



ZBIGNIEW NOWACKI

The Academy of Justice in Warsaw,
Poland

ORCID iD: 0000-0002-0443-7117

**MOTYWACJE EDUKACYJNE
STUDENTÓW NA KIERUNKU
PENITENCJARYSTYKA W AKADEMII
WYMIARU SPRAWIEDLIWOŚCI**

**MOTIVATIONS FOR PURSUING
EDUCATION AMONG STUDENTS
OF PENITENTIARY STUDIES
AT THE ACADEMY OF JUSTICE**



ABSTRACT

The purpose of this article is to identify factors associated with learning in the Penitentiary Studies within full-time Bachelor's and Master's programmes for Prison Service officers in candidate service at the Academy of Justice. The study aims to examine the relationships between variables distinguished through factor analysis. The research was conducted using the diagnostic survey method and statistical-comparative analyses. In line with the adopted methodological framework, the questionnaire technique was applied. The research instrument consisted of a questionnaire designed by the author. The analysis identified four principal factors associated with learning. The first factor, termed Orientation toward Personal Development, accounts for 14.06% of the total variance. The second factor, labelled Striving for Personal Success, explains 5.98% of the variance. The third factor, defined as Maximization of Self-Interest, accounts for 4.85% of the variance. The fourth factor, referred to as Individual Activity, explains 4.74% of the variance. The results indicate a weak correlation between the factors Orientation toward Personal Development and Striving for Personal Success. A similarly weak correlation was observed between Orientation toward Personal Development and Maximization of Self-Interest. Although a substantial proportion of variance (nearly 18.8%) is explained by factors reflecting intrinsic motivation for learning, this finding should be interpreted with caution. Intrinsic motivation alone may not provide a sufficiently reliable foundation for formal education, particularly with regard to the implementation of structured curricula. Learners motivated by internal factors may tend to neglect certain institutional or curricular obligations.

KEYWORDS: *intrinsic motives for learning, extrinsic motives for learning, orientation towards personal development, striving for personal success, maximizing one's own interest, individual activity*

ABSTRAKT

Celem artykułu jest poznanie czynników pozostających w związku z uczeniem się na kierunku penitencjarystyka studiów stacjonarnych I stopnia w służbie kandydackiej i studiów stacjonarnych II stopnia dla funkcjonariuszy Służby Więziennej w służbie kandydackiej w Akademii Wymiaru Sprawiedliwości. Zakłada się także zdobycie wiedzy na temat zależności pomiędzy zmiennymi wyodrębnionymi w drodze analizy czynnikowej. W opracowaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz metody analizy statystyczno-porównawczej, w tym analizę czynnikową. Odpowiednio do przyjętej metody wykorzystano technikę ankiety. Za narzędzie badawcze posłużył autorski kwestionariusz. Zidentyfikowano cztery główne czynniki pozostające w związku z uczeniem się. Pierwszemu czynnikowi nadano

nazwę: Orientacja na rozwój osobisty – wyjaśnia 14,06% wariancji. Drugi czynnik opatrzone określeniem: Dążenie do osobistego sukcesu – wyjaśnia 5,98% wariancji. Trzeci czynnik, określony mianem: Maksymalizacja własnego interesu, wyjaśnia 4,85% wariancji. Czwarty czynnik opatrzone nazwą: Indywidualna aktywność wyjaśnia 4,74% wariancji. Stwierdzono słabą korelację pomiędzy czynnikami Orientacja na rozwój osobisty i Dążenie do osobistego sukcesu. Odnotowano także słabą korelację pomiędzy czynnikami Orientacja na rozwój osobisty i Maksymalizacja własnego interesu. Znaczący procent wariancji (prawie 18,8%) wyjaśniany przez czynniki świadczące o wewnętrznej motywacji uczenia się brzmi wprawdzie obiecująco. Może jednak nie stanowić rzetelnej i stabilnej podstawy do nauki szkolnej, a zwłaszcza programu nauczania. Uczniowie kierowani wyłącznie wewnętrzną motywacją mogą ignorować niektóre obowiązki szkolne.

