

Rajmund Tomik

*Katedra Prozdrowotnej Aktywności Fizycznej i Turystyki, Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach**

E-mail: r.tomik@awf.katowice.pl

ORCID: 0000-0001-9603-8828

Agnieszka Ardeńska

*Katedra Prozdrowotnej Aktywności Fizycznej i Turystyki, Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach**

E-mail: a.ardenska@awf.katowice.pl

ORCID: 0000-0002-0634-1709

Zbigniew Borek

*Katedra Turystyki, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie***

E-mail: zbigniew.borek@uek.krakow.pl

ORCID: 0000-0001-7806-8687

Magdalena Ardeńska

*Katedra Prozdrowotnej Aktywności Fizycznej i Turystyki, Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach**

E-mail: m.ardenska@interia.pl

ORCID: 0000-0002-8187-9138

Aleksandra Vierek

*Katedra Prozdrowotnej Aktywności Fizycznej i Turystyki, Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach**

E-mail: a.vierek@awf.katowice.pl

ORCID: 0000-0001-5276-5310

* ul. Mikołowska 72a, 40-065 Katowice

** ul. Rakowicka 27, 31-510 Kraków

Motywacja do studiów na kierunku turystyka i rekreacja w różnych typach uczelni***

Summary

MOTIVATION TO STUDY IN THE FIELD OF TOURISM AND RECREATION AT DIFFERENT TYPES OF UNIVERSITIES***

The aim of this study was to present the tool used to identify, analyse and diagnose students' motivation to study. The research is based on *the Self Determination Theory*. This research included 442 students of tourism and recreation at three types of universities. *The Academic Motivation Scale* was used and the method of the diagnostic survey using the questionnaire technique was applied. Results indicated that the respondents were a homogeneous group. The students scored the highest on two subscales of extrinsic motivation (external regulation and identification) and on the subscale of intrinsic motivation to know. Results revealed significant difference between female students of different universities regarding amotivation. Female students of the university of economics scored higher on amotivation than female students of other universities. Diagnosis of students' motivation requires regular monitoring and should be done at least two times every education cycle. The most alarming result regarding students' motivation to study is the high, or even soaring level of amotivation. Conversely, the internal motivation is the most autonomous and therefore the most desirable type of motivation for students and should be nurtured. Internal motivation refers to the act of doing something for the sole pleasure of the activity, excluding the external structure of punishment and reward, the so-called "carrot and stick" method.

Key words: motivation, students, the Self-Determination Theory, tourism and recreation

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Paradygmaty współczesnej szkoły wyższej wymagają, by w procesie kształcenia akceptować podmiotowość studenta. Wiąże się to z uznaniem jego autonomii i sprawstwa oraz odpowiedzialności wszystkich uczestników tego procesu:

Bycie podmiotem oznacza zatem posiadanie autonomii woli, zdolność do obiektywnego rozpoznawania dobra i zła, autonomii poznawczej dostarczającej pewności do rezultatów poznawanej rzeczywistości lub też będącej warunkiem postawy refleksyjnej czy też wreszcie autonomii moralnej jako warunku podmiotowego sprawstwa (Sajdak, 2013, s. 161–162).

*** Finansowanie: Uniwersytet Warszawski

Pożądanе działania dydaktyczne powinny zostać podporządkowane stworzeniu takich warunków, które pozwolą studentowi osiągnąć sukces w procesie uczenia się. „Miarą owego sukcesu uczyniono zaś zrealizowanie przez jednostkę sformułowanych a priori efektów kształcenia dla danego kierunku studiów, co wytwarza zapotrzebowanie na określony rodzaj informacji zwrotnej, podnoszącej efektywność uczenia się” (Szyling, 2018, s. 123). „Zadania narzucone, ukierunkowane na wynik odbierają jednostce poczucie sprawstwa” (Szyling, 2018, s. 131), czyli ograniczają nie tylko jej autonomię, ale również zagrażają jej potrzebie kompetencji.

