Akademia Wychowania Fizycznego
im. Jerzego Kukuczki w Katowicach

Magdalena Ardeńska

MOTYWACJA STUDENTÓW-SPORTOWCÓW W OBSZARZE SPORTU I EDUKACJI Z PERSPEKTYWY TEORII SAMODETERMINACJI

Rozprawa na stopień doktora nauk o kulturze fizycznej

Promotor
dr hab. Rajmund Tomik

Promotor pomocniczy
dr Zuzanna Wałach-Biśta

Katowice 2024

SPIS TREŚCI

WSTĘP 4
ROZDZIAŁ I. PODSTAWY TEORETYCZNE BADAŃ MOTYWACJI 6
I.1. Zarys historyczny teorii samodeterminacji i konceptu motywacji wewnętrznej 6
I.2. Założenia Teorii Samodeterminacji 14
I.2.1 Podstawowe potrzeby psychologiczne 14
I.2.2 Struktura motywacji wewnętrznej, zewnętrznej i amotywacji 17
I.2.3 Założenia motywacji wewnętrznej 19
I.3. Założenia subteorii SDT 21
I.3.1. Kognitywna ewaluacja a poczucie autonomii 21
I.3.2. Internalizacja, introjekcja i integracja, czyli organizmiczny punkt widzenia 23
I.3.3. Różnice indywidualne 27
I.3.4. Cele i ich treść 29
ROZDZIAŁ II. PRZEGLĄD BADAŃ MOTYWACJI W OBSZARZE SPORTU I EDUKACJI 31
II.1. Motywacja w obszarze sportu i aktywności fizycznej 31
II.2. Motywacja w obszarze edukacji 43
ROZDZIAŁ III. CEL BADAŃ, PYTANIA I HIPOTEZY BADAWCZE 49
ROZDZIAŁ IV. MATERIAŁ I METODY BADAWCZE 51
IV.1. Materiał badawczy 51
IV.2. Metody badawcze 57
IV.2.1 Opis narzędzia badawczego AMS 57
IV. 2.2. Opis narzędzia badawczego SMS 60
IV. 2.3. Operacjonalizacja zmiennych 64
IV.3. Konfirmacyjna analiza czynnikowa modeli AMS i SMS 64
IV.4. Rzetelność narzędzi badawczych 66
IV.5. Narzędzia analizy statystycznej 67
ROZDZIAŁ V. WYNIKI BADAŃ 70
V.1. Statystyki opisowe kwestionariuszy AMS i SMS 70
V.2. Różnice w motywacji badanych studentów-sportowców 76
V.2.1 Różnice w motywacji mężczyzn i kobiet 76
V.2.2. Różnice w motywacji sportowców sportów indywidualnych i zespołowych 82
V.2.3. Różnice w motywacji studentów-sportowców odmiennych kierunków studiów 84
V.2.4 Efekty interakcyjne w analizie motywacji 91
V.2.4.1. Efekty interakcyjne w Skali Motywacji Akademickiej 91
V.2.4.2. Efekty interakcyjne w Skali Motywacji Sportowej 99
V.2.5 Podsumowanie różnic motywacji studentów-sportowców 102
V.2.5.1 Podsumowanie różnic w motywacji do studiowania studentów-sportowców 103
V.2.5.2 Podsumowanie różnic w motywacji do sportu studentów-sportowców 104
V.3. Korelacje podskal motywacji do studiowania i do sportu 104
ROZDZIAŁ VI. DYSKUSJA 107

ROZDZIAŁ VII. WNIOSKI.....120
BIBLIOGRAFIA 125
SPIS TABEL I RYCIN.....136
ANEKS 140
Streszczenie 148
Summary.....150

WSTĘP

Motywacja jest siłą napędową wszystkich działań człowieka. Jest to proces wielowymiarowy i zróżnicowany, który energetyzuje i ukierunkowuje ludzkie zachowanie. Źródłem motywacji jest zarówno psychika człowieka, jak i czynniki zewnętrzne, czyli bodźce i wpływy otaczającego środowiska.

We współczesnym świecie elitarnego sportu wymagania stawiane sportowcom wiążą się z ich ogromnym poświęceniem w dążeniu do doskonałości. Jednocześnie oczekuje się, że elitarni sportowcy podejmą studia wyższe w połączeniu z karierą sportową, aby osiągnąć całościowy rozwój i zwiększyć swoje szanse na rynku pracy. Zatem studenci-sportowcy, oprócz stawiania czoła wyzwaniom związanym z ich karierą sportową, równoległe angażują się w zdobywanie wyższego wykształcenia. Uprawianie sportu wyczynowego wymaga nie tylko ogromnego wysiłku, ale również wielu wyrzeczeń. Rozwój kariery sportowej może wymusić na sportowcach rezygnację z innych ważnych aspektów ich życia, między innymi z pozasportowego kształcenia i edukacji. Dążenie do osiągnięcia celów sportowych i edukacyjnej bez posiadania silnej i zdrowej motywacji w obu obszarach może doprowadzić do porażki zarówno w edukacji, jak i sporcie. Zakładając, że u podłoża każdego działania człowieka leży motywacja, można zadać pytanie, czym charakteryzuje się motywacja studentów-sportowców?

Niniejsze badania dotyczą identyfikacji i analizy struktury motywacji studentów-sportowców w obszarze sportu i edukacji. Z uwagi na ogromny wysiłek związany z rozwijaniem kariery sportowej równolegle ze zdobywaniem wyższego wykształcenia, studenci-sportowcy są narażeni na ryzyko wypalenia zawodowego, pogorszenia swoich wyników w nauce i sporcie, a nawet na rezygnację z kontynuowania studiów i swojej kariery sportowej. Identyfikacja i analiza rodzaju, struktury i podłoża procesu motywacyjnego studentów-sportowców jest zatem kluczowa, gdyż pozwoli na zastosowanie odpowiednich strategii wspierających oraz wzmacniających motywację studentów-sportowców, przy jednoczesnej minimalizacji ryzyka wypalenia. Analiza motywacji do studiowania i uprawiania sportu, będąca tematem niniejszej pracy, bazuje na teorii samodeterminacji (ang. *Self-Determination Theory*, SDT) opracowanej przez amerykańskich psychologów Edwarda Deci i Richarda Ryana (Deci, Ryan, 1985), która wyjaśnia zachowania człowieka z perspektywy kontinuum motywacyjnego, rozciągającego się od motywacji wewnętrznej (autonomicznej), poprzez motywację zewnętrzną (kontrolowaną), aż po amotywację.

Rozprawa doktorska zawiera wstęp, siedem rozdziałów, bibliografię, spis tabel i rycin oraz aneks, w którym znajduje się wykorzystane kwestionariusze ankiet. Pierwszy rozdział stanowi wprowadzenie teoretyczne obejmujące opis i zarys historyczny zagadnienia motywacji i motywacji wewnętrznej oraz założeń teorii samodeterminacji, o którą opierają się wykorzystane narzędzia badawcze (kwestionariusze ankiet). Rozdział drugi stanowi teoretyczny opis mechanizmów motywacyjnych występujących w obszarze sportu i edukacji wraz z przeglądem literatury naukowej. W rozdziale trzecim przedstawiono cele badań, pytania oraz hipotezy badawcze. Rozdział czwarty obejmuje wykorzystane metody badawcze, opis badanej próby studentów-sportowców, opisy narzędzi badawczych wraz z wynikami badań ich struktury czynnikowej i spójności wewnętrznej oraz wykorzystane narzędzia analizy statystycznej. Rozdział piąty (podzielony na trzy podrozdziały) stanowi część empiryczną pracy i obejmuje wyniki badań motywacji studentów-sportowców do studiowania i do uprawiania sportu. Pierwszy podrozdział przedstawia opis wyników badań ankietowych motywacji studentów-sportowców. W kolejnych podrozdziałach zawarto wyniki analiz statystycznych dotyczące różnic w motywacji pomiędzy grupami wyróżnionymi ze względu na płeć, kierunek studiów i rodzaj uprawianego sportu (indywidualny lub zespołowy), analizy efektów interakcyjnych oraz analizy korelacji wymiarów motywacji do sportu i do studiowania. Rozdział szósty zawiera dyskusję, w której omówiono uzyskane wyniki i porównano z doniesieniami innych badaczy. W rozdziale siódmym zawarto wnioski z przeprowadzonych badań motywacji studentów-sportowców do studiowania i do uprawiania sportu.

ROZDZIAŁ I. PODSTAWY TEORETYCZNE BADAŃ MOTYWACJI

Motywacja stanowi fundament każdej aktywności podejmowanej przez człowieka. Pomimo powszechności tego zjawiska w życiu i codziennym funkcjonowaniu, brakuje konsensusu wśród badaczy w kwestii sformułowania jednoznacznej definicji motywacji. Już w latach osiemdziesiątych Kleinginna i Kleinginna (1981) w swojej metaanalizie zidentyfikowali i skategoryzowali aż 140 prób zdefiniowania motywacji w literaturze naukowej. Badacze w swoich definicjach skupiali się wtedy na różnych aspektach motywacji m. in. na wewnętrznych mechanizmach fenomenologicznych i fizjologicznych, energetyzacji, ukierunkowaniu zachowania, odrębności w zakresie innych procesów psychicznych, wektorze energii i czasie trwania. Motywacja jest zatem zjawiskiem bardzo złożonym i wielowymiarowym, co przysparza trudności w stworzeniu jednolitej definicji, która byłaby na tyle obszerna aby mogła objąć i wyjaśnić każde zachowanie człowieka. Odwołując się do etymologii samego słowa motywacja, pochodzi ono z języka łacińskiego od słowa *motivu*s oznaczającego „ruchomy" oraz od słowa *motus* oznaczającego „ruch" (Kopaliński, 2007). Jedną z bardziej szerokich i uniwersalnych definicji motywacji stanowi propozycja Maruszewskiego (2014), według którego motywacja oznacza wszelkie mechanizmy odpowiedzialne za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymywanie i zakończenie zachowania. Inni badacze opisują motywację jako stan wewnętrznego napięcia, które pobudza człowieka do podjęcia się działania i ukierunkowuje jego zachowanie w stronę danego celu (Mullen, Johnson, 1990). Z kolei Higgins (1997) zwracał uwagę, że motywacja dotyczy zarówno poszukiwania przyjemności, jak i unikania bólu.

I.1. Zarys historyczny teorii samodeterminacji i konceptu motywacji wewnętrznej

Ludzie są z natury ciekawskimi i aktywnymi stworzeniami, chętnymi do wchodzenia w interakcję z otaczającym ich środowiskiem poprzez eksplorację, zabawę i naukę. Jednakże, przez większość XX wieku w psychologii dominował behawiorystyczny paradygmat człowieka pasywnego, oczekującego na zadziałanie fizjologicznych popędów lub zewnętrznych bodźców, które pobudzą go do działania i ukierunkują jego zachowanie. Teorie behawiorystyczne mają empirycznie rzetelne i teoretycznie spójne fundamenty, znajdujące zastosowanie we współczesnej psychologii jak i neurobiologii. Jednakże wyjaśnienie takich zachowań człowieka jak ciekawość, eksploracja i spontaniczna zabawa z perspektywy paradygmatu behawiorystycznego nie jest wystarczająco przekonywujące. Stąd też zrodziła się potrzeba

sformułowania nowej teorii motywacji wewnętrznej, na której podstawie rozpoczęto badania tego obszaru zachowań człowieka (Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2017).

Teoria samodeterminacji ma swoje początki w latach siedemdziesiątych XX wieku, gdyż wtedy Edward Deci opisał po raz pierwszy założenia motywacji wewnętrznej. Deci był zainspirowany kontrowersyjnymi wynikami swoich badań, które sugerowały, że nagrody zewnętrzne mogą osłabiać, a nie, jak powszechnie wtedy uznawano, wzmacniać motywację człowieka. W swoim eksperymencie utworzył on dwie grupy uczestników (kontrolną i eksperymentalną), którzy mieli za zadanie rozwiązywać różne ciekawe zagadki. Eksperyment miał trzy fazy. W pierwszej fazie obie grupy nie otrzymywały nagród za rozwiązanie zagadek. W drugiej fazie grupa eksperymentalna za rozwiązaną zagadkę otrzymywała pieniądze, a w trzeciej i ostatniej fazie, grupa eksperymentalna nie otrzymywała już żadnych nagród (grupa kontrolna nie otrzymała żadnej nagrody przez całość eksperymentu). Oprócz czasu na rozwiązywanie zagadek, wszyscy uczestnicy mieli przerwę pomiędzy fazami eksperymentu, podczas której mogli (ale nie musieli) nadal próbować rozwiązać poprzednie zagadki lub mogli zająć się czymś innym np. czytać czasopisma lub rozmawiać z innymi. Przerwa była (bez świadomości uczestników) częścią eksperymentu, podczas którego mierzona była ilość czasu jaką osoby badane poświęcają na aktywność po manipulacji eksperymentalnej. Uczestnicy zostawali wtedy w pokoju sami, więc mogli dowolnie decydować czym się zająć, bez zewnętrznych sugestii i zachęcania czy nawet powodu, aby nadal kontynuować aktywność związaną z eksperymentem. Czas poświęcony na aktywność eksperymentalną podczas przerwy oznaczał obecność motywacji wewnętrznej u osoby badanej. Wyniki eksperymentu sugerują, że uczestnicy otrzymujący nagrody pieniężne osłabili swoją motywację wewnętrzną pod koniec eksperymentu, gdyż wtedy jej poziom był nawet niższy niż w pierwszej fazie. Nie odnotowano osłabienia motywacji wewnętrznej u uczestników, którzy nie otrzymywali żadnej nagrody za rozwiązanie zagadek przez całość eksperymentu. Zatem odebranie nagrody osłabiło motywację uczestników na tyle dotkliwie, że była ona nawet niższa niż na samym początku eksperymentu. Deci powtórzył ten eksperyment, jednak z drobną zmianą – zamiast nagród pieniężnych wprowadził on nagrody w postaci pochwał i pozytywnych informacji zwrotnych. Tym razem jednak nie odnotował on osłabienia motywacji u uczestników z grupy eksperymentalnej, pomimo braku pochwał w ostatniej fazie eksperymentu (Deci, 1971). Wyniki kolejnych badań (Deci, 1972a; Deci, 1972b) nad wpływem nagród zewnętrznych na motywację, skłoniły badacza do wniosków, że najbardziej efektywne strategie motywacyjne polegają na tworzeniu zadań i sytuacji wzbudzających motywację wewnętrzną, czyli opierających się na zainteresowaniu i poczuciu satysfakcji z wykonywanej aktywności. Z kolei wpływ nagród

zewnętrznych na motywację człowieka jest bardziej skomplikowany, gdyż zależy od ich charakteru i stopnia zewnętrznej kontroli odczuwanej przez odbiorcę nagrody. Deci zauważył, że nagrody pieniężne prowadzą do zmniejszenia się motywacji u ludzi, a zwłaszcza gdy ich wysokość jest zależna od wydajności w pracy. Pochwały i informacje zwrotne mogą natomiast wzmacniać motywację wewnętrzną człowieka, ale tylko jeżeli mają one charakter informacyjny i wzbudzają u ludzi poczucie kompetencji. Muszą one również być odbierane jako niekontrolujące. Po wyciągnięciu wniosków z badań, Deci rozpoczął pracę nad zdefiniowaniem motywacji wewnętrznej i stworzeniem jej konstruktu teoretycznego, oraz sformułował początkową wersję subteorii kognitywnej ewaluacji (*ang. Cognitive evaluation theory, CET*). W latach osiemdziesiątych Deci razem z Ryanem stworzyli teorię samodeterminacji (ang. *self-determination theory*, SDT), która zakłada istnienie kontinuum motywacyjnego rozciągającego się od motywacji wewnętrznej, zewnętrznej, aż po amotywację (Deci, 1971; Deci, 1975; Deci, Ryan, 1985).

Zanim jednak doszło do sformułowania teorii SDT, w literaturze naukowej pojawiały się wzmianki, przemyślenia, analizy i opisy zachowań zwierząt i ludzi, które wskazywały na oddziaływanie motywacji wewnętrznej, nawet przy braku świadomości lub zrozumienia tego zjawiska przez wielu ówczesnych badaczy. Jednego z pierwszych nawiązań do motywacji wewnętrznej w literaturze naukowej można doszukać się w książce „Dynamiczna psychologia" Woodwortha (1918). Autor zwrócił w niej uwagę, że zachowanie dzieci i młodych zwierząt odznacza się wrodzoną skłonnością do aktywności motorycznej i eksploracji, bez wpływu bodźców zewnętrznych. Uważał on również, że aby działanie mogło charakteryzować się wolnością i efektywnością, to siła napędowa działania człowieka musi być wewnętrzna. Jeżeli działanie jest napędzane zewnętrznym motywem, motyw ten podlega rozproszeniu i może przeszkodzić w osiągnięciu wybranego celu. Człowiek musi więc najpierw wzbudzić w sobie zainteresowanie daną aktywnością, aby móc w tym zakresie zdobywać osiągnięcia.

Kolejnym ważnym badaczem początku XX wieku był John Dewey (1922, za: Ryan, Deci, 2017) i jego funkcjonalistyczna teoria zachowania. Według niego, zainteresowanie człowieka wywodzi się z chęci doświadczania nowości i wyzwań. Uważał, że umysł człowieka zawsze dąży do przekraczania własnych możliwości, a ciekawość i zainteresowanie energetyzują proces rozwoju. Proces ten wymaga jednak dużego wsparcia, gdyż jest bardzo wrażliwy na silne wpływy środowiska. Dewey przedstawił koncepcje dotyczące istnienia u ludzi wrodzonej tendencji do rozwoju, oraz przedstawił zagadnienie interakcji pomiędzy aktywnymi organizmami a społecznymi wpływami, które mogą osłabiać lub wspierać tę naturalną tendencję.

Początek XX wieku w psychologii wiąże się również z narodzinami behawioryzmu, którego twórcą był John Watson (1913, za: Ryan, Deci, 2017), były uczeń Deweya. W swojej pracy Watson przeciwstawiał się założeniem Deweya, argumentując, że to nie umysł człowieka, a jego zachowanie stanowi najbardziej istotne zagadnienie naukowej psychologii. Uważał, że wyjaśnienie zachowania nie musi implikować świadomości, a introspekcja nie powinna być stosowana jako metoda badania przyczyn zachowania. W swojej pracy Watson skupiał się na zależności bodziec-reakcja oraz na zmiennych obserwowalnych, które mogą wpływać na zachowanie organizmu. Równie ważnym badaczem, który przyczynił się do powstania behawioryzmu był Thorndike (1911, za: Naour, 2009). Zdefiniował on prawo efektu, które zakłada, że proces uczenia się jest funkcją konsekwencji zachowania – przyjemne konsekwencje zwiększają częstość występowania zachowania, a nieprzyjemne zmniejszają lub wręcz zatrzymują jego występowanie. Zatem Thorndike wprowadził do standardowego paradygmatu bodziec-reakcja koncept organizmu aktywnie dążącego do wykonywania danego zachowania w celu osiągnięcia przyjemnych konsekwencji.

Praca Watsona i Thorndikea stanowiła podwaliny dla najsławniejszej teorii behawioryzmu, czyli warunkowania instrumentalnego Skinnera, która stała się dominującym nurtem Amerykańskiej psychologii XX wieku. Według teorii Skinnera (1953, za: Ryan, Deci, 2017) konsekwencje zachowania mogą zwiększać częstotliwość wystąpienia tego zachowania w przyszłości. Innymi słowy, częstotliwość zachowania organizmu może się zmieniać w zależności od zastosowanych wzmocnień (konsekwencji). Wzmocnienia mogą być zarówno pozytywne (wprowadzenie pozytywnego czynnika np. jedzenia, wody) jak i negatywne (usunięcie negatywnego czynnika np. zgaszenie oślepiającego światła lub wyciszenie głośnych dźwięków). Oba rodzaje wzmocnień zwiększają częstotliwość zachowania, a ich usunięcie prowadzi do wygasania zachowania. Pomimo tego, że Skinner uznawał, że organizmy są zawsze kontrolowane przez zewnętrzne czynniki, to w swojej teorii uznawał jednak aktywny element jakim jest spontaniczne zachowanie, poprzez które organizm oddziałuje na środowisko. Jednak zachowania te uznawał jako losowe, nabierające charakteru systematycznego tylko w przypadku napotkania w środowisku odpowiedniego wzmocnienia. Zatem według teorii warunkowania wolicjonalne i powtarzające się zachowanie jest zawsze wynikiem wcześniej doznanego w życiu warunkowania. Zachowanie organizmu nie jest jednak nigdy uznawane za celowe (nawet w celu uzyskania wzmocnienia), gdyż to zakładałoby przyczynową rolę poznania i świadomość celów w analizowanym zachowaniu, których Skinner nie uznawał. W behawioryzmie wzmocnienie zostało zdefiniowane przez Skinnera jako zewnętrzne zdarzenie, które jest oddzielne i odrębne od samego zachowania. Nie może ono

zakładać możliwości istnienia wewnętrznej satysfakcji, która mogłaby wspomagać i nagradzać zachowanie, a jest to właśnie kluczowy element motywacji wewnętrznej w teorii samodeterminacji Deci i Ryana. Tak więc z perspektywy behawiorystów, motywacja wewnętrzna jest po prostu zachowaniem wynikającym z warunkowania, którego wzmocnienie nie zostało jeszcze odkryte (Ryan, Deci, 2017).

Kolejną ważną postacią nurtu behawiorystycznego jest Clark Hull (1943, za: Ryan, Deci, 2017), którego praca również dotyczyła utrwalania zachowań poprzez wzmocnienia. Jednak Hull w swojej teorii próbował również odpowiedzieć na pytanie, dlaczego wzmocnienia w ogóle działają. Według Hulla wszystkie zachowania można przyporządkować do czterech fizjologicznych potrzeb: głodu, pragnienia, rozmnażania i braku bólu. Zwierzęta będą ponownie wykonywać różne zachowania, które w przeszłości pozwoliły na zaspokojenie tych fizjologicznych potrzeb. Teoria Hulla przedstawia w swojej teorii trzy główne koncepty: popędy fizjologiczne, które energetyzują zachowanie; wzmocnienia, które redukują napęd i wzmacniają skojarzenia pomiędzy bodźcem napędowym a zachowaniem redukującym napęd; oraz skojarzeniowe powiązania, które regulują lub kontrolują zachowanie i rozwijają się poprzez proces wzmacniania. Hull wyróżnił dwa rodzaje wzmocnień, pierwotne oraz wtórne. Wzmocnienie pierwotne redukuje jeden z czterech głównych popędów. Natomiast wzmocnienie wtórne jest powiązane skojarzeniowo ze wzmocnieniem pierwotnych i nabiera przez to jego właściwości (jednak, aby utrzymywać swoje działanie, musi co jakiś czas ponownie pojawiać się razem ze wzmocnieniem pierwotnym). Zatem popęd prowadzi do zachowań przypadkowych, które mogą go zredukować, a to doprowadzi do pozytywnego wzmocnienia i utrwalenia się zachowania. Zarówno w teorii Skinnera jak i Hulla występuje założenie o procesie uczenia poprzez zastosowanie wzmocnień. Jednak główną różnicą pomiędzy tymi dwoma teoriami jest fakt, że w teorii warunkowania instrumentalnego wzmocnienia są definiowane funkcjonalnie pod względem zmian w częstotliwości występowania zachowania, a w teorii popędów poprzez redukcję napędu. Kolejna różnica dotyczy powiązań skojarzeniowych. W teorii Skinnera, bodźce podlegające procesowi powiązania z zachowaniem są zazwyczaj wynikiem wzmocnienia zewnętrznego, natomiast w teorii Hulla powiązania skojarzeniowe są związane z pobudzeniem wewnętrznego napędu. Zatem Hull był zainteresowany wewnętrzną naturą organizmu i (w przeciwieństwie do Skinnera) zdefiniował on w swojej teorii motywacyjny koncept popędu. Jednakże nadal obie teorie dotyczą zewnętrznych wzmocnień, a zachowanie organizmów przedstawiane są z perspektywy transakcji – czyli wykonania odpowiedniego zachowania dla otrzymania nagrody

lub uniknięcia kary. Należy podkreślić, że obie teorie nie zakładają świadomości organizmu w kwestii przebiegu tych transakcji (Ryan, Deci, 2017).

W tym okresie inni badacze zaczęli formułować różnorodne teorie i systemy potrzeb, mające na celu wyjaśnienie przyczyn ludzkiego zachowania. Znany i wpływowy psycholog społeczny oraz badacz osobowości Henry Murray (1938) sformułował teorię potrzeb, w której wyodrębnił zarówno potrzeby fizjologiczne, jak i psychologiczne. Wyróżnił on ponad piętnaście potrzeb psychogennych, które mogły mieć charakter uniwersalny lub indywidualnym np. potrzeba osiągnięć, autonomii, zabawy, opieki, dominacji, podległości, zrozumienia, agresji, porządku, unikania porażek. Badacz ten uważał, że potrzeby psychologiczne są rodzajem systemu reagowania na wpływy społeczne, a głównym ich celem jest ochrona statusu społecznego człowieka.

Jednak najbardziej popularną teorię potrzeb stanowiła hierarchia Abrahama Maslowa (1943), który wyróżnił potrzeby w kolejności od najbardziej istotnych dla biologicznego przetrwania, a tym samym dominujących i naglących w kwestii ich zaspokojenia (potrzeb niższego rzędu), do subiektywnie mniej naglących i bardziej złożonych (potrzeb wyższego rzędu). Są to kolejno potrzeby: fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności, uznania oraz samorealizacji. Maslow uważał, że najbardziej dominującymi są potrzeby fizjologiczne np. potrzeba głodu, która jeżeli nie zostanie zaspokojona, może zepchnąć resztę potrzeb na dalszy plan i prawie kompletnie zaabsorbować świadomość jednostki, ukierunkowując ją głównie na poszukiwanie pożywienia. Następna w hierarchii jest potrzeba bezpieczeństwa, która oznacza stabilność, oparcie, opiekę, prawo i porządek, oraz wolność od strachu, lęku i chaosu. Podobnie jak w przypadku potrzeb fizjologicznych, brak zaspokojenia tej potrzeby prowadzi do dominacji zachowania jednostki, która może skupiać się niemalże wyłącznie na poszukiwaniu i zapewnieniu sobie bezpieczeństwa. Kolejną w hierarchii jest potrzeba przynależności i miłości, która dotyczy bliskich kontaktów z innymi ludźmi, związków i zażyłości. Brak usatysfakcjonowania tej potrzeby będzie skutkował uczuciem samotności, odrzucenia i ostracyzmu. Następne są potrzeby szacunku, które dzielą się na dwie podgrupy. Pierwsza podgrupa obejmuje pragnienie kompetencji, osiągnięć, poczucia mocy, mistrzostwa i fachowości, niezależności i wolności. Druga podgrupa potrzeb dotyczy pragnienia prestiżu, godności, znaczenia, uznania i szacunku innych. Zaspokojenie tych dwóch podgrup potrzeb skutkuje pewnością siebie, poczuciem bycia pożytecznym i potrzebnym, oraz przekonaniem o posiadaniu siły, zdolności i kompetencji. Udaremnienie usatysfakcjonowania tych potrzeb może prowadzić do poczucia niższości i bezradności, które skutkują ogólnym zniechęceniem i tendencją do zachowań kompensacyjnych i neurotycznych. Po zaspokojeniu wymienionych

wcześniej czterech grup potrzeb mogą pojawić się kolejne, związane ze samospełnieniem i działaniem w sposób autentyczny wobec siebie samego – czyli potrzeby samorealizacji. Charakter tych potrzeb jest bardzo indywidualny, gdyż zależny jest w dużej mierze od cech osobniczych i zainteresowań jednostki. Obejmują one zarówno chęć spełnienia się w roli rodzica, sportowca, naukowca, jak i mogą mieć charakter twórczy, np. związany z działaniami artystycznymi. Koncept hierarchii potrzeb sugeruje, że ich zaspokajanie przebiega w odpowiedniej kolejności, czyli np. po spełnieniu potrzeby fizjologicznych pojawia się potrzeba bezpieczeństwa. Maslow jednak zauważył, że hierarchia potrzeb podstawowych nie jest w pełni sztywna i trwała u każdego człowieka. Istnieją bowiem tzw. urodzeni twórcy, dla których popęd do tworzenia może pojawiać się pomimo deprywacji innych potrzeb, lub osoby o niskich aspiracjach, dla których zawsze najważniejsze będzie zaspokojenie potrzeb fizjologicznych. U niektórych może również występować odwrócenie kolejności w hierarchii potrzeb, wynikające z doznanej w przeszłości dotkliwej deprywacji danej potrzeby (Maslow, 1954; Maslow, 2013).

Druga połowa XX wieku w psychologii jest okresem rozwoju teorii kognitywnych, w których motywacyjnym podłożem zachowań człowieka są przekonania dotyczące konsekwencji własnych działań lub mechanizmy poznawcze-behawioralne i społecznego uczenia się. Ważną teorią tego okresu jest poczucie umiejscowienia kontroli Rottera (1954), która zakłada istnienie dwóch biegunów poczucia kontroli – wewnętrznego i zewnętrznego. Jednostka z wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli będzie postrzegać dane wydarzenie jako wynik jej własnych działań lub względnie stałych cech. Z kolei jednostka z zewnętrznym poczuciem kontroli będzie uznawać dane wydarzenie jako nie w pełni zależne od jej działań np. jako wynik przypadku lub szczęścia (Rotter, 1966). Kolejnym znanym badaczem tego okresu był Vroom i jego teoria oczekiwań, według której motywacja człowieka ma charakter addytywny i jest zależna od siły przekonań, że dane działanie przyniesie wartościowe dla jednostki rezultaty (Vroom, 1964). Bardzo ważnym badaczem tego okresu był Bandura (1961), który zajmował się badaniami procesu uczenia się w kontekście społecznym. Przeprowadził on słynne eksperymenty z lalką Bobo, w których badany był mechanizm obserwacji w procesie uczenia się ludzi. Eksperymenty polegały na pokazywaniu dzieciom różnych zachowań dorosłych (agresywnych i nieagresywnych) względem lalki, a następnie pozostawianiu dzieci samych w pokoju z zabawkami. Okazało się, że dzieci które obserwowały zachowania agresywne, były bardziej skłonne do agresji podczas zabawy (Bandura, Ross, Ross, 1961; Bandura, Ross, Ross, 1963). Wyniki badań zainspirowały Bandurę do sformułowania teorii społecznego uczenia się, według której podłożem mechanizmu uczenia się jest

obserwacja otoczenia i zachowań innych ludzi, wyciągania wniosków ze skutków tych zachowań oraz ich odtwarzanie (Bandura, 1977).

Badania nad motywacją wewnętrzną Deci i Ryana, które finalnie doprowadziły do sformułowania przez badaczy teorii samodeterminacji (SDT), były paradoksalnie zainspirowane dominującą pozycją behawiorystów w nurcie psychologii naukowej, a zwłaszcza teoria warunkowania Skinnera i teoria popędów fizjologicznych Hulla. Twórcy SDT uważają, że ponieważ oba podejścia charakteryzowały się wysokim rygorem i skrupulatnością w zakresie teorii i badań empirycznych, liczne testy mogły wykazać ograniczenia obu teorii w kwestii wyjaśnienia niektórych typów uczenia się i rodzajów zachowania (np. spontaniczna zabawa). Teoretyczna spójność i integralność behawiorystycznych teorii stanowiła podstawę do zgłębienia zjawisk, które nie mogły zostać zadowalająco wyjaśnione według tego paradygmatu. W miarę postępu wielu badań okazało się, że problem teorii behawiorystycznych tkwił w założeniach o bierności organizmu – teoria warunkowania zakłada, że wszystkie zachowania są motywowane poprzez zewnętrzne nagrody (a dokładniej wzmocnienia). Z kolei badacze zgłębiający zjawisko motywacji wewnętrznej sugerowali, że nagrodą w przypadku wewnętrznie umotywowanej aktywności jest sam udział w działaniu. Ponieważ w tym przypadku nagradzające rezultaty działania znajdują się wewnątrz człowieka, kluczowym było znalezienie odpowiedzi na pytanie dlaczego ludzie są gotowi do podtrzymywania swojego zaangażowania w działanie, gdy brakuje zewnętrznych nagród, oraz na jakiej zasadzie przebiega ten proces. Według Deci i Ryana, w przeciwieństwie do behawiorystycznej teorii uczenia się (według której wszystkie zachowania są motywowane poprzez biologiczne popędy), aktywności umotywowane wewnętrznie zaspokajają podstawowe potrzeby psychologiczne. Idąc tym tokiem myślenia twórcy SDT rozpoczęli eksplorację konceptu podstawowych potrzeb i ich zaspokajania poprzez zachowania wewnętrznie umotywowane (Ryan, Deci 2017). Badacze zainspirowani pracą Whitea (1959, za: Deci, Ryan, 1980) i Charmsa (1968, za: Deci, Ryan, 1980), wyodrębnili potrzebę kompetencji i autonomii jako integralne elementy motywacji wewnętrznej. Koncept potrzeby kompetencji wywodzi się z twierdzenia Whitea o istnieniu wewnętrznej skłonności człowieka do chęci skutecznego działania w swoim otoczeniu, co z kolei powoduje energetyzację jego zachowań związanych z zabawą, eksploracją i ciekawością. Natomiast koncepcja potrzeby autonomii wywodzi się z teorii Charmsa, według którego ludzie posiadają wrodzoną skłonność do bycia sprawcami własnego zachowania, czyli chcą postrzegać siebie jako inicjatora własnych działań, w przeciwieństwie do poczucia bycia jedynie narzędziem w czyiś rękach.

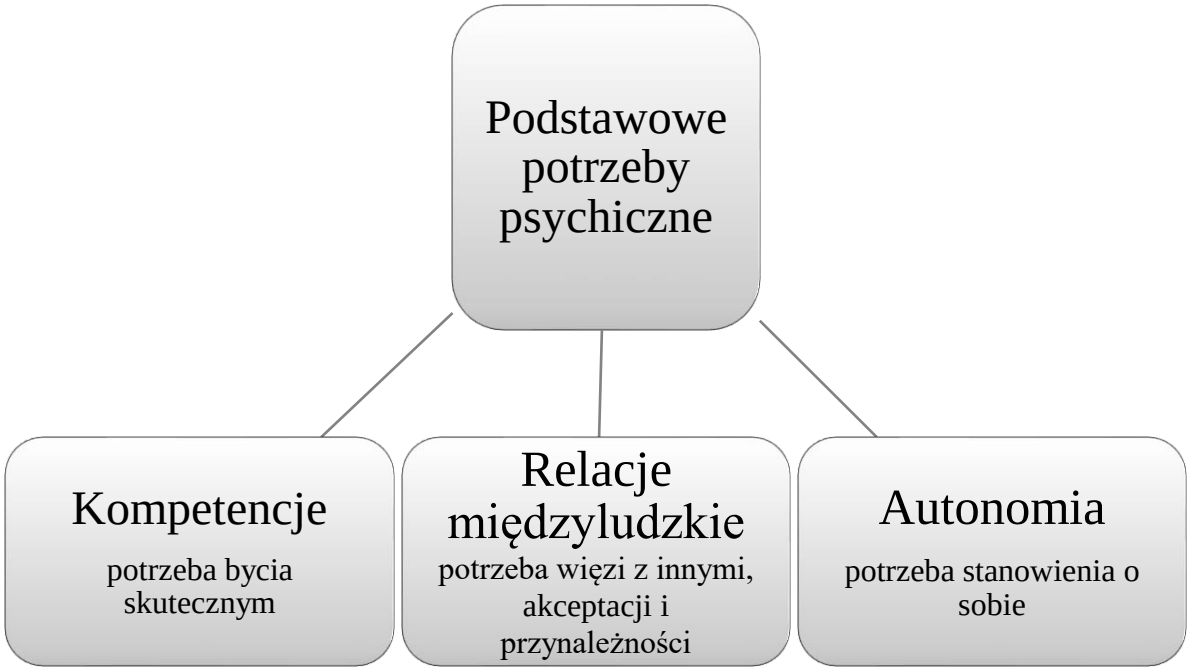
Badacze zauważyli również istotny wpływ wsparcia społecznego na działania wewnętrznie umotywowane. Założenia te popierały badania nad zjawiskiem przywiązania u dzieci, które chętniej podejmowały się eksploracji i zabawy w otoczeniu wspierających opiekunów (Bowlby, 1979; Frodi, Bridges, Grolnick 1985). Istnieją oczywiście aktywności wewnętrznie umotywowane wykonywane wyłącznie w samotności, w których posiadanie bezpośrednich relacji z innymi ludźmi nie jest konieczne (Ryan, Deci, 2000b). Jednak nawet takim działaniom towarzyszy zazwyczaj tło bezpiecznych relacji społecznych, a wykorzystywane w samotności umiejętności często nabywane są poprzez mechanizmy społecznego uczenie się. Wiele zainteresowań człowieka wywodzi się również z kontekstu posiadania relacji z innymi ludźmi oraz ma ukryte społeczne znaczenie, nawet jeżeli dane czynności wykonywane są w samotności. Opierając się na tych założeniach, Deci i Ryan rozróżnili trzy podstawowe potrzeby psychologiczne, które stanowią fundament działań wewnętrznie umotywowanych (Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2017).

I.2. Założenia Teorii Samodeterminacji

Teoria samodeterminacji (ang. *Self-Determination Theory*, SDT) została opracowana przez amerykańskich psychologów Edwarda Deci i Richarda Ryana (Deci, Ryan, 1985). W polskiej literaturze naukowej powyższa teoria posiada różne nazwy. Oprócz teorii samodeterminacji (Bojkowski, 2017), nazywana jest jeszcze teorią samookreślenia (Rzońca, 2007; Franken, 2013) lub teorią autodeterminacji (Wojtowicz, 2014).

I.2.1 Podstawowe potrzeby psychologiczne

Teoria samodeterminacji opiera się na założeniu, że człowiek posiada trzy podstawowe, wrodzone i uniwersalne potrzeby psychologiczne. Są to potrzeby autonomii, kompetencji oraz relacji z innymi ludźmi (rycina 1). Realizacja tych potrzeb lub jej brak, wpływa zarówno na motywację do działania jak i na ogólny dobrostan psychiczny człowieka (Deci, Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991; Deci, Ryan, 2000; Vallerand, 2000).



Rycina 1. Taksonomia podstawowych potrzeb psychicznych (wg Deci, Ryan, 2000)
Źródło: Opracowanie własne

Kompetencja oznacza potrzebę bycia skutecznym w wykonywanej aktywności i w realizacji postawionych celów (zarówno zewnętrznych jak i wewnętrznych), oraz posiadanie poczucia zrozumienia sposobu realizacji tych celów (Deci i in., 1991). Koncept kompetencji w SDT wywodzi się z pracy Whitea (1959, za: Ryan, Deci, 2017) i jego teorii motywacji efektywnej, która opisuje wrodzoną, biologiczną skłonność ludzi do bycia aktywnym oraz rozwijania swoich zdolności i funkcjonalności. Motywacja efektywności nie wynika z działania popędów czy wpływu kar i nagród, a jest rezultatem istnienia silnej, wewnętrznej potrzeby doświadczania satysfakcji wynikającej ze skuteczności. Poczucie efektywności, które jest wynikiem skutecznej interakcji z otoczeniem, samo w sobie stanowi „nagrodę" za ten rodzaj zachowania, a przez to podtrzymuje to zachowanie niezależnie od jakichkolwiek wzmocnień opartych na działaniu popędów (Deci, Ryan, 1985). Definicja kompetencji w SDT ma pewne cechy wspólne z poczuciem własnej skuteczności Alberta Bandury, jednak oba koncepty różnią się od siebie fundamentalnie. Bandura definiuje poczucie własnej skuteczności jako przekonanie jednostki, że własne zachowanie przyniesie określone skutki. Poziom poczucia własnej skuteczności jest wynikiem przyswojenia informacji pochodzących z różnych źródeł, odbieranych przez jednostkę bezpośrednio lub pośrednio poprzez doświadczenie. Im wyższy poziom poczucia własnej skuteczności tym większe prawdopodobieństwo skutecznego

działania (Bandura, 1977). Oba założenia różnią się zatem diametralnie, gdyż w SDT kompetencja wiąże się z poczuciem *wewnętrznej* satysfakcji powiązanej z efektywnym działaniem, a w koncepcie Bandury, kompetencja dotyczy *zewnętrznego* poczucia satysfakcji wynikającego ze wzmocnienia lub osiągnięcia pożądanych rezultatów, do których może prowadzić skuteczna aktywność (Ryan, Deci, 2017). Zatem zaspokojenie potrzeby kompetencji jest samo w sobie źródłem satysfakcji oraz przyczynia się do dobrostanu psychicznego człowieka, bardziej od jakiejkolwiek satysfakcji z rezultatów skutecznego działania (Deci, Ryan, 2000).

Potrzeba autonomii opiera się na byciu inicjatorem własnych działań oraz ich samoregulacji (Deci i in., 1991). Autonomia oznacza doświadczanie aktywności przez jednostkę w sposób zgodny z jej przekonaniami i zintegrowanymi wartościami, oraz uznawanie tej aktywności za autentyczną i zgodną z jej interesem. W przypadku braku autonomii, doświadczane działanie będzie miało dla jednostki wyraz obcy i nieautentyczny, związany z zewnętrzną kontrolą i wartościami wynikającymi z introjekcji aniżeli z integracji (Ryan, Deci, 2017). Należy podkreślić, że autonomia nie oznacza bycia niezależnym, samolubnym lub izolującym się od innych, lecz dotyczy poczucia wolności i wolicjonalności, które może towarzyszyć każdemu działaniu – zależnemu i niezależnemu od innych, kolektywistycznemu i indywidualistycznemu (Ryan, Deci, 2000b).

Potrzeba relacji międzyludzkich oznacza nawiązywanie satysfakcjonujących i bezpiecznych relacji z innymi ludźmi, które opierają się na poczuciu akceptacji i zrozumienia, a w przypadku grup społecznych, również do ich przynależności (Deci i in., 1991). Każdy człowiek odczuwa potrzebę bycia szanowanym, ważnym i zauważanym przez innych, lub odwrotnie, potrzebę unikania odrzucenia, braku zrozumienia oraz poczucia bycia nieistotnym. Należy jednak rozróżnić zachowania mające na celu tylko nawiązanie relacji z innymi, a tymi, które faktycznie zaspokajają tę podstawową potrzebę psychologiczną. Ludzie mogą zachowywać się w sposób, który ma na celu przypodobanie się innym, ale jeżeli ich zachowanie nie skutkuje poczuciem zrozumienia i autentycznej akceptacji, nie zaspokoją oni swojej potrzeby relacji. W potrzebie relacji nie jest również istotna liczba nawiązanych relacji społecznych czy ich status w hierarchii społecznej, ale najważniejszy jest charakter i jakość związków międzyludzkich. Przykładowo, jeżeli jednostka nawiązała bliskie relacje z rodziną i przyjaciółmi, ale jest przez nich regularnie traktowana przedmiotowo, w sposób powierzchowny i mało osobisty, to nie uzyska ona zaspokojenia tej potrzeby. Nawet w relacjach romantycznych człowiek może czuć się niedoceniany, lekceważony i uprzedmiotowiony. Tymczasem przypadkowa rozmowa z nieznajomym w pociągu może mieć

dla danej osoby duże znaczenie i wywoływać u niej poczucie głębokiego zrozumienia, nawet jeżeli już nigdy więcej się z tą osobą nie spotka. Zatem w interakcjach z innymi najważniejszy jest jakość nawiązanej nici porozumienia. Każda interakcja może wspierać i wzmacniać poczucie własnej wartości, ale może także wywoływać poczucie braku akceptacji i zrozumienia, a przez to obniżać samopoczucie i samoocenę (Ryan, Deci, 2017).

Trzy podstawowe potrzeby psychologiczne są uniwersalne i kluczowe w każdej fazie rozwojowej człowieka. Nie oznacza to jednak, że ich względna wartość i sposób zaspokojenia pozostają niezmienne w ciągu całego życia, oraz że sposób ekspresji potrzeb psychologicznych jest niezależny od kultury. Ponieważ ich zaspakajanie jest ułatwiane poprzez internalizację oraz integrację wartości i zachowań kulturowo akceptowanych, ludzie wyrażają swoje potrzeby w sposób zróżnicowany, zależny od kultury oraz przyjmowanych w niej wartości. Dodatkowo, sposób i stopień zaspokojenia potrzeb psychologicznych podlega wpływowi nie tylko własnego zachowania człowieka, ale co istotniejsze, podlega oddziaływaniu wymagań, barier i afordancji kontekstu społeczno-kulturowego. Dlatego też postulowanie istnienia uniwersalnych potrzeb psychologicznych nie umniejsza roli zróżnicowania celów i ukierunkowania zachowania w różnych okresach rozwoju człowieka czy różnych kulturach, lecz sugeruje podobieństwa w procesach podstawowych, które prowadzą do rozwoju i wyrażania tych różnic (Ryan, Deci, 2000b).

I.2.2 Struktura motywacji wewnętrznej, zewnętrznej i amotywacji

Głównym założeniem teorii samodeterminacji jest istnienie różnych typów oraz źródeł motywacji, które wpływają zarówno na jakość jak i charakter zachowania człowieka. Niektóre rodzaje motywacji są w pełni wolicjonalne, a przez to stanowią odzwierciedlenie naszych wartości i zainteresowań. Inne zaś są w pełni zewnętrzne, związane z presją i wpływem środowiska (Ryan, Deci, 2017). Według teorii samodeterminacji, możemy wyróżnić trzy główne typy motywacji związane z aktywnością człowieka: motywację zewnętrzną, motywację wewnętrzną i amotywację. *Amotywacja* oznacza brak intencji do podjęcia aktywności, co może wiązać się z nieuznawaniem jej za wartościową, z brakiem wystarczającego poczucia kompetencji, zrozumienia celowości danego działania oraz wiary, iż przyniesie ona pożądane rezultaty. *Motywacja wewnętrzna* dotyczy aktywności wykonywanej dla samej przyjemności i satysfakcji z jej wykonywania, aniżeli z powodów instrumentalnych. *Motywacja zewnętrzna* dotyczy działań podejmowanych w celu uzyskania pożądanych rezultatów (Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2000a, Vallerand, 1997). Motywacja stanowi więc kontinuum od stanu braku

motywacji, poprzez motywację kontrolowaną, aż do motywacji autonomicznej (Ryan i in., 1991; Vallerand, 1997). Stan motywacji człowieka może ewoluować stopniowo, dzięki transformacji dokonującej się poprzez proces internalizacji (Vallerand i in., 1992).

Motywacja zewnętrzna została podzielona na cztery rodzaje względem poziomu uzyskiwanej autonomii, są to: zewnętrzna regulacja, introjekcja, identyfikacja i integracja (Deci, Ryan, 1985). Najbardziej sterowalną, a tym samym najmniej autonomicznym rodzajem motywacji jest regulacja zewnętrzna, która dotyczy nagród i kar. Przykładowym zachowaniem wynikającym z tego rodzaju motywacji będzie uczeń, który przygotowuje się do egzaminu gdyż rodzice obiecali mu, że za dobrą ocenę dostanie rower. Następnym rodzajem motywacji zewnętrznej jest introjekcja, która związana jest z presją i opinią otoczenia społecznego. Przykładem zachowania wynikającego z introjekcji będzie uczeń, który przygotowuje się do egzaminu ponieważ uważa, że tak zachowują się grzeczni i sumienni uczniowie. Powód tego zachowania będzie bardziej zinternalizowany przez ucznia, ale wciąż nie jest to samodeterminacja, gdyż dotyczy internalizacji wpływu zewnętrznego. Trzecim rodzajem motywacji (bardziej autonomicznym od dwóch poprzednich) jest identyfikacja, która wiąże się z rozpoznaniem danego działania jako przydatnego i wartościowego, gdyż przybliża jednostkę do osiągnięciu wyznaczonego przez nią celu. Nauka na egzamin przez ucznia przekonanego, że przyswojona wiedza pomoże mu w przyszłości i jest to dla niego osobiście ważne, będzie przykładem prawie pełnej internalizacji zewnętrznego motywu działania (Vallerand i in., 1992). Ostatnim typem motywacji zewnętrznej jest integracja, która oznacza całkowitą internalizację motywu zewnętrznego w spójne poczucie własnego „ja" (Deci, Ryan, 1985). Integracja jest jedynym w pełni autonomicznym rodzajem motywacji zewnętrznej, jednak nadal nie należy ona do motywacji wewnętrznej, gdyż działania wynikające z integracji są wykonywane aby osiągnąć konkretny cel (Ryan, Deci, 2000b).

