

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. Wydział Nauk Społecznych

SŁAWOMIR SOBCZAK, TAMARA ZACHARUK

ORCID: 0000-0001-5215-0607; ORCID: 0000-0001-7306-5436
sobczaks@uph.edu.pl, tamarazacharuk@wp.pl

*Zaangażowanie nauczycieli w rolę zawodową a ich
oczekiwania gratyfikacji finansowej za wykonywaną pracę*

Teachers's Commitment to Their Professional Roles and Their Expectations
of Financial Reward for Their Work

STRESZCZENIE

Badanie rozpoczęto od założenia, że człowiek może wykorzystywać w różnym stopniu swoje uwarunkowania psychofizyczne: emocjonalne, poznawcze i behawioralne (aktywność). Czynniki te kształtują osobiste zaangażowanie i zachowanie ludzi oraz oddziałują zarówno na doświadczenia własne, jak i na funkcjonowanie w roli zawodowej. Badania przeprowadzono wśród 380 losowo wybranych nauczycieli szkół podstawowych z terenów wschodniego Mazowsza, północnej Lubelszczyzny oraz południowego Podlasia (teren ściany wschodniej). Analizy posłużyły do określenia korelacji pomiędzy oczekiwaną finansową gratyfikacją za pracę a zaangażowaniem zawodowym nauczyciela. W artykule przeanalizowano cztery rodzaje zaangażowania: emocjonalne, poznawcze, dydaktyczne i administracyjne, i skorelowano je z oczekiwaną przez nauczycieli gratyfikacją finansową za pracę zawodową. Na podstawie współczynnika korelacji gamma Goodmana i Kruskala ($q = 0,676$; $p < 0,001$) oraz testu rang rho-Spearmana ($\gamma = 0,650$; $p < 0,001$) można wykazać, że siła związku pomiędzy zmiennymi jest wysoka, istotna statystycznie i dwustronna na poziomie 0,01. Stwierdzono, że ambiwalentny stosunek nauczyciela do wynagrodzenia generuje niższy poziom jego zaangażowania. Im wyższy jest poziom oczekiwań finansowych za wykonywaną pracę, tym wyższy stopień angażowania się w działalność zawodową nauczyciela ze szkoły podstawowej.

Słowa kluczowe: zaangażowanie; satysfakcja finansowa; rola nauczyciela; szkoła podstawowa

WPROWADZENIE

Biorąc pod uwagę aspekt administracyjny, szkoła jest funkcjonującą instytucją (firmą), której produktem jest jakość kształcenia, a pracownikami są nauczyciele (Jabłoński, 2009; Andrzejczak, 2016). Funkcjonowanie nauczyciela w szkole określa się zazwyczaj poprzez wskazanie jego roli lub opisanie postawy, jaką powinien przyjmować w stosunku do instytucji wychowującej i kształcącej młodego człowieka.

Istotnym aspektem ewaluacji pracownika w każdej firmie jest określenie jego zaangażowania w pracę zawodową (Bugdol, 2006). Badania empiryczne (Bhatti, Nawab, Akbar, 2011; Harter, Schmidt, Agrawal, Plowman, 2013) dowodzą, że pracownik, który jest zaangażowany, identyfikuje się z wartościami i celami firmy, dba o wizerunek instytucji, w której pracuje, jest skoncentrowany na zadaniu, jest zadowolony z podejmowanych wyzwań, jest pełen energii i praca, którą wykonuje, sprawia mu satysfakcję. Pracownik zaangażowany będzie przynosił większe zyski, a podejmowane przez niego działania zawodowe będą bardziej efektywne (Kowalski, 2003). Monitorowanie poziomu zaangażowania pracownika jest dziś powszechnie stosowaną praktyką zbilansowanej polityki personalnej w każdej korporacji. Działania te są prowadzone w celu zwiększania wydajności i utrzymania wysokich standardów w pracy zawodowej (Kulikowski, Madej, 2014).

Zaangażowanie jest rozpatrywane na różnych płaszczyznach odniesień: poznawczej, emocjonalnej, aktywizującej, fizycznej (Kahn, 1990). W literaturze pedagogicznej zaangażowanie nauczyciela najczęściej porównuje się z postawą (Bałazak, 2017), a opisuje się ją, uwzględniając jej trzy komponenty: poznawczo-oceniający, emocjonalny oraz behawioralny (działanie). Tymczasem cała struktura badań związanych z zaangażowaniem nauczyciela ukierunkowana jest bardziej na jego funkcjonowanie w instytucji, a dokładniej rzecz ujmując – na pełnienie przez niego roli osoby odpowiedzialnej w procesie edukacyjnym i organizacyjnym (Kutrowska, 2008; Kowalczyk, 2018).

Zdaniem Williama A. Kahna (1990) ludzie wykonujący role zawodowe angażują w pracy te same wymiary psychofizyczne, które wykorzystują w życiu codziennym, lecz z tą różnicą, że w określonych warunkach wolą używać te atrybuty, które im odpowiadają.

Początkowo Kahn skupił się na doprecyzowaniu obustronnej zależności pomiędzy pełnioną rolą a jej kształtowaniem (Katz, Kahn, 1978; van Maanen, Schein, 1979). Następnie zauważył, że ludzie przyjmują właściwe dla siebie role w pracy, a następnie wracają do domów, w których także pełnią określone role. Badacz chciał doprecyzować nie to, jaką rolę pełnią ludzie, lecz dlaczego i w jakim stopniu podejmują się funkcjonowania w roli społecznej, a zwłaszcza jak bardzo są psychologicznie obecni w poszczególnych momentach wypełniania swojej roli. Jego zdaniem ludzie mogą korzystać w różnym stopniu ze swych zasobów

psychoaktywnych (fizycznych, poznawczych, emocjonalnych) w wypełnianiu ról, które aktualnie odgrywają, nawet gdy utrzymują integralność pomiędzy tym, kim są oraz rolami, które wykonują (Kahn, 1990).