Poznanie motywacji do studiów wydaje się więc warunkiem niezbędnym upodmiotowienia studenta w procesie uczenia i stanowi rodzaj informacji zwrotnej, która powinna sygnalizować nieprawidłowości przebiegu tego procesu. Badania motywacji można przeprowadzać przy użyciu kwestionariusza *Academic Motivation Scale* (AMS) (Vallerand i in., 1992), opartego o założenia teorii samodeterminacji (*Self-Determination Theory*) autorstwa Edwarda Deci i Richarda Ryana (1985, 1990, 2000, 2008). Zgodnie z jej założeniami zachowanie człowieka może być motywowane zarówno przez procesy zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Motywacja stanowi kontinuum od stanu amotywacji poprzez motywację zewnętrzną, sterowalną, do motywacji wewnętrznej, autonomicznej (Ryan i in., 1991). Motywacja człowieka związana jest z istnieniem trzech wrodzonych potrzeb: autonomii (*autonomy*), kompetencji (*competence*) i związku z innymi ludźmi, czy też relacji międzyludzkich (*relatedness*). Tak rozumiane potrzeby stanowią podstawy motywacji (Deci i in. 1991; Vallerand, 2000; Ryan i in., 2009). Bycie podmiotem to posiadanie autonomii, ale również posiadanie poczucia kompetencji i prawidłowych relacji z innymi. Te trzy potrzeby powinny być poszanowane i pielęgnowane na wszystkich etapach edukacji. Niekorzystne zmiany motywacji studentów, skutkujące zwiększeniem amotywacji lub obniżeniem motywacji wewnętrznej, tej najbardziej autonomicznej i najcenniejszej, to informacja o nieprawidłowym zaspokajaniu lub nieposzanowaniu elementarnych potrzeb jednostki. Ideałem byłoby regularne monitorowanie motywacji studentów czy uczniów, a w przypadku stwierdzenia nieprawidłowości analiza przyczyn i wprowadzanie działań naprawczych.

Celem niniejszej pracy jest zaprezentowanie AMS, jako stosowanego w pedagogice szkoły wyższej narzędzia do identyfikacji, analizy i diagnozy motywacji do studiów na przykładzie studentów kierunku turystyka i rekreacja, w trzech typach uczelni, gdzie programy kształcenia odwołują się do różnych dyscyplin naukowych. Badania w uczelniach o różnej specyfice (akademii wychowania fizycznego, uniwersytecie i uniwersytecie ekonomicznym) miały na celu

określenie profilu motywacyjnego studentów i zdiagnozowanie różnic motywacji badanych grup, mężczyzn i kobiet, studentów tego samego kierunku. Kierunek turystyka i rekreacja prowadzony jest w Polsce w różnych typach uczelni wyższych. Kierunek ten, kilkadziesiąt lat temu zapoczątkowany na uczelniach wychowania fizycznego, obecnie prowadzony jest na uniwersytetach, uniwersytetach „przymiotnikowych”, politechnikach, w wyższych szkołach zawodowych oraz w akademiach wychowania fizycznego. Autonomia programowa uczelni, zwłaszcza tych o najwyższej kategorii naukowej, powoduje istotne zróżnicowanie koncepcji i odwoływanie się do efektów uczenia się z różnych dyscyplin i dziedzin nauki. Rodzi się więc pytanie, czy różne są motywy wyboru kierunku turystyka i rekreacja w tej, a nie innej uczelni? Jaka jest motywacja do studiów?

Osoby badane i metodologia badań

Badania przeprowadzone zostały w latach 2016–2018 wśród studentów Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach (AWF) (efekty uczenia się kierunku turystyka i rekreacja odnoszą się do nauk o kulturze fizycznej jako dyscypliny wiodącej), Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie (UE) (efekty uczenia się odnoszą się do nauk społecznych jako dyscyplin wiodących) oraz Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM) (efekty uczenia się odnoszą się do nauk o Ziemi i środowisku jako dyscypliny wiodącej), studiujących turystykę i rekreację na stacjonarnych studiach pierwszego stopnia. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego techniką ankietową bezpośrednio oraz przez Internet. Udział w badaniach był dobrowolny i anonimowy. Studenci byli informowani o celu badań i proszeni o wypełnienie kwestionariuszy. Ankiety wypełniło 442 studentów (tabela 1), średnia wieku 21,78 lat ($SD = 1,64$).