Motywacja wewnętrzna jest w pełni autonomicznym i samodeterminującym rodzajem motywacji, a tym samym najsilniej wspierającym psychiczny dobrostan człowieka. Oznacza działanie podejmowane dla samej przyjemności i satysfakcji z dokonywanej aktywności, nie zważając na jej cel lub końcowy wynik. Uczeń zmotywowany wewnętrznie będzie uczestniczył w lekcji, ponieważ dany przedmiot go interesuje i przyswajanie wiedzy z danego tematu jest dla niego satysfakcjonujące (Vallerand i in., 1992). Vallerand i współpracownicy (1989) przedstawili taksonomię motywacji wewnętrznej, rozróżniająca jej trzy typy: motywację wewnętrzną ukierunkowaną na wiedzę, osiągnięcia i doznania. Motywacja wewnętrzna ukierunkowana na wiedzę związana jest z eksploracją, ciekawością, przyswajaniem wiedzy, chęcią zrozumienia i poznania świata. Przykładowym zachowaniem ucznia ukierunkowanego

wewnętrznie na wiedzę będzie czytanie przez niego książki dla samej przyjemności wynikającej z poznawania nowych informacji. Motywacja ukierunkowana na osiągnięcia dotyczy przyjemności i satysfakcji wynikającej z próby osiągnięcia lub stworzenia czegoś. Uczeń, który wykonuje w szkole zadanie dodatkowe, gdyż podejmowanie się nowych wyzwań jest dla niego satysfakcjonujące, demonstruje ten rodzaj motywacji wewnętrznej. Motywacja ukierunkowana na doznania dotyczy podejmowania się aktywności dla stymulujących doznań sensorycznych, doświadczeń estetycznych, uczuć ekscytacji i zabawy. Uczeń, który bierze udział w lekcji aby doświadczyć stymulującej dyskusji, lub czyta książkę dla doświadczenia intensywnych uczuć wynikających z ekscytującej fabuły, jest przykładem osoby wewnętrznie zmotywowanej aby doświadczyć stymulujących doznań (Vallerand i in., 1992).

Stan braku motywacji oznacza amotywację, która dotyczy zarówno braku chęci do działania jak i niskie zaangażowanie w podejmowaną aktywność, które może wynikać z poczucia braku kontroli lub poczucia braku celowości danego działania w kwestii uzyskania pożądanych przez daną osobę rezultatów. Amotywacja stanowi zatem kompletny brak samodeterminacji w zakresie zachowania jednostki i jest wynikiem braku zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych (Deci, Ryan, 2000; Vallerand i in., 1992). Dodatkowo, amotywacja wiąże się z najniższą skutecznością działania i z najgorszymi skutkami dla zdrowia psychicznego człowieka (Ryan i in., 1995).

I.2.3 Założenia motywacji wewnętrznej

Działanie dla samej satysfakcji wynikającej z podejmowanej aktywności, aniżeli dla osiągnięcia określonego rezultatu, stanowi istotę motywacji wewnętrznej. Osoba zmotywowana wewnętrznie angażuję się w aktywność dla zabawy lub wyzwania, a nie z powodu nacisków, wymagań lub nagród. Taką swobodną spontaniczność zachowań możemy zaobserwować od najmłodszych lat życia człowieka, który, o ile jest w pełni zdrowia, wykazuje się aktywnością i ciekawością świata oraz gotowością do eksploracji i nauki, nawet w obliczu braku jakichkolwiek zewnętrznych zachęt. U dzieci możemy z łatwością zaobserwować naturalną skłonność motywacyjną, która stanowi fundament ich rozwoju poznawczego, społecznego i fizycznego. Poprzez działanie zgodne ze swoim wrodzonym zainteresowaniem dzieci rozwijają swoje umiejętności i poszerzają swoją wiedzę o świecie. Ludzka tendencja do bycia zaintrygowanym nowościami, do aktywnego przyswajania informacji i kreatywnego wykorzystywania własnych umiejętności nie jest jednak ograniczona tylko do okresu dzieciństwa, a stanowi istotną cechę ludzkiej natury, która wpływa na efektywność i

wytrwałość działania, jak również na dobrostan na przestrzeni całego życia człowieka. Dodatkowo, motywacja wewnętrzna istnieje zarówno w człowieku jak i w relacji pomiędzy człowiekiem a aktywnością. Oznacza to, ze ludzie mogą być wewnętrznie zmotywowani tylko do niektórych aktywności, a innych nie. Nie każdy człowiek posiada wewnętrzną motywację do wykonywania konkretnego działania (Ryan, Deci, 2000a).

Koncepcja naturalnej, spontanicznej energii napędzającej rozwój człowieka poprzez aktywność i zainteresowanie stanowi podstawę organizmicznej koncepcji ludzkiej natury w Teorii Samodeterminacji. Organizmiczne myślenie odrzuca założenie, że ludzie są z natury pasywni, bierni i oczekujący jedynie na oddziaływanie zewnętrznych bodźców i impulsów, które popchnęłyby ich do działania. Głównym celem człowieka nie jest również dążenie do spoczynku. Koncepcja postuluje natomiast, że gdy człowiek jest wolny od emocjonalnych lub homeostatycznych popędów, to nadal wykazuje aktywne zaangażowanie w interakcji z przedmiotami, ludźmi, wydarzeniami i pomysłami otaczającego go świata. Oczywiście niektóre zachowania człowieka są wynikiem bezpośredniej reakcji na siły zewnętrzne lub na zaburzenie równowagi homeostazy, natomiast organizmiczna aktywność nie jest zawsze wynikiem takich właśnie przyczyn. Ludzie mają skłonność do angażowania się w różnorodne aktywności, których nie da się wyjaśnić poprzez zewnętrzne determinanty lub zaburzenia fizjologii; często sprzeciwiają się wpływom zewnętrznym i poszukują nowych wyzwań, nie zważając na zachwianie homeostazy. Utrzymanie balansu nie jest więc centralnym celem organizmicznej aktywności. Ponieważ motywacja wewnętrzna dotyczy aktywności dokonywanych dla satysfakcji z samego procesu działania, aktywności te zazwyczaj związane są z zabawą, eksploracją, sportem, grami i rekreacją (czyli wszelkimi zachowaniami wynikającymi z ciekawości i zainteresowań). Oczywiście, te same aktywności mogą być również zewnętrznie umotywowane, czyli wykonywane w celu osiągnięcia konkretnego rezultatu, który jest operacyjnie oddzielny od samego zachowania. Zrozumienie motywacji wewnętrznej wymaga zatem dogłębnej analizy doświadczenia i zaangażowania jednostki, z uwzględnieniem zarówno charakterystyki danej aktywności jak i jej kontekstu społecznego. Wszystkie osoby różnią się poziomem zainteresowania daną aktywnością, a na te różnice wpływa sytuacja, kontekst i wsparcie kulturowe (Ryan, Deci, 2017).

Csikszentmihalyi sformułował koncept *przepływu*, czyli stanu transu, który towarzyszy wielu aktywnościom wynikającym z motywacji wewnętrznej. Przepływ oznacza taki stan umysłu, w którym człowiek jest w pełni skupiony i zaangażowany w daną aktywność, tracąc jednocześnie poczucie czasu i odczuwając satysfakcję z wykonywanych czynności. Aby człowiek mógł wpaść w przepływ, musi podejmować się aktywności, które są na tyle

wymagające aby stanowiły wyzwanie i nie wywoływały poczucia znudzenia, a jednocześnie znajdowały się w zasięgu jego możliwości i kompetencji. Autoteliczny cel działania, czyli aktywność dla samej przyjemności z ich wykonywania, często wzbudza poczucie przepływu. Stan ten też często pojawia się podczas uprawiania sportu i aktywności fizycznej (Csikszentmihalyi, 1996; Jackson, Csikszentmihalyi 1999).

Motywacja wewnętrzna jest naturalnym i ważnym czynnikiem w procesie rozwoju, jednakże może być też osłabiana i blokowana, co bezpośrednio wiąże się z zaniedbywaniem podstawowych potrzeb psychologicznych. Spontaniczna satysfakcja, która wspiera wewnętrzny proces motywacyjny dotyczy poczucia autonomii i samodeterminacji oraz uczuć związanych z efektywnością i kompetencją (Ryan, Deci, 2017). Zatem energetyzacja działania człowieka wynika bezpośrednio lub pośrednio z zaspokojenia podstawowych potrzeb. Witalność jest więc rodzajem energii dostępnej dla „ja", która porywa człowieka do działania i wzmacnia jego wytrwałość, oraz pozwala na większą autonomiczność podjętych aktywności. W SDT tylko kontrolowane regulacje zmniejszają zasoby energetyczne, a regulacje autonomiczne działają w sposób rewitalizujący (Ryan, Deci, 2008; Deci, Ryan, 2008). Zatem koncept motywacji wewnętrznej jest kluczowy pod względem teoretycznym, ponieważ reprezentuje sposób ekspresji aktywnej i asymilacyjnej natury organizmu, a w przypadku ludzi, jest również prototypowym przykładem autonomicznego zachowania, podejmowanego z własnej nieprzymuszonej woli (Ryan, Deci, 2017).

I.3. Założenia subteorii SDT

Teoria samodeterminacji obejmuje cztery subteorie, których celem było wyjaśnienie różnych aspektów i procesów motywacji oraz wpływu różnic indywidualnych na funkcjonowanie człowieka. Do subteorii SDT należy: teoria kognitywnej ewaluacji (ang. *cognitive evaluation theory*, CET), teoria organizmicznej integracji (*ang. organismic integration theory*, OIT), teoria orientacji przyczynowości (*ang. causality orientations theory*, COT), teoria treści celów (*ang. goal contents theory*, GCT).

I.3.1. Kognitywna ewaluacja a poczucie autonomii

W latach siedemdziesiątych i na początku lat osiemdziesiątych XX wieku, Deci i Ryan stworzyli i doszlifowali fundamenty Teorii Kognitywnej Ewaluacji (CET), która należy do subteorii SDT i skupia się na czynnikach wpływających na motywację wewnętrzną. Zadaniem CET było wyjaśnienie wariancji motywacji wewnętrznej poprzez rozpatrzenie kontekstu

społecznego i środowiskowego, którego wpływ może ją osłabiać lub wzmacniać (Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2000a).

Teoria CET reprezentuje zarówno psychologie społeczną motywacji wewnętrznej, jak i perspektywę osobowościową, gdyż precyzuje kluczowe aspekty ludzkiej natury. Według tej teorii, wydarzenia, które negatywnie wpływają na doświadczanie przez jednostkę autonomii lub kompetencji będą osłabiały motywację wewnętrzną, natomiast wydarzenia uznane przez jednostkę za wspierające poczucie autonomii i kompetencji, będą wzmacniać ten rodzaj motywacji. Dlatego też zaspokajanie obu potrzeb jest niezbędne dla utrzymania motywacji wewnętrznej. Ten rodzaj motywacji jest również najbardziej trwały, jeżeli dotyczy aktywności w kontekście bezpiecznych relacji z innymi ludźmi, gdyż jest wzmacniany przez poczucie przynależności i więzi. Dlatego potrzeba relacji z innymi również jest głęboko związana z motywacją wewnętrzną, zwłaszcza w przypadku aktywności mających element społeczny (Ryan, Deci, 2017). Według CET zaspokojenie potrzeby autonomii jest w dużym stopniu zależne od poczucia umiejscowienia przyczynowości (*ang. perceived locus of causality, PLOC*). Koncept PLOC rozróżnia poziomy poczucia autonomii, odnosząc się do przekonań jednostki dotyczących jej zachowań oraz działań. Jednostka może postrzegać własne działanie jako zdeterminowane przez czynniki zewnętrzne, czyli związane z doświadczaniem przez jednostkę kontroli i przymusu ze strony otoczenia, lub przez czynniki wewnętrzne, którym towarzyszy poczucie wolicjonalności i autonomii (Ryan, Connell, 1989, za: Ryan, Deci, 2017). Wydarzenia, które są postrzegane przez jednostkę jako posiadające zewnętrzne umiejscowienie przyczynowości lub mające funkcje kontrolującą, będą hamować autonomię i osłabiać motywację wewnętrzną. Natomiast zdarzenia uznane za wspierające wewnętrzne poczucie przyczynowości, będą zwiększać poczucie autonomii i wzmocnią motywację wewnętrzną).

Nie należy mylić poczucia umiejscowienia przyczynowości z poczuciem umiejscowienia kontroli (Rotter, 1966); oba pojęcia przedstawiają dwa bieguny (zewnętrzne oraz wewnętrzne), ale opisują inne zjawiska. Poczucie umiejscowienia kontroli jest to stopień, w jakim ludzie interpretują przyczyny zdarzeń życiowych jako zależne (wewnętrzne) lub niezależne (zewnętrzne) od ich woli i działań. Jeżeli jednostka otrzyma nagrodę i oceni to zdarzenie jako nie w pełni zależne od jej działania, a raczej zinterpretuje je jako łut szczęścia, zrządzenie losu, działanie „sił wyższych" lub wynik kontroli innych wpływowych osób, będzie wtedy wykazywać zewnętrzne poczucie kontroli. Jeżeli zaś jednostka uzna otrzymaną nagrodę jako wynik swoich własnych działań lub powiąże to zdarzenie ze względnie stałą charakterystyką swojej własnej osoby, będziemy mieli do czynienia z wewnętrznym poczuciem kontroli (Rotter, 1966). Natomiast poczucie umiejscowienia przyczynowości (*ang. perceived*

locus of causality, PLOC) odnosi się do przekonań jednostki dotyczących jej zachowań i działań: jednostka może postrzegać własne działanie jako zdeterminowane przez czynniki zewnętrzne (kontrolowane), czyli związane z doświadczaniem przez jednostkę kontroli i przymusu ze strony otoczenia, lub przez czynniki wewnętrzne (autonomiczne) którym towarzyszy poczucie wolicjonalności i autonomii (Ryan, Connell, 1989). Kluczową różnicą pomiędzy tymi dwiema teoriami jest taka, że poczucie umiejscowienia kontroli dotyczy determinantów zdarzeń, a poczucie przyczynowości dotyczy determinantów zachowań (Turban i in., 2007). Koncept PLOC definiuje również apersonalne poczucie przyczynowości, które jest konceptualnie powiązane z zewnętrznym poczuciem kontroli, ponieważ w obu przypadkach jednostka doświadcza braku wiary w swoje możliwości uzyskania pożądanych rezultatów. Natomiast wewnętrzne poczucie kontroli (sugerujące bycie zmotywowanym do działania) może zarówno dotyczyć wewnętrznego (autonomicznego) jak i zewnętrznego (kontrolowanego) poczucia przyczynowości (Ryan, Deci, 2017).

I.3.2. Internalizacja, introjekcja i integracja, czyli organizmiczny punkt widzenia

Teoria organizmicznej integracji (*ang. organismic integration theory, OIT*), jest drugą subteorią SDT. Według tej teorii, internalizacja stanowi aktywny i naturalny proces, w którym jednostka przekształca i asymiluje normy i wymogi społeczne w osobiście popierane wartości i samoregulacje (Ryan i in., 1985). Proces internalizacji jest procesem psychologicznym głęboko związanym z procesem socjalizacji. Poprzez socjalizację, społeczeństwo przekazuje kolejnym pokoleniom regulacje dotyczące zachowania, wyznawanych wartości i postaw. Proces socjalizacji nie jest jednak skuteczny, jeżeli regulacje są przestrzegane przez jednostkę tylko gdy znajduje się ona pod obserwacją innych lub gdy jest do tego przez nich przymuszana. Prawdziwie efektywny proces socjalizacji sprawi, że jednostka nie tylko przyswoi dane normy kulturowe, ale będzie również z własnej woli zachowywać się zgodnie z ich zasadami, nawet gdy nie jest przez nikogo obserwowana. Przyswajanie zewnętrznych regulacji poprzez proces internalizacji jest zatem kluczowe dla rozwoju zdrowej osobowości człowieka. Z jednej strony, internalizacja jest procesem aktywnego uczenia się, rozwoju oraz wewnętrznej manifestacji skłonności ludzi do integracji, dzięki której jednostka dokonuje asymilacji schematów zachowań występujących w otaczającym ją środowisku. Z drugiej strony, internalizacja dotyczy koordynacji i harmonizacji odpowiednich wartości i regulacji behawioralnych wewnątrz jednostki. W związku z tym internalizacja wspiera zarówno rozwój osobniczy jak i rozwój w zakresie pojmowania kultury (jej norm i wartości). Zakres działania procesu

internalizacji danej regulacji zależy od poczucia przyczynowości – im to poczucie jest bardziej wewnętrzne, tym regulacja jest postrzegana jako bardziej autonomiczna i tym łatwiej poddaje się internalizacji (Ryan, Deci, 2017).

Introjekcja jest rodzajem internalizacji, polegającym na przyswajaniu i asymilacji wartości, jednak proces ten jest tylko połowiczny lub niekompletny. Z perspektywy fenomenologicznej, introjekcja jest doświadczana jako wymagająca i kontrolująca, pomimo tego, że jest wewnętrznym procesem „ja". Wynika ona jednak z poczucia jednostki, że powinna lub nawet musi działać, gdyż zaniechanie działania doprowadzi do samokrytyki, poczucia winy i niepokoju, natomiast podporządkowanie się i realizacja wewnętrznych wymagań może prowadzić do poczucia dumy z samego siebie. Proces introjekcji reprezentuje więc regulacje poprzez zaangażowanie ego oraz ochronę samooceny, a działania wynikające z niej mają charakter próby wzmocnienia lub utrzymania poczucia własnej wartości (Ryan, Deci, 2000a, Ryan, Deci 2000b; Ryan, Deci, 2017). Samokontrola występująca w introjekcji wcale nie musi wynikać z poczucia autonomii. Asymilacja wierzeń i wartości poprzez introjekcje jest w pewnym stopniu wewnętrzna, ale nie jest jednak w pełni samozdeterminowana, chociaż stanowi podstawę do podjęcia się przez jednostkę wysiłku samokontroli. Zachowania wynikające z introjekcji nie są doświadczane przez jednostkę jako w pełni spójne z poczuciem własnego „ja", przez co mają zewnętrzne poczucie przyczynowości (Ryan, Deci, 2000a). Dodatkowo, jednostki mogą asymilować fałszywe wartości i cele, które są w rzeczywistości niezgodne z prawdziwymi uczuciami jednostki (Kuhl, Kazen, 1994). Samokontrola w introjekcji może również przejawiać się skrępowaniem w sytuacjach społecznych spowodowanym zbyt silnym monitorowaniem własnego zachowania (Plant, Ryan, 1985). Należy zaznaczyć, że w teorii SDT introjekcja nie jest tożsama z pojęciem wywodzącym się z psychoanalizy. O ile oba procesy są zdefiniowane w podobny sposób, w psychoanalizie introjekcja wywodzi się z klasycznej teorii popędów i ego, natomiast w SDT jest ściśle związana z interakcją podstawowych potrzeb autonomii, kompetencji i relacji z innymi ludźmi (Ryan, Deci, 2017).

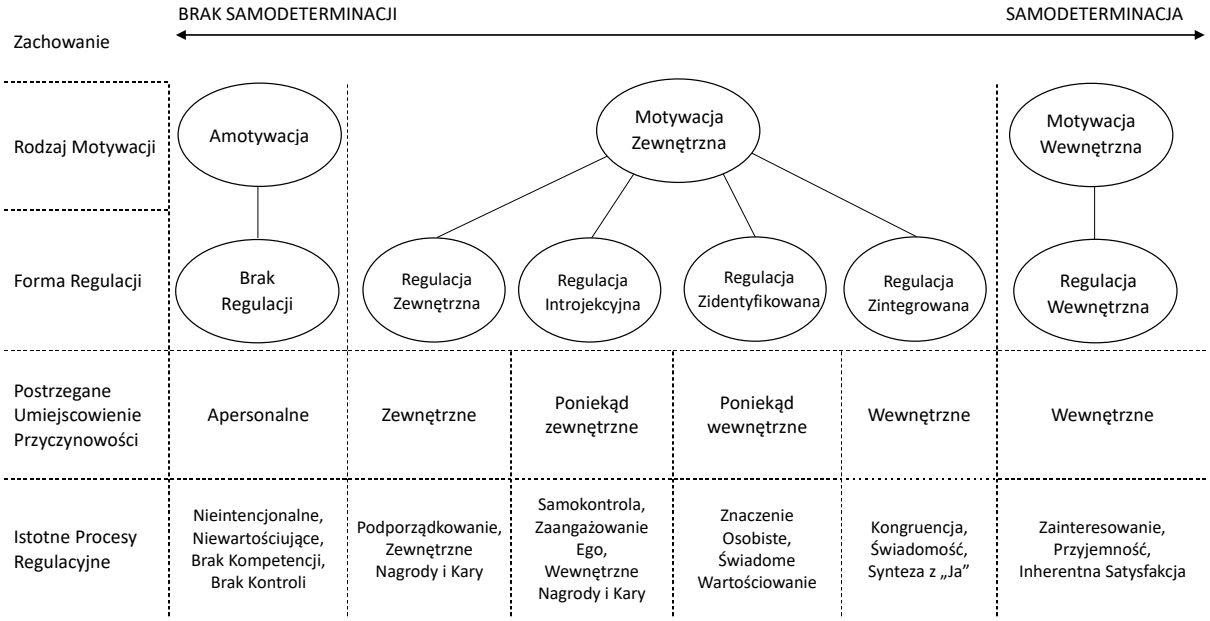
Regulacja poprzez identyfikację jest rodzajem internalizacji, leżącym na kontinuum relatywnej autonomii pomiędzy introjekcją a integracją. Proces identyfikacji polega na świadomym rozpoznawaniu i akceptowaniu wartości danego zachowania. W porównaniu z introjekcją, identyfikacja charakteryzuje się doświadczeniem silniejszej autonomii, wolicjonalności i ma bardziej wewnętrzne poczucie przyczynowości. Występuje również funkcjonalna przewaga nad introjekcją w kwestii stabilności, wytrwałości, wymagań energetycznych i pozytywnego afektu. Kiedy ludzie identyfikują się z daną aktywnością i jej

wartością, taka regulacja jest zazwyczaj bardziej elastyczna i świadomie popierana przez „ja". Ludzie działają wtedy z poczucia własnej woli i częściej poddają się refleksji w kwestii relacji różnych identyfikacji, co pozwala na wyższy poziom ich zintegrowania (Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2017).

Integracja reprezentuje pełny proces internalizacji i stanowi podstawę najbardziej autonomicznej formy motywacji zewnętrznej. Integracja jest procesem, poprzez który przez bycie uważnym i poprzez autorefleksję, ludzie są w stanie przenieść zewnętrznie narzucone, wartościujące działania do sfery w pełni wolicjonalnych aktywności. Wynikiem integracji jest wysoko stabilna i dojrzała forma samoregulacji, która pozwala na elastyczne kierowanie własnymi działaniami. Integracja zatem reprezentuje w pełni autonomiczną formę motywacji zewnętrznej (Ryan, Deci, 2017). Działania związane z integracją mają wiele cech wspólnych z motywacją wewnętrzną, ale są one jednak uznawane za zewnętrznie umotywowane, ponieważ są wykonywane dla osiągnięcia konkretnego celu, aniżeli dla samej satysfakcji wynikającej z udziału w aktywności (Ryan, Deci, 2000b).

Dodatkowo, według założeń teorii organizmicznej, amotywacja nie jest zawsze wynikiem bezsilności lub braku efektywności, a może być odzwierciedleniem samemu narzuconego braku motywacji do działania. Przykładowo, jednostka może przejawiać amotywację do podjęcia się działania krzywdzącego innych ludzi. Amotywacja w takim kontekście nie będzie problematyczna, a raczej będzie świadczyć o integracji zdrowych norm prospołecznych przez jednostkę (Deci, Ryan, 2017).

Taksonomia typów motywacji w OIT przedstawiono na rycinie 2. Typy motywacji zostały ułożone od lewej do prawej w zależności od zakresu w jakim motywacja emanuje z „ja", czyli w zależności od poziomu samodeterminacji. Na kontinuum relatywnej autonomii przedstawiono również różne formy behawioralnych regulacji.



Rycina 2. Kontinuum Samodeterminacji – typy motywacji, schematy regulacyjne i poczucie przyczynowości

Źródło: Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b). Self… American Psychologist, 55 (1), 68-87.

Zewnętrzne regulacje nie wymagają szczególnej internalizacji, gdyż są zależne od specyficznych czynników zewnętrznych. Proces introjekcji obejmuje połowiczną internalizację, reprezentuje wewnętrznie kontrolowaną regulację. Proces identyfikacji reprezentuje pełniejszy rodzaj internalizacji, której wynikiem jest bardziej samodeterminująca forma motywacji zewnętrznej. Natomiast integracja jest najbardziej autonomiczna lub samodeterminującą formą motywacji zewnętrznej. Każda z form regulacji ma swoje specyficzne źródło, jakość i fenomenologię, więc każda z nich wpływa inaczej na doświadczenie, wydajność i dobrostan (Ryan, Deci, 2000b; Ryan, Deci, 2017). Koncept kontinuum autonomii stanowi podstawę różnicowania form motywacji zewnętrznej i umiejscowienia jej w teoretycznym związku pomiędzy sobą, amotywacją i motywacją wewnętrzną. Im bardziej regulacje są w pełni koherentne i zgodne ze sobą i z podstawowymi potrzebami, tym bardziej autonomiczne będzie działanie jednostki. Motywacja człowieka w trakcie jego życia może przeskakiwać z jednej regulacji na drugą, nawet pomijając kolejność na kontinuum. Przykładowo, mężczyzna wykonujący codziennie ćwiczenia fizyczne mógł rozpocząć tę aktywność z powodu zewnętrznej regulacji, gdyż dostał takie zalecenie od lekarza. Po czasie może jednak wykonywać ćwiczenia z powodu identyfikacji, gdyż zaczął dostrzegać wynikające z nich korzyści w postaci zwiększenia własnej sprawności i witalności, przez co

aktywność ta nabrała dla niego osobistego znaczenia. Oczywiście, w życiu człowieka może również dochodzić do regresji motywacji. Kontrolujący trener może sprawić, że mężczyzna pomimo wykonywania ćwiczeń z powodu silnej identyfikacji zacznie być regulowany zewnętrznie, gdyż krytyczne uwagi trenera ukierunkują jego uwagę w stronę osiągania wysokich wyników i zdobywania nagród (Ryan, Deci, 2017).

Wspieranie podstawowych potrzeb kompetencji, autonomii i relacji z innymi ułatwia proces internalizacji i integracji zewnętrznie umotywowanych zachowań. Im bardziej kontekst jest kontrolujący, a satysfakcja podstawowych potrzeb jest zahamowana, tym mniej prawdopodobne jest zadziałanie internalizacji, a zwłaszcza identyfikacji i integracji (Ryan, Deci, 2017). Dla ludzi, internalizacja wartości i regulacji pochodzących z otaczających ich grup społecznych jest procesem naturalnym. Skłonność ta jest wspomagana przez uczucia wsparcia i bliskości z innymi oraz przez poczucie kompetencji, które oznacza zrozumienie znaczenia danej regulacji i przekonanie o zdolności do wcielenia jej w życie. Jednak zaspokojenie potrzeby kompetencji i relacji z innymi nie wystarczy, aby osiągnąć najwyższy stopień internalizacji, czyli integrację. W tym przypadku niezbędna jest również potrzeba autonomii, gdyż jednostka musi mieć możliwość przetworzenia danych wartości i regulacji poprzez ich swobodne przekształcanie i modyfikację (Deci, Ryan, 2000).

I.3.3. Różnice indywidualne

SDT postuluje, że środowisko i kultura ma ogromny wpływ na zachowanie i motywację człowieka. Nie oznacza to jednak, że każde działanie człowieka będzie zawsze w pełni odzwierciedlać wpływy otaczającego go środowiska. W celu wyjaśnienia tych zachowań człowieka, które wydają się sprzeczne z otaczającym go kontekstem społecznym, zdefiniowano subteorię SDT, która bierze pod uwagę różnice indywidualne i wynikające z nich postawy i schematy zachowania.

Według teorii orientacji przyczynowości (*ang. causality orientations theory, COT*), ludzie posiadają trzy różne motywacyjne orientacje, które reprezentują ogólny poziom różnic indywidualnych człowieka, są to: orientacja autonomiczna, orientacja kontrolowana i orientacja apersonalna. Orientacja autonomiczna oznacza regulowanie swojego zachowania z perspektywy własnych zainteresowań i akceptowanych przez siebie wartości (a tym samym reprezentuje motywację wewnętrzną oraz zintegrowaną motywacją zewnętrzną). Orientacja kontrolowana obejmuje dostosowywanie się do kontroli i dyrektyw dotyczących tego, jak jednostka powinna się zachowywać (reprezentuje motywację zewnętrzną i introjekcję).

Orientacja apersonalna oznacza skłonność do skupiania się na oznakach własnej nieskuteczności i zachowywanie się nieintencjonalnie (reprezentuje amotywację). Zatem orientacje przyczynowości oznaczają specyficzne tendencje do skupiania się na konkretnych aspektach swojego środowiska, swoich wewnętrznych możliwości i powodach swojego zachowania (Deci, Ryan, 2000). Orientacja przyczynowości wpływa na efektywność działania ludzi w interakcji ze środowiskiem, jak również na ich psychologiczny dobrostan, nie pomijają oczywiście wpływu motywacji specyficznej dla danej sytuacji oraz stopnia zaspokojenia podstawowych potrzeb. Orientacja autonomiczna sprzyja silniejszej integracji osobowości, która działając sama na siebie w sposób wzmacniający, wspomaga efektywności działania i ogólny dobrostan człowieka. Kontrolowana orientacja wspomaga regulacje poprzez introjekcję i wpływy zewnętrzne oraz prowadzi do sztywność w funkcjonowaniu, a ponieważ działa sama na siebie w sposób wzmacniający, przyczynia się do osłabiania dobrostanu i zmniejszania efektywności samoregulacji. Orientacja apersonalna sprzyja doświadczaniu braku efektywności i amotywacji, a ponieważ działa sama na siebie w sposób wzmacniający, prowadzi również do mniej efektywnego działania, deprecjonowania siebie, braku witalności i słabszego dobrostanu (Deci, Ryan, 2008; Ryan, Deci, 2017).

Zatem orientacje przyczynowości wpływają zarówno na motywację dotyczącą konkretnych zdarzeń, jak również na zachowanie, doświadczenia i ogólny poziom zaspokojenia potrzeb. COT sugeruje, że ludzie różnią się relatywną siłą tych trzech orientacji. Nie oznacza to jednak, że jednostka może ekskluzywnie posiadać tylko jeden typ orientacji, a raczej wykazuje różne nasilenia we wszystkich trzech rodzajach. Orientacje przyczynowości są więc rodzajem schematów lub postaw, które są wyraźne i regularne w mniejszym lub większym stopniu. Każda z generalnych orientacji może być postrzegana jako uśrednienie wielu różnych obszarów życia, związków, sytuacji i okoliczności, więc każdy człowiek posiada gotowość do interakcji ze światem z jakiegoś poziomu orientacji autonomicznej, kontrolowanej i apersonalnej. Przykładowo, orientacja autonomiczna młodego mężczyzny przebywającego ze swoim autorytarnym ojcem może być bardzo niska, a jego orientacja kontrolowana bardzo wyraźna, manifestująca się w postaci zarówno podporządkowania jak i nieposłuszeństwa wobec ojca. Natomiast w interakcji młodego mężczyzny ze swoją matką, która jest bardzo wspierająca, orientacja autonomiczna może być wysoka, a orientacja kontrolowana relatywnie niska. Oznacza to, że w zależności od sytuacji, jedna z orientacji przyczynowości może się ujawniać w większym natężeniu, sprawiając, że osoba znajdująca się w danej sytuacji będzie działać w dużej mierze z perspektywy tej konkretnej orientacji (Ryan, Deci, 2017).

Z perspektywy SDT, branie pod uwagę różnic indywidualnych w teorii orientacji przyczynowości pozwala na uwzględnienie zarówno autonomicznego działania w kontekście społecznym, który jest kontrolujący i zniechęcający do aktywności (czyli w kontekście który osłabia autonomię), jak również uwzględnia ludzi kontrolowanych i zdemotywowanych w kontekście wspierającym autonomię. O ile jakość społecznego kontekstu wpływa na motywację, zachowanie, rozwój i dobrostan, to nie musi to dotyczyć każdej indywidualnej osoby. Ludzie w kontrolującym kontekście społecznym nie zawsze muszą poddawać się kontroli, gdyż niektórzy mogą np. odznaczać się wysoką odpornością na manipulację lub wysokim poziomem nonkonformizmu; ludzie w kontekście wspierającym autonomię nie zawsze muszą działać z poczuciem autonomii, gdyż mogą charakteryzować się np. wysoką wrażliwością na krytykę lub posiadać zbyt wysokie wymagania wobec siebie. Dodatkowo, ludzie aktywnie interpretują i nadają psychologicznego znaczenia różnym kontekstom, a następnie działają wedle własnej (nieobiektywnej) ich interpretacji, która w dużym stopniu jest zależna od osobowości jednostki, zarówno w zakresie cech jak i orientacji przyczynowości. Przykładowo, ludzie, którzy wychowywali się w kontrolującym środowisku, będą mieli tendencje do rozwoju silnie kontrolowanej orientacji, przez co mogą interpretować nowo napotkane środowisko jako kontrolujące, nawet jeżeli tak naprawdę wspiera ono ich autonomię. Orientacja przyczynowości rozwijają się zatem z biegiem czasu przez biologiczne i społeczne czynniki, które wpływają na satysfakcję podstawowych potrzeb autonomii, kompetencji i relacji z innymi. Dlatego też stopień, w jakim społeczne środowisko jest kontrolujące, apersonalne lub wspierające autonomię, wpłynie na stopień w jakim ludzie rozwiną silną orientację autonomiczną, kontrolowaną i apersonalną. Zatem w koncepcie SDT, teoria orientacji przyczynowości częściowo wyjaśnia wariancję motywacji ludzi, ich zachowania i dobrostan, który może być sprzeczny z danym kontekstem społecznym w jakim się znajdują (Ryan, Deci, 2017).

I.3.4. Cele i ich treść

Teoria samodeterminacji skupia się w dużej mierze na wyjaśnieniu dlaczego ludzie podejmują się danego działania lub podążają za danym celem. Natomiast teoria treści celów (*ang. Goal contents theory,* GCT), skupia się na treści obranych celów życiowych (Ryan, Deci, 2017).

Według teorii GCT, wewnętrzne cele oznaczają dążenie do realizacja tego, co jest wartościowe wewnętrznie np. bliskie związki, rozwój osobisty i wspieranie lokalnej

społeczności (są to cele ściśle związane z zaspokajaniem podstawowych potrzeb). Natomiast zewnętrzne cele są skupione na korzyściach instrumentalnych takich jak pieniądze, sława, władza, zewnętrzna atrakcyjność (czyli dotyczą zewnętrznych oznak wartości, a przez to z mniejszym prawdopodobieństwem zaspokoją podstawowe potrzeby, a mogą nawet od nich oddalać). Zatem cele znajdują się na kontinuum rozciągającym się od celów w pełni wewnętrznych do w pełni zewnętrznych. Skupienie się na zewnętrznych celach jest powiązane z niskim dobrostanem psychicznym, niskim poziomem samorealizacji i witalności. Z kolei priorytetyzowanie celów wewnętrznych jest powiązane z wyższym ogólnym dobrostanem psychicznym, samorealizacją, witalnością i z mniejszą liczbą symptomów depresji (Kasser, Ryan, 1996; Kasser, Ryan 2001).

Zatem im bardziej jednostka docenia lub priorytetyzuje zewnętrzne cele relatywnie do wewnętrznych celów, tym mniejszy będzie jej dobrostan. Jak i odwrotnie, im bardziej jednostka relatywnie priorytetyzuje bądź nadaje wartości wewnętrznym celom, tym wyższy będzie jej dobrostan. Relacje pomiędzy wewnętrznymi a zewnętrznymi celami oraz dobrostanem będą w dużej mierze wynikiem zaspokojenia lub braku zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych (Deci, Ryan, 2000). Zasadniczo, podążanie za wewnętrznymi celami bardziej sprzyja zaspokojeniu podstawowych potrzeb, jednak może to wynikać z regulacyjnego charakteru podążania za realizacją celów zewnętrznych, gdyż zazwyczaj są one mniej autonomicznie regulowane od celów wewnętrznych. Im większy zakres w jakim zewnętrzne cele stają się osobiście ważne dla jednostki, tym większe będzie osłabienie dobrostanu jednostki Dodatkowo jednostki, u których podstawowe potrzeby psychologiczne były zaniedbywane lub niezaspokajane w okresie rozwoju, są również bardziej podatne na przyjmowanie substytutów potrzeb, w postaci zewnętrznych celów życiowych (Ryan, Deci, 2017).

Kultura oraz otoczenie społeczne również ma ogromny wpływ na treści celów, gdyż przekazywane przez kulturę wartości mogą być mniej lub bardziej zgodne z realizacją podstawowych potrzeb psychologicznych. Jeżeli kultura promuje proces socjalizacji, który opiera się na regulacjach sprzyjających internalizacji i integracji, tym bardziej jej członkowie będą żyć w harmonii, a tym samym taka kultura będzie bardziej stabilna. Sytuacja wygląda odwrotnie w przypadku kultur, które używają kontrolujących form socjalizacji oraz popierają cele i wartości, które są trudne do zintegrowania. Taka kultura będzie sprzyjać większej alienacji i anomii jej członków, a przez to będzie mniej stabilna wewnętrznie. Pomimo tego, że podstawowe potrzeby są uniwersalne, a tym samym są istotne we wszystkich kulturach, nie należy pomijać relacji pomiędzy treściami celów a potrzebami na poziomie międzykulturowym i wewnątrzkulturowym (Deci, Ryan, 2000).

ROZDZIAŁ II. PRZEGLĄD BADAŃ MOTYWACJI W OBSZARZE SPORTU I EDUKACJI

Szczyt kariery sportowej studentów-sportowców zbiega się w czasie z okresem studiów wyższych. Stoją oni zatem przed ogromnym wyzwaniem pogodzenia treningów sportowych, niezbędnych dla uzyskania wysokiego poziomu sportowego, z uczęszczaniem na zajęcia i nauką, pozwalającą na spełnianie wymagań programowych danego kierunku studiów. Nie każdy sportowiec decyduje się na rozpoczęcie studiów wyższych, więc studentami-sportowcami musi kierować silna motywacja zarówno do sportu, jak i do nauki. Warto zatem przyjrzeć się zagadnieniu motywacji w obszarze edukacji i sportu, poświęcając szczególną uwagę procesowi uczenia się, wpływom społecznym, informacjom zwrotnym, oraz zaangażowaniu i wytrwałości.

II.1. Motywacja w obszarze sportu i aktywności fizycznej

Aktywność sportowa dostarcza wielu okazji do wyrażania przez człowieka swojej aktywnej natury. W sporcie ludzie często podejmują się ogromnego wysiłku, czasami tylko dla samego doświadczenia przyjemności i satysfakcji z aktywności sportowej, a czasami dla osiągnięcia jakiegoś zewnętrznego celu. Jednak czysto hedonistyczna perspektywa nie jest w stanie w pełni wyjaśnić satysfakcji wynikającej z aktywności sportowej, gdyż sport jest związany zarówno z odczuwaniem bólu i zniechęcenia, jak i triumfu i radości. Według Deci i Ryana, aby zrozumieć istotę aktywności sportowej, należy wziąć pod uwagę znaczenie podstawowych potrzeb psychologicznych (Ryan, Deci, 2017).

Od momentu narodzin ludzie są organizmami aktywnymi, ciekawskimi, chętnymi do zabawy i poszukującymi nowych wyzwań. Natura ludzka charakteryzuje się chęcią odkrywania otoczenia za pomocą zmysłów. Dla dzieci z każdego zakątku świata aktywna i energiczna zabawa stanowi ważny element codziennego życia. Dzieci dobrowolnie podejmują się aktywności fizycznej, nabywając dzięki niej podstawowych kompetencji dotyczących nie tylko rozwoju fizycznego i koordynacji motorycznej, ale również dotyczących rozwoju psychicznego i społecznego, np. umiejętności rozwiązywania problemów, wyobraźni i kreatywności, interakcji społecznych i nawiązywania relacji z innymi. Zatem nasza aktywna ludzka natura zaprzecza twierdzeniom, że głównym celem organizmów jest dążenie do zmniejszenia pobudzenia i do spoczynku (związanego z brakiem ruchu i bezczynnością). Obserwując zachowania ludzi można z łatwością zauważyć, że inwestują oni ogromną ilość energii i zaangażowania w aktywności związane z czasem wolnym, często w kontraście do zewnętrznie

nagradzanych czynności związanych z pracą zawodową. Pozornie zdemotywowana kobieta, która ma trudności z wykrzesaniem energii w swojej pracy biurowej, może po pracy entuzjastycznie brać udział w grze w tenisa, pomimo tego, że nie uzyskuje dzięki niej żadnych korzyści materialnych. Nastolatek, który jest uznawany za leniwego przez rodziców i nauczycieli, ponieważ nie chce odrabiać prac domowych, może przez wiele godzin wytrwale trenować strzały na bramkę grając w piłkę nożną. Przytoczone osoby są silnie zmotywowane do działania, pomimo braku materialnych nagród i zewnętrznych nacisków (Ryan, Deci, 2017) Rekreacyjna aktywność fizyczna jest zazwyczaj umotywowana wewnętrznie, gdyż wzmacnia witalność i jest powiązana z zaspokojeniem podstawowych potrzeb psychicznych (Frederick, Ryan, 1995).

Oczywiście sport nie jest jedynie formą relaksu czy zabawy. Alderman (1974, za: Deci, Ryan, 1985) sformułował definicje rozróżniające pojęcie zabawy, gry i sportu. Według niego, zabawa oznacza ogólną kategorię aktywności wykonywanych dla samego poczucia ekscytacji, radości i relaksu. Gry oznaczają ustrukturyzowaną zabawę, w której działają określone zasady dotyczące akceptowalnego zachowania. Z kolei sport stanowi ustrukturyzowaną zabawę, która dodatkowo została zinstytucjonalizowana przez społeczeństwo oraz posiada historię i znaczenie kulturowe. Przechodząc od zabawy, poprzez gry, aż do sportu, oprócz zwiększenia się liczby struktur i zasad, zwiększa się również złożoność dynamiki motywacji. Nadana struktura tworzy różnorodne wyzwania, które umożliwiają porównywanie swoich umiejętności i kompetencji względem określonych standardów, co daje z kolei możliwość otrzymania wartościowych informacji zwrotnych, które mogą wspierać motywację wewnętrzną. Z drugiej strony, ustrukturyzowana zabawa wiąże się również z presją i wpływem otoczenia społecznego, czyli wprowadza do procesu motywacyjnego różnorodne czynniki zewnętrzne.

Ludzie z każdej grupy wiekowej spędzają dużą ilość swojego czasu na aktywności sportowej, czy to w formie hobby, czy w sposób bardziej zorganizowany (np. w klubach sportowych). Uczestnictwo w sporcie jest podejmowane przez ludzi zazwyczaj w czasie wolnym, co sugeruje, że aktywność ta jest powiązana z wysokim poziomem motywacji wewnętrznej. Jednak nie wszystkie aktywności czasu wolnego są wewnętrznie zmotywowane, gdyż dla niektórych osób intensywne ćwiczenia mogą być jedynie nieprzyjemnym obowiązkiem. Ludzie są jednak często wytrwali w kontynuowaniu nawet tak trudnych i wymagających aktywności, uznając je za korzystne dla osiągnięcia ich celów wewnętrznych (np. zdrowia) lub zewnętrznych (np. atrakcyjność fizyczna). Jeszcze inni systematycznie ćwiczą oraz ciężko trenują z powodów instrumentalnych, gdyż wierzą, że przyczyni się to do poprawy ich wyników sportowych (Ryan, Deci, 2017). Według badań Fredericka i Ryana

(1993), osoby dorosłe które uprawiają sport są zazwyczaj zmotywowane wewnętrznie, a osoby wykonujące ćwiczenia lub uprawiające fitness są silniej zmotywowane zewnętrznie.

Motywacja w sporcie jest zagadnieniem złożonym, a identyfikacja motywów (wewnętrznych lub zewnętrznych) podejmowania aktywności fizycznej pozwala na przewidywania poziomu wytrwałości, formy sportowej i witalność ludzi (Ryan, Deci, 2017). Według wielu badań, poziom zaspokojenia podstawowych potrzeb psychicznych pozwala na predykcję rezultatów w obszarze sportu i aktywności fizycznej. Adie i in. (2008) zbadali związek zaspokojenia podstawowych potrzeb, poczucia dobrostanu i wspierających zachowań trenera, na próbie 539 osób uprawiających sporty zespołowe. Wyniki badań sugerują, że wsparcie autonomii przez trenera przewiduje zaspokojenie podstawowych potrzeb sportowców, co z kolei przewiduje większe poczucie witalności i zaangażowania w aktywność sportową. Dodatkowo, sportowcy o niskim poziomie autonomii byli bardziej podatni na odczuwanie emocjonalnego i fizycznego zmęczenia sportem. Opierając się na teorii samodeterminacji, Bartholomew i in. (2011) badali czynniki społeczno-środowiskowe wspierające i hamujące zaspokajanie podstawowych potrzeb psychologicznych u sportowców. Badania potwierdziły, że wspieranie autonomii sportowców przewidywało zaspokojenie ich podstawowych potrzeb psychologicznych, co z kolei wiązało się z pozytywnymi wynikami w zakresie aktywności sportowej (witalności i pozytywnego afektu). Natomiast zachowania kontrolujące trenera przewidywały osłabienie zaspokojenia podstawowych potrzeb, co wiązało się z rezultatami nieadaptacyjnymi, dotyczącymi wypalenia zawodowego, depresji, zaburzeń odżywiania, negatywnego afektu i objawów fizycznych.

Smith i in. (2011) zbadali związek wysiłku w dążeniu do celów w sporcie i wykorzystywanych strategii radzenia sobie, na próbie 97 brytyjskich sportowców. Badania potwierdziły, że skupienie się na celach autonomicznych na początku sezonu, wiązało się z wdrożeniem większego wysiłku w połowie sezonu i osiągnięciem wyznaczonych celów sportowych pod koniec sezonu. Osiągnięcie celów było związane z zaspokojeniem podstawowych potrzeb psychologicznych, co z kolei przewidywało zmiany w dobrostanie emocjonalnym. Dodatkowo, motywy autonomiczne przewidywały stosowanie strategii radzenia sobie opartych na zadaniu, a motywy kontrolujące były pozytywnym predyktorem strategii unikających.

Álvarez i in. (2009) zbadali związek przyjemności i zainteresowania z zaspokojeniem podstawowych potrzeb, na próbie 370 hiszpańskich piłkarzy. Badania potwierdziły efekt mediacyjny zaspokojenia potrzeb na związek pomiędzy wsparciem autonomii a samodeterminacją, oraz mediację częściową dla samodeterminacji na związek zaspokojenia

potrzeb i odczuwania przyjemności (związek pozytywny) i znudzenia (związek negatywny). Badacze sugerują, że piłkarze samozdeterminowani odczuwają większą przyjemność, satysfakcję oraz mniejsze znudzenie podczas uprawiania sportu. Podobnie Sylvester i in. (2018) zbadali efekt mediacyjny zaspokojenia podstawowych potrzeb w kontekście ćwiczeń fizycznych. Badania potwierdziły, że zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych w kontekście ćwiczeń moderuje (poprzez motywację autonomiczną) pośredni pozytywny związek pomiędzy postrzeganą różnorodnością ćwiczeń a podejmowaniem się ćwiczeń, gdy poziom zaspokojenia potrzeb jest niższy niż średnia. Oznacza to, że postrzegana różnorodność ćwiczeń może działać jako kompensacyjne źródło motywacji, gdy zaspokojenie potrzeb psychologicznych jest niskie. Zatem w celu podsycania motywacji do wykonywania ćwiczeń, oprócz tworzenia kontekstu wspierającego zaspokojenia podstawowych potrzeb, pomocne może być wprowadzanie różnorodności w ćwiczeniach, zwłaszcza dla osób wykazujących niskie poziom zaspokojenia potrzeb.

