

Beata Mydlowska

*Uczelnia Społeczno-Medyczna w Warszawie, Polska**

E-mail: bmydlowska@o2.pl

ORCID: 0000-0003-3235-1289

Świadomy vs. przypadkowy wybór kierunku studiów pedagogicznych – analiza porównawcza**

Summary

INTENTIONAL VS. ACCIDENTAL CHOICE OF PEDAGOGICAL STUDIES – COMPARATIVE ANALYSIS***

The article contains an analysis of the factors determining the choice of the field of study in the context of the implementation of professional plans related to the formation of the teacher's sense of identity. It presents the results of qualitative research on the role of motivation to make a decision about studying pedagogy as a foundation of activities undertaken between choosing the preferred type of values and goals and taking a job that gives an opportunity to meet the needs in this area.

Keywords: pedagogy, motivation, student, expectations, teacher education, teaching profession

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Decyzja o wyborze kierunku studiów to złożony proces, którego końcowy efekt zależy od wielu uwarunkowań zarówno obiektywnych, wynikających z tzw. otoczenia zewnętrznego, jak i subiektywnych, związanych z osobistymi możliwościami konkretnej osoby. Działanie mające na celu wybór kierunku studiów ma swoje podłoże motywacyjne. Aby właściwie zaprojektować proces

* Adres: ul. Kałęńska 3, 04-367 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

edukacji na studiach wyższych, niezbędna jest wiedza, że motywacja to „mechanizm psychologiczny uruchamiający i organizujący zachowanie człowieka skierowane na osiągnięcie zamierzonego celu” (Pietroń-Pyszczyk, 2007, s. 9). We wszelkich analizach związanych z planowaniem kierunków studiów czy organizowaniem doradztwa w tym zakresie, należy uwzględnić mechanizmy motywacyjne kandydatów na studentów, gdyż są one źródłem wiedzy o ich poziomie dojrzałości i stanie świadomości społecznej.

Koncepcje z zakresu psychologii i pedagogiki pracy zwracają uwagę na słuszność zastosowania dwuczynnikowej teorii Fredericka Herzberga (Griffin, 2004, s. 523), która wskazuje na dwie grupy czynników motywujących: zewnętrznych, takich jak: opinia innych, sytuacja na rynku pracy, fizyczne warunki pracy, polityka firmy czy stosunki ze współpracownikami – nazywanych też czynnikami higieny lub niezadowolonia oraz wewnętrzne – nazywane czynnikami zadowolenia, do których należy: talent, wytrwałość, szansa na rozwój osobisty, uznanie, osiągnięcia itd., a które w szczególny sposób sprzyjają osiągnięciu pozytywnych rezultatów na poszczególnych etapach kształcenia.

Uzupełnieniem teoretycznych założeń tej koncepcji jest model Paula Pintricha i Elizabeth De Groot, uwzględniający trzy ważne elementy motywacji: wartości (dlaczego chcę coś zrobić?), możliwości (w jakim stopniu jestem w stanie to zrobić?) oraz afekt (jakie emocje wzbudza we mnie zakładane działanie?) (Mietzel, 2002, s. 375).

W powszechnej opinii osoby wybierające studia na kierunku pedagogika kierują się potrzebą kontaktu edukacyjnego z ludźmi, co jednak wydaje się spojrzeniem nieco powierzchownym. Rozważając tytułowy problem zacznę od zdefiniowania istoty i zbadania złożoności charakteru motywacji młodych osób przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela. Następnie przedstawię wybrane teorie, w świetle których przeanalizuję czym kierowali się studenci, podejmując studia na kierunku pedagogika.

Motywacje zewnętrzne i wewnętrzne towarzyszące w drodze do kariery zawodowej

W dążeniu do stworzenia modelu motywacji powinniśmy uwzględnić zasadność wykorzystania go – do określenia jak najszerszej i względnie stałej dyspozycji do określonych postaw. Można wykorzystać tu kilka koncepcji, które uwzględniają dwa podstawowe typy czynników – zewnętrznych i wewnętrznych.

Nie wyklucza to wzięcia pod uwagę instrumentalnej teorii motywacji, mówiącej głównie o tym, że wykonanie jednej czynności prowadzi do kolejnej, a także związanej z tradycyjną teorią Taylora, przekonanego o słuszności idei człowieka *homo economicus*, która zakłada, że wszyscy ludzie uczą się bądź pracują głównie dla związanych z wykonywanymi czynnościami korzyści materialnych (Sikora, 2000, s. 17). Interpretację tę krytykują m.in. Douglas McGregor, Abraham Maslow, czy David McClelland, którzy głosili, że motywacja zawsze składa się z wielu – nie tylko finansowych – czynników. Na przykład słynna teoria Maslowa zakłada, że każdy człowiek zwraca się w swoim życiu ku wyższym potrzebom dopiero wówczas, gdy zaspokojone zostaną u niego potrzeby niższego rzędu. Natomiast McClelland (psycholog z Uniwersytetu Harvarda) uważa, że ludzie są motywowani do podejmowania działań z powodu trzech potrzeb: osiągnięć, afiliacji oraz władzy, a spośród nich najsilniejsza jest wewnętrzna potrzeba osiągnięć (Reay, 1994). Pozostając na gruncie motywacji wewnętrznych należy zauważyć, iż utrzymanie właściwej motywacji zarówno w procesie edukacji, jak i w realizacji zadań wynikających z pracy zawodowej, jest związane z uznawanym systemem wartości, zawierającym wartości jednostkowe – osobiste, zależne od odczuwanych potrzeb i indywidualnych aspiracji kształtowanych przez środowisko społeczne. Oprócz nich zawsze należy jednak uwzględnić wartości uniwersalne – ogólnoludzkie, o czym mówi teoria oczekiwań Victora Vrooma, przyjmująca, że ludzkie zachowanie jest określane przez połączenie sił tkwiących w jednostce i otoczeniu (Foster, 2003, s. 333). To one pozwalają traktować motywację jako zespół procesów inicjowania konkretnych czynności (ich podejmowania, rozpoczynania), a także ukierunkowanie ich przebiegu, jak również utrzymywanie ich trwania, aż do osiągnięcia danego celu (Brzezińska, Paszkowska-Rogacz, 2005, s. 115). Tę dwoistość uwzględnia także interpretacja Michaela Armstronga, kładąca nacisk na ukierunkowanie na cel, co oznacza, że ludzie są wówczas motywowani, gdy określony tryb postępowania może ich doprowadzić do osiągnięcia wyznaczonego celu. To może być awans zawodowy czy też podwyżka pensji itd. (Armstrong, 2011, s. 111).

