PREPRINT – egzemplarz autorski
W celu zacytowania:
Marjak, H., Ogonowski, P. (2020). Analiza porównawcza motywacji studentów studiujących na kierunkach ekonomicznych ze względu na markę uczelni. W Drążek Z., Komorowski T. M. (Red.), Zarządzanie, ekonomia i finanse wobec wyzwań zinformatyzowanego świata, Vol. (1225) 1151 (s. 87–108). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
lub
Marjak, H., & Ogonowski, P. (2020). Comparative Analysis of Students Motivation to Study Economic Faculties Due to the University's Brand. In Z. Drążek & T. M. Komorowski (Eds.): Management, Economics and Finance in the face of the challenges of the computerized world: Vol. (1225) 1151 (pp. 87–108). Szczecin University Press.

Henryk Marjak[1]
Piotr Ogonowski[2]

Analiza porównawcza motywacji studentów studiujących na kierunkach ekonomicznych ze względu na markę uczelni

1. Wprowadzenie

Próba określenia motywacji studentów do uczenia się, może prowadzić do sprzecznych wniosków, a w rezultacie do stosowania przez kadrę nauczającą i uczelnie, niewłaściwych narzędzi motywowania studentów. Autorzy, w trakcie dyskusji dotyczących swoich doświadczeń związanych z procesem dydaktycznym na uczelniach kształcących na kierunkach ekonomicznych, uzgodnili krytyczny osąd dotyczący motywacji studentów studiujących na uczelniach postrzeganych jako przeciętne, w stosunku do studentów studiujących na uczelniach o wysokim prestiżu. W trakcie dyskusji nie udało się, jednakże ustalić źródeł takiego stanu rzeczy.

Pojawiły się koncepcje, że negatywne odczucia dotyczące motywacji studentów, wynikają z obniżenia ich aspiracji naukowych. Studenci nie dążą do zdobywania wiedzy samej w sobie, a do utylitarnego przyswojenia wiedzy tylko po to, żeby zaliczyć zajęcia i zdać wymagane egzaminy. Tego typu odczucia dotyczące obniżenia poziomu potrzeb studentów oraz ich obniżonego potencjału do zdobywania wiedzy, mogą być odpowiedzialne za obniżenie poziomu kreatywności, negatywnego stosunku do innowacyjności i negatywnego nastawienia do kształcenia się w dłuższym terminie. Kolejnym skutkiem w takich sytuacjach to utrzymywanie odpowiedniego poziomu motywacji nauczycieli, nauczających słabo lub niewłaściwie zmotywowanych studentów. Można zatem przyjąć, że uzyskiwanie przez studentów wyników niezgodnych z oczekiwaniami, może być rezultatem negatywnych emocji, takich jak brak cierpliwości i entuzjazmu do studiowania (uczenia się). Brak właściwych reakcji, może być wynikiem stosowania niewłaściwych metod nauczania – sposobu dostarczania

[1] Wydział Ekonomiczny, Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie.
[2] Wydział Ekonomii, Finansów i Zarządzania, Uniwersytet Szczeciński.

wiedzy i kształtowania umiejętności. Co z kolei jest skutkiem niewłaściwej diagnozy dotyczącej czynników wpływających na motywacje studentów.

Według Pintrich i Schunk (1996), motywacja to proces inicjowania i podtrzymywania aktywności, skierowanej na określony cel. W przypadku celów kształcenia studentów, wartość kształcenia się i poczucie własnej skuteczności odgrywa ważną rolę we wpływaniu na konstruowanie i rekonstruowanie ich koncepcji dotyczących uczenia się. Studenci, którzy zdają sobie sprawę z własnych możliwości, oraz z tego, że zmiana podejścia do kształcenia się ma wartość, a ich celem uczenia się jest zdobycie określnych kompetencji, wtedy gotowi są do podejmowania stałych wysiłków i uczestniczenia w procesie tych zmian (Pintrich et al. 1993; Tuan et al. 2005).

Oprócz czynników wewnętrznych w motywowaniu do uczenia się, znaczenie mają również czynniki zewnętrzne. Jednym z takich czynników jest postrzeganie marki uczelni i wynikające z tego postrzeganie wartości dyplomu uczelni. Marka jako koncepcja w quasi rynkowym otoczeniu szkolnictwa wyższego jest pojęciem nowym, chociaż istnieją uczelnie o wielowiekowych tradycjach, które przez ten czas zabiegały o swoją wyjątkową tożsamość (Antonowicz et al. 2011).

Łącznie z wymienionymi czynnikami dotyczącymi absolwentów, należy zwrócić uwagę, że jakość szkolnictwa wyższego odgrywa istotną rolę w tworzeniu i konsolidowaniu gospodarki opartej na wiedzy. Niekorzystne prognozy demograficzne i zmniejszająca się liczba absolwentów szkół średnich, powodują, że istotnie zmniejsza się również liczba kandydatów chętnych do studiowania. Tendencji tej dowodzą współczynniki skolaryzacji brutto i netto: w latach 2010-2015 nastąpił spadek skolaryzacji brutto z 53,8% do 48,1%, natomiast netto z 40,8% do 37,% (Brzezicki 2017). W takiej sytuacji dla uczelni o dobrej marce, celem będzie zdobywanie jak najlepszych studentów, podczas gdy dla pozostałych uczelni wyzwaniem będzie podstawowy nabór na prowadzone kierunki studiów.

Przegląd badań dotyczących motywacji do uczenia się przynosi zróżnicowanie czynników motywacyjnych, są to m.in.: samo-postrzeganie możliwości, wewnętrzna orientacja na cel, podejmowanie wysiłku, wartość zadań, orientacja na zadania, poczucie własnej skuteczności, uczenie autoregulowane, strategie uczenia się. Badania te z jednej strony pokazują różnorodność czynników motywujących do uczenia się, a z drugiej strony w jaki sposób zainteresowanie naukowców wpłynęło na sposób podejścia do motywacji (Tuan et al. 2005).

W teorii samostanowienia (SDT - self-determination theory) wyróżnia się typy motywacji zgodnie z typami autoregulacji występującymi w procesie uwewnętrzniania. Rodzaje motywacji różnią się jakością i rezultatami, są często używane w badaniach jako predykatory wyników edukacyjnych, takich jak nauka, osiągnięcia, zaangażowanie i wytrwałość. Jednym z narzędzi monitorujących motywację, opierającym się na teorii samostanowienia jest ankieta Skala Motywacji Akademickich (AMS - Academic Motivation Scale).

Kiedy studenci mają do osiągnięcia cel, są wewnętrznie zmotywowani, dążą do zaspokojenia swoich wewnętrznych potrzeb w zakresie doskonalenia swoich kompetencji. Uważają, że ten rodzaj uczestnictwa pomoże im w osiągnięciu wartościowego celu. Kiedy studenci nastawieni są na osiąganie celów, mogą być postrzegani jako bardziej zaangażowani niż pozostali, robiąc dobre wrażenie na prowadzących zajęcia. Na indywidulne motywacje do nauki wpływ ma środowisko uczenia się, które obejmuje strategie nauczania stosowane przez prowadzących zajęcia, aktywność grupy oraz interakcje student-student i student-nauczyciel (Tuan et al. 2005).

Artykuł ten może być wartościowy dla prowadzących zajęcia na kierunkach ekonomicznych, którzy chcieliby uzupełnić formalny zakres nauczanych treści, również o nieformalny zakres umiejętności w celu zwiększenia nie tylko wiedzy określonej zwykle w sylabusie przedmiotu, ale ogólnych umiejętności w tym również związanych z samouczeniem studentów. Informacje zawarte w artykule mogą być także pomocne w określaniu strategii oraz krótkookresowych planów uczelni, wskazując czynniki motywujące do uczenia się, różnicując je w zależności od marki uczelni.

Celem pracy jest analiza związku między marką uczelni, a motywacją studentów do studiowania na kierunkach ekonomicznych.

2. Tło badań

Bycie zmotywowanym oznacza bycie skłonionym do zrobienia czegoś. Osoba, która nie czuje potrzeby lub inspiracji do działania, opisywana jest jako niezmotywowana, natomiast osoba energiczna lub aktywna na zrealizowanie celu jako osoba zmotywowana. Większość teorii motywacji odnosi się do takiego właśnie obrazu – motywacji jako zjawiska dotyczącego pojedynczych osób, różnicując te osoby na takie z bardzo małą motywacją do działania i osoby posiadające dużą motywację. Ludzie różnią się nie tylko poziomem motywacji, ale także

różnymi jej rodzajami. Określenie motywacji dotyczy podstawowych postaw i celów, które prowadzą do działania – dotyczy przyczyn podejmowania działania (Ryan & Deci 2000).