Ntoumanis i Standage (2009) przeprowadzili badania motywacji do sportu brytyjskich uczniów wychowania fizycznego. Badania potwierdziły, że zaspokojenie potrzeb psychologicznych ma bezpośredni pozytywny związek z motywacją autonomiczną i zinternalizowaną motywacją zewnętrzną oraz pośredni pozytywny związek z dobrostanem psychologicznym, wytrwałością i intencją zachowania. W kolejnych badaniach, Ntoumanis i in. (2014) badali motywację w dążeniu do celu i jej wpływ na wytrwałość w obliczu narastających trudności. Badacze odkryli, że autonomiczna motywacja pozwala na predykcję większej wytrwałości w dążeniu do celu poprzez stosowanie strategii radzenia sobie i pozytywną ocenę wyzwań. Natomiast kontrolowana motywacja przewidywała ocenianie wyzwań jako zagrażających oraz stosowanie strategii unikających, które stanowiły negatywny predyktor wytrwałości w dążeniu do celu. Dodatkowo, motywacja autonomiczna przewidywała również bardziej pozytywny afekt oraz większe zaangażowanie w aktywność w przyszłości. W innych badaniach Smith i Ntoumanis (2014) zajmowali się motywacją w zakresie predykcji rezygnacji z celów oraz ponownej próby ich osiągnięcia. Wyniki sugerują, że motywacja autonomiczna była pozytywnie skorelowana z ponowną próbą osiągnięcia celu oraz negatywnie skorelowana z rezygnacją z celu.

Walczak i Tomczak (2011) prowadzili badania w Polsce oparte o teorię samodeterminacji. Badacze wykazali ujemny związek poziomu aktywności fizycznej z amotywacją oraz dodatni związek z motywacją zewnętrzną i wewnętrzną. Dodatkowo, osoby uprawiające systematycznie sport uzyskały wyższy poziom motywacji wewnętrznej.

W sporcie i aktywności fizycznej, korzystne jest również odczuwanie wewnętrznego poczucia przyczynowości (I-PLOC). Chatzisarantis i in. (2003) przeprowadzili metaanalizę dwudziestu jeden artykułów dotyczących poczucia przyczynowości w obszarze sportu, aktywności fizycznej i wychowania fizycznego. Metaanaliza potwierdziła istnienie kontinuum samodeterminacji, rozciągające się od regulacji zewnętrznych, poprzez introjekcje, aż do identyfikacji. Dodatkowo potwierdzono efekt mediacyjny poczucia przyczynowości na związek poczucia kompetencji z intencją działania.

Uprawianie sportu wiąże się w dużej mierze z wewnętrzną satysfakcją. Istnieje jednak wiele czynników zewnętrznych, które mogą wpływać na motywację sportowców. Im sport jest bardziej zorganizowany, tym częstszy jest wpływ i nacisk rodziców, trenerów, widzów i inwestorów, którzy wprowadzają dodatkowe czynniki motywujące. Jeżeli nastolatek zaczyna grać w piłkę nożną dla zdobycia aprobaty rodziców, trenerów, sławy, stypendiów i nagród, zmieni się jego relacja z tym sportem. Czynniki takie jak kontrolujące nagradzanie, negatywne informacje zwrotne, presje związane z rywalizacją czy kontrolujące zachowanie trenera mają często na celu służyć motywowaniu sportowców, jednakże mogą one mieć efekt odwrotny, osłabiając motywacje i przyjemność z partycypacji w sporcie. Dodatkowo, im bardziej zaawansowane uczestnictwo w sporcie tym pojawiają się większe wymagania dotyczące zewnętrznie umotywowanego działania np. hartowania ciała lub uczestnictwa w żmudnych treningach technicznych (Ryan, Deci, 2017). Trenerzy i nauczyciele wychowania fizycznego mogą zadbać o zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych sportowców np. poprzez: zapewnienie możliwości wyboru i wpływu na trening sportowy; wykazywanie empatii poprzez przyjęcie perspektywy sportowca; tworzenie atmosfery współpracy; uzasadnianie wartości danej aktywności (np. korzyści zdrowotne); używanie języka, który przedstawia możliwość wyboru a nie kontrolę (np. „możesz" zamiast „musisz"); docenienie sportowców, ich emocji i perspektywy (Ntoumanis, Standage, 2009).

Matosic i Cox (2014) przeprowadzili badania dotyczące wpływu zachowania trenerów na motywację studentów-sportowców. Zachowanie trenerów było oceniane przez studentów-sportowców jako wspierające autonomię lub kontrolujące (m.in. kontrolujące stosowanie nagród „*trener obiecał mi, że dostanę nagrodę jeżeli dobrze mi pójdzie*"). Klasterowa analiza skupień wyróżniła trzy profile w zależności od poziomu na skali zachowania trenerów, od kontrolującego po wspierającego autonomię. Studenci-sportowcy, którzy odbierali zachowania trenerów jako bardziej wspierające autonomię, zgłaszali więcej pozytywnie motywujących doświadczeń. Podobne wyniki uzyskali w swoich badaniach Amorose i Horn (2001). Sportowcy zmotywowani wewnętrznie odbierali zachowania swoich trenerów jako mniej

autokratyczne, co m.in. wiązało się z częstym otrzymywaniem od nich pozytywnych informacji zwrotnych.

Niestety, informacje zwrotne przekazywane sportowcom nie zawsze mogą być pozytywne i pozbawione krytyki. Mouratidis, Lens i Vansteenkiste (2010) odkryli jednak w swoich badaniach, że nawet negatywne informacji zwrotne, przekazywane w sposób wspierający autonomię, mogą prowadzić do pozytywnych doświadczeń i poprawy osiągnięć. W badaniu sportowcy wypełnili kwestionariusz, w którym zgłaszali jak często otrzymują negatywne informacje zwrotne od trenerów, np. „*mój trener uświadamia mi moje słabe strony*". Następnie sportowcy odpowiadali, jak często negatywne informacje zwrotne są przekazywane w sposób wspierającym autonomię np. „*mój trener podaje wartościowe powody, dlaczego mi to mówi*" i „*mój trener słucha tego co myślę na swój temat*" oraz „*mój trener wskazuje na różne możliwości rozwiązania problemu*". Przeformułowanie negatywnej informacji zwrotnej dotyczącej kompetencji, na informację wspierającą autonomię, pozwala na analizę własnych umiejętności z perspektywy rozwoju i doskonalenia własnych zdolności, ochraniając jednocześnie samoocenę sportowca przed poczuciem wstydu i braku wiary we własne możliwości (Ryan, Deci, 2017).

Raedeke (1997) zbadał grupę 236 nastoletnich pływaków (średnia wieku 16 lat) pod względem ich poziomu wypalenia (emocjonalnego i fizycznego zmęczenia, dewaluacji dyscypliny pływania, pogorszenia osiągnięć pływackich) oraz determinantów zaangażowania sportowego (poczucia przymusu lub autentycznej chęci do uprawiania sportu). Klasterowa analiza skupień wykazała, że pływacy, którzy czuli się przymuszeni do uprawiania sportu wykazywali wyższy poziom wypalenia od sportowców zaangażowanych wewnętrznie do uprawiania sportu.

Deci i Ryan sugerują, że zaspokajanie podstawowych potrzeb psychologicznych, wspomagane przez autonomiczny styl trenerski, jest kluczowe na każdym poziomie aktywności sportowej. Niestety, w kontekście elitarnej rywalizacji naturalnie występuje większa presja aby odnieść zwycięstwo, co prowadzi do stosowania większej kontroli i nacisków przez trenerów. Jednak to właśnie koncentracja na procesie a nie na wynikach, może stanowić najbardziej efektywną strategię pozwalającą zarówno na zaspokojenie podstawowych potrzeb sportowca, jak i na osiąganie przez niego jak najlepszej formy, nawet na najwyższym poziomie rywalizacji sportowej (Ryan, Deci, 2017). Cheon i in. (2015) badali wpływ stylu trenerskiego wspierającego autonomię na sportowców przygotowujących się do udziału w Paraolimpiadzie w Londynie 2012. Badacze przydzielili 33 trenerów i 64 sportowców do grupy kontrolnej i eksperymentalnej. W grupie kontrolnej nie zastosowano żadnych manipulacji, a w grupie

eksperymentalnej trenerzy używali stylu trenerskiego wspierającego autonomię. Badania potwierdziły obniżony poziom motywacji każdego rodzaju, zaangażowania i funkcjonowania u sportowców w grupie kontrolnej. Natomiast w grupie eksperymentalnej nie odnotowano obniżenia motywacji (wszystkie wskaźniki były na stałym poziomie). W zakresie osiągnięć, zawodnicy z grupy eksperymentalnej wygrali również istotnie więcej medali olimpijskich od sportowców z grupy kontrolnej.

Lonsdale in. (2009) przeprowadzili badania nad wypaleniem zawodowym profesjonalnych sportowców w Nowej Zelandii i w Kanadzie. Wyniki ich badań sugerują, że samozdeterminowane motywy korelują negatywnie z wypaleniem zawodowym, a motywy o niskiej samodeterminacji korelują pozytywnie. W badaniach Hodge i in. (2008), sportowcy o wysokim poziomie wypalanie zawodowego zgłaszali istotnie niższy poziom poczucia kompetencji i autonomii, w porównaniu ze sportowcami o niskim poziomie wypalenia, ale nie wykazano istotnych różnic w potrzebie relacji z innymi. Wypaleniem zawodowym zajmowali się również Holmberg i Sheridan (2013). W swoich badaniach na próbie 598 studentów-sportowców Amerykańskich collegów, stwierdzili silną zależność pomiędzy wypaleniem a stopniem samodeterminacji.

Wspierania podstawowych potrzeb może mieć również pozytywny wpływ na antyspołeczne zachowania w sporcie. Hodge i Lonsdale (2011) badali antyspołeczne zachowania w sporcie na próbie 292 studentów-sportowców z Nowej Zelandii. Rezultaty ich badań wskazują na związek motywacji kontrolowanej z antyspołecznym zachowaniem w stosunku do innych członków drużyny oraz przeciwników, a związek ten ulegał mediacji przez moralne wycofanie. Naukowcy badali również style trenerskie stosowane przez trenerów i ich wpływ na motywację sportowców. Styl trenerski, który wspierał autonomię był związany z prospołecznym zachowaniem wobec członków drużyny, a związek ten ulegał mediacji przez motywację autonomiczną.

Dodatkowo, motywacja sportowców może być związana z ich postawą wobec uczciwości w sporcie i częstością lub przyszłym zamiarem stosowania dopingu. Donahue i in. (2006) zbadali psychologiczne determinanty używania dopingu w sporcie profesjonalnym na grupie 1201 kanadyjskich sportowców klasy krajowej. Wyniki sugerują, że sportowcy zmotywowani wewnętrznie są bardziej skłonni popierać postawy związane z uczciwością w sporcie i w rezultacie są mniej skłonni do stosowania dopingu. Sportowcy zmotywowani zewnętrznie byli natomiast bardziej skłonni do używania dopingu, częściowo z powodu wyznawania postaw niepopierających uczciwości w sporcie.

Barkoukis i in. (2011) badali również postawy wobec dopingu, na obszernej grupie 1075 olimpijczyków. Badacze przedstawili wyniki sugerujące, że sportowcy zmotywowani wewnętrznie istotnie rzadziej stosowali doping i mieli istotnie niższy poziom intencji stosowania dopingu w przyszłości. Z kolei zdemotywowani sportowcy istotnie częściej używali dopingu i zamierzali go stosować w przyszłości, w porównaniu ze sportowcami zmotywowanymi zarówno wewnętrznie jak i zewnętrznie.

Informacje zwrotne dotyczące kompetencji sportowych, przekazywane w atmosferze wsparcia (w przeciwieństwie do atmosfery kontroli i osądzania), są kluczowe dla utrzymania motywacji do sportu. Pozwalają one na poprawę umiejętności sportowych, m.in. poprzez otrzymywanie informacji w postaci wyników sprawnościowych (punktów, czasu, zwycięstw itp.) i innych informacji wynikających z rywalizacji, jak również rzetelnych uwag trenerów i instruktorów. Jednak czasami rywalizacja i związane z nią informacje zwrotne mogą działać zarówno wzmacniająco (czyli informacyjnie), jak i osłabiająco (czyli kontrolująco). Sport jest wyjątkowym przykładem wewnętrznie umotywowanego zachowania, ponieważ rywalizacja (która opiera na wielu zewnętrznych czynnikach) stanowi integralną część wielu dyscyplin sportowych. Rywalizację uznaje się wręcz jako definicję sportu, a wielu sportowców wskazuje rywalizację jako ten element, który sprawia, że sport jest ciekawy, wciągający i zabawny (Ryan, Deci, 2017). Według Csikszentmihalyi (1975), rywalizacja jest jednym z podstawowych elementów aktywności autotelicznych (jeżeli nie jest związana z wpływem ego), a według McCeland i in. (1953, za: Deci, Ryan, 1985) motywacja osiągnięć obejmuje rywalizowanie ze standardem doskonałości. Istnieje jednak wiele definicji rywalizacji, która stanowi odwrotność motywacji wewnętrznej. Według Deutscha (1969, za: Deci, Ryan, 1985), rywalizacja oznacza minimum dwie osoby lub dwie grupy, posiadające odwrotne cele. Z kolei Thibauti i Kelley (1959, za: Deci, Ryan, 1985), zdefiniowali perfekcyjną rywalizację jako reprezentacje binarnej sytuacji, w które wygrana jednej strony oznacza przegraną drugiej.

Inne podejście zaproponował Ross i Van den Haag (1957, za: Deci, Ryan, 1985), rozróżniając rywalizację bezpośrednią i pośrednią. Rywalizacja pośrednia dotyczy sportowców lub drużyn sportowych podejmujących próby poprawienia swojego poprzedniego wyniku lub określonego standardu. Rywalizacja bezpośrednia oznacza walkę graczy przeciwko sobie w celu zmaksymalizowania szansy na sukces. Każda sytuacja powiązana z rywalizacją może zawierać zarówno element kontrolujący, jak i informacyjny. Aspekt kontrolujący występuje wtedy, kiedy sportowiec koncentruje się głównie na wygranej lub ma poczucie, że musi wygrać. W takiej sytuacji przeważa zewnętrzna strona rywalizacji. Presja związana z wygraną może wynikać zarówno z presji wewnętrznych (związanych z obroną samooceny), ale może również

pochodzić z środowiska społecznego (trenerów, rodziców, członków drużyny). Rywalizacja zawiera również aspekt informacyjny, który dotyczy informacji zwrotnych dotyczących kompetencji i efektywności pochodzących z otoczenia. Większe skupienie na procesie, czyli poprawnym i umiejętnym wykonywaniu uderzeń, zagrań itp. aniżeli na wygranej lub przegranej, wzmocni motywację wewnętrzną sportowca. Przykładowo, gdy sportowiec przegra bardzo trudną ale dobrze zagraną grę z powodu różnicy jednego punktu, poczuje się rozczarowany, ale ze względu na wysoce pozytywną informację zwrotną utrzyma on swoją motywację wewnętrzną.

Deci i in. (1981) przeprowadzili badania nad rywalizacją bezpośrednią i pośrednią. Wszyscy uczestnicy badania rozwiązywali takie same zagadki. W pierwszej grupie uczestnicy zostali poinstruowani, że mają spróbować wygrać poprzez szybsze rozwiązanie zagadek od przeciwnika. Z kolei w grupie drugiej uczestnicy zostali poinformowani, że mają spróbować rozwiązywać zagadki najlepiej jak potrafią. Uczestnicy biorący udział w rywalizacji bezpośredniej (w grupie pierwszej), byli istotnie mniej zmotywowani wewnętrznie od uczestników rywalizacji pośredniej, którzy próbowali pobić swój poprzedni rekord. Zatem im bardziej kontrolujący kontekst tym bardziej udział w sporcie staje się tylko narzędziem pozwalającym na osiągniecie celu, jakim jest wygrana, co zmienia relację z tą aktywnością na bardziej zewnętrzną. Dlatego można oczekiwać, że rywalizacja w kontekście, w którym istnieje presja zwycięstwa będzie osłabiać motywację wewnętrzną, podczas gdy rywalizacja w kontekście skupiającym się na zaangażowaniu w aktywność i doskonaleniu umiejętności zazwyczaj utrzyma lub nawet wzmocni motywację wewnętrzną. Zatem bezpośrednia rywalizacja może sprawić, że dana aktywność sportowa będzie bardziej zabawna i angażująca lub odwrotnie, bardziej bolesna i zniechęcająca, w zależności od danych czynników motywacyjnych (Ryan, Deci, 2017).

Według teorii samodeterminacji, zewnętrzne nagrody stanowią najbardziej kontrolujący i najmniej autonomiczny rodzaj motywacji. Zatem oferowanie sportowcom trofeów, wyróżnień i nagród może osłabić ich motywację wewnętrzną, zamiast ją wzmocnić. Jednak na percepcję nagród, czyli na interpretację ich znaczenia przez sportowców, mogą wpływać różnorodne czynniki np. lista wymagań które należy spełnić aby je otrzymać lub sposób ich przekazywania. Nagrody mogą być oczywiście wykorzystywane jako sposób na wyróżnienia najlepszych sportowców, jednak niewyróżnione jednostki mogą zinterpretować takie zdarzenie jako informacje o ich braku umiejętności, a to z kolei osłabi ich poczucie kompetencji. Może to mieć duże znaczenie zwłaszcza w przypadku młodych sportowców. W naszej kulturze powszechnym zjawiskiem jest stosowanie porównań społecznych, zwłaszcza w kontekście osiągnięć i

umiejętności, co może mieć negatywny wpływ na obraz własnej osoby. Młodzi ludzie mogą przyswoić przeświadczenie, że nie posiadają wystarczających kompetencji aby uczestniczyć w rywalizacji sportowej (Ryan, Deci, 2017).

Potencjał osłabiania wewnętrznego zainteresowania przez otrzymywanie nagród został zbadany przez Orlicka i Moshera (1978, za: Deci, Ryan, 1985), na próbie dzieci w wieku 9-11 lat. Poziom motywacji wewnętrznej mierzono przy użyciu behawioralnej skali wolnego wyboru oraz testu zdolności motorycznych związanych z utrzymywaniem równowagi. Dzieci zostały podzielone na dwie grupy, w pierwszej grupie dzieci otrzymały trofea za wykonanie zadania, za to w drugiej grupie nie było żadnych nagród. Po kilku dniach powtórzono badanie na tej samej próbie stosując te same zasady co poprzednio. Okazało się, że dzieci, które otrzymały trofea, poświęciły mniej wolnego czasu na udział w aktywnościach związanych z zadaniem (czyli utrzymywaniem równowagi), w porównaniu z dziećmi, które nie otrzymały żadnych trofeów. Wyniki badaczy sugerują, że motywacja dzieci do wykonywania interesujących aktywności może być osłabiona poprzez wprowadzenie zewnętrznych nagród.

Wśród studentów-sportowców najpowszechniejszym rodzajem nagrody są stypendia sportowe. Wpływ stypendiów na motywacje wewnętrzną studentów-sportowców był badany przez E. Ryana (1977, 1980, za: Deci, Ryan, 1985) w USA. W pierwszym badaniu (1977) zweryfikowano wpływ otrzymywania stypendiów przez uczestników zawodów międzyuczelnianych na ich chęć uprawiania sportu również po zakończeniu tego etapu kształcenia. Mężczyźni którzy grali w futbol amerykański i otrzymywali stypendium wskazywali na zewnętrzne czynniki jako powód uprawiania tego sportu częściej od mężczyzn, którzy tych stypendiów nie otrzymywali. W drugim badaniu E. Ryana (1980) zostały również zbadane różnicę międzypłciowe. Badana próba składała się z 424 mężczyzn uprawiających zapasy i futbol amerykański oraz 188 kobiet zaangażowanych w sport z siedmiu różnych dyscyplin. Również w tym badaniu okazało się, że mężczyźni grający w futbol amerykański i otrzymujący stypendium wykazują niższą motywację wewnętrzną. U sportowców uprawiających zapasy oraz u kobiet otrzymujących stypendium nie stwierdzono natomiast obniżonej motywacji wewnętrznej. Według E. Ryana, powodem tych różnic motywacji jest wartość informacyjna i kontrolująca stypendiów oraz poczucie umiejscowienia przyczynowości. Mężczyźni otrzymujący stypendium mogli silniej postrzegać swoje uczestnictwo w sporcie jako sposób na zarabianie pieniędzy, więc stypendium miało dla nich większą wartość kontrolującą. W przypadku kobiet otrzymywanie stypendium było rzadszym zjawiskiem, dlatego też mogło mieć ono dla nich większą wartość informacyjną – stanowić rodzaj wyróżnienia, które potwierdza ich wysoki poziom kompetencji i umiejętności.

Przyznawanie stypendiów osobom uprawiającym zapasy jest również mniej powszechne niż w środowisku futbolu amerykańskiego, dlatego, tak jak w przypadku kobiet, stypendium to mogło mieć dla nich większą wartość informacyjną aniżeli kontrolującą.

Moller i Sheldon (2020) przeprowadzili badania nad długofalowym wpływem stypendiów sportowych na motywację wewnętrzną absolwentów collegów. Otrzymywanie stypendium przez absolwentów było pozytywnie związane z motywacją zewnętrzną podczas nauki w college'u i negatywnie związane z odczuwaniem satysfakcji z uprawiania danej dyscypliny sportu w dniu badania (czyli nawet lata lat po ukończeniu college'u). Badacze sugerują, że stypendia mogą osłabiać motywację wewnętrzną do danego sportu nawet po upływie dziesiątek lat.

Jednak inne wyniki uzyskali Amorose i Horn (2000), w swoich badaniach nad motywacją wewnętrzną studentów-sportowców w aktywności sportowej. Badania potwierdziły brak różnicy w skali przyjemności i zainteresowania sportem pomiędzy grupą sportów objętych stypendiami a grupą, która nie otrzymywała stypendiów. Dodatkowo, sportowcy otrzymujący stypendium odznaczali się wyższym poczuciem kompetencji oraz niższym poziomem stresu od sportowców nieotrzymujących stypendiów.

Wynik końcowy rywalizacji w sposób nieunikniony prowadzi do podziału uczestników na zwycięzców, którzy z powodu swojego triumfu odczują radość i dumę, oraz przegranych, którzy zazwyczaj muszą skonfrontować się poczuciem rozczarowania, wstydu i zwątpienia we własne możliwości. Niestety, każdy sportowiec musi prędzej czy później zmierzyć się z tym przykrym doświadczeniem, jakim jest odniesienie klęski. Porażka w sporcie zazwyczaj ma negatywny wpływ na motywację wewnętrzną. Ponieważ sport jest tak ściśle związany z rywalizacją, osłabianie motywacji wydaje się zatem nieuniknione. Istnieją jednak pewne rozwiązania, które mogą zminimalizować ten negatywny efekt.

Jednym ze sposobów na załagodzenie skutków porażki może być przekazywanie pozytywnych informacji zwrotnych, dotyczącej dobrze wykonanych czynności w danej aktywności sportowej. Vansteenkiste i Deci (2003) przeprowadzili badania nad wpływem wygranej i przegranej na motywację wewnętrzną i zaangażowanie ego. Narzędziem mierzącym motywację wewnętrzną był kwestionariusz deklaratywny dotyczący odczuwanej przyjemności z aktywności oraz dane z obserwacji wolicjonalnego zachowania po manipulacji eksperymentalnej. W eksperymencie podzielono osoby badane na pięć grup, a ich zadaniem było rozwiązywanie zagadek. W grupie kontrolnej uczestnicy rozwiązywali zagadki bez rywalizacji, bez informacji zwrotnych i bez możliwości otrzymania nagrody. W pozostałych grupach uczestnicy badania myśleli, że rywalizują o nagrodę pieniężną z graczem znajdującym

się w innym pokoju. Wśród rywalizujących uczestników zastosowano również cztery warianty zmiennej niezależnej: zwycięstwo i otrzymanie nagrody pieniężnej; przegrana z brakiem nagrody; przegrana z brakiem nagrody i z pozytywną informacją zwrotną (jeżeli uczestnik rozwiązał ponadprzeciętną liczbę zagadek); przegrana z nagrodą pieniężną za ponadprzeciętną liczbę rozwiązanych zagadek. Wyniki eksperymentu sugerują, że zwycięzcy są istotnie bardziej zmotywowani wewnętrznie od przegranych. Natomiast przegrani, którzy otrzymali pozytywną informację zwrotną, mieli istotnie wyższy poziom motywacji wewnętrznej od przegranych, którzy takiej informacji nie otrzymali. Dodatkowo, motywacja wewnętrzna przegranych z informacją zwrotną nie różniła się istotnie od motywacji zwycięzców oraz grupy kontrolnej. Przegrani, którzy otrzymali nagrodę pieniężną za ponadprzeciętną liczbę rozwiązanych zagadek wykazywali obniżoną motywację wewnętrzną (w zakresie miary zachowania) w porównaniu z przegranymi, którzy otrzymali jedynie pozytywną informację zwrotną. Badania nie wykazały różnic w zakresie poziomu przyjemność z aktywności w tych dwóch grupach.

Rywalizacja w sporcie może spełniać zarówno funkcję informacyjną jak i kontrolującą. Wygrana może stanowić dla uczestników informację o ich kompetencji, a tym samym wzmocnić ich motywację wewnętrzną. Jednakże istotnym problemem bezpośredniej rywalizacji jest ogromna, czasami wszechogarniająca presja wywierana na sportowcach. Środowisko sportowe, trenerzy, a nawet najbliżsi często stawiają sportowca w bardzo stresującej atmosferze oczekiwań i wymagań, przedstawiając osiągnięcie wygranej jako najważniejszy cel ich życia. Nawet w przypadku odniesienia zwycięstwa, jeżeli sportowiec odczuwał presję wygranej lub jego wygrana związana była z uzyskaniem nagrody pieniężnej, te silne naciski mogły zniwelować pozytywną informację zwrotną i wpłynąć negatywnie na jego motywację wewnętrzną. Z drugiej strony, przegrana również wpływa negatywnie na motywację wewnętrzną sportowca, ale przekazanie pozytywnej informacji zwrotnej dotyczącej dobrze wykonanych czynności w aktywności sportowej, może załagodzić negatywny efekt poniesienia porażki. Zgodnie z teorią samodeterminacji, najlepszym sposobem na ochronę motywacji wewnętrznej w sporcie jest wspieranie podejścia minimalizującego presję z jednoczesnym wzbudzaniem radości związanej z aktywnością sportową. Aby chronić motywację sportowców środowisko sportowe powinno skupiać się na podejściu, że to nie wygrana czy przegrana jest najważniejsza, ale najważniejsze jest zaangażowanie, radość z gry, rozwijania swoich umiejętności, nauka na błędach i współpraca. Zgodnie z podejściem, że to nie cel jest najważniejszy, a droga do celu (Ryan, Deci, 2017).

II.2. Motywacja w obszarze edukacji

Proces uczenia się jest bliski człowiekowi od najwcześniejszych lat życia. Już w okresie niemowlęcym oraz wczesnego dzieciństwa, jesteśmy wewnętrznie zmotywowani do interakcji ze światem zewnętrznym poprzez eksplorację i zabawę. W ten sposób dowiadujemy się zasad działania i funkcjonowania świata, odkrywamy własne możliwości i ograniczenia. Napotykamy też pierwsze problemy i podejmujemy pierwsze próby ich rozwiązania. Dzieci obserwują również otaczających ich ludzi, a poprzez zabawę próbują naśladować zachowania dorosłych (Ryan, Deci, 2017). Zjawisko naśladownictwa tłumaczy teoria społecznego uczenia się Bandury (1977, 1986), według którego proces ten polega na aktywnym przetwarzaniu informacji poprzez wykorzystanie umiejętności kognitywnych. Obserwacja zachowań innych ludzi i skutków tych zachowań w danym kontekście społecznym pozwala na wyciągnięcie konkretnych wniosków i odtworzenie danego zachowania. Wzmocnienia również mogą wpływać na proces uczenia się, ale nie są one w pełni odpowiedzialne za ten proces.

Człowiek posiada zatem wrodzoną skłonność do uczenia się o świecie, o sobie i innych ludziach, a proces ten daje mu wewnętrzne poczucie satysfakcji. Niestety, o ile proces ten w okresie wczesnego dzieciństwa jest w pełni zmotywowany wewnętrznie, im dzieci stają się starsze tym proces uczenia staje się coraz bardziej kontrolowany przez środowisko zewnętrzne. Z biegiem czasu nauka dzieci staje się odpowiedzialnością rodziców, a później instytucji szkolnictwa. Dzieci uczęszczające do szkoły muszą zacząć spełniać wymagania edukacyjne określone w podstawach programowych, tym samym proces nauczania zaczyna być ukierunkowywany i kontrolowany przez nauczycieli i wychowawców. Doświadczenia dzieci w szkole wpływają nie tylko na rozwój ich zdolności intelektualnych, ale także na ich rozwój emocjonalny i dobrostan psychiczny. Szkoła, oprócz rodziny, odpowiedzialna jest za proces socjalizacji, więc kształtuje u dzieci samoocenę, zdolności radzenia sobie oraz wpływa na ich rozwój społeczny i na wyznawane przez nich wartości (Deci, Ryan, 1985). Współczesne szkolnictwo w kontekście pojmowania procesu uczenia na przestrzeni całej historii ludzkości jest tworem względnie nowym; w tradycyjnych społecznościach dzieci uczyły się poprzez obserwacje, imitowanie i zabawę w udawanie dorosłych, co pozwalało na opanowywanie umiejętności i zapoznawanie się z obowiązkami związanymi z dorosłym życiem, z którym miały styczność na co dzień. Nauczyciele byli zatem zazwyczaj członkami rodziny lub osobami bardzo bliskimi, natomiast we współczesnych szkołach proces nauczania przebiega w bardziej formalnej atmosferze. Przeprowadzany jest w dużych grupach równoletnich dzieci, w których nauczyciel (który jest osobą obcą) w głównej mierze skupia się na przekazaniu wcześniej

ustalonego przez podstawy programowe materiału. Współczesne szkoły skupiają się na konkretnych celach kognitywnych uczniów, przez co mogą zaniedbywać ich zainteresowania i potencjał. Podstawy programowe zazwyczaj nie są skonstruowane z perspektywy wzbudzenia motywacji wewnętrznej i brakuje im holistycznego podejścia w zakresie potrzeb psychologicznych i intelektualnych uczniów (Ryan, Deci, 2017).

Dlatego też wielu nauczycieli skupia się głownie na wystawianiu ocen, przeprowadzania sprawdzianów i kartkówek oraz stosowaniu zewnętrznych nacisków aby przymusić uczniów do nauki. Ponieważ oceny są dla dzieci i rodziców bardzo ważne, a proces ewaluacji jest często dokonywany publicznie, do procesu nauczania wprowadzany jest czynniki porównań społecznych, którego dynamika związana jest obroną samooceny i unikaniem wstydu. Także zamiast opierać się na wrodzonej skłonności dzieci do ciekawości, wzbudzając tym samym ich motywację wewnętrzną, w szkołach podejściem dominującym jest wykorzystywanie strategii kontrolujących (Ryan Deci, 2000a). Psycholog poznawczy Bruner (1962) sugerował, że aby pomóc dzieciom w nauce należy je uwolnić od wpływu nagród i kar, gdyż stanowią one zbyt sztywne wzorce zachowań i prowadzą do ubogiego uczenia się. Dzieci stosując się do dokładnych wytycznych nauczyciela, będą robić to czego się od nich oczekuje aby otrzymać nagrodę i uniknąć kary. Dostosowując się do wymagań będą skupiać się na zapamiętywaniu materiału, przez co mogą mieć problem z rozwinięciem zdolności twórczego myślenia. Według teorii samodeterminacji, wspieranie podstawowych potrzeb psychicznych w środowisku szkolnym wpływa na osiągnięcia, aspiracje, dobrostan i rozwój zarówno dzieci, nastolatków jak i dorosłych (Ryan, Deci, 2017).

Reeve i Jang (2006) w swoich badaniach empirycznych, zidentyfikowali i skategoryzowali zachowania nauczycieli wspierające autonomię uczniów oraz zachowania kontrolujące, które nie wspierały poczucia autonomii. Zachowania wspierające autonomię dotyczyły: wspierania i chwalenia uczniów (np. *uda ci się, dobrze ci idzie*); pozwalania uczniom mówić i słuchania ich wypowiedzi; zadawania pytań dotyczących woli uczniów (np. *od czego chciałbyś zacząć?*); udzielanie porad i wskazówek, gdy uczniowie nie potrafili rozwiązać zadania; bycia responsywnym względem pytań i wypowiedzi uczniów (np. *to bardzo dobre pytanie*); branie pod uwagę perspektywę uczniów (np. *tak, to zadanie jest trudne*). Kontrolujące zachowania nauczycieli obejmowały: stawianie wymagań i dyrektyw (np. *zrób to w ten sposób*), stosowanie dyrektyw w formie bezpośrednich pytań (np. *czy możesz to zrobić tak jak ci pokazałem?*); używanie kontrolujących słów takich jak *musisz* i *powinieneś*; zdradzanie rozwiązań bez dawania uczniom okazji na samodzielne znalezienie odpowiedzi; oferowanie zbyt małej ilość czasu na samodzielne rozwiązanie zadania; ograniczanie interakcji

uczniów z materiałami edukacyjnymi. Motywacja autonomiczna uczniów była skorelowana negatywnie z zachowaniami kontrolującymi nauczycieli oraz pozytywnie z zachowaniami wspierającymi autonomię.

W badaniach Huhtiniemi i in. (2019), przebadano związek przyjemności z uczestnictwa w lekcjach wychowania fizycznego z motywacyjnymi regulacjami oraz z zaspokojeniem podstawowych potrzeb psychicznych. Przebadano 260 uczniów piątej klasy (średnia wieku 12 lat) i 242 uczniów ósmej klasy (średnia wieku 15 lat). W grupie piątoklasistów, potrzeba autonomii była bezpośrednia powiązana z przyjemnością z lekcji WF-u. Dodatkowo, zaobserwowano pośredni związek potrzeby autonomii z przyjemnością z lekcji, poprzez proces introjekcji w grupie chłopców oraz pośredni związek potrzeby relacji z przyjemnością z lekcji poprzez proces introjekcji w grupie dziewczynek. W grupie ósmoklasistów zaobserwowano bezpośredni związek potrzeby kompetencji z przyjemnością z lekcji WF-u.

Howard i in. (2021) przeprowadzili metaanalizę badań teorii samodeterminacji w obszarze edukacji. Przeanalizowano 344 próby (zawierających razem 223,209 osób) badające różne rodzaje motywacji i ich związek z 26 rezultatami dotyczącymi dobrostanu, wydajności, orientacji celów i wytrwałości w obszarze edukacji. Metaanaliza wykazała, że motywacja autonomiczna jest związana z bardziej pozytywnymi rezultatami. Motywacja wewnętrzna jest powiązana z dobrostanem i sukcesem, natomiast osobiście bliskie wartości (regulacja zidentyfikowana) są silnie związane z wytrwałością i intencją do działania w przyszłości. Poczucie wstydu, winy i dumy czyli motywy z zaangażowaniem ego (introjekcja), były pozytywnie związane z wytrwałością i z celami dotyczącymi wydajności i efektywności, ale ten rodzaj motywacji jest również pozytywnie związany ze wskaźnikami negatywnego samopoczucia. Motywacja napędzana przez chęć zdobycia nagrody lub uniknięcia kary (zewnętrzna regulacja) nie była związana z efektywnością lub z wytrwałością, była natomiast związana z obniżonym dobrostanem. Amotywacja była związana z negatywnymi rezultatami.

Wystawianie ocen należy do jednego z podstawowych procesów funkcjonowania współczesnego systemu szkolnictwa. W codziennym życiu proces uczenia się jest spontaniczny i niesformalizowany, polegający na eksperymentowaniu i stosowaniu metod prób i błędów, w których ryzyko i porażka jest nieunikniona. W ustrukturalizowanym systemie szkolnictwa natomiast, to ewaluacja i wystawianie ocen stanowi fundament procesu nauczania. Proces ewaluacji opiera się o ustalone wcześniej normy, więc uczniowie są oceniani relatywnie do innych osób. Wiąże się to z porównaniami społecznymi, które z kolei wywierają presję na uczniach i wywołują u nich mechanizmy obrony samooceny i zaangażowania ego (Ryan, Deci, 2017).

Grolnick i Ryan (1987, za: Ryan, Deci, 2017) badali wpływ kontroli na proces nauczania wśród uczniów piątej klasy szkoły podstawowej. Zadaniem osób badanych było przeczytanie rozdziału w książce, a następnie rozwiązanie testu i wypełnienie kwestionariusza mierzącego poziom zainteresowania. Podzielono osoby badane na trzy grupy. W pierwszej grupie przydzielono uczniom zadanie przeczytania rozdziału, a pod koniec przeprowadzono z niego test bez wystawiania oceny (nie uprzedzono jednak uczniów o teście). W grupie drugiej, uczniowie zostali poinformowani, że po przeczytaniu rozdziału w książce będą musieli wypełnić test, jednak zapewniono ich, że nie będą oni z niego oceniani, gdyż test stanowi on tylko informację dla badaczy. Uczniowie w trzeciej grupie zostali poinformowani, że po przeczytaniu rozdziału będą musieli wypełnić test, z którego będą oceniani. Okazało się, że uczniowie z pierwszej i drugiej w grupie wykazywali wyższy poziom zainteresowania materiałem od grupy trzeciej (poddanej ocenie). Uczniowie z grupy pierwszej i drugiej uzyskali również wyższe wyniki w zakresie konceptualnego uczenia się. Trzecia grupa poradziła sobie równie dobrze w zakresie ilości zapamiętanego materiału, co grupa druga oraz istotnie lepiej od grupy pierwszej, natomiast ponowny test na wszystkich grupach – przeprowadzony tydzień po pierwszym - wykazał, że grupa trzecia zapomniała więcej materiału od pozostałych. Wyniki badania sugerują zatem, że mniejsze skupienie na ewaluacji wzmacnia motywację wewnętrzną, oraz może nawet wspomóc proces uczenia.

Podobne badania przeprowadzili Benware i Deci (1984, za: Deci, Ryan, 1985) na grupie studentów collegu w USA. Badacze zakładali, że osoby uczące się z przekonaniem, że będą mogły praktycznie wykorzystać przyswajaną wiedzę będą silniej zmotywowane wewnętrznie od osób, które uczą się ponieważ będą z danego materiału egzaminowane. Osoby badane miały trzy godziny na przyswojenie materiału z neuropsychologii w preferowany przez nich sposób. Połowa osób badanych została poinformowana, że za dwa tygodnie z materiału będzie przeprowadzony egzamin. Druga połowa osób badanych nie wiedziała o egzaminie, ale została poinformowana, że za dwa tygodnie wykorzysta praktycznie swoją wiedzę poprzez nauczanie innych studentów. Pod koniec wszyscy uczestnicy wypełnili również kwestionariusz badający poziom zainteresowania aktywnością. Egzamin przeprowadzono wśród wszystkich osób badanych. Testował on zarówno ilość zapamiętanego materiału, jak i poziom zrozumienia konceptów zawartych w materiale. Studenci, którzy uczyli się materiału gdyż wiedzieli, że będą z niego egzaminowani, uznawali go za mniej interesujący i uzyskali niższy wynik w zakresie konceptualnego zrozumienie materiału. Studenci zarówno poinformowani jak i niepoinformowani o końcowym egzaminie, wypadli tak samo w pytaniach testujących ilość zapamiętanego materiału. Wyniki zatem sugerują, że ewaluacja procesu uczenia wpływa na

motywację wewnętrzną i prowadzi do słabszego zrozumienia przyswajanej wiedzy, niż uczenie się w celach praktycznych.

Bonneville-Roussy i in. (2017) przeprowadzili badania nad związkiem motywacji i strategii radzenia sobie ze stresem podczas egzaminów. Badanie przeprowadzano w Kanadzie na dwóch próbach. Pierwsza próba obejmowała 265 studentów muzyki, a druga 340 studentów uczelni wyższych z innych kierunków (łącznie 605 osób). Poziom motywacji autonomicznej pozwalał na predykcje stosowania strategii związanych z zaangażowaniem, których rezultatem był bardziej pozytywny afekt, wyższe oceny i długofalowe zaangażowanie na studiach. Motywacja kontrolowana przewidywała wykorzystywanie strategii unikających, związanych z bardziej negatywnymi rezultatami. Kobiety wykazywały wyższy poziom stresu od mężczyzn, natomiast mężczyźni bardziej odczuwali negatywny wpływ wykorzystywania strategii unikających.

Zatem oceny mogą mieć negatywny wpływ zarówno na długofalowe rezultaty procesu uczenia, jak i na dobrostan, poczucie kompetencji i samoocenę uczniów. Nauczyciele często nieświadomie wychodzą z założenia, że wystawianie ocen stanowi strategię motywacyjną, gdyż dzięki niej pobudzą uczniów do działania. W rzeczywistości jednak ewaluacja może zmienić podejście uczniów do samego procesu uczenia, osłabiając ich autentyczną ciekawość i zainteresowanie, wzmacniając tym samym obronę samooceny, a w przypadku uczniów otrzymujących negatywne oceny, zniechęcają i demotywują.

Według Osińskiego (2011), wzmacnianie pozytywnych zachowań ludzi powinno odbywać się poprzez stosowanie pochwał, aniżeli w formie wystawiania ocen. Pochwały mogą mieć wyraz zarówno werbalny, jak i niewerbalny (przyjazna mimikę twarzy, uśmiech, gesty aprobaty). Aby wykształcić u uczniów wychowania fizycznego postawy prozdrowotne i prospołeczne, należy skupić się na przekazywaniu pozytywnych informacji zwrotnych. Nauczyciel nie powinien karać za błędnie lub gorzej wykonane ćwiczenia, a powinien skupić się na wspieraniu uczniów mniej sprawnych i zniechęconych. Zarówno grupy społeczne takie jak rodzina, szkoła, kluby sportowe i lokalna społeczność, jak i nauczyciele wychowania fizycznego i instruktorzy sportu, poprzez proces socjalizacji, wywierają wpływ na sposób myślenia jednostki, jej postawy i system wartości.

Ewaluacja z perspektywy praktycznej posiada dwie funkcje – informacyjną i selekcyjną. Funkcja informacyjna pozwala na dostarczanie informacji zwrotnych uczniom w celu poprawy ich umiejętności. Funkcja selekcyjna pozwala na wyodrębnienie uczniów, którzy opanowali dany materiał, dzięki czemu mogą zakwalifikować się do dalszych etapów nauczania np. w zakresie rozszerzonym lub na dany kierunek studiów. Jednak oceny najczęściej dostarczają

informacji o poziomie umiejętności uczniów relatywnie do reszty, co może osłabić ich chęć do nauki. Selekcja jest czasami niezbędna, zwłaszcza pod koniec procesu kształcenia np. w przypadku uzyskiwania certyfikatu. Jednak najlepiej gdyby była ona stosowana sporadycznie, wtedy gdy jest najbardziej użyteczna, a nie jako ciągła ingerencja w proces uczenia. Zatem najlepszym rozwiązaniem jest przeprowadzania egzaminów w środowisku wspierającym autonomię. Informacje zwrotne pochodzące z procesu ewaluacji powinny być postrzegane jako użyteczne, wartościowe i wzbogacające proces uczenia, w przeciwieństwie do postrzegania ich jako rodzaj presji i nacisków, formy osądzania i jako podstawę do stosowania porównań społecznych (Ryan, Deci, 2017).

Aby wspierać motywację wewnętrzną uczniów i studentów można stosować system oceniania kształtującego, który opiera się na ciągłym dostarczaniu informacji zwrotnych przez nauczycieli i wykładowców (czyli w trakcie całego procesu nauczania, a nie tylko pod koniec tego procesu). Ocenianie kształtujące obejmuje m.in.: zaangażowanie uczniów we własny proces nauczania; dopasowywanie procesu nauczania do uczniów z uwzględnieniem osiąganych przez nich ocen; świadomość nauczycieli dotyczącą wpływu ocen na motywację i samoocenę uczniów (które są kluczowe dla efektywnego procesu uczenia się); umożliwianie uczniom ocenę własnych postępów w nauce; zrozumienie przez uczniów sposobów na dalsze samodoskonalenie (William, 2011).

Studenci wybierając określony kierunek studiów mogą kierować się motywami wewnętrznymi, związanymi z autentycznym zainteresowaniem ofertą programową danego kierunku, lub zewnętrznymi, związanymi z chęcią uzyskania w przyszłości wysoko płatnego zatrudnienia. Motywy wyboru kierunku studiów turystyka i rekreacja, badane były na próbie 136 studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Studenci jako najważniejsze powody, dla których studiują, wskazali chęć poznania świata, zamiłowanie do podróży i perspektywa ciekawego zatrudnienia (Szark-Eckardt i in., 2017). W badaniu na próbie 144 studentów wychowania fizycznego AWF Warszawa studenci oczekiwali profesjonalnego przygotowania, rozwoju intelektualnego i zdobycia umiejętności samokształcenia. Większość studentów uważało również, że istotnym jest stworzenie warunków umożliwiających im kontynuowanie kariery sportowej (Buchta, 2009). Buchta i Lisicki (2011) przeprowadzili badania na próbie 247 studentów studiów licencjackich na kierunku wychowanie fizyczne w AWF Gdańsk i AWF Warszawa. Głównymi powodami decyzji o studiowaniu na kierunku wychowanie fizyczne były zainteresowania, chęć zdobycia umiejętności i wiedzy umożliwiających dalsze kształcenie oraz zdobycie kompetencji zawodowych.

ROZDZIAŁ III. CEL BADAŃ, PYTANIA I HIPOTEZY BADAWCZE

Studenci-sportowcy wkładają ogromną ilość pracy, wysiłku i zaangażowania w rozwój swojej kariery sportowej, a równoległe kontynowanie edukacji na uczelni wyższej nieuchronnie wiąże się z poświęcaniem przez nich dodatkowego czasu i energii na naukę. Silna i autonomiczna motywacja studentów-sportowców jest zatem niezbędna dla osiągnięcia sukcesu zarówno w sporcie, jak i na studiach. Analiza podłoża motywacyjnego studentów-sportowców pozwoli zidentyfikować charakter i jakość ich motywacji, zakres wpływu czynników zewnętrznych oraz siłę internalizacji i integracji wyznawanych przez nich przekonań związanych z działaniem i rozwojem w obszarze sportu i edukacji.

Motywację studentów-sportowców mogą różnicować takie czynniki jak rodzaj uprawianego sportu, kierunek studiów i płeć. W zakresie uprawianego sportu, największe różnice mogą dotyczyć sportów zespołowych i indywidualnych. Charakter sportów zespołowych wiąże się z interakcją i nawiązywaniem relacji z innymi członkami drużyny, co z jednej strony może stanowić potencjał dla zaspokojenia potrzeby relacji, jednak z drugiej strony może wiązać się z większą presją społeczną, a przez to wzmacniać u studentów-sportowców motywację zewnętrzną. Z kolei kierunki studiów różnią się treściami programowymi i możliwościami zawodowymi po ich ukończeniu oraz poziomem prestiżu, co może przekładać się na odmienny profil motywacyjny. Natomiast motywacja kobiet i mężczyzn może różnić się z powodów społeczno-kulturowych. Dodatkowo, ponieważ studenci-sportowcy aktywnie działają w obszarze sportu i edukacji, warto dokonać analizy siły i rodzaju związku pomiędzy ich motywacją do sportu a motywacją do studiowania.

