

Anetta Jaworska

Akademia Pomorska w Słupsku

Ewa Murawska

Akademia Pomorska w Słupsku

Determinanty satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich (komunikat z badań)

Summary

DETERMINANTS OF WORK SATISFACTION AMONG ACADEMIC TEACHERS (RESEARCH REPORT)

The phenomenon of achieving or experiencing professional satisfaction carries a multitude of possibilities of interpretation. It is also determined by various factors. In this paper we assume that job satisfaction is an important aspect of teachers' work quality. Perception of their work and the degree of work satisfaction affect the professional activity of teachers – the level of involvement and identification with the profession, creativity, motivation for development. The aim of the study, the results of which are presented in this article, is to search for relationships between autotelic and normative attitudes of teachers towards work and their work satisfaction. The study, which involved 367 teachers employed in Polish universities, is on linear relations and uses a hierarchical multiple regression analysis. The results of these studies made it possible to identify the main predictors of contemporary academics' job satisfaction and confirmed the fact that the satisfaction is in the area of teaching and research, and depends – to a greater extent – on the presented attitude towards work rather than received social support and work atmosphere. Interpersonal relationships in the workplace, however, proved a major determinant of the level of satisfaction with the organizational work for the university.

Key words: attitudes towards work, academic teacher, work satisfaction, professional success.

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Profesja nauczyciela akademickiego od zawsze cieszyła się dużym prestiżem społecznym, a jego działalność dydaktyczna, zaangażowanie w pracę naukową, predyspozycje osobowościowe są niezmiennie uznawane za istotne czynniki determinujące intelektualny, emocjonalny, moralny i społeczny rozwój studentów. Nauczyciel akademicki jako pracownik dydaktyczny i naukowy jest obciążony odpowiedzialnością nie tylko za rozwój własny i studentów, z którymi pracuje, lecz także rozwój kultury i wiedzy ogólnoludzkiej, rozwój instytucji, w której pracuje, rozwój regionu, kraju czy nawet Unii Europejskiej. Powinności zawodowe nauczyciela w uczelniach wyższych to nie tylko obowiązki dydaktyczne (co samo w sobie obliguje go do permanentnego zdobywania nowej wiedzy i zdolności do jej komunikatywnego przekazywania), lecz także praca naukowa, a coraz częściej administracyjna (Łobocki 1999). Wyznaczona współcześnie nauczycielowi akademickiemu rola staje się w Polsce coraz bardziej niejednoznaczna, a często też nie łączy się z wymiernymi kryteriami doskonałości zawodowej (Konarzewski 2008). Szczególna trudność wynika z niejasności/wieloznaczności definiowania własnych dokonań zawodowych. Ambiwalencja roli współczesnego nauczyciela akademickiego wiąże się niekiedy z takimi oczekiwaniami zawodowymi, które okazują się niemożliwe do spełnienia, lub spełnienie jednych z nich wyklucza możliwość realizacji innych¹.

Charakterystycznym rysem sposobu postrzegania przez nauczycieli (również akademickich) swej roli zawodowej jest silny wpływ oczekiwań społecznych zinternalizowanych przez kolejne pokolenia nauczycieli jako obowiązujący sposób myślenia o swej profesji. Tej grupy zawodowej dotyczy zjawisko, które w socjologii nazywa się zjawiskiem „przeciążenia normatywnego”. Oznacza to, że presja społeczna na rolę nauczyciela sprawia, że świadomość tej grupy zawodowej jest w dużym stopniu systemem nieświadomych schematów myślenia normatywnego. Chęć sprostania wymogom roli powoduje, że zinternalizowane normy są deklarowane jako rzeczywiste motywacje i sposoby zachowań. „Idealizacja własnych motywacji, postaw i zachowań jest sposobem na redukcję

¹ Można powiedzieć, „że jest to profesja wyjątkowa, należąca do nielicznej grupy zawodów **niemożliwych**, czyli takich, w których zadania przerastają zdecydowanie możliwości ich realizacji”. Tu pojawia się podstawowy wymiar dysonansu między oczekiwaniami wobec nauczyciela akademickiego a jego możliwościami sprostania im. Jest to też, jak się wydaje, podstawowy dylemat zawodowy współczesnego nauczyciela (również akademickiego); cyt. za: Kwiatkowski 2008: 28.

dysonansu między przepisami roli a rzeczywistymi (realnymi) zachowaniami” (Kawka 1998: 6). Taki konfliktogenny dualizm roli zawodowej nauczyciela akademickiego czyni jego pracę frustrującą i trudną, a przełamanie różnic w oczekiwaniach i wizjach dotyczących tego, jaki powinien on być, a jakim jest/chce być, nie jest wcale zadaniem łatwym. Do tego rozbudowane procedury administracyjne (np. dotyczące awansu naukowego), często w praktyce oznaczające podejmowanie wielu pozornych, iluzorycznych działań, utrudniają czy wręcz niemożliwiają polskiemu nauczycielowi akademickiemu osiągnięcie coraz wyższego poziomu profesjonalnego rozwoju.

Wśród wielorakich zadań zawodowych, niezależnie od stopnia naukowego, nauczyciel akademicki jest zobligowany między innymi do: a) prowadzenia badań naukowych i rozwojowych; b) nawiązywania współpracy z innymi jednostkami naukowymi (w kraju i za granicą) w celu np. odbywania staży naukowych; c) samodzielnego pozyskiwania funduszy na realizację badań; d) terminowego zdobywania kolejnych stopni naukowych; e) popularyzacji i komercjalizacji wyników własnych badań; f) ustalania i ciągłego udoskonalania planów studiów i programów kształcenia zgodnych z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego; g) realizacji ról organizacyjnych (opiekun praktyk, opiekun roku itp.); h) realizacji innych zadań organizacyjnych (członkostwo w komisjach, radach, zespołach doradczych, pełnienie funkcji administracyjnych); i) podejmowania współpracy z interesariuszami zewnętrznymi i wreszcie j) pracy dydaktycznej. W wielu uczelniach nauczyciele akademicy są zobligowani także do wspierania i realizacji działalności gospodarczej prowadzonej przez placówkę w celu samodzielnego pozyskiwania funduszy na jej funkcjonowanie.

Współczesny nauczyciel akademicki przestał więc być jedynie naukowcem i dydaktykiem (co już samo w sobie określało jego tożsamość i wypełniało czas pracy poza przyjęte ustawowo ramy czasowe), musi stać się także menadżerem, koordynatorem, przedsiębiorcą oraz przejawiać samodzielną troskę nie tylko o sprawność intelektualną, lecz także finansową, pozwalającą mu na realizację własnych badań i popularyzację ich wyników. Jednak nawet sprostanie tym wszystkim zadaniom zawodowym nie zapewnia współczesnemu nauczycielowi akademickiemu bezpieczeństwa pracy. Do braku pewności zatrudnienia i w związku z tym – braku stabilizacji zawodowej przyczyniają się między innymi takie fakty jak: a) realizacja kolejnych stopni naukowych (zwłaszcza od poziomu stopnia doktora habilitowanego, a dalej profesora zwyczajnego), będąca podstawą utrzymania zatrudnienia, w bardzo wielu przypadkach kończy się niepowodzeniem, pomimo znacznego dorobku naukowego; b) wchodzenie uczelni wyższych w populację niżu demograficznego skutkuje na wielu uczelniach

znaczącym spadkiem liczby studentów, a co się z tym wiąże spadkiem liczby realizowanych w uczelniach specjalności lub nawet ich zamykania; c) problemy finansowe uczelni wyższych zmuszają ich władze do obniżania kosztów edukacji studentów (okrojone do minimum siatki programowe, łączenie grup studentów, realizacja zajęć w systemie e-learning), co skutkuje zmniejszeniem poziomu zatrudnienia nauczycieli; d) obserwowana polityka państwa (Polskiej Komisji Akredytacyjnej) zmierzająca do przekształcenia państwowych uczelni wyższych w szkoły o profilu zawodowym (zamiast ogólnoakademickiego), co ma związek z całkowitym zaprzestaniem lub drastycznym ograniczeniem finansowania przez państwo działalności naukowej prowadzonej w tych uczelniach.