Jednak podział motywacji nie jest tak prosty, jak mogłoby to wynikać ze wstępnych rozważań i zacytowanych ujęć teoretycznych. Wspomniane motywacje zewnętrzne obejmują bowiem: regulacje zewnętrzne (nagrody i kary), introjekcję (internalizację) i identyfikację, zaś motywacje wewnętrzne dzielą się na dwie: ukierunkowujące na osiągnięcia oraz podążające w stronę stymulacji doznań. Trzecim typem motywacyjnym jest amotywacja, czyli brak motywacji (Vallerand, Pelletier, Koestner, 2008, s. 258).

Zdaniem wielu teoretyków motywacja zewnętrzna jest bardzo skuteczna, ale większą satysfakcję i radość oraz entuzjazm, pasję i chęć doskonalenia wyzwała, zwłaszcza w działaniach o charakterze edukacyjnym, motywacja wewnętrzna (Vallerand, Lalande, 2011). Takie podejście jest jednak zbyt ogólne. Patrząc na motywację jako źródło wszystkich zachowań ludzkich (świadomych lub podświadomych), powinniśmy wziąć pod uwagę te jej aspekty, które dotyczą decyzji o wyborze kierunku studiów. Występują one wówczas, kiedy uświadamiamy sobie właściwą potrzebę i wyrażamy pełną gotowość podjęcia określonych działań, aby ją zaspokoić – określone, silne bodźce, zwane motywatorami, zadziałają tylko wtedy, gdy cel ten stanie się ważną potrzebą (Sikorski, 2004, s. 12).

Interpretacje te, odnoszone do kwestii wyborów edukacyjno-zawodowych, znajdują poparcie u psychologów humanistycznych, dla których każdy człowiek ma potencjalne zdolności do twórczego rozwoju. Tylko zależy to od siły motywacji, którą należy traktować jako funkcję trzech zmiennych: siły procesu motywacyjnego, jego wielkości i intensywności (Gasiul, 2006). Wyrażają oni też przekonanie, że naturalną motywacją wewnętrzną niemal wszystkich ludzi jest samorealizacja, chęć zmieniania siebie i otaczającej rzeczywistości na lepsze przez wykorzystanie posiadanego potencjału. Stworzenie odpowiedniej atmosfery, pobudzającej do refleksji nad własnymi potrzebami i możliwościami bardzo mobilizuje do doskonalenia swoich umiejętności (Armstrong, 2011, s. 36).

Według badań Edwarda Deciego i Richarda Ryana motywacje w dużej mierze zależne są od emocji – jeśli coś kojarzy nam się z emocjami pozytywnymi, podchodzimy do tego z większym zaangażowaniem, upatrujemy przyjemność podczas realizacji związanych z tym działań. Jeśli coś kojarzy nam się z przykrymi emocjami, demotywuje i utrudnia osiągnięcie celów (Deci, Ryan, 2008).

Podobne stanowisko prezentują psycholodzy o orientacji poznawczej, którzy uważają, że niezależnie od wzmacniania naszych decyzji przez czynniki zewnętrzne, głównym założeniem poznawczej teorii motywacji powinna być teza, że ludzie gromadzą doświadczenia, które pomagają w konstruowaniu porządku, umożliwiającego przewidywanie wydarzeń w świecie i odpowiedniego ich interpretowania (Rae, 2006). Skłania to do wyrażenia przekonania, że każdy człowiek decyduje się na udział w jakiejś konkretnej sytuacji wraz ze swoimi konstruktami poznawczymi, stanowiącymi podstawę jego osobowości (są to np. cele, oczekiwania, wartości). Uruchamiane są wtedy elementy motywacji postrzeganej jako tzw. produkt sił dwojakiego rodzaju – oczekiwań jednostki (szczególnie nakierowane na osiągnięcie celu) oraz wartości, jakie przypisuje ona temu celowi. Pozwala to domniemywać, że osoba ucząca się, jeszcze przed

przystąpieniem do rozwiązywania danego zadania, będzie poszukiwała odpowiedzi na pytanie czy wykonanie go zakończy się sukcesem i w jakiej mierze jest to opłacalne.

Warto również przyjrzeć się teorii atrybucji przyczynowej, której twórcą jest Bernard Weiner, wyjaśniającej źródła związków przyczynowo-skutkowych zachowania. Jej głównym założeniem jest przekonanie, że ludzie w sposób naturalny zmotywowani są do rozumienia samych siebie, jak również zdarzeń zachodzących w świecie. Eksperyment Weinerja, powtarzany w wielu kulturach, udowodnił, że ludzie wyżej nagradzają wysiłek w dążeniu do osiągnięcia celu niż zdolności – sukces jest wyżej nagradzany, a porażka mniej karana (Weiner, 1980). Swoje dywagacje na temat motywacji zewnętrznych i wewnętrznych wiązał on z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: W czym ludzie upatrują przyczyny zarówno swoich sukcesów, jak i niepowodzeń? Na podstawie badań przeprowadzonych wśród uczniów, wyłonił z nich dwie grupy: osoby poszukujące wszystkich przyczyn porażek czy też sukcesów na zewnątrz, poza swoją osobą i osoby czyniące siebie wyłącznie odpowiedzialnymi za osiągnięte wyniki, co łączył z ich odczuwaniem emocji, które mają wpływ na samoocenę np. dumy czy wstydu (Bereźnicki i in., 2005, s. 17–19).