Celem badań jest identyfikacja i analiza motywacji studentów-sportowców do studiowania i do uprawiania sportu z perspektywy teorii samodeterminacji. Celem badań jest również analiza związku motywacji do sportu z motywacją do studiowania oraz analiza różnic w motywacji pomiędzy grupami wyodrębnionymi ze względu na płeć, kierunek studiów i rodzaj uprawianego sportu.

Sformułowano następujące pytania badawcze (w pytaniach i hipotezach słowo *motywacja* odnosi się do wszystkich siedmiu podskal motywacji):

1. Który rodzaj motywacji (zewnętrzna, wewnętrzna, amotywacja) do sportu i motywacji do studiów u studentów-sportowców ma najwyższy poziom?
2. Czy można zaobserwować istotne różnice w motywacji do studiów i sportu w zależności od płci badanych?

3. Czy motywacja studentów do studiów i sportu różni się istotnie w zależności od rodzaju uprawianego sportu?
4. Czy motywacja studentów do studiów i sportu różni się istotnie w zależności od kierunku studiów?
5. Czy można zaobserwować istotne różnice w motywacji pomiędzy kobietami i mężczyznami w zależności od uprawianego sportu?
6. Czy można zaobserwować istotne różnice w motywacji pomiędzy kobietami i mężczyznami w zależności od kierunku studiów?
7. Czy można zaobserwować istotne różnice w motywacji pomiędzy sportowcami sportów indywidualnych i zespołowych w zależności od kierunku studiów?
8. Czy istnieje związek pomiędzy motywacją do sportu a motywacją do studiowania?

Sformułowano następujące hipotezy badawcze:

1. Studenci-sportowcy są wysoko zmotywowani wewnętrznie (w każdej podskali) do uprawiania sportu i do studiowania.
2. Motywacja studentów-sportowców do studiowania i sportu różni się istotnie w zależności od płci.
3. Motywacja studentów-sportowców do studiowania i sportu różni się istotnie w zależności od uprawianego sportu.
4. Motywacja studentów-sportowców do studiowania i sportu różni się istotnie w zależności od kierunku studiów.
5. Motywacja kobiet i mężczyzn do studiowania i sportu różni się istotnie w zależności od uprawianego sportu.
6. Motywacja kobiet i mężczyzn do studiowania i sportu różni się istotnie w zależności od kierunku studiów.
7. Motywacja sportowców sportów indywidualnych i zespołowych do studiowania i sportu różni się istotnie w zależności od kierunku studiów.
8. Istnieje istotny statystycznie związek pomiędzy motywacją do sportu i motywacją do studiowania.

ROZDZIAŁ IV. MATERIAŁ I METODY BADAWCZE

Badania przeprowadzono stacjonarnie w Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach oraz online wśród studentów NRA w latach 2018-2022. Opinia Uczelnianej Komisji Bioetycznej ds. Badań Naukowych AWF Katowice z dnia 16 stycznia 2019 roku zaświadczyła, że badania motywacji do studiowania i do sportu prowadzone w ramach niniejszej pracy nie wymagają zgody Komisji.

IV.1. Materiał badawczy

Przeprowadzone badania dotyczyły studentów-sportowców uczelni wyższych objętych indywidualną organizacją Studiów i programem Narodowej Reprezentacji Akademickiej (NRA) oraz przynależących do klubów sportowych. Dobór próby był celowy. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego techniką ankietową stacjonarnie na uczelni AWF Katowice oraz przez Internet (również wśród studentów-sportowców innych uczelni). Uczestnictwo w badaniach było dobrowolne i anonimowe. Kwestionariusze wypełniło łącznie 600 studentów-sportowców, 5 przypadków zostało usuniętych z powodu braku odpowiedzi na ponad połowę pytań, więc końcowa liczebność badanej próby wyniosła 595 osób. Średnia wieku badanych studentów-sportowców wynosi 22 lata (SD=2,57), z czego 28% jest w wieku 19-20 lat, 46% jest w wieku 21-23 lata, 16% w wieku 24-25 lat, a 10 % w wieku 26-34 lata. Liczebność ankietowanych z podziałem na kobiety i mężczyzn oraz z uwzględnieniem rodzaju uprawianego sportu (indywidualny lub zespołowy) i uczęszczanego kierunku studiów przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Liczebność ankietowanych – płeć i rodzaj uprawianego sportu

Rodzaj sportu	Ogółem		Kobiety		Mężczyźni	
	n	%	n	%	n	%
	595	100	293	49	302	51
Sporty indywidualne	352	59	188	31	164	28
Sporty zespołowe i gry	243	41	105	18	138	23
Kierunek studiów						
Kierunki sportowe	375	63	186	31	189	32
Wychowanie fizyczne	199	33	92	15	107	18
Sport	110	18	42	7	68	11
Aktywność fizyczna i żywienie w zdrowiu publicznym	51	9	40	7	11	2
Trener osobisty z dietetyką sportową	15	3	12	2	3	1
Kierunki okołosportowe i inne	220	37	107	18	113	19
Zarządzanie	88	15	32	5	56	10
Turystyka i rekreacja	41	7	24	4	17	3
Fizjoterapia	50	8	30	5	20	3
Bezpieczeństwo wewnętrzne	25	4	11	2	14	2
Inne	16	3	10	2	6	1

Studenci-sportowcy aby mogli zostać objęci Indywidualnym Planem i Programem Studiów (IPPS) w AWF Katowice musieli spełnić wymagania określone w regulaminie studiów. IPPS zostaje przyznany studentom, którzy: są członkami polskiej kadry narodowej (oraz jej rezerwy), lub kadry uniwersjadowej; są zawodnikami w sportach indywidualnych w dyscyplinach olimpijskich, posiadającymi klasę sportową pierwszą, mistrzowską lub mistrzowską międzynarodową; są zawodnikami w grach zespołowych, uczestniczącymi w

rozgrywkach centralnych organizowanych przez polskie związki sportowe (Regulamin studiów. Uchwała Nr AR001-2-IV/2019 Senatu Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach z dnia 16 kwietnia 2019 r.).

Studenci-sportowcy aby mogli zostać objęci programem NRA muszą przynależeć do jednej z grup zawodników dyscyplin sportowych objętych programem letnich lub zimowych Igrzysk Olimpijskich lub Paraolimpijskich i pozostawać czynnymi sportowcami, którzy:

- wzięli udział w szkoleniu olimpijskim oraz są medalistami igrzysk olimpijskich, igrzysk europejskich, mistrzostw świata i mistrzostw Europy;
- są sportowcami z niepełnosprawnościami – medalistami igrzysk paraolimpijskich, mistrzostw świata lub mistrzostw Europy w sportach paraolimpijskich;
- są niedosłyszącymi – medalistami igrzysk głuchych, mistrzostw świata i mistrzostw Europy głuchych;
- są medalistami uniwersjad lub akademickich mistrzostw świata;
- posiadają klasę sportową mistrzowską lub mistrzowską międzynarodową.

Większość badanych studentów-sportowców studiowało w AWF Katowice (551 osób). Reszta osób w badanej próbie studiowało w AWF Warszawa, AWF Kraków, AWF Biała Podlaska, oraz na innych uczelniach (np. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Rzeszowski, SGH Warszawa, WSG Wrocław, WSG Bydgoszcz, Politechnika Gdańska, Politechnika Łódzka, Politechnika Rzeszowska).

Największa liczba badanych studentów studiowała na kierunku wychowanie fizyczne (199 osób) oraz na kierunku sport (110 osób). Reszta studentów-sportowców studiowała na kierunkach z zakresu nauk o zarządzaniu (88 osób), kierunku aktywność fizyczną i żywienie w zdrowiu publicznym (51 osób), fizjoterapia (50 osób), turystyka i rekreacja (41 osoby), bezpieczeństwo wewnętrzne (25 osób), trener osobisty z dietetyką sportową (15 osób). Pozostałe pojedyncze osoby studiowały na takich kierunkach jak ekonomia, finanse i rachunkowość, architektura, energetyka, informatyka, psychologia kliniczna, mechanika i budowa maszyn itp.

Utworzono dwie kategorie kierunków studiów: *kierunki sportowe* oraz *kierunki okołosportowe i inne*. Celem utworzenia dwóch kategorii kierunków studiów wyróżnionych ze względu na ich zakres profilu sportowego, było porównanie motywacji do studiowania i do sportu studentów-sportowców, którzy uczęszczają na zajęcia w największym zakresie zbieżne tematycznie z ich karierą sportową (więc w założeniu również zbieżne z ich zainteresowaniami), ze studentami-sportowcami uczęszczającymi na zajęcia z innych

kierunków, których plan programowy może w szerokim stopniu lub całkowicie odbiegać od tematyki sportowej. Taki podział pozwolił również na dokonanie porównań statystycznych pomiędzy grupami o zbliżonej liczebności. Grupa *kierunki sportowe* obejmuje studentów-sportowców studiujących na kierunku wychowanie fizyczne, sport, trener osobisty z dietetyką sportową oraz aktywność fizyczna i żywienie w zdrowiu publicznym. Kategoria ta zawiera kierunki studiów ściśle związane ze sportem, które pozwalają na pogłębienie wiedzy z zakresu sportu i aktywności fizycznej oraz przygotowujące do pracy nauczyciela WF-u, trenera sportowego lub instruktora sportu i rekreacji. Grupa *kierunki okołosportowe i inne* obejmuje studentów-sportowców studiujących na kierunku zarządzanie, fizjoterapia, turystyka i rekreacja, bezpieczeństwo wewnętrzne oraz studiujących na pozostałych kierunkach. Kategoria ta obejmuje zarówno kierunki niezwiązane ze sportem (np. bezpieczeństwo wewnętrzne), jak i kierunki pośrednio związane ze sportem i aktywnością fizyczną np. przygotowujące do pracy jako specjalista w systemie zarządzania w obszarze sportu i turystyki, lub przygotowujące do pracy fizjoterapeuty (również sportowego).

Przyczyna przydzielenia kierunków z zakresu zarządzania, kierunku fizjoterapia, oraz turystyka i rekreacja do kategorii okołosportowej wynika z charakteru przekazywanej na nich wiedzy i umiejętności. Treści przekazywane na kierunkach z zakresu nauk o zarządzaniu dotyczą w głównej mierze funkcjonowania organizacji i zachodzących w niej procesów, struktur organizacyjnych, administracji zasobami ludzkim, oraz uczą rozwiązywania problemów o charakterze gospodarczym i administracyjnym. Specjalizacje zarządzania sportem oraz zarządzania organizacjami sportowymi i turystycznymi dostarczają co prawda wiedzy z zakresu działania organizacji sportowych i turystycznych, przygotowując tym samym do pracy m.in. w podmiotach w obszarze turystyki i sportu, jednak przygotowanie to dotyczy stanowisk o charakterze zarządczym i administracyjnym, których funkcja może nie być tak bezpośrednio związana ze sportem jak w przypadku trenera sportowego lub instruktora sportu. Podobna sytuacja dotyczy kierunku turystyka i rekreacja, którego treści programowe obejmują wiedzę teoretyczna i praktyczną z bardzo szerokiego zakresu. Program zajęć dotyczy zarówno nauk przyrodniczych, społecznych, jak i ekonomicznych. Oczywiście, na kierunku turystyka i rekreacja poruszane są też tematy związane z turystyką aktywną (a więc z aktywnością fizyczną i sportową) oraz prowadzone są zajęcia przygotowujące do pracy w ośrodkach wypoczynkowych, sportowych i rekreacyjnych. Jednak duża część treści programowych obejmuje również przygotowywanie do prowadzenia własnej działalności gospodarczej, co wiąże się z nauką podstaw zarządzania i ekonomii w obrębie działania organizacji na rynku turystycznym. Studenci nabywają również umiejętności przygotowywania biznesplanu,

przeprowadzania analiz wykonywalności przedsięwzięć turystycznych, konstruowania ofert turystycznych, jak również uczą się kierować zespołem realizującym cele związane z organizacją turystyki i rekreacji w różnych grupach społecznych. Kierunek ten przygotowuje również do pracy na stanowiskach zarządczych i administracyjnych w biurach podróży, hotelach, administracji rządowej i samorządowej, organizacjach społecznych, centrach rekreacji i odnowy biologicznej, gospodarstwach agroturystycznych i ośrodkach doradztwa rolniczego, muzeach, fundacjach i stowarzyszeniach. Z uwagi na dużą ilość zajęć z wielu odmiennych dziedzin, kierunek turystyka i rekreacja został przydzielony do kategorii okołosportowej. Z kolei na kierunku fizjoterapia główną osią programu jest przygotowanie do pracy fizjoterapeuty, dostarczając tym samym wiedzy potrzebnej do przeprowadzania diagnostyki na potrzeby fizjoterapii oraz umiejętności praktycznych do wykonywania wszystkich zabiegów fizjoterapeutycznych. Studenci fizjoterapii uzyskują wiedzę i umiejętności praktyczne do stosowania m.in. fizykoterapii, kinezyterapii, masażu leczniczego, terapii manualnej, metod specjalnych fizjoterapii, zaopatrzenia ortopedycznego oraz fizjoterapii klinicznej. Studenci nabywają również wiedzę z zakresu profilaktyki zdrowotnej oraz przygotowania sportowego zawodnika, związanej z fizjologią wysiłku fizycznego, teorią treningu sportowego oraz programowania i prowadzenia odnowy biologicznej w zakresie rekreacji i treningu sportowego. Zatem na kierunku fizjoterapia są zajęcia, dzięki którym studenci mogą poszerzyć swoją wiedzy z zakresu np. medycyny sportowej, a po ukończeniu studiów mogą oni pracować jako fizjoterapeuta sportowy. Nie jest to jednak jedyna ścieżka kariery fizjoterapeuty, a zajęcia o tematyce sportowej stanowią mniejszość treści programowej, dlatego też kierunek fizjoterapia został przydzielony do kategorii okołosportowej (Profile absolwentów na stronie rekrutacji AWF Katowice, https://www.rekrutacja.awf.katowice.pl/, dostęp 03.11.23).

Zdecydowana większość studentów-sportowców przynależy do Akademickiego Związku Sportowego (Katowice, Warszawa, Kraków, Zakopane, Poznań, Gdańsk, Opole) lub do klubów sportowych. Dyscypliny sportowe uprawiane przez studentów-sportowców przedstawiono w tabeli 2. Najwięcej przebadanych studentów-sportowców trenuje piłkę nożną, narciarstwo oraz piłkę ręczną.

Utworzono dwie kategorie rodzajów sportu: *sport zespołowy* oraz *sport indywidualny*. Kategoria *sporty zespołowe* obejmuje piłkę nożną, siatkówkę, koszykówkę, piłkę ręczną, piłkę wodną, futbol amerykański, badminton, hokej na lodzie i na trawie, unihokej, taniec, futsal, baseball i tchoukball. Resztę sportów przydzielono do kategorii *sportów indywidualnych*.

Tabela 2. Liczebność studentów-sportowców pod względem uprawianego sportu

Dyscyplina sportu	Liczebność	Procent
Piłka nożna	92	15,46%
Narciarstwo (w tym narciarstwo biegowe, alpejskie, skicross)	61	10,25%
Piłka ręczna	53	8,91%
Judo	35	5,88%
Lekkoatletyka	35	5,88%
Biathlon	29	4,87%
Pływanie	28	4,71%
Hokej na lodzie	28	4,71%
Łyżwiarstwo szybkie	27	4,54%
Siatkówka	24	4,03%
Szermierka	15	2,52%
Kajakarstwo	13	2,18%
Karate	13	2,18%
Koszykówka	11	1,85%
Taniec	11	1,85%
Zapasy	8	1,34%
Jiu-jitsu	8	1,34%
Triathlon	7	1,18%
Badminton	7	1,18%
Skoki narciarskie	6	1,01%
Saneczkarstwo lodowe	5	0,84%
Wioślarstwo	5	0,84%
Unihokej	4	0,67%
Snowboard	4	0,67%
Futsal	4	0,67%
Gimnastyka sportowa	4	0,67%
Kombinacja norweska	4	0,67%
Tenis stołowy	4	0,67%
Kolarstwo	3	0,5%
Trójbój siłowy	3	0,5%
Łucznictwo	3	0,5%
Hokej na trawie	3	0,5%
Piłka wodna	3	0,5%
Podnoszenie ciężarów	3	0,5%
Strzelectwo sportowe	3	0,5%
Pięciobój nowoczesny	3	0,5%
Akrobatyka sportowa, BMX, jazda konna,, tenis, baseball, tchoukball, narciarstwo wodne, taekwon-do, żeglarstwo, płetwonurkowanie sportowe, futbol amerykański, MMA, trójskok, sumo, saneczkarstwo, wspinaczka, skoki do wody, łyżwiarstwo figurowe	26	4,37%

Ankietowani udzielili odpowiedzi na pytanie o przyszłe plany zawodowe związane ze sportem (z możliwością zaznaczenia wielu odpowiedzi). Największa liczba studentów-sportowców chciałaby w przyszłość pracować jako trener sportowy (356 osób), działacz

sportowy (169 osób), trener personalny (152 osoby), instruktor sportu (110 osób). Znacznie mniej osób chcę w przyszłości pracować jako instruktor rekreacji (47 osób) oraz instruktor odnowy biologicznej (38 osób). Nieznaczna część osób ma inne plany związane ze sportem (62 osoby) lub nadal nie wie co chcę robić w przyszłości (55 osób). Najmniej osób w ogóle nie wiąże swojej przyszłości ze sportem (32 osoby).

IV.2. Metody badawcze

W badaniach motywacji wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego techniką ankietową. Aby zbadać motywację do studiowania, zastosowano polską wersję kwestionariusza Skali Motywacji Akademickiej (ang. *The Academic Motivation Scale*, AMS), który został poddany polskiej adaptacji i walidacji (Ardeńska, Ardeńska, Tomik, 2019). Kwestionariusz AMS został opracowany przez Roberta Valleranda i współpracowników (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, Vallières, 1992) na bazie teorii samodeterminacji.

W celu zbadaniu motywacji do sportu wykorzystano kwestionariusz Skali Motywacji Sportowej (ang. *The Sport Motivation Scale*, SMS), opracowany przez Pelletier i współpracowników (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, Blais, 1995) na podstawię teorii samodeterminacji. Kwestionariusz przetłumaczony z języka angielskiego na język polski zgodnie z procedurą tłumaczenie – tłumaczenie zwrotne.

IV.2.1 Opis narzędzia badawczego AMS

Kwestionariusz AMS pod tytułem „*Dlaczego studiujesz?*" (zał. 2) zawiera 28 twierdzeń, po cztery twierdzenia dla każdej z siedmiu podskal: amotywacji, trzech rodzajów motywacji wewnętrznej (ukierunkowanej na wiedzę, osiągnięcia i doznania) oraz trzech rodzajów motywacji zewnętrznej (regulacja zewnętrzna, introjekcja i identyfikacja). Kwestionariusz AMS został poddany konfirmacyjnej analizie czynnikowej w celu potwierdzenia siedmioczynnikowej struktury.

Osoby badane odnosiły się do każdego z twierdzeń, oceniając na ile zawarte w nich sformułowania są zgodne z jednym z powodów, dla których studiują. Pozycje kwestionariusza oceniane były przez badanych w siedmiostopniowej skali Likerta (1932), w której poszczególne cyfry oznaczają kolejno: 1 – zdecydowanie nie, 2 – nie, 3 – raczej nie, 4 – nie wiem, 5 – raczej tak, 6 – tak, 7 – zdecydowanie tak. Im wyższa cyfra, tym bliższe znaczenie i większa zgodność danej pozycji dla osoby badanej.

Poszczególne pozycje kwestionariusza przedstawiono w tabeli 3, tabeli 4 i tabeli 5 . W celu uproszczenia identyfikacji pozycji kwestionariusza, do każdego twierdzenia przypisano symbol, którego pierwsza litera oznacza rodzaj motywacji w języku angielskim: wewnętrzna (*intrinsic*), zewnętrzna (*extrinsic*) i amotywacja (*amotivation*). Kolejne litery oznaczają rodzaj podskali motywacji zewnętrznej i wewnętrznej w języku angielskim: regulacje zewnętrzne (*regulations*), introjekcja (*introjected*), identyfikacja (*identified*), wiedza (*to know*), osiągnięcia (*to accomplish*), doznania (*to experience stimulation*). Cyfry oznaczają kolejność pozycji w kwestionariuszu (od 01 do 28).

Pozycje kwestionariusza badające poziom amotywacji oznaczono symbolem AM (tabela 3.).

Tabela 3. Pozycje kwestionariusza AMS przypisane do podskali amotywacji

Pozycje kwestionariusza	**Symbol**
Szczerze, nie wiem; czuję, że marnuję czas na studiach.	AM05
Kiedyś miałem/am dobre powody, aby iść na studia, ale teraz zastanawiam się, czy je kontynuować.	AM12
Nie mogę zrozumieć, dlaczego poszedłem/poszłam na studia i, szczerze, nie dbam o to.	AM19
Nie wiem, nie rozumiem, co ja tutaj robię (na studiach).	AM26

Pozycje kwestionariusza badające poziom motywacji zewnętrznej regulowanej oznaczono symbolem ER, zewnętrznej zidentyfikowanej symbolem EID, a motywacji zewnętrznej zinternalizowanej symbolem EIN (tabela 4).

Tabela 4. Pozycje kwestionariusza AMS przypisane do podskal motywacji zewnętrznej

Pozycje kwestionariusza	**Symbol**
MOTYWACJA ZEWNĘTRZNA REGULOWANA ZEWNĘTRZNIE	
Ponieważ z samą maturą nie znajdę dobrze płatnej pracy	ER01
Po to, żeby uzyskać później bardziej szanowaną i prestiżową posadę	ER08
Ponieważ chcę lepiej żyć, mieć potem „dobre życie”	ER15
Po to, żeby później lepiej zarabiać, mieć szansę na wyższe zarobki	ER22
MOTYWACJA ZEWNĘTRZNA ZIDENTYFIKOWANA	
Ponieważ edukacja na studiach pomoże mi lepiej przygotować się do wybranej kariery zawodowej	EID03
Ponieważ ostatecznie umożliwi mi to wejść na rynek pracy w dziedzinie, w której zechcę	EID10
Ponieważ to pomoże mi dokonać lepszego wyboru drogi mojej kariery	EID17
Ponieważ kilka dodatkowych lat nauki pozwoli mi zostać bardziej kompetentnym i fachowym pracownikiem	EID24
MOTYWACJA ZEWNĘTRZNA ZINTERNALIZOWANA	
Aby udowodnić sobie, że jestem w stanie uzyskać dyplom i tytuł licencjata	EIN07
Ponieważ kiedy osiągam sukcesy na studiach czuję, że dużo znaczę, jestem osobą ważną	EIN14
Aby sobie udowodnić, że jestem osoba mądrą i inteligentną	EIN21
Ponieważ chcę sobie pokazać, że mogę osiągnąć sukces na moich studiach	EIN28

Pozycje kwestionariusza badające poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia oznaczono symbolem IMA, ukierunkowanej na wiedzę symbolem IMK, a ukierunkowanej na doznania symbolem IES (tabela 5)

Tabela 5. Pozycje kwestionariusza AMS przypisane do podskal motywacji wewnętrznej

Pozycje kwestionariusza	**Symbol**
MOTYWACJA WEWNĘTRZNA UKIERUNKOWANA NA OSIĄGNIĘCIA	
Ponieważ studia dają mi możliwość prześcigania samego siebie, co sprawia mi przyjemność	IMA06
Ponieważ lubię prześcigać samego siebie w moich osobistych osiągnięciach	IMA13
Ponieważ osiągnięcia i sukcesy w procesie trudnej działalności naukowej dają mi satysfakcję	IMA20
Ponieważ dążenie do samodoskonalenia się daje mi osobistą satysfakcję	IMA27
MOTYWACJA WEWNĘTRZNA UKIERUNKOWANA NA WIEDZĘ	
Ponieważ uczenie się nowych rzeczy sprawia mi przyjemność i daje mi satysfakcję	IMK02
Ponieważ bardzo lubię odkrywać nowe rzeczy i informacje, nigdy wcześniej mi nie znane	IMK09
Ponieważ mogę poszerzać wiedzę z przedmiotów, które mi się podobają, które lubię	IMK16
Ponieważ mogę kontynuować uczenie się i poszerzać wiedzę o interesujących mnie rzeczach	IMK23
MOTYWACJA WEWNĘTRZNA UKIERUNKOWANA NA DOZNANIA	
Ponieważ sprawia mi dużą przyjemność, kiedy mogę przekazywać moje poglądy innym i wymieniać się nimi	IES04
Dla przyjemności, której doświadczam, kiedy czytam interesujących autorów	IES11
Dla przyjemności, której doświadczam kiedy czuje się całkowicie zaabsorbowany, tym co napisał dany autor	IES18
Dla wyższych uczuć, których doświadczam podczas czytania na różnorodne interesujące tematy	IES25

IV. 2.2. Opis narzędzia badawczego SMS

Kwestionariusz SMS pod tytułem „*Dlaczego uprawiasz sport?”* (zał. 1) zawiera 28 twierdzeń, po cztery twierdzenia dla każdej z siedmiu podskal: amotywacji, trzech rodzajów motywacji wewnętrznej (ukierunkowanej na wiedzę, osiągnięcia i doznania) oraz trzech rodzajów motywacji zewnętrznej (regulacja zewnętrzna, introjekcja, identyfikacja). Kwestionariusz SMS został poddany konfirmacyjnej analizie czynnikowej w celu potwierdzenia siedmioczynnikowej struktury.

Osoby badane odnosiły się do każdego z twierdzeń, oceniając na ile zawarte w nich sformułowania są zgodne z jednym z powodów, dla których studiują. Pozycje kwestionariusza oceniane były przez badanych w siedmiostopniowej skali Likerta (1932), w której

poszczególne cyfry oznaczają kolejno: 1 – zdecydowanie nie, 2 – nie, 3 – raczej nie, 4 – nie wiem, 5 – raczej tak, 6 – tak, 7 – zdecydowanie tak. Im wyższa cyfra, tym bliższe znaczenie i większa zgodność danej pozycji dla osoby badanej.

Poszczególne pozycje kwestionariusza przedstawiono w tabeli 6, tabeli 7 i tabeli 8. W celu uproszczenia identyfikacji pozycji kwestionariusza, do każdego twierdzenia przypisano symbol, którego pierwsza litera oznacza rodzaj motywacji (wewnętrzna, zewnętrzna i amotywacja), kolejne litery oznaczają rodzaj podskali motywacji zewnętrznej i wewnętrznej (regulacje zewnętrzne, introjekcja, identyfikacja, wiedza, osiągnięcia, doznania), a cyfry oznaczają kolejność pozycji w kwestionariuszu (od 01 do 28).

Pozycje kwestionariusza badające poziom amotywacji oznaczono symbolem A (tabela 6).

Tabela 6. Pozycje kwestionariusza SMS przypisane do podskali amotywacji

Pozycje kwestionariusza	**Symbol**
Kiedyś miałem/am dobre powody, aby uprawiać sport, ale teraz zastanawiam się czy dalej to robić.	A03
Już sam/a nie wiem; Mam wrażenie, że nie jestem w stanie odnieść sukcesu w tym sporcie.	A05
Nie jest to już dla mnie jasne; Myślę że sport nie jest zajęciem dla mnie.	A19
Często zadaję sobie pytanie po co to robię; Nie potrafię osiągnąć postawionych przed sobą celów.	A28

Pozycje kwestionariusza badające poziom motywacji zewnętrznej regulowanej oznaczono symbolem ZR, zewnętrznej zidentyfikowanej symbolem ZID, a motywacji zewnętrznej zinternalizowanej symbolem ZIN (tabela 7).

Tabela 7. Pozycje kwestionariusza SMS przypisane do podskal motywacji zewnętrznej

Pozycje kwestionariusza	**Symbol**
MOTYWACJA ZEWNĘTRZNA REGULOWANA ZEWNĘTRZNIE	
Ponieważ dzięki temu znajomi darzą mnie szacunkiem.	ZR6
Dla prestiżu bycia sportowcem.	ZR10
Ponieważ ludzie wokół mnie uważają, że bycie w formie jest ważne.	ZR16
Aby pokazać innym, jak dobry/a jestem w sporcie.	ZR22
MOTYWACJA ZEWNĘTRZNA ZIDENTYFIKOWANA	
Ponieważ, według mnie, jest to jeden z najlepszych sposobów na poznanie nowych ludzi.	ZID07
Ponieważ jest to jeden z najlepszych sposobów, na rozwój innych aspektów mojej osoby.	ZID11
Ponieważ jest to dobry sposób na nauczenie się wielu rzeczy, które mogą być potrzebne w innych sferach mojego życia.	ZID17
Ponieważ jest to jeden z najlepszych sposobów, aby utrzymać dobre relacje z moimi przyjaciółmi.	ZID24
MOTYWACJA ZEWNĘTRZNA ZINTERNALIZOWANA	
Ponieważ jest to absolutnie niezbędne aby uprawiać sport, gdy chcę się utrzymać formę.	ZIN09
Ponieważ muszę uprawiać sport aby czuć się dobrze.	ZIN14
Ponieważ czułbym/abym się źle, gdybym nie poświęcał/a na to czasu.	ZIN21
Ponieważ muszę uprawiać sport regularnie.	ZIN26

Pozycje kwestionariusza badające poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia oznaczono symbolem WO, ukierunkowanej na wiedzę symbolem WW, a ukierunkowanej na doznania symbolem WD (tabela 8).

Tabela 8. Pozycje kwestionariusza SMS przypisane do podskal motywacji wewnętrznej

Pozycje kwestionariusza	**Symbol**
MOTYWACJA WEWNĘTRZNA UKIERUNKOWANA NA OSIĄGNIĘCIA	
Ponieważ odczuwam dużą satysfakcję, opanowując trudne techniki ćwiczeń.	WO08
Dla przyjemności, którą odczuwam, pracując nad swoimi słabościami.	WO12
Dla satysfakcji, którą odczuwam, udoskonalając moje umiejętności.	WO15
Dla przyjemności, którą odczuwam, wykonując trudne sekwencje ruchowe.	WO20
MOTYWACJA WEWNĘTRZNA UKIERUNKOWANA NA WIEDZĘ	
Dla przyjemności, którą odczuwam, gdy wiem więcej o sporcie który trenuje.	WW02
Dla przyjemności, którą odczuwam, odkrywając nowe techniki ćwiczeń.	WW04
Dla przyjemności, którą odczuwam, ucząc się technik treningu których nigdy wcześniej nie próbowałem/łam.	WW23
Dla przyjemności tworzenia/odkrywania nowych strategii w zawodach sportowych.	WW27
MOTYWACJA WEWNĘTRZNA UKIERUNKOWANA NA DOZNANIA	
Dla przyjemności, którą odczuwam, doświadczając ekscytujących przeżyć.	WD01
Dla satysfakcji, którą odczuwam, będąc naprawdę zaangażowanym w aktywność.	WD13
Dla intensywnych emocji, które odczuwam, uprawiając sport który lubię.	WD18
Ponieważ lubię uczucie bycia kompletnie zaangażowanym w aktywność.	WD25

IV. 2.3. Operacjonalizacja zmiennych

Szczegółową operacjonalizację zmiennych wykorzystanych w badaniu przedstawiono w tabeli 9.

Tabela 9. Zmienne zależne i niezależne oraz ich operacjonalizacja

ZMIENNA	RODZAJ ZMIENNEJ	WSKAŹNIK ZMIENNEJ	NARZĘDZIE POMIARU
Motywacja do sportu	Zmienna zależna, ilościowa	Wynik liczbowy dla siedmiu podskal motywacji do sportu: • motywacji zewnętrznej (Z) o regulowanej (ZR), o zinternalizowanej (ZIN), o zidentyfikowanej) (ZID), • motywacji wewnętrznej (W) ukierunkowanej na: o wiedzę (WW), o osiągnięcia (WO), o doznania (WD), • amotywacji (A).	Skala Motywacji Sportowej (SMS)
Motywacja do studiów	Zmienna zależna, ilościowa	Wynik liczbowy dla siedmiu podskal motywacji do studiów: • motywacji zewnętrznej (E) o regulowanej (ER), o zinternalizowanej (EIN), o zidentyfikowanej) (EID), • motywacji wewnętrznej (IM) ukierunkowanej na: o wiedzę (IMK), o osiągnięcia (IMA), o doznania (IES), • amotywacji (AM).	Skala Motywacji Akademickiej (AMS)
Płeć	Zmienna niezależna, jakościowa	Kobieta, Mężczyzna	Metryczka
Kierunek studiów	Zmienna niezależna, jakościowa	Kierunki sportowe i okołosportowe (oraz poszczególne)	Metryczka
Rodzaj sportu	Zmienna niezależna, jakościowa	Indywidualny i Zespołowy	Metryczka

IV.3. Konfirmacyjna analiza czynnikowa modeli AMS i SMS

Zastosowanie konfirmacyjnej analizy czynnikowej (ang. *Confirmatory Factor Analysis*, CFA) pozwala na sprawdzenie dopasowania hipotetycznego modelu czynnikowego do macierzy kowariancji zaobserwowanych zmiennych wraz z estymacją parametrów tego modelu (Sagan, 2003). Zarówno Skala Motywacji Akademickiej (AMS), jak i Skala Motywacji

Sportowej (SMS), posiada siedmioczynnikową strukturę motywacji w oparciu o spójną teorię samodeterminacji (Vallerand i in, 1992; Pelletier i in., 1995). Obie skale (AMS i SMS) zawierają 28 pozycji, po cztery dla każdego z siedmiu czynników. W konfirmacyjnej analizie czynnikowej zastosowano nieważoną metodę najmniejszych kwadratów (ULS) w obu skalach motywacji (Forero, Maydeu-Olivares, Gallardo-Pujol, 2009). Wyniki oceny parametrów w konfirmacyjnej analizie czynnikowej zamieszczono w tabeli 10 dla AMS oraz w tabeli 11 dla SMS.

Konfirmacyjna analiza czynnikowa Skali Motywacji Akademickiej (AMS) zidentyfikowała 329 stopni swobody w modelu. Wskaźnik χ^2/ df poniżej 4 oznacza dobre dopasowanie modelu (a dla kryterium konserwatywnego wartość równa lub mniejsza od 2). W przeprowadzonej analizie wskaźnik ten wyniósł 1,866, co pozwala na konkluzję, że model siedmioczynnikowy jest bardzo dobrze dopasowany. Ponieważ wartości wskaźników CFI (0,995) oraz GFI (0,997) wynoszą powyżej 0,95, wskazuje to również na dobre dopasowanie modelu. W przypadku pierwiastka średniokwadratowego błędu przybliżenia (RMSEA), im bliższy jest on zeru, tym lepiej model teoretyczny jest dopasowany do macierzy wyników, a wartości poniżej 0,05 oznaczają dobre dopasowanie. RMSEA wyniósł 0,038 co świadczy o dobrym dopasowaniu siedmioczynnikowego modelu. Wskaźnik standaryzowanego pierwiastka ze średniego kwadratu reszt (SRMR) niższy od wartości 0,08 oznacza dobre dopasowanie modelu. Wartość SRMR wyniosła 0,038, co potwierdza dobre dopasowanie modelu siedmioczynnikowego (Sagan, 2003; Januszewski, 2011; Humenny, Grygiel, 2015). Przeprowadzona analiza konfirmacyjna potwierdza siedmioczynnikową strukturę AMS.

Tabela 10. Wskaźniki dopasowania konfirmacyjnej analizy czynnikowej przyjętego modelu siedmioczynnikowego AMS

	df	χ^2	*p*	χ^2/ *df*	CFI	GFI	RMSEA	SRMR
Model 7-czynnikowy	329	613,988	<,001	1,866	0,995	0,997	0,038	0,050

Oznaczenia: CFI – porównawczy indeks dopasowania (*ang. Confirmatory Fit Index*), GFI – indeks dobroci dopasowania (*ang. Goodness of Fit*), RMSEA – pierwiastek średniokwadratowego błędu przybliżenia (*ang. Root Mean Square Error of Approximation*), SRMR – standaryzowany pierwiastek ze średniego kwadratu reszt (*ang. Standardized Root Mean Square Residual*)

Konfirmacyjna analiza czynnikowa Skali Motywacji Sportowej (SMS) zidentyfikowała 329 stopni swobody w modelu. W przeprowadzonej analizie wskaźnik χ^2/ df wyniósł 3,772, co wskazuje na dobre dopasowanie modelu siedmioczynnikowego. Wskaźnik CFI (0,972) oraz

GFI (0,994) również wskazują na dobre dopasowanie modelu. Wskaźnik RMSEA wyniósł 0,068 (90% CI: 0,064-0,072), uzyskana wartość oznacza adekwatne dopasowanie siedmioczynnikowego modelu, ponieważ akceptowalny poziom odcięcia wynosi 0,08 (Hu, Bentler, 1999). Wartość SRMR wyniosła 0,072, potwierdzając tym samym dobre dopasowanie modelu siedmioczynnikowego (Sagan 2003; Januszewski, 2011; Humenny, Grygiel, 2015). Analiza konfirmacyjna pozwala uznać model siedmioczynnikowy SMS za dobrze dopasowany do danych.

Tabela 11. Wskaźniki dopasowania konfirmacyjnej analizy czynnikowej przyjętego modelu siedmioczynnikowego SMS

	df	χ^2	*p*	χ^2/df	CFI	GFI	RMSEA	SRMR
Model 7-czynnikowy	329	1241,016	<,001	3,772	0,972	0,994	0,068	0,072

Oznaczenia: CFI – porównawczy indeks dopasowania (*ang. Confirmatory Fit Index*), GFI – indeks dobroci dopasowania (*ang. Goodness of Fit*), RMSEA – pierwiastek średniokwadratowego błędu przybliżenia (*ang. Root Mean Square Error of Approximation*), SRMR – standaryzowany pierwiastek ze średniego kwadratu reszt (*ang. Standardized Root Mean Square Residual*)

IV.4. Rzetelność narzędzi badawczych

W celu analizy spójności wewnętrznej kwestionariuszy zastosowano współczynnik α Cronbacha (tabela 12 i tabela 13). Test rzetelności wykazał wysoką spójność wewnętrzną obu kwestionariuszy (AMS=0,95; SMS=0,90). Obliczono również współczynnik α dla wszystkich podskal oraz odrębnie dla motywacji wewnętrznej i zewnętrznej. Wszystkie podskale AMS uzyskały współczynniki $\alpha \geq 0{,}80$, co wskazuje na wysoką rzetelność tego narzędzia. Współczynnik rzetelności podskal SMS uzyskał wartości $\alpha \geq 0{,}70$, co świadczy o zadowalającym poziomie rzetelności. Według kryterium Nunnallyego, próg odcięcia α Cronbacha wynosi 0,70 (Nunnally, 1978; Nunnally, Bernstein, 1994). Ponieważ każda z podskal zawiera jedynie cztery pozycje kwestionariusza, a współczynnik α Cronbacha jest bardzo wrażliwy na liczbę analizowanych pozycji, skutkuje to uzyskiwaniem niższych wartości w przypadku odrębnej analizy każdej z podskal, niż w przypadku analizy całości kwestionariusza.

Tabela 12. Wyniki analizy spójności wewnętrznej narzędzia badawczego AMS

Motywacja		**Wartość α Cronbacha**			
Amotywacja		0,84			0,95
Zewnętrzna	Regulowana	0,84	0,90	0,94	
	Zinternalizowana	0,84			
	Zidentyfikowana	0,86			
Wewnętrzna	Wiedza	0,87	0,93		
	Osiągnięcia	0,85			
	Doznania	0,86			

Tabela 13. Wyniki analizy spójności wewnętrznej narzędzia badawczego SMS

Motywacja		**Wartość α Cronbacha**			
Amotywacja		0,81			0,90
Zewnętrzna	Regulowana	0,82	0,84	0,90	
	Zinternalizowana	0,73			
	Zidentyfikowana	0,70			
Wewnętrzna	Wiedza	0,81	0,91		
	Osiągnięcia	0,85			
	Doznania	0,76			

IV.5. Narzędzia analizy statystycznej

Studenci-sportowcy oceniali poszczególne twierdzenia kwestionariuszy w siedmiostopniowej skali Likerta. Średnia danej pozycji kwestionariusza oznacza średnią wszystkich ocen danego twierdzenia wystawionych przez osoby badane. Średnia podskali motywacji jest średnią średnich ocen twierdzeń należących do danej podskali (każda podskala motywacji zawiera cztery twierdzenia). Najwyższa możliwa ocena, oznaczająca pełną zgodność z danym twierdzeniem, wynosi 7, czyli *zdecydowane tak*, a najniższa wartość wynosi 1, co oznacza *zdecydowanie nie*. Zatem przykładowa średnia danego twierdzenia wynosząca 5,50 oznacza ocenę pomiędzy *raczej tak* a *tak*, a średnia 1,50 oznacza odpowiedź pomiędzy *zdecydowanie nie* a *nie*. Jeżeli średnia danej podskali jest zbliżona do 5, oznacza to, że ankietowani zgadzają się z twierdzeniami zawartymi w tej podskali a tym samym wykazują

wysoki poziom tej motywacji (średnie zbliżone do 6 i 7 oznaczają bardzo wysoki poziom zgody). Jak i odwrotnie, średnie w podskali zbliżone do wartości 3 oznaczają brak identyfikacji z twierdzeniami zawartymi w danej podskali, a tym samym nieodczuwanie tego rodzaju motywacji (średnie zbliżone do 2 i 1 oznaczają bardzo wysoki poziom niezgody).

Dane pozyskane z badań ankietowych motywacji studentów-sportowców do studiowania i do sportu przeniesiono do arkusza Excel. Następnie obliczono średnie arytmetyczne dla każdej z podskal motywacji w obu kwestionariuszach, uwzględniając wszystkie pozycje, które do nich przynależą (po cztery dla każdej podskali). W ten sposób utworzona została baza danych z czternastoma zmiennymi (po siedem podskal motywacji dla obu ankiet), ze wszystkimi pozycjami kwestionariuszy (56 pozycji), oraz ze zmiennymi demograficznymi. Gotową bazę danych przeniesiono do programu *STATISTICA 13.1*. oraz programu *JASP 0.18.3*. Dla każdego poziomu motywacji i pozycji kwestionariusza z uwzględnieniem płci respondentów, kierunku studiów i rodzaju uprawianego sportu, obliczono miary tendencji centralnej – średnią arytmetyczną (*M*), odchylenie standardowe (*SD*), medianę (*Me*), dominantę (*Mo*) oraz jej liczności.

Weryfikacja hipotez zerowych o braku różnic pomiędzy porównywanymi grupami oraz hipotez alternatywnych o istnieniu różnic, wymaga zastosowania odpowiednich metod statystycznych. Z uwagi na wykazanie braku normalności rozkładu testem Shapiro-Wilka dla wszystkich podskal motywacji ($p<0,05$), hipotezy zostały zweryfikowane poprzez wykorzystanie testów nieparametrycznych (test U Manna-Whitneya, Kruskala-Wallisa i r Spearmana).

W celu identyfikacji istotnych statystycznie różnic pomiędzy dwoma grupami (kobietami i mężczyznami, sportowcami sportów indywidualnych i zespołowych, studentami kierunków sportowych i okołosportowych) w siedmiu podskalach motywacji do studiowania i do sportu, zastosowano test nieparametryczny U Manna-Whitneya. Założony poziom istotności wynosił $\alpha<0,05$. Wielkość efektu wyliczono współczynnikiem korelacji dwuseryjnej Glassa r_g (Ellis, 2010; Tomczak, Tomczak, 2014).

W celu weryfikacji, czy wystąpiły istotne statystycznie różnice pomiędzy poszczególnymi kierunkami studiów (łącznie dziewięć kierunków) w siedmiu poziomach motywacji do sportu i do studiowania, zastosowano test nieparametryczny Kruskala-Wallisa. Aby zidentyfikować pomiędzy którymi grupami wystąpiły różnice istotne statystycznie, zastosowano testy post-hoc Dunna z poprawką Bonferroniego. Założony poziom istotności wynosił $\alpha<0,05$.

Aby zidentyfikować istotne statystycznie efekty główne i interakcyjne przeprowadzono wielowymiarową analizę wariancji (MANOVA), osobno dla AMS i SMS, w których wyznaczono efekty główne płeć, rodzaj sportu (indywidualny lub zespołowy) i kierunek studiów (sportowy lub okołosportowy) jako zmienne niezależne, oraz siedem rodzajów motywacji jako zmienne zależne. W przypadku wykazania braku homogeniczności wariancji Testem Boxa równości macierzy kowariancji, zastosowano test Pillai.

W celu identyfikacji istotnych statystycznie efektów interakcyjnych pomiędzy trzema efektami głównymi (płeć, kierunek studiów i rodzaj uprawianego sportu) w poszczególnych podskalach motywacji do studiowania i do sportu, przeprowadzano test ANOVA dla układów czynnikowych. Aby zidentyfikować pomiędzy którymi grupami wystąpiły różnice istotne statystycznie, zastosowano testy post-hoc z poprawką Bonferroniego. Wielkość efektu wyliczono poprzez wartość cząstkowego eta kwadrat η^2p (Ellis, 2010; Tomczak, Tomczak, 2014).

Współzależność pomiędzy poszczególnymi podskalami motywacji do sportu i motywacji do studiów, obliczono testem korelacji rang Spearmana. Zależność liniową sprawdzono poprzez analizę wykresów rozrzutu.

Dokonano również obserwacji różnic pomiędzy poziomami motywacji do studiowania i do sportu. Jednak z powodu zastosowania dwóch odmiennych kwestionariuszy (AMS i SMS), których twierdzenia różnią się treścią, porównanie to miało charakter jedynie obserwacyjny, czyli bez zastosowania testów istotności różnic.

ROZDZIAŁ V. WYNIKI BADAŃ

V.1. Statystyki opisowe kwestionariuszy AMS i SMS

Obliczono miary tendencji centralnej wraz z odchyleniami standardowymi średnich dla poszczególnych pozycji kwestionariusza AMS i SMS (po 28 twierdzeń), obejmując całość badanej próby studentów-sportowców (n=595). Wyniki średnich arytmetycznych (*M)*, odchyleń standardowych (*SD*), median (*Me*), dominant (*Mo)* oraz ich liczebność, przedstawiono w tabeli 14 dla AMS i tabeli 15 dla SMS. Kolejność twierdzeń została posortowana malejąco względem wartości średniej ocen poszczególnych pozycji kwestionariusza.

Pozycja kwestionariusza AMS o najwyższej wartości średniej, wynoszącej 5,87, odnotowano w przypadku twierdzenia nr 3 należącego do podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej *Ponieważ edukacja na studiach pomoże mi lepiej przygotować się do wybranej kariery zawodowej*. Pozycja ta uzyskała również najwyższą liczebność mody wśród twierdzeń należących do motywacji zewnętrznej, wynoszącą 261 odpowiedzi o wartości 7. Drugą w kolejności wartość średniej, wynoszącą 5,74, uzyskała pozycja nr 16, należąca do motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę *Ponieważ mogę poszerzać wiedzę z przedmiotów, które mi się podobają, które lubię.*

Najniższa wartość średniej, wynoszącą 1,69, uzyskała pozycja nr 26 należąca do podskali amotywacji *Nie wiem, nie rozumiem, co ja tutaj robię (na studiach).* Pozycja ta uzyskała najwyższą liczebność mody wśród wszystkich pozycji kwestionariusza, wynoszącą 395 odpowiedzi o wartości 1. Wszystkie pozycje badające poziom amotywacji uzyskały najniższe średnie w kwestionariuszu AMS.