Tabela 1. Liczba ankietowanych na poszczególnych uczelniach

Uczelnia	Ogółem		Mężczyźni		Kobiety	
	N	%	N	%	N	%
AWF Katowice	155	35,07	51	11,54	104	23,53
UAM Poznań	180	40,72	48	10,86	132	29,86
UE Kraków	107	24,21	13	2,94	94	21,27
Razem	442	100,00	112	25,34	330	74,66

Źródło: opracowanie własne (wszystkie tabele)

Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety wg *Academic Motivation Scale* (Vallerand i in., 1992), udostępniony dla badaczy na stronie *Research Laboratory on Social Behavior* (RLSB) przetłumaczony z języka angielskiego zgodnie z procedurą tłumaczenia, tłumaczenie zwrotne, w adaptacji własnej. Walidacja kwestionariusza została przeprowadzona z zastosowaniem eksploracyjnej i confirmacyjnej analizy czynnikowej (Ardeńska i in., 2019).

Kwestionariusz zawiera 28 pozycji, podzielonych wg klucza, po cztery w każdej grupie, na siedem podskal motywacji: amotywację, motywację zewnętrzną regulowaną, zinternalizowaną i zidentyfikowaną oraz motywację wewnętrzną ukierunkowaną na wiedzę, osiągnięcia i doznania (tabela 2). Respondenci odnosili się do poszczególnych pozycji używając skali o poziomej kafeterii punktowanej od 1 do 7 (1 – zdecydowanie nie, 2 – nie, 3 – raczej nie, 4 – nie wiem, 5 – raczej tak, 6 – tak, 7 – zdecydowanie tak). Przyznana liczba punktów oznacza gradację zgodności respondenta z twierdzeniem zawartym w pozycji kwestionariusza – im wyższa liczba punktów, tym większa zgodność.

Tabela 2. Podskale motywacji z przypisanymi pozycjami kwestionariusza

AMOTYWACJA
Szczerze, nie wiem; czuję, że marnuję czas na studiach.
Kiedyś miałem/miałam dobre powody, aby iść na studia, ale teraz zastanawiam się, czy je kontynuować.
Nie mogę zrozumieć, dlaczego poszedłem/poszłam na studia i, szczerze, nie dbam o to.
Nie wiem, nie rozumiem, co ja tutaj robię (na studiach).
MOTYWACJA ZEWNĘTRZNA
Regulowana zewnętrznie
Ponieważ z samą maturą nie znajdę dobrze płatnej pracy.
Po to, żeby uzyskać później bardziej szanowaną i prestiżową posadę.
Ponieważ chcę lepiej żyć, mieć potem „dobre życie”.
Po to, żeby później lepiej zarabiać, mieć szansę na wyższe zarobki.
Zinternalizowana
Aby udowodnić sobie, że jestem w stanie uzyskać dyplom i tytuł licencjata.
Ponieważ kiedy osiągam sukcesy na studiach czuję, że dużo znaczę, jestem osobą ważną.
Aby sobie udowodnić, że jestem osoba mądrą i inteligentną.
Ponieważ chcę sobie pokazać, że mogę osiągnąć sukces na moich studiach.