Analizując motywację osób, które dokonują wyboru kierunku studiów związanego z przyszłym zawodem, należy brać pod uwagę wszystkie podstawowe motywy umożliwiające im osiągnięcie zakładanego sukcesu – te zewnętrzne i wewnętrzne, dzięki którym z łatwością będą realizować kolejne zadania, wykazywać się wytrwałością, oczekiwać kolejnych pozytywnych przeżyć. Wskazane jest również uwzględnianie takich czynników, które mogą spowodować przeżycie bardzo silnego uczucia wstydu z tytułu ewentualnych niepowodzeń i zniechęcać do zaangażowania się w proponowane różne sytuacje zadaniowe. Weiner uświadamia, że jeżeli niepowodzenia będą się powtarzały, a ich główną przyczyną będą jedynie czynniki wewnętrzne (np. całkowity brak zdolności), należy wówczas liczyć się z wystąpieniem przekonania o braku kontroli i wpływu na zdarzenia, tzw. poczucia beznadziejności (Weiner, 1985, 1996), jak również obojętności i w efekcie ogólnej rezygnacji stan ten jest określany przez psychologów jako tzw. wyuczona bezradność (Seligman i in., 2003). Osoby uczące się, które odczuwają ów stan, przyjmują wtedy za pewnik, że jednak nie posiadają wystarczających zdolności i postrzegają to jako sytuację niezmienną, co oznacza, że odczuwają duże braki motywacyjne, co utrudnia im studiowanie, a w szczególności sposób tryb uczenia się on-line. Jeżeli towarzyszy temu dodatkowo brak biegłości w wykorzystywaniu nowoczesnych technologii, wywołujący zazwyczaj strach przed samodzielnym poruszaniem się w środowisku

platformy edukacyjnej, może to zaburzać skuteczne uczestnictwo w coraz częściej współcześnie praktykowanym procesie kształcenia on-line (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2009, s. 79). Jest to zgodne z przekonaniem psychologów, wychodzących z założenia, iż motywacja nie jest czymś, czego istnienie można po prostu założyć, więc niezależnie od nastawienia studentów, z większym bądź mniejszym natężeniem trzeba ją utrzymywać i doskonalić (Knowles i in., 2009, s. 40).

Szczególnością odpowiedzialnością obarczone jest motywowanie w sytuacji, gdy wspieramy młodych ludzi w planowaniu kariery. Jest to zazwyczaj proces wielowymiarowy, analizowany wieloaspektowo z uwzględnieniem różnych motywatorów, związanych z racjonalnie określonymi możliwościami konkretnej osoby oraz jej przekonaniem, co do tego: w jakiej dziedzinie i w jakim zakresie chce realizować swoje pasje i w jaki sposób wykorzystywać swój potencjał intelektualny (Nowak, 2008, s. 52). Wydaje się więc, że odpowiednie motywowanie rozwoju zawodowego młodego człowieka, w aspekcie realizacji kariery, jest istotnym zagadnieniem pedagogicznym. To dzięki edukacji łatwiejsze jest odkrywanie i urzeczywistnianie wartości motywujących do określania celu i różnorodnych działań podpowiadających drogi kariery – edukacja sama w sobie motywuje człowieka do określania, co jest godne pożądanego, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi sens życiowych dążeń. Ma ona podstawowe znaczenie dla kształtowania takich wartości, które dotyczą najważniejszych wyborów, cennych, życiowych drogowskazów, standardów myśli, wszelkich postaw i kryteriów ocen (Koźmińska, Olszewska, 2007, s. 41). Edukacja ukierunkowując na wartości, dostarcza niezbędnej wiedzy dotyczącej ich źródeł, ustalania hierarchii oraz ich uzasadniania (Nowak, 2008, s. 346).

Trzeba jednak podkreślić, że same wartości coraz rzadziej są wystarczającą motywacją do podejmowania konkretnych wyborów związanych z karierą zawodową. Odpowiednie motywowanie podpowiada dobrane tego rodzaju procesu edukacyjnego, którego konsekwencją jest interesująca i satysfakcjonująca kariera zawodowa. Motywowanie do podejmowania odpowiednich wyborów związanych z edukacją jest czynnikiem kształtującym karierę zawodową każdego człowieka – dominujące współcześnie postawy, charakteryzujące się pragmatycznym myśleniem, że do wyboru szkoły a potem kierunku studiów należy podejść jak do inwestycji, która w przyszłości zapewni pracę o wysokich dochodach, przy odpowiednim podejściu nauczycieli i wykładowców mogą zostać zmodyfikowane. Poprzez stymulowanie ucznia do odkrywania i ciągłego dążenia do wartości, uświadamiają, że każdy z nas współtworzy określoną kulturę, ukierunkowując swój rozwój i warto realizować karierę zawodową bazując nie

tylko na wartościach materialnych (Miś, 2007, s. 54). Szczególnie dotyczy to kandydatów na kierunki humanistyczne i społeczne, w tym pedagogiczne. Silną determinantą jest tu opinia społeczna – większość z nas chce widzieć nauczyciela jako refleksyjnego praktyka systematycznie analizującego własne doświadczenia, który podejmuje działania w kierunku ustawicznego kształcenia. Dlatego szczególnie interesujące wydaje się ustalenie powszechnie wskazywanych typów motywacji kandydatów do tego zawodu i skonfrontowanie ich z wynikami badań.