W zależności od celów człowiek może być bardziej lub mniej aktywny. Można wyróżnić sześć kategorii celów: zadaniowe, emocjonalne, poznawcze, harmonii subiektywnej, podporządkowania własnym interesom stosunków społecznych oraz integracji poprzez stosunki społeczne. Znajomość kategorii celów ułatwia zrozumienie podziału modeli i teorii dotyczących motywacji. Jedna z koncepcji motywacji obejmująca podejście ewolucyjne i psychodynamiczne, opiera się na modelu homeostatycznym. Zgodnie z tym podejściem, motywacja jest efektem działania popędów i instynktów. Podejście to krytykowane było za brak próby wyjaśnienia zachowań wynikających z instynktów, ograniczając ich stosowanie tylko jako etykiety oraz niedostrzeganie rezultatów uczenia się. Kolejne podejście opiera się na modelu humanistycznym, dopuszczającym istnienie przypadku i luźniejsze związki pomiędzy przyczyną zewnętrzną, a skutkiem, zakładając wewnętrzne źródła zachowań. Najbardziej popularnym przykładem teorii opierającej się na tym modelu jest teoria potrzeb A. Maslowa. Zgodnie z nią zhierarchizowane potrzeby są czynnikami wpływającymi na zachowania. Innym podejściem jest model poznawczy i związane z nim, behawioralne teorie wzmocnienia, gdzie motywacja jest efektem przetwarzania informacji oraz działania mechanizmów modelowania i warunkowania (Góźdź 2015).

W oparciu o wyżej wymienione modele, powstało wiele narzędzi badających zagadnienia motywacji, w tym motywacji w edukacji. Ankiety te początkowo były opracowywane przez psychologów zainteresowanych określeniem typów motywacji w poznawaniu ogólnych motywacji do uczenia się.

W konstrukcji ankiety MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) została zaprojektowana, żeby oszacować kierunki motywacji i strategie uczenia się studentów (P. Pintrich et al. 1991). Ankieta MSLQ składa się z 81 itemów (stwierdzeń) podzielonych na 15 podtypów. Sześć podtypów związanych jest z motywacją, a dziewięć podtypów dotyczy strategii uczenia się. Ankieta ta była wykorzystywana do oszacowania znaczenia motywacji w studiowaniu określonej dziedziny. Daje ona możliwość wydobycia różnych cech motywujących w studiowanej dziedzinie. Jednakże jak argumentuje Hilpert (2013) ankieta jest systemowo wadliwa w badaniu struktury czynników utajonych.

W kolejnej ankiecie SMTSL (Students' Motivation Towards Science Learning) przyjęto założenie, że motywacja studentów do uczenia się opiera się na sześciu filarach:

1. samoskuteczności - studenci wierzą we własne możliwości w realizowaniu zadań; 2. strategiach aktywnego uczenia się - studenci przyjmują aktywną rolę w stosowaniu różnych strategii w celu stworzenia nowej wiedzy w oparciu o ich wcześniejsze ustalenia; 3. wartości uczenia się - studenci zdobywają kompetencje rozwiązywania problemów, doświadczenie w badaniu problemów, stymulowani są do myślenia własnego w celu znajdowania przykładów zastosowania uczonych treści w życiu codziennym; 4. celu działań - celem może być rywalizacja z innymi studentami i zwrócenie uwagi ze strony nauczyciela; 5. celu osiągnieć - student odczuwa satysfakcję jeśli wzrastają jego kompetencje; 6. środowisku dydaktycznym – obejmującym takie elementy jak: program nauczania, interakcje pomiędzy z studentami i prowadzącymi zajęcia (Tuan et al. 2005).

Zachowania wewnętrznie motywowane, które wykonywane są bezinteresownie i zaspokajają wewnętrzne psychologiczne potrzeby autonomii i kompetencji, leżą u podstaw zachowań opartych na samostanowieniu. Zachowania motywowane zewnętrznie, które wykonywane są ze względu na oddzielne od osoby, zewnętrzne konsekwencje, różnią się od tych związanych ze samostanowieniem. Procesami, które powodują, że zachowania motywowane zewnętrznie stają się bardziej związane ze samostanowieniem są internalizacja i integracja. Zauważono, że bardziej samostanowione uczenie się wymaga warunków, które w trakcie przyswajania nowych idei i ćwiczenia nowych kompetencji, pozwalają zaspokoić trzy podstawowe potrzeby człowieka - relacji, kompetencji i autonomii (Ryan & Deci 2000).

Te trzy potrzeby leżą u podstaw teorii samostanowienia (SDT - Self-Determination Theory). Pierwsza z tych potrzeb dotyczy rozwoju poczucia bezpieczeństwa oraz zadowalających kontaktów z innymi ludźmi. Druga związana jest ze zrozumieniem, jakimi metodami osiągać zewnętrzne lub wewnętrzne korzyści oraz być efektywnym w działaniu. Autonomia obejmuje umiejętność samodzielnej inicjacji zachowań, jak też umiejętności ich wewnętrznej regulacji. Środowisko sprzyjające zaspokojeniu tych trzech potrzeb, umożliwia człowiekowi osiągnięcie stanu motywacji albo przeciwnie niezaspokojenie ich prowadzi do amotywacji. Zwiększenie poziomu samostanowienia (autodeterminacji) możliwe jest tylko przy odpowiednio zaspokojonych potrzebach autonomii (Góźdź 2015).

Korzystając z istoty teorii samostanowienia, skonstruowano narzędzie do badania motywacji - ankietę AMS (Academic Motivation Scale). W ankiecie AMS rozróżniane są trzy składowe motywacji: motywacja wewnętrzna, motywacja zewnętrzna i amotywacja. Amotywacja jest sytuacją, kiedy zachowanie nie jest regulowane intencjonalnie. Związane są

z nią postrzeganie braku możliwości działania, niski poziom kompetencji i brak znaczenia uczenia się. Motywacja wewnętrzna, związana jest z wykonywaniem czynności i działaniem wynikającym z własnych potrzeb. Dotyczą jej procesy takie jak zainteresowanie, przyjemność i wewnętrzna satysfakcja. Motywacja tego typu obejmuje trzy style regulacji, regulację opartą na: potrzebie wiedzy, osiągnieciach i potrzebie stymulacji. Z kolei motywacja zewnętrzna obejmuje zachowania, których źródło inicjacji jest zewnętrzne wobec osoby, której dotyczy. Na ten typ motywacji składają się trzy style regulacji: zewnętrzna, introjektowana i oparta na identyfikacji. Regulacja zewnętrzna dotyczy sytuacji, kiedy zachowanie możliwe jest ze względu na zewnętrzną nagrodę lub zagrożenie karą. Regulacja introjektowana to regulacja pochodząca częściowo z wewnątrz, ale nie jest odbierana jako element własnego "ja" i nie jest akceptowana jako własna forma regulacji. Nie jest więc autodeterminowana, a obejmuje przyjęte z zewnątrz reguły i wymagania. Z tego typu regulacją związane są zaangażowanie ego i koncentracja na aprobacie własnej lub innych osób. Regulacja oparta na identyfikacji dotyczy zachowań, które osoba ceni, identyfikuje się z nimi i akceptuje je jako pochodzące z własnego "ja". Działanie jest wykonywane chętniej, bardziej autonomiczne niż regulowane zewnętrznie lub introjektowane. Dzięki identyfikacji osoba czuje możliwość wyboru i sprawczości określonego zachowania. Z tą formą regulacji związane są świadome docenianie aktywności i wspieranie celów zachowań.

Ankieta AMS wykazywała odpowiednio dobrą wiarygodność i rzetelność w wielu procedurach badawczych dotyczących studentów szkół wyższych - współczynnik wiarygodności alfa Cronbach'a przyjmował wartości od 0.62 do 0.90 (Utvær & Haugan 2016).