Zidentyfikowana
Ponieważ edukacja na studiach pomoże mi lepiej przygotować się do wybranej kariery zawodowej.
Ponieważ ostatecznie umożliwi mi to wejść na rynek pracy w dziedzinie, w której zechcę.
Ponieważ to pomoże mi dokonać lepszego wyboru drogi mojej kariery.
Ponieważ kilka dodatkowych lat nauki pozwoli mi zostać bardziej kompetentnym i fachowym pracownikiem.
MOTYWACJA WEWNĘTRZNA
Ukierunkowana na wiedzę
Ponieważ uczenie się nowych rzeczy sprawia mi przyjemność i daje mi satysfakcję.
Ponieważ bardzo lubię odkrywać nowe rzeczy i informacje, nigdy wcześniej mi nieznanne.
Ponieważ mogę poszerzać wiedzę z przedmiotów, które mi się podobają, które lubię.
Ponieważ mogę kontynuować uczenie się i poszerzać wiedzę o interesujących mnie rzeczach.
Ukierunkowana na osiągnięcia
Ponieważ studia dają mi możliwość prześcigania samego siebie, co sprawia mi przyjemność.
Ponieważ lubię prześcigać samego siebie w moich osobistych osiągnięciach.
Ponieważ osiągnięcia i sukcesy w procesie trudnej działalności naukowej dają mi satysfakcję.
Ponieważ dążenie do samodoskonalenia się daje mi osobistą satysfakcję.
Ukierunkowana na doznania
Ponieważ sprawia mi dużą przyjemność, kiedy mogę przekazywać moje poglądy innym i wymieniać się nimi.
Dla przyjemności, której doświadczam, kiedy czytam interesujących autorów.
Dla przyjemności, której doświadczam kiedy czuje się całkowicie zaabsorbowany, tym co napisał dany autor.
Dla wyższych uczuć, których doświadczam podczas czytania na różnorodne interesujące tematy.

Analizy rzetelności danych skali dokonano metodą alfa Cronbacha. Obliczono współczynnik α dla motywacji zewnętrznej i wewnętrznej ($\alpha = 0,93$), amotywacji ($\alpha = 0,88$) oraz dla całego kwestionariusza ($\alpha = 0,87$). Uzyskano współczynniki $\alpha > 0,87$, co świadczy o wysokiej spójności wewnętrznej. Analizy danych dokonano w pakiecie *STATISTICA 13.1*. Wyliczono średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe dla podskal motywacji. Do weryfikacji hipotez istotności różnic między średnimi przyjęto poziom istotności $\alpha < 0,05$.

Zastosowano testy ANOVA dla układów czynnikowych (porównanie średnich dla podskal motywacji studentów w poszczególnych uczelniach oraz mężczyzn i kobiet), dla układów z powtarzаныmi pomiarami (porównanie średnich podskal motywacji) oraz testy post-hoc Tukeya dla nierównych licznosci.

Wyniki

Średnie i odchylenia standardowe dla podskal motywacji przedstawiono w tabeli 3. Testy post-hoc nie wykazały istotnych statystycznie różnic między średnimi podskal motywacji zewnętrznej i wewnętrznej w poszczególnych uczelniach. Istotne statystycznie różnice odnotowano natomiast w przypadku amotywacji, której najwyższą średnią stwierdzono u studentów UE (3,07). Była ona istotnie wyższa od amotywacji studentów AWF (2,32; $p = 0,000$) i studentów UAM (2,49; $p = 0,008$).

Tabela 3. Średnie i odchylenia standardowe podskal motywacji studentów trzech uczelni

Motywacja		Razem N = 442		AWF n = 155		UAM n = 180		UE n = 107	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Amotywacja		2,57*	1,45	2,32*	1,17	2,49*	1,51	3,07*	1,59
Zewnętrzna	Regulowana	5,28*	1,14	5,35	1,12	5,30	1,11	5,13	1,23
	Zinternalizowana	4,59*	1,40	4,63	1,25	4,71	1,45	4,35	1,5
	Zidentyfikowana	5,07*	1,23	5,23	1,02	5,04	1,30	4,89	1,34
Wewnętrzna	Wiedza	5,14*	1,13	5,25	0,92	5,12	1,27	5,00	1,15
	Osiągnięcia	4,44*	1,26	4,44	1,09	4,45	1,37	4,39	1,32
	Doznania	3,60*	1,29	3,74	1,21	3,60	1,31	3,43	1,34