Drogi wejścia na drogę ku realizacji zawodu nauczyciela kształtują się dzięki różnego typu motywacjom – wiedza na ten temat odsłania wiele aspektów tego wyboru oraz szeroki kontekst ich źródeł i rozwoju. Misja tej profesji wymaga dokonywania decyzji świadomych, odpowiadających tak potrzebom indywidualnym, jak i możliwościom zatrudnienia na rynku pracy. W związku z dynamicznie zmieniającą się sytuacją, studenci pedagogiki, tak jak wszyscy inni, muszą liczyć się z taką ewentualnością, że mogą być zmuszeni nawet kilkakrotnie do zmiany specjalności w ciągu swojego okresu aktywności zawodowej. Jak przewiduje Janina Karney, współczesny siedmiolatek co najmniej 5–7 razy w ciągu swojego życia zawodowego zmieni wykonywany zawód (stanowisko pracy) albo chociaż czynności zawodowe (Karney, 2004, s. 191). Nie zmienia to jednak faktu, że szczególne znaczenie ma pierwszy wybór, który w sposób zasadniczy wpływa na całe życie zawodowe, na kształt osobowości zawodowej i ogólny przebieg rozwoju zawodowego. W procesie kształtowania osobowości nauczyciela – od pojawienia się motywacji do wyboru zawodu poprzez etap osiągania dojrzałości zawodowej, aż do pełnej identyfikacji z zawodem, istotną rolę odgrywają doświadczenia osobiste czerpane z dzieciństwa, domu rodzinnego oraz z okresu kształcenia wstępnego (Dróżka, 2008; Michalak, 2010). Mają one duży wpływ na kształtowanie świadomości o społecznym znaczeniu tego zawodu, związanych z nim wymaganiach psychofizycznych i charakterystycznych układów zadań zawodowych wpisanych w proces edukacyjno-wychowawczy. Dlatego kandydaci na nauczycieli powinni zdawać sobie sprawę z tego, że dokonywanie trafnych wyborów edukacyjno-zawodowych wymaga znajomości czynników je determinujących. Dużą siłą wpływu na decyzję o podjęciu kształcenia na poziomie wyższym mają czynniki podmiotowe, odzwierciedlające w szczególności chęć rozwoju osobowości, czy też osiągnięcia satysfakcji zawodowej, potrzebę zdobywania nowej wiedzy oraz umiejętności czy też zaspokojenia ambicji (posiadania dyplomu uczelni, jak również uzyskania wysokiej pozycji społecznej). Ważną przyczyną są też indywidualne cechy,

zainteresowania oraz czynniki rynkowe, dotyczące bezpośrednio możliwości powiązanych z wykonywaniem pracy, tj. potrzeba zdobywania kwalifikacji, na jakie jest największe zapotrzebowanie wśród pracodawców, a także pewność zatrudnienia, chęć otrzymania stałej pracy czy też wysokich zarobków (Baraniak, 2009).

Wpływ poszczególnych grup czynników, tj. rynkowych, podmiotowych, środowiskowych, a także pozamerytorycznych jest bardzo różny w zależności od wyboru kierunku studiów. Przykładowo: w przypadku studentów budownictwa czy też mechaniki i budowy maszyn, mechatroniki i energetyki podstawowym czynnikiem jest rynek pracy. Dla większości osób z filologii angielskiej, biotechnologii, zarządzania, ekonomii, informatyki i matematyki ma on już znaczenie drugorzędne, za czynnikami podmiotowymi. Z kolei studenci administracji, w dużo większym stopniu niż czynniki rynkowe, biorą pod uwagę nie tylko same czynniki podmiotowe, ale i czynniki pozamerytoryczne. Studenci pedagogiki, socjologii oraz kierunków związanych z ochroną środowiska w swoich wyborach edukacyjno-zawodowych dużo częściej sugerują się czynnikami podmiotowymi czy też pozamerytorycznymi i środowiskowymi niż czynnikami rynkowymi (Zahorska, Walczak, 2005, s. 9).

Czynniki rynkowe nie są w wystarczającym stopniu brane pod uwagę, właśnie przy podejmowaniu decyzji o wyborze zawodu. Ponieważ jednak szczególnego znaczenia nabiera odpowiednie przygotowanie młodych osób do tego, aby umieli dokonywać świadomych i trafnych wyborów dotyczących swojej kariery zawodowej, zgodnych zarówno z indywidualnymi potrzebami każdej osoby, jak i aktualnym zapotrzebowaniem rynku pracy, ciekawe wydaje się rozpoznanie motywacji już studiujących na kierunku pedagogika.

Metodologiczne założenia badań własnych

We wstępnym etapie badań wzięto pod uwagę to, że najczęściej pierwszymi obserwowanymi motywatorami podejmowania decyzji o kształceniu na poziomie wyższym są takie czynniki jak: predyspozycje zawodowe, poziom poczucia własnej wartości, ambicja posiadania wyższego wykształcenia, przekonanie, że ukończenie studiów umożliwi podniesienie poziomu życia materialnego oraz znalezienie dobrze płatnej pracy. W wielu przypadkach znaczenie mogą mieć określone motywy osobiste związane np. z dążeniem do realizacji snu-tych w przeszłości planów, z potrzebami poznawczymi, dostrzeganiem związku

między poziomem wykształcenia a statusem zawodowym lub społecznym albo z koniecznością podporządkowania się wymogom aktualnego pracodawcy, związanym np. ze zmianą zawodu czy potrzebą dokończenia przerwanej kiedyś nauki. Stąd problematyka badań, które przeprowadzone zostały z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego techniką ankiety, obejmowała kwestie odnoszące się do pytań ujętych w trzy bloki tematyczne:

- uwarunkowania o charakterze finansowym – pięć pytań szczegółowych;
- specyfika czasu pracy nauczyciela – trzy pytania szczegółowe;
- możliwości rozwoju zawodowego – pięć pytań szczegółowych.