Punktem wyjścia dla Kahna było twierdzenie Ervinga Goffmana (2010), który zasugerował, że przywiązanie ludzi do ich ról oraz ich oderwanie psychiczne od zadania to zupełnie różne kwestie. Należy jednak zauważyć, że badania Goffmana dotyczyły wniosków uzyskanych dzięki zaobserwowanej chwili, były sytuacyjne. Natomiast Kahn (1990) przyjął tezę, że im bardziej ludzie korzystają z własnych zasobów psychoaktywnych (własnego ja), tym bardziej – zgodnie z metaforą sformułowaną przez Goffmana (2011) – pasują do kostiumów, które zakładają. Szczególne znaczenie dla Kahna ma moment, w którym ludzie psychologicznie ustosunkowują się do otrzymywanego zadania, gdyż decyduje on o tym, czy się zaangażują i w jakim stopniu. Autor skoncentrował się na zidentyfikowaniu zmiennych wyjściowych procesu, w którym ludzie dostosowują się do swojej roli. W ten sposób zdystansował się od dotychczasowych twierdzeń, które zakładały, że zaangażowanie się w pracę ma formę postawy, którą ludzie przyjmują i stale w niej trwają (Lodahl, Kejner, 1965; Lawler, Hall, 1970; Porter, Steers, Mowday, Boulian, 1974; Mowday, Porter, Steers, 1982).

Swoje badania Kahn (1990) nakierował na uchwycenie zmienności procesu angażowania się w rolę, co poskutkowało ujawnieniem zmienności samego zaangażowania w różnych momentach i sytuacjach. Jego badania polegały na zaobserwowaniu wśród ludzi ich świadomych i nieświadomych reakcji emocjonalnych na określone zjawiska podczas wykonywania zadań. Wnioski z tych obserwacji doprowadziły go do określenia przeciętnej postawy zaangażowania, którą ludzie przyjmują w ciągłości ich pracy. Binarność tego podejścia (w odróżnieniu od sytuacji) sprawiła, że zaczęto badać doświadczenia psychologiczne kształtujące proces, w którym ludzie są obecni w pracy, wypełniają obowiązki, spełniają zadania, a mimo to są psychicznie nieobecni podczas ich wykonywania.

Kenwyn K. Smith i David N. Berg (1987) udokumentowali, że ludzie w pełnieniu roli zawodowej są z natury ambiwalentni, jeżeli chodzi o zaangażowanie w grupę, tzn. chronią się przed izolacją, lecz także unikają całkowitego pochłonięcia, naprzemiennie odsuwają się i podejmują inicjatywę. Te kalibracje w swojej koncepcji wykorzystał Kahn (1990, 1992), aby pokazać, w jaki sposób ludzie radzą sobie z wewnętrzną ambiwalencją i zewnętrznymi uwarunkowaniami, jak postrzegają siebie i swoją pracę oraz jakie relacje zachodzą pomiędzy postrzeganiem siebie i pracy.

Zaangażowanie nauczyciela to wykorzystanie przez niego w pracy osobistej energii, ekspresji myśli i uczuć. Element emocjonalny jako zwornik funkcjonowania psychospołecznego jest najsilniej związany z zaangażowaniem; znajduje się on na szczycie piramidy, która w swej podstawie łączy myślenie i działanie przejawiające się w pełnionej pozytywnie i proaktywnie roli zawodowej (Cook, 2008).

Zaangażowanie poznawcze nauczyciela odnosi się do zaabsorbowania jego myślenia w kierunku wyzwań edukacyjnych, jakie stają przed nim i przed uczniem, co powoduje, że zabiegi intelektualne nauczyciela nakierowane są na dobór i wyszukiwanie odpowiednich środków i metod umożliwiających uczniowi zrozumienie skomplikowanych dla niego zadań oraz opanowanie prezentowanych treści, a także na poszukiwanie dodatkowych informacji i materiałów powodujących uatrakcyjnienie zajęć i uaktywnienie ucznia (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004). W tym aspekcie chodzi też o pozytywne radzenie sobie nauczyciela z wyzwaniami edukacyjnymi, jakie przed nim powstają, oraz o samo pragnienie podnoszenia przez niego własnych umiejętności i kompetencji (Connell, Wellborn, 1991; Newman, Wehlage, Lamborn, 1992). Wyrazem zaangażowania poznawczego nauczyciela jest również posiadanie odpowiedniej motywacji, pasji i kreatywności, potrzebnych do wyznaczenia i realizacji celów edukacyjnych, jakie stają przed nim i jego uczniem (Zeidner, Boekaerts, Pintrich, 2000).

Zaangażowanie emocjonalne odnosi się zarówno do zainteresowania osobą ucznia, jak i samego procesu kształcenia i wychowania. Innymi słowy, zaangażowanie emocjonalne dotyczy reakcji emocjonalnych, które są powodowane bodźcem środowiskowym (interpersonalnym i edukacyjnym) (Fredricks i in., 2004). Bodziec środowiskowy, który można nazwać zaangażowaniem społecznym, odnosi się do chęci nawiązywania relacji społecznych i wchodzenia w interakcje z innymi oraz do poczucia przynależności. W procesie edukacji zaangażowanie emocjonalne nauczyciela ma kluczowe znaczenie w kształtowaniu osobowości i jakości reakcji interpersonalnych ucznia. Wyjściowym aspektem oddziaływań wychowawczych kadry pedagogicznej, od którego rozpoczyna się proces edukacji, jest nawiązanie relacji emocjonalnej z uczniem (Sobczak, Zacharuk, 2018a, 2018b). Dojrzałość reakcji wychowawczych w procesie edukacji polega na intencjonalnym podtrzymaniu działań ukierunkowanych na wzajemność, gdyż wzorce zachowań społecznych mają charakter wzajemności i intencjonalności (Wróbel, 2014). Wsparte na relacji bliskości odniesienie nauczyciela do ucznia spełnia rolę skoordynowanych intencjonalnie działań, jakich uczeń powinien się nauczyć w toku procesu edukacyjnego. Aspekt intencjonalności polega na zdolności planowania przez nauczyciela zachowań i przewidywań skutków tych relacji. Akt prawidłowego komunikowania się na poziomie emocjonalnym jest koniecznym warunkiem pełnego udziału ucznia w interakcjach społecznych. Związek intencjonalności, wzajemności i zaangażowania emocjonalnego nauczyciela w przeciwieństwie do naturalnych relacji interpersonalnych podlega modyfikacji wychowawczej ze względu na cel, jakim jest edukacja. Można określić ten rodzaj zaangażowania jako związek, który podlega zmianom ze względu na efektywność procesu uczenia, czyli ze względu na cel. Zdaniem Johna Bowlby'ego (1982) każdy człowiek na skutek socjalizacji posiada w swojej strukturze psychicznej model operacyjny (obraz siebie samego), w którym znajdują się sposoby kierowania za-

chowaniem i odpowiednie sposoby reagowania. Model ten w procesie socjalizacji jest budowany w oparciu o doświadczenie zdobywane w efekcie spotkań z poszczególnymi osobami i odzwierciedla jakość relacji z tymi osobami.