* różnice istotne, ANOVA i post-hoc, $p < 0,05$

Testy post-hoc dla średnich podskal motywacji całej badanej kohorty studentów (kolumna Razem N = 442) wykazały istotne statystycznie różnice między średnią amotywacji (2,57), a średnimi wszystkich pozostałych podskal motywacji oraz średnią motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania, a średnimi

pozostałych podskal. Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy najwyższymi średnimi: motywacji zewnętrznej regulowanej (5,28) i zidentyfikowanej (5,07) oraz wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę (5,14). Nie stwierdzono również istotnych różnic między średnimi motywacji zewnętrznej zinternalizowanej (4,59) i wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia (4,44).

Średnie i odchylenia standardowe dla podskal motywacji studentów poszczególnych uczelni, mężczyzn i kobiet, przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Średnie i odchylenia standardowe motywacji mężczyzn i kobiet badanych uczelni

Motywacja		Mężczyźni						Kobiety					
		AWF n = 51		UAM n = 48		UE n = 13		AWF n = 104		UAM n = 132		UE n = 94	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Amotywacja		2,49	1,02	2,97	1,58	3,65	1,56	2,24*	1,23	2,31*	1,45	2,98*	1,6
Zewnętrzna	Regulowana	5,13	1,33	5,02	1,27	5,23	0,82	5,46	0,99	5,41	1,03	5,12	1,3
	Zinternalizowana	4,63	1,33	4,04*	1,68	4,17	1,34	4,63	1,21	4,95*	1,28	4,38	1,5
	Zidentyfikowana	5,05	1,13	4,53*	1,54	4,38	1,42	5,31*	0,96	5,23*	1,16	4,96	1,3
Wewnętrzna	Wiedza	5,28	0,87	4,79	1,41	4,69	1,16	5,23	0,95	5,24	1,20	5,05	1,2
	Osiągnięcia	4,46	0,91	4,24	1,44	3,98	1,18	4,44	1,17	4,53	1,34	4,45	1,3
	Doznania	3,82	1,08	3,38	1,25	2,96	1,47	3,70	1,28	3,67	1,33	3,49	1,3

* różnice istotne, ANOVA i post-hoc, $p < 0,05$

Istotne statystycznie różnice odnotowano w przypadku amotywacji oraz dwóch podskal motywacji zewnętrznej: zinternalizowanej i zidentyfikowanej. W przypadku kobiet, studentek UE, średnia dla amotywacji (2,98) była istotnie wyższa od amotywacji studentek AWF (2,24; $p = 0,004$) i studentek UAM (2,31; $p = 0,014$). Nie stwierdzono istotnych różnic średnich amotywacji kobiet, studentek AWF i UAM, oraz mężczyzn. Najwyższą motywację zewnętrzną zinternalizowaną (4,95) odnotowano w przypadku kobiet, studentek UAM. Motywacja ta różniła się istotnie od niższej motywacji zewnętrznej zinternalizowanej mężczyzn, studentów tej samej uczelni (4,04). Motywacja zewnętrzna zidentyfikowana kobiet, studentek UAM (5,31) oraz studentek AWF (5,23), okazała się istotnie wyższa od motywacji mężczyzn, studentów UAM (4,53).

Nie odnotowano statystycznie istotnych różnic średnich dla podskal motywacji wewnętrznej.

Dyskusja

Informacje o motywacji, które uzyskano analizując wyniki badań ankietowych przy użyciu kwestionariusza AMS, pozwalają na zarysowanie profilu motywacyjnego studentów turystyki i rekreacji, studiujących w latach 2016–2018 na badanych uczelniach. Należy podkreślić, że uzyskane wyniki dotyczą tylko badanych populacji studentów turystyki i rekreacji AWF Katowice, UE Kraków i UAM Poznań w latach 2016–2018. Nie można ich estymować na populację studentów turystyki i rekreacji w Polsce w długim okresie czasu.