Jak podają Antonowicz et al. (2011) marka dyplomu będzie odgrywać coraz większą rolę w wyborach przez studentów kierunków kształcenia na określonych uczelniach, a tym samym decydować będzie o istotnych zmianach na uczelniach czy wręcz o istnieniu uczelni. Markę dyplomu możemy rozpatrywać w czterech aspektach jako: znak utylitarny (informacja o zakresie wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach), znak komercyjny (informacja o jakości wiedzy, umiejętności i kompetencji), znak społeczno-kulturowy (informacja dotycząca prestiżu grupy, do której się aspiruje), mityczna wartość produktu (informacja o przynależności do społeczności akademickiej). Dyplom, jako efekt kształcenia, może być środkiem służącym planowaniu własnej drogi zawodowej, stanowiąc przez to formę symbolicznej waluty. Marka dyplomu niesie istotne informacje w procesie rekrutacji na rynku pracy. Szczególnie silne oddziaływanie występuje w przypadku osób bez doświadczenia zawodowego (Antonowicz et

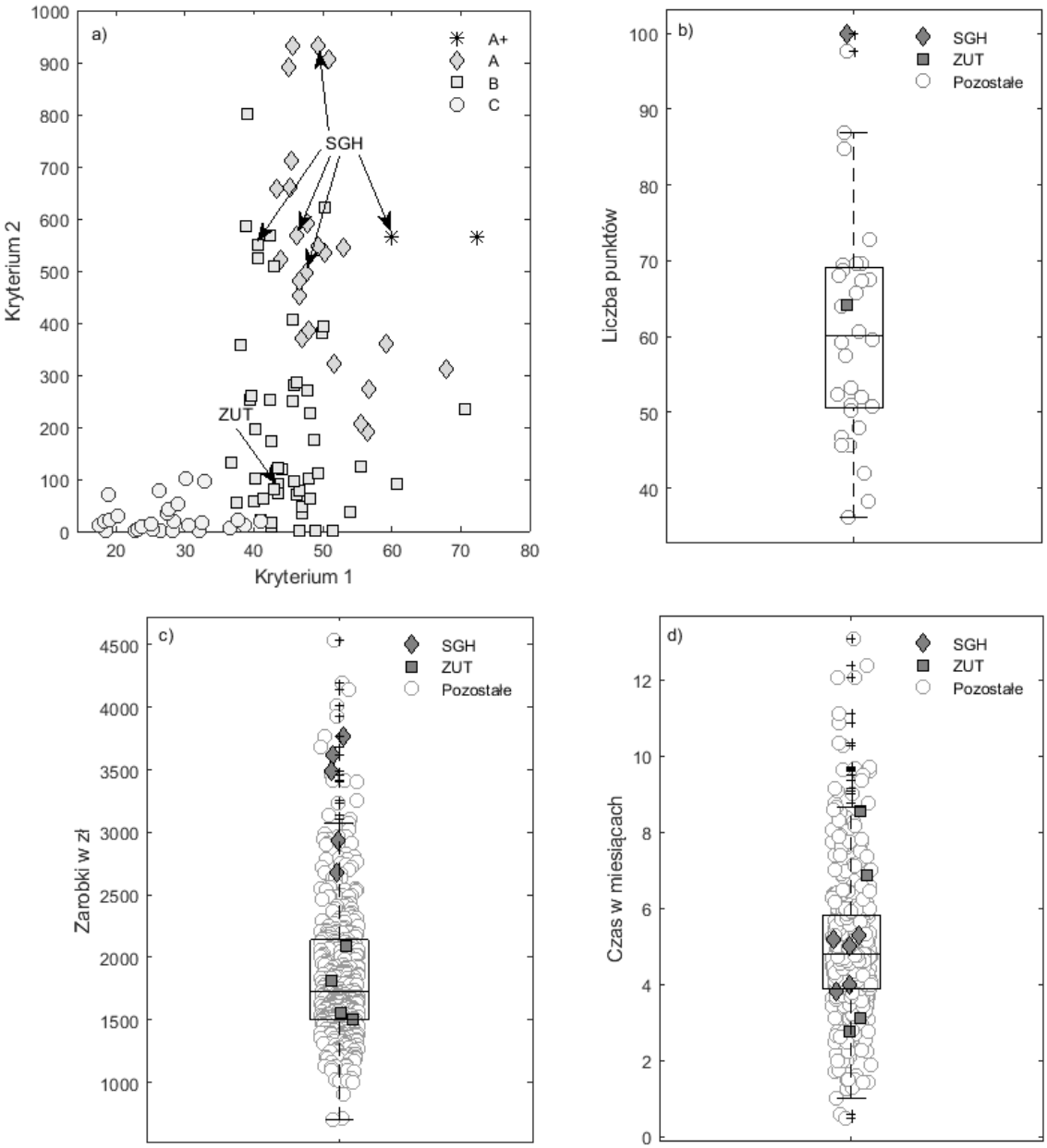
al. 2011). Sytuacja, kiedy studenci doświadczają braku entuzjazmu w studiowaniu wymaganych zagadnień i odczucie demotywacji powoduje zagrożenie dla rozwijania kompetencji uczenia się przez całe życie, wymaga podjęcia bardziej zdecydowanych kroków przeciwdziałających takim problemom (Marjak 2009). Badania dowodzą, że wprowadzenie elementu konkurencji w nauczaniu wpłyną pozytywnie na wyniki i poziom zaangażowania studentów (Beylefeld i Struwig 2007; Swacha et al. 2010).

Doświadczenia autorów związane z nauczaniem na kierunkach ekonomicznych sprawiły, że właśnie studenci tych kierunków stali się podmiotem przeprowadzonych badań. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki (*Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych*) nauki ekonomiczne to: 1) ekonomia; 2) finanse; 3) nauki o zarzadzaniu; 4) towaroznawstwo. Natomiast kierunki ekonomiczne studiów wyższych to kierunki wypełniające warunki umożliwiające zastosowanie wiedzy uzyskanej przez naukowców w trakcie badań ekonomicznych.

Badania ankietowe przeprowadzono wśród studentów jednostek z odmiennie postrzeganymi markami, były to: Szkoła Główna Handlowa (SGH) i Wydział Ekonomiczny Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego (ZUT). Szkoła Główna Handlowa w Warszawie to najstarsza uczelnia ekonomiczna w Polsce. Początki Uczelni sięgają 1906 r. kiedy w zaborze rosyjskim powstały Prywatne Kursy Handlowe Męskie Augusta Zielińskiego. W latach 1949–1991 istniała pod nazwą Szkoła Główna Planowania i Statystyki. W 1990 r. powrócono do nazwy Szkoła Główna Handlowa. ZUT to uczelnia stosunkowo młoda, powstała z połączenia dwóch uczelni z kilkudziesięcioletnimi tradycjami Akademii Rolniczej w Szczecinie i Politechniki Szczecińskiej. Wydział Ekonomiczny ZUT, działający wcześniej w strukturach Akademii Rolniczej w Szczecinie, również nie ma długiej historii. Siła marki porównana została wykorzystaniem 3 rankingów: 1) wyniki kategoryzacji ministerialnej, 2) rankingu uczelni wyższych i kierunków studiów czasopisma Perspektywy oraz 3) dane dotyczące zatrudnienia absolwentów uczelni.

Na podstawie odpowiednich aktów prawnych, w 2017 r. została przeprowadzona kompleksowa ocena jednostek naukowych. Badanym jednostkom przyznano jedną z czterech kategorii A+ (najwyższa kategoria), A, B lub C (najniższa kategoria). Zespoły oceniające przyznawały odrębne oceny punktowe w jednym z czterech kryteriów: 1. osiągnięcia naukowe i twórcze; 2. potencjał naukowy; 3. praktyczne efekty działalności naukowej i artystycznej;

4. pozostałe efekty działalności naukowej i artystycznej. Porównując oceniane jednostki SGH oraz Wydział Ekonomiczny ZUT należy zauważyć, że ten ostatni uzyskał w wyniku ewaluacji kategorię B. Jednostki SGH uzyskały kategorię B, A i A+. Porównanie kryterium 2 (potencjał naukowy), wskazuje, że dla podobnie skategoryzowanych jednostek punktacja znacznie się różniła. W przypadku jednostki SGH przypisanej do kategorii B, liczba punków dla kryterium 1 wyniosła 40,51, a kryterium 2 - 550,06. Dla podobnie skategoryzowanej jednostki ZUT, wartości te wynosiły odpowiednio 43,56 i 89,79 punktów (Por. Rys. 1a).



Rys. 1. Porównanie składników tworzących markę dla jednostek i kierunków ekonomicznych SGH i ZUT na tle pozostałych uczelni: a) kategorie naukowe, b) ranking perspektyw, c) zarobki

w pierwszej pracy, d) czas podjęcia pierwszej pracy po skończeniu studiów (wartości odstające > 1.5 IRQ oznaczono znakiem „+”).