Respondenci, studenci pedagogiki, udzielając odpowiedzi swoje opinie o roli tych uwarunkowań przy wyborze kierunku studiów zaznaczali na pięciopunktowej skali, gdzie 1 oznaczało najniższe, a 5 najwyższe znaczenie.

Badania zostały przeprowadzone w 2019 r. w dwóch uczelniach publicznych (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Uniwersytet Przyrodniczo Humanistyczny w Siedlcach) oraz w dwóch uczelniach niepublicznych (Pedagogium, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości w Warszawie). Grupę badawczą stanowiło 198 studentów na kierunku pedagogicznym. Z pozyskanego materiału badawczego do analizy zakwalifikowano 184 kwestionariusze ankiet, nie uwzględniono tych, w których pojawiły się braki w wypełnieniu. Na podstawie deklaracji studentów kierunku pedagogika wyodrębniono grupy o różnych motywacjach, gdyż celem badań była analiza wpływu różnych czynników na wybór kierunku studiów oraz wyobrażenia badanych o sytuacji nauczyciela na rynku pracy. Ze względu na relatywnie niewielką liczbę badanych osób, badanie można uznać za pilotażowe.

Determinanty wyborów edukacyjno-zawodowych studentów w świetle wyników badań

Ostatnie lata przyniosły wzrost aspiracji edukacyjnych młodych Polaków, o czym świadczą stały wzrost poziomu wykształcenia osób pojawiających się na rynku pracy. Wyodrębnienie jednej motywacji i zmierzenie jej siły oddziaływania na wybór kształcenia na kierunku pedagogika jest rzeczą trudną, dlatego postanowiono za punkt wyjścia przyjąć aspiracje prorynkowe, związane ze zwiększeniem szans na edukacyjnym rynku pracy, czyli z uzyskaniem zatrudnienia w oświacie. Wyniki w tym zakresie prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Czynniki mające wpływ na decyzje o wyborze studiów na kierunku pedagogicznym

Czynniki wpływające na decyzje o wyborze studiów na kierunku pedagogicznym	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Staość zatrudnienia	4,20	0,9997	184
Regularne comiesięczne dochody	4,40	0,8882	180
Finansowanie rozwoju zawodowego	3,56	1,1923	180
Opieka medyczna	3,24	1,1988	180
Dofinansowanie wypoczynku	2,98	1,3024	179
Rynek pracy /indeks/	3,66	x	x

Źródło: opracowanie własne

Wyniki badania wskazują, że ważnymi uwarunkowaniami decyzji o wyborze studiów na kierunku pedagogicznym były wyobrażenia badanych o czynnikach rynkowych dotyczących bezpośrednio warunków panujących w rozpatrywanym środowisku zawodowym.

Średnia charakteryzująca pięć uwzględnionych w badaniu wymiarów rynku pracy wyniosła 3,66 (w skali 1–5), co wskazuje na wyraźną rolę wyobrażeń o zawodowej sytuacji nauczycieli w kształtowaniu decyzji o wyborze studiów pedagogicznych.

Warto przy tym zauważyć, że największe znaczenie dla osób wybierających ten kierunek studiów miały wyobrażenia o różnych rodzajach stabilności w tym zawodzie – stabilności finansowej, regularnych comiesięcznych dochodach (4,40) i o stałości zatrudnienia (4,20). Wyraźnie mniejsze znaczenie przy wyborze kierunku studiów miały wyobrażenia o możliwościach finansowania rozwoju zawodowego nauczycieli (3,56) i opieka medyczna (3,24). Osoby wybierające studia o profilu pedagogicznym najrzadziej brały pod uwagę dofinansowanie wypoczynku nauczycieli (2,98). Potwierdza to badanie opublikowane przez CBOS w 2009 r. dotyczące aspiracji i motywów edukacyjnych Polaków w latach 1993–2009. Wynika z nich, że ważna jest pewność zatrudnienia, stała praca – uzyskane wyniki badań pokazują, że studenci pedagogiki uznają zawód nauczyciela jako gwarancję poczucia stabilności egzystencjonalnej, stałości zatrudnienia, poczucia bezpieczeństwa finansowego (CBOS, 2009).

Niebagatelną rolę przy wyborze studiów odgrywały też wyobrażenia o czasie pracy nauczyciela. Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że niemal cała grupa ankietowanych wybierając zawód brała pod uwagę możliwość dysponowania wolnym czasem w czasie wakacji czy ferii oraz tygodniowy

czas pracy nauczyciela – średnia dla trzech wymiarów czasu pracy ukształtowała się na poziomie 4,02 (w skali 1–5). Wydaje się więc, że wyobrażenia o czasie pracy nauczycieli mają większe znaczenie przy wyborze kierunku studiów pedagogicznych niż poglądy na temat ich sytuacji zawodowej.

Szczegółowe wyniki prezentowane w tabeli 2 pokazują, że adepci do zawodu zwracają uwagę na ilość czasu wolnego, który związany jest z wykonywaniem tego zawodu, na wakacje, ferie (4,31) czy tygodniowy czas pracy (4,12). Nieco mniejszy wpływ na decyzję o wyborze kierunku pedagogicznego ma elastyczny czas pracy (3,65).