Fakt złożonej i wielowymiarowej roli zawodowej, obligującej nauczycieli akademickich do podporządkowania swego codziennego życia pracy zawodowej, przy jednoczesnym silnym poczuciu niepewności pracy, może mieć konsekwencje w postaci zmian postaw wobec pracy i organizacji, a także postaw wobec samego siebie. Warto więc zbadać, jak w tych niepewnych i niejednoznacznych warunkach nauczyciele postrzegają swoją satysfakcję zawodową i jakie czynniki tę satysfakcję determinują.

Postawy wobec pracy

Postawa stanowi względnie stałą skłonność do pozytywnego lub negatywnego stosunku do objętego postawą obiektu (Wojciszke 2000). Ów stosunek może przybierać charakter emocjonalny lub rozumowy, struktura postaw zawiera zatem znaczne zróżnicowanie w zakresie nasycenia tymi dwoma korelatami (Stanik 2013). Przyjmuje się (za: Fila-Jankowska 2009), że ludzie przetwarzają informacje na temat własnych postaw w dwóch niezależnych systemach: pierwszym – wykorzystującym procesy automatyczne (uruchamianym w wyniku kontaktu z bodźcem i niepodatnym na zmiany) oraz drugim – posługującym się zasadami rozumowania (mniej sprawnym, lecz elastycznym). Znak postawy może być dodatni lub ujemny (akceptacja lub dezaprobata), a także neutralny, choć należy pamiętać, że ustosunkowanie się do obiektu może mieć również charakter ambiwalentny. W wielu pracach przyjmuje się tzw. trójczynnиковą pozycję postawy (zob. np.: Wojciszke 2002; Aronson i in. 2012), zakładając, że na postawę składa się stosunek emocjonalny (uczuciowo-oceniający), poznawczy (przekonania dotyczące obiektu) oraz behawioralny (zachowania skierowane na obiekt). Wydaje się, że takie ujmowanie postaw jest jednak uzależnione od prezentowanej subdyscypliny psychologii – w inny sposób postawa jest bowiem współ-

częściej traktowana przez psychologów społecznych (zakładając m.in., że ludzie nie wiedzą, co czują, dopóki nie zaobserwują swojego zachowania), a w innych sposób przez psychologię poznawczą. W drugim przypadku w strukturalny obręb postaw komponent behawioralny przestał być włączany od końca lat 80. XX w. Współczesny rozwój psychologii poznawczej wykazał bowiem, że korelacje pomiędzy postawą a zachowaniem stanowią jedynie związek pośredni, wynikający głównie z procesów motywacji (w tym zdolności do samokontroli) (Stanik 2013). Składnik behawioralny nie jest zatem w ostatnim czasie włączany do definiowania postaw, a co za tym idzie – uznaje się, że postawa człowieka nie musi odzwierciedlać się w jego zachowaniu. Fakt ten ma istotne znaczenie dla rozważań prowadzonych w tym artykule, w którym świadomie odrzucamy włączanie do pojmowania postaw ich komponentu behawioralnego, podkreślanego jako istotny w wielu dotychczasowych pracach psychologicznych (zob. np.: Mika 1984; Wojciszke 2002; Aronson i in. 2012). Zakładamy bowiem, że badane postawy wobec pracy oraz organizacji nauczycieli akademickich nie muszą mieć bezpośredniego przełożenia na podejmowane przez nich działania (dydaktyczne, naukowe i organizacyjne), które mogą wynikać nie tyle z przekonań, ile z uwarunkowań sytuacyjnych – w tym np. poczucia zagrożenia utratą pracy.

Ogólnie postawy wobec pracy można podzielić na dwie główne grupy (Furmanek 2004): traktowanie pracy w kategoriach typu „mieć” oraz kategoriach typu „być”. W pierwszym przypadku mamy do czynienia głównie z postrzeganiem pracy jako przymusu związanego z kwestią finansową (praca traktowana jako pozyskiwanie środków do zaspokajania potrzeb życiowych). W przypadku traktowania pracy w kategoriach typu „być” praca może być postrzegana natomiast jako: a) zobowiązanie (praca traktowana jako obowiązek wobec społeczeństwa); b) sposobność rozwoju tożsamości społecznej i osobowej (praca daje w tym wypadku m.in. możliwość określenia swojej roli w społeczeństwie); c) sposób realizacji własnych celów życiowych (praca stanowi formę samorealizacji); d) wyznacznik prestiżu społecznego (określenie swojego miejsca w hierarchii społecznej); e) możliwość zawierania kontaktów społecznych (charakteryzująca się potrzebą utrzymywania kontaktów społecznych).

Satysfakcja zawodowa – egzemplifikacja pojęcia

Zjawisko osiągania czy doświadczania satysfakcji zawodowej niesie ze sobą wielość możliwości interpretacyjnych, tym bardziej że pojęcie to jest powiązane z innymi, takimi jak sukces zawodowy, kariera, zadowolenie z pracy czy

identyfikacja z rolą zawodową. Istotne jest zatem uściślenie znaczenia i zakresu semantycznego kluczowego dla tych rozważań pojęcia, czyli satysfakcji zawodowej. Wydaje się, że najbardziej bliskie znaczeniowo jest tu pojęcie sukcesu zawodowego.

Istnieje wiele odmian sukcesu, związanych z realizowanymi przez człowieka wartościami. Miarą sukcesu dla jednostki nie zawsze jest bowiem to, co stanowi sukces w pojęciu innych ludzi. Obiektywne miary sukcesu są zatem niezwykle trudne do ustalenia ze względu na silnie subiektywny charakter tego pojęcia (Michalak 2007). Niezbywalną cechą sukcesu pozostaje jednak z jednej strony uczucie zadowolenia (satysfakcja z jego odniesienia), z drugiej zaś uznanie ze strony innych. Próbę usystematyzowania pojęć dotyczących sukcesu zawodowego podjął w Polsce pod koniec lat 70. XX w. Ryszard Łukaszewicz, według jego definicji sukces zawodowy to „symbol-nagroda, wyrażająca potwierdzenie przez innych osiągniętego celu, jakim jest wysoki wynik” (1979: 61). Należy jednak pamiętać, że uznanie społeczne nie zawsze musi stanowić dla człowieka nagrodę-symbol. Wydaje się, że jest ono warunkiem koniecznym, lecz niewystarczającym do osiągnięcia przez nauczyciela sukcesu zawodowego. Nauczyciel może bowiem osiągać wysokie wyniki, ale jednocześnie nie odnieść sukcesu zawodowego. Szczególne znaczenie ma to w pracy nauczyciela akademickiego. Należy pamiętać, że w Polsce: a) wysokie osiągnięcia w zakresie dorobku naukowego nie gwarantują mu uzyskania awansu zawodowego (szczególnie na szczeblu habilitacyjnym), b) wysokie oceny pracy dydaktycznej nie gwarantują stałości zatrudnienia (ta bowiem w największym zakresie jest warunkowana osiągnięciem awansu zawodowego), natomiast c) wysokie zaangażowanie w pracę organizacyjną w zasadzie nie gwarantuje żadnej z miar obiektywnego sukcesu. Sukces zawodowy nauczyciela można zatem rozpatrywać w co najmniej dwóch wymiarach: subiektywnym i obiektywnym (Michalak 2007). Granica pomiędzy wymiarem subiektywnym a obiektywnym pozostaje jednak nieostra. Wydaje się niemożliwe, aby zawsze istniała zbieżność pomiędzy oceną zewnętrzną a poczuciem zadowolenia wewnętrznego. Na sukces zawodowy składają się zatem poziom mierzalnych, obiektywnych wyników i ocen oraz satysfakcja zawodowa (poczucie zaspokojenia własnych potrzeb i aspiracji). Pozornie wydaje się, że gdy praca nauczyciela przynosi odpowiednie wyniki, to w ich następstwie pojawiają się sukcesy zawodowe. W praktyce jednak nauczyciel akademicki może mieć wysokie wyniki w pracy, lecz jednocześnie nie osiągać sukcesów zawodowych, a w tym zawodowej satysfakcji.