Analiza różnic średnich podskal motywacji z podziałem studentów wg poszczególnych uczelni wykazała istotność statystyczną tylko w przypadku amotywności; wyższą średnią stwierdzono u kobiet, studentek UE Kraków. W badaniach prowadzonych kilka lat wcześniej wśród studentów różnych kierunków studiów w AWF Katowice wyższą amotywność odnotowano u mężczyzn (Ardeńska, Tomik, 2014). Istotnie wyższą amotywność mężczyzn stwierdzono też w badaniach 283 amerykańskich studentów psychologii (Horyna, Bonds-Raacke, 2012), 156 tureckich studentów wychowania fizycznego (Turkmen, 2013), 186 tureckich studentów kierunków związanych z kulturą fizyczną (Ardeńska i in., 2016b) oraz w badaniach motywacji do nauki 1214 greckich uczniów (Barkoukis i in., 2008). Różnic amotywności kobiet i mężczyzn nie odnotowano z kolei w badaniach 745 studentów kanadyjskich uniwersytetów (Vallarand i in., 1992) oraz 3687 studentów trzech uniwersytetów niemieckich (Wilkesmann i in., 2012).

Motywacja do studiów na kierunku turystyka i rekreacja nie była istotnie zróżnicowana w badanych uczelniach, pomimo iż ich programy uczenia na tym kierunku przypisane są do różnych dyscyplin naukowych. W niniejszych badaniach nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic średnich podskal motywacji wewnętrznej i zewnętrznej w zależności od typu uczelni, można więc badanych w tym zakresie potraktować jako grupę jednorodną. Najwyższe średnie odnotowano w przypadku motywacji zewnętrznej regulowanej, zidentyfikowanej i wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę (średnia wskazująca na odpowiedzi między „raczej tak” i „tak”). Motywacja zewnętrzna regulowana to pierwszy poziom motywacji zewnętrznego pochodzenia, związany z systemem kar i nagród. Czynnikiem motywującym do studiów może być strach przed

karą w postaci odrzucenia (wymagania rodziców, presja otoczenia, rówieśników) lub oczekiwanie nagrody w postaci przyszłej dobrze płatnej, prestiżowej pracy i lepszego życia. Z kolei motywacja zewnętrzna zidentyfikowana, mimo zewnętrznego pochodzenia, to świadome docenianie celu lub regulacji behawioralnej. Działanie lub aktywność są akceptowane lub uznane za własne, jako ważna wartość osobista. Motywacja wewnętrzna natomiast odpowiada za działanie dla samej satysfakcji z dokonywanej aktywności, a nie dla konkretnego rezultatu. W przypadku motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę, studenci czerpią satysfakcję z jej zdobywania (wiedzy) i oczekują, że studia na kierunku turystyka i rekreacja dadzą im przyjemność i satysfakcję z uczenia się, przyswajania nowych wiadomości, niezależnie od zewnętrznego systemu kar i nagród. Wiedza i rozwój intelektualny stanowią tu autoteliczne cele studiowania. W przypadku studentów turystyki i rekreacji można zaobserwować pewną prawidłowość na przestrzeni kilku lat. W badaniach prowadzonych w roku akademickim 2012/2013 w AWF Katowice na próbie 188 studentów turystyki i rekreacji, stwierdzono również najwyższe średnie w podskalach motywacji zewnętrznej regulowanej ($M = 5,38$), zewnętrznej zidentyfikowanej ($M = 5,19$) i wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę ($M = 5,26$) (Ardeńska, Tomik, 2014). Zbliżone wnioski, dotyczące motywacyjnego czynnika intelektualnego, wyciągnięto też z badań przygotowania studentów turystyki i rekreacji AWF Warszawa do pracy w branży turystycznej. Wyniki badań wykazały, że ankietowani mieli wysokie oczekiwania co do poziomu wiedzy, jaką chcą zdobyć podczas studiów (Skiert, Buchta, 2014). Również badania 55 słuchaczy studiów podyplomowych związanych z kulturą fizyczną wykazały, że najwyższą była tu motywacja wewnętrzna ukierunkowana na wiedzę (Ardeńska i in., 2016a).