SŁOWA KLUCZOWE: *motywy wewnętrzne uczenia się, motywy zewnętrzne uczenia się, orientacja na rozwój osobisty, dążenie do osobistego sukcesu, maksymalizacja własnego interesu, indywidualna aktywność*

WPROWADZENIE

Opracowanie jest kontynuacją inicjatywy badawczej autora, zakładającej badanie kluczowych reguł andragogicznych przeanalizowanych przez M. Knowlesa pod kątem nowych idei (Knowles i in., 2009, s. 168). Pierwszy etap zamierzenia już został urzeczywistniony (Nowacki, 2025, s. 763–780). Niniejszy artykuł jest relacją badania motywów uczenia się na kierunku penitencjarystyka studiów stacjonarnych w Akademii Wymiaru Sprawiedliwości. Analizę podstawowych ustaleń warto rozpocząć od pojęcia *motyw*. Jak podaje Kozłowski, motyw to: stan psychiczny organizmu wywołany przez bodziec, który wyrażony jest przez potrzeby i dążenia, aspiracje, instynkty i popędy. Kozłowski *postrzega go jako wewnętrzny czynnik, który inspiruje, ukierunkowuje oraz integruje zachowanie człowieka* (Kozłowski, 2010, s. 12). Zaś Kałużny, *dostrzegając zróżnicowanie motywów uczenia się, optuje, aby rozpatrywać je jako dwie kategorie: motywy zewnętrzne i motywy wewnętrzne* (Kałużny, 2013, s. 46). *Odmienne stanowisko zajmują Richard Ryan oraz Edward Deci, których zdaniem nie istnieje jednoznacznie przytoczony podział motywów na zewnętrzne i wewnętrzne, i postulują postrzeganie motywów na kontinuum od motywacji sterowalnej do motywacji autonomicznej* (Ryan, Deci, 2000a;

Ryan, Deci, 2000b; podają za: Chrupała-Pniak, Grabowski, 2016, s. 341). Badacze ustalili, że dla powodzenia procesu uczenia się jest istotne, aby przed rozpoczęciem uczenia się, uczeń wiedział, jak będzie przebiegał proces uczenia się (Tannenbaum i in., 1991, s. 759–769), jaki rodzaj uczenia się będzie miał miejsce (Hicks, Klimoski, 1987, s. 542–552) oraz dlaczego przedmiotowe uczenie się jest ważne (Clark i in., 1993, s. 292–307). Badania wpływu uprzedniego doświadczenia pozwoliły zidentyfikować naturalną skłonność do oporu pojawiającego się w sytuacji przyswajania treści pozostających w sprzeczności z dotychczasowymi zasobami (Argyris, 1987). Natomiast Pratt wyjaśnia różnicowanie w zakresie efektów uczenia się (sukcesu lub jego braku) zgodnie z dwoma wymiarami, a mianowicie: wskazówkami i wsparciem. Potrzeba wskazówek wyraża się oczekiwaniami dotyczącymi samego procesu uczenia się. Natomiast potrzeba wsparcia ujawnia się w postaci emocjonalnej zachęty uruchamiającej i podtrzymującej proces uczenia się (Pratt, 1988, s. 160–181). Wśród badaczy panuje przekonanie, że dorośli preferują strategie uczenia się opierające się na rozwiązywaniu problemów, a efekty uczenia się są najlepsze, jeśli dostarcza się im informacji w kontekście otaczającej rzeczywistości (Knowles i in., s. 180). Według Kolba uczenie się jest: procesem wytwarzania wiedzy na drodze transformacji doświadczenia (Kolb, 1984, s. 8). Zdaniem Włodowskiego dorośli najchętniej uczą się tego, co dla nich stanowi najcenniejszą wartość (Włodowski, 1985, podają za: M.S. Knowles i in., s. 182). Koncepcja Włodowskiego jest koherentna z teorią oczekiwań Vromma – klasyczną teorią motywacji dorosłych w miejscu pracy (Vromm, 1995). Natomiast Philip Zimbardo uważa, że osoby wewnętrznie motywowane nie potrzebują motywacji zewnętrznej, a źródła motywacji wewnętrznej dopatruje się w cechach osobowościowych (Zimbardo i in., 2010, s. 62). Dorota Nawrat postrzega przesunięcie akcentu z czynników zewnętrznych na wewnętrzne jako wyzwanie dla edukacji ustawicznej dorosłych w XXI wieku (Nawrat, 2013, s. 77). Natomiast Brophy jest zwolennikiem eklektycznego podejścia do motywacji – czyli spójnego posługiwania się strategiami motywacji wewnętrznej i zewnętrznej w procesie uczenia się (Brophy, 2002, s. 14). Analiza zagadnienia zyskuje na wartości, jeśli pochylimy się nad przekonaniem, które ujawnia Nisan: Motywacja wewnętrzna nie może stworzyć wystarczającej i stabilnej podstawy nauki szkolnej w ogóle, a programu nauczania w szczególności (Nisan, 1992, s. 129). *Uczeń motywowany*