Satysfakcja zawodowa jest definiowana w różnorodny sposób, a wieloletnie badania nad tym zagadnieniem zaowocowały wielością ujęć i definicji tego pojęcia². Wychodzimy tu z założenia, że praca nauczyciela akademickiego, ustawicznie doskonalona i rozwijana, powinna nieść ze sobą poczucie satysfakcji. Zadowolenie to jest ważnym aspektem jakości pracy nauczyciela, a sposób postrzegania swojej pracy i stopień poczucia zadowolenia wpływają z kolei na aktywność zawodową nauczycieli – poziom zaangażowania i identyfikacji z zawodem, kreatywność, motywację do rozwoju. Skutki poczucia satysfakcji zawodowej lub jej braku u nauczycieli mają większe znaczenie w skali społecznej niż skutki tego poczucia u przedstawicieli większości innych zawodów (por. Wiśniewski 1990).

Z uwagi na różnorodność podejść metodologicznych prezentowanych w literaturze definiowanie satysfakcji zawodowej (podobnie jak sukcesu zawodowego) przysparza wielu problemów interpretacyjnych. Szeroki przegląd definicji pozwala między innymi na jej postrzeganie w aspekcie oczekiwań osobistych i realizacji potrzeb (Wiłkomirska 2002) lub też jako pozytywnego stanu emocjonalnego, który wynika z osiągnięć związanych z pracą zawodową. Jedną z pierwszych prób przełamania wieloznaczności omawianego pojęcia jest dwuczynnikowa teoria Herzberga, w świetle której o satysfakcji decydują czynniki związane z motywacją, czyli: osiągnięcia, uznanie, odpowiedzialność, awans i praca sama w sobie. Drugą grupę czynników stanowią te związane z „otoczeniem pracy”, a zaliczamy do nich zarobki, warunki pracy, wyposażenie, możliwość kierowania innymi, relacje międzyludzkie. Czynniki przynoszące satysfakcję z pracy można także podzielić na trzy grupy: zewnętrzne (np. wysokość zarobków, status społeczny), psychiczne (satysfakcja z dokonań – w przypadku nauczycieli akademickich: dydaktycznych, naukowych, organizacyjnych) oraz dodatkowe (np. przywileje takie jak długie wakacje) (Lortie, za: Wiłkomirska 2002: 95). Dotychczasowe badania nad satysfakcją zawodową nauczycieli pozwalają na stwierdzenie, że wspólnym czynnikiem, który warunkuje satysfakcję zawodową, jest poczucie osobistych osiągnięć w pracy, czyli czynników psychicznych. Linda Evans (1998) wyróżnia dwa czynniki decydujące o satysfakcji z pracy. Są to: komfort pracy – poziom zadowolenia nauczycieli z warunków pracy oraz panującej w niej atmosfery, a także spełnienie zawodowe – stan umysłu obejmujący wszelkie emocje

² W aspekcie realizacji potrzeb lub oczekiwań osobistych satysfakcję ujmowali Rudolf H. Schaffer (1953), Frederick J. Herzberg (1968) i Edward E. Lawler (1973); Edwin A. Locke (1973) definiuje ją jako pozytywny stan emocjonalny wynikający z osiągnięcia wartości związanych z pracą, a Dan C. Lortie (1975) i Jennifer Nias (1973) utożsamiają satysfakcję z sumą wszystkich nagród, jakie przynosi praca; za: Wiłkomirska 2002: 93.

nauczyciela, zrodzone z poczucia jego osobistego sukcesu, przypisywane własnemu działaniu na tych polach aktywności zawodowej, które są dla niego ważne (Day 2008: 99). Wiesław Wiśniewski w wyniku analizy porównawczej satysfakcji zawodowej nauczycieli z kilku krajów za satysfakcję uznaje „deklarowanie przez badanych [...], takich postaw i zachowań, które umożliwiają im w środowisku pracy pozytywne rozwiązanie sytuacji konfliktowych i prowadzą do zaakceptowania roli zawodowej oraz pełnionych aktualnie funkcji szkolnych” (1990: 85). W badaniach wyodrębniono także czynniki decydujące o wysokiej satysfakcji, są to: swoboda decydowania o sposobach wykonywania swojej pracy, jasne sprecyzowanie obowiązków zawodowych, dobra atmosfera pracy, szacunek ze strony środowiska. Zdzisława Kawka przyjęła, że w odniesieniu do nauczyciela zadowolenie z pracy obejmuje „wymiar formalnych praw i obowiązków, czynności, partnerów, warunków i nagród” (1998: 109). Autorka badała powiązanie odczuwanej satysfakcji ze skłonnością do normatywnego myślenia, które przypisała nauczycielom. Końcowe wnioski z badań ukazały silny dysonans między ważnością pełnionej roli, zadowoleniem z kontaktu z uczniami [studentami – A.J.; E.M.] a deprivacją materialną, która osłabia zadowolenie z pracy zawodowej.

Satysfakcja wiąże się z postawami wobec własnej pracy, bywa także określana jako zadowolenie z pracy, to znaczy „jest uczuciową reakcją przyjemności lub przykrości, doznawaną w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji oraz ról” (Strelau 2000: 329). Różne są czynniki, które decydują o odczuwaniu satysfakcji. Mogą to być: „względnie wysoka płaca, sprawiedliwy system płac, rzeczywiste możliwości awansu, troskliwe i aktywne kierownictwo, odpowiedni stopień społecznej interakcji w pracy, interesujące i zróżnicowane zadania oraz wysoki stopień kontroli nad tempem i metodami pracy” (Armstrong 2000: 121). Czynniki te są nazywane czynnikami zadowolenia z pola zawodowego, obok nich występują czynniki zadowolenia z pola pozazawodowego – czynniki indywidualne, czyli: wiek, stan zdrowia, staż pracy, stabilność emocjonalna, status społeczny, odpowiedniość pracy, wykorzystywanie umiejętności czy też posiadanie rodziny i kontaktów społecznych. Niewątpliwie stopień satysfakcji jest kwestią indywidualną i w dużej mierze zależy od podmiotowych potrzeb i oczekiwań. Analizując właściwości indywidualne, autorzy zauważają m.in., że im starszy pracownik, tym jego satysfakcja jest większa, koreluje z tym doświadczenie zawodowe, które im większe, tym większa satysfakcja. Znaczącą rolę odgrywają zdolności poznawcze, a ludzie wykonujący pracę poniżej swojego poziomu inteligencji nie odczuwają zadowolenia, natomiast ci wykonujący zadania przewyższające ich inteligencję mogą odczuwać frustrację. Wiąże się z tym odpowiedniość pracy, czyli dopasowanie między zdolnościami a wymaganiami

danej pracy oraz wykorzystywanie wcześniejszych umiejętności i doświadczenia. Satysfakcja wzrasta także, im wyższy status ma wykonywana praca (por. Schultz, Schultz 2002).