Podobnie jak w niniejszych badaniach, u kanadyjskich studentów odnotowano najwyższe wskaźniki motywacji zewnętrznej regulowanej, zidentyfikowanej oraz wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę. W przypadku motywacji zewnętrznej regulowanej nie stwierdzili istotnych różnic u mężczyzn i kobiet; różnice takie wystąpiły w motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej oraz wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę. Motywacja była tu wyższa u kobiet (Vallerand i in., 1992). Z kolei wśród niemieckich studentów (Wilkesmann i in., 2012) oraz u tureckich studentów wychowania fizycznego (Turkmen, 2013) zaobserwowano istotnie wyższą motywację zewnętrzną u mężczyzn. Różnic motywacji mężczyzn i kobiet nie stwierdzono w badaniach 263 amerykańskich studentów, a najwyższą motywację zewnętrzną regulowaną odnotowano u studentów Afroamerykanów (Cokley i in., 2001). Wyższą motywację zewnętrzną

regulowaną oraz zidentyfikowanej odnotowano z kolei u kobiet, amerykańskich studentek (Horyna, Bonds-Raacke, 2012). Motywacja do studiów wykazuje też zróżnicowanie w zależności od studiowanego kierunku. Różnice takie wykazano w badaniach 240 amerykańskich studentów biznesu i edukacji (Hegarty, 2010); w podskalach motywacji wewnętrznych istotnie wyższą wartość średniej uzyskano u studentów edukacji.

W badaniach studentów kierunku turystyka i rekreacja pochodzących z Ukrainy, część respondentów wybierając kierunek zwracała uwagę na kwestie związane z przyszłą pracą i z chęcią podróżowania, a jako powody wyboru studiów padały odpowiedzi: „podoba mi się”, „lubię to” lub „interesuję się tym” – nie precyzując, czy chodzi o kierunek studiów, czy o to, że lubią podróżować (Kapera, 2017). Wykorzystanie kwestionariuszy, których podstawą jest teoria samodeterminacji pozwalałoby zagadnienia te zdecydowanie pogłębić.

Badania motywacji do nauki i studiów bazujące na założeniach teorii samodeterminacji, prowadzone były w Polsce m.in. wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych (Walczak, Tomczak, 2011a), jak i studentów turystyki i rekreacji AWF Poznań (Walczak, Tomczak, 2011b). Zastosowano w nich m.in. kwestionariusze badające potrzeby (Ryan, 1995), jak i kwestionariusz motywacji w sporcie (Pelletier i in., 1995). Zaobserwowano wprost proporcjonalną zależność zewnętrzną i wewnętrzną motywacji i aktywności fizycznej, a odwrotnie proporcjonalną aktywności fizycznej i amotywności.

Wnioski

Podsumowując wyniki przeprowadzonych badań można wnioskować, że respondenci byli najsilniej zmotywowani przez motywację zewnętrzną regulowaną, zidentyfikowaną i wewnętrzną ukierunkowaną na wiedzę. Wydaje się więc, że najważniejszymi czynnikami motywującymi młodzież do studiów były presja ze strony rodziców lub otoczenia na konieczność podjęcia studiów, a także oczekiwanie nagrody w postaci uzyskania w przyszłości dobrze płatnej, prestiżowej pracy i lepszego życia. Studenci ci byli jednak również silnie umotywowani wewnętrznymi i ukierunkowanymi na wiedzę. Mają więc nadzieję i już własne doświadczenia, że studia na kierunku turystyka i rekreacja dadzą im przyjemność i satysfakcję z uczenia się, zdobywania nowych wiadomości niezależnie od zewnętrznego systemu kar i nagród. Poszerzenie wiedzy i rozwój

intelektualny stanowią autoteliczne cele studiowania i są wartością samą w sobie. Motywacja do studiowania zarówno zewnętrzna, jak i wewnętrzna okazały się niezależne od typu uczelni, w których programy kształcenia odwołują do różnych dyscyplin naukowych. Zaobserwowano natomiast istotnie wyższą amotywyację kobiet z uniwersytetu ekonomicznego. Przyczyny tego stanu wymagałyby jednak pogłębionych badań.