wylącznie wewnętrznie może się koncentrować na wybranych treściach, pomijając inne programowe obowiązki (Nisan, 1992, s. 129–130). A jak motywować ucznia zniechęconego? Jak słusznie pisze Raffini: Jeżeli celem systemu jest doprowadzenie wszystkich uczniów do maksymalnych osiągnięć, szkoła musi ożywić w nich nadzieję, że wzmożony wysiłek może przynieść sukcesy (Raffini, 1988, s. 13–14). Natomiast Ryan i in. postrzegają motywację do uczenia się jako fenomen rozwojowy. Ich zdaniem celem edukacji jest rozwój samosterowności w uczeniu się (Ryan, Connell, Grolnick, 1992, s. 168). Implikacją prac teoretycznych są praktyczne wskazania, jak przekonać do uczenia się, a odstąpienia od działań unikowych i popisowych. Przykładem jest opracowany przez Ames program TARGET (Ames, 1990, s. 409–421).

METODY BADAWCZE

Celem badania było poznanie czynników, które pozostają w związku z uczeniem się na kierunku penitencjarystyka studiów stacjonarnych w Akademii Wymiaru Sprawiedliwości. Zakładano także zdobycie wiedzy na temat zależności pomiędzy zmiennymi wyodrębnionymi w drodze analizy czynnikowej. W trakcie procesu badawczego zostało poddane weryfikacji autorskie narzędzie: Kwestionariusz motywów uczenia się na kierunku penitencjarystyka studiów stacjonarnych I stopnia w służbie kandydackiej oraz studiów stacjonarnych II stopnia dla funkcjonariuszy Służby Więziennej w Akademii Wymiaru Sprawiedliwości (*dalej: Kwestionariusz motywów uczenia się*). Katalog celów poszerzyły wnioski końcowe oparte na wynikach badawczych.

PROBLEM BADAWCZY

Jakie czynniki pozostają w związku z uczeniem się na kierunku penitencjarystyka studiów stacjonarnych w Akademii Wymiaru Sprawiedliwości?

Przedmiotem badań uczyniono czynniki pozostające w związku z uczeniem się na kierunku penitencjarystyka studiów stacjonarnych w Akademii Wymiaru Sprawiedliwości. Wyniki analizy czynnikowej pokazują (o czym w dalszej części opracowania), że osoby badane uczyły się pod wpływem czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Zatem badano czynniki wewnętrzne i zewnętrzne pozostające w związku z uczeniem się. Analizowano także, czy istnieje zależność

między wyodrębnionymi czynnikami. Badanie, zdaniem autora opracowania, poszerza wiedzę na temat motywów uczenia się w fazie wczesnej dorosłości.

ZASTOSOWANE METODY

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz metody analizy statystyczno-porównawczej, w tym analizę czynnikową. Odpowiednio do przyjętej metody zastosowano technikę ankiety. Za narzędzie badawcze posłużył autorski Kwestionariusz motywów uczenia się”. Przed rozpoczęciem badania osobiście udzieliłem osobom studiującym szczegółowego instruktażu, zapewniłem o anonimowości badania oraz poinformowałem o możliwości rezygnacji z uczestnictwa w badaniu na każdym etapie. Dbałem o właściwe warunki realizacji badania oraz dobrą jakość kontaktu z badanymi. Badanie zwińczyła rozmowa, w trakcie której osoby badane miały sposobność uzyskania odpowiedzi na nurtujące pytania.

PRÓBA BADAWCZA

Badanie zostało przeprowadzone na terenie Kampusu Mundurowego Akademii Wymiaru Sprawiedliwości w pierwszym kwartale 2025 r. Procedura badania została zrealizowana w godzinach normalnej ludzkiej aktywności. Próbę badawczą stanowiły kobiety i mężczyźni – studenci studiów stacjonarnych na kierunku penitencjarystyka. Osoby badane zostały wyłonione drogą losową z populacji generalnej liczącej 266 studentów. Udział w badaniu był dobrowolny. Nie odnotowano odmowy uczestnictwa. W badaniu wzięło udział 239 osób, odrzucono dwie ankiety ze względu na liczne braki odpowiedzi ($N = 237$). Łącznie przebadano 116 kobiet (48,9%), 121 mężczyzn (51,1%). Szczegółowe dane dotyczące próby badawczej podano w tabelarycznych zestawieniach.