Źródło: opracowanie własne

Różnice dotyczące niskiej oceny kryterium 2 (potencjał naukowy) w przypadku ocenianej jednostki ZUT, mogą wynikać z czasu jej działania (utworzona w 1987 r.). Łącznie w przypadku SGH ewaluowano 5 jednostek, z których oprócz wspomnianej kategorii B, trzy jednostki uzyskały kategorię A i jedna, najwyższą kategorię A+ (‘Wyniki kompleksowej oceny jakości działalności naukowej - BIP MNISW’). W jednym z najpopularniejszych rankingów uczelni i kierunków studiów, opracowywanym przez miesięcznik Perspektywy, porównywane są m.in. prestiż uczelni, uprawnienia do nadawania stopni naukowych, cytowalność, akredytacje, jakość przyjętych na studia. Zgodnie z przyjętym algorytmem przyznawana jest ocena punktowa (‘Ranking Kierunków Studiów 2018’). W związku z tym, że przypadku ZUT ocenie w rankingu podlegał tylko kierunek Ekonomia, dlatego porównano go również z takim samym kierunku w SGH. SGH od wielu w rankingu kierunku ekonomia zajmuje pierwsze miejsce, uzyskując maksymalną w tym rankingu liczbę - 100 punktów, w przypadku ZUT w rankingu z 2018 r. kierunek Ekonomia uzyskał 64.2 punkty, zajmując pozycję pomiędzy Q2 a Q3 (14 miejsce w rankingu), na tle punktacji pozostałych podlegających ocenie kierunków ekonomia, w innych jednostkach (Por. Rys. 1b).

Analizując, jako składową marki uczelni, sytuację absolwentów uczelni na rynku pracy, porównano dwa czynniki: średnie miesięczne zarobki ze wszystkich źródeł w pierwszym roku po ukończeniu studiów oraz czas znalezienia pierwszej pracy etatowej (‘Rankingi 2017 Ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych’). W przypadku badanych kierunków ekonomicznych prowadzonych na ZUT zarobki wynosiły od 1504.47 zł do 2090.20 zł, natomiast zarobki absolwentów SGH były wyższe i w zależności od kierunku wynosiły od 2683.14 zł do 3772.13 zł (Por. Rys. 1c). Jeśli chodzi o czas znalezienia pracy, to sytuacja absolwentów SGH może wskazywać na większą przewidywalność i stabilność. Czas ten wynosił od mniej niż 4 do nieco powyżej 5 miesięcy. W przypadku kierunków ekonomicznych prowadzonych w ZUT sytuacja jest niejednoznaczna. Można zauważyć dwie grupy w jednej czas ten wynosił ok 3 miesiące, w drugiej od prawie 7 do ponad 8 miesięcy (Por. Rys. 1d).

Powyższe rozważania wskazują, że marka SGH, jako uczelni dostarczającej dyplomy na kierunkach ekonomicznych, jest postrzegana lepiej niż marka ZUT. Część zbadanych

składników marki wskazuje, że marka SGH przyjmuje wartości najwyższe (ranking Perspektyw), bądź jedne z najwyższych w swoich kategoriach (ewaluacja jednostek naukowych). Na tle wszystkich jednostek w badanej kategorii, marka ZUT jako uczelni oferującej studia na kierunkach ekonomicznych prezentuje się przeciętnie, wykazując dla badanych składników marki, wartości pomiędzy Q1 a Q3, a w przypadku czasu znalezienia pracy etatowej wynik wskazujący na znaczne zróżnicowanie tej miary.

Na podstawie powyższych rozważań określono następujące hipotezy badawcze:

H1: Ankieta AMS jest odpowiednim narzędziem do badania motywacji studentów kierunków ekonomicznych.

H2: Poziom motywacji do studiowania kierunków ekonomicznych różni się pomiędzy studentami SGH i ZUT.

Ponadto postawiono następujące pytania badawcze:

P1. Jeśli istnieje istotne zróżnicowanie, dotyczące motywacji, to w jakich kategoriach?

P2. Czy istnieje kategoria motywacji mająca większy wpływ na motywacje studentów?

P3. Czy można stwierdzić, która grupa studentów jest lepiej zmotywowana do studiowania?

3. Materiał i metoda

Materiał badawczy stanowiły dane z ankiety AMS przedstawionej studentom obu uczelni (N=130, Styczeń-Czerwiec 2018). Uczestnictwo w ankiecie było dobrowolne i anonimowe. Odpowiedzi zostały zgromadzone za pomocą ankiety online, z zastosowaniem 5-stopniowej skali Likerta. Studenci ustosunkowywali się do pytania „Dlaczego studiujesz na wybranym kierunku studiów?”, wybierając za pomocą skali Likerta poziom zgodności ze stwierdzeniami zawartymi w ankiecie (Tabela 1). Kwestionariusz ankiety został opracowany na podstawie badań Utvaer i Haugan (2016), uwzględniając badania przeprowadzone przez Góźdź (2015).

Tabela 1. Kwestionariusz AMS

	Podkategoria	Skrót	Item/stwierdzenie
Motywacja wewnętrzna	oparta o potrzebę wiedzy	IMK1	Ponieważ odczuwam przyjemność i satysfakcję, kiedy uczę się nowych rzeczy
		IMK2	Dla przyjemności, jakiej doświadczam, kiedy odkrywam nowe, wcześniej nieznane zagadnienia
		IMK3	Dla przyjemności, której doświadczam w poszerzaniu mojej wiedzy na tematy, które mnie interesują
		IMK4	Ponieważ poznanie nowych zagadnień umożliwi mi kontynuowanie studiowania kolejnych interesujących mnie tematów
	oparta na osiągnięciach	IMA1	Dla przyjemności, której doświadczam, kiedy przekraczam swoje możliwości w trakcie nauki
		IMA2	Dla przyjemności, której doświadczam, kiedy przekraczam swoje możliwości w drodze do wyznaczonych przez siebie celów
		IMA3	Dla satysfakcji, którą odczuwam w trakcie zdobywania wiedzy o skomplikowanych procesach ekonomicznych
		IMA4	Ponieważ studia pozwalają mi na osiąganie osobistej satysfakcji w drodze do osiągnięcia doskonałości
	oparta na potrzebie stymulacji	IMS1	Ponieważ bardzo lubię przychodzić na Uczelnię
		IMS2	Ponieważ dla mnie studiowanie jest „fajne”
		IMS3	Dla przyjemności, której doświadczam, kiedy podejmuję dyskusje z interesującymi nauczycielami
		IMS4	Dla wyższych odczuć, których doświadczam, kiedy czytam na ciekawe tematy
Motywacja zewnętrzna	oparta na potrzebie identyfikacji	EMID1	Ponieważ myślę, że studia pomogą mi lepiej przygotować się do kariery zawodowej, którą wybrałem
		EMID2	Ponieważ ostatecznie ułatwi mi to wejście na rynek pracy w dziedzinie, która mi się podoba
		EMID3	Ponieważ jest mi to potrzebne ze względu na wybrane przeze mnie ukierunkowanie zawodowe
		EMID4	Ponieważ chcę udowodnić sobie, że mogę odnieść sukces w nauce
	introjektowana	EMIN1	Żeby udowodnić sobie, że jestem w stanie ukończyć studia
		EMIN2	Ze względu na fakt, że jeśli uda mi się osiągnąć sukces na studiach poczuję się ważny
		EMIN3	Aby udowodnić sobie, że jestem inteligentna/y
		EMIN4	Ponieważ chcę udowodnić sobie, że mogę odnieść sukces na studiach
	źródło zewnętrzne	EME1	Ponieważ potrzebuję studiów, żeby znaleźć później dobrze płatną pracę
		EME2	W celu uzyskania w przyszłości bardziej prestiżowej pracy
		EME3	Ponieważ chcę mieć w przyszłości „dobre życie”
		EME4	Aby mieć w przyszłości lepsze zarobki
Amotywacja		AM1	Szczerze mówiąc nie wiem – naprawdę czuję, że marnuję czas na studiach

	AM2	Wcześniej miałam/em dobre powody, żeby studiować, ale teraz zastanawiam się czy powinnam/em je kontynuować
	AM3	Nie rozumiem, dlaczego studiuję i nie obchodzi mnie to
	AM4	Nie wiem – nie rozumiem, co ja tutaj robię