Zaangażowanie behawioralne jest często definiowane na trzy sposoby. Pierwszy można powiązać z pozytywnym zachowaniem zgodnym z zasadami, czyli z etyką pracy nauczyciela. Drugi odnosi się do wysiłku związanego z koncentracją na działaniach edukacyjnych. Trzeci sposób wyraża czynny udział w wydarzeniach związanych z funkcjonowaniem w szkole jako instytucji edukacyjnej (Finn, 1993). Ten typ zaangażowania w badaniach został podzielony na dwa rodzaje aktywności: organizacyjną oraz zaangażowanie w pracę (Saks, 2006). W raporcie na aktywność organizacyjną składają się działania administracyjne wynikające z instytucjonalnego funkcjonowania szkoły oraz wszelkie inne działania, do których zobowiązany jest nauczyciel jako pracownik placówki oświatowej. Zaangażowanie w pracę łączy się z zaangażowaniem zarówno emocjonalnym, jak i poznawczym. Ten typ zaangażowania odnosi się do podejmowanej w procesie dydaktycznym aktywności nauczyciela, ponieważ na tym polega jego praca – jest wychowawcą kształtującym osobowość ucznia i edukującym, czyli podnoszącym poziom jego wiedzy i umiejętności.

Odnosząc się do instytucji, jaką jest szkoła, należy zwrócić uwagę, że cały system edukacyjny, a więc także praca z nim związana, różni się od pracy w jakiegokolwiek innej instytucji czy firmie. Różnice te wynikają z faktu, że proces edukacyjny związany jest z zadaniem społecznym, a nie korporacyjnym (Klassen, Yerdelen, Durksen, 2013).

ZASTOSOWANA METODOLOGIA

Opracowany w tym badaniu model koncepcyjny został zbudowany w oparciu o teorie Kahna (1990) i Saks (2006). Przyjęto, że zaangażowanie najpełniej będzie odzwierciedlone – ze względu na charakter pracy zawodowej nauczyciela – w aspekcie jego funkcjonowania psychoaktywnego w szkole. Te założenia uwzględnił w swej koncepcji Kahn (1990). Jak stwierdził, zaangażowanie odnosi się do zachowań, dzięki którym ludzie do pełnienia roli zawodowej wykorzystują w pracy swoją jaźń, a wyraża się to w ich aktywności fizycznej, poznawczej i emocjonalnej. Aktywność fizyczną zgodnie z interpretacją Saks (2006) podzielono na dwie kategorie: zaangażowanie w pracę (czyli zaangażowanie w proces edukacyjny) oraz zaangażowanie w organizację, z tym że zaangażowanie w organizację w przypadku pracy zawodowej nauczyciela odniesiono do jego aktywności związanej z pracą administracyjną, a termin „zaangażowanie w pracę” potraktowano jako aktywność w procesie dydaktycznym, którego nauczyciel jest kreatorem. Aspekt motywacyjny w badaniach Saks (2006) dotyczył sprawiedliwości dystrybucyjnej i proceduralnej. W niniejszych badaniach został ukryty w pytaniu dotyczącym

określenia oczekiwanej gratyfikacji za pracę. Ponadto w przeprowadzanej analizie – w odróżnieniu do badań Saksa – położono akcent nie na stwierdzenie, jak nauczyciel odbiera funkcjonowanie instytucji, w której pracuje, lecz na odczucia i działania nauczyciela jako osobę pełniącą określoną rolę w szkole.

Badania przeprowadzono wśród 380 losowo wybranych nauczycieli szkół podstawowych z terenów wschodniego Mazowsza, północnej Lubelszczyzny oraz południowego Podlasia (teren ściany wschodniej).

Celem badań było określenie korelacji pomiędzy zaangażowaniem nauczyciela w pracy zawodowej a jego oczekiwaniami dotyczącymi gratyfikacji finansowej za włożony wysiłek w proces kształcenia.

Przyjęto następujący problem badawczy: Czy występuje – a jeśli tak, to jaki jest – charakter zależności pomiędzy zaangażowaniem nauczyciela a oczekiwaną przez niego gratyfikacją finansową?

W celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytanie badawcze przyjęto do weryfikacji hipotezę zerową: Im wyższy stopień zaangażowania nauczyciela w proces edukacyjno-organizacyjny, tym wyższe jego oczekiwania odnośnie do gratyfikacji finansowej za włożoną pracę.

Hipoteza została przyjęta na podstawie dwóch założeń. Po pierwsze, z podstawy psychospołecznego funkcjonowania człowieka wynika, że zawsze za każdy rodzaj swojego działania oczekuje jakiegoś rodzaju gratyfikacji hedonistycznej lub utylitarnej (Terry, Baars, 1987). Po drugie, zadowolenie z pracy wykonywanej przez nauczyciela to tylko jeden z aspektów jego działań środowiskowych, który można uznać za marginalny, ponieważ świat jest tak skonstruowany w swym systemie społecznym, że aby godnie egzystować, nie wystarczy sama satysfakcja czy poczucie misji. Badania wskazują na fakt, że adekwatne wynagrodzenie bardziej mobilizuje pracownika do podejmowania wysiłku angażowania się w pracę zawodową (Kowalski, 2003).