Tabela 2. Uwarunkowania związane z czasem pracy mające wpływ na wybór zawodu

Uwarunkowania związane z czasem pracy mające wpływ na wybór zawodu	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Elastyczny czas pracy	3,65	1,2679	181
Wakacje, ferie, święta jako czas wolny od pracy	4,31	0,9802	183
Tygodniowy czas pracy nauczyciela	4,12	1,0261	182
Czas pracy/indeks	4,02	x	x

Źródło: opracowanie własne

Oczywiście nie można zakładać, że determinanty związane z sytuacją na rynku pracy i możliwością realizowania bardziej elastycznego czasu pracy niż np. w administracji, były jedynymi czynnikami. Przyjmując, że dbałość o wyższy poziom kształcenia wiąże się ze **wzrostem świadomości młodych ludzi, iż wybór kierunku studiów powinien być dokonany w sposób przemyślany** i podjęty na podstawie racjonalnych przesłanek, zaproponowano wypowiedzenie się na temat innych motywatorów, które prezentuje tabela 3. Średnia dla pięciu wymiarów związanych z możliwościami rozwoju zawodowego wyniosła 3,95 – co wskazuje, że te czynniki motywowały do wyboru studiów pedagogicznych w podobnym stopniu, co czynniki związane z czasem pracy nauczyciela i jednocześnie mniejszym niż uwarunkowania rynkowe. Najwyższą średnią wartości dotyczącą możliwością rozwoju zawodowego uzyskały determinanty związane z chęcią uczenia się nowych rzeczy (4,08) oraz z kreowaniem nowych pomysłów i wdrażaniem zmian (4,05). Nieco niżej zostały ocenione przez badanych jako czynniki motywujące do podjęcia tego typu studiów: konieczność rozwoju i samorealizacji (3,92), możliwość awansu zawodowego (3,89) oraz jasno określona ścieżka kariery zawodowej (3,80).

Jak wynika z badań na dokonywany wybór ma wpływ możliwość rozwoju zawodowego. Daje ona poczucie pewności w pracy nauczyciela, jego aktywności na rynku pracy, możliwość wyboru odpowiedniej ścieżki edukacyjnej oraz zawodowej. Pokrywa się to z wynikami badań TALIS 2013 mówiącymi, że polscy nauczyciele pomimo braku motywacji finansowych często uczestniczą w różnych formach rozwoju zawodowego, kursach, szkoleniach konferencjach, seminariach, hospitaacjach, czy też korzystają z innych form wsparcia, związaanych np. z urlopami szkoleniowymi (TALIS, 2013).

Tabela 3. Czynniki rozwoju zawodowego i ich wpływ na wybór zawodu

Czynniki mające wpływ na wybór zawodu	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Możliwość awansu zawodowego	3,89	1,0808	183
Jasno określona ścieżka kariery zawodowej	3,80	1,1740	182
Konieczność rozwoju i samorealizacji	3,92	1,0918	182
Stałe uczenie się nowych rzeczy	4,08	1,0558	182
Kreowanie nowych pomysłów i wdrażanie zmian	4,05	1,0550	182
Rozwój zawodowy/indeks	3,95	x	x

Źródło: opracowanie własne

Wstępna analiza korelacyjna pokazała, że między szczegółowymi pytaniami zachodziła pozytywna zależność. Wyniki badań wskazują na to, że objęci badaniem studenci wybierając kierunek studiów przypisywali podobne znaczenie różnym aspektom specyfiki pracy nauczyciela. W świetle zgromadzonego materiału można jednak pokusić się o próbę wyodrębnienia grup studentów z uwagi na to, jakie znaczenie przypisywali różnym aspektom pracy nauczyciela podejmując decyzję o wyborze kierunku studiów.

W związku z tym w celu wyodrębnienia grup studentów kierujących się przy wyborze kierunku studiów odmiennymi kryteriami, zastosowano analizę skupień **metodą k-średnich**. Zastosowana technika analityczna pozwala na wyodrębnienie jednorodnych grup przy jednoczesnym zredukowaniu informacji, co zasadniczo ułatwia wyciągnięcie wniosków. Inaczej mówiąc, dąży się w niej do minimalizacji różnicowań wewnątrz grup przy maksymalizacji różnic między grupami z wykorzystaniem wielu informacji. W analizie nie ustalono *a priori* liczby skupień starając się wyodrębnić grupy najbardziej jednorodne. Przeprowadzone analizy pokazały, że najbardziej efektywnym – w sensie odległości

między centrami skupień – sposobem dzielenia był podział objętych badaniem studentów na dwie grupy. Wyniki analiz prezentuje tabela 4:

Tabela 4. Średnie wartości centrów skupień dla standaryzowanych zmiennych

Skupienie	1	2
Stażność zatrudnienia	0,225	-0,456
Regularne, comiesięczne dochody	0,287	-0,559
Finansowanie rozwoju zawodowego	0,438	-0,845
Opieka medyczna	0,379	-0,742
Dofinansowanie wypoczynku	0,401	-0,751
Elastyczny czas pracy	0,394	-0,752
Wakacje, ferie, święta jako czas wolny od pracy	0,224	-0,444
Tygodniowy czas pracy nauczyciela	0,224	-0,427
Możliwość awansu zawodowego	0,385	-0,774
Jasno określona ścieżka kariery zawodowej	0,460	-0,830
Konieczność rozwoju i samorealizacji	0,352	-0,619
Stałe uczenie się nowych rzeczy	0,289	-0,552
Kreowanie nowych pomysłów i wdrażanie zmian	0,316	-0,602