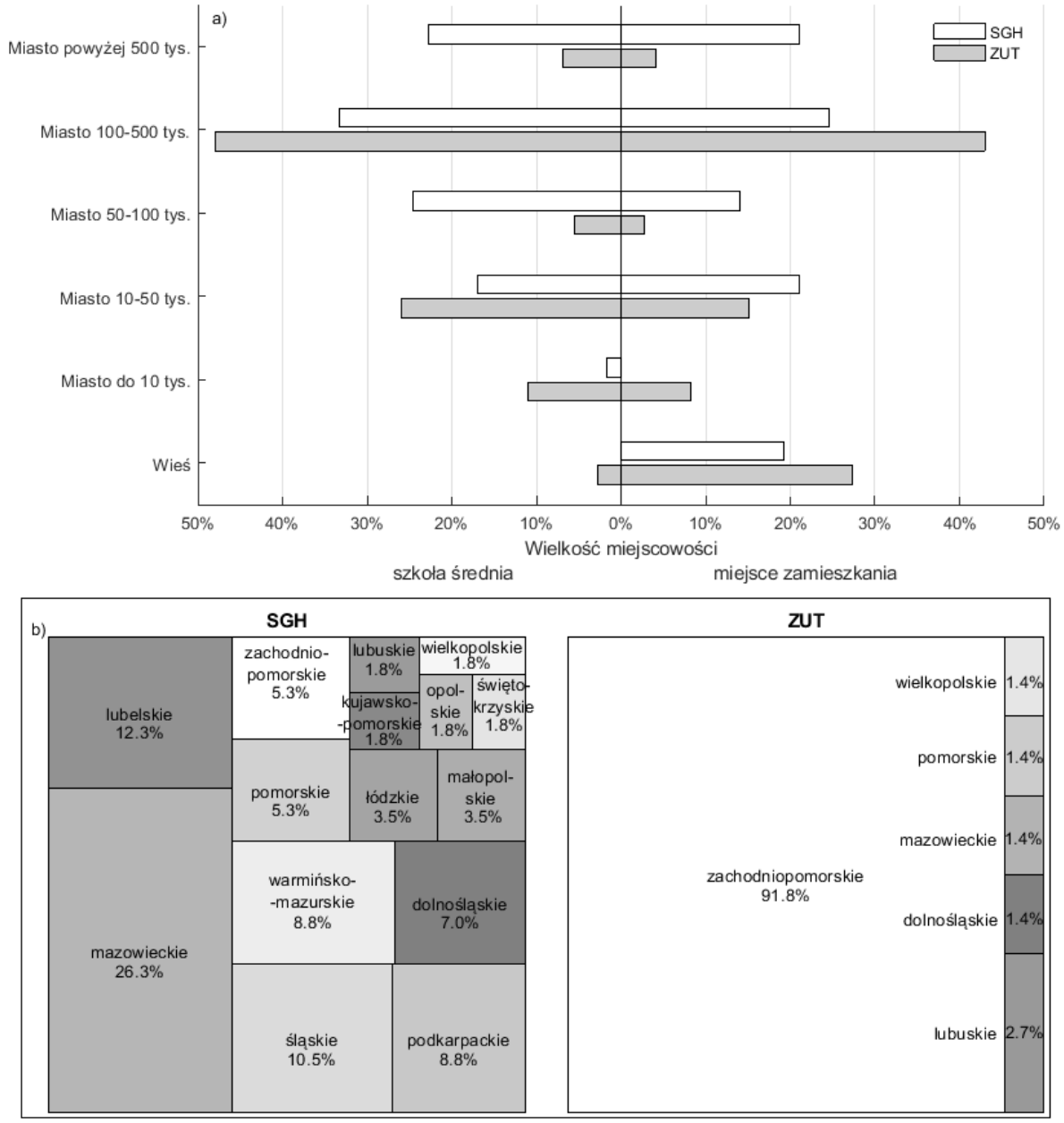
Źródło: opracowano na podstawie Góźdź (2015) i Utvaer, Haugan (2016).

Ankietowani to w 53,85% kobiety (70) i 46,15% mężczyźni (60). Analizując ankietowanych ze względu na wielkość miejscowości zamieszkania w trakcie edukacji na poziomie średnim i na wielkość miejscowości, w której mieściła się szkoła średnia, należy zauważyć, że w przypadku ZUT ponad 40% ankietowanych pochodziło (42,47 %) i kształciło się (47,95 %) w miejscowościach o liczbie mieszkańców od 100 do 500 tys. (Rys. 2a). Drugą grupą, w której respondentów z ZUT było więcej niż z SGH to miasta do 10 tys. mieszkańców - 8,22 % deklarowało takie miejscowości jako miejsce zamieszkania, 10,96 % jako miejsce ukończenia szkoły średniej, w przypadku respondentów z ZUT. Z kolei respondentów z SGH było więcej niż respondentów z ZUT, w grupie obejmującej miasta powyżej 500 tys., gdzie takie miejsce zamieszkania wskazało 21,05 % respondentów, a miejsce ukończenia szkoły średniej 22,81 % respondentów. Inną grupą, w której przeważali respondenci z SGH była grupa obejmująca miasta od 50 do 100 tys. mieszkańców. W tej grupie jako miejsce zamieszkania wskazało 14,04 %, a ukończenia szkoły średniej 24,56% ankietowanych z SGH.

Porównując powyższe wyniki z wynikami dotyczącymi pochodzenia geograficznego zauważamy, że 91,8 % ankietowanych z ZUT (Rys. 2b) jako województwo, w którym zamieszkiwali w trakcie uczęszczania do szkoły średniej wskazywało województwo zachodniopomorskie. Można zatem przypuszczać, że znaczna część ankietowanych pochodzi z największego miasta województwa, czyli Szczecina. W przypadku ankietowanych z SGH ich pochodzenie geograficzne było bardziej rozproszone. Na województwo, w którym znajduje się siedziba Uczelni, czyli mazowieckie, wskazało 26,3 % ankietowanych z SGH. Pozostała jednak część deklarowała jako województwo pochodzenia wszystkie pozostałe, oprócz województwa podlaskiego, którego nie zadeklarował żaden ankietowany.

Format odpowiedzi tj. 5-punkowa skalę Likerta, za pomocą, której ankietowani dokonywali wyboru kategorii niższych bądź wyższych odzwierciedlających poziom akceptacji określonego itemu sprawia, że informacja w ten sposób uzyskiwana nie przenosi informacji o wielkości zmiany w określonych cechach pomiędzy ankietowanymi. Jak wskazuje Tarka (2016) może to powodować naruszenie warunku normalności rozkładu zmiennej, w związku z czym skale tego typu, w przypadku zastosowania niewłaściwej metody estymacji, mogą

zniekształcać wyniki badań. Zmienne porządkowe mogą często ujawnić silną asymetrię, powodując zniekształcenie korelacji Pearsona. Dlatego model przyjęty w oparciu o tak określone współczynniki korelacji mógłby okazać się nierzetelny i niewłaściwy.



Rys. 2. Pochodzenie i miejsce ukończenia szkoły średniej: a) ze względu na wielkość miejscowości, b) ze względu na województwo.

Źródło: badania własne

Mimo tego, że skala Likerta często jest traktowana jak skala ilościowa, to Holgado-Tello et al. (2010) wskazują, że w przypadku analizy czynnikowej lepsze dopasowanie do modelu teoretycznego uzyskuje się, kiedy faktoryzację przeprowadza się z wykorzystaniem korelacji

polichorycznej, a nie korelacji Pearsona. Zastosowanie korelacji polichorycznych do analizy czynnikowej (tak wyjaśniającej jak i konfirmacyjnej) lepiej odwzorowuje model pomiarowy obecny w danych, niezależnie od liczby czynników. Z tego względu w dalszych obliczeniach dotyczących określenia rzetelności narzędzia i analizy czynnikowej (PCA) przyjęto taki właśnie model obliczania korelacji.

Analizę rzetelności przyjętego kwestionariusza AMS przeprowadzono obliczając współczynnik alfa Cronbach'a (Cronbach 1951). Alfa jest jedną z najczęściej wykorzystywanych mierników wewnętrznej spójności (rzetelności). Wartości współczynnika alfa większe od 0,7 świadczą o wewnętrznej spójności skali. Współczynnik ten został obliczony dla całego kwestionariusza i obu uczelni, a także oddzielnie dla każdej podkategorii i obu badanych uczelni. Analiza podkategorii dla obu uczelni wskazuje, że największą wartość współczynnika alfa uzyskano dla amotywacji (0.8960), a najmniejszą dla motywacji wewnętrznej opartej na potrzebie stymulacji (0.7253). W podkategorii IMS uzyskano też najmniejszą wartość obliczoną oddzielnie dla poszczególnych uczelni – w przypadku SGH wynosiła ona 0.7015. Podkategorią o największej wartości współczynnika alfa obliczonej dla poszczególnych uczelni, była wartość uzyskana dla podkategorii AM w przypadku ZUT, wynosiła - 0.9300. Należy stwierdzić, że przyjęty kwestionariusz wykazuje wysoką spójność wewnętrzną - obliczona alfa Cronbach'a wyniosła 0,9323 (Tabela 2). Zastosowaną konstrukcję kwestionariusza AMS należy uznać za właściwą - miary współczynników alfa Cronbach'a przyjęły odpowiednie wartości.

Tabela 2. Wewnętrzna spójność zastosowanego kwestionariusza AMS (alfa Cronabach'a)

	Alfa Cronbach'a		
	ZUT	SGH	Razem
AMS	**0.9473**	**0.9081**	**0.9323**
IMK	0.8472	0.8587	0.8560
IMA	0.8600	0.8422	0.8513
IMS	0.7947	0.7015	0.7253
EMID	0.8091	0.7828	0.7954
EMIN	0.8702	0.7912	0.8359
EME	0.9291	0.8348	0.8850
AM	0.9300	0.8457	0.8960

Źródło: badania własne

Proces badawczy obejmował następujące etapy: 1) analizę wewnętrznej spójności skali przyjętego kwestionariusza, 2) badanie zróżnicowania dla przyjętych stwierdzeń, 3) analizę składowych głównych w celu odkrycia podkategorii o względnie większej części wariancji.

