów motywacji | 48 |
| Tabela 14. Współczynniki korelacji między wynikami pomiaru trzema kwestionariuszami | 50 |
| Tabela 15. Założenia kulturowe w poprzednim miejscu pracy studentów | 52 |
| Tabela 16. Założenie kulturowe a poziom motywacji studentów do kierowania MK | 53 |
| Tabela 17. Postrzeganie przełożonego w poprzednim miejscu pracy jako autorytetu | 57 |
| Tabela 18. Posiadanie przez podwładnego autorytetu przywódcy a poziom motywacji do kierowania MK | 58 |
| Tabela 19. Zachowania przełożonych studentów w poprzednim miejscu pracy | 61 |
| Tabela 20. Korelacje rangowe r_s zachowań przełożonych studentów poprzednim miejscu pracy i ich poziomu motywacji | 62 |
| Tabela 21. Czynniki utrudniające kierowanie w poprzednim miejscu pracy | 63 |
| Tabela 22. Rozkład satysfakcji z poprzedniej pracy badanych studentów | 65 |
| Tabela 23. Preferencje przez studentów cech przyszłego stanowiska pracy | 67 |
| Tabela 24. Preferowane cechy stanowiska pracy a motywacja studentów | 67 |
| Tabela 25. Typ preferowanego przez studentów stanowiska a poziom motywacji kierowania MK | 68 |
| Tabela 26. Wyniki pomiaru osiągnięć motywacyjnych a wybrane zmienne | 69 |