Tabela 14. Statystyki opisowe dla poszczególnych pozycji kwestionariusza AMS

Klucz	**Pozycja kwestionariusza**	***M***	***SD***	***Me***	***Mo***	***L Mo***
		n=595				
EID3	Ponieważ edukacja na studiach pomoże mi lepiej przygotować się do wybranej kariery zawodowej	5,87	1,44	6	7	261
IMK16	Ponieważ mogę poszerzać wiedzę z przedmiotów, które mi się podobają, które lubię	5,74	1,39	6	7	208
IMA27	Ponieważ dążenie do samodoskonalenia się daje mi osobistą satysfakcję	5,72	1,30	6	7	217
IMK9	Ponieważ bardzo lubię odkrywać nowe rzeczy i informacje, nigdy wcześniej mi nie znane	5,69	1,28	6	7	198

Tabela 14. Statystyki opisowe dla poszczególnych pozycji kwestionariusza AMS

Klucz	Pozycja kwestionariusza	*M*	*SD*	*Me*	*Mo*	*L Mo*
		n=595				
IMK23	Ponieważ mogę kontynuować uczenie się i poszerzać wiedzę o interesujących mnie rzeczach	5,69	1,31	6	7	191
IMK2	Ponieważ uczenie się nowych rzeczy sprawia mi przyjemność i daje mi satysfakcję	5,68	1,29	6	7	196
EID24	Ponieważ kilka dodatkowych lat nauki pozwoli mi zostać bardziej kompetentnym i fachowym pracownikiem	5,60	1,46	6	7	199
EID17	Ponieważ to pomoże mi dokonać lepszego wyboru drogi mojej kariery	5,53	1,49	6	7	192
ER15	Ponieważ chcę lepiej żyć, mieć potem „dobre życie”	5,50	1,53	6	7	194
ER22	Po to, żeby później lepiej zarabiać, mieć szansę na wyższe zarobki	5,49	1,50	6	7	178
EID10	Ponieważ ostatecznie umożliwi mi to wejść na rynek pracy w dziedzinie, w której zechcę	5,46	1,53	6	7	185
IMA13	Ponieważ lubię prześcigać samego siebie w moich osobistych osiągnięciach	5,39	1,55	6	7	181
IES4	Ponieważ sprawia mi dużą przyjemność, kiedy mogę przekazywać moje poglądy innym i wymieniać się nimi	5,33	1,48	6	7	165
EIN28	Ponieważ chcę sobie pokazać, że mogę osiągnąć sukces na moich studiach	5,15	1,75	6	7	167
ER8	Po to, żeby uzyskać później bardziej szanowaną i prestiżową posadę	5,07	1,69	5	7	139
IMA6	Ponieważ studia dają mi możliwość prześcigania samego siebie, co sprawia mi przyjemność	5,02	1,67	5	7	143
IMA20	Ponieważ osiągnięcia i sukcesy w procesie trudnej działalności naukowej dają mi satysfakcję	4,94	1,62	5	5	166
EIN7	Aby udowodnić sobie, że jestem w stanie uzyskać dyplom i tytuł licencjata	4,82	2,02	5	7	167
ER1	Ponieważ z samą maturą nie znajdę dobrze płatnej pracy	4,55	2,00	5	7	131
IES11	Dla przyjemności, której doświadczam, kiedy czytam interesujących autorów	4,51	1,76	5	4	124
EIN21	Aby sobie udowodnić, że jestem osoba mądrą i inteligentną	4,36	1,96	5	5	119
EIN14	Ponieważ kiedy osiągam sukcesy na studiach czuję, że dużo znaczę, jestem osobą ważną	4,34	1,92	5	5	113
IES25	Dla wyższych uczuć, których doświadczam podczas czytania na różnorodne interesujące tematy	4,31	1,77	4	5	130
IES18	Dla przyjemności, której doświadczam kiedy czuje się całkowicie zaabsorbowany, tym co napisał dany autor	4,16	1,77	4	4	137

Tabela 14. Statystyki opisowe dla poszczególnych pozycji kwestionariusza AMS

Klucz	Pozycja kwestionariusza	*M*	*SD*	*Me*	*Mo*	*L Mo*
		n=595				
AM12	Kiedyś miałem/am dobre powody, aby iść na studia, ale teraz zastanawiam się, czy je kontynuować.	2,22	1,53	2	1	267
AM5	Szczerze, nie wiem; czuję, że marnuję czas na studiach.	2,22	1,51	2	1	261
AM19	Nie mogę zrozumieć, dlaczego poszedłem/poszłam na studia i, szczerze, nie dbam o to.	1,75	1,22	1	1	361
AM26	Nie wiem, nie rozumiem, co ja tutaj robię (na studiach).	1,69	1,22	1	1	395

Pozycja kwestionariusza SMS o najwyższej wartości średniej, wynoszącej 6,42, odnotowano w przypadku twierdzenia nr 1 należącego do podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania *Dla przyjemności, którą odczuwam, doświadczając ekscytujących przeżyć*. Pozycja ta uzyskała również najwyższą liczebność mody wśród twierdzeń należących do motywacji wewnętrznej i zewnętrznej, wynoszącą 360 odpowiedzi o wartości 7. Drugą w kolejności wartość średniej, wynoszącą 6,31, uzyskała pozycja nr 13, również należąca do podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania *Dla satysfakcji, którą odczuwam, będąc naprawdę zaangażowanym w aktywność.*

Najniższa wartość średniej, wynoszącą 1,52, uzyskała pozycja nr 19 należąca do podskali amotywacji *Nie jest to już dla mnie jasne; Myślę że sport nie jest zajęciem dla mnie*. Pozycja ta uzyskała najwyższą liczebność mody wśród wszystkich pozycji kwestionariusza, wynoszącą 441 odpowiedzi o wartości 1. Wszystkie pozycje badające poziom amotywacji uzyskały najniższe średnie w kwestionariuszu SMS.

Tabela 15. Statystyki opisowe dla poszczególnych pozycji kwestionariusza SMS

Klucz	Pozycja kwestionariusza	*M*	*SD*	*Me*	*Mo*	*L Mo*
		n=595				
WD1	Dla przyjemności, którą odczuwam, doświadczając ekscytujących przeżyć.	6,42	0,88	7	7	360
WD13	Dla satysfakcji, którą odczuwam, będąc naprawdę zaangażowanym w aktywność.	6,31	1,05	7	7	350
WO15	Dla satysfakcji, którą odczuwam, udoskonalając moje umiejętności.	6,21	1,05	7	7	304
WO12	Dla przyjemności, którą odczuwam, pracując nad swoimi słabościami.	6,20	1,15	7	7	326

Tabela 15. Statystyki opisowe dla poszczególnych pozycji kwestionariusza SMS

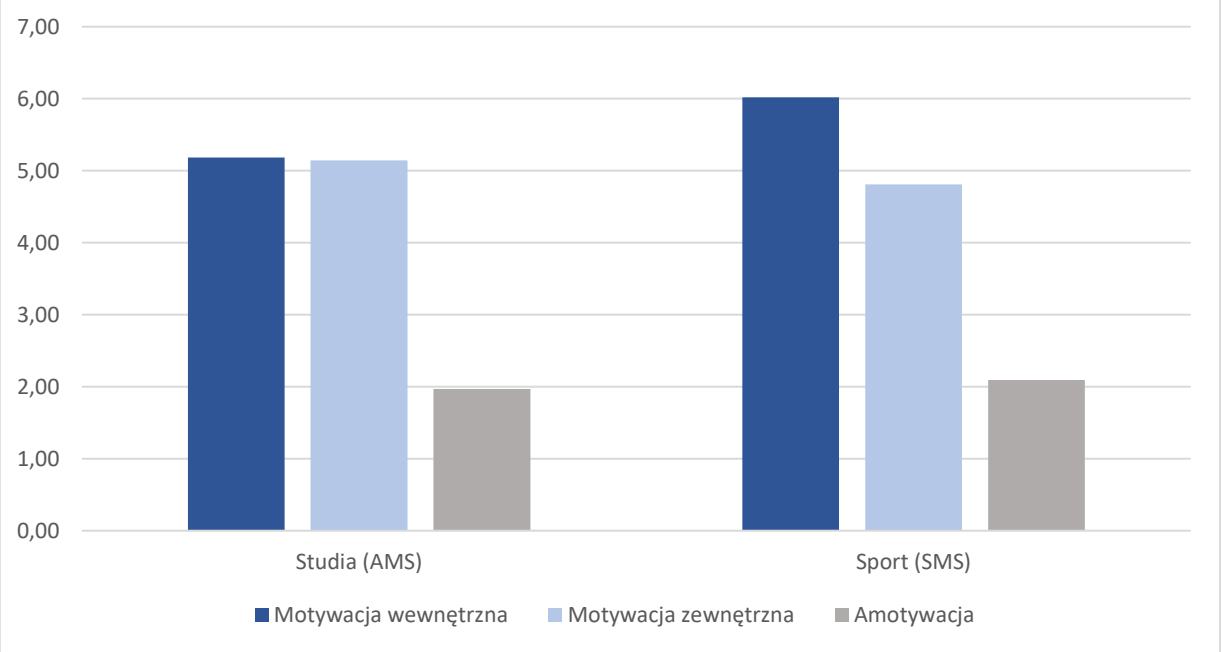
Klucz	Pozycja kwestionariusza	*M*	*SD*	*Me*	*Mo*	*L Mo*
		n=595				
WD18	Dla intensywnych emocji, które odczuwam, uprawiając sport który lubię.	6,19	1,05	7	7	312
WO8	Ponieważ odczuwam dużą satysfakcję, opanowując trudne techniki ćwiczeń.	6,14	1,19	7	7	311
ZID11	Ponieważ jest to jeden z najlepszych sposobów, na rozwój innych aspektów mojej osoby.	6,03	1,20	6	7	280
WD25	Ponieważ lubię uczucie bycia kompletnie zaangażowanym w aktywność.	5,92	1,25	6	7	250
WW4	Dla przyjemności, którą odczuwam, odkrywając nowe techniki ćwiczeń.	5,91	1,33	6	7	267
WW2	Dla przyjemności, którą odczuwam, gdy wiem więcej o sporcie który trenuje.	5,90	1,31	6	7	259
WO20	Dla przyjemności, którą odczuwam, wykonując trudne sekwencje ruchowe.	5,87	1,33	6	7	244
ZIN9	Ponieważ jest to absolutnie niezbędne aby uprawiać sport, gdy chcę się utrzymać formę.	5,85	1,35	6	7	249
ZID17	Ponieważ jest to dobry sposób na nauczenie się wielu rzeczy, które mogą być potrzebne w innych sferach mojego życia.	5,85	1,30	6	7	244
WW23	Dla przyjemności, którą odczuwam, ucząc się technik treningu których nigdy wcześniej nie próbowałem/łam.	5,76	1,32	6	7	225
ZIN21	Ponieważ czułbym/abym się źle, gdybym nie poświęcał/a na to czasu.	5,58	1,55	6	7	222
ZIN14	Ponieważ muszę uprawiać sport aby czuć się dobrze.	5,47	1,54	6	7	195
WW27	Dla przyjemności tworzenia/odkrywania nowych strategii w zawodach sportowych.	5,42	1,58	6	7	188
ZIN26	Ponieważ muszę uprawiać sport regularnie.	5,18	1,76	6	7	171
ZID7	Ponieważ, według mnie, jest to jeden z najlepszych sposobów na poznanie nowych ludzi.	5,09	1,62	5	5	149
ZR22	Aby pokazać innym, jak dobry/a jestem w sporcie.	4,01	1,99	4	5	101
ZID24	Ponieważ jest to jeden z najlepszych sposobów, aby utrzymać dobre relacje z moimi przyjaciółmi.	3,83	1,88	4	4	117
ZR10	Dla prestiżu bycia sportowcem.	3,77	1,94	4	1	106
ZR6	Ponieważ dzięki temu znajomi darzą mnie szacunkiem.	3,56	1,87	4	4	126
ZR16	Ponieważ ludzie wokół mnie uważają, że bycie w formie jest ważne.	3,46	1,86	3	1	114
A3	Kiedyś miałem/am dobre powody, aby uprawiać sport, ale teraz zastanawiam się czy dalej to robić.	2,46	1,78	2	1	256

Tabela 15. Statystyki opisowe dla poszczególnych pozycji kwestionariusza SMS

Klucz	Pozycja kwestionariusza	*M*	*SD*	*Me*	*Mo*	*L Mo*
		n=595				
A5	Już sam/a nie wiem; Mam wrażenie, że nie jestem w stanie odnieść sukcesu w tym sporcie.	2,21	1,64	1	1	299
A28	Często zadaję sobie pytanie po co to robię; Nie potrafię osiągnąć postawionych przed sobą celów.	2,20	1,62	2	1	288
A19	Nie jest to już dla mnie jasne; Myślę że sport nie jest zajęciem dla mnie.	1,52	1,13	1	1	441

Porównanie motywacji studentów-sportowców do studiowania i do sportu po zastosowaniu trójpodziału na motywację wewnętrzną, zewnętrzną i amotywację, przedstawiono na rycinie 3. Z powodu zastosowania dwóch odmiennych kwestionariuszy (AMS i SMS), których twierdzenia różnią się treścią, porównanie motywacji do sportu i studiowania miało charakter jedynie obserwacyjny, czyli bez zastosowania testów istotności różnic.

Najwyższą motywację można zaobserwować w skali motywacji wewnętrznej w obszarze sportu. Wyższą motywację zewnętrzną można zaobserwować w obszarze związanym ze studiowaniem. Z kolei amotywacja jest na zbliżonym poziomie w obu obszarach.



Rycina 3. Trójpodział motywacji studentów-sportowców do studiowania i do sportu

Obliczono miary tendencji centralnej i odchylenia standardowe średnich dla siedmiu poziomów motywacji do studiowania (AMS) i uprawiania sportu (SMS), obejmując całość

badanej grupy studentów-sportowców (n=595). Wyniki średnich arytmetycznych (*M)*, odchyleń standardowych (*SD*), median (*Me*), dominant (*Mo)* oraz ich liczebność, przedstawiono w tabeli 16. Najwyższą wartość średniej uzyskała podskala motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania w sporcie, wynosząca 6,21, z liczebnością mody 161 o wartości 7. Drugą w kolejności najwyższą średnią odnotowano w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia w sporcie, która wyniosła odpowiednio 6,10 z liczebnością mody 171 o wartości 7. Trzecia w kolejności najwyższa średnia dotyczyła również podskali motywacji wewnętrznej w sporcie, tym razem ukierunkowanej na wiedzę. Wartość średniej w tej podskali wyniosła 5,75 i była ona nadal wyższa od wszystkich uzyskanych średnich poziomów motywacji do studiowania.

Najwyższą wartość średniej wśród podskal motywacji do studiowania (AMS), oraz czwartą w kolejności ogółem, uzyskała podskala motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę, która wyniosła 5,70 i liczebność mody 107 o wartości 7. Następną w kolejności najwyższą średnią odnotowano w podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej do studiowania, której wartość wyniosła 5,62. Najniższą wartość średniej wśród wszystkich podskal ogółem, uzyskała podskala amotywacji do studiowania, która wyniosła 1,97, wraz z najwyższą licznością mody wynoszącą 187 o wartości 1. Następną najniższą średnią uzyskała skala amotywacji do sportu, której wartość wyniosła 2,10 z licznością mody wynoszącą 176 o wartości 1.

Zaobserwowano różnicę pomiędzy średnimi równoległych podskal AMS i SMS. Średnie wszystkich rodzajów motywacji wewnętrznej (ukierunkowanej na wiedzę, osiągnięcia i doznania), motywacji zinternalizowanej oraz amotywacji były wyższe w Skali Motywacji Sportowej. Z kolei Skala Motywacji Akademickiej osiągnęła wyższe średnie w podskali motywacji zewnętrznej regulowanej i zidentyfikowanej. Największe różnice równoległych średnich można zaobserwować w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania (SMS=6,21; AMS=4,58) oraz w podskali motywacji zewnętrznej regulowanej (AMS=5,15; SMS=3,70). Należy podkreślić, że powyższe porównania stanowią jedynie obserwację i nie są wynikiem statystycznych testów różnic.

Tabela 16. Statystyki opisowe dla wszystkich poziomów motywacji do studiowania (AMS) i do uprawiania sportu (SMS)

Motywacja		*AMS*					*SMS*				
		M	***SD***	***Me***	***Mo***	***L Mo***	***M***	***SD***	***Me***	***Mo***	***L Mo***
		n=595									
Amotywacja		1,97	1,14	1,50	1	187	2,10	1,25	1,75	1	176
Zewnętrzna	Regulowana	5,15	1,39	5,50	7	52	3,70	1,54	3,75	4,75	41
	Zinternalizowana	4,67	1,57	4,75	5,5	43	5,52	1,16	5,75	7	81
	Zidentyfikowana	5,62	1,24	5,75	7	103	5,20	1,10	5,25	5,5	59
Wewnętrzna	Wiedza	5,70	1,12	5,75	7	107	5,75	1,11	6,00	7	114
	Osiągnięcia	5,27	1,28	5,25	7	73	6,10	0,98	6,25	7	171
	Doznania	4,58	1,43	4,75	5	46	6,21	0,82	6,25	7	161

V.2. Różnice w motywacji badanych studentów-sportowców

Dokonano analizy motywacji studentów-sportowców w celu wykazania potencjalnych różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupami, wyróżnionymi poprzez takie zmienne niezależne jak płeć, kierunek studiów oraz rodzaj uprawianego sportu. Zmienne zależne uwzględnione w analizach statystycznych dotyczyły wszystkich podskal motywacji do studiowania i do sportu.

V.2.1 Różnice w motywacji mężczyzn i kobiet

Wartości średnich arytmetycznych, odchyleń standardowych i median oraz wyniki testu istotności różnic pomiędzy mężczyznami i kobietami dla poszczególnych pozycji kwestionariusza, przedstawiono w tabeli 17 dla AMS i tabeli 18 dla SMS.

Najwyższą średnią wśród pozycji badających motywację do studiowania (AMS) w grupie zarówno mężczyzn (M=5,61) jak i kobiet (M=6,15), uzyskano w przypadku twierdzenia nr 3, należącego do motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej, *Ponieważ edukacja na studiach pomoże mi lepiej przygotować się do wybranej kariery zawodowej*. Z kolei najniższą średnią w grupie zarówno mężczyzn (M=1,82) jak i kobiet (M=1,56) odnotowano w przypadku pozycji

nr 26, należącej do podskali amotywacji, *Nie wiem, nie rozumiem, co ja tutaj robię (na studiach)*.

Istotne statystycznie różnice motywacji do studiowania kobiet i mężczyzn odnotowano w przypadku dwudziestu trzech pozycji kwestionariusza AMS. Kobiety uzyskały wyższy poziom motywacji we wszystkich pozycjach badających motywację wewnętrzną i zewnętrzną oraz niższy poziom od mężczyzn w przypadku twierdzeń badających amotywację. Najwyższą wielkość efektu (r_g=0,26, wyższy poziom u kobiet), którego siłę można ocenić jako małą, uzyskano przy twierdzeniu nr 20, należącego do podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia, *Ponieważ osiągnięcia i sukcesy w procesie trudnej działalności naukowej dają mi satysfakcję*. W pozostałych pozycjach kwestionariusza wielkość efektu (od 0,13 do 0,25) należy również ocenić jako małą.

Tabela 17. Różnice w poziomie motywacji do studiowania kobiet i mężczyzn dla każdej pozycji kwestionariusza AMS

Klucz	Mężczyźni n=302			Kobiety n=293			*U*	r_g
	M	*SD*	*Me*	*M*	*SD*	*Me*		
ER1	4,39	2,02	5	4,71	1,96	5	40285,0	0,09
IMK2	5,42	1,42	6	5,95	1,09	6	34933,0***	0,21
EID3	5,61	1,57	6	6,15	1,24	7	35089,0***	0,21
IES4	5,22	1,54	5	5,45	1,41	6	40773,0	0,08
AM5	2,43	1,61	2	2,00	1,37	1	37296,5***	0,16
IMA6	4,69	1,75	5	5,35	1,52	6	34840,5***	0,21
EIN7	4,70	2,11	5	4,95	1,93	5	41784,0	0,06
ER8	4,77	1,80	5	5,38	1,51	6	35733,5***	0,19
IMK9	5,46	1,41	6	5,94	1,09	6	36019,0***	0,19
EID10	5,17	1,67	5	5,76	1,30	6	35543,5***	0,20
IES11	4,17	1,80	4	4,87	1,64	5	34421,5***	0,22
AM12	2,39	1,58	2	2,04	1,45	1	38313,5**	0,13
IMA13	5,19	1,62	6	5,60	1,45	6	37743,0**	0,15
EIN14	4,19	1,97	4	4,49	1,86	5	40440,0	0,09
ER15	5,34	1,69	6	5,66	1,34	6	40613,0	0,08
IMK16	5,53	1,49	6	5,96	1,24	6	36502,5***	0,17
EID17	5,22	1,62	5	5,85	1,27	6	34339,0***	0,22

Klucz	Mężczyźni n=302			Kobiety n=293			*U*	r_g
	M	*SD*	*Me*	*M*	*SD*	*Me*		
IES18	3,87	1,71	4	4,45	1,79	4	36194,5***	0,18
AM19	1,86	1,30	1	1,63	1,13	1	39898,5*	0,10
IMA20	4,56	1,68	5	5,33	1,45	5	32638,0***	0,26
EIN21	4,06	1,99	4	4,67	1,87	5	36559,5***	0,17
ER22	5,29	1,61	6	5,69	1,37	6	38189,5**	0,14
IMK23	5,43	1,40	6	5,95	1,14	6	34370,0***	0,22
EID24	5,25	1,62	6	5,95	1,17	6	33166,5***	0,25
IES25	4,04	1,78	4	4,59	1,73	5	36772,0***	0,17
AM26	1,82	1,28	1	1,56	1,14	1	38947,0**	0,12
IMA27	5,51	1,36	6	5,93	1,21	6	36121,5***	0,18
EIN28	4,93	1,81	5	5,38	1,66	6	37618,5**	0,15

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Najwyższą średnią wśród pozycji badających motywację do sportu (SMS) w grupie zarówno mężczyzn (M=6,31) jak i kobiet (M=6,53), uzyskano w przypadku twierdzenia nr 1, należącego do motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania, *Dla przyjemności, którą odczuwam, doświadczając ekscytujących przeżyć*. Z kolei najniższą średnią w grupie zarówno mężczyzn (M=1,59) jak i kobiet (M=1,44) odnotowano w przypadku pozycji nr 19, należącej do podskali amotywacji, *Nie jest to już dla mnie jasne; Myślę że sport nie jest zajęciem dla mnie*.

Istotne statystycznie różnice motywacji do sportu kobiet i mężczyzn odnotowano w przypadku jedenastu pozycji kwestionariusza SMS. Kobiety uzyskały wyższy poziom motywacji w pozycjach badających motywację wewnętrzną ukierunkowaną na doznania, wiedzę i osiągnięcia oraz motywację zewnętrzną zidentyfikowaną, oraz niższy poziom od mężczyzn w przypadku twierdzeń badających amotywację. Najwyższa wielkości efektu (r_g=0,21, wyższy poziom u kobiet), którego siłę można ocenić jako małą, uzyskano przy twierdzeniu nr 11, należącego do podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej, *Ponieważ jest to jeden z najlepszych sposobów, na rozwój innych aspektów mojej osoby*. W pozostałych pozycjach kwestionariusza wielkość efektu (od 0,11 do 0,16) można również ocenić jako małą, a w przypadku pozycji nr 1 bardzo małą (0,09).

Tabela 18. Różnice w poziomie motywacji do sportu kobiet i mężczyzn dla każdej pozycji kwestionariusza SMS

Klucz	Mężczyźni n=302			Kobiety n=293			*U*	r_g
	M	*SD*	*Me*	*M*	*SD*	*Me*		
WD1	6,31	1,02	7	6,53	0,71	7	40248,5*	0,09
WW2	5,86	1,37	6	5,94	1,25	6	43746,0	0,01
A3	2,68	1,90	2	2,24	1,61	2	39511,0*	0,11
WW4	5,81	1,46	6	6,02	1,18	6	41987,0	0,05
A5	2,34	1,77	2	2,06	1,49	1	41254,5	0,07
ZR6	3,62	1,84	4	3,50	1,89	4	42439,5	0,04
ZID7	4,89	1,65	5	5,29	1,57	5	37837,5**	0,14
WO8	5,93	1,35	6	6,35	0,96	7	36948,5***	0,16
ZIN9	5,75	1,46	6	5,96	1,21	6	41479,0	0,06
ZR10	3,85	1,97	4	3,70	1,91	4	42256,5	0,04
ZID11	5,79	1,31	6	6,26	1,02	7	34864,0***	0,21
WO12	6,05	1,26	6	6,34	1,02	7	38527,0**	0,13
WD13	6,16	1,19	7	6,47	0,87	7	38171,0**	0,14
ZIN14	5,49	1,52	6	5,45	1,57	6	43797,5	0,01
WO15	6,04	1,18	6	6,39	0,86	7	37106,5***	0,16
ZR16	3,46	1,86	3	3,47	1,86	3	44116,5	0,00
ZID17	5,70	1,37	6	5,99	1,21	6	38837,5**	0,12
WD18	6,12	1,11	7	6,27	0,98	7	41475,0	0,06
A19	1,59	1,24	1	1,44	1,00	1	42946,5	0,03
WO20	5,71	1,46	6	6,04	1,15	6	39428,0*	0,11
ZIN21	5,54	1,57	6	5,63	1,53	6	42853,5	0,03
ZR22	4,16	2,03	5	3,86	1,94	4	40267,0	0,09
WW23	5,59	1,42	6	5,94	1,19	6	38316,0**	0,13
ZID24	3,76	1,85	4	3,90	1,90	4	42622,0	0,04
WD25	5,90	1,29	6	5,95	1,22	6	43466,5	0,02
ZIN26	5,26	1,74	6	5,11	1,79	6	42163,0	0,05
WW27	5,32	1,69	6	5,53	1,46	6	42042,0	0,05
A28	2,31	1,68	2	2,08	1,55	1	40601,0	0,08

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe i mediany dla siedmiu poziomów motywacji do studiowania i do sportu, wraz z wynikami testu istotności różnic w poziomach motywacji mężczyzn i kobiet, przedstawiono w tabeli dla 19 AMS i tabeli 20 dla SMS.

Istotne statystycznie różnice motywacji do studiowania kobiet i mężczyzn odnotowano we wszystkich podskalach AMS. Kobiety uzyskały wyższy poziom motywacji we wszystkich podskalach motywacji wewnętrznej i zewnętrznej, oraz niższy poziom od mężczyzn w podskali amotywacji. Najwyższa wielkości efektu (rg=0,27, wyższy poziom u kobiet), którego siłę można ocenić jako małą, odnotowano w skali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej. W pozostałych podskalach wielkość efektu (od 0,14 do 0,27) należy również ocenić jako małą. Odnotowano wysoką moc testu (od 0,86 do 1,00) we wszystkich podskalach AMS.

Tabela 19. Wyniki testu istotności różnic w podskalach motywacji do studiowania mężczyzn i kobiet (n=595)

Motywacja AMS		Mężczyźni n=302			Kobiety n=293			U	Moc testu	r_g
		M	*SD*	*Me*	*M*	*SD*	*Me*			
Amotywacja		2,12	1,21	1,75	1,81	1,04	1,25	37169,5***	0,90	0,16
Zewnętrzna	Regulowana	4,95	1,49	5,00	5,36	1,25	5,50	37188,5***	0,94	0,16
	Zinternalizowana	4,47	1,62	4,75	4,87	1,50	5,00	38051,5**	0,86	0,14
	Zidentyfikowana	5,31	1,37	5,50	5,93	1,00	6,00	32092,0***	1,00	0,27
Wewnętrzna	Wiedza	5,46	1,20	5,50	5,95	0,97	6,00	33263,5***	1,00	0,25
	Osiągnięcia	4,99	1,29	5,00	5,55	1,20	5,75	32738,5***	1,00	0,26
	Doznania	4,32	1,43	4,50	4,84	1,39	4,75	35663,0***	1,00	0,19

*p<0,05;**p<0,01;***p<0,001

Istotne statystycznie różnice motywacji do sportu kobiet i mężczyzn odnotowano w podskali amotywacji, motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej, oraz w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia i doznania.

Kobiety uzyskały wyższy poziom motywacji w podskalach motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej, motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia i doznania, oraz niższy poziom od mężczyzn w podskali amotywacji. Najwyższa wielkości efektu (rg=0,18, wyższy poziom u kobiet), którego siłę można ocenić jako małą, odnotowano w skali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia. W pozostałych podskalach wielkość efektu (od 0,10 do 0,17) należy również ocenić jako małą. Uzyskano wysoką moc testu w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia (0,99) i podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej (0,94). Moc testu poniżej wartości referencyjnej 0,8 (Cohen, 1988), odnotowano w przypadku podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania (0,75) oraz w podskali amotywacji (0,77).

Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami w podskali motywacji zewnętrznej regulowanej i zinternalizowanej oraz motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę. Wykazano niską moc testu w tych podskalach (0,06 – 0,61).

Tabela 20. Wyniki testu istotności różnic w podskalach motywacji do sportu mężczyzn i kobiet (n=595)

Motywacja SMS		Mężczyźni n=302			Kobiety n=293			U	Moc testu	r_g
		M	*SD*	*Me*	*M*	*SD*	*Me*			
Amotywacja		2,23	1,34	2,00	1,95	1,12	1,50	39728,5*	0,77	0,10
Zewnętrzna	Regulowana	3,77	1,53	3,75	3,63	1,55	3,75	41851,0	0,19	0,05
	Zinternalizowana	5,51	1,13	5,75	5,54	1,19	5,75	43259,0	0,05	0,02
	Zidentyfikowana	5,04	1,13	5,00	5,36	1,04	5,50	36931,0***	0,94	0,17
Wewnętrzna	Wiedza	5,65	1,23	6,00	5,86	0,97	6,00	41409,50	0,61	0,06
	Osiągnięcia	5,93	1,10	6,00	6,28	0,80	6,50	36497,5***	0,99	0,18
	Doznania	6,12	0,90	6,25	6,30	0,71	6,50	39743,0*	0,75	0,10

*p<0,05;**p<0,01;***p<0,001

V.2.2. Różnice w motywacji sportowców sportów indywidualnych i zespołowych

Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe i mediany dla siedmiu rodzajów motywacji oraz wyniki testów różnic poziomu motywacji sportowców sportów indywidualnych i zespołowych zawarto w tabeli 21 dla AMS i w tabeli 22 dla SMS. Przeprowadzono wielowymiarową analizę wariancji (MANOVA), osobno dla AMS i SMS, w której wyznaczono dwa efekty główne – płeć oraz rodzaj sportu (indywidualny lub zespołowy) – jako zmienne niezależne, oraz siedem rodzajów motywacji jako zmienne zależne. Z uwagi na brak homogeniczności wariancji wykazany Testem Boxa równości macierzy kowariancji, zastosowano test Pillai. Wyniki MANOVA wykazały, że zarówno płeć ($p<0,001$) jak i rodzaj uprawianego sportu ($p<0,001$) istotnie różnicują poziom motywacji do studiowania i do sportu.

Istotne statystycznie różnice motywacji do studiowania sportowców sportów indywidualnych i zespołowych odnotowano w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę i doznania. Sportowcy sportów indywidualnych uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji w obu podskalach od sportowców sportów zespołowych. Siłę wielkości efektów w obu podskalach (r_g =0,15 i r_g=0,13) należy ocenić na małą, jednakże niewystarczająca moc testu (0,37 i 0,51) może oznaczać zwiększone prawdopodobieństwo

popełnienia błędu drugiego rodzaju, oznaczającego nieodrzucenie fałszywej hipotezy zerowej o braku różnic między średnimi. Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic pomiędzy sportowcami sportów indywidualnych i zespołowych w podskali amotywacji, wszystkich podskalach motywacji zewnętrznej i w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia. Wykazano niską moc testu w tych podskalach (od 0,04 do 0,35).

Tabela 21. Wyniki testu istotności różnic w podskalach motywacji do studiowania sportowców indywidualnych i zespołowych (n=595).

Motywacja AMS		Indywidualny n= 352			Zespołowy n=243			U	Moc testu	r_g
		M	*SD*	*Me*	*M*	*SD*	*Me*			
Amotywacja		1,96	1,16	1,50	1,98	1,11	1,50	41712,0	0,04	0,06
Zewnętrzna	Regulowana	5,07	1,47	5,25	5,27	1,26	5,50	40075,0	0,34	0,09
	Zinternalizowana	4,58	1,61	4,75	4,79	1,51	5,00	39984,0	0,35	0,10
	Zidentyfikowana	5,59	1,32	5,75	5,66	1,11	6,00	42562,0	0,10	0,04
Wewnętrzna	Wiedza	5,78	1,13	6,00	5,59	1,10	5,75	37699,0*	0,51	0,15
	Osiągnięcia	5,28	1,31	5,38	5,25	1,24	5,25	41403,5	0,05	0,06
	Doznania	4,66	1,45	4,75	4,46	1,40	4,50	38697,0*	0,37	0,13

*p<0,05;**p<0,01;***p<0,001

Istotne statystycznie różnice motywacji do sportu wśród sportowców sportów indywidualnych i zespołowych odnotowano w podskali motywacji zewnętrznej zinternalizowanej. Sportowcy sportów zespołowych uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji w tej podskali od sportowców sportów indywidualnych. Siłę wielkości efektu (r_g=0,15) należy ocenić na małą. Uzyskano wysoką moc testu w tej podskali (0,82).

Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic pomiędzy sportowcami sportów indywidualnych i zespołowych w podskali amotywacji, motywacji zewnętrznej regulowanej i zidentyfikowanej oraz we wszystkich podskalach motywacji wewnętrznej. Wykazano niską moc testu w tych podskalach (od 0,05 do 0,26).

Tabela 22. Wyniki testu istotności różnic w podskalach motywacji do sportu wśród sportowców sportów indywidualnych i zespołowych (n=595).

Motywacja SMS		Indywidualny n= 352			Zespołowy n=243			U	Moc testu	r_g
		M	*SD*	*Me*	*M*	*SD*	*Me*			
Amotywacja		2,13	1,26	1,75	2,05	1,23	1,75	41108,0	0,11	0,07
Zewnętrzna	Regulowana	3,72	1,56	3,75	3,68	1,51	3,75	42182,5	0,05	0,05
	Zinternalizowana	5,41	1,21	5,50	5,69	1,06	6,00	37398,0**	0,82	0,15
	Zidentyfikowana	5,15	1,14	5,25	5,27	1,03	5,25	40259,5	0,25	0,09
Wewnętrzna	Wiedza	5,73	1,18	6,00	5,78	1,01	5,75	42694,0	0,08	0,04
	Osiągnięcia	6,15	0,98	6,50	6,04	0,99	6,25	39431,5	0,26	0,11
	Doznania	6,19	0,87	6,50	6,24	0,73	6,25	42478,0	0,11	0,04

*p<0,05;**p<0,01;***p<0,001

V.2.3. Różnice w motywacji studentów-sportowców odmiennych kierunków studiów

Średnie arytmetyczne i mediany dla siedmiu rodzajów motywacji oraz wyniki testu istotności różnic motywacji studentów-sportowców różnych kierunków studiów, zamieszczono w tabeli 23 dla AMS i w tabeli 24 dla SMS.

Najwyższą wartość średniej wśród podskal motywacji do studiowania (AMS) uzyskała grupa studentów innych kierunków studiów, w podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej (6,11). Wśród podskal motywacji wewnętrznej, najwyższą średnią uzyskała grupa studentów kierunku aktywność fizyczna i żywienie w zdrowiu publicznym, w podskali motywacji ukierunkowanej na wiedzę (6,07). Z kolei najniższą wartość średniej uzyskała grupa studentów innych kierunków studiów w podskali amotywacji (1,73). Wśród podskal motywacji zewnętrznej i wewnętrznej, najniższą średnią uzyskała grupa studentów bezpieczeństwa wewnętrznego w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania (3,90) oraz grupa studentów fizjoterapii w podskali motywacji zewnętrznej zinternalizowanej (3,98).

Odnotowano istotne statystycznie różnice w motywacji do studiowania pomiędzy studentami-sportowcami odmiennych kierunków studiów. Istotne różnice wykazano w

przypadku wszystkich podskal motywacji zewnętrznej i wszystkich podskal motywacji wewnętrznej.

Studenci-sportowcy kierunku aktywność fizyczna i żywienie w zdrowiu publicznym uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji we wszystkich rodzajach motywacji wewnętrznej (IMK Me=6,25; IMA Me=6; IES Me=5) od studentów bezpieczeństwa wewnętrznego (IMK Me=5, $p_{(bonf)}$= 0,003; IMA Me=5, $p_{(bonf)}$= 0,040; IES Me=3,25, $p_{(bonf)}$= 0,031), zarządzania (IMK Me=5,50, $p_{(bonf)}$= 0,045; IES Me=4, $p_{(bonf)}$= 0,007) oraz fizjoterapii (IES Me= 4,25, $p_{(bonf)}$= 0,046). Studenci-sportowcy przyporządkowani do grupy innych kierunków studiów uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę (IMK Me=6,50) i osiągnięcia (IMA Me=6,25) od studentów bezpieczeństwa wewnętrznego (IMK Me=5, $p_{(bonf)}$= 0,029; IMA Me=5, $p_{(bonf)}$= 0,049).

U studentów-sportowców wychowania fizycznego odnotowano istotnie wyższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę (IMK Me=6) od studentów bezpieczeństwa wewnętrznego (IMK Me=5, $p_{(bonf)}$= 0,023), oraz wyższe poziom w motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania (IES Me=4,75) od studentów zarządzania (IES Me=4, $p_{(bonf)}$= 0,039). Studenci WF-u uzyskali istotnie niższe średnie motywacji zewnętrznej regulowanej (ER Me=5) od studentów turystyki i rekreacji (ER Me=5,75, $p_{(bonf)}$= 0,040).

Studenci-sportowcy fizjoterapii uzyskali istotnie niższy poziom motywacji zewnętrznej zinternalizowanej (EIN Me=4) od studentów turystyki i rekreacji (EIN M=5, $p_{(bonf)}$= 0,023) oraz zarządzania (EIN Me=5,25, $p_{(bonf)}$= 0,021).

Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w poziomach amotywacji do studiowania pomiędzy studentami-sportowcami różnych kierunków studiów. W przypadku motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej odnotowano co prawda różnice w teście nieparametrycznym Kruskala-Wallisa, niemniej testy post-hoc nie wskazały żadnej pary grup różniących się istotnie statystycznie (wartość $p<0,05$).

Tabela 23. Różnice motywacji do studiowania studentów-sportowców różnych kierunków studiów

Motywacja AMS		WF n=199		S n=110		Z n=88		AFIŻ n=51		F n=50		TIR n=41		BW n=25		TOzDS n=15		INNE n=16		KW
		M	*Me*	*M*	*Me*	*M*	*Me*	*M*	*Me*	*M*	*Me*	*M*	*Me*	*M*	*Me*	*M*	*Me*	*M*	*Me*	*H*
AM		1,95	1,50	1,91	1,50	2,16	1,75	1,92	1,25	1,84	1,50	2,08	2,00	2,14	2,00	1,83	1,50	1,73	1,00	8,48
Zewnętrzna	ER	4,93	5,00 TIR	4,84	5,00	5,36	5,75	5,41	5,75	5,24	5,25	5,63	5,75 WF	5,46	5,50	5,40	6,00	5,94	6,00	28,50***
	EIN	4,64	4,75	4,55	4,75	4,87	5,25 F	4,83	5,00	3,98	4,00 TIR, Z	5,09	5,00 F	4,57	4,25	4,78	5,50	5,35	5,25	20,05*
	EID	5,58	5,75	5,52	5,50	5,49	5,75	5,93	6,25	5,86	6,00	5,54	5,75	5,26	5,50	5,88	6,25	6,11	6,63	17,70*
Wewnętrzna	IMK	5,82	6,00 BW	5,62	5,75	5,42	5,50 AFIŻ	6,07	6,25 BW, Z	5,82	6,00	5,62	5,75	4,94	5,00 AFIŻ, INNE, WF	6,05	6,25	5,95	6,50 BW	28,65***
	IMA	5,35	5,50	5,25	5,25	5,06	5,25	5,69	6,00 BW	4,97	4,88	5,15	5,25	4,59	5,00 AFIŻ, INNE	5,75	6,00	6,00	6,25 BW	26,61***
	IES	4,77	4,75 Z	4,41	4,50	4,16	4,00 WF, AFIŻ	5,14	5,00 BW, F, Z	4,25	4,25 AFIŻ	4,77	5,00	3,90	3,25 AFIŻ	5,27	5,75	4,78	5,25	33,35***

*p<0,05; **p<0,01;***p<0,001; Legenda: WF – wychowanie fizyczne, S – sport, Z – zarządzanie, AFIŻ – aktywność fizyczna i żywienie w zdrowiu publicznym, F – fizjoterapia, TIR – turystyka i rekreacja, BW – bezpieczeństwo wewnętrzne, TOzDS – trener osobisty z dietetyką sportową, INNE – pozostałe kierunki.

Najwyższą wartość średniej wśród podskal motywacji do sportu (SMS), uzyskała grupa studentów kierunku trener osobisty z dietetyką sportową w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia (6,65). Grupa studentów tego kierunku uzyskała również najniższą średnią w podskali amotywacji (1,67). Wśród podskal motywacji zewnętrznej najniższą średnią uzyskała grupa studentów innych kierunków studiów, w podskali motywacji zewnętrznej regulowanej (3,06). Z kolei wśród podskal motywacji wewnętrznej najniższą średnią uzyskali studenci bezpieczeństwa wewnętrznego, w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę (5,18).

Odnotowano istotne statystycznie różnice w motywacji do sportu pomiędzy studentami-sportowcami odmiennych kierunków studiów. Istotne różnice wykazano w podskali motywacji zewnętrznej regulowanej i zidentyfikowanej oraz we wszystkich rodzajach motywacji wewnętrznej.

Studenci-sportowcy kierunku turystyka i rekreacja, uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji zewnętrznej regulowanej i zewnętrznej zidentyfikowanej (ZR Me=4,50; ZID Me=5,75) od studentów sportu (ZR Me= 3,25, $p_{(bonf)}$= 0,002; ZID Me=5,13, $p_{(bonf)}$=0,002) i studentów fizjoterapii (ZR Me=3,00, $p_{(bonf)}$= 0,004).

U studentów-sportowców bezpieczeństwa wewnętrznego odnotowano istotnie niższy poziom motywacji w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę (WW Me= 5,25) od studentów aktywności fizycznej i żywienia w zdrowiu publicznym (WW Me=6, $p_{(bonf)}$=0,031).

Studenci kierunku trener osobisty z dietetyką sportową uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia (WO Me=6,75) od studentów sportu (WO Me=6, $p_{(bonf)}$= 0,049).

Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w poziomach amotywacji do sportu pomiędzy studentami-sportowcami odmiennych kierunków studiów. W przypadku motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania test post-hoc nie wskazał żadnej pary grup różniących się istotnie statystycznie (wartość $p<0,05$).

Tabela 24. Różnice motywacji do sportu studentów-sportowców różnych kierunków studiów

Motywacja SMS		WF n=199		S n=110		Z n=88		AFIŻ n=51		F n=50		TIR n=41		BW n=25		TOzDS n=15		INNE n=16		KW
		M	*Me*	*M*	*Me*	*M*	*Me*	*M*	*Me*	*M*	*Me*	*M*	*Me*	*M*	*Me*	*M*	*Me*	*M*	*Me*	*H*
A		2,04	1,50	2,08	1,75	2,13	1,88	2,06	1,50	2,04	1,75	2,59	2,25	2,29	2,25	1,67	1,50	1,81	1,25	7,65
Zewnętrzna	ZR	3,87	3,75	3,33	3,25 TIR	3,74	3,88	3,69	3,75	3,25	3,00 TIR	4,54	4,50 S, F	3,63	3,75	4,08	4,50	3,08	3,00	27,87***
	ZIN	5,55	5,75	5,37	5,50	5,45	5,75	5,89	6,00	5,22	5,25	5,76	5,75	5,41	6,00	5,73	6,00	5,78	5,63	14,76
	ZID	5,16	5,25	4,95	5,13 TIR	5,08	5,13	5,35	5,25	5,34	5,38	5,73	5,75 S	5,06	5,00	5,60	5,50	5,55	5,50	21,70**
Wewnętrzna	WW	5,82	6,00	5,59	5,63	5,61	5,88	6,08	6,00 BW	5,65	5,75	6,07	6,25	5,18	5,25 AFIŻ	6,28	6,50	5,58	5,88	21,84**
	WO	6,15	6,25	5,84	6,00 TOzDS	6,09	6,25	6,36	6,75	6,20	6,25	6,15	6,25	5,71	6,25	6,65	6,75 S	6,41	6,88	21,50**
	WD	6,26	6,50	6,06	6,25	6,19	6,25	6,42	6,75	6,10	6,25	6,35	6,50	5,81	6,00	6,48	7,00	6,38	6,75	18,37*

*p<0,05, **p<0,01;***p<0,001; Legenda: WF – wychowanie fizyczne, S – sport, Z – zarządzanie, AFIŻ – aktywność fizyczna i żywienie w zdrowiu publicznym, F – fizjoterapia, TIR – turystyka i rekreacja, BW – bezpieczeństwo wewnętrzne, TOzDS – trener osobisty z dietetyką sportową, INNE – pozostałe kierunki.

Utworzono dwie kategorię kierunków studiów: *kierunki sportowe* oraz *kierunki okołosportowe i inne*. Kategoria *kierunki sportowe* obejmuje grupę studentów-sportowców studiujących na kierunku wychowanie fizyczne, sport, trener osobisty z dietetyką sportową oraz aktywność fizyczna i żywienie w zdrowiu publicznym. Kategoria *kierunki okołosportowe i inne* obejmuje studentów-sportowców studiujących na kierunku zarządzanie, fizjoterapia, turystyka i rekreacja, bezpieczeństwo wewnętrzne oraz na pozostałych kierunkach.

Przeprowadzono wielowymiarową analizę wariancji (MANOVA), osobno dla AMS i SMS, w której wyznaczono dwa efekty główne – płeć oraz kierunek studiów (sportowy lub okołosportowy) – jako zmienne niezależne oraz siedem rodzajów motywacji jako zmienne zależne. Wyniki MANOVA wykazały, że zarówno płeć ($p<0,001$) jak i kierunek studiów ($p<0,001$) istotnie różnicują poziom motywacji do studiowania i do sportu. Wykazano również istotność statystyczną efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów (AMS $p<0,01$; SMS $p<0,001$).

Średnie arytmetyczne, mediany i odchylenia standardowe siedmiu poziomów motywacji do studiowania, wraz z wynikami testu istotności różnic w poziomach motywacji studentów kierunków sportowych i okołosportowych, przedstawiono w tabeli 25. Istotne statystycznie różnice motywacji do studiów studentów-sportowców kierunków sportowych i okołosportowych odnotowano w podskali motywacji zewnętrznej regulowanej oraz we wszystkich podskalach motywacji wewnętrznej.

Studenci kierunków sportowych uzyskali wyższy poziom motywacji we wszystkich podskalach motywacji wewnętrznej, oraz niższy poziom w podskali motywacji zewnętrznej regulowanej od studentów kierunków okołosportowych i innych. Najwyższa wielkość efektu ($r_g=0,24$, wyższy poziom u studentów kierunków sportowych), którego siłę można ocenić jako małą, odnotowano w skali motywacji zewnętrznej regulowanej. Uzyskano wysoką moc testu w podskali motywacji zewnętrznej regulowanej (0,96), w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania (0,92) oraz motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia (0,80). Moc testu poniżej wartości referencyjnej 0,8, odnotowano w przypadku podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę (0,77).

Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic pomiędzy studentami kierunków sportowych i okołosportowych w podskali amotywacji, motywacji zewnętrznej zinternalizowanej i motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej. Wykazano niską moc testu w tych podskalach (0,03 – 0,20).