W tym artykule satysfakcja zawodowa nauczycieli akademickich będzie więc rozumiana jako zadowolenie z różnych aspektów roli i praktyki zawodowej (por.: Kawka 1998). Największa liczba badań dotyczących satysfakcji zawodowej nauczycieli była dotychczas skoncentrowana na poszukiwaniu czynników, które ją budują, oraz korelatów jej poziomu (zob. np. Wiłkomirska 2002). W tym nurcie poszukiwań badawczych sytuujemy także badania, których przegląd zaprezentowano w dalszych częściach tego opracowania.

Postawy wobec pracy a satysfakcja zawodowa – przegląd badań empirycznych

Badania dotyczące postaw wobec pracy i ich związków z wydajnością pracy i rozwojem kariery zawodowej były prezentowane w literaturze światowej głównie w aspekcie traktowania pracy jako osobistego powołania (postawy typu „być”). Prowadzone w tym zakresie analizy pokazują, że postawa pozwalająca na postrzeganie pracy jako powołania ma wpływ na poziom dokonań zawodowych np. w postaci zwiększenia satysfakcji z pracy (Dobrow, Tosti-Kharas 2011; Duffy i in. 2012; Hirschi 2012). Zaangażowanie w pracę okazuje się być ważnym konstruktorem satysfakcji z pracy i jest istotnie związane z wydajnością pracy (Christian i in. 2011). Z satysfakcją z pracy są również związane takie zmienne, jak głęboka pasja wobec pracy oraz poczucie spełnienia, jakie może dawać praca (Dobrow, Tosti-Kharas 2011). Jak dowiodły badania Ryana Duffego i współpracowników (2012), znaczący wpływ na satysfakcję z pracy wywiera także poczucie powołania związane z wykonywaną pracą, jednak istotnym moderatorem tego związku jest zaangażowanie w pracę. Zaangażowanie organizacyjne, będące identyfikacją pracownika z instytucją, w której pracuje, oraz jego indywidualnym przywiązaniem do organizacji, składa się z trzech komponentów: zaangażowania afektywnego (pozytywny emocjonalny stosunek do organizacji), zaangażowania trwania (związane z obawą o koszty odejścia z pracy lub brakiem alternatyw zatrudnienia) oraz normatywnego (poczucie zobowiązania i lojalności, wdzięczność wobec organizacji) (Meyer, Allen 1991).

Pozytywne postawy wobec pracy (poczucie powołania) okazują się także sprzyjać lepszym jej efektom, takim jak zadowolenie z pracy i mniejsza chęć zrezygnowania z niej (Berg i in. 2010). Osoby mające poczucie powołania są bardziej zaangażowane w karierę zawodową i przynosi im ona większą satysfakcję.

Wydaje się, że mechanizmem, który prowadzi do większej satysfakcji z pracy osób z powołaniem, jest wewnętrzne zobowiązanie do rozwoju własnej kariery, a jednocześnie mniejsza intencja wycofania się z podjętych zadań zawodowych. Praca, która ma dla człowieka znaczenie osobiste, prowadzi zatem do większego zadowolenia z jej wykonywania. Także teoria *self-compatibility* (zgodności JA) (Sheldon, Elliot 1999), wskazuje, że osoby, które realizują cele zawodowe z przyczyn autonomicznych, np. z powodu przyjemności wewnętrznej, wykazują wyższy poziom sukcesu zawodowego (są bardziej produktywne) niż osoby realizujące cele zewnętrzne. Wskazuje to, że postawy wobec pracy stanowią istotną zmienną mogącą warunkować satysfakcję zawodową.

Metody badań i procedury badawcze

Celem badań jest określenie relacji liniowych pomiędzy autotelicznymi i normatywnymi postawami wobec pracy oraz kapitałem społecznym w pracy a satysfakcją zawodową nauczycieli akademickich. Badania mają charakter korelacyjny, a zatem ich zadaniem nie jest jednoznaczne określenie kierunku ewentualnych zależności, lecz wskazanie związków i próba ich wyjaśnienia. Mimo tych ograniczeń badania mediatorów satysfakcji z pracy, postawy wobec pracy wydają się być prawdopodobnymi reflektantami do wyjaśniania mechanizmów osiągania korzystnych wyników w pracy. Tak więc, celem naszych badań jest sprawdzenie znaczenia i siły każdej z tych zmiennych jako predyktora satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich.

Jako zmienną wynikową przyjęto w badaniach satysfakcję zawodową, natomiast jako predyktory satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich zastosowano ich jawne (autoteliczne i normatywne) postawy wobec pracy, atmosferę w pracy oraz otrzymywane wsparcie społeczne (kapitał społeczny w miejscu pracy), a także staż pracy w danej instytucji.

Narzędzia pomiaru

1. Skala „Satysfakcja z pracy nauczyciela akademickiego” (autorstwa Anetty Jaworskiej)

Służy do pomiaru satysfakcji z pracy organizacyjnej, pracy dydaktycznej oraz z rozwoju naukowego. Kwestionariusz w prosty sposób bada subiektywną

satysfakcję z poszczególnych składowych pracy nauczyciela akademickiego, przez pytania o ocenę tej satysfakcji na skali typu Likerta w przedziale wyników 1–7.

2. „Skala postaw wobec pracy” (autorstwa Anetty Jaworskiej)³

Pomiaru jawnych postaw wobec pracy dokonano przy zastosowaniu „Skali postaw wobec pracy”, stanowiącej dwuczynnikowe narzędzie służące do pomiaru poziomu autotelicznych i normatywnych postaw wobec pracy. Skala składa się z 14 twierdzeń, na każdy z dwóch wymiarów przypada po siedem stwierdzeń. Czynniki pierwszy (autoteliczny), w skład którego wchodzi 7 twierdzeń: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, wyjaśnia 31,6% ogółu wariancji ocen. Rzetelność tego wymiaru wyliczona przy zastosowaniu wielowymiarowej techniki eksploracyjnej – analizy rzetelności pozycji wynosi α Cronbacha = 0,81. Drugi czynnik, mierzący postawy normatywne, wyjaśnia 22,9% wariancji ocen, a jego rzetelność wynosi α Cronbacha = 0,76⁴. Wysoki wynik w zakresie czynnika autotelicznego oznacza, że praca jest postrzegana jako aktywność przyjemna i przynosząca korzyści psychologiczne (okazja do samorozwoju), niski zaś wskazuje na traktowanie pracy głównie jako aktywności przymusowej i nieprzyjemnej, wynikającej przede wszystkim z potrzeb ekonomicznych. Natomiast w obszarze czynnika normatywnego wysoki wynik oznacza, że praca jest postrzegana jako aktywność niosąca korzyści społeczeństwu i wyznaczająca społeczną tożsamość człowieka, niski wynik wskazuje na negowanie roli pracy w zakresie pożytku społecznego.

W opracowaniu analiz statystycznych wykorzystano oprogramowanie IBM SPSS Statistics 21.

3. „Skala kapitału społecznego w pracy” (autorstwa Anetty Jaworskiej)

Pomiaru wsparcia społecznego w miejscu pracy dokonano przy zastosowaniu skróconej wersji skali kapitału społecznego w tłumaczeniu Anetty Jawor-

³ Skala stanowi autorskie narzędzie pomiaru, ugruntowane w teoriach postaw wobec pracy, powstała niezależnie i nie jest oparta na opublikowanej ostatnio w literaturze polskiej metodzie Agnieszki Czerw (2013). Pozytcje skali są odmienne od tych zawartych w metodzie tej autorki, z opublikowaną skalą korespondują natomiast dwa jej wymiary: afektywno-pozytywny i społeczny.