W Tabeli 1 zawarto statystyki opisowe dotyczące stadium kształcenia w badanej próbie.

Tabela 1. Statystyki opisowe dotyczące stadium kształcenia w badanej próbie

Stadium kształcenia badanych	Liczba badanych	Procent próby badawczej	Procent ważny próby badawczej	Procent skumulowany próby badawczej
Pierwszy rok	57	24,1	24,1	24,1
Drugi rok	48	20,3	20,3	44,3
Trzeci rok	53	22,4	22,4	66,7
Czwarty rok	45	19,0	19,0	85,7
Piąty rok	34	14,3	14,3	100,0
Ogółem	237	100,0	100,0	

Źródło: obliczenia własne.

Z danych zawartych w Tabeli 1 wynika, że próba badawcza reprezentowana jest przez osoby znajdujące się we wszystkich stadiach kształcenia studiów stacjonarnych na kierunku penitencjarystyka.

W Tabeli 2 zawarto dane odnoszące się do rozkładu próby badawczej w dwóch rodzajach osiedli ludzkich.

Tabela 2. Statystyki opisowe odnoszące się do rozkładu próby badawczej w dwóch rodzajach osiedli ludzkich

Osiedla ludzkie	Częstość	Procent próby badawczej	Procent ważny próby	Procent skumulowany próby badawczej
Wieś	105	44,3	45,1	45,1
Miasto do 20 tys. mieszkańców	46	19,4	19,7	64,8
Miasto pow. 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	65	27,4	27,9	92,7
Miasto pow. 100 tys. do 500 tys. mieszkańców	14	5,9	6,0	98,7
Miasto pow. 500 tys. mieszkańców	3	1,3	1,3	100,0
Ogółem	233	98,3	100	100,00
Brak danych	4	1,7		
Ogółem	237	100,0		

Źródło: obliczenia własne.

Z danych zawartych w Tabeli 2 wynika, że próba badawcza obejmuje osoby zamieszkujące wioski (44,3%) i miasta (54,0%) – dwa rodzaje osiedli ludzkich, które różnią się w zakresie przemieszczania się osób i dostępności do ofert edukacyjnych. Ponad 64% próby badawczej wywodzi się z osiedli ludzkich

liczących mniej niż 20 tys. mieszkańców, co może sugerować, że motywacja do uczenia się na kierunku penitencjarystyka może pozostawać w związku z wielkością zamieszkiwanego osiedla. Liczba osób zamieszkujących miasta powyżej 20 tys. do 100 tys. mieszkańców (liczba mieszkańców Kalisza zawiera się w tym przedziale) może ujawniać lokalne oferty edukacyjne jako zmienną pozostającą w związku z wyborem kierunku.

W Tabeli 3 zawarto statystyki opisowe dotyczące wieku w badanej próbie kobiet.

Tabela 3. Statystyki opisowe dotyczące wieku w badanej próbie kobiet

Zmienna	Wartość
Średnia	21,84
Błąd standardowy średniej	,21
Mediana	22,00
Dominanta	20,00
Odchylenie standardowe	2,25
Wariancja	5,07
Rozstęp	11,00
Minimum	18,00
Maksimum	29,00
Skośność	,67
Kurtoza	,32
Braki danych	0
N	116

Źródło: obliczenia własne.

Dane zawarte w Tabeli 3 pokazują, że próba jest reprezentatywna dla populacji generalnej – obejmuje osoby znajdujące się w fazie wczesnej dorosłości. Statystyka skośności wskazała nieznaczną prawoskośność, czyli przewagę obserwacji o wartościach mniejszych od średniej. Natomiast statystyka kurtozy wskazała nieznaczną leptokurtyczność, czyli koncentrację wyników wokół średniej, ale jednocześnie istnieje większe prawdopodobieństwo wystąpienia wartości skrajnych. Takie wyniki wskazują na – częstsze niż w rozkładzie normalnym – występowanie obserwacji skrajnych.

W Tabeli 4 zawarto statystyki opisowe dotyczące wieku w badanej próbie mężczyzn.