Tabela 25. Wyniki testu istotności różnic w podskalach motywacji do studiowania studentów-sportowców kierunków sportowych i okołosportowych (n=595)

Motywacja AMS		Kierunki sportowe n=375			Kierunki okołosportowe i inne n=220			U	Moc testu	r_g
		M	*SD*	*Me*	*M*	*SD*	*Me*			
Amotywacja		1,93	1,12	1,50	2,04	1,16	1,50	38742,0	0,20	0,12
Zewnętrzna	Regulowana	4,99	1,43	5,00	5,43	1,27	5,63	33687,5***	0,96	0,24
	Zinternalizowana	4,67	1,56	4,75	4,66	1,60	4,75	40985,5	0,03	0,07
	Zidentyfikowana	5,62	1,26	5,75	5,60	1,21	5,75	40271,5	0,04	0,09
1./Wewnętrzna	Wiedza	5,80	1,03	6,00	5,53	1,24	5,75	36597,5*	0,77	0,17
	Osiągnięcia	5,38	1,25	5,50	5,07	1,30	5,25	35479,0**	0,80	0,20
	Doznania	4,73	1,40	4,75	4,31	1,45	4,25	34523,5***	0,92	0,22

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Średnie arytmetyczne, mediany i odchylenia standardowe siedmiu poziomów motywacji do sportu, wraz z wynikami testu istotności różnic w poziomach motywacji studentów kierunków sportowych i okołosportowych, przedstawiono w tabeli 26.

Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic pomiędzy studentami kierunków sportowych i okołosportowych we wszystkich siedmiu podskalach motywacji do sportu. Wykazano niską moc testu we wszystkich podskalach SMS (0,05 – 0,35).

Tabela 26. Wyniki testu istotności różnic w podskalach motywacji do sportu studentów-sportowców kierunków sportowych i okołosportowych (n=595)

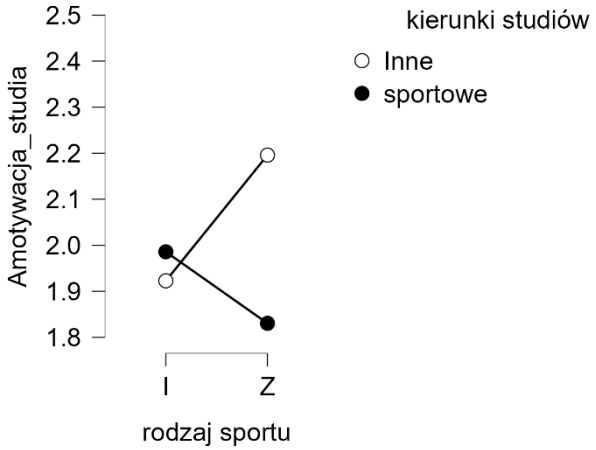
Motywacja SMS		Kierunki sportowe n=375			Kierunki okołosportowe i inne n=220			U	Moc testu	r_g
		M	*SD*	*Me*	*M*	*SD*	*Me*			
Amotywacja		2,05	1,24	1,50	2,18	1,25	2,00	37616,0	0,23	0,15
Zewnętrzna	Regulowana	3,70	1,47	3,75	3,71	1,65	3,75	41233,0	0,05	0,07
	Zinternalizowana	5,55	1,14	5,75	5,48	1,20	5,75	40050,5	0,11	0,09
	Zidentyfikowana	5,14	1,09	5,25	5,29	1,12	5,25	37823,0	0,35	0,15
Wewnętrzna	Wiedza	5,80	1,04	6,00	5,66	1,22	5,75	39134,5	0,27	0,12
	Osiągnięcia	6,10	0,97	6,25	6,11	1,00	6,25	41167,0	0,05	0,07
	Doznania	6,23	0,80	6,50	6,17	0,84	6,25	38959,5	0,13	0,12

V.2.4 Efekty interakcyjne w analizie motywacji

Przeprowadzono test ANOVA dla układów czynnikowych, w którym wyznaczono trzy efekty główne: płeć, kierunek studiów (sportowe lub okołosportowe) oraz rodzaj uprawianego sportu (zespołowe i indywidualne). Wykorzystano testy post-hoc w celu zidentyfikowania istotnych statystycznie różnic motywacji pomiędzy grupami. Nie stwierdzono istotnie statystycznego potrójnego efektu interakcyjnego płeć-kierunek-sport, we wszystkich podskalach motywacji do studiowania i do sportu.

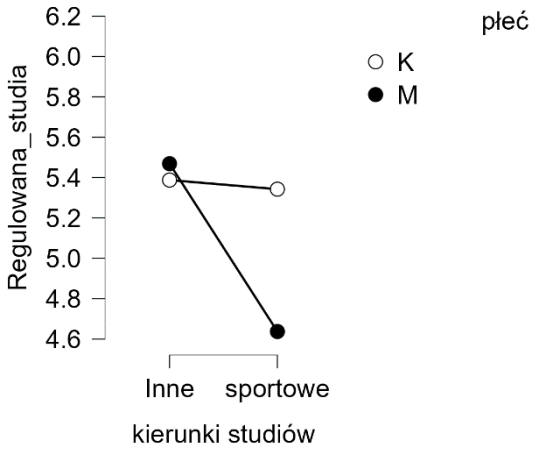
V.2.4.1. Efekty interakcyjne w Skali Motywacji Akademickiej

W podskali amotywacji do studiowania istotność statystyczną odnotowano w przypadku efektu głównego płeć ($p<0,01$) oraz efektu interakcyjnego pomiędzy rodzajem sportu a kierunkiem studiów ($p= 0,03$), który przedstawiono na rycinie 4. Wielkość efektu dla płci ($\eta^2_p= 0,013$) jest na poziomie słabym, a dla efektu sport-kierunek studiów ($\eta^2_p= 0,008$) jest na poziomie bardzo słabym. Testy post-hoc nie wykazały różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupami.



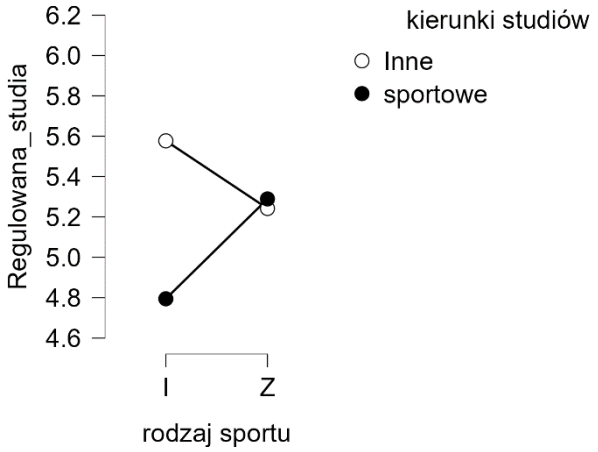
Rycina 4. Efekt interakcyjny rodzaju sportu i kierunku studiów w podskali amotywacji do studiowania

W podskali motywacji zewnętrznej regulowanej do studiowania, istotność statystyczną odnotowano w przypadku efektu głównego płeć (p=0,01) i kierunek studiów (p=0,001) oraz w przypadku efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów (p<0,01), który przedstawiono na rycinie 5, oraz efektu interakcyjnego rodzaj sportu-kierunek studiów (p<0,01), przedstawiony na rycinie 6. Wielkość efektu dla płci (η^2p=0,011), kierunku studiów (η^2p=0,017), efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów (η^2p=0,022) i sport-kierunek studiów (η^2p=0,025) jest na poziomie słabym. Testy post-hoc wykazały, że poziom motywacji zewnętrznej regulowanej do studiowania jest istotnie niższy u mężczyzn kierunków sportowych od kobiet kierunków sportowych ($p_{(bonf)}$ <0,001), kobiet kierunków okołosportowych ($p_{(bonf)}$ <0,001), oraz mężczyzn kierunków okołosportowych ($p_{(bonf)}$ <0,001).



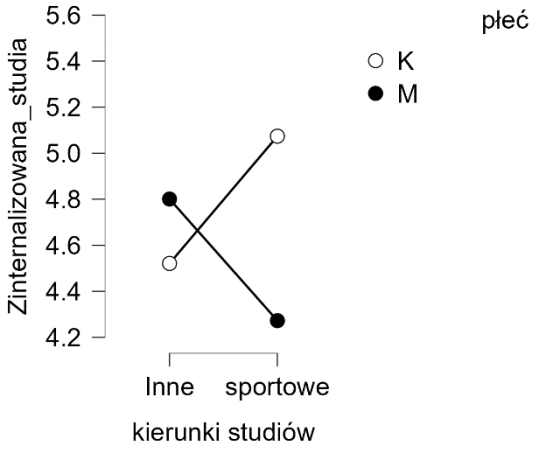
Rycina 5. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej regulowanej do studiowania

Testy post-hoc wykazały, że poziom motywacji zewnętrznej regulowanej do studiowania jest istotnie niższy u sportowców sportów indywidualnych kierunków sportowych od sportowców sportów zespołowych ($p_{(bonf)}$<0,001), sportowców sportów indywidualnych kierunków okołosportowych ($p_{(bonf)}$<0,001), oraz sportowców sportów zespołowych kierunków okołosportowych ($p_{(bonf)}$=0,026).



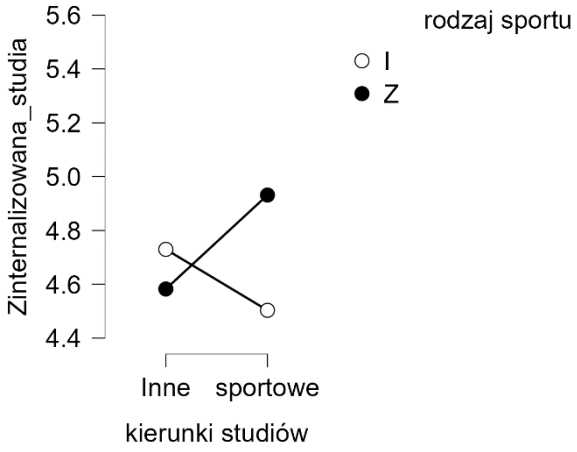
Rycina 6. Efekt interakcyjny rodzaju sportu i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej regulowanej do studiowania

W podskali motywacji zewnętrznej zinternalizowanej do studiowania, istotność statystyczną odnotowano w przypadku efektu głównego płeć (p=0,036), efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów (p<0,001), który przedstawiono na rycinie 7, oraz efektu interakcyjnego rodzaj sportu-kierunek studiów (p=0,01), przedstawiony na rycinie 8. Wielkość efektu dla płci (η^2_p=0,007) jest na poziomie bardzo słabym, natomiast dla efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów (η^2_p=0,028) i sport-kierunek studiów (η^2_p=0,010) jest na poziomie słabym. Testy post-hoc wykazały, że poziom motywacji zewnętrznej zinternalizowanej do studiowania jest istotnie niższy u mężczyzn kierunków sportowych od kobiet w tej grupie ($p_{(bonf)}$ <0,001), oraz od mężczyzn z innych kierunków ($p_{(bonf)}$ =0,043). Kobiety z kierunków sportowych wykazują istotnie wyższy poziom motywacji zinternalizowanej od kobiet z innych kierunków ($p_{(bonf)}$ =0,013).



Rycina 7. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej zinternalizowanej do studiowania

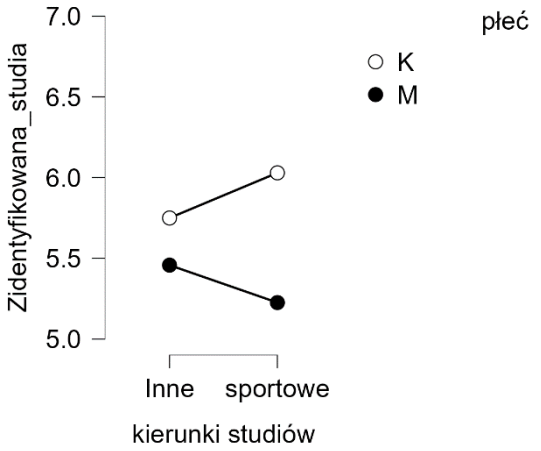
Testy post-hoc wykazały, że poziom motywacji zewnętrznej zinternalizowanej do studiowania w grupie studentów kierunków sportowych jest istotnie wyższy u sportowców sportów zespołowych od sportowców sportów indywidualnych ($p_{(bonf)}$ =0,017).



Rycina 8. Efekt interakcyjny rodzaju sportu i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej zinternalizowanej do studiowania

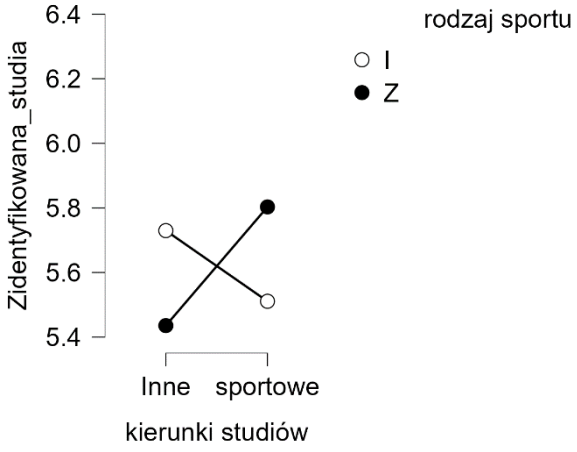
W podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej do studiowania, istotność statystyczną odnotowano w przypadku efektu głównego płeć (p<0,001), efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów (p=0,011), który przedstawiono na rycinie 9, oraz efektu interakcyjnego rodzaj sportu-kierunek studiów (p=0,004), przedstawiony na rycinie 10. Wielkość efektu dla płci (η^2_p=0,041), efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów (η^2_p=0,011) i sport-kierunek studiów (η^2_p=0,014) jest na poziomie słabym. Testy post-hoc wykazały, że poziom motywacji

zewnętrznej zidentyfikowanej jest istotnie niższy u mężczyzn kierunków sportowych od kobiet w tej grupie ($p_{(bonf)}$<0,001), oraz od kobiet z innych kierunków ($p_{(bonf)}$=0,015). Dodatkowo, kobiety z kierunków sportowych wykazują istotnie wyższy poziom motywacji zidentyfikowanej od mężczyzn z innych kierunków studiów ($p_{(bonf)}$<0,001).



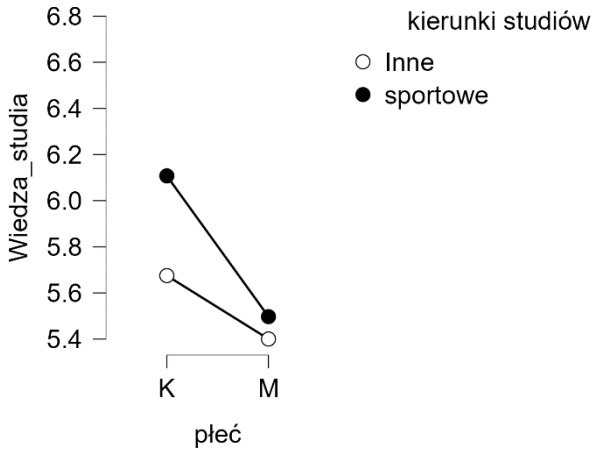
Rycina 9. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej do studiowania

Testy post-hoc wykazały, że poziom motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej w grupie studentów kierunków sportowych jest istotnie niższy u sportowców sportów indywidualnych niż u sportowców sportów zespołowych ($p_{(bonf)}$=0,04).



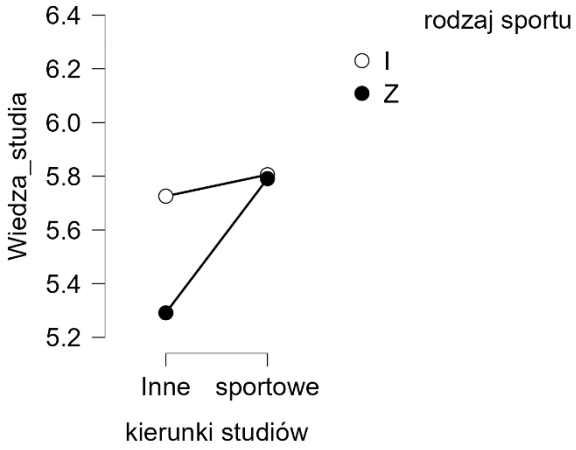
Rycina 10. Efekt interakcyjny rodzaju sportu i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej do studiowania

W podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę, istotność statystyczną odnotowano w przypadku efektu głównego płeć ($p<0,001$), efektu głównego kierunek studiów ($p=0,002$), efektu głównego rodzaj sportu ($p=0,049$), oraz efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów ($p=0,043$), który przedstawiono na rycinie 11, oraz efektu interakcyjnego rodzaj sportu-kierunek studiów ($p=0,024$), przedstawiony na rycinie 12. Wielkość efektu dla płci ($\eta^2_p=0,032$), kierunku studiów ($\eta^2_p=0,016$) jest na poziomie słabym, a dla efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów ($\eta^2_p=0,007$) i sport-kierunek studiów ($\eta^2_p=0,009$) jest na poziomie bardzo słabym. Testy post-hoc wykazały, że poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę jest istotnie wyższy u kobiet kierunków sportowych od mężczyzn w tej grupie ($p_{(bonf)}<0,001$), oraz od kobiet ($p_{(bonf)}=0,003$) i mężczyzn ($p_{(bonf)}<0,001$) z innych kierunków studiów.



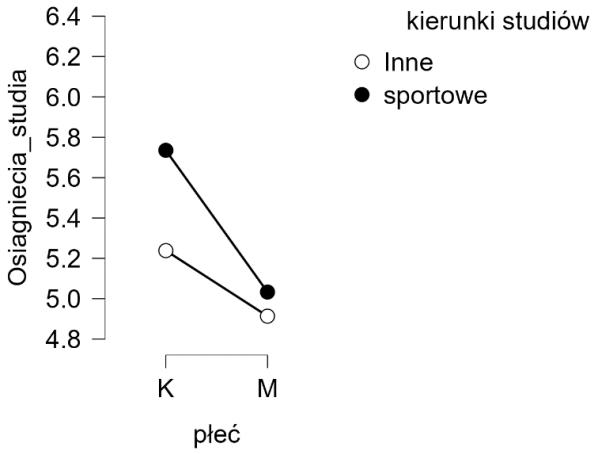
Rycina 11. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę na studiach

Testy post-hoc wykazały, że poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę na studiach, jest istotnie niższy u sportowców sportów zespołowych innych kierunków studiów od sportowców sportów indywidualnych w tej grupie ($p_{(bonf)}<0,046$), oraz sportowców sportów indywidualnych ($p_{(bonf)}=0,002$) i zespołowych ($p_{(bonf)}=0,003$) kierunków sportowych.



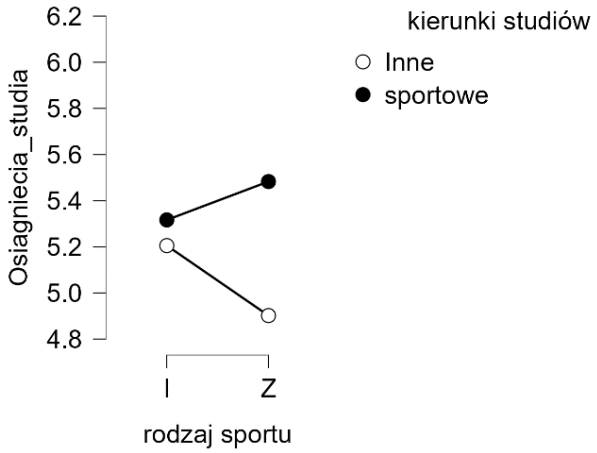
Rycina 12. Efekt interakcyjny rodzaju sportu i kierunku studiów w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę na studiach

W podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia na studiach, istotność statystyczną odnotowano w przypadku efektu głównego płeć ($p<0,001$), efektu głównego kierunek studiów ($p=0,002$), efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów ($p=0,064$), który przedstawiono na rycinie 13, oraz efektu interakcyjnego rodzaj sportu-kierunek studiów ($p=0,029$), przedstawiony na rycinie 14. Wielkość efektu dla płci ($\eta^2_p=0,035$), kierunku studiów ($\eta^2_p=0,017$) jest na poziomie słabym, a dla efektu interakcyjnego rodzaj sportu-kierunek studiów ($\eta^2_p=0,008$) jest na poziomie bardzo słabym. Testy post-hoc wykazały, że poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia jest istotnie wyższy u kobiet kierunków sportowych od mężczyzn w tej grupie ($p_{(bonf)}<0,001$), oraz od mężczyzn ($p_{(bonf)}<0,001$) i kobiet ($p_{(bonf)}=0,004$) z innych kierunków studiów.



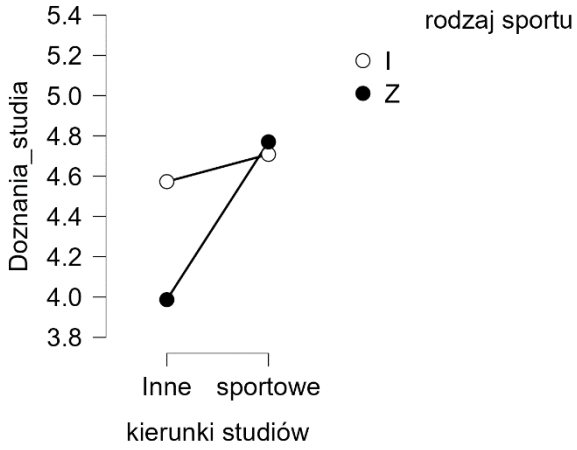
Rycina 13. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia na studiach

Testy post-hoc wykazały, że poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia wśród sportowców sportów zespołowych, jest istotnie wyższy u studentów kierunków sportowych od studentów innych kierunków ($p_{(bonf)}$=0,003).



Rycina 14. Efekt interakcyjny rodzaju sportu i kierunku studiów w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia na studiach

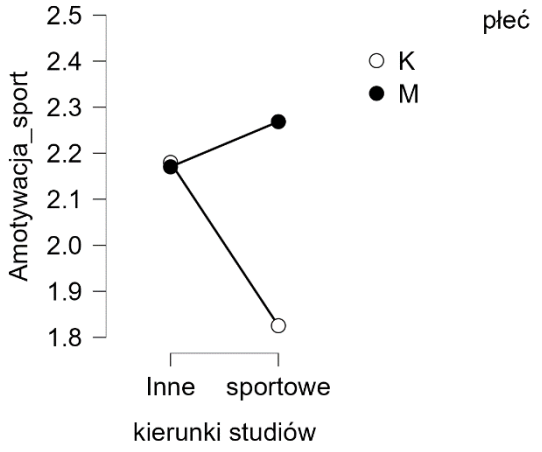
W podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania na studiach, istotność statystyczną odnotowano w przypadku efektu głównego płeć (p<0,001), efektu głównego kierunek studiów (p<0,001), oraz efektu interakcyjnego rodzaj sportu-kierunek studiów (p=0,007), który przedstawiono na rycinie 15. Wielkość efektu dla płci (η^2_p=0,020), kierunku studiów (η^2_p= 0,023) i dla efektu interakcyjnego sport-kierunek studiów (η^2_p=0,012) jest na poziomie słabym. Testy post-hoc wykazały, że poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania jest istotnie niższy u sportowców sportów zespołowych innych kierunków studiów od sportowców sportów indywidualnych w tej grupie ($p_{(bonf)}$<0,024), oraz od sportowców sportów indywidualnych ($p_{(bonf)}$<0,001) i zespołowych ($p_{(bonf)}$<0,001) kierunków sportowych.



Rycina 15. Efekt interakcyjny rodzaju sportu i kierunku studiów w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania na studiach

V.2.4.2. Efekty interakcyjne w Skali Motywacji Sportowej

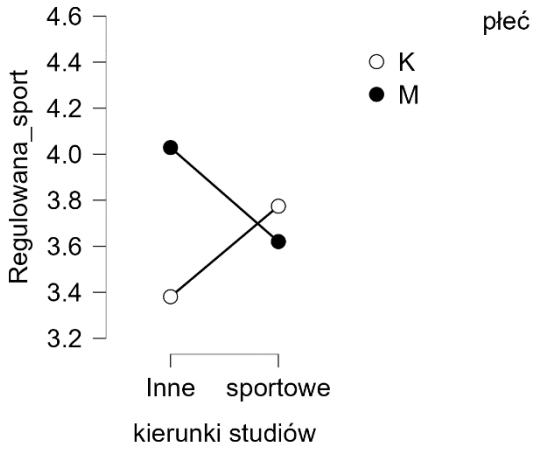
W podskali amotywacji do sportu istotność statystyczną odnotowano w przypadku efektu głównego płeć (p= 0,033) oraz efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów (p= 0,024), który przedstawiono na rycinie 16. Wielkość efektu dla płci (η^2_p=0,008) i dla interakcji płeć-kierunek studiów (η^2_p=0,009) jest na poziomie bardzo słabym. Testy post-hoc wykazały, że poziom amotywacji do sportu wśród studentów kierunków okołosportowych jest na zbliżonym poziomie u obu płci. Natomiast wśród studentów-sportowców kierunków sportowych, kobiety uzyskały istotnie niższy poziom amotywacji ($p_{(bonf)}$=0,002) od mężczyzn w tej grupie.



Rycina 16. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali amotywacji do sportu

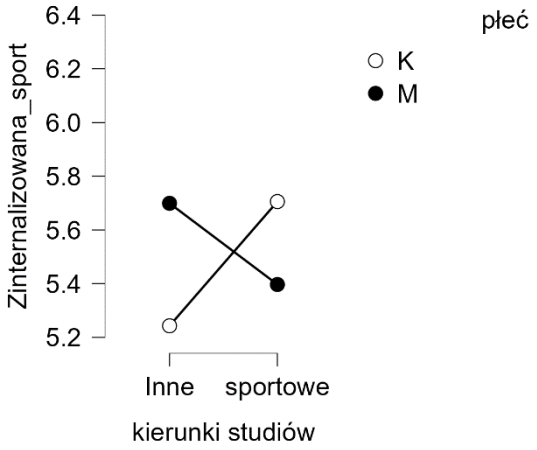
W podskali motywacji zewnętrznej regulowanej do sportu istotność statystyczną odnotowano w przypadku efektu głównego płeć (p=0,04) oraz efektu interakcyjnego płeć-

kierunek studiów (p<0,01), który przedstawiono na rycinie 17. Wielkość efektu dla efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów (η^2_p=0,015) jest na poziomie słabym, a dla efektu głównego płeć (η^2_p=0,007) jest na poziomie bardzo słabym. Testy post-hoc wykazały, że poziom motywacji zewnętrznej regulowanej do sportu wśród studentów kierunków sportowych, jest na zbliżonym poziomie u obu płci. Natomiast wśród studentów-sportowców kierunków okołosportowych i innych, mężczyźni wykazują istotnie wyższy poziom motywacji zewnętrznej regulowanej($p_{(bonf)}$=0,009) od kobiet w tej grupie.



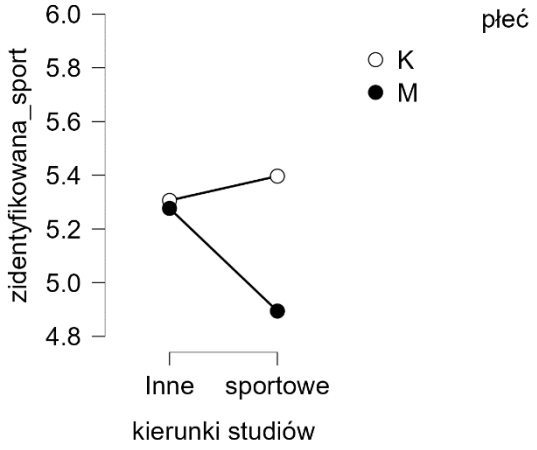
Rycina 17. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej regulowanej do sportu

W podskali motywacji zewnętrznej zinternalizowanej do sportu istotność statystyczną odnotowano w przypadku efektu głównego rodzaj sportu (p<0,01) oraz efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów (p<0,001), który przedstawiono na rycinie 18. Wielkość efektu dla rodzaju sportu (η^2_p=0,015) oraz efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów (η^2_p=0,020) jest na poziomie słabym. Testy post-hoc wykazały istotną różnicę w poziomie motywacji zewnętrznej zinternalizowanej pomiędzy kobietami z kierunków sportowych a kobietami z innych kierunków ($p_{(bonf)}$=0,026), który był wyższy u kobiet z kierunków sportowych.



Rycina 18. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej zinternalizowanej do sportu

W podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej do sportu istotność statystyczną odnotowano w przypadku efektu głównego płeć (p=0,004) oraz efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów (p=0,006), który przedstawiono na rycinie 19. Wielkość efektu dla płci (η^2_p=0,014) oraz dla efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów (η^2_p=0,013) jest na poziomie słabym. Testy post-hoc wykazały, że wśród studentów-sportowców kierunków sportowych, kobiety wykazują istotnie wyższy poziom motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej od mężczyzn w tej grupie ($p_{(bonf)}$<0,001). Mężczyźni kierunków sportowych wykazują również istotnie niższy poziom motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej od mężczyzn i kobiet z kierunków okołosportowych i innych ($p_{(bonf)}$ =0,029; $p_{(bonf)}$ =0,029).



Rycina 19. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej do sportu

Istotność statystyczną efektu głównego płeć odnotowano w podskalach motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę ($p=0,03$), osiągnięcia ($p<0,001$) i doznania ($p<0,001$) w sporcie. Nie odnotowano istotnych statystycznie efektów interakcyjnych we wszystkich podskalach motywacji wewnętrznej do sportu. Wielkość efektu dla płci w motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia ($\eta^2_p=0,011$) jest na poziomie słabym, natomiast dla motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę ($\eta^2_p=0,008$) i doznania ($\eta^2_p=0,009$) jest na poziomie bardzo słabym.

V.2.5 Podsumowanie różnic motywacji studentów-sportowców

Zidentyfikowano efekty interakcyjne we wszystkich podskalach motywacji zewnętrznej i wewnętrznej do studiowania oraz we wszystkich podskalach motywacji zewnętrznej i amotywacji do sportu. Efekt interakcyjny płeć-kierunek studiów odnotowano we wszystkich podskalach motywacji zewnętrznej do studiowania i w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę i osiągnięcia na studiach oraz we wszystkich podskalach motywacji zewnętrznej i amotywacji do sportu. Efekt interakcyjny sport-kierunek studiów odnotowano we wszystkich podskalach motywacji zewnętrznej i wewnętrznej do studiowania, z kolei w przypadku motywacji do sportu nie wykazano tego efektu interakcyjnego.

W podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę, osiągnięcia i doznania w sporcie oraz w podskali amotywacji do studiowania odnotowano istotność statystyczną w przypadku samodzielnego efektu głównego płeć. Kobiety uzyskały istotnie wyższy poziom motywacji (oraz niższy poziom amotywacji) od mężczyzn w tych podskalach, za wyjątkiem podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę w sporcie, w której to test U Manna-Whitneya nie wykazał różnic istotnych statystycznie.

Po przeprowadzeni ANOV-y trzyczynnikowej, samodzielny efekt główny rodzaj sportu uzyskał istotność tylko w przypadku motywacji zewnętrznej zinternalizowanej do sportu (w tej podskali wykazano również efekt interakcyjny płeć-kierunek studiów), co potwierdza również test istotności różnic U Manna-Whitneya. Dodatkowo, samodzielny efekt główny płeć uzyskał istotność w podskali motywacji ukierunkowanej na doznania (co potwierdza również test U Manna-Whitneya), w której odnotowano również istotny efekt interakcyjny sport-kierunek studiów.

ANOVA jednoczynnikowa nie wykazała istotnych różnić pomiędzy studentami-sportowcami kierunków sportowych i okołosportowych w motywacji do sportu. Natomiast ANOVA trzyczynnikowa wykazała, że istnieje efekt interakcyjny płeć-kierunek studiów, który

wystąpił we wszystkich rodzajach motywacji zewnętrznej do sportu i w podskali amotywacji do sportu. Oznacza to, że kierunek studiów istotnie różnicuje motywację do sportu studentów-sportowców, jednak tylko w konkretnych grupach rozróżnionych ze względu na płeć. Podobnie w przypadku rodzaju sportu, który istotnie różnicuję motywację do studiowania w podskalach motywacji zewnętrznej i podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia, ale tylko w grupach rozróżnionych ze względu na kierunek studiów.

Nie odnotowano istotnego efektu interakcyjnego płeć-rodzaj sportu w żadnej z podskal motywacji do studiowania i do sportu.

V.2.5.1 Podsumowanie różnic w motywacji do studiowania studentów-sportowców

W zakresie motywacji zewnętrznej do studiowania i efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów, we wszystkich rodzajach motywacji zewnętrznej (regulowana, zinternalizowana i zidentyfikowana) odnotowano istotnie niższy poziom u mężczyzn studiujących na kierunkach sportowych od kobiet na kierunkach sportowych, oraz istotnie niższy poziom od kobiet studiujących na kierunkach okołosportowych (w przypadku motywacji regulowanej i zidentyfikowanej) i mężczyzn kierunków okołosportowych (w przypadku motywacji regulowanej i zinternalizowanej). Dodatkowo, kobiety na kierunkach sportowych wykazują istotnie wyższy poziom motywacji od kobiet kierunków okołosportowych (w przypadku motywacji zinternalizowanej) oraz mężczyzn kierunków okołosportowych (w przypadku motywacji zidentyfikowanej).

W zakresie motywacji zewnętrznej do studiowania i efektu interakcyjnego rodzaj sportu-kierunek studiów, sportowcy sportów indywidualnych studiujący na kierunkach sportowych wykazują istotnie niższy poziom we wszystkich rodzajach motywacji zewnętrznej (regulowana, zinternalizowana i zidentyfikowana) od sportowców sportów zespołowych kierunków sportowych, oraz niższy poziom od sportowców sportów indywidualnych i zespołowych studiujących na kierunkach okołosportowych (w przypadku motywacji regulowanej).

W zakresie motywacji wewnętrznej do studiowania i efektu głównego płeć oraz efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów, kobiety uzyskały istotnie wyższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania od mężczyzn. Dodatkowo, kobiety na kierunkach sportowych uzyskały istotnie wyższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę i osiągnięcia od mężczyzn kierunków sportowych i okołosportowych oraz od kobiet kierunków okołosportowych.

W zakresie motywacji wewnętrznej do studiowania i efektu interakcyjnego rodzaj sportu-kierunek studiów, sportowcy sportów zespołowych studiujący na kierunkach okołosportowych wykazują istotnie niższy poziom we wszystkich rodzajach motywacji wewnętrznej (ukierunkowanej na wiedzę, osiągnięcia i doznania) od sportowców sportów zespołowych kierunków sportowych, a w przypadku motywacji ukierunkowanej na wiedzę i doznania, wykazują istotnie niższy poziom od sportowców sportów indywidualnych kierunków sportowych i okołosportowych.

Z kolei w zakresie amotywacji do studiowania, kobiety uzyskały istotnie niższy poziom od mężczyzn.

V.2.5.2 Podsumowanie różnic w motywacji do sportu studentów-sportowców

W zakresie motywacji zewnętrznej do sportu i efektu interakcyjnego płeć-kierunek studiów, mężczyźni kierunków sportowych wykazują istotnie niższy poziom motywacji zidentyfikowanej od kobiet kierunków sportowych oraz od kobiet i mężczyzn kierunków okołosportowych. Kobiety studiujące na kierunkach sportowych uzyskały wyższy poziom motywacji zewnętrznej zinternalizowanej od kobiet kierunków okołosportowych. Z kolei mężczyźni kierunków okołosportowych uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji zewnętrznej regulowanej od kobiet kierunków okołosportowych. Jest to jedyny rodzaj motywacji, w którym mężczyźni uzyskali istotnie wyższy poziom od kobiet (jednak tylko w grupie kierunków okołosportowych).

W zakresie motywacji zewnętrznej do sportu i efektu głównego rodzaj sportu, sportowcy sportów zespołowych uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji zewnętrznej zinternalizowanej od sportowców sportów indywidualnych. Jest to jedyny rodzaj motywacji, w którym odnotowano samodzielny, istotny efekt główny rodzaj sportu.

W zakresie motywacji wewnętrznej do sportu i efektu głównego płeć, kobiety uzyskały istotnie wyższy poziom w motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia i doznania, od mężczyzn.

Z kolei w zakresie amotywacji do sportu, kobiety studiujące na kierunkach sportowych uzyskały istotnie niższy poziom amotywacji od mężczyzn kierunków sportowych.

V.3. Korelacje podskal motywacji do studiowania i do sportu

Wartości współczynników korelacji r Spearmana pomiędzy poszczególnymi rodzajami motywacji do studiowania (AMS) i motywacji do sportu (SMS) przedstawiono w tabeli 27.

Zależność liniową sprawdzono poprzez analizę wykresów rozrzutu (zał. 3 i zał. 4). Odnotowano istotne statystycznie korelacje we wszystkich podskalach motywacji AMS i SMS, oprócz związku podskali motywacji zewnętrznej regulowanej do sportu (ZR) z amotywacją do sportu (A) i amotywacją do studiowania (AM), oraz związku podskali motywacji zewnętrznej regulowanej do studiowania (ER) z amotywacją do sportu (A).

Istotne statystycznie korelacje ($p<0,05$) odnotowano pomiędzy wszystkimi podskalami motywacji do studiowania (AMS). Najwyższa wartość korelacji odnotowano pomiędzy wszystkimi podskalami motywacji wewnętrznej (0,72 – 0,77). Siłę większości korelacji należy ocenić na dużą, gdyż ich wartości przekracza 0,5 (Ellis, 2010). Podskala amotywacji do studiowania koreluje ujemnie ze wszystkim pozostałymi podskalami motywacji do studiowania, z czego najwyższą wartość korelacji uzyskała z podskalą motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę (-0,56), której siłę można ocenić na dużą.

Korelacje istotne statystycznie ($p<0,05$) odnotowano pomiędzy wszystkimi podskalami motywacji do sportu (SMS), za wyjątkiem korelacji pomiędzy motywacją zewnętrzną regulowaną do sportu a amotywacją do sportu. Najwyższa wartość korelacji odnotowano pomiędzy wszystkimi podskalami motywacji wewnętrznej (0,71 – 0,77), a ich siłę można ocenić na dużą. Podskala amotywacji do sportu koreluje ujemnie ze wszystkim pozostałymi podskalami motywacji do sportu (za wyjątkiem motywacji zewnętrznej regulowanej do sportu), z czego najwyższą wartość korelacji uzyskała z podskalą motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia i doznania (-0,44), której siłę można ocenić na średnią.

Istotne statystycznie korelacje dodatnie odnotowano pomiędzy wszystkimi równoległymi podskalami motywacji do studiowania (AMS) i do sportu (SMS). Wśród podskal równoległych, najwyższą wartość korelacji odnotowano w podskali motywacji ukierunkowanej na wiedzę (WW i IMK), która jest korelacją o dużej sile (0,57). Najniższą wartość korelacji uzyskano w podskali motywacji zewnętrznej zinternalizowanej (ZIN i EIN), której siłę należy ocenić na średnią (0,35).

Tabela 27. Współczynniki korelacji pomiędzy wszystkimi podskalami motywacji do studiowania (AMS) i do sportu (SMS)

Klucz	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**	**9.**	**10.**	**11.**	**12.**	**13.**
1.AM	1,00												
2.ER	-0,19***	1,00											
3.EIN	-0,21***	0,58***	1,00										
4.EID	-0,53***	0,59***	0,50***	1,00									
5.IMK	-0,56***	0,35***	0,44***	0,70***	1,00								
6.IMA	-0,50***	0,40***	0,63***	0,63***	0,77***	1,00							
7.IES	-0,42***	0,39***	0,54***	0,61***	0,73***	0,72***	1,00						
8.A	0,44***	-0,02	-0,09*	-0,24***	-0,31***	-0,28***	-0,20***	1,00					
9.ZR	0,01	0,39***	0,52***	0,19***	0,13**	0,23***	0,31***	0,03	1,00				
10.ZIN	-0,15***	0,34***	0,35***	0,34***	0,30***	0,34***	0,33***	-0,17***	0,36***	1,00			
11.ZID	-0,17***	0,39***	0,51***	0,40***	0,39***	0,46***	0,42***	-0,14***	0,48***	0,48***	1,00		
12.WW	-0,32***	0,30***	0,45***	0,46***	0,57***	0,55***	0,53***	-0,40***	0,26***	0,41***	0,50***	1,00	
13.WO	-0,31***	0,24***	0,36***	0,43***	0,53***	0,51***	0,41***	-0,44***	0,16***	0,44***	0,44***	0,71***	1,00
14.WD	-0,31***	0,25***	0,35***	0,44***	0,52***	0,49***	0,43***	-0,44***	0,17***	0,47***	0,47***	0,71***	0,77***

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

ROZDZIAŁ VI. DYSKUSJA

Analiza motywacji studentów-sportowców do studiowania i do uprawiania sportu z perspektywy teorii samodeterminacji polega na interpretacji uzyskanych poziomów każdej z podskal motywacji wewnętrznej, zewnętrznej i amotywacji. Przydatna jest również analiza pojedynczych pozycji kwestionariusza, gdyż nawet twierdzenia należące do tej samej podskali różnią się między sobą treścią, a poznanie szczegółowych powodów, dla których studenci-sportowcy studiują i uprawiają sport pozwoli na dopełnienie obrazu ich podłoża motywacyjnego. Inni badacze (np. Vallerand, 1992; Pelletier, 1995) wykorzystujący Skalę Motywacji Akademickiej oraz Skalę Motywacji Sportowej, nie udostępniają w swoich artykułach naukowych tak szczegółowych informacji dotyczących wyników poszczególnych pozycji kwestionariusza, więc niemożliwe jest porównanie uzyskanych wyników z wynikami innych badań w tym zakresie. Jednak problem ten nie występuje w przypadku poziomów podskal motywacji, które są standardowym elementem analizy w zagranicznych badaniach z wykorzystaniem kwestionariuszy AMS i SMS. Istnieje bardzo wiele zagranicznych badań motywacji do studiowania i do sportu przeprowadzonych z uwzględnieniem perspektywy kontinuum motywacyjnego, również na próbach studentów-sportowców (Fortier i in., 1995; Pelletier i in., 1995; Chantal i in., 1996; Kingston i in., 2006; Núñez i in., 2006; Turkmen, 2013; Komarc i in. 2020; Wang, Demerin, 2023). W swoich badaniach badacze zazwyczaj skupiają się na różnicach w motywacji pomiędzy grupami wyróżnionymi ze względu na płeć i rodzaju uprawianego sportu (indywidualny i zespołowy).

Studenci-sportowcy zapytani o powody, dla których studiują, najbardziej zgadzają się z twierdzeniem (odpowiedź bliżej *tak*), należącym do podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej, *Ponieważ edukacja na studiach pomoże mi lepiej przygotować się do wybranej kariery zawodowej*. Kobiety istotnie wyżej oceniły to twierdzenie (odpowiedź na poziomie *tak*) od mężczyzn (odpowiedź pomiędzy *raczej tak* a *tak*). Najwyższa różnica w motywacji do studiowania pomiędzy kobietami a mężczyznami wystąpiła w przypadku twierdzenia, należącego do podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia, *Ponieważ osiągnięcia i sukcesy w procesie trudnej działalności naukowej dają mi satysfakcję*. Oceny kobiet były bliżej odpowiedzi pomiędzy *raczej tak* a *tak*, a mężczyzn pomiędzy *nie wiem* a *raczej tak*.

Motywacja do studiowania studentów-sportowców z perspektywy siedmioczynnikowej struktury, jest na wysokim poziomie zarówno w zakresie motywacji wewnętrznej, jak i

zewnętrznej, a zwłaszcza w przypadku motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę (odpowiedzi bliżej *tak*) i osiągnięcia (odpowiedzi na poziomie *raczej tak*), oraz motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej (odpowiedzi pomiędzy *raczej tak* a *tak*). Wysoki poziom w wymienionych podskalach motywacji wewnętrznej świadczy o odczuwaniu przez studentów-sportowców autentycznej satysfakcji z samego procesu przyswajania wiedzy i poznawania nowych informacji, jak również świadczy o satysfakcji wynikającej z prześcigania samego siebie w swoich osiągnięciach oraz z procesu rozwoju i samodoskonalenia. Motywacja zewnętrzna zidentyfikowana jest najbardziej autonomicznym (a przez to też najzdrowszym) rodzajem motywacji zewnętrznej. Wysoki poziom w tej podskali świadczy o rozumieniu wartości studiowania i możliwości jakie oferuje ukończenie studiów wyższych w realizacji osobistych celów studentów-sportowców, związanych z ich przyszłą karierą zawodową.

Kobiety uzyskały istotnie wyższy poziom we wszystkich podskalach motywacji do studiowania od mężczyzn. Istotnie wyższy poziom motywacji ukierunkowanej na doznania kobiet oznacza, że odczuwają one satysfakcję dzieląc się swoimi poglądami z innymi i poznając dzieła interesujących je autorów, silniej od mężczyzn. Kobiety studiujące na kierunkach sportowych uzyskały istotnie wyższy poziom motywacji ukierunkowanej na wiedzę i osiągnięcia, od kobiet studiujących na innych kierunkach oraz od wszystkich badanych mężczyzn. Oznacza to, że kobiety z kierunków sportowych w większym stopniu odczuwają satysfakcję ze zdobywania wiedzy i z prześciganiu samego siebie w osiągnięciach na studiach od kobiet z innych kierunków oraz od mężczyzn. W przypadku wszystkich trzech rodzajów motywacji zewnętrznej, mężczyźni z kierunków sportowych uzyskali istotnie niższy poziom w tych rodzajach motywacji od kobiet z kierunków sportowych (a w przypadku motywacji zewnętrznej regulowanej i zidentyfikowanej, również od kobiet innych kierunków). Uzyskali oni również istotnie niższy poziom w motywacji zewnętrznej regulowanej i zinternalizowanej od mężczyzn studiujących na kierunkach okołosportowych i innych. Z kolei kobiety z kierunków sportowych uzyskały wyższy poziom motywacji zewnętrznej zinternalizowanej od kobiet z innych kierunków, a w przypadku motywacji zidentyfikowanej, również od mężczyzn z innych kierunków. Motywacja zewnętrzna regulowana jest najbardziej kontrolującym rodzajem motywacji, który opiera się na nagrodach i karach, więc mężczyźni z innych kierunków oraz kobiety są bardziej nastawione na osiągnięcie korzyści wynikających z posiadania wyższego wykształcenia od mężczyzn z kierunków sportowych. Motywacja zinternalizowana jest związana z zaangażowaniem ego, ochroną samooceny oraz z statusem społecznym, co oznacza, że mężczyźni z innych kierunków oraz kobiety z kierunków sportowych studiują dla prestiżu i dla ochrony swojego ego bardziej od mężczyzn z kierunków

sportowych. Dodatkowo prestiż jest ważniejszy dla kobiet z kierunków sportowych od kobiet z innych kierunków. Kobiety z obu kierunków również istotnie bardziej rozpoznają korzyści wynikające ze studiowania dla realizacji własnych celów od mężczyzn z kierunków sportowych, a ten powód studiowania jest również silniejszy wśród kobiet z kierunków sportowych od mężczyzn z innych kierunków. Istotnie wyższy poziom motywacji wewnętrznej oraz motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej i zinternalizowanej kobiet stwierdzono również w badaniach 1062 kanadyjskich studentów (Vallerand, Bissonnette, 1992) oraz w badaniach na próbie 745 studentów z Ontario (Vallerand i in., 1992). Podobnie w przypadku istotnie wyższej motywacji ukierunkowanej na wiedzę kobiet, którą odnotowano również w badaniach Turkmena (2013) na 154 tureckich studentach wychowania fizycznego, w greckich badaniach na próbie 1214 uczniów liceów (Barkoukis i in., 2008). Z kolei w badaniach Ardeńskiej i in. (2019) na 1592 polskich studentach, oprócz wyższej motywacji ukierunkowanej na wiedzę, kobiety uzyskały również wyższy poziom we wszystkich rodzajach motywacji zewnętrznej. W badaniach Tomika i in. (2018) na grupie 450 polskich studentów turystyki i rekreacji, kobiety uzyskały wyższy poziom motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej i regulowanej.