4. Wyniki

Uzyskane wyniki wskazują, że istotne statystycznie różnice pomiędzy odpowiedziami ankietowanych występowały dla podkategorii IMK, IMS, EMIN i EME (Tabela 3). W pozostałych trzech podkategoriach motywacji nie zaobserwowano różnic ze względu na markę uczelni, w której kształcili się ankietowani studenci. Badanie zróżnicowania dwóch grup przeprowadzono za pomocą nieparametrycznego testu sumy rang Wilcoxona (test Manna-Whitneya-Wilcoxona)

Tabela 3. Statystyki uzyskanych wyników ankiet

Item	Uczelnia	Q1	Mediana	Q3	Średnia	IQR	Odch. Stand.	Wariancja	Skośność	Kurtoza
IMK1*	SGH	3	4	5	3.89	2	0.90	0.81	-0.39	2.34
	ZUT	3	4	4	3.56	1	1.04	1.08	-0.69	3.15
IMK2	SGH	3	4	4	3.58	1	1.13	1.28	-0.53	2.55
	ZUT	3	4	4	3.37	1	1.11	1.24	-0.65	2.86
IMK3	SGH	3	4	4	3.68	1	1.07	1.15	-0.49	2.33
	ZUT	3	4	4	3.53	1	1.06	1.11	-0.84	3.28
IMK4	SGH	3	4	4	3.53	1	1.14	1.29	-0.55	2.46
	ZUT	3	4	4	3.44	1	1.03	1.06	-0.57	2.95
IMA1	SGH	2	3	4	3.21	2	1.41	1.99	-0.26	1.81
	ZUT	2	3	4	3.15	2	1.20	1.44	-0.24	2.14
IMA2	SGH	3	4	4	3.51	1	1.24	1.54	-0.53	2.34
	ZUT	3	4	4	3.41	1	1.21	1.47	-0.55	2.53
IMA3	SGH	2	3	4	3.11	2	1.23	1.52	-0.32	2.05
	ZUT	2	3	4	3.10	2	1.16	1.34	-0.35	2.25
IMA4	SGH	3	4	4	3.49	1	1.20	1.43	-0.45	2.33
	ZUT	3	4	4	3.47	1	1.18	1.39	-0.76	2.83
IMS1**	SGH	2	2	3	2.40	1	1.07	1.14	0.48	2.60
	ZUT	2	3	4	3.04	2	1.12	1.26	-0.08	2.51
IMS2**	SGH	2	3	4	2.81	2	1.22	1.48	0.07	1.89
	ZUT	3	3	4	3.29	1	1.21	1.46	-0.28	2.25
IMS3	SGH	2	3	3	2.60	1	1.18	1.39	0.43	2.49
	ZUT	2	3	4	2.84	2	1.20	1.44	0.08	2.02
IMS4	SGH	2	3	4	3.02	2	1.29	1.66	-0.13	1.89
	ZUT	2	3	4	3.00	2	1.05	1.11	-0.07	2.42
EMID1	SGH	3	4	5	3.81	2	1.09	1.19	-0.77	2.89
	ZUT	4	4	5	4.08	1	0.83	0.69	-0.89	3.57
EMID2	SGH	4	4	5	4.04	1	1.03	1.07	-1.14	3.96
	ZUT	4	4	5	4.05	1	0.93	0.86	-1.27	4.91
EMID3	SGH	3	4	4	3.53	1	1.18	1.40	-0.65	2.47
	ZUT	3	4	4	3.75	1	1.01	1.02	-0.79	3.47
EMID4	SGH	2	4	4	3.26	2	1.38	1.91	-0.44	1.92
	ZUT	3	4	4	3.45	1	1.21	1.47	-0.54	2.45

EMIN1**	SGH	1	3	4	2.77	3	1.46	2.14	0.06	1.51
	ZUT	2	4	5	3.37	3	1.44	2.07	-0.47	1.83
EMIN2	SGH	2	3	4	2.95	2	1.34	1.80	-0.37	1.93
	ZUT	2	3	4	3.11	2	1.32	1.74	-0.52	2.44
EMIN3	SGH	2	3	4	2.82	2	1.28	1.65	-0.08	1.92
	ZUT	1	3	4	2.74	3	1.40	1.97	0.08	1.64
EMIN4	SGH	2	3	4	3.07	2	1.31	1.71	-0.37	1.93
	ZUT	3	4	4	3.36	1	1.21	1.45	-0.52	2.44
EME1	SGH	4	4	5	4.00	1	1.22	1.50	-1.18	3.39
	ZUT	4	4	5	4.22	1	0.87	0.76	-1.07	3.60
EME2	SGH	4	5	5	4.32	1	0.89	0.79	-1.58	5.72
	ZUT	4	4	5	4.27	1	0.85	0.73	-1.77	7.31
EME3	SGH	4	4	5	4.32	1	0.81	0.65	-1.66	7.11
	ZUT	4	4	5	4.18	1	1.00	1.01	-1.52	5.25
EME4*	SGH	4	5	5	4.58	1	0.71	0.50	-2.59	12.71
	ZUT	4	4	5	4.30	1	0.86	0.74	-1.28	4.11
AM1	SGH	1	1	2	1.82	1	1.07	1.15	1.15	3.33
	ZUT	1	1	2	1.74	1	0.93	0.86	1.27	4.27
AM2	SGH	1	2	3	2.32	2	1.28	1.65	0.62	2.24
	ZUT	1	2	3	2.12	2	1.09	1.19	0.72	2.71
AM3	SGH	1	1	1	1.40	0	0.94	0.89	2.61	9.26
	ZUT	1	1	2	1.53	1	1.00	1.00	2.20	7.36
AM4	SGH	1	1	2	1.47	1	0.87	0.75	2.06	7.21
	ZUT	1	1	2	1.75	1	1.13	1.27	1.55	4.41

* - SGH > ZUT $p<0.05$

** - SGH < ZUT $p<0.05$

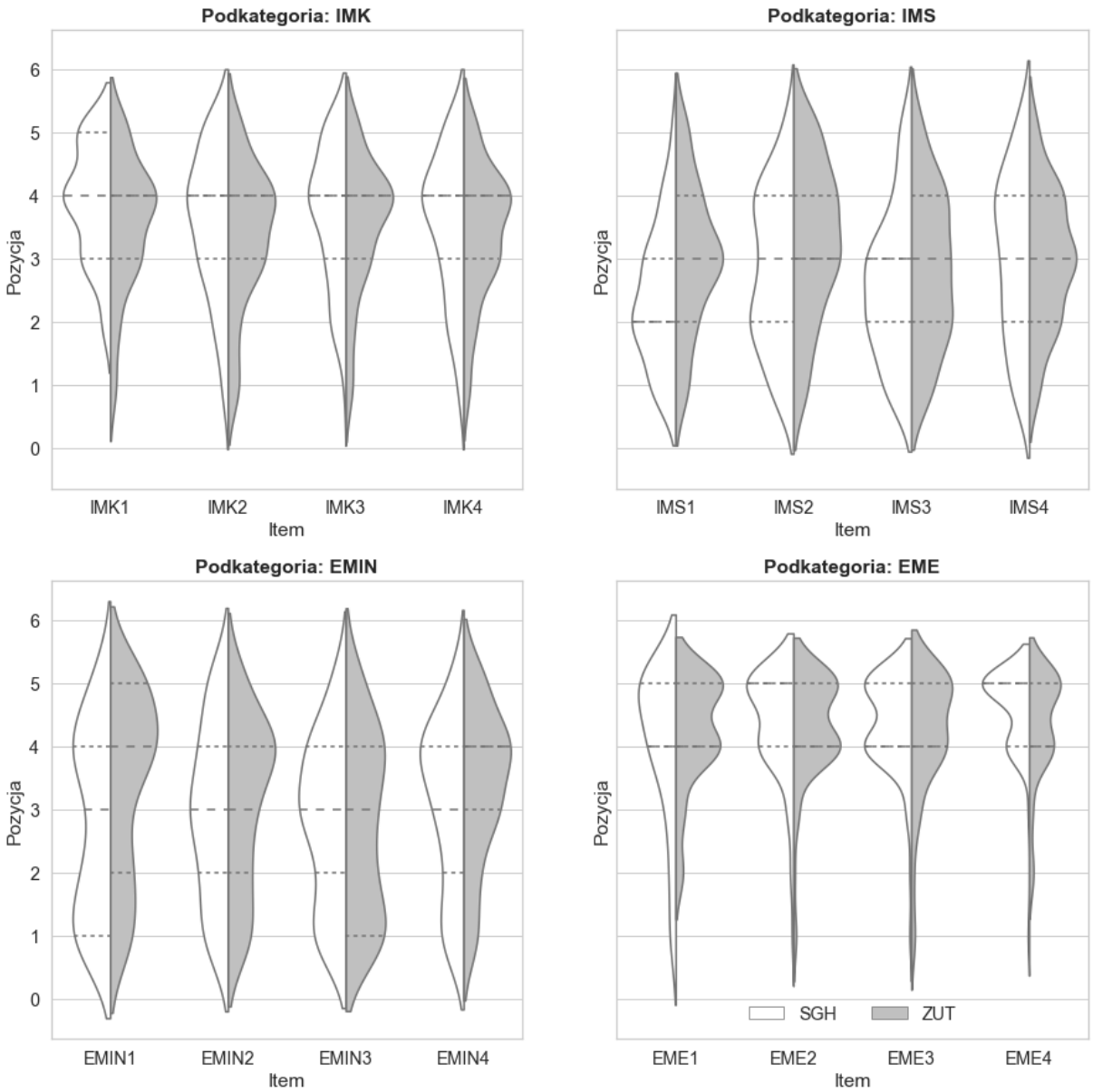
Źródło: opracowanie własne.