Tabela 4. Statystyki opisowe dotyczące wieku w badanej próbie mężczyzn

Zmienna	Wartość
Średnia	22,08
Błąd standardowy średniej	,19
Mediana	22,00
Dominanta	22,00
Odchylenie standardowe	2,095
Wariancja	4,39
Rozstęp	12,00
Minimum	18,00
Maksimum	30,00
Skośność	,52
Kurtoza	,79
Braki danych	1
N	120

Źródło: obliczenia własne.

Dane zawarte w Tabeli 4 pokazują, że próba jest reprezentatywna dla populacji generalnej. Statystyka skośności wskazała nieznaczną prawoskośność, czyli przewagę obserwacji o wartościach mniejszych od średniej, natomiast statystyka kurtozy wskazała nieznaczną leptokurtyczność, czyli koncentrację wyników wokół średniej, ale jednocześnie istnieje większe prawdopodobieństwo wystąpienia wartości skrajnych. Dane zawarte w czterech powyżej przedstawionych Tabelach umożliwiają wstępne zrozumienie charakterystyki badanej zbiorowości. Jak pisze George A. Ferguson i Yoshio Takane: *średnia, odchylenie standardowe oraz miary skośności i kurtozy tworzą prosty system służący do opisu zbiorów liczb i do porównywania dwóch zbiorów między sobą* (Ferguson, Takane, 2002, s. 97). Powyżej przedstawiono znacznie więcej statystyk, niż te tworzące prosty system opisu zbioru danych.

WERYFIKACJA AUTORSKIEGO NARZĘDZIA BADAWCZEGO

Kwestionariusz składa się z 38 stwierdzeń. Osoby badane odnosiły się do tychże stwierdzeń na siedmiostopniowej skali Likerta, gdzie cyfry oznaczają: 1. zupełnie się nie zgadzam; 2. nie zgadzam się; 3. raczej się nie zgadzam; 4. trudno powiedzieć; 5. raczej się zgadzam; 6. zgadzam się; 7. całkowicie się zgadzam. Konstruując kwestionariusz, zadbano, aby nie obejmował sformułowań

o podwójnej treści, o podwójnej negacji oraz zawierających założenia i terminy wieloznaczne. Stosując analizę czynnikową metodą głównych składowych, dla stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu określono eksploracyjnie konstrukt wymiarowy, czyli wartości współczynnika $K-M-O$ ($K-M-O$ -współczynnik Kaisera–Mayera–Olkina, który jest wykorzystywany do sprawdzania stopnia skorelowania zmiennych pierwotnych, czyli siły dowodów świadczących na rzecz sensowności przeprowadzania analizy składowych głównych) dla poszczególnych stwierdzeń. Wszystkie stwierdzenia uzyskały zadowalające indywidualne wartości $K-M-O$. Miara adekwatności doboru dla całej próby (wszystkich pozycji) osiągnęła akceptowalne $K-M-O = 0,716$, co oznacza zadowalającą adekwatność pobierania próbek do analizy. Test sferyczności Barletta [Chi^2 (df 703) = 1812,36; $p < 0,001$] wykazał występowanie korelacji pomiędzy poszczególnymi wymiarami, umożliwiające przeprowadzenie ekstrakcji czynników. Zarówno wykres osypiska, jak i kryterium Kaisera wykazały rozwiązanie czteroczynnikowe, wyjaśniające razem niemal 30% wariancji. Oznacza to – że biorąc pod uwagę podejście eksploracyjne dla tworzonego narzędzia – udzielane odpowiedzi były traktowane jako odnoszące się do czterech wyraźnie rozdzielnych czynników. Do ekstrakcji czynników użyto metody Varimax, która polega na rotacji osi X i Y, tak aby zmaksymalizować wariancję ładunków między czynnikami i zminimalizować ich wariancję wewnątrz nowego czynnika.

W Tabeli 5 przedstawiono wyniki analizy czynnikowej danych uzyskanych za pomocą autorskiego narzędzia.