Zatem w zakresie motywacji wewnętrznej i zewnętrznej, to kobiety, a zwłaszcza kobiety z kierunków sportowych, wykazują silniejszą motywację do studiowania. Różnice pomiędzy mężczyznami a kobietami mogą wynikać z wpływów kulturowych i społecznych. W naszej kulturze sport jest promowany od najmłodszych lat zwłaszcza wśród chłopców, a koncept sportu i aktywności fizycznej stanowi fundament męskości i powiązanych z nią cech (takich jak siła, rywalizacja, dominacja). We współczesnych czasach następują jednak ogromne zmiany społeczne i trudno zaprzeczyć, że w mediach kobiety są coraz częściej pokazywane w kontekście aktywności sportowej, co przekłada się na ich większe zainteresowanie sportem. Jednak nadal sport pozostaje bardziej popularną aktywnością wśród mężczyzn, zwłaszcza w grupie 15-24 lata (Spallacci, 2020), a w mentalności społecznej wiele dyscyplin sportowych nadal uznawanych jest za stereotypowo męskie np. piłka nożna, koszykówka, sporty walki (Chalabaev i in., 2012). Zatem wybór studiów sportowych przez mężczyzn może w większym stopniu wynikać z pewnego ukierunkowania społecznego, a w mniejszym stopniu z autentycznej chęci zgłębiania tematyki sportowej i rozwoju w tym obszarze. Natomiast kobiety z kierunków sportowych mogły napotykać problem odwrotny. Poprzez posiadanie zainteresowań sportowych mogły one przeciwstawiać się oczekiwaniom środowiska odrzucając tradycyjne role społeczne (czyli podjęły się studiowania z wewnętrznej chęci rozwijania swoich zainteresowań), a nieprzychylne środowisko społeczne mogło dodatkowo odfiltrowywać jednostki mało wytrwałe i pozostawiać jedynie jednostki najbardziej

autonomicznie zmotywowane i zdeterminowane do studiowania na tych kierunkach studiów. Z kolei różnice pomiędzy grupami kobiet mogą wynikać z różnic w treściach programowych na studiach, gdyż wśród kobiet z kierunków sportowych są ona bardziej zbieżne z ich zainteresowaniami sportowymi. Dodatkowo, studiują one z powodu zaangażowania ego bardziej od kobiet z kierunków okołosportowych, czyli odczuwają silniejszą potrzebę udowodnienia sobie i innym, że potrafią osiągnąć sukces na swoich studiach, co może wynikać z omówionych wcześniej wpływów kulturowych i społecznych, które mogą być bardziej nieprzychylne wobec kobiet silniej zainteresowanych sportem. Natomiast różnice pomiędzy mężczyznami w zakresie motywacji zewnętrznej regulowanej i zinternalizowanej, mogą wynikać z perspektyw zawodowych powiązanych z danym kierunkiem studiów. Decyzja o studiowania podjęta przez mężczyzn z kierunków okołosportowych w większym stopniu dotyczy przyszłych korzyści jakie oferuje ukończenie kierunków niezwiązanych ze sportem np. w postaci wyższych zarobków lub posiadania prestiżowej posady. Z tego też powodu, mogą oni traktować studiowanie bardziej instrumentalnie, czyli jako formę alternatywnego planu w razie odniesienia porażki w swojej karierze sportowej, co pozwoli na zabezpieczenie przez nich swojej przyszłości. Mężczyźni z kierunków okołosportowych studiują również w większym stopniu w celu udowodnienia sobie swojej wartości, czego powodem mogą być różnice w treściach programowych. Kierunki okołosportowe związane są z nauką zagadnień niezwiązanych ze sportem, które mogą być uznawane przez studentów za nowe, zaskakujące, a przez to bardziej wymagające i zagrażające ich ego, co może u nich wywoływać chęć obrony poczucia własnej wartości poprzez próbę podołania tym wyzwaniom. Mężczyźni z kierunków sportowych z uwagi na swoją karierę sportową i duże doświadczenie w tym obszarze, mogą podchodzić do studiowania mniej instrumentalnie i nie odczuwać przez to potrzeby obrony swojej samooceny. Potwierdzenie powyższych założeń wymaga jednak dalszych badań.

Sportowcy sportów indywidualnych studiujący na kierunkach sportowych uzyskali istotnie niższy poziom we wszystkich trzech rodzajach motywacji zewnętrznej od sportowców zespołowych z kierunków sportowych, oraz niższy w zakresie motywacji regulowanej od sportowców sportów zespołowych i indywidualnych z innych kierunków. Sportowcy sportów indywidualnych z kierunków sportowych są zatem najmniej zainteresowani bezpośrednimi korzyściami wynikającymi z uzyskania przez nich wyższego wykształcenia od reszty studentów-sportowców, oraz w mniejszym stopniu opierają swoją samoocenę na byciu studentem i mniej przejmują się opinią społeczną w tym zakresie, od sportowców sportów zespołowych z kierunków sportowych. Sportowcy sportów zespołowych z innych kierunków uzyskali istotnie niższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę i doznania

od reszty studentów-sportowców, oraz istotnie niższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia od sportowców sportów zespołowych z kierunków sportowych. Oznacza to, że sportowcy sportów zespołowych z innych kierunków odczuwają mniejszą satysfakcję z procesu przyswajania wiedzy i są mniej zainteresowani tematyką, którą studiują, od reszty badanych studentów, a prześciganie samego siebie w swoich osiągnięciach na studiach jest dla nich mniej ważne od sportowców sportów zespołowych studiujących na kierunkach sportowych. Inne wyniki uzyskano w badaniach Wanga i Demerina (2023), nad motywacją do studiowania i sportu studentów-sportowców, uwzględniając wymiar zróżnicowania motywacji przez płeć i rodzaj uprawianego sportu (indywidualny i zespołowy), przeprowadzonych na próbie 224 studentów-sportowców z Singapuru. W zakresie motywacji do studiowania, badacze odnotowali istotny efekt interakcyjny pomiędzy płcią a rodzajem sportu, a dokładniej stwierdzili oni istotnie wyższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia u mężczyzn uprawiających sporty indywidualne od mężczyzn uprawiających sporty zespołowe, z kolei kobiety uprawiające sporty zespołowe uzyskały wyższy poziom tej motywacji od sportowców indywidualnych. W zakresie motywacji do sportu badacze nie zidentyfikowali istotnych efektów interakcyjnych i efektów głównych.

Niższy poziom w zakresie motywacji zewnętrznej wśród sportowców sportów indywidualnych kierunków sportowych, w porównaniu ze sportowcami sportów zespołowych, może wynikać z większej odporności na wpływy zewnętrzne w postaci korzyści związanych z wyższym statusem społecznym i podziwem otoczenia. Z uwagi na mniej społeczny charakter sportów indywidualnych, w których w przeciwieństwie do sportów zespołowych, wynik sportowy nie jest zależny od współpracy z innymi i brak jest presji ze strony innych członków drużyny, sportowcy sportów indywidualnych mogą charakteryzować się większym indywidualizmem i stabilniejszą samooceną, która w mniejszym stopniu opiera się na opinii innych. Według Laborde i Allena (2016), różnice indywidualne w cechach osobowości mogą rozróżniać sportowców sportów zespołowych i indywidualnych zwłaszcza w zakresie samooceny, wytrwałości, odporności, pozytywnego nastawienia i poczucia skuteczności. Z kolei niższy poziom motywacji zewnętrznej regulowanej u sportowców sportów indywidualnych kierunków sportowych od sportowców sportów indywidualnych kierunków okołosportowych, może wynikać z treści programowych i możliwości zawodowych jakie oferują te kierunki studiów. Kierunki okołosportowe zapewniają przygotowanie zawodowe w innych obszarach niż sport (np. praca jako fizjoterapeuta, menadżer, policjant), zatem wybór tych kierunków może być silniej podyktowany zewnętrznymi korzyściami jakie umożliwia ich ukończenie. Niższy poziom w zakresie motywacji wewnętrznej wśród sportowców sportów

zespołowych kierunków okołosportowych od sportowców sportów indywidualnych, może wynikać z podatności na wpływy społeczne, gdyż decyzja o podjęciu się studiowania u sportowców sportów zespołowych mogła być silniej podyktowana wpływami zewnętrznymi, a w mniejszym stopniu autentycznym zainteresowaniem i odczuwaniem satysfakcji z procesu kształcenia. Natomiast różnice pomiędzy sportowcami sportów zespołowych mogą wynikać z zainteresowania studiowanym tematem, gdyż studenci-sportowcy kierunków sportowych studiują tematykę, która jest zbieżna z ich zainteresowaniami sportowymi. Potwierdzenie powyższych założeń wymaga jednak dodatkowych badań.

Studenci-sportowcy najmniej identyfikują się ze wszystkimi twierdzeniami należącymi do podskali amotywacji do studiowania, a najniższą średnią (odpowiedzi pomiędzy *zdecydowanie nie* a *nie*) uzyskało twierdzenie *Nie wiem, nie rozumiem, co ja tutaj robię (na studiach)*. Mężczyźni istotnie wyżej ocenili to twierdzenie (odpowiedź bliżej *nie*) od kobiet (odpowiedź pomiędzy *nie* a *zdecydowanie nie*). Cała podskala amotywacji do studiowania osiągnęła najniższy ogólny poziom wśród wszystkich podskal motywacji (odpowiedzi studentów-sportowców były bliżej *nie*), co oznacza, że studenci-sportowcy nie identyfikują się z twierdzeniami zawartymi w tej podskali. Amotywacja oznacza brak chęci do działania lub wiąże się z odczuwaniem braku celowości własnych działań. Wysoki poziom amotywacji może stanowić predyktor negatywnych konsekwencji takich jak niska wytrwałość w działaniu (Vallerand, Bissonnette, 1992), niskie zaangażowanie, niska przyjemność z aktywności i znudzenie (Ntoumanis, 2001). Studenci-sportowcy nie odczuwają zatem amotywacji do studiowania, rozumieją cel edukacji na uczelni wyższej i nie mają poczucia, że studiowanie jest stratą czasu. Mężczyźni uzyskali istotnie wyższy poziom w podskali amotywacji (odpowiedzi bliżej *nie*) od kobiet (odpowiedzi pomiędzy *zdecydowanie nie* a *nie*). Istotnie wyższy poziom amotywacji do studiowania mężczyzn stwierdzono również w greckich badaniach na próbie 1214 uczniów liceów (Barkoukis i in., 2008), w amerykańskich badaniach Horyna i Bond-Raackena (2012) na próbie 283 studentów psychologii, w badaniach Turkmena (2013) na 154 tureckich studentach wychowania fizycznego, w badaniach na próbie 1062 kanadyjskich studentów (Vallerand, Bissonnette, 1992), w badaniach Tomika i in. (2018) na grupie 450 polskich studentów turystyki i rekreacji, w badaniach Ardeńskiej i in. (2016) na próbie 186 tureckich studentów kierunków z obszaru kultury fizycznej oraz w badaniach Ardeńskiej i in. (2019) na próbie 1592 polskich studentów kierunków z obszaru kultury fizycznej.

Studenci-sportowcy zapytani o powody, dla których uprawiają sport, najbardziej zgadzają się z twierdzeniem (odpowiedź pomiędzy *tak* a *zdecydowanie tak*) należącym do motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania *Dla przyjemności, którą odczuwam,*

doświadczając ekscytujących przeżyć. Kobiety istotnie wyżej oceniły to twierdzenie (odpowiedź pomiędzy *tak* a *zdecydowanie tak*) od mężczyzn (odpowiedź na poziomie *tak*). Najwyższa różnica w motywacji do studiowania pomiędzy kobietami a mężczyznami wystąpiła w przypadku twierdzenia należącego do podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej *Ponieważ jest to jeden z najlepszych sposobów, na rozwój innych aspektów mojej osoby*. Odpowiedzi kobiet były na poziomie *tak*, a mężczyzn pomiędzy *raczej tak* a *tak*.

Z perspektywy struktury siedmioczynnikowej, motywacja do sportu studentów-sportowców jest na bardzo wysokim poziomie w zakresie wszystkich rodzajów motywacji wewnętrznej oraz na wysokim w przypadku motywacji zewnętrznej zinternalizowanej i zidentyfikowanej. Studenci-sportowcy uzyskali najwyższy poziom w przypadku motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania (odpowiedzi na poziomie *tak*), osiągnięcia (odpowiedzi na poziomie *tak*) i wiedzę (odpowiedzi pomiędzy *raczej tak* a *tak*). Wysoki poziom w podskalach motywacji wewnętrznej świadczy o odczuwaniu silnej, autentycznej satysfakcji wynikającej z podejmowania się aktywności sportowej. Studenci-sportowcy uprawiają sport dla ekscytacji, silnych emocji i poczucia przepływu (Csikszentmihalyi, 1996) wynikającego z wysokiego zaangażowania w aktywność sportową. Dodatkowo, uprawiają sport dla satysfakcji wynikającej z podejmowania się wyzwań sportowych i doskonalenia swoich umiejętności oraz dla satysfakcji wynikającej z odkrywania nowych technik i strategii treningowych. Najniższy poziom w podskalach motywacji (za wyjątkiem podskali amotywacji), studenci-sportowcy uzyskali w zakresie motywacji zewnętrznej regulowanej (odpowiedzi pomiędzy *raczej nie* a *nie wiem*), która jest najbardziej kontrolującym, a tym samym najmniej zdrowym rodzajem motywacji dla dobrostanu psychicznego człowieka. Niski poziom w tej podskali świadczy o nie podejmowaniu się aktywności sportowej dla zewnętrznych korzyści związanych z prestiżem bycia sportowcem. Podobnie Mallett i Hanrahan (2004) w swoich badaniach na profesjonalnych sportowcach (Olimpijczykach i medalistach Mistrzostw Świata) w Australii, odkryli, że o ile sportowcy dążyli do uzyskania zewnętrznych nagród w postaci np. złotego medalu na igrzyskach olimpijskich, ich motywacja nie skupiała się na zewnętrznym poczuciu przyczynowości. Profesjonalni sportowcy pomimo wpływów zewnętrznych nagród charakteryzowali się wewnętrznym poczuciem przyczynowości, wysoką samodeterminacją, wiarą we własne możliwości i chęcią rozwoju swoich umiejętności.

W obszarze motywacji do sportu, kobiety uzyskały istotnie wyższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia i doznania od mężczyzn. Zatem kobiety w większym stopniu uprawiają sport dla przyjemności wynikającej z odczuwania silnych emocji i opanowywania nowych technik ćwiczeń. Istotnie wyższy poziom motywacji wewnętrznej

kobiet odnotowano również w badaniach na próbie 98 bułgarskich studentów-sportowców (Chantal i in., 1996), a w przypadku motywacji ukierunkowanej na osiągnięcia, istotnie wyższy wynik kobiet stwierdzono w badaniach Pelletiera i in. (1995) na 593 kanadyjskich studentach-sportowcach oraz w badaniach Fortier i in. (1995) na grupie 399 kanadyjskich studentów-sportowców. Kobiety z kierunków sportowych uzyskały również wyższy poziom motywacji zewnętrznej zinternalizowanej od kobiet z innych kierunków. Oznacza to, że kobiety z kierunków sportowych uprawiają sport dla utrzymania formy i z poczucia obowiązku bardziej od kobiet z innych kierunków. Mężczyźni z kierunków sportowych uzyskali niższy poziom motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej od mężczyzn z innych kierunków i od wszystkich kobiet. Zatem mężczyźni z kierunków sportowych rzadziej traktują aktywność sportową jako szansę na rozwój innych aspektów swojej osoby lub jako sposób na utrzymanie relacji z innymi ludźmi, od reszty studentów-sportowców. Istotnie niższy poziom motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej od kobiet uzyskali mężczyźni w badaniach na grupie 456 studentów-sportowców z Pragi (Komarc i in., 2020), oraz w badaniach na grupie 399 kanadyjskich studentów-sportowców (Fortier i in., 1995). Mężczyźni z innych kierunków uzyskali wyższy poziom motywacji zewnętrznej regulowanej od kobiet z innych kierunków i jest to jedyna podskala motywacji, w której mężczyźni uzyskali wyższy wynik od kobiet. Oznacza to, że mężczyźni z innych kierunków podejmują się aktywności sportowej dla prestiżu bycia sportowcem bardziej od kobiet z innych kierunków. Istotnie wyższy poziom motywacji zewnętrznej mężczyzn stwierdzono w badaniach na grupie 613 polskich sportowców (Walczak, Tomczak, 2019), a w przypadku motywacji zewnętrznej regulowanej w badaniach Turkmena (2013) na 154 studentach wychowania fizycznego, w badaniach Komarc i in. (2020) na próbie 456 studentów-sportowców z Pragi, w badaniach Pelletiera i in. (1995) na próbie 593 kanadyjskich studentach-sportowcach, w badaniach Fortiera i in. (1995) na grupie 399 kanadyjskich studentów-sportowców, w badaniach Núñez i in. (2006) na grupie 275 hiszpańskich studentach-sportowcach oraz w badaniach Kingstona (2006) na próbie 172 amerykańskich studentów-sportowców.

Istotnie wyższy poziom motywacji do sportu kobiet w porównaniu z mężczyznami, może wynikać z wcześniej wyjaśnionych już wpływów kulturowych i społecznych. Z kolei różnice pomiędzy kobietami mogą wynikać z zaangażowania ego, gdyż samoocena kobiet z kierunków sportowych w większej mierze opiera się na potrzebie udowadniania sobie swojej własnej wartości poprzez odnoszenie sukcesów w sporcie i zaangażowanie w aktywność sportową, co może skłaniać te grupę kobiet do dalszego rozwoju poprzez studiowanie na kierunkach sportowych. Natomiast różnice pomiędzy mężczyznami, mogą być wynikiem

innego ukierunkowania motywacyjnego. Mężczyźni z kierunków okołosportowych traktują sport bardziej jako sposób realizacji własnych celów związanych z rozwojem własnej osoby lub dla poznawania innych ludzi. Ta grupa studentów-sportowców uzyskała również istotnie wyższy poziom w dwóch rodzajach motywacji zewnętrznej do studiowania od mężczyzn z kierunków sportowych, a więc mogą oni mieć większą skłonności do działania z powodów instrumentalnych. Mężczyźni z kierunków sportowych mogą być natomiast bardziej ukierunkowani na podejmowanie działań w obszarze który jest im znany (czyli w sporcie), w mniejszym stopniu zważając na zewnętrzne korzyści jakie może im dać aktywność sportowa czy studiowanie. Wyższy poziom motywacji zewnętrznej regulowanej u mężczyzn z innych kierunków od kobiet z tej grupy, może wynikać z wpływów społecznych i kulturowych, gdyż prestiż bycia sportowcem może być silniej odczuwany przez mężczyzn, z powodu panującego w naszej kulturze stereotypu sportowca kojarzącego się z takimi męskimi cechami jak siła, wytrwałość i dominacja. Potwierdzenie powyższych założeń wymaga dalszych badań.

Sportowcy sportów zespołowych uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji zewnętrznej zinternalizowanej od sportowców sportów indywidualnych. Jest to jedyna podskala motywacji do sportu, w której zidentyfikowano istotne różnice ze względu na sam rodzaj uprawianego sportu. Oznacza to, że sportowcy sportów zespołowych uprawiają sport z powodu odczuwania wewnętrznego przymusu, z poczucia obowiązku i aby zadbać o formę, w większym stopniu niż sportowcy sportów indywidualnych. Ponownie, różnice w tym zakresie mogą wynikać z charakteru sportów zespołowych, w których to wpływ społeczny w postaci opinii i oczekiwań innych osób, a zwłaszcza członków drużyny, mogą prowadzić w większym stopniu do tworzenia się mechanizmów wewnętrznej kontroli zachowania (zaangażowania ego) u sportowców sportów zespołowych, objawiających się wewnętrznym poczuciem obowiązku oraz poczuciem winy w przypadku braku podjęcia się aktywności sportowej. Jednakże, potwierdzenie tych przypuszczeń wymaga dalszych badań. Inne wyniki uzyskano w badaniach na 456 studentach-sportowcach z Pragi. Badania potwierdzają co prawda wyższy poziom motywacji zewnętrznej u sportowców sportów zespołowych, jednak tylko w przypadku motywacji regulowanej, oraz wyższy poziom motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej u sportowców sportów indywidualnych (Komarc i in., 2020). Jeszcze inne wyniki uzyskano w badaniach na grupie polskich profesjonalnych sportowców, w których to sportowcy sportów zespołowych uzyskali wyższy poziom motywacji wewnętrznej od sportowców sportów indywidualnych (Walczak, Tomczak, 2019).

Studenci-sportowcy najmniej zgadzają się ze wszystkimi twierdzeniami należącymi do podskali amotywacji do sportu, a najniższą średnią (odpowiedź pomiędzy *zdecydowanie nie* a

nie) uzyskało twierdzenie *Nie jest to już dla mnie jasne; Myślę że sport nie jest zajęciem dla mnie*. Podskala amotywacji osiągnęła najniższy poziom (odpowiedzi na poziomie *nie*) wśród wszystkich podskal motywacji do sportu, co oznacza, że studenci-sportowcy nie identyfikują się z twierdzeniami zawartymi w tej podskali. Amotywacja do sportu oznacza brak chęci do uprawiania sportu oraz brak wiary w osiągnięcie sukcesu w sporcie. Studenci-sportowcy rozumieją zatem powody, dla których uprawiają sport oraz uważają, że są w stanie zrealizować wyznaczone przez siebie cele. Mężczyźni z kierunków sportowych uzyskali istotnie wyższy poziom amotywacji do sportu (odpowiedzi na poziomie *nie*) od kobiet z kierunków sportowych (odpowiedzi pomiędzy *zdecydowanie nie* a *nie*). Istotnie wyższy poziom amotywacji do sportu mężczyzn stwierdzono również w badaniach Turkmena (2013) na 154 studentach wychowania fizycznego, w badaniach Komarc i in. (2020) na grupie 456 studentów-sportowców z Pragi, w badaniach Fortiera i in. (1995) na grupie 399 kanadyjskich studentów-sportowców, oraz w badaniach Núñez i in. (2006) na grupie 275 hiszpańskich studentów-sportowców.

Stwierdzono istotne różnice w motywacji do studiowania i do sportu, w zależności od poszczególnych kierunków studiów (bez podziału na kategorie sportowe i okołosportowe). Należy zauważyć, że nie wszystkie porównywane grupy studentów-sportowców wyróżnione ze względu na kierunek studiów miały zbliżoną liczebność, a w niektórych przypadkach różnice te były bardzo duże (np. 199 studentów-sportowców wychowania fizycznego i 25 studentów bezpieczeństwa wewnętrznego). Zatem należy mieć na uwadze, że mniej liczne grupy mogą być mniej reprezentatywne względem populacji, do której należą.

W zakresie motywacji do studiowania najniższy poziom motywacji wewnętrznej odnotowano u studentów bezpieczeństwa wewnętrznego w przypadku motywacji ukierunkowanej na doznania (odpowiedzi bliżej *nie wiem*), a poziom ten był istotnie niższy od studentów AFiŻ (odpowiedzi na poziomie *raczej tak*). Motywacja wewnętrzna ukierunkowana na wiedzę była również istotnie niższa u studentów bezpieczeństwa wewnętrznego (odpowiedzi bliżej *raczej tak*) od studentów AFiŻ (odpowiedzi na poziomie *tak*), wychowania fizycznego (odpowiedzi bliżej *tak*) i innych kierunków (odpowiedzi bliżej *tak*), a w przypadku motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia, poziom ten był ponownie istotnie niższy (odpowiedzi pomiędzy *nie wiem* a *raczej tak*) od studentów AFiŻ (odpowiedzi pomiędzy *raczej tak* a *tak*) i innych kierunków (odpowiedzi na poziomie *tak*). Studenci AFiŻ uzyskali również istotnie wyższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania (odpowiedzi na poziomie *raczej tak*) od studentów fizjoterapii (odpowiedzi na poziomie *nie wiem*) i zarządzania (odpowiedzi na poziomie *nie wiem*), oraz istotnie wyższy poziom w przypadku motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę (odpowiedzi na poziomie *tak*) od studentów

zarządzania (odpowiedzi pomiędzy *raczej tak* a *tak*). Z kolei studenci zarządzania uzyskali również istotnie niższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania (odpowiedzi na poziomie *nie wiem*) od studentów wychowania fizycznego (odpowiedzi pomiędzy *nie wiem* a *raczej tak*). Zatem studenci AFiŻ wykazują istotnie wyższy poziom motywacji wewnętrznej od studentów wymienionych kierunków, co wskazuje, że odczuwają oni większą satysfakcję z procesu przyswajania wiedzy, poznawania nowych informacji i z rozwoju osobistego. Odwrotna sytuacja występuje u studentów bezpieczeństwa wewnętrznego, którzy uzyskali istotnie niższe poziomy motywacji wewnętrznej od studentów wymienionych wcześniej kierunków (AFiŻ, wychowanie fizyczne i inne). Studenci wychowania fizycznego również wykazują wyższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę (od studentów bezpieczeństwa wewnętrznego) i doznania (od studentów zarządzania), czyli są bardziej zainteresowani studiowanym tematem i chcą poszerzać swoją wiedzę w tym zakresie. Różnice mogą wynikać z treści programowych, gdyż studenci-sportowcy studiujący na kierunkach bardziej związanych ze sportem (wychowanie fizyczne i AFiŻ) wykazują wyższe poziomy motywacji wewnętrznej, czyli autentycznej chęci i satysfakcji z procesu studiowania, od studentów kierunków mniej związanych ze sportem. Co prawda, studenci z *innych* kierunków również uzyskali wysoki poziom motywacji wewnętrznej, ale była to bardzo mała grupa studentów (16 osób), studiująca na bardzo różnych kierunkach (np. psychologia kliniczna, budowa maszyn). Niski poziom motywacji studentów bezpieczeństwa wewnętrznego może wynikać z wielu powodów np. z niespełnionych oczekiwań wynikających z braku zrozumienia treści programowych związanych z tym kierunkiem studiów, niedookreślonym lub nieodpowiednio sformułowanym opisem kierunku na stronie rekrutacji, lub wybór tego kierunku studiów mógł być podyktowany jedynie chęcią uzyskania wyższego wykształcenia (za czym przemawia wysoki poziom motywacji regulowanej w tej grupie). Wskazanym byłoby pogłębienie badań nad tą grupą studentów-sportowców oraz wdrożenie zmian mających na celu poprawę ich motywacji.

W zakresie motywacji zewnętrznej do studiowania, u studentów turystyki i rekreacji odnotowano istotnie wyższy poziom motywacji zinternalizowanej (odpowiedzi na poziomie *tak*) od studentów fizjoterapii (odpowiedzi na poziomie *nie wiem*), oraz istotnie wyższy poziom motywacji regulowanej (odpowiedzi pomiędzy *raczej tak* a *tak*) od studentów wychowania fizycznego (odpowiedzi bliżej *raczej tak*). Z kolei studenci zarządzania uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji zewnętrznej zinternalizowanej (odpowiedzi bliżej *raczej tak*) od studentów fizjoterapii (odpowiedzi na poziomie *nie wiem*). Zatem studenci wychowania fizycznego w mniejszym stopniu studiują dla uzyskania w przyszłości posady i dla wyższych

zarobków, od studentów TiR. Jednak należy zauważyć, że liczebność studentów TiR jest znacznie mniejsza (41 osób) od liczebności studentów wychowania fizycznego (199 osób). Z kolei studenci fizjoterapii w mniejszym stopniu studiują dla podwyższenia swojej samooceny oraz dla prestiżu, niż studenci TiR i zarządzania.

Nie odnotowano istotnych różnic pomiędzy studentami-sportowcami różnych kierunków studiów w podskali amotywacji do studiowania. W przypadku motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej odnotowano co prawda różnice, ale testy post-hoc nie wskazały grup, pomiędzy którymi one zachodzą.

W zakresie motywacji wewnętrznej do sportu najwyższy poziom motywacji odnotowano u studentów kierunku trener osobisty z dietetyką sportową w zakresie motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia (odpowiedzi pomiędzy *tak* a *zdecydowanie tak*). Dodatkowo, studenci tego kierunku uzyskali również najniższy poziom amotywacji do sportu (odpowiedzi pomiędzy *zdecydowanie nie* a *nie*). Z kolei najniższy poziom w zakresie motywacji wewnętrznej odnotowano u studentów bezpieczeństwa wewnętrznego w podskali motywacji ukierunkowanej na wiedzę (odpowiedzi na poziomie *raczej tak*), a poziom ten był istotnie niższy od studentów AFiŻ (odpowiedzi na poziomie *tak*). Oznacza to, że studenci AFiŻ odczuwają satysfakcję poszerzając swoją wiedzę o sporcie oraz ucząc się nowych technik treningu, bardziej od studentów bezpieczeństwa wewnętrznego. U studentów TOzDS odnotowano istotnie wyższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia (odpowiedzi pomiędzy *tak* a *zdecydowanie tak*) od studentów sportu (odpowiedzi bliżej *tak*). Zatem studenci TOzDS uprawiają sport dla satysfakcji wynikającej z opanowywania nowych technik ćwiczeń i z pracy nad swoimi słabościami od studentów sportu. Należy jednak zwrócić uwagę na bardzo małą liczebność grupy TOzDS (15 osób) w porównaniu ze studentami sportu (110 osób).

W zakresie motywacji zewnętrznej studenci turystyki i rekreacji uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji zewnętrznej regulowanej (odpowiedzi pomiędzy *nie wiem* a *raczej tak*) od studentów fizjoterapii (odpowiedzi na poziomie *raczej nie*) i sportu (odpowiedzi na poziomie *raczej nie*), oraz istotnie wyższy poziom motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej (odpowiedzi pomiędzy *raczej tak* a *tak*) od studentów sportu (odpowiedzi bliżej *raczej tak*). Zatem studenci TiR uprawiają sport dla prestiżu bycia sportowcem i aby udowodnić innym swoją wartość jako sportowiec, bardziej od studentów fizjoterapii i sportu. Studenci TiR uprawiają również sport dla utrzymania relacji z innymi ludźmi i dla korzyści z rozwijania przydatnych umiejętności, bardziej od studentów sportu.

Nie odnotowano istotnych różnic pomiędzy studentami-sportowcami różnych kierunków studiów w podskali amotywacji do sportu. W przypadku motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania odnotowano co prawda różnice, ale testy post-hoc nie wskazały grup, pomiędzy którymi one zachodzą.

Wszystkie podskale w siedmioczynnikowej strukturze motywacji do studiowania i do sportu są ze sobą istotnie skorelowane (za wyjątkiem związku regulacji zewnętrznej do sportu i studiowania z amotywacją do sportu oraz regulacji zewnętrznej do studiowania z amotywacją do sportu). Korelacja dodatnia oznacza, że przy wzroście jednej zmienne następuje równoległy wzrost drugiej zmiennej, z kolei w przypadku korelacji ujemnej przy wzroście jednej zmiennej następuje spadek drugiej zmiennej. Należy jednak podkreślić, że korelacje nigdy nie świadczą o związkach przyczynowo-skutkowych, zatem korelacja nie pozwala wnioskować, że jedna zmienna wpływa na wartość drugiej zmiennej. Podskala amotywacji jest skorelowana ujemnie ze wszystkimi rodzajami motywacji w obu skalach (AMS i SMS), co jest spójne z teorią samodeterminacji, gdyż amotywacja stanowi przeciwieństwo motywacji. Bardziej kontrolujące rodzaje motywacji zewnętrznej (regulowana i zinternalizowana), uzyskały niższy współczynnik ujemnej korelacji z amotywacją od podskal motywacji wewnętrznej, co również jest spójne z konceptem kontinuum motywacyjnego (Ryan, Deci, 2000a), gdyż to motywacja wewnętrzna stanowi najbardziej autonomiczny i sprzyjający dobrostanowi rodzaj motywacji. Najwyższą korelację odnotowano pomiędzy trzema podskalami motywacji wewnętrznej (ukierunkowanej na wiedzę, osiągnięcia i doznania), co jest również spójne z literaturą, gdyż motywacja wewnętrzna na kontinuum motywacyjnym jest definiowana jako jeden wymiar, który dotyczy autentycznego doświadczania wewnętrznej satysfakcji z podejmowania się danego działania, aniżeli z powodów instrumentalnych. Dodatkowo, wszystkie kierunki motywacji wewnętrznej dotyczą realizacji trzech podstawowych potrzeb psychologicznych – kompetencji, autonomii i relacji z innymi ludźmi (Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2000b).

Stwierdzono również korelacje dodatnie pomiędzy równoległymi podskalami AMS i SMS, z czego najsilniejsze korelacje wystąpiły w przypadku motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę i osiągnięcia. Zatem wzrost motywacji do studiowania wiąże się ze wzrostem motywacji do sportu, a spadek motywacji do studiowania wiąże się ze spadkiem motywacji do sportu.

W przyszłych badaniach motywacji studentów-sportowców wskazanym byłoby zastosowanie strategii porównań podłużnych, która pozwala na oceną zmian siły i rodzaju motywacji w czasie trwania studiów i kariery sportowej. Dodatkowo, należałoby rozważyć wykorzystanie nowej wersji kwestionariusza SMS-II (Pelletier i in., 2013).

ROZDZIAŁ VII. WNIOSKI

Studenci-sportowcy podejmują się bardzo trudnego zadania łącząc naukę na uczelni wyższej z równoległym rozwojem swojej kariery sportowej. Silna i zdrowa motywacja w obu obszarach może być czynnikiem rozstrzygającym w kwestii odnoszenia sukcesów w sporcie i na studiach. Analiza profilu motywacyjnego studentów-sportowców pozwala na ustalenie powodów, dla których studenci-sportowcy uprawiają sport i studiują, oraz rozpoznanie czynników różnicujących ich motywację. Identyfikacja mechanizmów motywacyjnych studentów-sportowców może stanowić wartościową informację dla trenerów, którzy dzięki tej wiedzy mogą odpowiednio modyfikować stosowane strategie treningowe uwzględniając realizację podstawowych potrzeb psychologicznych sportowców. Informacje te mogą być również pomocne dla władz uczelni, które dostosowując swoją ofertę edukacyjną do potrzeb, zainteresowań i oczekiwań studentów-sportowców mogą wzbudzić tym samym ich motywację wewnętrzną i wzmocnić ich zaangażowanie, wytrwałość oraz poprawić wyniki na studiach. Przeprowadzone badania pozwalają na odniesienie się do postawionych pytań i hipotez badawczych oraz na sformułowanie poniższych wniosków:

1. Studenci-sportowcy są wysoce zmotywowani wewnętrznie we wszystkich rodzajach motywacji do sportu oraz w dwóch rodzajach motywacji wewnętrznej do studiowania. Najwyższy poziom motywacji do sportu studenci-sportowcy uzyskali w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania, a drugi najwyższy poziom uzyskali w motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia. Studenci-sportowcy uprawiają sport przede wszystkim dla satysfakcji z odczuwanych emocji jakie dostarcza im aktywność sportowa oraz dla poczucia przepływu, czyli dla doświadczenia pełnego skupienia i zaangażowania w aktywność sportową, podczas której człowiek traci poczucie czasu. Studentów-sportowców charakteryzuje zatem bardzo zdrowa relacja ze sportem, gdyż motywacja wewnętrzna wiąże się z wysokim dobrostanem psychicznym oraz większym zaangażowaniem i wytrwałością w działaniu, a są to czynniki niezbędne dla osiągania co raz to większych sukcesów w sporcie. Pomimo tego, że kariera sportowa jest ściśle powiązana z zewnętrznymi nagrodami w postaci stypendiów sportowych, medali i trofeów, to te zewnętrzne czynniki motywacyjne nie przeszkodziły w odczuwaniu autentycznej pasji do sportu przez studentów-sportowców. Najwyższy poziom motywacji do studiowania studenci-sportowcy uzyskali w motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę, a drugi najwyższy poziom uzyskali w motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej. Studiowanie dostarcza studentom-sportowcom satysfakcji wynikającej z procesu przyswajania wiedzy oraz odkrywania nowych informacji, i jest to jeden

z głównych powodów, dla którego studenci-sportowcy kontynuują naukę na uczelni wyższej. Studenci-sportowcy traktują studia również jako drogę do osiągania wyznaczonych przez nich celów, związanych z przygotowania do wybranej kariery zawodowej i rozwijaniem kompetencji, które mogą okazać się im potrzebne na rynku pracy. Zatem decyzja studentów-sportowców o podjęciu się tego dodatkowego wysiłku w postaci studiowania, nie była podyktowana jedynie chęcią otrzymania dyplomu (czy to z poczucia obowiązku, lęku o przyszłość czy z powodu potencjalnie wyższych zarobków), a był to świadomy wybór związany z chęcią uzyskania dobrego przygotowania z myślą o zawodzie, który chcą wykonywać w przyszłości. Studenci-sportowcy posiadają wysoki potencjał motywacyjny zarówno w obszarze sportu jak i studiów, który należy pielęgnować poprzez wzmacnianie i wspieranie ich motywacji wewnętrznej, oraz dbać o to, aby wpływ negatywnych czynników zewnętrznych w postaci porównań społecznych, osądów i presji był zmniejszany lub nawet likwidowany.

2. Płeć i kierunek studiów istotnie różnicuje motywację studentów-sportowców do studiowania i do uprawiania sportu. Kobiety uzyskały istotnie wyższy poziom we wszystkich rodzajach motywacji do studiowania oraz niższy poziom w amotywacji do studiowania, od mężczyzn. Odnotowano również istotne efekty interakcyjne pomiędzy płcią a kierunkiem studiów w pięciu rodzajach motywacji do studiowania. Efekty te wyjawiły, że to zwłaszcza kobiety studiujące na kierunkach sportowych wykazują wyższy poziom motywacji, gdyż poziom ten był istotnie wyższy w przypadku motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia i wiedzę od wszystkich mężczyzn oraz od kobiet z kierunków okołosportowych. Dodatkowo, kobiety z kierunków sportowych uzyskały również istotnie wyższy poziom motywacji zinternalizowanej od kobiet z kierunków okołosportowych oraz istotnie wyższy poziom motywacji zidentyfikowanej od mężczyzn z kierunków okołosportowych. Z kolei istotnie niższy poziom motywacji występuje najczęściej w grupie mężczyzn studiujących na kierunkach sportowych, którzy oprócz wymienionej wcześniej motywacji wewnętrznej, dodatkowo uzyskali istotnie niższy poziom: motywacji zewnętrznej regulowanej od wszystkich kobiet oraz od mężczyzn z kierunków okołosportowych; motywacji zewnętrznej zinternalizowanej od kobiet z kierunków sportowych i mężczyzn z kierunków okołosportowych; motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej od wszystkich kobiet. Zatem należy zauważyć, że to najczęściej kobiety z kierunków sportowych wykazują istotnie wyższy poziom motywacji do studiowania od wymienionych wcześniej grup studentów-sportowców, a istotnie niższy poziom motywacji występuję najczęściej u mężczyzn z kierunków sportowych. Różnice w motywacji do studiowania pomiędzy kobietami i mężczyznami mogą

być efektem wpływów kulturowych i społecznych. Różnice pomiędzy kobietami z różnych kierunków mogą wynikać z treści programowych, gdyż kobiety z kierunków sportowych mogą być bardziej zainteresowane tematyką, którą studiują, gdyż jest ona zbliżona do ich kariery sportowej. Natomiast powodem różnic wśród mężczyzn mogą być perspektywy zawodowe, które oferują mężczyznom kierunki okołosportowe, gdyż ukończenie ich może stanowić rodzaj zabezpieczenia w razie porażki w karierze sportowej, a studiowanie zagadnień niezwiązanych ze sportem może również wiązać się z większymi wyzwaniami i tym samym wywoływać u nich silniejsze mechanizmy zaangażowania ego.

Kobiety uzyskały istotnie wyższy poziom w motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia i doznania w sporcie, w motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej oraz niższy poziom w amotywacji do sportu od mężczyzn. Odnotowano również istotne efekty interakcyjne pomiędzy płcią a kierunkiem studiów w czterech rodzajach motywacji do sportu. Efekty te wyjawiły, że to mężczyźni z kierunków sportowych wykazują istotnie niższy poziom motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej od reszty studentów-sportowców oraz istotnie wyższy poziom amotywacji od kobiet z kierunków sportowych. Okazało się również, że występują istotne różnice w zakresie motywacji zewnętrznej zinternalizowanej, ale tylko pomiędzy kobietami – kobiety z kierunków sportowych uzyskały wyższy poziom tej motywacji od kobiet z kierunków okołosportowych. A w przypadku motywacji regulowanej, to mężczyźni z kierunków okołosportowych uzyskali istotnie wyższy poziom od kobiet z kierunków okołosportowych i jest to jedyna podskala motywacji, w której mężczyźni uzyskali wyższy wynik od kobiet (za wyjątkiem podskal amotywacji). Różnice w motywacji do sportu pomiędzy kobietami i mężczyznami mogą być efektem wpływów kulturowych i społecznych. Wyższy poziom motywacji zewnętrznej regulowanej u mężczyzn z kierunków okołosportowych od kobiet z tych kierunków, może wynikać z większych korzyści wynikających z prestiżu bycia sportowcem wśród mężczyzn, gdyż sportowiec kojarzy się z archetypem silnego i umięśnionego mężczyzny. Różnice wśród kobiet mogą wynikać z zaangażowania ego, gdyż poczucia własnej wartości u kobiet z kierunków sportowych jest w większej mierze zależne od osiągania sukcesów w sporcie, więc mogą one częściej podejmować się studiowania na kierunkach sportowych w celu dalszego rozwoju w tym obszarze. Z kolei różnice pomiędzy mężczyznami mogą być wynikiem bardziej kontrolującego profilu motywacyjnego mężczyzn z kierunków okołosportowych, którzy mają większą tendencję do podejmowania się działania z powodów instrumentalnych.

3. Studenci-sportowcy różnią się motywacją do studiowania i do sportu w zależności od konkretnego kierunku studiów. W zakresie motywacji do studiowania, studenci aktywności

fizycznej i żywienia w zdrowiu publicznym wykazują wysoki poziom motywacji wewnętrznej do studiowania, który jest istotnie wyższy od studentów bezpieczeństwa wewnętrznego, zarządzania (motywacja ukierunkowana na wiedzę i doznania) i fizjoterapii (motywacja ukierunkowana doznania). Odwrotna sytuacja występuje u studentów bezpieczeństwa wewnętrznego, którzy uzyskali najniższe poziomy motywacji wewnętrznej wśród wszystkich kierunków, a poziom ten był istotnie niższy od studentów AFiŻ, wychowania fizycznego (motywacja ukierunkowana na wiedzę) i innych kierunków (ukierunkowana na wiedzę i osiągnięcia). Studenci wychowania fizycznego uzyskali również wyższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania od studentów zarządzania. Zatem najsilniej wewnętrznie zmotywowani do studiowania są studenci kierunku AFiŻ oraz wychowania fizycznego, a najsłabiej zmotywowani są studenci bezpieczeństwa wewnętrznego. Studenci-sportowcy poświęcają ogromną ilość czasu i energii na rozwój swojej kariery sportowej, więc ich głębokie zainteresowanie sportem może być kluczowym czynnikiem wpływającym na ich motywację wewnętrzną do studiowania. Dlatego też studenci AFiŻ i wychowania fizycznego mogą odczuwać większą satysfakcję z procesu uczenia się, gdyż treści programowe na tych kierunkach są bardziej zbliżone do tematyki sportowej. Niższy poziom zwłaszcza u studentów bezpieczeństwa wewnętrznego i zarządzania może być wynikiem mniejszego zainteresowania nauczanym materiałem na tych kierunkach studiów. Wskazane byłoby przeprowadzenie dalszych badań w celu identyfikacji czynników, które mogą wpływać na obniżony poziom motywacji wśród studentów-sportowców tych kierunków studiów.

Motywacja zewnętrzna regulowana i zinternalizowana była istotnie wyższa u studentów TiR od studentów fizjoterapii i wychowania fizycznego. Studenci zarządzania uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji zewnętrznej zinternalizowanej od studentów fizjoterapii. Zatem studenci TiR studiują dla korzyści związanych z wyższym wykształceniem bardziej od studentów wychowania fizycznego. Z kolei studenci fizjoterapii wykazują najniższy poziom zaangażowania ego, czyli nie studiują dla udowodnienia sobie swojej wartości, w przeciwieństwie do studentów TiR i zarządzania. Nie odnotowano istotnych różnic pomiędzy kierunkami studiów w motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej i w amotywacji do studiowania.

W zakresie motywacji do sportu, studenci AFiŻ uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę od studentów bezpieczeństwa wewnętrznego. Z kolei studenci TOzDS uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia od studentów sportu. Studenci TiR uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej od studentów sportu i fizjoterapii, oraz istotnie wyższy poziom

motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej od studentów sportu. Studenci TiR charakteryzuje zatem silniej kontrolujący profil motywacyjny zarówno w obszarze sportu, jak i studiowania, co oznacza, że działają z powodów bardziej instrumentalnych. Nie odnotowano różnic pomiędzy poszczególnymi kierunkami studiów w motywacji zewnętrznej zinternalizowanej i amotywacji do sportu.

4. Rodzaj uprawianego sportu (indywidualny i zespołowy) oraz kierunek studiów istotnie różnicują motywację studentów-sportowców do studiowania i do uprawiania sportu. Sportowcy sportów zespołowych uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji zewnętrznej zinternalizowanej do sportu, od sportowców sportów indywidualnych. Odnotowano również istotne efekty interakcyjne pomiędzy rodzajem sportu i kierunkiem studiów w sześciu rodzajach motywacji do studiowania. Efekty te wyjawiły, że sportowcy sportów zespołowych kierunków okołosportowych uzyskali istotnie niższy poziom motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę i doznania od reszty studentów-sportowców oraz istotnie niższy poziom motywacji ukierunkowanej na osiągnięcia od sportowców sportów zespołowych z kierunków sportowych. Sportowcy sportów indywidualnych kierunków sportowych uzyskali istotnie niższy poziom we wszystkich trzech rodzajach motywacji zewnętrznej od sportowców sportów zespołowych z kierunków sportowych, oraz niższy w zakresie motywacji regulowanej od sportowców sportów zespołowych i indywidualnych z innych kierunków. Różnice pomiędzy sportowcami sportów zespołowych i indywidualnych mogą wynikać z większego znaczenia wpływów społecznych w sportach zespołowych, co przekłada się na silniej zewnętrznie kontrolujący profil motywacyjny. Natomiast różnice pomiędzy sportowcami zespołowymi mogą wynikać z treści programowych kierunków studiów, gdyż sportowcy sportów zespołowych z kierunków sportowych mogą wykazywać większe zainteresowane zajęciami, które są zbliżone tematycznie do ich kariery sportowej. Z kolei różnice pomiędzy sportowcami sportów indywidualnych mogą wynikać z odmiennych perspektyw zawodowych związanych z kierunkiem studiów, gdyż sportowcy sportów indywidualnych kierunków okołosportowych mogli podjąć decyzje o studiowaniu w celu posiadania alternatywnego planu w razie porażki w swojej karierze sportowej, a wiec dla zabezpieczenia swojej przyszłości. Nie odnotowano efektu interakcyjnego pomiędzy rodzajem sportu a kierunkiem studiów w amotywacji do studiowania oraz we wszystkich rodzajach motywacji do sportu.

5. Istnieje istotny statystycznie związek pomiędzy motywacją do sportu a motywacją do studiowania. Stwierdzono istotne korelacje dodatnie we wszystkich równoległych podskalach motywacji, więc wzrost motywacji do sportu jest związany ze wzrostem motywacji do studiowania.