⁴ W skład tego czynnika wchodzi 7 twierdzeń: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14. Wynikiem kwestionariusza jest suma odpowiedzi uzyskanych w zakresie jego poszczególnych czynników (dla każdego oddzielnie). Badani mieli możliwość ustosunkowania się do twierdzeń zawartych w kwestionariuszu w skali od 1 do 5, tak że w zakresie każdego z wymiarów można osiągnąć wynik od 7 do 35. Im wyższy wynik, tym wyższy poziom badanego wymiaru postaw wobec pracy. Z uwagi na zastosowanie w kwestionariuszu także skal odwróconych, przed wyliczeniem wyników należy pamiętać o rekodowaniu odpowiednich twierdzeń. Są to twierdzenia: 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13.

skiej, Pauliny Galewskiej i Wiesława Baryły. Pozycje kapitału społecznego dla polskiej wersji skali zostały zaczerpnięte z opublikowanej skali Anne Kouvonen i współpracowników (2006) i poddane kulturowej adaptacji do warunków polskich. Pozycje te obejmują perspektywę postrzegania przez ludzi nierówności społecznych w miejscu pracy. Wskazują one, w jakim stopniu pracownicy czują, że są szanowani, doceniani i równo traktowani w pracy, oraz mają poczucie, że wszystko to nie wynika ze stażu ich pracy i miejsca w hierarchii. Skala ma zadowalającą spójność wewnętrzną. Wyodrębniono jeden ogólny czynnik, który wyjaśnia ponad 60% ogółu wariancji ocen. Uzyskana wartość *alfa* Cronbacha = 0,90, co wskazuje na zadowalającą rzetelność skali i pozwala na jej stosowanie do badań naukowych w warunkach polskich⁵.

4. Atmosfera w pracy

Pomiaru atmosfery w pracy dokonano za pomocą pytania o poziom usatysfakcjonowania z atmosfery w pracy, rozumianej jako relacje międzyludzkie w miejscu pracy. Odpowiedzi respondentów były rejestrowane na siedmiostopniowej skali typu Likerta.

Hipotezy

Z uwagi na udokumentowane związki postaw wobec pracy z zadowoleniem z pracy zakładamy, że:

- H.1.** Poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich (z pracy dydaktycznej, naukowej i organizacyjnej) w większym stopniu może być wyjaśniany przez prezentowane przez nich postawy wobec pracy niż przez kapitał społeczny i atmosferę panującą w miejscu pracy. Zależność ta będzie silniejsza w przypadku postaw autotelicznych (traktowania pracy jako okazji do osobistego rozwoju) niż normatywnych (traktowania pracy jako działań przynoszących korzyści społeczeństwu).
- H.2.** Zależność pomiędzy poszczególnymi miarami satysfakcji z pracy a postawami wobec pracy będzie silniejsza w przypadku postaw autotelicznych (traktowania pracy jako okazji do osobistego rozwoju) niż normatywnych (traktowania pracy jako działań przynoszących korzyści społeczeństwu).

⁵ Korelacje wszystkich pozycji razem oscylują w granicach 0,55 do 0,76 ($p < 0,001$), natomiast korelacje pomiędzy poszczególnymi pozycjami skali oscylują w granicach 0,39 do 0,76.

Osoby badane i procedura badań

Badania przeprowadzono w terminie od grudnia 2013 do czerwca 2014 na terenie publicznych i niepublicznych uczelni wyższych w Polsce. Badania miały charakter sondażu i objęły próbę 367 nauczycieli akademickich pracujących na stanowiskach asystenta ($N = 62$), adiunkta ($N = 182$), profesora ($N = 66$) oraz starszego wykładowcy ($N = 57$). Badana próba objęła 240 kobiet oraz 127 mężczyzn w wieku od 28 do 68 lat ($M = 45$; $Do = 34$). Staż pracy respondentów w danej uczelni oscylował w granicach od 1 roku do 35 lat ($M = 14$; $Do = 8$).

Wyniki

Przed przystąpieniem do analizy zależności pomiędzy zmiennymi warto zwrócić uwagę na ogólne tendencje wykazywane przez nauczycieli akademickich w zakresie wykazywanego poziomu satysfakcji zawodowej, subiektywnej oceny atmosfery panującej w pracy oraz otrzymywanego wsparcia społecznego (kapitału społecznego w miejscu pracy).

Tabela 1. Statystyki opisowe

$N = 367$	M	Do
Satysfakcja z dydaktyki	5,16	5
Satysfakcja z nauki	5,45	5
Satysfakcja z organizacji	4,93	4
Postawy autoteliczne	25,67	27
Postawy normatywne	25,54	27
Kapitał społeczny	22,09	21
Atmosfera w pracy	3,79	4

Średni poziom satysfakcji nauczycieli z poszczególnych wymiarów subiektywnego sukcesu zawodowego podano w tabeli 1. Najmniejszą satysfakcję w tym zakresie nauczyciele akademicy wykazują w odniesieniu do pracy organizacyjnej na rzecz uczelni, a relatywnie najwyższą w odniesieniu do pracy naukowej. Ogólny średni poziom satysfakcji zawodowej oscylował w granicach 4,93–5,45 w skali siedmiostopniowej (im bliżej 7, wyższy poziom satysfakcji).

Znacznie mniej korzystnie nauczyciele oceniali natomiast atmosferę (relacje międzyludzkie) panującą w pracy, uzyskując w tym zakresie średni wynik 3,79 w siedmiostopniowej skali. Maksymalna liczba punktów dotycząca poziomu kapitału społecznego pracy mogła wynosić 40. W zakresie tej zmiennej nauczyciele osiągnęli średni wynik 22,09 pkt, wskazujący na raczej niskie poczucie wsparcia społecznego otrzymywanego przez nauczycieli akademickich w miejscu pracy.

W celu zweryfikowania hipotezy o możliwości wyjaśniania satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich przez ich postawy wobec pracy oraz atmosferę w pracy zastosowano analizę regresji wielokrotnej. Umożliwia to stworzenie modelu liniowego, pozwalającego na snucie przewidywań dotyczących zmiennej wynikowej – *satysfakcji z pracy nauczyciela akademickiego*. Celem analizy jest sprawdzenie, czy można przewidzieć poziom poszczególnych miar satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich za pomocą prezentowanego przez nich poziomu pozytywnych (autotelicznych i normatywnych) postaw wobec pracy oraz wkładu, jaki wnoszą w tym zakresie pozostałe predyktory (atmosfera w pracy i kapitał społeczny oraz staż pracy).

Z uwagi na wieloczynnikowość stosowanych skal oraz konieczność zachowania przejrzystości analizowanych badań zostaną one przedstawione oddzielnie dla każdego wymiaru satysfakcji zawodowej (satysfakcji z pracy naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej). Zaprezentowany niżej porządek analizy obejmuje zatem kolejno: 1) analizę korelacji pomiędzy wszystkimi zmiennymi; 2) analizę siły możliwości wyjaśniania poszczególnych miar sukcesu zawodowego za pomocą predyktorów uzyskujących istotne wartości w korelacjach ze zmiennymi wynikowymi. Taki układ analizy przyjęto z uwagi na fakt wagi znaczenia kolejności, w jakiej predyktory są wprowadzane do modelu.

Analiza korelacji pomiędzy zmiennymi

Pierwsza faza analiz objęła związki pomiędzy wszystkimi zmiennymi określonymi w procedurze badawczej. Wartości współczynników r Pearsona zaprezentowano w tabeli 2.