Tabela 5. Wyniki analizy czynnikowej danych uzyskanych za pomocą narzędzia: *Kwestionariusz motywów uczenia się*

Oznaczenie i treść stwierdzenia	Czynnik			
	1	2	3	4
27. Lubię wyzwania.	,664			
12. Jestem zorientowany (zorientowana) na rozwój osobisty.	,584			
36. Warto zajmować się czymś, co może mieć znaczenie w przyszłości.	,572			
14. Najważniejsze to nie marnować czasu.	,526			
20. Cieszę się, jeśli dobrze wykorzystuję czas.	,519			
9. Mam poczucie energii, kiedy robię to, co mnie pasjonuje.	,497			
18. Wydaje mi się, że przewidywane (w przyszłości) uposażenie zaspokoi moje potrzeby.		,659		
4. Jestem przekonany (przekonana), że wybrany kierunek studiów umożliwi mi intelektualny rozwój.		,565		
33. W pierwszej kolejności wykorzystuję lokalne oferty.		,528		
30. Spodziewane korzyści są decydującym motywem działania.			,635	
7. Dobrze jest korzystać z przywilejów wynikających z miejsca zamieszkania.			,569	
31. Cieszysz mnie, jeśli wpłynę na czyjeś zachowanie.			,507	
21. Nie mobilizują mnie łatwe zadania.				,567
25. Jeśli już mam zaangażować się w jakiś projekt, to niech to będzie coś wyjątkowego (wybitnego).				,562
19. Czuję się źle, jeśli muszę wykonywać wydawane mi polecenia.				,539
Wartość własna czynnika	5,343	2,271	1,841	1,8
Procent wyjaśnionej wariancji	14,06	5,976	4,846	4,736
Procent skumulowany	14,06	20,04	24,88	29,62
Alfa-Cronbacha	0,67	0,49	0,5	0,46

Źródło: obliczenia własne. *Metoda wyodrębniania czynników – głównych składowych. Metoda rotacji – Varimax z normalizacją Kaisera.*

Pierwszy wyekstrahowany czynnik wyjaśniający 14,06% wariancji opatrzone nazwą *Orientacja na rozwój osobisty*, ponieważ zawiera stwierdzenia o treści świadczącej, że to właśnie osobisty rozwój determinuje uczenie się. Drugiemu czynnikowi wyjaśniającemu 5,976% wariancji nadano nazwę *Dążenie do osobistego sukcesu*, ponieważ zawiera stwierdzenia wskazujące, że dążenie do sukcesu

motywuje do uczenia się. Trzeci czynnik wyjaśniający 4,846% wariacji określono nazwą Maksymalizacja własnego interesu, *ponieważ zawiera stwierdzenia wskazujące, że osobiste oczekiwania motywują do uczenia się*. Czwarty czynnik wyjaśniający 4,736% wariacji opatrzone nazwą Indywidualna aktywność, *ponieważ zawiera stwierdzenia wskazujące, że to właśnie aktywność determinuje uczenie się*. Analiza treści stwierdzeń pierwszego oraz czwartego czynnika ukazuje, że odnoszą się do autotelicznych motywów uczenia się. Natomiast wgląd w treść stwierdzeń pozostałych dwóch czynników zdaje się ujawniać, że dotyczą instrumentalnej motywacji uczenia się.

W celu określenia poziomu rzetelności kwestionariusza obliczono statystyki Alfa Cronbacha (Alfa Cronbacha – to miara spójności wewnętrznej narzędzia pomiarowego – oznacza, jak dobrze poszczególne stwierdzenia mierzą to samo zjawisko). Dla pierwszego czynnika Orientacja na rozwój osobisty złożonego z sześciu pozycji: P27, P12, P36, P14, P20 oraz P9 – $\alpha = 0,670$, czyli skala cechuje się dobrą rzetelnością. Dla drugiego czynnika Dążenie do osobistego sukcesu złożonego z trzech pozycji: P18, P4 oraz P33 – $\alpha = 0,49$. Uwzględniając niewielką liczbę badanych oraz liczbę pozycji skali, można przyjąć, że druga skala cechuje się wystarczającą rzetelnością. Dla trzeciego czynnika Maksymalizacja własnego interesu złożonego z trzech pozycji: P30, P7 oraz P31 – $\alpha = 0,501$. Skala charakteryzuje się wystarczającą rzetelnością. Dla czwartego czynnika Indywidualna aktywność złożonego z trzech pozycji: P21, P25 oraz P19 – $\alpha = 0,461$. Przez wgląd na długość skali oraz niewielką liczbę badanych, można przyjąć, że czwarta skala cechuje się wystarczającą rzetelnością.

W Tabeli 6 przedstawiono statystyki czynników wyróżnionych w drodze analizy czynnikowej.