Regularne diagnozowanie motywacji do studiów może być miarą skuteczności procesu kształcenia w szkole wyższej. Motywacja studenta jako podmiotu tego procesu, determinuje również związane z nim dalsze wybory. Podejmowanie lub rezygnacja ze studiów stanowi jego autonomiczną decyzję. Alarmującym zjawiskiem jest wysoka lub rosnąca amotywyacja u studentów. Najbardziej pożądana jest wysoka motywacja wewnętrzna, ta najbardziej autonomiczna.

References

- Ardeńska, A., Tomik, R. (2014). Motywacja wewnętrzna, zewnętrzna i amotywyacja na studiach w obszarze kultury fizycznej. *Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu*, 47, 70–79.
- Ardeńska, A., Stolecka-Warzecha, A., Górna-Łukasik, K., Marszołek, M. (2016a). Motivation to work and study among postgraduate of the physical culture. *Scientific Review of Physical Culture*, 6(3), 76–84.
- Ardeńska, A., Tomik, R., Berber, S., Düz, B., Çivak, B., Çalışkan, U., Ogrodnik, J. (2016b). A Comparison of Physical Education' Students' Motivation Using Polish and Turkish Versions of the Academic Motivation Scale. *Journal of Human Kinetics*, 54, 207–218.
- Ardeńska, M., Ardeńska, A., Tomik, R. (2019). Validity and reliability of the Polish version of the Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation. *Health Psychology Report*, 7(3), 254–266.
- Barkoukis, V., Tzorbatzoudis, H., Grouios, G., Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39–55.
- Cokley, K., Bernard, N., Cunningham, D., Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 109–119.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237–288.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3, 4), 325–346.
- Hegarty, N. (2010). Application of the Academic Motivation Scale to graduate school students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6, 2, 48–55.
- Horyna, B., Bonds-Raacke, J. M. (2012). Differences in Students' Motivation to Attend College: Large versus Small High Schools. *Education*, 132(4), 708–724.
- Kapera, I. (2017). Motywy wyboru i oczekiwania studentów z Ukrainy wobec kształcenia na kierunkach związanych z turystyką. *Turyzm*, 27(1), 19–23.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35–53.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M., Koestner, R., Deci, E. L. (1991). Ego-Involved Persistence: When Free Choice Behavior is not Intrinsically Motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185–205.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., Deci, E. L. (2009). Self-Determination Theory and physical activity: the dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107–124.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Skiert, M., Buchta, K. (2014). Jakość kształcenia na kierunku turystyka i rekreacja w świetle oczekiwań rynku turystycznego. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 353, 145–154.
- Szyling, G. (2018). O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3 (249), 122–137.
- Turkmen, M. (2013). The Relationships between Gender, Physical Self-Perception, Sport Experience, Motivation Orientations and Academic Success. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 66–72.
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312–318.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017.
- Walczak, M., Tomczak, M. (2011a). Enjoying physical education: Intrinsic motivations to participate in physical education classes; teacher-student relation in the context of self-determination theory. W: J. Ogrodnik, E. Przybyła, K. Sas-Nowosielski (red.), *Teacher in Demanding Times* (s. 123–152). Katowice: Wydawnictwo AWF.

- Walczak, M., Tomczak, M. (2011b). Struktura psychologicznych uwarunkowań wybranych aspektów aktywności fizycznej w świetle teorii samodeterminacji. *Ekonomiczne Problemy Usług: Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego*, 689, 78, 127–152.
- Wilkesmann, U., Fischer, H., Virgillito, A. (2012). *Academic Motivation of Students – the German case* (s. 1–19). Discussion Papers des Zentrums für Hochschul Bildung, 2, Dortmund: Technische Universität.