Rozpatrując dwustronne korelacje pomiędzy badanymi zmiennymi, warto zwrócić uwagę na istotne zależności pomiędzy wyodrębnionymi czynnikami postawami wobec pracy, zasobami w postaci kapitału społecznego oraz atmosferą w pracy a badanymi wymiarami satysfakcji zawodowej. Wstępna analiza korelacji parami wykazała między innymi, że zarówno autoteliczne, jak i normatywne postawy wobec pracy wykazują dwustronną, dodatnią korelację ze wszystkimi

Tabela 2. Korelacje pomiędzy zmiennymi

Zmienna	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Autoteliczne postawy wobec pracy	–							
2. Normatywne postawy wobec pracy	0,21*	–						
3. Kapitał społeczny w pracy	0,29*	0,22*	–					
4. Atmosfera w pracy	0,26*	0,31**	0,43**	–				
5. Staż pracy	0,01	0,02	–0,04	0,12	–			
6. Satysfakcja z dydaktyki	0,51***	0,53***	0,34***	0,20**	–0,11*	–		
7. Satysfakcja z nauki	0,27***	0,14**	0,10	0,10	–0,10*	0,04	–	
8. Satysfakcja z organizacji	0,14*	0,12*	0,40***	0,35***	0,17*	0,03	0,05	–

Uwagi: $N = 367$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (dwustronnie).

miarami satysfakcji zawodowej (zob. tab. 2). Oznacza to, że wraz ze wzrostem traktowania pracy jako aktywności niosącej korzyści społeczeństwu i wyznaczającej społeczną tożsamość człowieka rośnie także satysfakcja z jej wykonywania. Satysfakcja z działań dydaktycznych, organizacyjnych i naukowych zwiększa się także wraz ze wzrostem postrzegania pracy jako przyjemności i okazji do samorozwoju. Dane te nie wskazują jednak, czy oba wymiary postaw wobec pracy mają taką samą moc wyjaśniania satysfakcji zawodowej ani czy obecność obu z nich jednocześnie zwiększa możliwość przewidywania poziomu satysfakcji. Dane zawarte w tabeli 1 pokazują także, w jaki sposób poszczególne wymiary satysfakcji zawodowej korelują z pozostałymi analizowanymi zmiennymi. Wykazano, że *satysfakcja z pracy dydaktycznej* najsilniej koreluje z normatywnymi i autotelicznymi postawami wobec pracy, a w dalszej kolejności z poziomem kapitału społecznego oraz atmosferą w pracy. Ukazano także ujemną, istotną choć słabą korelację tej zmiennej ze stażem pracy. W przypadku *satysfakcji z pracy naukowej* wykazano natomiast jedynie dwustronne, słabe korelacje z takimi zmiennymi jak postawy autoteliczne i normatywne oraz ujemną bardzo słabą korelację ze stażem pracy nauczycieli. Zmienna *satysfakcja z pracy organizacyjnej* okazuje się natomiast bardzo słabo korelować z autotelicznymi i normatywnymi postawami wobec pracy oraz umiarkowanie z kapitałem społecznym i atmosferą w pracy. Ten układ korelacji posłuży za punkt wyjścia analiz dokonanych

w dalszej części artykułu. Analizy te obejmują relacje liniowe pomiędzy poszczególnymi miarami postaw wobec pracy (autoteliczne i normatywne), kapitałem społecznym oraz atmosferą w pracy a subiektywnym poczuciem satysfakcji z pracy w wymiarze dydaktycznym, naukowym i organizacyjnym.

Zaprezentowany opis korelacji pozwolił na wyodrębnienie zmiennych istotnie korelujących z trzema miarami satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich. Z uwagi na jasne już przewidywania co do ważności związków każdego z predyktorów ze zmiennymi wyjaśnianymi, zastosowano hierarchiczną analizę regresji wielokrotnej. Pozwoli to na ukazanie możliwości przewidywania satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich na podstawie ich jawnych postaw wobec pracy w obecności takich zmiennych, jak: *kapitał społeczny*, *atmosfera w pracy* i *staż pracy*.

Postawy wobec pracy a satysfakcja z pracy dydaktycznej

Wstępne analizy wykazały, że satysfakcja z pracy dydaktycznej silnie koreluje z normatywnymi i autotelicznymi postawami wobec pracy oraz słabo z kapitałem społecznym oraz atmosferą w pracy (a także bardzo słabo i ujemnie ze stażem pracy). Do modelu wprowadzano zatem hierarchicznie kolejne zmienne korelujące z satysfakcją z pracy dydaktycznej. Istotność zmiany wykazały jednak jedynie dwa pierwsze modele zaprezentowane w tabeli 3.

Tabela 3. Wyniki hierarchicznej analizy regresji, dla zmiennej kryterialnej – satysfakcja z pracy dydaktycznej ($N = 367$)

Predyktory	ΔR^2	$\beta 1$	SE
Model 1 <i>Postawy normatywne</i>	0,28***	0,10	0,009***
Model 2 (pełen model) <i>Postawy normatywne</i> <i>Postawy autoteliczne</i>	0,40***	0,07 0,06	0,007*** 0,07

Uwagi: ΔR^2 = skorygowane R^2 – współczynnik determinacji; $\beta 1$ = niestandardyzowany współczynnik kierunkowy; SE = błąd standardowy oszacowania; * istotność na poziomie $p < 0,05$; ** istotność na poziomie $p < 0,01$; *** istotność na poziomie $p < 0,001$; współczynnik pozbawiony oznaczenia jest nieistotny statystycznie.

Zarówno model pierwszy z jednym predyktorem (postawy normatywne), jak i model z dwoma predyktorami, zawierający dodatkowo autoteliczne postawy

wobec pracy, okazały się dobrze dopasowane i istotne na poziomie $p < 0,001$. Analiza wariancji dla modelu pierwszego wynosi $F(1,365) = 144,28$, natomiast dla modelu drugiego $F(2,364) = 123,64$. Model pierwszy wyjaśnia 28% wariancji poczucia satysfakcji z pracy dydaktycznej, wprowadzenie drugiego predyktora spowodowało, że odsetek wyjaśnianej wariancji wzrósł aż do 40%. Test zmiany F okazał się istotny, a dodatkowo zmniejszył się błąd standardowy oszacowania (zob. tab. 2). Wprowadzenie kolejnych predyktorów w postaci kapitału społecznego, atmosfery pracy i stażu pracy nie zwiększyło istotnie odsetka wyjaśnianej wariancji (choć warto zaznaczyć, że nie zwiększał się także błąd oszacowania). Dane te pokazują, że satysfakcja z pracy dydaktycznej może być wyjaśniana w znacznym stopniu za pomocą normatywnych postaw wobec pracy, jednak rozpatrywanie tych postaw łącznie z postawami autotelicznymi istotnie zwiększa możliwość przewidywania poziomu satysfakcji z pracy dydaktycznej, co zostanie poddane szerszej interpretacji w części dyskusyjnej.

Postawy wobec pracy a satysfakcja z pracy naukowej

Dalsze analizy dotyczą relacji liniowych pomiędzy omawianymi predyktorami a zmienną *satysfakcja z pracy naukowej*. W tym zakresie, na podstawie wstępnych analiz wykazano, że satysfakcja z pracy naukowej istotnie, choć bardzo słabo koreluje z autotelicznymi i normatywnymi postawami wobec pracy oraz bardzo słabo i ujemnie ze stażem pracy. Wyniki hierarchicznej analizy regresji dla tych zmiennych służących wyjaśnianiu zmiennej kategoryjnej *satysfakcja z pracy naukowej* zamieszczono w tabeli 4.

Tabela 4. Wyniki hierarchicznej analizy regresji, dla zmiennej kryterialnej – satysfakcja z pracy naukowej ($N = 367$)

Predyktory	ΔR^2	β_1	SE
Model 1 <i>Postawy autoteliczne</i>	0,069***	0,28	0,05***
Model 2 (pełen model) <i>Postawy normatywne</i> <i>Postawy autoteliczne</i>	0,075	0,26 0,02	0,05*** 0,01

Uwagi: ΔR^2 = skorygowane R^2 – współczynnik determinacji; β_1 = niestandardyzowany współczynnik kierunkowy; SE = błąd standardowy oszacowania; * istotność na poziomie $p < 0,05$; ** istotność na poziomie $p < 0,01$; *** istotność na poziomie $p < 0,001$; współczynnik pozbawiony oznaczenia jest nieistotny statystycznie.