BIBLIOGRAFIA

1. Adie, J. W., Duda, J. L., Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32, 189–199.
2. Amorose, A. J., Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gen der, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63–84.
3. Amorose, A. J., Horn, T. S. (2001). Pre- to postseason changes in the intrinsic motivation of first year college athletes: Relationships with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(4), 355–373.
4. Alderman, R. B. (1974). *Psychological behavior in sport*. Philadelphia: Saunders,
5. Ardeńska, M., Ardeńska, A., Tomik, R. (2019). Validity and reliability of the Polish version of the Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation. *Health Psychology Report*, 7, (3), 254–266.
6. Ardeńska, A., Tomik, R., Berber, S., Düz, B., Çivak, B., Çalişkan, U., Ogrodnik, J. (2016). A Comparison of Physical Education' Students' Motivation Using Polish and Turkish Versions of the Academic Motivation Scale. *Journal of Human Kinetics*, 54, 207-218.
7. Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 138–148.
8. Bandura, A. (1961). Psychotherapy as a learning process. *Psychological Bulletin*, 58(2), 143–159.
9. Bandura, A., Ross, D., Ross, S. A. (1961). Transmission of aggressions through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575–582.
10. Bandura, A., Ross, D., Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66 (1), 3–11.
11. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
12. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
13. Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G., Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek

version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15 (1), 39-55.

14. Barkoukis, V., Lazuras, L., Tsorbatzoudis, H., Rodafinos, A. (2011). Motivational and sportspersonship profiles of elite athletes in relation to doping behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 205–212.
15. Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The Self-Determination Theory role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459–1473.
16. Benware, C. A., Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755–765.
17. Bojkowski, Ł. (2017). Motywacja kobiet trenujących zespołowe gry sportowe. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 58, 38-45.
18. Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28–42.
19. Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
20. Bruner, J. S. (1962). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
21. Buchta, K. (2009). Jakość kształcenia z perspektywy studenta akademii wychowania fizycznego. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 16, 39-48.
22. Buchta, K., Lisicki, T. (2011). Studia licencjackie na kierunku wychowanie fizyczne w opinii studentów. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 18, 146-159.
23. Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., Clément-Guillotin, C. (2012). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport & Exercise*, 14(2), 136-144.
24. Chantal, Y., Guay, F., Dobreva-Martinova, T., Vallerand, R.J. (1996). Motivation and elite performance: An exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 173-182.
25. Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
26. Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Biddle, S. J. H., Smith, B., Wang, J. C. K. (2003). A Meta-Analysis of Perceived Locus of Causality in Exercise, Sport, and Physical Education Contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(3), 284–306.

27. Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, J. W., Lee, Y. S. (2015). Giving and receiving autonomy support in a high-stakes sport context: A field-based experiment during the 2012 London Paralympic Games. *Psychology of Sport and Exercise*, 19, 59–69.
28. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.
29. Csikszentmihalyi, M. (1975). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(3), 41–63.
30. Csikszentmihalyi, M. (1996). *Przepływ. Jak poprawić jakość życia*. Studio EMKA, Warszawa.
31. Deci, E. L. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards of Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
32. Deci, E. L. (1972a). The effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8(2), 217–229.
33. Deci, E. L. (1972b). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113–120.
34. Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
35. Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L.,Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7(1), 79–83.
36. Deci, E. L., Ryan, R. M. (1980). *The empirical exploration of intrinsic motivational processes*. Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press.
37. Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
38. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-68.
39. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185.
40. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3,4), 325-346.
41. Deutsch, M. (1969). Socially relevant science: Reflections on some studies of interpersonal conflict. *American Psychologist*, 24, 1076-1092.
42. Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. New York: Henry Holt.

43. Donahue, E. G., Miquelon, P., Valois, P., Goulet, C., Buist, A., & Vallerand, R. J. (2006). A motivational model of performance-enhancing substance use in elite athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(4), 511–520.
44. Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. New York: Cambridge University Press.
45. Franken, R. E. (2013). *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
46. Frederick, C. M., Ryan, R. M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16(3), 124–146.
47. Frederick, C. M., Ryan, R. M. (1995). Selfdetermination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 5–23
48. Frodi, A., Bridges, L., Grolnick, W. S. (1985). Correlates of mastery related behavior: A short-term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development*, 56, 1291-1298.
49. Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A., Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicator: A Monte Carlo Study Comparing DWLS and ULS Estimation. *Structural Equation Modeling*, 16, 625–641.
50. Fortier, M.S., Vallerand R. J., Brière N. M., Provencher R. J. (1995) Competitive and recreational sport structures and gender: A test of their relationship with sport motivation. *International journal of sport psychology*, 26, 24–39.
51. Grolnick, W. S., Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890–898.
52. Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280-1300.
53. Hodge, K., Lonsdale, C. (2011*).* Prosocial and antisocial behavior in sport: The role of coaching style, autonomous vs. controlled motivation, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 527–547.
54. Hodge, K., Lonsdale, C., Ng, J. Y. Y. (2008). Burnout in elite rugby: Relationships with basic psychological needs fulfillment. *Journal of Sports Sciences*, 26, 835–844.
55. Horyna, B, Bonds-Raacke, J. M. (2012). Differences in Students' Motivation to Attend College: Large versus Small High Schools. *Education*, 132 (4), 708-724.
56. Holmberg, P. M., Sheridan, D. A. (2013). Selfdetermined motivation as a predictor of burnout among college athletes. *Sport Psychologist*, 27(2), 177–187.

57. Hu, L., Bentler, P., M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
58. Huhtiniemi M, Sääkslahti A, Watt A, Jaakkola T. (2019). Associations among Basic Psychological Needs, Motivation and Enjoyment within Finnish Physical Education Students. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18(2), 239-247.
59. Hull, C. L. (1943). *Principles of behaviour*. Appleton-Century- Crofts Inc. New York.
60. Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323.
61. Humenny, G., Grygiel, P. (2015). Wielowymiarowa struktura latentna w perspektywie analizy czynnikowej. Modele cech ukrytych w badaniach edukacyjnych, psychologii i socjologii. *Teoria i zastosowania*, 130-165.
62. Jackson, S. A., Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Human Kinetics Books.
63. Januszewski, A. (2011). Modele równań strukturalnych w metodologii badań psychologicznych. Problematyka przyczynowości w modelach strukturalnych i dopuszczalność modeli. *Studia z Psychologii w KUL*, 17, 213-245.
64. Kasser, T., Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 80–87.
65. Kasser, T., Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*, 116–131.
66. Kingston, K. M., Horrocks, C. S., Hanton, S. (2006). Do multidimensional intrinsic and extrinsic motivation profiles discriminate between athlete scholarship status and gender? *European Journal of Sport Science*, 6(1), 53-63.
67. Kleinginna, P. R., Jr., Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 263-291.
68. Komarc, M., Harbichová, I., Scheier, L. M. (2020). Psychometric validation of Czech version of the Sport Motivation Scale. *PLOS ONE*, 15(1).
69. Kopaliński, W. (2007). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM.

70. Kuhl, J., Kazen, M. (1994). Self-discrimination and memory: State orientation and false self-ascriptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1103–1115.
71. Laborde, S., Allen, M. S. (2016). Personality-trait-like individual differences: Much more than noise in the background for sport and exercise psychology. *Sport and exercise psychology research: From theory to practice*, 201–210.
72. Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*. 140, 1-55.
73. Lonsdale, C., Hodge, K., Rose, E. (2009). Athlete burnout in elite sport: A self-determination perspective. *Journal of Sports Sciences*, 27(8), 785–795.
74. Mallett, C. J., Hanrahan, S. J. (2004). Elite athletes: Why does the 'fire' burn so brightly?. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(2), 183-200.
75. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
76. Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
77. Maslow, A. H. (2013). *Motywacja i osobowość*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
78. Matosic, D., Cox, A. E. (2014). Athletes' motivation regulations and need satisfaction across combinations of perceived coaching behaviors. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(3), 302–31
79. Maruszewski, T., Doliński, D., Łukaszewski, W., Marszał-Wiśniewska, M. (2014). *Emocje i motywacja*. W J. Strelau i D. Doliński (red.), Psychologia akademicka tom 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
80. McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive.* New York: Appleton-Century Crofts.
81. Moller, A. C., Sheldon, K. M. (2020*).* Athletic scholarships are negatively associated with intrinsic motivation for sports, even decades later: Evidence for long-term undermining. *Motivation Science*, 6(1), 43–48.
82. Mouratidis, A., Lens, W., Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 619–637.
83. Mullen, B., Johnson, C. (1990). *The Psychology of Consumer Behaviour*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.
84. Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
85. Naour, P. (2009). E.O. *Wilson and B.F. Skinner: A Dialogue Between Sociobiology and Radical Behaviorism*. New York: Springer.

86. Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
87. Ntoumanis, N., Healy, L. C., Sedikides, C., Duda, J., Stewart, B., Smith, A., Bond, J. (2014). When the going gets tough: The "why" of goal striving matters. *Journal of Personality*, 82(3), 225–236.
88. Ntoumanis, N., Standage, M. (2009). Morality in sport: A self-determination theory perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(4), 365–380.
89. Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
90. Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill, Nowy Jork.
91. Núñez, J.L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., González, V.M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the sport motivation scale. *Perceptual and Motor Skills,* 102(3), 919–930.
92. Orlick, T. D., Mosher, R. (1978). Extrinsic awards and participant motivation in a sport related task. *International Journal of Sport Psychology*, 9(1), 27–39.
93. Osiński, W. (2011). *Teoria wychowania fizycznego*. Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu.
94. Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
95. Pelletier, L. G., Rocchi, M. A., Vallerand, R. J., Deci, E. L., Ryan, R. M. (2013). Validation of the revised sport motivation scale (SMS-II). Psychology of Sport and Exercise, 14(3), 329–341.
96. Plant, R., Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*, 53, 435–449.
97. Raedeke, T. D. (1997). Is athlete burnout more than just stress?: A sport commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 396–417.
98. Reeve, J., Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.
99. Ross, R. G., Van den Haag, E. (1957). *The fabric of society: An introduction to the social sciences*. San Diego, CA: Harcourt.
100. Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.

101. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (1), 1–28.

102. Ryan, E. D. (1977). *Attribution, intrinsic motivation, and athletics*. Proceedings of the National College Physical Education Association for Men/National Association for Physical Education of College Women, National Conference. Chicago: University of Illinois.

103. Ryan, E. D. (1980). Attribution, intrinsic motivation, and athletes: A replication and extension. *Psychology of motor behavior and sport—1979*, 19–26.

104. Ryan, R. M., Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761.

105. Ryan, R. M., Connell, J. P., Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. *Research on motivation in education: The classroom milieu*, 13–51.

106. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a), Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

107. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-87.

108. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness.* New York: Guilford Press.

109. Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. *Developmental psychopathology*, 1, 618–655.

110. Ryan, R. M., Koestner, R., Deci, E. L. (1991). Ego-Involved Persistence: When Free Choice Behavior is not Intrinsically Motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185-205.

111. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2008). From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 702–717.

112. Rzońca, W. (2007). Motywacja do aktywnego uczestnictwa w grze kierowniczej – wyniki badań ankietowych. *Prace Naukowe Instytutu Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskie*j. Studia i Materiały, 25, 83, 167-186.

113. Sagan, A. (2003). Model pomiarowy satysfakcji i lojalności. *StatSoft Polska*, 75-85.

114. Smith, A. L., Ntoumanis, N. (2014). An examination of goal motives and athletes' self-regulatory responses to unattainable goals. *International Journal of Sport Psychology*, 45(6), 538–558.

115. Smith, A. L., Ntoumanis, N., Duda, J. L., Vansteenkiste, M. (2011). Goal striving, coping, and well-being: A prospective investigation of the self-concordance model in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 124–145.

116. Spallacci A. (2020). Sport, masculinity and gender relations. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 12(1), 12-21.

117. Sylvester, B. D., Curran, T., Standage, M., Sabiston, C. M., Beauchamp, M. R. (2018). Predicting exercise motivation and exercise behavior: A moderated mediation model testing the interaction between perceived exercise variety and basic psychological need satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 36, 50–56.

118. Szark-Eckardt, M., Augustyńska, B., Łubkowska, W., Nowak, M. A. (2017). Motywy wyboru studiów, satysfakcja z nich oraz plany zawodowe studentów turystyki i rekreacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. *Ekonomiczne problemy turystyki*, 37 (1), 101-111.

119. Thibaut, J. W., Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.

120. Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. New York: Macmillan.

121. Tomczak, M., Tomczak, E. (2014). The Need to Report Effect Size Estimates Revisited. *Trends in Sport Sciences*, 1, 19-25.

122. Tomik, R., Ardeńska, A., Ardeńska, M. (2018). Motywy podejmowania studiów na kierunku turystyka i rekreacja. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 14, 374-386.

123. Turban, D. B., Tan, H. H., Brown, K. G., Sheldon, K. M. (2007). Antecedents and outcomes of perceived locus of causality: An application of self-determination theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(10), 2376–2404.

124. Turkmen, M. (2013). The Relationships between Gender, Physical Self-Perception, Sport Experience, Motivation Orientations and Academic Success. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 66-72.

125. Walczak, M., Tomczak, M. (2011). Struktura psychologicznych uwarunkowań wybranych aspektów aktywności fizycznej w świetle teorii samodeterminacji. *Ekonomiczne Problemy Usług (Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego)* 689, 78, 127-152.

126. Walczak, M., Tomczak, M. (2019). Validation of the Polish version of Sport Motivation Scale (SMS). Effect of gender, level of participation and sport type on intrinsic and extrinsic motives. *TRENDS in Sport Sciences*, 26(4), 187-195.
127. Wang, C. K. J., Demerin, P. A. G. (2023). Relationship between self-determination theory and flow in the domain of sports and academics among student-athletes. *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3(2), 114-120.
128. Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177.
129. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297–333.
130. Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.
131. Wojtowicz, E. (2014). Motywowanie do szczęścia poprzez wspieranie autonomii dziecka – perspektywa teorii autodeterminacji. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 3, 19, 29-37.
132. Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, *Academic Press*, 29, 271-360.
133. Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's Self-Determination Theory: A View from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Psychological Inquiry*, 312-318.
134. Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science (Revue canadienne des sciences du comportement)*, 21(3), 323-349.
135. Vallerand, R. J., Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
136. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
137. Vansteenkiste, M., Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated?. *Motivation and Emotion*, 27(4), 273–299.
138. Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Hoboken, New York: Wiley.

Dokumenty elektroniczne

1. Profile absolwentów na stronie rekrutacji AWF Katowice. Dostęp 03 listopada 2023 roku, https://www.rekrutacja.awf.katowice.pl/pl/
2. Regulaminu studiów. Uchwała Nr AR001-2-IV/2019 Senatu Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach z dnia 16 kwietnia 2019 r.

Dostęp 20 września 2019 roku. https://www.awf.katowice.pl/sites/default/files/uploads/akty_prawne/regulamin_studiow_2019.pdf

SPIS TABEL I RYCIN

Spis tabel

Tabela 1. Liczebność ankietowanych – płeć i rodzaj uprawianego sportu.....52
Tabela 2. Liczebność studentów-sportowców pod względem uprawianego sportu.....56
Tabela 3. Pozycje kwestionariusza AMS przypisane do podskali amotywacji.....58
Tabela 4. Pozycje kwestionariusza AMS przypisane do podskal motywacji zewnętrznej 59
Tabela 5. Pozycje kwestionariusza AMS przypisane do podskal motywacji wewnętrznej 60
Tabela 6. Pozycje kwestionariusza SMS przypisane do podskali amotywacji.....61
Tabela 7. Pozycje kwestionariusza SMS przypisane do podskal motywacji zewnętrznej 62
Tabela 8. Pozycje kwestionariusza SMS przypisane do podskal motywacji wewnętrznej 63
Tabela 9. Zmienne zależne i niezależne oraz ich operacjonalizacja.....64
Tabela 10. Wskaźniki dopasowania konfirmacyjnej analizy czynnikowej przyjętego modelu siedmioczynnikowego AMS.....65
Tabela 11. Wskaźniki dopasowania konfirmacyjnej analizy czynnikowej przyjętego modelu siedmioczynnikowego SMS 66
Tabela 12. Wyniki analizy spójności wewnętrznej narzędzia badawczego AMS.....67
Tabela 13. Wyniki analizy spójności wewnętrznej narzędzia badawczego SMS 67
Tabela 14. Statystyki opisowe dla poszczególnych pozycji kwestionariusza AMS.....70
Tabela 15. Statystyki opisowe dla poszczególnych pozycji kwestionariusza SMS 72
Tabela 16. Statystyki opisowe dla wszystkich poziomów motywacji do studiowania (AMS) i do uprawiania sportu (SMS).....76
Tabela 17. Różnice w poziomie motywacji do studiowania kobiet i mężczyzn dla każdej pozycji kwestionariusza AMS 77
Tabela 18. Różnice w poziomie motywacji do sportu kobiet i mężczyzn dla każdej pozycji kwestionariusza SMS.....79
Tabela 19. Wyniki testu istotności różnic w podskalach motywacji do studiowania mężczyzn i kobiet (n=595).....81
Tabela 20. Wyniki testu istotności różnic w podskalach motywacji do sportu mężczyzn i kobiet (n=595).....82
Tabela 21. Wyniki testu istotności różnic w podskalach motywacji do studiowania sportowców indywidualnych i zespołowych (n=595). 83
Tabela 22. Wyniki testu istotności różnic w podskalach motywacji do sportu sportowców indywidualnych i zespołowych (n=595).....84

Tabela 23. Różnice motywacji do studiowania studentów-sportowców różnych kierunków studiów.....86
Tabela 24. Różnice motywacji do sportu studentów-sportowców różnych kierunków studiów 88
Tabela 25. Wyniki testu istotności różnic w podskalach motywacji do studiowania studentów-sportowców kierunków sportowych i okołosportowych (n=595) 90
Tabela 26. Wyniki testu istotności różnic w podskalach motywacji do sportu studentów-sportowców kierunków sportowych i okołosportowych (n=595) 91
Tabela 27. Współczynniki korelacji pomiędzy wszystkimi podskalami motywacji do studiowania (AMS) i do sportu (SMS).....106

Spis rycin

Rycina 1. Taksonomia podstawowych potrzeb psychicznych (wg Deci, Ryan, 2000) 15
Rycina 2. Kontinuum Samodeterminacji – typy motywacji, schematy regulacyjne i poczucie przyczynowości 26
Rycina 3. Trójpodział motywacji studentów-sportowców do studiowania i do sportu 74
Rycina 4. Efekt interakcyjny rodzaju sportu i kierunku studiów w podskali amotywacji do studiowania 92
Rycina 5. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej regulowanej do studiowania 92
Rycina 6. Efekt interakcyjny rodzaju sportu i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej regulowanej do studiowania 93
Rycina 7. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej zinternalizowanej do studiowania 94
Rycina 8. Efekt interakcyjny rodzaju sportu i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej zinternalizowanej do studiowania 94
Rycina 9. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej do studiowania 95
Rycina 10. Efekt interakcyjny rodzaju sportu i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej do studiowania 95
Rycina 11. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę na studiach 96
Rycina 12. Efekt interakcyjny rodzaju sportu i kierunku studiów w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na wiedzę na studiach 97
Rycina 13. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia na studiach 97
Rycina 14. Efekt interakcyjny rodzaju sportu i kierunku studiów w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia na studiach 98
Rycina 15. Efekt interakcyjny rodzaju sportu i kierunku studiów w podskali motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na doznania na studiach 99
Rycina 16. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali amotywacji do sportu 99
Rycina 17. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej regulowanej do sportu 100
Rycina 18. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej zinternalizowanej do sportu 101

Rycina 19. Efekt interakcyjny płci i kierunku studiów w podskali motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej do sportu.....101

ANEKS

Zał. 1. Kwestionariusze ankiety Skali Motywacji do Sportu (SMS)

Ankieta jest anonimowa, dobrowolna i służy celom naukowo-badawczym.

Proszę zaznaczyć wybór poprzez postawienie znaku X w kratce obok lub wpisanie informacji:

Płeć: ☐ kobieta ☐ mężczyzna Rok urodzenia (RRRR-MM-DD): ……
Kierunek studiów: .....

☐ studia pierwszego stopnia (licencjackie) ☐ studia drugiego stopnia magisterskie

☐ pierwszy rok ☐ drugi rok ☐ trzeci rok

Uprawiany sport: ..... Klub sportowy: …….. Posiadana klasa sportowa: .....

Czy chciałbyś/chciałabyś po zakończeniu kariery sportowej pracować w zawodzie związanym ze sportem?

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

☐ Nie. ☐ Nie wiem ☐ Tak, jako trener dyscypliny sportu. ☐ Tak, jako instruktor sportu.

☐ Tak, jako działacz sportowy. ☐ Tak, jako instruktor rekreacji. ☐ Tak, jako trener personalny.

☐ Tak, jako instruktor odnowy biologicznej.

SKALA MOTYWACJI DO SPORTU

Używając poniższej skali, wskaż w jakim stopniu każdy z następujących punktów jest zgodny z jedną z przyczyn, dla których uprawiasz sport.

Skala:
1 (zdecydowanie nie); 2 (nie); 3 (raczej nie); 4 (nie wiem); 5 (raczej tak); 6 (tak); 7 (zdecydowanie tak)

1.	Dla przyjemności, którą odczuwam, doświadczając ekscytujących przeżyć.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Dla przyjemności, którą odczuwam, gdy wiem więcej o sporcie który trenuje.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Kiedyś miałem/am dobre powody, aby uprawiać sport, ale teraz zastanawiam się czy dalej to robić.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Dla przyjemności, którą odczuwam, odkrywając nowe techniki ćwiczeń.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Już sam/a nie wiem; Mam wrażenie, że nie jestem w stanie odnieść sukcesu w tym sporcie.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Ponieważ dzięki temu znajomi darzą mnie szacunkiem.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Ponieważ, według mnie, jest to jeden z najlepszych sposobów na poznanie nowych ludzi.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Ponieważ odczuwam dużą satysfakcję, opanowując trudne techniki ćwiczeń.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Ponieważ jest to absolutnie niezbędne aby uprawiać sport, gdy chcę się utrzymać formę.	1	2	3	4	5	6	7

10.	Dla prestiżu bycia sportowcem.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Ponieważ jest to jeden z najlepszych sposobów, na rozwój innych aspektów mojej osoby.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Dla przyjemności, którą odczuwam, pracując nad swoimi słabościami.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Dla satysfakcji, którą odczuwam, będąc naprawdę zaangażowanym w aktywność.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Ponieważ muszę uprawiać sport aby czuć się dobrze.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Dla satysfakcji, którą odczuwam, udoskonalając moje umiejętności.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Ponieważ ludzie wokół mnie uważają że bycie w formie jest ważne.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Ponieważ jest to dobry sposób na nauczenie się wielu rzeczy, które mogą być potrzebne w innych sferach mojego życia.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Dla intensywnych emocji, które odczuwam, uprawiając sport który lubię.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Nie jest to już dla mnie jasne; Myślę że sport nie jest zajęciem dla mnie.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Dla przyjemności, którą odczuwam, wykonując trudne sekwencje ruchowe.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Ponieważ czułbym/abym się źle, gdybym nie poświęcał/a na to czasu.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Aby pokazać innym, jak dobry/a jestem w sporcie.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Dla przyjemności, którą odczuwam, ucząc się technik treningu których nigdy wcześniej nie próbowałem/łam.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Ponieważ jest to jeden z najlepszych sposobów, aby utrzymać dobre relacje z moimi przyjaciółmi.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Ponieważ lubię uczucie bycia kompletnie zaangażowanym w aktywność.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Ponieważ muszę uprawiać sport regularnie.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Dla przyjemności tworzenia/odkrywania nowych strategii w zawodach sportowych.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Często zadaję sobie pytanie po co to robię; Nie potrafię osiągnąć postawionych przed sobą celów.	1	2	3	4	5	6	7

Sport Motivation Scale;© Luc G. Pelletier, Michelle Fortier, Robert J. Vallerand, Nathalie M. Brière, Kim M. Tuson and Marc R. Blais, 1995

Zał. 2. Kwestionariusze ankiety Skali Motywacji Akademickiej (AMS)

SKALA MOTYWACJI DO STUDIÓW

Używając poniższej skali, wskaż w jakim stopniu każdy z następujących punktów jest zgodny z jedną z przyczyn, dla których studiujesz.

Skala:

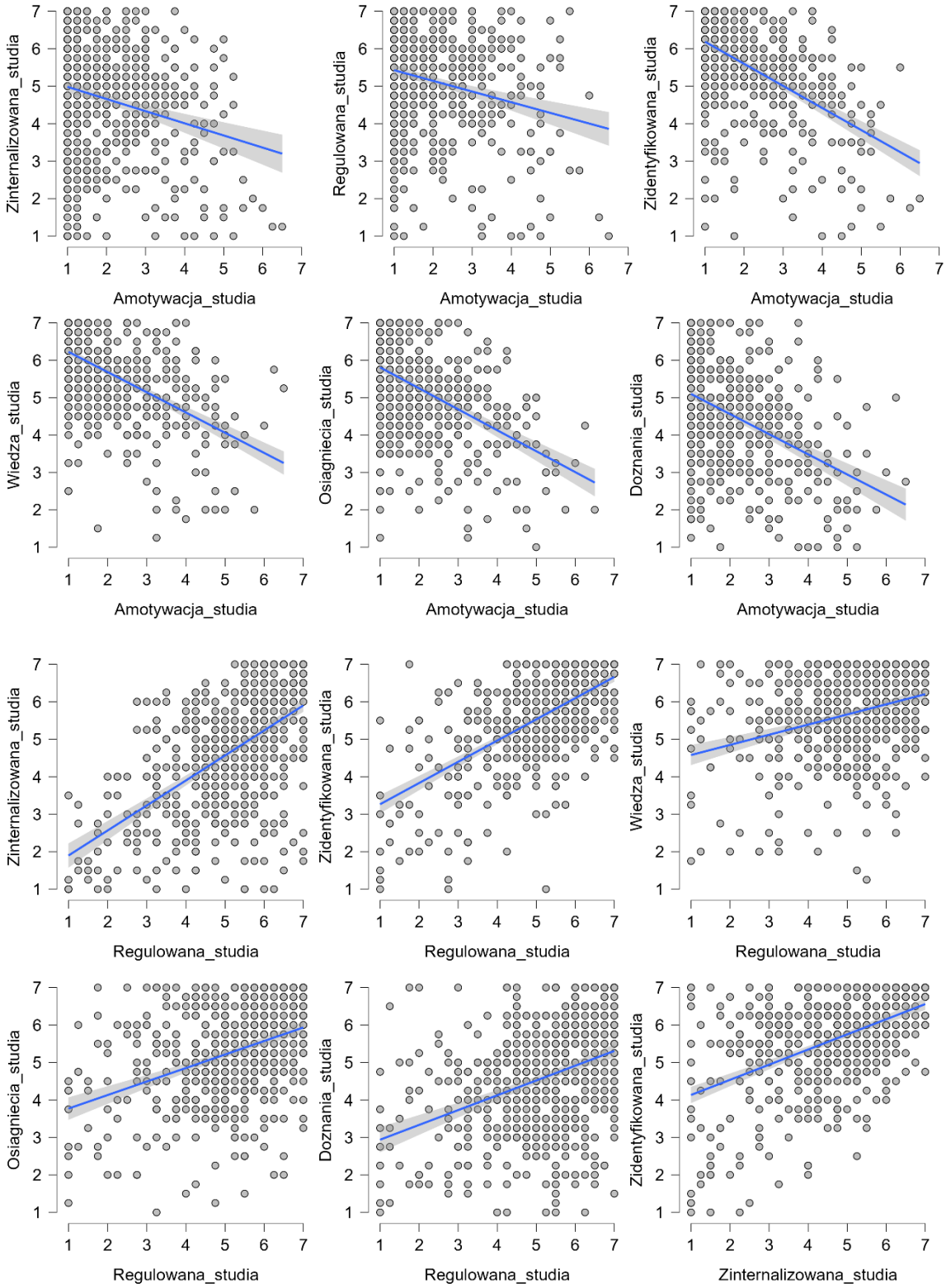
1 (zdecydowanie nie); 2 (nie); 3 (raczej nie); 4 (nie wiem); 5 (raczej tak); 6 (tak); 7 (zdecydowanie tak)

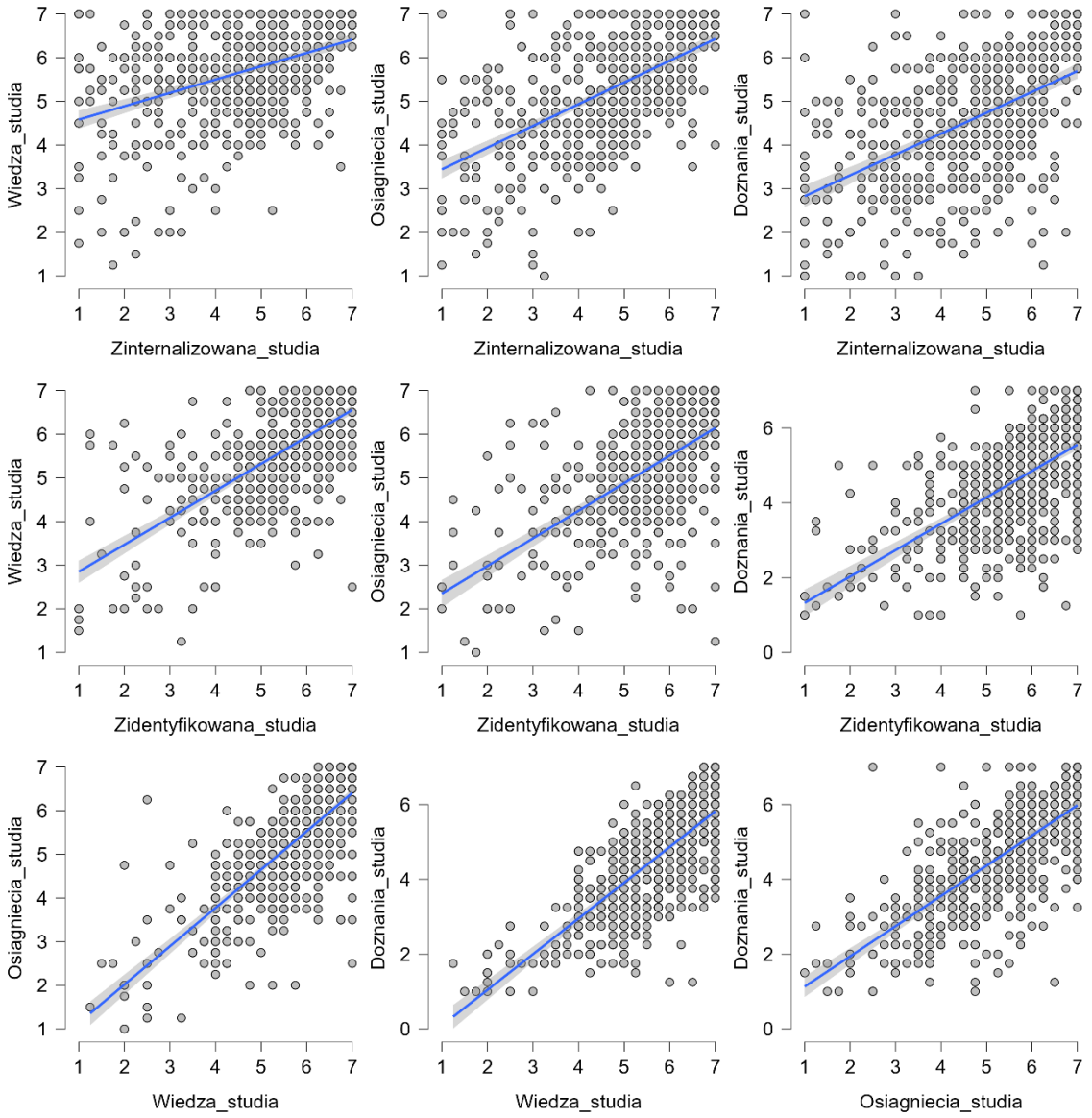
1.	Ponieważ z samą maturą nie znajdę dobrze płatnej pracy.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Ponieważ uczenie się nowych rzeczy sprawia mi przyjemność i daje mi satysfakcję.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Ponieważ edukacja na studiach pomoże mi lepiej przygotować się do wybranej kariery zawodowej.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Ponieważ sprawia mi dużą przyjemność, kiedy mogę przekazywać moje poglądy innym i wymieniać się nimi.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Szczerze, nie wiem; czuję, że marnuję czas na studiach.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Ponieważ studia dają mi możliwość prześcigania samego siebie, co sprawia mi przyjemność.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Aby udowodnić sobie, że jestem w stanie uzyskać dyplom i tytuł licencjata.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Po to, żeby uzyskać później bardziej szanowaną i prestiżową posadę.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Ponieważ bardzo lubię odkrywać nowe rzeczy i informacje, nigdy wcześniej mi nieznane.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Ponieważ ostatecznie umożliwi mi to wejść na rynek pracy w dziedzinie, w której zechcę.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Dla przyjemności, której doświadczam, kiedy czytam interesujących autorów.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Kiedyś miałem/am dobre powody, aby iść na studia, ale teraz zastanawiam się, czy je kontynuować.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Ponieważ lubię prześcigać samego siebie w moich osobistych osiągnięciach.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Ponieważ kiedy osiągam sukcesy na studiach czuję, że dużo znaczę, jestem osobą ważną.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Ponieważ chcę lepiej żyć, mieć potem „dobre życie”.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Ponieważ mogę poszerzać wiedzę z przedmiotów, które mi się podobają, które lubię.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Ponieważ to pomoże mi dokonać lepszego wyboru drogi mojej kariery.	1	2	3	4	5	6	7

18.	Dla przyjemności, której doświadczam, kiedy czuje się całkowicie zaabsorbowany tym, co napisał dany autor.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Nie mogę zrozumieć, dlaczego poszedłem/poszłam na studia i, szczerze, nie dbam o to.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Ponieważ osiągnięcia i sukcesy w procesie trudnej działalności naukowej dają mi satysfakcję.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Aby sobie udowodnić, że jestem osoba mądrą i inteligentną.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Po to, żeby później lepiej zarabiać, mieć szansę na wyższe zarobki.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Ponieważ mogę kontynuować uczenie się i poszerzać wiedzę o interesujących mnie rzeczach.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Ponieważ kilka dodatkowych lat nauki pozwoli mi zostać bardziej kompetentnym i fachowym pracownikiem.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Dla wyższych uczuć, których doświadczam podczas czytania na różnorodne interesujące tematy.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Nie wiem, nie rozumiem, co ja tutaj robię (na studiach).	1	2	3	4	5	6	7
27.	Ponieważ dążenie do samodoskonalenia się daje mi osobistą satysfakcję.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Ponieważ chcę sobie pokazać, że mogę osiągnąć sukces na moich studiach.	1	2	3	4	5	6	7

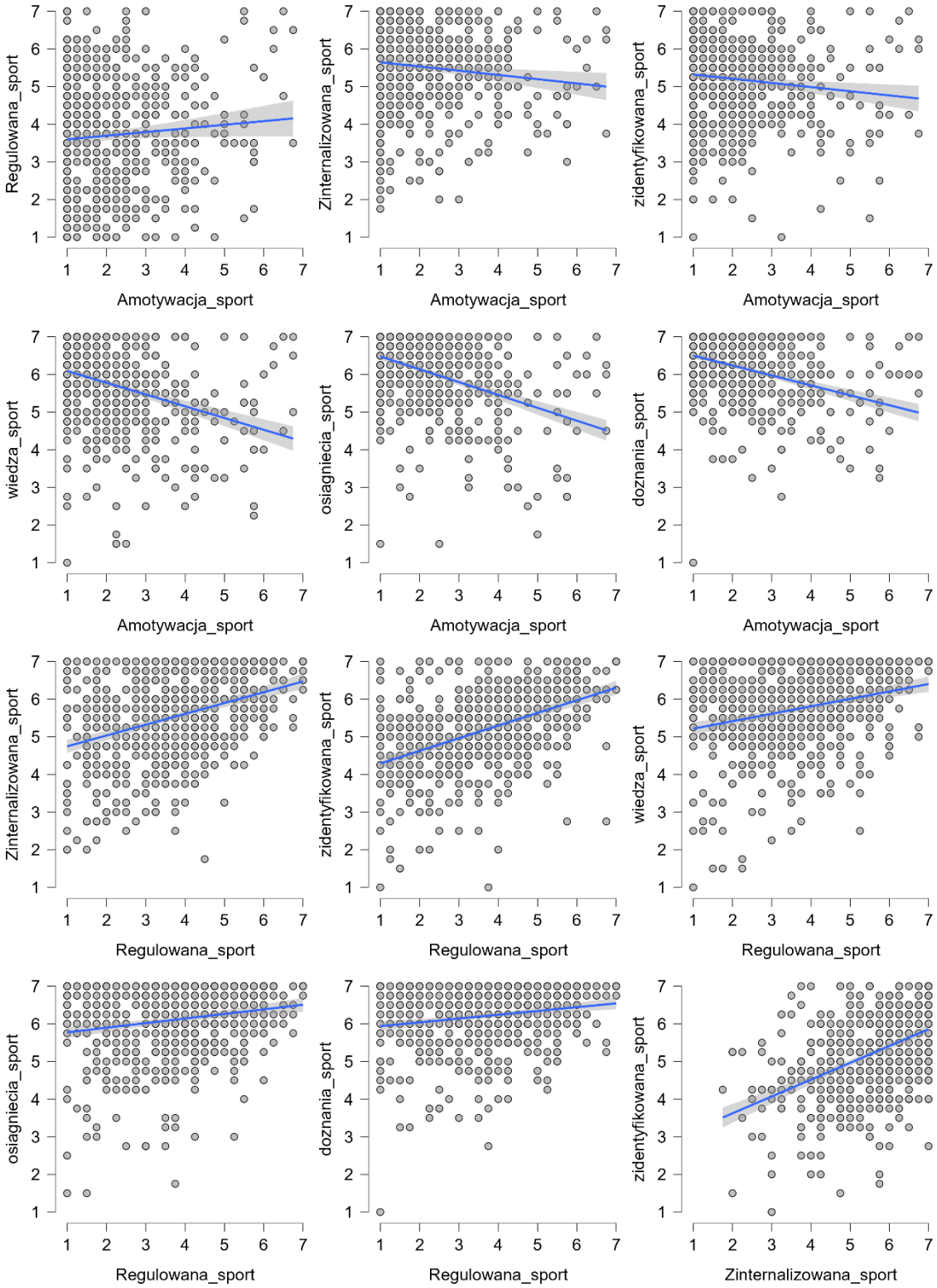
Academic Motivation Scale ©Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992.

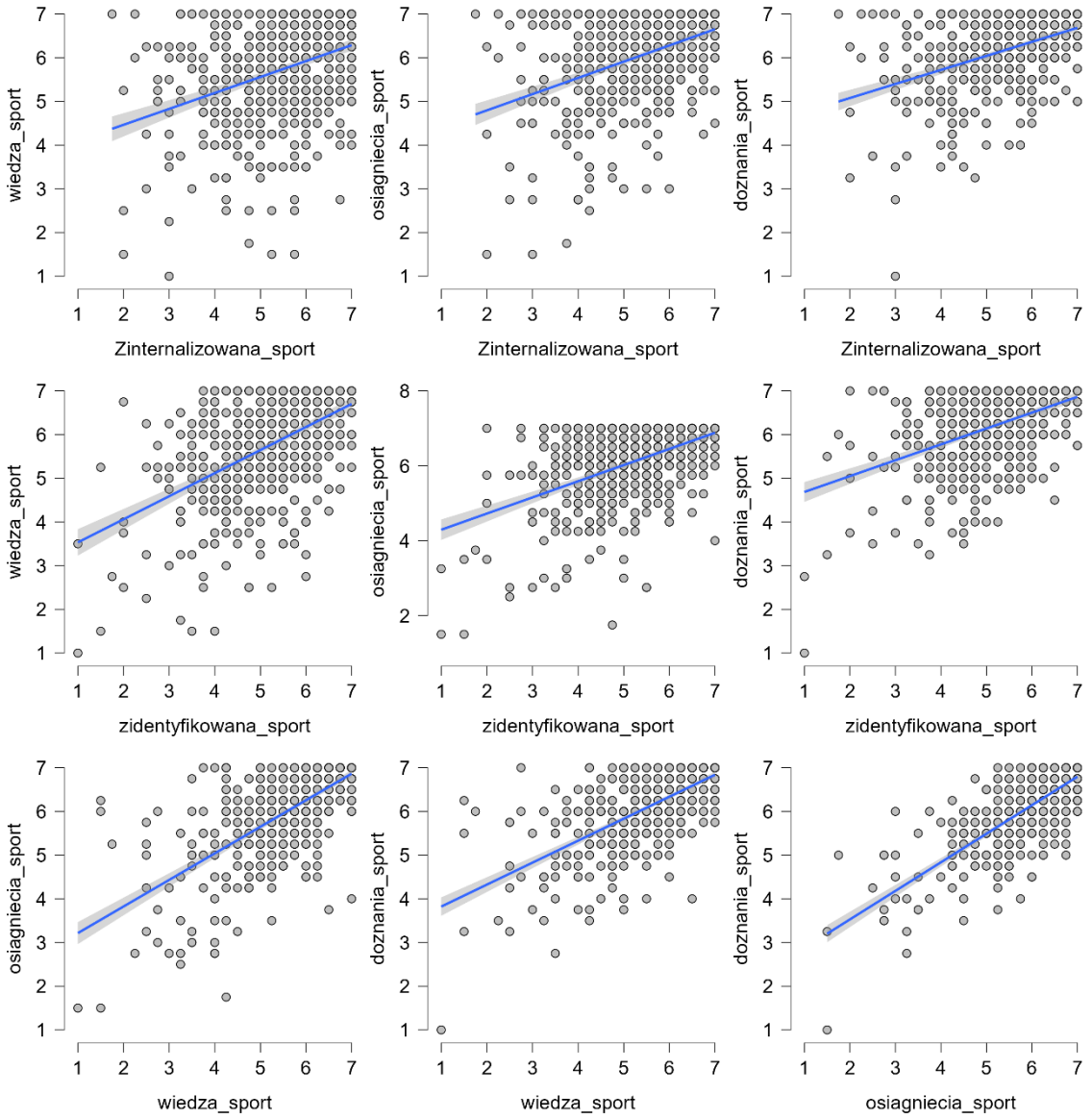
Zał. 3. Wykresy rozrzutu podskal motywacji do studiowania




Wiedza_studia
Zinternalizowana_studia
Osiagniecia_studia
Zinternalizowana_studia
Doznania_studia
Zinternalizowana_studia
Wiedza_studia
Zidentyfikowana_studia
Osiagniecia_studia
Zidentyfikowana_studia
Doznania_studia
Zidentyfikowana_studia
Osiagniecia_studia
Wiedza_studia
Doznania_studia
Wiedza_studia
Doznania_studia
Osiagniecia_studia

Zał. 4. Wykresy rozrzutu podskal motywacji do sportu




wiedza_sport
osiagniecia_sport
doznania_sport
Zinternalizowana_sport
zidentyfikowana_sport
wiedza_sport
osiagniecia_sport
doznania_sport
osiagniecia_sport

STRESZCZENIE

MOTYWACJA STUDENTÓW-SPORTOWCÓW W OBSZARZE SPORTU I EDUKACJI Z PERSPEKTYWY TEORII SAMODETERMINACJI

Motywacja jest siłą napędową wszystkich działań człowieka. Jest to proces wielowymiarowy i zróżnicowany, który energetyzuje i ukierunkowuje ludzkie zachowanie. Podstawy teoretyczne badań opierają się na założeniach teorii samodeterminacji (Deci, Ryan, 1985) oraz koncepcji siedmioczynnikowej struktury motywacji, która rozróżnia amotywację, motywację wewnętrzną ukierunkowaną na wiedzę, osiągnięcia i doznania oraz motywację zewnętrzną regulowaną, zinternalizowaną i zidentyfikowaną.

Celem badań była analiza i identyfikacja motywacji studentów-sportowców do studiowania i do uprawiania sportu oraz analiza różnic w motywacji pomiędzy grupami wyodrębnionymi ze względu na płeć, kierunek studiów i rodzaj uprawianego sportu. Celem badania była również analiza związku motywacji do sportu z motywacją do studiowania.

Materiał i metody badań. Badania przeprowadzono stacjonarnie w AWF Katowice oraz online wśród studentów NRA w latach 2018-2022. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego techniką ankietową. W badaniach uczestniczyło 595 studentów-sportowców (średnia wieku 22 lata), w tym 293 kobiety i 302 mężczyzn. Narzędziem badawczym był kwestionariusz *Dlaczego uprawiasz sport?* według *the Sport Motivation Scale* (Pelletier i in., 1995) oraz kwestionariusz *Dlaczego studiujesz?* według *the Academic Motivation Scale* (Vallerand i in., 1992). Wykazano wysoką spójność wewnętrzną obu narzędzi badawczych (AMS= 0,95; SMS= 0,90). Wyniki badań ankietowych poddano wielowymiarowym analizom statystycznym.

Wyniki i wnioski. Studenci-sportowcy są wysoce zmotywowani wewnętrznie we wszystkich rodzajach motywacji do sportu oraz w dwóch rodzajach motywacji wewnętrznej do studiowania. Kobiety, a zwłaszcza kobiety z kierunków sportowych, uzyskały istotnie wyższy poziom we wszystkich rodzajach motywacji do studiowania, w motywacji wewnętrznej ukierunkowanej na osiągnięcia i doznania w sporcie, w motywacji zewnętrznej zidentyfikowanej do sportu oraz uzyskały niższy poziom amotywacji, od mężczyzn (zwłaszcza od mężczyzn z kierunków sportowych). Sportowcy sportów zespołowych uzyskali istotnie wyższy poziom motywacji zewnętrznej zinternalizowanej do sportu, od sportowców indywidualnych. Z kolei wśród studentów kierunków sportowych, sportowcy sportów zespołowych uzyskali istotnie wyższy poziom we wszystkich rodzajach motywacji zewnętrznej

do studiowania od sportowców indywidualnych oraz wyższy poziom we wszystkich rodzajach motywacji wewnętrznej do studiowania od sportowców zespołowych z kierunków okołosportowych. Dodatkowo, odnotowano istotne korelacje dodatnie pomiędzy motywacją do studiowania a motywacją do sportu.

SUMMARY

MOTIVATION OF STUDENT-ATHLETES IN THE DOMAIN OF SPORT AND EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SELF-DETERMINATION THEORY

Motivation is the driving force behind every human activity. It is a multidimensional and diverse process that energizes and directs human behaviour. The theoretical foundations of this research are based on self-determination theory (Deci, Ryan, 1985) and the seven-factor concept of motivation, which subdivides motivation into amotivation, intrinsic motivation (to know, to accomplish and to experience stimulation) and extrinsic motivation (external regulation, introjected regulation, identified regulation).

The main purpose of this research was to analyse and identify the student-athletes sport and academic motivation, as well as to examine differences in motivation between groups distinguished by gender, major, and practiced sport. The aim of the study was also to analyse the relationship between sport and academic motivation.

Material and methods. The research was conducted in-person at the AWF Katowice and online among NRA students from 2018 to 2022. The method of the diagnostic survey using the questionnaire technique was applied. The study sample consisted of 595 student-athletes (with a mean age of 22 years), including 293 women and 302 men. The questionnaire entitled "Why do you play sports?" based on the Sport Motivation Scale (Pelletier et al., 1995) and the questionnaire entitled "Why do you study?" based on the Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992) was used. Both scales have high degree of internal consistency (AMS = 0.95; SMS = 0.90). The results of the surveys were subjected to multidimensional statistical analyses.

Conclusions. Student-athletes show high levels in all subtypes of intrinsic sport motivation as well as in two types of intrinsic motivation to study. Women, especially those in sports-related majors, achieved significantly higher levels in all types of motivation to study, in intrinsic sport motivation toward accomplishments and to experience stimulation, in extrinsic identified regulation to engage in sport, and scored lower levels of amotivation than men (especially men in sports-related majors). Team sport athletes achieved significantly higher levels of extrinsic introjected regulation in sport than individual sport athletes. Among students in sports-related majors, team sport athletes achieved significantly higher levels in all types of extrinsic motivation to study than individual athletes, as well as higher levels in all types of intrinsic motivation to study than team sport athletes in non-sports-related majors. Additionally, the findings indicated a positive correlation between sport and academic motivation.