Szczegółowa analiza wskazała, że ankietowani z SGH większe znaczenie przykładali do motywacji wewnętrznej bazującej na potrzebie wiedzy (IMK1 - odczuwanie przyjemności i satysfakcji z uczenia się nowych rzeczy, $p = 0.04375$) oraz motywacji zewnętrznej pochodzącej z zewnątrz (EME4 - lepsze zarobki w przyszłości, $p = 0.02307$). Ankietowani z ZUT większe znaczenie przykładali do motywacji wewnętrznej opartej potrzebie stymulacji (IMS1 - przyjemność z przychodzenia na Uczelnię, $p = 0.000545$; IMS2 - odbieranie studiowania jako czegoś przyjemnego, $p = 0.01489$) oraz motywacji zewnętrznej introjektowanej (EMIN1 - potrzeba udowodnienia sobie możliwości ukończenia studiów, $p = 0.009537$).

Podkategorie, w których stwierdzono różnice w motywacjach przedstawiono na wykresach skrzypcowych (Rys. 3).

Wykresy skrzypcowe to metoda wizualizacji umożliwiająca śledzenie rozkładu danych. Podobna jest do wykresu pudełkowego, ale oprócz miar położenia dostarcza informacji

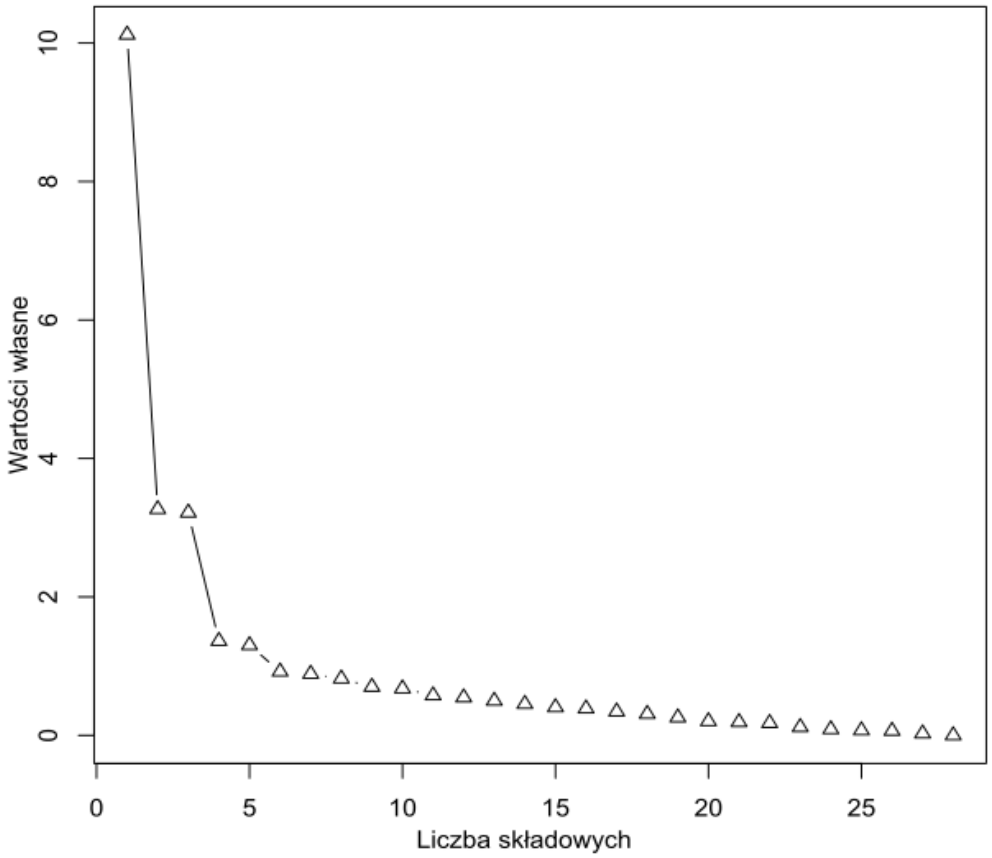
o szacowanej gęstości zmiennej. Zaletą wykresów skrzypcowych jest możliwość obserwacji niuansów w rozkładach, których nie można dostrzec za pomocą wykresów pudełkowych. Z drugiej strony za pomocą wykresów pudełkowych można przejrzyściej przedstawić dane odstające.



Rys. 3 Wykresy skrzypcowe dla podkategorii w których stwierdzono istnienie różnic w motywacjach.

Źródło: opracowanie własne

Określenie liczby składowych przeprowadzono za pomocą kryterium VSS (Very Simple Structure) oraz wykresu osypiska (Rys. 4) z rotacją varimax. W obu przypadkach uzyskano wynik wskazujący, że optymalną liczbą składowych będzie przyjęcie trzech składowych.



Rys. 4 Wykres osypiska

Źródło: badania własne.

Przeprowadzona analiza składowych głównych pozwoliła na wyznaczenie 3 składowych wyjaśniających łącznie 59% wariancji (Tabela 3). Składowa pierwsza (RC1) obejmuje motywację wewnętrzną oraz amotywację (16 itemów). Kolejne dwie składowe obejmują RC3 motywację zewnętrzną i 3 stwierdzenia motywacji zewnętrznej opartej na identyfikacji (7 itemów) oraz RC2 motywację zewnętrzną introjektowaną i jedno stwierdzenie należące do kategorii motywacji zewnętrznej opartej o identyfikację (5 itemów).

Tabela 3 Struktura składowych głównych

Item	**RC1**	**RC3**	**RC2**
IMK1	**0,8367**	-0,0172	-0,0024
IMK2	**0,8398**	0,0858	0,1325
IMK3	**0,7332**	0,2497	0,0302
IMK4	**0,6302**	0,2792	0,1310
IMA1	**0,6867**	0,1515	0,2879
IMA2	**0,8045**	0,1745	0,1834
IMA3	**0,6422**	0,1482	0,3527

IMA4	**0,5517**	0,3107	0,3222
IMS1	**0,5323**	0,0995	0,2602
IMS2	**0,5171**	0,1367	0,2286
IMS3	**0,6151**	0,0144	0,2480
IMS4	**0,6351**	-0,0641	0,3190
EMID1	0,2255	**0,7013**	0,0427
EMID2	0,1513	**0,7969**	0,1451
EMID3	0,1389	**0,6942**	0,1816
EMID4	0,3972	0,2638	**0,6590**
EMIN1	0,1618	0,0763	**0,6651**
EMIN2	0,1694	0,2331	**0,6838**
EMIN3	0,2746	0,2197	**0,7324**
EMIN4	0,3112	0,2611	**0,6976**
EME1	0,0243	**0,7229**	0,3520
EME2	0,0501	**0,8410**	0,0609
EME3	0,2016	**0,7284**	0,1600
EME4	0,1151	**0,8133**	0,0585
AM1	**-0,6756**	-0,4111	0,3176
AM2	**-0,4466**	-0,4088	0,4893
AM3	**-0,6024**	-0,4230	0,3492
AM4	**-0,5880**	-0,3716	0,4577
Oszacowane ładunki	7.41	5,28	3,92
Procent wariancji	26%	19%	14%
Skumulowana wariancja	0,26	0,45	0,59
Wyjaśniany procent	45%	32%	24%

Źródło: badania własne

Porównując obliczony procent wariancji dla każdej składowej należy zauważyć, że składowe RC2 i RC3 mają względnie większy wpływ niż RC1. Składowa RC2 opisuje 14%, a RC3 19% wariancji, co z kolei umożliwia wyjaśnienie kolejno 32% i 24% zjawiska, przy zredukowanym procencie przenoszonych informacji (Tabela 3).