Zarówno model z jednym predyktorem (postawy autoteliczne), jak i model z dwoma i trzema predyktorami okazały się dobrze dopasowane (model I: $F(1,365) = 28,04$; $p < 0,001$; model II: $F(2,364) = 15,77,11$; $p < 0,001$). Same postawy autoteliczne wyjaśniają jednak jedynie 7% wariacji satysfakcji z pracy naukowej, dodanie kolejnego predyktora w postaci postaw normatywnych zwiększa odsetek wyjaśnianej wariacji do 8%. Zmiana F okazała się jednak nieistotna, nie zmniejszył się również błąd standardowy oszacowania. Można zatem powiedzieć, że satysfakcja z osiągnięć naukowych może być w niewielkim, choć istotnym stopniu wyjaśniana przez autoteliczne postawy wobec pracy. Analizowanie wpływu postaw autolitycznych wraz z postawami normatywnymi nie pozwala na istotne zwiększenie przewidywań dotyczących poziomu satysfakcji z nauki, choć same postawy normatywne dodatnio korelują z satysfakcją naukową na poziomie $R = 0,28$. Dodanie kolejnej zmiennej, słabo i ujemnie korelującej z satysfakcją naukową (zob. tab. 1), czyli *stażu pracy*, nie zwiększyło istotnie poziomu wyjaśnianej wariacji. Można zatem uznać, że satysfakcja z pracy naukowej może być wyjaśniana za pomocą autotelicznych postaw wobec pracy, niezależnie od obecności postaw normatywnych oraz takich zmiennych jak: atmosfera w pracy, kapitał społeczny w pracy oraz staż pracy.

Postawy wobec pracy a satysfakcja z pracy organizacyjnej

Jako ostatni analizowany wymiar satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich zostanie zaprezentowana możliwość przewidywania subiektywnego poczucia satysfakcji z pracy organizacyjnej na rzecz uczelni. Zaprezentowane w tabeli 2 analizy relacji liniowych ukazały bardzo słabe korelacje pomiędzy satysfakcją z pracy organizacyjnej a postawami wobec pracy. Omawiana zmienna kategoryjalna okazała się umiarkowanie dodatnio korelować natomiast z kapitałem społecznym i atmosferą w pracy oraz słabo ze stażem pracy. Dane wynikowe zawarto w tabeli 5.

Analiza regresji wielokrotnej potwierdziła dobre dopasowanie obu modeli o wysokiej istotności F $p < 0,001$ (model I: $F(1,365) = 70,83$; model II: $F(2,364) = 41,34$). Wykazano, że satysfakcja z pracy organizacyjnej może być w istotny sposób wyjaśniana zarówno przez sam kapitał społeczny w miejscu pracy, jak i łącznie z atmosferą panującą w pracy. Sam kapitał społeczny wyjaśnia 16% wariacji satysfakcji z pracy organizacyjnej, a wraz z atmosferą w pracy odsetek wyjaśnianej wariacji wzrasta do 18%. Zmiana ta jest istotna statystycznie na poziomie $p < 0,01$. Dodanie kolejnego predyktora w postaci

stażu pracy nie zwiększa poziomu wyjaśnianej wariancji, powoduje też wzrost błędu oszacowania.

Tabela 5. Wyniki hierarchicznej analizy regresji, dla zmiennej kryterialnej – satysfakcja z pracy organizacyjnej ($N = 367$)

Predyktory	ΔR^2	β_1	SE
Model 1 <i>Kapitał społeczny</i>	0,16***	0,16	0,09***
Model 2 (pełen model) <i>Kapitał społeczny</i> <i>Atmosfera w pracy</i>	0,18***	0,12 0,08	0,02*** 0,02**

Uwagi: ΔR^2 = skorygowane R^2 – współczynnik determinacji; β_1 = niestandardyzowany współczynnik kierunkowy; SE = błąd standardowy oszacowania; * istotność na poziomie $p < 0,05$; ** istotność na poziomie $p < 0,01$; *** istotność na poziomie $p < 0,001$.

Dyskusja wyników

W świetle zaprezentowanych wyników badań możemy stwierdzić, że:

1. Nauczyciele akademicy w Polsce raczej negatywnie oceniają poziom wsparcia społecznego otrzymywanego w miejscu pracy, co oznacza postrzeganie relacji miejscu pracy jako pozbawionych przejrzystych procesów decyzyjnych, odpowiedzialnego przywództwa, zaufania i solidarności oraz współpracy pomiędzy członkami instytucji, a także poczucie niesprawiedliwego traktowania i braku wpływu na decyzje zawodowe ich dotyczące.
2. Poziom subiektywnego poczucia satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich różni się w zależności od rozpatrywanego obszaru satysfakcji. Nauczyciele w największym stopniu są usatysfakcjonowani z pracy naukowej oraz dydaktycznej, a w najmniejszym z pracy organizacyjnej na rzecz swojego miejsca pracy. Prawdopodobną przyczyną tego faktu jest mało pozytywnie oceniana atmosfera oraz niski poziom wsparcia społecznego w miejscu pracy. Wydaje się, że praca naukowa przynosi większą satysfakcję z uwagi na osobiste korzyści płynące z jej wykonywania oraz wysoki poziom autonomii w zakresie rozwoju naukowego. Praca dydaktyczna może dostarczać satysfakcji dzięki względnej jeszcze autonomii w jej wykonywaniu (choć i w tym zakresie autonomia ulega znacznemu ograniczaniu) oraz pozytywnym informacjom zwrotnym od studentów. Praca organizacyjna natomiast w największym zakresie przynosi korzyści wyłącznie instytucji,

a przy braku odczuwanego wsparcia, braku autonomii oraz braku wzmocnień pozytywnych (docenienie przez przełożonego, pochwały, nagrody) w najmniejszym stopniu przyczynia się do osiągnięcia satysfakcji.

3. Czynniki pozwalające na wyjaśnianie satysfakcji z pracy zawodowej nauczyciela akademickiego różnią się w zależności od rozpatrywanego obszaru satysfakcji. I tak:

a. *Satysfakcja z pracy dydaktycznej* może być skutecznie wyjaśniana za pomocą normatywnych postaw wobec pracy, jednak rozpatrywanie tych postaw łącznie z postawami autotelicznymi istotnie zwiększa możliwość przewidywania jej poziomu. Oznacza to, że im wyższy poziom postrzegania pracy jako aktywności niosącej korzyści społeczeństwu oraz im wyższy poziom traktowania pracy jako przyjemności, tym wyższy poziom zadowolenia z pracy dydaktycznej ze studentami.

b. *Satysfakcję z pracy naukowej* w największym stopniu wyjaśniają autoteliczne postawy wobec pracy, co oznacza, że w im większym zakresie praca jest postrzegana jako aktywność przyjemna i okazja do samorozwoju, tym większą satysfakcję z pracy naukowej odczuwają nauczyciele, natomiast im w większym stopniu praca jest traktowana wyłącznie jako przymus ekonomiczny, tym mniejsze jest zadowolenie nauczycieli z uprawiania nauki. Przyjemność płynąca z pracy wyjaśnia poziom satysfakcji z rozwoju naukowego niezależnie od poziomu otrzymywanego wsparcia społecznego i atmosfery w pracy, a nawet niezależnie od postrzegania pracy jako przynoszącej korzyści społeczeństwu.

c. W przeciwieństwie do dwóch poprzednich obszarów satysfakcji zawodowej, *satysfakcji z pracy organizacyjnej* nie można wyjaśnić za pomocą prezentowanych przez nauczycieli postaw wobec pracy. Satysfakcja ta okazała się niezależna od globalnego postrzegania osobistego i społecznego znaczenia pracy. Wykazano także, że satysfakcję z pracy organizacyjnej na rzecz uczelni w największym stopniu wyjaśnia kapitał społeczny w miejscu pracy rozpatrywany łącznie z atmosferą panującą w pracy. Oznacza to, że im mniej troski i mniej aktywności we wspieraniu pracowników wykazuje kierownictwo oraz im mniej pozytywne są interakcje międzyludzkie w miejscu pracy (zarówno w kontakcie z przełożonymi, jak i współpracownikami), tym mniejszą satysfakcję z pracy na rzecz uczelni jako organizacji odczuwają nauczyciele. Postawy wobec pracy nie okazały się mieć w tym zakresie istotnego znaczenia.