Tabela 6. Statystyki czynników

	N	SD	M	R	s ₂	Me	K-S	SK	KU
1. czynnik	237	,624	6,00	3,17	,390	6,00	,093*	-,458	-,213
2. czynnik	237	1,05	4,646	5,67	1,110	5,00	,138**	-,779	,950
3. czynnik	237	,867	5,587	5,33	,753	5,666	,113*	-,821	1,498
4. czynnik	237	1,07	3,46	5,67	1,143	3,333	,097**	,086	-,377

* Istotność 0,000; ** Istotność ,001.

Źródło: obliczenia własne.

Miary statystyczne wyodrębnionych czynników wskazują, że czynniki charakteryzują się umiarkowanym zróżnicowaniem. Rozkład każdego z czterech czynników nie był zgodny z rozkładem normalnym, co oznacza, że dane w próbie nie są rozłożone symetrycznie wokół średniej. W przypadku pierwszego czynnika: Orientacja na rozwój osobisty *statystyka skośności (SK)* wskazała nieznaczną lewoskośność, czyli w próbie przeważają obserwacje o wartościach wyższych niż średnia, natomiast *statystyka kurtozy (KU)* wykazała nieznaczną platykurtyczność. *Statystyka skośności (SK)* drugiego czynnika *Dążenie do osobistego sukcesu* wskazała nieznaczną lewoskośność, czyli w próbie przeważają obserwacje o wartościach wyższych niż średnia, natomiast *statystyka kurtozy (KU)* wskazała nieznaczną leptokurtyczność, czyli koncentrację wyników wokół średniej, ale jednocześnie istnieje większe prawdopodobieństwo wystąpienia wartości skrajnych. *Statystyka skośności (SK)* trzeciego czynnika: *Maksymalizacja własnego interesu* wskazała nieznaczną lewoskośność, czyli w próbie przeważają obserwacje o wartościach wyższych niż średnia. Natomiast *statystyka kurtozy (KU)* wskazała nieznaczną leptokurtyczność, czyli koncentrację wyników wokół średniej, ale jednocześnie istnieje większe prawdopodobieństwo wystąpienia wartości skrajnych. *Statystyka skośności (SK)* czwartego czynnika *Indywidualna aktywność* wskazała nieznaczną prawoskośność, czyli przewagę obserwacji o wartościach mniejszych od średniej, natomiast *statystyka kurtozy (KU)* wykazała nieznaczną platykurtyczność. Wskazuje to na brak obserwacji odstających.

Aby sprawdzić, czy istnieje zależność pomiędzy czynnikami, przeprowadzono analizę korelacji. Zastosowano nieparametryczny test korelacji tau-b Kendalla.

Tabela 7. Wyniki testu tau-b Kendalla

	Orientacja na rozwój osobisty	Dążenie do osobistego sukcesu	Maksymalizacja własnego interesu	Indywidualna aktywność
Tau-b Kendalla 1. Czynniki				
Współczynnik korelacji		,150**	,199**	,085
Istotność (dwustronna)		,001	,000	,072
N		237	237	237
Tau – b Kendalla 2. Czynniki				
Współczynnik korelacji	,150**		,081	,003
Istotność (dwustronna)	,001		,092	,951
N	237		237	237
Tau-b Kendalla 3. Czynniki				
Współczynnik korelacji	,199**	,081		,027
Istotność (dwustronna)	,000	,092		,573
N	237	237		237
Tau – b Kendalla 4. Czynniki				
Współczynnik korelacji	,085	,003	,027	
Istotność (dwustronna)	,072	,951	,573	
N	237	237	237	

** Korelacja jest istotna na poziomie Istotność 0,01 (dwustronnie).

Źródło: obliczenia własne.

Z danych zawartych w Tabeli 7 wynika, że stwierdzono słabą korelację pomiędzy czynnikami Orientacja na rozwój osobisty i Dążenie do osobistego sukcesu. Współczynnik korelacji jest dodatni, co oznacza, że wysokim wartościom pierwszego czynnika towarzyszą wysokie wartości drugiego czynnika. Z przedstawionych danych wynika, że odnotowano słabą korelację pomiędzy czynnikami Orientacja na rozwój osobisty i Maksymalizacja własnego interesu. Współczynnik korelacji jest dodatni, co oznacza, że wysokim wartościom pierwszego czynnika towarzyszą wysokie wartości trzeciego czynnika. Innych zależności pomiędzy badanymi czynnikami nie stwierdzono.