5. Wnioski

W wyniku przeprowadzonych badań potwierdzono, że kwestionariusz ankiety AMS jest odpowiednim narzędziem do badania motywacji studentów kształcących się na uczelniach posiadających odmienne marki i dyplomy ukończenia o odmiennej wartości rynkowej (H1). Współczynnik rzetelności alfa Cronbacha wyniósł dla wszystkich kategorii i obu uczelni powyżej 0.7. Mogłyby pojawić się wątpliwości na ile odpowiedzi studentów były zgodne z rzeczywistością, a na ile były wynikiem odczuwania potrzeby dostosowania się

do oczekiwanych odpowiedzi, jednakże ze względu na wysokie wartości alfy Cronabacha należy przyjąć, że zebrane dane są wiarygodne.

Wykazano, że dla części podkategorii, odpowiedzi dotyczące motywacji różniły się pomiędzy studentami uczącymi się w uczelniach o różnie postrzeganych markach (H2). Studenci uczelni o lepiej postrzeganej marce (SGH), wskazywali na wagę zdobywania wiedzy jako motywację wewnętrzną (IMK) oraz na motywację zewnętrzną (EME) obejmującą w szczególności stwierdzenie dotyczące lepszych zarobków. Studenci drugiej badanej uczelni (ZUT), której marka na tle wszystkich uczelni oferujących kierunki ekonomiczne postrzegana może być jako uczelnia przeciętna, większą wagę przykładali do motywacji wewnętrznej bazującej na potrzebie stymulacji. Obejmowała ona stwierdzenia dotyczące przyjemności ze studiowania. Drugą kategorią motywacji, którą bardziej cenili była motywacja zewnętrzna intojektowana tj. potrzeba udowodnienia sobie możliwości ukończenia studiów (P1).

Badając strukturę udzielanych odpowiedzi, można zauważyć, że ważną część wyjaśnianej motywacji obejmują dwie podkategorie motywacji: motywacja zewnętrzna i motywacja introjektowana (P2). Motywacja zewnętrzna obejmuje stwierdzenia dotyczące przyszłości zawodowej tj. pracy, zarobków, poziomu życia. Motywacja introjektowana dotyczy potrzeby udowodnienia sobie i być może innym, swojej inteligencji, postrzegania siebie jako osoby odnoszącej sukcesy, zdolnej do ukończenia z sukcesami studiów.

Określenie która grupa studentów jest lepiej zmotywowana nie jest możliwa (P3). Wprawdzie we wstępnych rozważaniach dokonano wartościowania poszczególnych kategorii motywacji, wyżej jako mechanizm samoregulacji oceniając motywację wewnętrzną niż zewnętrzną, jednakże wobec faktu, że studenci z obu grup w podobnym stosunku wskazywali motywacje należące do obu tych kategorii, możemy stwierdzić, że motywacje studentów w obu tych grupach różnią się. Stąd, należałoby zasugerować różne narzędzia motywowania w celu utrzymywania odpowiedniego poziomu tej kategorii motywacji, którą wskazywali studenci lub podniesienia motywacji w tych kategoriach, które sprzyjałyby samoregulacji. Nie we wszystkich kategoriach motywacji możliwe jest polepszenie przez prowadzących zajęcia lub sposób organizacji kształcenia na uczelni. Motywację zewnętrzną, dotyczącą przyszłej pozycji zawodowej, określa rynek pracy, często rozpatrywany lokalnie. W przypadku uczelni zlokalizowanej na terenie, gdzie istnieje wysoki poziom rozwoju możliwości zawodowych, wystarczającą zachętą jest zaoferowanie dyplomu o odpowiedniej wartości. Z kolei potencjalnym problemem na uczelniach o gorzej postrzeganych markach, znaczenie

motywacji introjektowanej może powodować, że studenci nie w pełni docenią wysiłki służące zwiększeniu wymagań, a przez to zakłócające możliwości ukończenia studiów, postrzegania siebie jako osoby inteligentnej, osiągającej sukcesy na uczelni.

Dalsze rozważania mogą odnosić się do odbierania motywacji studentów przez prowadzących zajęcia i sposobów wspierania odpowiednich kategorii. Przeprowadzone badania wskazują, że studenci na uczelniach o lepiej postrzeganych markach są motywowani nie tylko przez prowadzących zajęcia i warunki na uczelni, ale duże znaczenie ma otoczenie. Z drugiej strony studenci uczelni o gorzej postrzeganej marce nie motywuje aż tak ich przyszłość zawodowa, gdyż w większym stopniu ich motywacja związana jest z przyjemnością bycia studentem, uczęszczania na uczelnię i bycia postrzeganym jako ktoś inteligentny. Doświadczenia autorów wskazują, że motywowanie tej drugiej grupy studentów jest trudniejsze, wymaga również od prowadzących zajęcia wysokiego poziomu motywacji i dążenia do stosowania coraz lepszych metod nauczania.

Bibliografia

Antonowicz, D., Krawczyk-Radwan, M., & Walczak, D. (2011). 'Rola marki dyplomu w perspektywie niżu demograficznego w Polsce (2010—2020)', *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1: 87–105.

Beylefeld, A. A., & Struwig, M. C. (2007). 'A gaming approach to learning medical microbiology: students' experiences of flow', *Medical Teacher*, 29/9–10: 933–40. DOI: 10.1080/01421590701601550

Brzezicki, Ł. (2017). 'Efektywność działalności dydaktycznej szkolnictwa wyższego', *Wiadomości Statystyczne*, 11.

Cronbach, L. J. (1951). 'Coefficient alpha and the internal structure of tests', *Psychometrika*, 16/3: 297–334.

Góźdź, J. (2015). 'Konstrukcja kwestionariusza motywacji do nauki w oparciu o koncepcję Self-Determination Theory E. Deciego, R.M. Ryana', *Przegląd Pedagogiczny*, 1: 263–70.

Hilpert, J. C., Stempien, J., van der Hoeven Kraft, K. J., & Husman, J. (2013). 'Evidence for the Latent Factor Structure of the MSLQ: A New Conceptualization of an Established Questionnaire', *SAGE Open*, 3/4: 2158244013510305. DOI: 10.1177/2158244013510305

Holgado–Tello, F. P., Chacón–Moscoso, S., Barbero–García, I., & Vila–Abad, E. (2010). 'Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables', *Quality & Quantity*, 44/1: 153–66. DOI: 10.1007/s11135-008-9190-y

Marjak, H. (2009). 'Ekonomiczne gry symulacyjne w środowisku wirtualnym', *Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica*, 56: 123–34.

Pintrich, P. R. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Merrill.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1993). 'Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq)', *Educational and Psychological Measurement*, 53/3: 801–13. DOI: 10.1177/0013164493053003024

'Ranking Kierunków Studiów 2018'. (n.d.). . Retrieved October 21, 2019, from <https://www.perspektywy.pl/RSW2018/ranking-kierunkow-studiow/kierunki-ekonomiczne/ekonomia>

'Rankingi 2017 | Ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych'. (n.d.). . Retrieved October 21, 2019, from <https://ela.nauka.gov.pl/pl/rankings>

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. (n.d.). .

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). 'Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions', *Contemporary Educational Psychology*, 25/1: 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020

Swacha, J., Skrzyszewski, A., & Sysło, W. A. (2010). 'Computer Game Design Classes: The Students' and Professionals' Perspectives', *Informatics in Education - An International Journal*, 9/2: 249–60.

Tarka, P. (2016). 'Modele równań strukturalnych a zmienne mierzone na skali porządkowej polichorycznej w analizie danych marketingowych', *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 459: 265–76.

Tuan, H.-L., Chin, C.-C., & Shieh, S.-H. (2005). 'The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning', *International Journal of Science Education*, 27/6: 639–54. DOI: 10.1080/0950069042000323737

Utvær, B. K. S., & Haugan, G. (2016). 'The Academic Motivation Scale: Dimensionality, Reliability, and Construct Validity Among Vocational Students', *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6/2: 17–45. DOI: 10.3384/njvet.2242-458X.166217

'Wyniki kompleksowej oceny jakości działalności naukowej - BIP MNISW'. (n.d.). . Retrieved October 21, 2018, from <http://www.bip.nauka.gov.pl/kategorie-naukowe-przyznane-jednostkom-naukowym/wyniki-kompleksowej-oceny-jakosci-dzialalnosci-naukowej-lub-badawczo-rozwojowej-jednostek-naukowych-2017.html>