Źródło: opracowanie własne

Wyniki analizy pokazują, że studenci należący do pierwszego skupienia (grupy) przy wyborze kierunku studiów przywiązywali większą wagę do wszystkich wymienionych w ankiecie aspektów kształtujących sytuację nauczyciela na rynku pracy, natomiast ci z drugiej grupy znacznie mniejszą niż średnia w zbiorowości. Można więc obie te grupy osób nazwać „świadomie dokonujących wyboru” (65%) i „przypadkowo dokonujących wyboru” (35%). Okazuje się, że na kierunku pedagogicznym studiuje prawie dwa razy więcej osób, które świadomie podejmują wybór kierunku studiów, kierując się poczuciem koherencji, na które składa się nie tylko poczucie zrozumienia otaczającego świata, czy poczucie własnej skuteczności w pracy z uczniami, ale także poczucie sensowności wykonywanego zawodu (por. Kwiatkowski, 2018, s. 737–753). Niestety do zawodu trafiają także osoby, które dokonały przypadkowego wyboru studiów. Kształcące ich uczelnie biorą na siebie odpowiedzialność za tworzenie warunków do zainteresowania przyszłą pracą tych studentów i próby modelowania ich na nauczycieli poprzez wzmocnienie właściwości wewnętrznych w obszarze

relacji interpersonalnych kompetencji społeczno-emocjonalnych (Kwiatkowski, 2018, s. 813). Biorąc to pod uwagę warto przyjrzeć się bardziej szczegółowo, czy osoby różniące się stopniem świadomości sytuacji zawodowej nauczyciela przy wyborze kierunku studiów różnią się także pod względem innych czynników.

Tabela 5. Czynniki, którymi kierowali się studenci w wyborze studiów z uwzględnieniem stopnia świadomości wyboru

Lp.	Czynniki mające wpływ na wybór studiów	Studenci (%)	
		Świadomi	Przypadkowi
1.	Popularność studiów	2,6	4,8
2.	Zainteresowania	76,7	53,2
3.	Łatwość studiów	1,7	3,2
4.	Uzyskanie pracy po studiach	11,2	22,6
5.	Przypadek	4,3	6,5

Źródło: opracowanie własne

Dane zamieszczone w tabeli 5 świadczą o tym, że istotnym czynnikiem dla studentów zarówno świadomie, jak i przypadkowo dokonujących wyboru są ich zainteresowania, choć widoczna jest między nimi znacząca różnica 23,5%. Może wynikać to z faktu, że wybierając zawód nauczyciela nie wszyscy kierują się tylko zainteresowaniami – wśród świadomie wybierających kierunek takich osób było 4,3%, zaś wśród tych, którzy nie brali pod uwagę sytuacji zawodowej nauczycieli było to 6,5%. Istotna zaś jest popularność kierunku, jak i możliwość pozyskania pracy po studiach. Co ciekawe, czynnik dotyczący pozyskania pracy okazał się wyższy dla młodzieży przypadkowo wybierającej kierunek pedagogiczny. Zatem przyjmując można, że ujawnione przez badanych inklinacje, determinowały ich decyzje o świadomym czy też przypadkowym wyborze kierunku studiów. Jedni koncentrowali się na zainteresowaniach, drudzy zaś na łatwości zatrudnienia.

Badania dowiodły, iż istotne znaczenie przy wyborze kierunków studiów miały także uwarunkowania wewnętrzne, które bezpośrednio związane są z pracą nauczyciela (tabela 6). Obie zbiorowości uzyskały identyczny ranking czynników, które świadczą, że osoby świadomie dokonujące wyboru, jak i osoby przypadkowo dokonujące wyboru mają świadomość znaczenia pracy wychowawczej z dziećmi czy znaczenia opieki nad dziećmi, jak i znaczenia prowadzenia zajęć.

Tabela 6. Rola czynników wewnętrznych (związanych z rodzajem aktywności nauczyciela) przy wyborze kierunku studiów wg przynależności do grup różniących się stopniem świadomości wyboru

Lp.	Czynniki wewnętrzne mające wpływ na wybór kierunku studiów	Średnia ocen	
		Świadomi	Przypadkowi
1.	Prowadzenie zajęć	4,19	3,91
2.	Praca wychowawcza z dziećmi	4,70	4,56
3.	Opieka nad dzieckiem	4,47	4,23
4.	Działalność w placówkach oświatowych	3,57	3,24

Źródło: opracowanie własne

Natomiast istotną różnicę widać w porównaniu średnich wartości wyników uzyskanych przez osoby świadomie dokonujące wyboru i osoby przypadkowo dokonujące wyboru zawodu nauczyciela. Ci pierwsi przywiązywali większą wagę do znaczenia pracy wychowawczej (4,70) czy opieki nad dziećmi (4,47) niż drudzy. Świadczy to o tym, że osoby podejmujące świadomie decyzje o wyborze zawodu interesują się rolą i pracą nauczyciela, wiedzą, jak ważna jest w przyszłej pracy rola wychowawczo-opiekuńcza nauczyciela, a nie tylko dydaktyczna (choć i tu widoczne są różnice w wartościach między grupami). W świadomości adeptów zawodu pedagogicznego, nauczyciel to najpierw osoba, która ma znaczący wpływ na wychowanie, na opiekę nad dzieckiem, a dopiero w dalszej kolejności (na trzecim miejscu): to osoba zajmująca się procesem nauczania. Zaskakujący jest wyraźnie niższy do pozostałych wynik dotyczący istoty działalności w placówkach oświatowych. Przypuszczać można, że studenci pedagogiki – zarówno „świadomi”, jak i „przypadkowi” – wykazują braki w zakresie otwartości na doświadczenia i kreatywności, a zarazem unaoczniają niedostatki w zakresie odpowiednich kompetencji społecznych i orientacji zawodowej.