Zaprezentowane wyżej wnioski z badań jedynie częściowo potwierdzają postawione hipotezy. Tak jak przewidywano, satysfakcja z pracy zawodowej nauczyciela akademickiego w większym zakresie może być wyjaśniana przez

prezentowane przez nich postawy wobec pracy niż przez otrzymywane wsparcie społeczne i atmosferę panującą w pracy. Okazało się jednak, że dotyczy to jedynie satysfakcji z pracy dydaktycznej i naukowej. W przypadku pracy organizacyjnej poziom satysfakcji z jej wykonywania w większym stopniu jest uzależniony od relacji międzyludzkich w miejscu pracy.

Taki, nieprzewidziany hipotetycznie układ wyników dobrze ukazał współczesne przemiany zachodzące na uczelniach wyższych w Polsce oraz wieloznaczność i wielofunkcyjność roli czy też opisywaną przez Kwiatkowskiego (2008: 28) kategorię „zawodów niemożliwych”. Wydaje się, że tożsamość zawodowa współczesnych nauczycieli akademickich wciąż jest budowana na pracy dydaktycznej i naukowej, z nią też jest łączone poczucie sukcesu. Zadania menadżerskie, marketingowe, biurowe i administracyjne, postrzegane jako mało sensowne i odbierające autonomię przemiany w zakresie programów kształcenia, nie mają natomiast związku z czerpaniem przyjemności, poczucia samo-realizacji i satysfakcji z pracy.

W odniesieniu do dotychczasowych badań można stwierdzić, że związek z satysfakcją z pracy nauczyciela akademickiego w Polsce mają te obszary, które łączą się z poczuciem powołania oraz poczuciem pasji, jakie daje praca (Berg i in. 2010; Dobrow, Tosti-Kharas 2011; Duffy i in. 2012; Hirschi 2012). Jedynie te obszary pracy, które okazują się mieć znaczenie osobiste lub społeczne, prowadzą do większego zadowolenia z jej wykonywania (praca dydaktyczna i naukowa). Natomiast brak kontroli nad działaniami i brak właściwych interakcji społecznych w miejscu pracy powodują, że postawy wobec pracy nie stanowią czynników zadowolenia z pola zawodowego (Armstrong 2000: 121).

Jak wykazała Evans (za: Wiłkomirska 2002: 95), satysfakcja zawodowa jest warunkowana poczuciem osiągnięć w pracy. W świetle zaprezentowanych wyników badań możemy zatem przyjąć, że praca organizacyjna nie przynosi nauczycielowi akademickiemu poczucia dokonań zawodowych, a satysfakcja z jej wykonywania jest tym mniejsza, im mniej zadowalająca jest atmosfera panująca w uczelni i im mniej wsparcia społecznego otrzymuje nauczyciel w miejscu pracy.

Ograniczenia pracy i kierunek dalszych badań

Badania ukazały mało zbadane do tej pory zjawisko zróżnicowania poziomu satysfakcji zawodowej w zależności od obszaru wykonywanej pracy. Okazało

się, że praca na rzecz instytucji w niewielkim stopniu jest traktowana przez polskich nauczycieli akademickich jako możliwe źródło satysfakcji. Wydaje się, że celem dalszych badań w tym zakresie powinna stać się diagnoza zaangażowania organizacyjnego prezentowanego przez nauczycieli w odniesieniu do uczelni jako miejsca pracy. O ile bowiem praca naukowa i dydaktyczna wydają się być wykonywane z pasją i okazały się zależne od ogólnych postaw wobec pracy (co potwierdzają dotychczasowe doniesienia badawcze), o tyle praca dla samej instytucji nie stanowi dla polskich nauczycieli akademickich źródła satysfakcji. Największym ograniczeniem prezentowanych badań jest jednak ich charakter korelacyjny, nie pozwalający na jednoznaczne wyciąganie wniosków o kierunkach przedstawionych zależności, a także ograniczona liczba respondentów, którzy wyrazili zgodę na udział w badaniach. Warty podjęcia działaniem byłoby poszerzenie badań na obszar całego kraju oraz porównanie ich wyników w kontekście międzynarodowym.

Bibliografia

- Armstrong M. 2000. *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert M.R. 2012. *Psychologia społeczna*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Berg J.M., Grant A.M., Johnson V. 2010. *When callings are calling: Crafting work and leisure in pursuit of unanswered occupational callings*, „Organization Science”, nr 21, s. 973–994; doi: 10.1287/orsc.1090.0497.
- Christian M.S., Garza A.S., Slaughter J.E. 2011. *Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance*, „Personnel Psychology”, nr 64, s. 89–136, doi: 10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x
- Czerw A. 2013. *Co ludzie myślą o pracy zawodowej? Konstrukcja metody diagnozującej postawy wobec pracy*, „Psychologia Społeczna”, t. 8, nr 2(25), s. 218–233.
- Day C. 2008. *Nauczyciel z pasją*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Dobrow S.R., Tosti-Kharas J. 2011. *Calling: The development of a scale measure*, „Personnel Psychology”, nr 64, s. 1001–1049; doi: 10.1111/j.1744-6570.2011.01234.x
- Duffy R., Allan B., Bott E. 2012. *Calling and life satisfaction among undergraduate students: Investigating mediators and moderators*, „Journal of Happiness Studies”, nr 13, s. 469–479; doi: 10.1007/s10902-011-9274-6.
- Evans L. 1998. *Teacher Morale, Job Satisfaction, and Motivation*, Paul Chapman Publishing, London.
- Fila-Jankowska A. 2009. *Samoocena autentyczna. Co ukrywamy sami przed sobą*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa.
- Furmanek W. 2004. *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*, „Pedagogika Pracy”, nr 45, s. 59–67.

- Hirschi A. 2012. *Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy*, „Journal of Counseling Psychology”, nr 59 (3), s. 479–485.
- Kawka Z. 1998. *Między misją a frustracją*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Konarzewski K. 2008. *Sztuka nauczania*, PWN, Warszawa.
- Kouvonen i in. 2006. *Psychometric evaluation of a short measure of social capital at work*, „BMC Public Health”, nr 6, s. 251.
- Kwiatkowski S.M. 2008. *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 27–30.
- Łobocki M. 1999. *Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym*, [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, red. K. Duraj-Nowakowa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 35–47.
- Łukaszewicz R. 1979. *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Meyer J.P., Allen N.J. 1991. *A Tree-Component Conceptualization On Organizational Commitment*, „Academy of Management Journal”, nr 35 (3), s. 626–637.
- Michalak J.M. 2007. *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Mika S. 1984. *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa.
- Sheldon K.M., Elliot A.J. 1999. *Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 76, s. 482–497.
- Schultz D., Schultz S.E. 2002. *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, PWN, Warszawa.
- Stanik J. 2013. *Psychologia sądowa*, PWN, Warszawa.
- Strelau J., red. 2000. *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Wiłkomirska A. 2002. *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Wiśniewski W. 1990. *Satysfakcja zawodowa nauczycieli – analiza porównawcza*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 78–87.
- Wojciszke B. 2000. *Postawy i ich zmiana*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 79–92.
- Wojciszke B. 2002. *Człowiek wśród ludzi, zarys psychologii społecznej*, „Scholar”, Kraków.