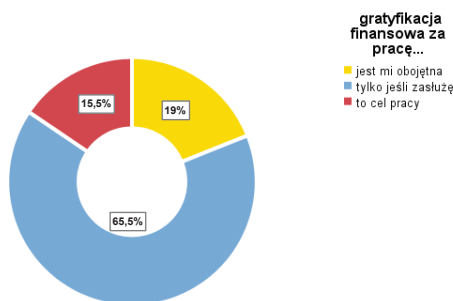
W kwestionariuszu umieszczono listę pytań dotyczących czynników zaangażowania zawodowego nauczyciela oraz wyodrębniono z nich pięć składowych. Trzy z nich odnosiły się do indywidualnych, interpersonalnych i grupowych oddziaływań nauczyciela na ucznia w aspekcie wpływów emocjonalnych, poznawczych i behawioralnych. Czwarty czynnik uwzględniał stosunek nauczyciela do zobowiązań administracyjnych wynikających z pracy w instytucji edukującej, a piąty czynnik odnosił się do oczekiwań nauczyciela pod względem gratyfikacji finansowej. Respondent w przestrzeni czteroskładowej dokonywał oceny swej aktywności na skali dwubiegunowej ciągłej. Sumy tych wyników zostały przeliczone na skale stenowe. Ponadto nauczyciele zakreślali opinię w kontekście swych oczekiwań finansowych. Była to trzystopniowa skala porządkowa. Zastosowano w niej gradację od ambiwalencji dotyczącej wynagradzania za pracę, poprzez stwierdzenie „wynagrodzenie, gdy zasłużę” (warunkowa gratyfikacja), aż do stwierdzenia „wynagrodzenie to cel pracy” (całkowita gratyfikacja).

Analiza rzetelności dla wewnętrznej spójności odpowiedzi uzyskanych dzięki zastosowaniu narzędzia testem alfa Cronbacha wyniosła 0,879. Oznacza to, że zachodzi duże podobieństwo pomiędzy badanymi pozycjami. Sposób udzielania odpowiedzi na poszczególne pytania był podobny. W związku z tym można założyć, że narzędzie we wszystkich pytaniach bada zjawisko zaangażowania nauczyciela w rolę zawodową.

W analizach zastosowano statystyki nieparametryczne i parametryczne. W badaniach nieparametrycznych skorzystano z testów na korelacje χ^2 Pearsona i współczynnik kontyngencji C-Pearsona, korelacje gamma Goodmana i Kruskala oraz test rang rho-Spearmana. Ponadto wykorzystano test różnic Manna-Whitneya, a także test określający statystykę rzetelności oraz test Kołmogorowa-Smirnowa na stwierdzenie normalności rozkładu. Z testów parametrycznych wybrano t-Studenta dla jednej próby, test t-Studenta dla dwóch prób niezależnych, test ANOVA oraz testy post hoc: NIR i Duncana. Wykorzystano również analizę wariancji jednej zmiennej. Ze statystyk opisowych skorzystano z rozkładu częstości, eksploracji, tabel krzyżowych, raportu rozkładu procentowego w wierszach. Zastosowano wykresy: pierścieniowy, szeregu, róży nighitingale, radaru oraz wykres marimekko i słupków błędu.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

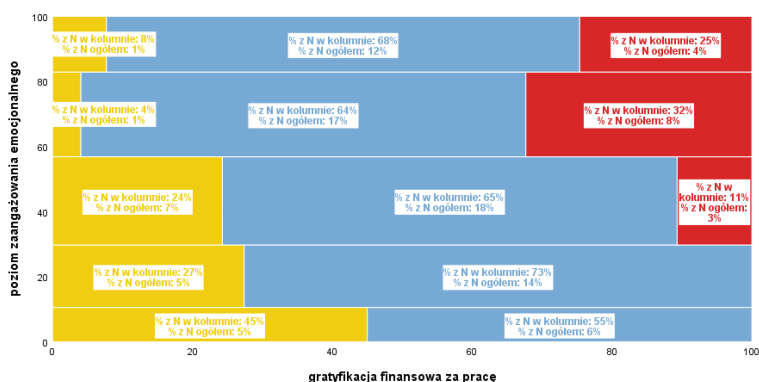
Nauczyciele ze szkół podstawowych w trzystopniowej skali wskazali na swój stosunek do gratyfikacji finansowej otrzymywanej za pracę w szkole (rysunek 1). Niemal jedna piąta (19%) badanych stwierdziła, że poziom otrzymywanej gratyfikacji jest im obojętny. Aż 65,5% pedagogów wskazało, że finansowanie powinno dotyczyć wysiłku włożonego w pracę zawodową, a dokładniej – gratyfikacja finansowa powinna nastąpić tylko wówczas, jeśli ktoś zasłuży. Zdaniem 15,5% ankietowanych gratyfikacja finansowa to cel ich pracy.



Rysunek 1. Rozkład procentowy dla frakcji określającej podejście nauczyciela do gratyfikacji finansowej
Źródło: opracowanie własne.

1. Zaangażowanie emocjonalne nauczyciela a gratyfikacja finansowa za pracę

Poszczególne poziomy w pięciostopniowej skali Likerta zaangażowania emocjonalnego nauczycieli w pracę zawodową nie osiągnęły równoliczności, czyli nie są zgodne, gdyż $\chi^2(4) = 35,316$; $p < 0,001$. Pierwszy poziom bardzo niski był reprezentowany przez 10,5% badanych. Na poziomie niskim odpowiedzi zakresiło 19,2% respondentów. Poziom przeciętny został wybrany przez 27,1% badanych. Na poziom wysoki wskazało 26,1% ankietowanych. Natomiast 17,1% nauczycieli przejawiało bardzo wysoki poziom zaangażowania emocjonalnego (rysunek 2).



Rysunek 2. Poziom zaangażowania emocjonalnego w pracę zawodową ze względu na frakcję gratyfikacja finansowa

Źródło: opracowanie własne.