Podsumowanie

Podjęte badania odnosiły się do jednego z priorytetowych zagadnień polityki edukacyjnej w Polsce, jakim jest zmiana systemu kształcenia nauczycieli. Analiza empiryczna wykazała, że dla osób wybierających kierunek pedagogiczny, istotnym czynnikiem motywacyjnym są nie tylko zainteresowania, ale także znajomość rynku pracy. Można przyjąć, że stabilność finansowa, regularne dochody, to istotne determinanty wyboru zawodu przez studentów. Wydaje się,

że w społeczeństwie, wyobrażenia i opinie na temat krótkiego czasu pracy nauczyciela i jego długich wakacjach, stanowią ważny motywator zewnętrzny decydujący o wyborze zawodu nauczyciela.

W świetle poczynionych rozważań i analiz wyników badań, interesujący może wydać się postulat dotyczący tworzenia przedszkoli i szkół przy uczelniach. Mogłyby one być czymś w rodzaju pracowni/laboratorium dla studentów, które spełniałoby funkcje dydaktyczne i gdzie studenci mieliby możliwość poznania zawodu. Ważne jest budowanie trwałego powiązania między światem edukacji i światem pracy poprzez współpracę przedszkoli/szkół z uczelniami. Docelowo miałyby to związek z troską o systematyczne podnoszenie w Polsce poziomu kapitału ludzkiego oraz zwiększenie dopasowania popytu i podaży kwalifikacji potrzebnych na rynku pracy – nie tylko dziś, ale również w coraz trudniej przewidywalnej przyszłości. Trudno nie zgodzić się z Michałem Kwiatkowskim (2019, s. 99), że kłopoty w znalezieniu pracy, na jakie napotykają absolwenci uczelni wyższych, mogą przyczyniać się do powstania problemów nie tylko społecznych, finansowych, ale także psychologicznych. Może to skutkować brakiem specjalistów, którzy będą aktywni i kreatywni w swojej pracy zawodowej. Niewątpliwie istotną rolę wpływającą na decyzje dotyczące podjęcia odpowiednich studiów kierunkowych, powinna mieć osobowość kandydata, jego zainteresowania oraz, co ważniejsze, jego predyspozycje intelektualne i poznawcze czy też kompetencje społeczne, tak znaczące w zawodzie nauczyciela. Dlatego wydaje się zasadny postulat wprowadzenia rzetelnej rekrutacji do tego zawodu, aby do przedszkoli i szkół nie trafiały osoby przypadkowe, a tylko takie, które wybierając zawód nauczyciela są świadome trudności i znaczenia, jakie niesie za sobą praca w placówkach oświatowych.

References

- Armstrong, M. (2011). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baraniak, B. (2007). Dorastanie do kariery zawodowej. W: Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku* (t. 1, s. 317–325). Włocławek: Oficyna Wydawnicza Włocławskiego Towarzystwa Naukowego.
- Bereźnicki, F., Denek, K., Świrko-Pilipczuk, J. (red.) (2005). *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Brzezińska, E., Paszkowska-Rogacz, A. (2009). *Człowiek w firmie: bez obaw i z ochotą*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

- Centrum Badań Opinii Publicznej. (2009). *Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009*. Komunikat z badań CBOS, BS/70/2009. Warszawa: Centrum Badań Opinii Publicznej.
- Centrum Badań Opinii Publicznej. (2013). *Prestiż zawodów* (Komunikat z badań BS/164/2013). Warszawa: Centrum Badań Opinii Publicznej.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. *Canadian Psychology*, 49, 182–185.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Foster, J. J. (2003). Motywacja w miejscu pracy. W: N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji* (s. 333–358). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gasiul, H. (2006). *Psychologia osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Griffin, R. W. (2004). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hegarty, N. (2010). *Application of the Academic Motivation Scale to graduate school students* (s. 48–55). Niall Hegarty: St. John's University, USA.
- Karney, J. (2004). *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*. Pułtusk: Wydawnictwo WSH.
- Knowles, M. S., Holton E. F. III, Swanson, R. A. (red.) (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Koźmińska, I., Olszewska, E. (2007). *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa: Świat Książki.
- Kwiatkowski, M. (2019). *Pokolenie Y na współczesnym rynku pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kwiatkowski, S. T. (2018). *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej.
- Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H. (2009). *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń: Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- Michalak, J. M. (2010). Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela. W: J. M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (s. 87–122). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mietzel, G. (2002). *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla nauczycieli i pedagogów*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Miś, A. (2007). *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pietroń-Pyszczek, A. (2007). *Motywowanie pracowników: wskazówki dla menedżerów*. Wrocław: Wydawnictwo Marina.
- Rae, L. (2006). *Efektywne szkolenie*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

- Reay, D. G. (1994). *Understanding How People Learn*. Londyn: Kogan Page.
- Seligman, M. E. P., Walker, E. F., Rosenhan, D. L. (2003). *Psychopatologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Sikora, J. (2000). *Motywowanie pracowników*. Bydgoszcz: Biblioteka Menedżera i Służby Pracowniczej.
- Sikorski, C. (2004). *Motywacja jako wymiana. Modele relacji między pracownikiem a organizacją*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Vallerand, R. J., Lalande, D. R. (2011). The MPIC model: The perspective of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 22(1), 45–51.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49 (3), 257–262.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution) – emotion – action model of motivated behavior: An analysis of judgment of help giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186–200.
- Weiner, B. (1985). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer – Verlag.
- Weiner, B. (1996). Searching for order in social motivation. *Psychological Inquiry*, 7, 199–216.
- Zahorska, M., Walczak, D. (2005). Polski system edukacyjny a rynek pracy w Unii Europejskiej. Seria: *Analizy i Opinie*, 51, 3–10. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.