WNIOSKI

W trakcie procedury badawczej dowiedziono, że za prawie 18,8% wariacji odpowiadają dwa czynniki świadczące o wewnętrznej motywacji uczenia się. Natomiast nieco ponad 10,8 % zmienności wyjaśniają pozostałe dwa czynniki, które świadczą o zewnętrznej motywacji. Rezultat badawczy zdaje się skłaniać – jak chciałby Brophy – do spójnego posługiwania się strategiami motywacji wewnętrznej i zewnętrznej w procesie uczenia się (Brophy, 2002, s. 14). Wynik badania – dodatnia korelacja pomiędzy czynnikiem Orientacja na rozwój osobisty a czynnikiem *Dążenie do osobistego sukcesu* i czynnikiem Maksymalizacja własnego interesu” przekonuje o wewnętrznej spójności uzyskanych wyników. Zdaje się też wskazywać na implikacje wewnętrznej motywacji do uczenia się: uwzględniające własny interes dążenie do osobistego sukcesu.

Jeśli słuchać Brophy'ego, który wyżej niż motywację do uczenia się ceni motywację do nauki, a którą rozumie jako tendencję ucznia do przyjmowania czynności szkolnego uczenia się za sensowne i istotne, i do szukania w nich zamierzonych pożytków” (Brophy, 2002, s. 14), warto byłoby zbadać, czy takowa tendencja wśród studentów ma siłę sprawczą do rzetelnego wykonywania obowiązków szkolnych nawet pod nieobecność kar oraz nagród i wewnętrznej motywacji uczenia się. Wydaje się, że postulat badania motywów uczenia się zyskuje kolejny przekonujący argument. Argument inspirujący eklektyczne podejście do motywacji uczenia się. Jak podaje Boyd i in.: Uczenie się jest aktem lub procesem, poprzez który zachodzą zmiany w zachowaniach, wiedzy, umiejętnościach i postawach (Boyd, Apps, 1980, s. 100–101).

REFERENCES

- Ames, C. (1990). Motivation: What Teachers need to know. *Teachers College Record*, 91, s. 409–421.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning, and Action*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyd, R.D., Apps, J.W. i in. (1980). *Redefining the discipline of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chrupała-Pniak, M., Grabowski, D. (2016). Skala motywacji zewnętrznej i wewnętrznej do pracy (WEIMS-PL): Wstępna charakterystyka psychometryczna polskiej wersji kwestionariusza Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale. *Psychologia Społeczna*, 3, s. 339–355.
- Clark, C.S., Dobbins, G.H., Ladd, R.T. (1993). Exploratory field study of training motivation: Influence of involvement. *Group and Organization Management*, 18, s. 292–307.
- Ferguson G.A., Takane Y. (2002). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hicks, W.D., Klimoski, R.J. (1987). Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 30, s. 542–552.
- Kałużny, R. (2013). Kształcenie dorosłych w dobie płynnej ponowoczesności. *Edukacja Dorosłych*, 1, s. 45–53.
- Knowles, M.S., Holton III, E.F., Swanson, R.A. (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–All.
- Kozłowski, W. (2010). *Zarządzanie motywacją pracowników*. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu Sp. z o.o.
- Nawrat, D. (2013). Jak uczą się dorośli? Wybrane uwarunkowania uczenia się dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, 1(68), s. 67–79.
- Nisan, M. (1992). *Beyond intrinsic motivation: Cultivating a sense of the desirable*. W: *Effective and responsible teaching: The new synthesis*. F. Oser, A. Dick, J. Patry (red.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nowacki, Z. (2025). Motywy podejmowania nauki na kierunku Bezpieczeństwo Narodowe w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. *Journal of Modern Science*, 63(3).
- Pratt, D.D. (1988). Andragogy as a relational construct. *Adult Education Quarterly*, 38, s. 160–181.
- Raffini, J. (1988). *Student Apathy: The protection of self-worth*. Washington: NEA.
- Ryan, R., Connell, J., Grolnick, W. (1992). *When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school*. W: A. Boggiano,

- T. Pittman (red.). *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E., Salas, E., Cannon-Bowers, J.A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, s. 739–769.
- Vroom, V.H. (1995). *Work and Motivation (classic reprint)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Włodowski, R.J. (1985). *Enhancing Adult Motivation to Learn, Revised Edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.