Spośród nauczycieli, którzy zadeklarowali, że gratyfikacja finansowa jest im obojętna, 25% respondentów uzyskało bardzo niski poziom zaangażowania emocjonalnego w pracę zawodową, 27,8% – poziom niski, 34,7% – poziom przeciętny, 5,6% – poziom wysoki, 6,9% – poziom bardzo wysoki.

Osoby uczące, które zaznaczyły, że ich zdaniem gratyfikacja finansowa powinna nastąpić, gdy na nią zasłużą, w 8,8% przypadków uzyskały bardzo niski poziom zaangażowania emocjonalnego, 21,3% – poziom niski, 26,9% – poziom przeciętny, 25,3% – poziom wysoki, 17,7% – poziom bardzo wysoki.

Z grona pedagogicznego osoby, które wskazały, że gratyfikacja finansowa to cel ich pracy, przejawiały zaangażowanie emocjonalne w pracę zawodową na poziomie przeciętnym, wysokim i bardzo wysokim – odpowiednio: 18,6%, 54,2% i 27,1%.

Bardzo niski poziom zaangażowania emocjonalnego w pracę zawodową był w 45% (z ogółu 4,7%) udziałem nauczycieli, którzy oświadczyli, że gratyfikacja

finansowa jest im obojętna, a w 55% (z ogółu 5,8%) – osób, które stwierdziły, że finansowanie powinno być uzależnione od tego, czy ktoś na nie zasługuje.

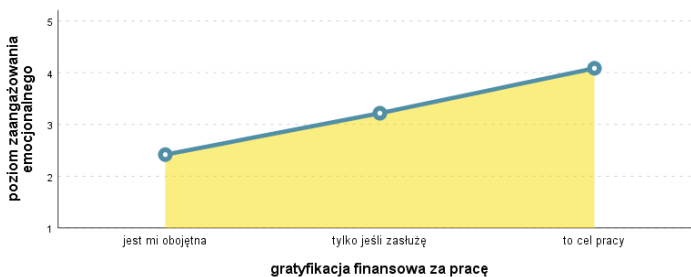
Niski poziom zaangażowania emocjonalnego został osiągnięty w 27% (z ogółu 5,3%) przez osoby o podejściu ambiwalentnym do finansowania, a w 73% (z ogółu 13,9%) – przez nauczycieli, którzy finansowanie warunkują zasługami.

Przeciętny poziom zaangażowania emocjonalnego był reprezentowany przez wszystkie trzy grupy: w 24% (z ogółu 6,6%) przez osoby o niskich wymaganiach finansowych, w 65% (z ogółu 17,6%) przez nauczycieli warunkujących gratyfikację, w 11% (z ogółu 2,9%) przez osoby uczące, dla których uzyskanie pieniędzy to cel ich pracy.

Wysoki poziom zaangażowania emocjonalnego wypracowało 4% (z ogółu 1,1%) nauczycieli z frakcji o podejściu obojętnym do finansowania, 64% (z ogółu 16,6%) z próby warunkującej finansowanie oraz 32% (z ogółu 8,4%) z grona osób, które uważają, że dochody to cel ich pracy.

Bardzo wysoki poziom zaangażowania emocjonalnego w 8% (z ogółu 1,3%) był osiągnięty przez nauczycieli z grupy ambiwalentnej, w 68% (z ogółu 11,6%) – z frakcji warunkującej finansowanie, w 25% (z ogółu 4,2%) – z grona osób twierdzących, że dochody to cel ich pracy.

Rozkład empiryczny zmiennej zaangażowanie emocjonalne jest zgodny z rozkładem teoretycznym, wartość statystyki chi Pearsona: $\chi^2(8) = 76,467$; $p < 0,001$. Wartość współczynnika kontyngencji C-Pearsona wynosi 0,409; $p < 0,001$. Zbieżność pomiędzy badanymi cechami jest umiarkowana. Podejście do gratyfikacji finansowej przez nauczyciela oddziałuje w sposób umiarkowany na jego zaangażowanie emocjonalne w pracy zawodowej (rysunek 3).



Rysunek 3. Oszacowanie szeregu rang dla zmiennej poziom zaangażowania emocjonalnego w związku z frakcją gratyfikacja finansowa

Źródło: opracowanie własne.

Test Manna-Whitneya pozwolił na określenie różnic pomiędzy porównywanymi grupami. Średnia rang dla pierwszej frakcji (gratyfikacja jest mi obojętna) wyniosła (115,80), a dla drugiej (gratyfikacja, jeśli zasłużę) średnia rang to (174,07). Na podstawie przyjętego poziomu $\alpha = 0,05$ i statystyki

$Z(-4,814)$ oraz dokładnej statystyki $U(5709,50)$; $p < 0,001$ można przyjąć, że zachodzi ważna statystycznie różnica polegająca na tym, że nauczyciele z grupy twierdzącej, iż gratyfikacja finansowa jest im obojętna, niżej niż wychowawcy z drugiej grupy (gratyfikacja, jeśli zasłużę) angażują się emocjonalnie w pracy zawodowej.

Średnia rang dla pierwszej frakcji (gratyfikacja jest mi obojętna) wyniosła (45,43), a dla trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) średnia rang to (93,52). Na podstawie przyjętego poziomu $\alpha = 0,05$ i statystyki $Z(-7,713)$ oraz dokładnej statystyki $U(5709,500)$; $p < 0,001$ można przyjąć, że zachodzi ważna statystycznie różnica polegająca na tym, że nauczyciele z frakcji twierdzącej, iż gratyfikacja finansowa jest im obojętna, niżej niż wychowawcy z grupy trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) angażują się emocjonalnie w pracy zawodowej.

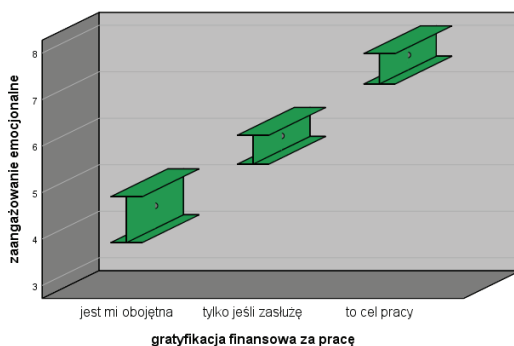
Średnia rang dla drugiej frakcji (gratyfikacja, jeśli zasłużę) wyniosła (142,32), a dla trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) średnia rang to (205,89). Na podstawie przyjętego poziomu $\alpha = 0,05$ i statystyki $Z(-5,080)$ oraz dokładnej statystyki $U(5709,50)$; $p < 0,001$ można przyjąć, że zachodzi ważna statystycznie różnica polegająca na tym, że nauczyciele z drugiej frakcji, warunkującej gratyfikację finansową niżej niż wychowawcy z grupy trzeciej (gratyfikacja to cel pracy), angażują się emocjonalnie w pracy zawodowej.

Nauczyciele z pierwszej grupy istotnie statystycznie niżej niż nauczyciele z frakcji drugiej i trzeciej są zaangażowani emocjonalnie w pracę zawodową, natomiast osoby nauczające z frakcji trzeciej istotnie statystycznie wyżej niż wychowawcy z drugiej i pierwszej grupy wykazują się zaangażowaniem emocjonalnym w pracy zawodowej. Można dostrzec stopniowość zaangażowania emocjonalnego. Najniższym zaangażowaniem emocjonalnym wykazali się nauczyciele z pierwszej grupy (gratyfikacja jest mi obojętna), następnymi w hierarchii są wychowawcy z frakcji drugiej (gratyfikacja, jeśli zasłużę), a najwyższy stopień zaangażowania emocjonalnego w pracę zawodową uzyskały osoby, które oświadczyły, że gratyfikacja finansowa to cel ich pracy (rysunek 4).

Nauczyciele, którzy zadeklarowali, że ich zdaniem gratyfikacja finansowa jest im obojętna, dla zaangażowania emocjonalnego w pracę zawodową osiągnęli średnią 4,42, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 3,92 do 4,91; $SD = 2,101$; mediana 4.

Osoby uczące, które uważają, że gratyfikacja finansowa powinna nastąpić, jeśli na nią zasłużą, dla zaangażowania emocjonalnego w pracę zawodową osiągnęły średnią 5,92, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 5,61 do 6,23; $SD = 2,494$; mediana 6.

Z grona pedagogicznego osoby, które wskazały, że gratyfikacja finansowa to cel ich pracy, dla zaangażowania emocjonalnego w pracę zawodową osiągnęły średnią 7,66, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 7,33 do 7,99; $SD = 1,254$; mediana 7.



Rysunek 4. Ślupki błędów zaangażowania emocjonalnego nauczyciela ze względu na frakcję gratyfikacji finansowa za pracę

Źródło: opracowanie własne.

Na bazie testu porównań wielokrotnych odnotowano różnice istotne statystycznie na poziomie $\alpha = 0,05$ pomiędzy średnimi wynikami zaangażowania emocjonalnego nauczycieli a ich deklaracją dotyczącą gratyfikacji finansowej za wykonywaną pracę:

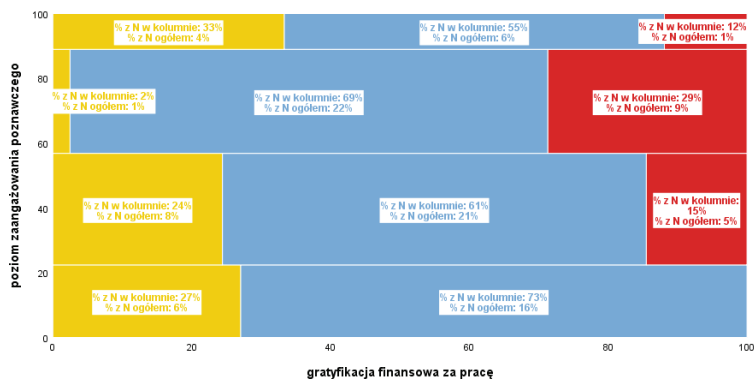
- gratyfikacja jest mi obojętna a twierdzenie, jeśli zasłużę (różnica średnich $-1,503$; błąd standardowy $0,304$), dla $p < 0,001$,
- gratyfikacja jest mi obojętna a twierdzenie, że to cel pracy (różnica średnich $-3,244$; błąd standardowy $0,399$), dla $p < 0,001$,
- gratyfikacja, jeśli zasłużę, a twierdzenie, że to cel pracy (różnica średnich $-1,741$; błąd standardowy $0,329$), dla $p < 0,001$.

2. Zaangażowanie poznawcze nauczyciela a gratyfikacja finansowa za pracę

Poszczególne poziomy zaangażowania poznawczego nauczycieli w pięciostopniowej skali Likerta nie były reprezentowane równolicznie, czyli nie są zgodne, gdyż $\chi^2(3) = 51,937$; $p < 0,001$. Pierwszy poziom bardzo niski był udziałem $23,3\%$ badanych. Na poziomie niskim odpowiedzi zakresiło $34,47\%$ respondentów. Poziom przeciętny został osiągnięty przez $32,11\%$ badanych. Na poziom wysoki wskazało $11,05\%$ ankietowanych. Żaden z badanych nauczycieli nie uzyskał bardzo wysokiego poziomu zaangażowania poznawczego (rysunek 5).

Spośród nauczycieli, którzy zadeklarowali, że gratyfikacja finansowa jest im obojętna, $31,9\%$ respondentów uzyskało bardzo niski poziom zaangażowania poznawczego w pracy zawodowej, $44,4\%$ – poziom niski, $4,2\%$ – poziom przeciętny, $19,4\%$ – poziom wysoki.

Osoby uczące, które zaznaczyły, że ich zdaniem gratyfikacja finansowa powinna nastąpić, jeśli na nią zasłużą, w $24,9\%$ przypadków uzyskały bardzo niski poziom zaangażowania poznawczego, $32,1\%$ – poziom niski, $33,7\%$ – poziom przeciętny, $9,2\%$ – poziom wysoki.



Rysunek 5. Poziom zaangażowania poznawczego w pracy zawodowej ze względu na frakcję gratyfikacja finansowa

Źródło: opracowanie własne.

Z grona pedagogicznego osoby, które wskazały, że gratyfikacja finansowa to cel ich pracy, przejawiały zaangażowanie poznawcze w pracy zawodowej na poziomie niskim, przeciętnym i wysokim – odpowiednio: 32,2%, 59,3% i 8,5%.

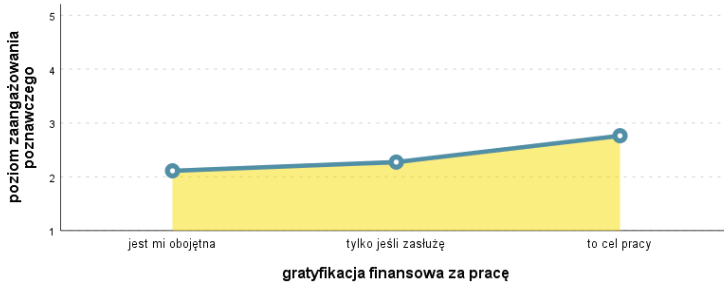
Bardzo niski poziom zaangażowania poznawczego w pracy zawodowej był w 27% (z ogółu 6,1%) udziałem nauczycieli, którzy oświadczyli, że gratyfikacja finansowa jest im obojętna, a w 73% (z ogółu 16,3%) – osób, które stwierdziły, że finansowanie powinno być uzależnione do tego, czy ktoś na nie zasługuje.

Niski poziom zaangażowania poznawczego był reprezentowany przez wszystkie trzy grupy, w 24% (z ogółu 8,4%) przez osoby o niskich wymaganiach finansowych, w 61% (z ogółu 21,1%) przez nauczycieli warunkujących gratyfikację, w 15% (z ogółu 5%) przez osoby uczące, według których otrzymywanie pieniędzy to cel ich pracy.

Przeciętny poziom zaangażowania poznawczego uzyskało 2% (z ogółu 0,8%) nauczycieli z frakcji o podejściu obojętnym do finansowania, 69% (z ogółu 22,1%) – z próby warunkującej finansowanie, 29% (z ogółu 9,2%) – z grona osób, które uważają, że dochody to cel ich pracy.

Wysoki poziom zaangażowania poznawczego w 33% (z ogółu 3,7%) został osiągnięty przez nauczycieli z grupy ambiwalentnej, w 55% (z ogółu 6,1%) – przez osoby z frakcji warunkującej finansowanie, w 12% (z ogółu 1,3%) – przez osoby, zdaniem których dochody to cel ich pracy.

Rozkład empiryczny zmiennej zaangażowanie poznawcze jest zgodny z rozkładem teoretycznym, wartość statystyki chi Pearsona: $\chi^2(6) = 56,433$; $p < 0,001$. Wartość współczynnika kontyngencji C-Pearsona wynosi 0,360; $p < 0,001$. Zbieżność pomiędzy badanymi cechami jest umiarkowana. Podejście do gratyfikacji finansowej przez grono pedagogiczne oddziałuje w sposób umiarkowany na ich zaangażowanie poznawcze w pracy zawodowej (rysunek 6).



Rysunek 6. Oszacowanie szeregu rang dla zmiennej poziom zaangażowania poznawczego ze względu na frakcję gratyfikacja finansowa

Źródło: opracowanie własne.

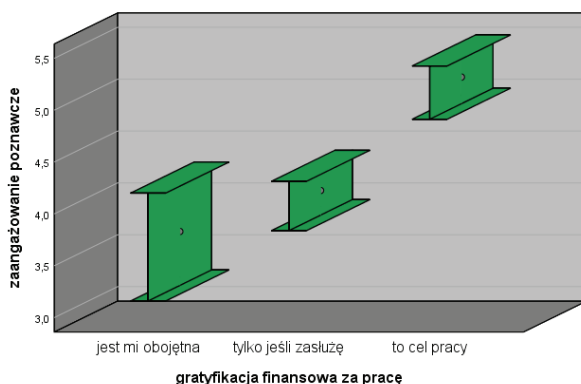
Test Manna-Whitneya pozwolił na określenie różnic pomiędzy porównywanymi grupami. Średnia rang dla pierwszej frakcji (gratyfikacja jest mi obojętna) wyniosła (145,58), a dla drugiej (gratyfikacja, jeśli zasłużę) średnia rang to (165,46). Na podstawie przyjętego poziomu $\alpha = 0,05$ i statystyki $Z(-1,671)$ oraz dokładnej statystyki $U(7854,00)$; $p = 0,095$ można przyjąć, że nie zachodzi ważna statystycznie różnica pomiędzy średnimi rang nauczycieli z grupy twierdzącej, że gratyfikacja finansowa jest im obojętna, oraz pomiędzy średnimi rangami wychowawców z drugiej grupy (gratyfikacja, jeśli zasłużę). Nauczyciele zarówno z pierwszej, jak i drugiej frakcji angażują się w działania poznawcze w pracy zawodowej mniej więcej na tym samym poziomie.

Średnia rang dla pierwszej frakcji (gratyfikacja jest mi obojętna) wyniosła (53,23), a dla trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) średnia rang to (81,58). Na podstawie przyjętego poziomu $\alpha = 0,05$ i statystyki $Z(-4,464)$ oraz dokładnej statystyki $U(1204,50)$; $p < 0,001$ można przyjąć, że zachodzi ważna statystycznie różnica polegająca na tym, że nauczyciele z frakcji twierdzącej, że gratyfikacja finansowa jest im obojętna, niżej niż wychowawcy z grupy trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) angażują się działania poznawcze w pracy zawodowej.

Średnia rang dla drugiej frakcji (gratyfikacja, jeśli zasłużę) wyniosła (145,58), a dla trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) średnia rang to (192,13). Na podstawie przyjętego poziomu $\alpha = 0,05$ i statystyki $Z(-3,804)$ oraz dokładnej statystyki $U(5125,50)$; $p < 0,001$ można przyjąć, że zachodzi ważna statystycznie różnica polegająca na tym, że nauczyciele z drugiej frakcji, warunkującej gratyfikację finansową, niżej niż wychowawcy z grupy trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) angażują się poznawczo w pracy zawodowej.

Nauczyciele z pierwszej grupy (finansowanie jest mi obojętne) uzyskali średnią rang istotnie nieróżniącą się od średniej rangowej z frakcji drugiej (gratyfikacja, jeśli zasłużę), natomiast istotnie statystycznie ich wynik różnił się od średnich rang frakcji trzeciej (gratyfikacja to cel pracy). Nauczyciele z drugiej grupy uzyskali średni wynik rang istotnie statystycznie różniący się od osób, które uznały,

że finansowanie stanowi cel ich pracy. W tym przypadku można wyróżnić dwie jednorodne próbki: pierwszą i drugą frakcję ($p = 0,095$) oraz drugą grupę, do której należą osoby z grona należącego do frakcji trzeciej (finanse to cel pracy). Można dostrzec dwustopniowość zaangażowania poznawczego w pracy nauczyciela. Osoby uczące albo w małym stopniu angażują się w poznawczy proces niezbędny do prowadzenia działań edukacyjnych, albo wkładają wysiłek w realizację zadań edukacyjnych wymagający zaangażowania poznawczego (rysunek 7).



Rysunek 7. Słupek błędów zaangażowania poznawczego nauczyciela ze względu na frakcję gratyfikacji finansowej za pracę

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele, którzy zadeklarowali, że ich zdaniem gratyfikacja finansowa jest im obojętna, dla zaangażowania poznawczego w pracy zawodowej osiągnęli średnią 3,68, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 3,16 do 4,20; $SD = 2,213$; mediana 3.

Osoby uczące, które uważają, że gratyfikacja finansowa powinna nastąpić, jeśli na nią zasłużą, dla zaangażowania poznawczego w pracy zawodowej osiągnęły średnią 4,08, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 3,84 do 4,31; $SD = 1,905$; mediana 4.

Z grona pedagogicznego osoby, które wskazały, że gratyfikacja finansowa to cel ich pracy, dla zaangażowania poznawczego w wykonywanym zawodzie osiągnęły średnią 5,17, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 4,91 do 5,43; $SD = 0,985$; mediana 5.

Na bazie testu porównań wielokrotnych odnotowano różnice istotne statystycznie na poziomie $\alpha = 0,05$ pomiędzy średnimi wynikami zaangażowania poznawczego nauczycieli a ich deklaracją dotyczącą gratyfikacji finansowej za wykonywaną pracę:

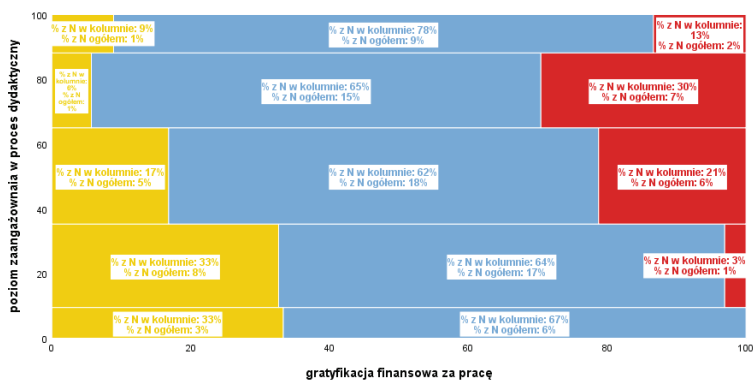
- gratyfikacja jest mi obojętna a twierdzenie, że to cel pracy (różnica średnich $-1,489$; błąd standardowy $0,327$), dla $p < 0,001$,

- gratyfikacja, jeśli zasłużyć, a twierdzenie, że to cel pracy (różnica średnich $-1,093$; błąd standardowy $0,269$), dla $p < 0,001$.

Test NIR wykazał brak istotnie statystycznych różnic tylko pomiędzy frakcją pierwszą (finansowanie jest mi obojętne) a drugą (gratyfikacja, jeśli zasłużyć) (różnica średnich $-0,396$; błąd standardowy $0,249$), dla $p = 0,113$.

3. Zaangażowanie nauczyciela w proces dydaktyczny a gratyfikacja finansowa za pracę

Poszczególne poziomy zaangażowania nauczyciela w proces dydaktyczny w pięciostopniowej skali Likerta nie były reprezentowane równolicznie, czyli nie są zgodne, gdyż $\chi^2(4) = 59,974$; $p < 0,001$. Pierwszy poziom bardzo niski był reprezentowany przez $9,47\%$ badanych. Na poziomie niskim odpowiedzi zakreśliło $25,79\%$ respondentów. Poziom przeciętny został osiągnięty przez $29,74\%$ badanych. Na poziomie wysoki wskazało $23,16\%$ ankietowanych, a $11,84\%$ nauczycieli przejawiało bardzo wysoki poziom zaangażowania w proces dydaktyczny (rysunek 8).



Rysunek 8. Poziom zaangażowania w proces dydaktyczny ze względu na frakcję gratyfikacja finansowa

Źródło: opracowanie własne.

Spośród nauczycieli, którzy zadeklarowali, że gratyfikacja finansowa jest im obojętna, $16,7\%$ respondentów uzyskało bardzo niski poziom zaangażowania w proces dydaktyczny, $44,4\%$ – poziom niski, $26,4\%$ – poziom przeciętny, $5,7\%$ – poziom wysoki, $8,9\%$ – poziom bardzo wysoki.

Osoby uczące, które zaznaczyły, że ich zdaniem gratyfikacja finansowa powinna nastąpić, jeśli na nią zasłużyć, w $9,6\%$ przypadków uzyskały bardzo niski poziom zaangażowania w proces dydaktyczny, $15,3\%$ – poziom niski, $28,1\%$ – poziom przeciętny, $22,9\%$ – poziom wysoki, $14,1\%$ – poziom bardzo wysoki.

Z grona pedagogicznego osoby, które wskazały, że gratyfikacja finansowa to cel ich pracy, przejawiały zaangażowanie w proces dydaktyczny na poziomie niskim, przeciętnym, wysokim i bardzo wysokim – odpowiednio: 5,1%, 40,7%, 44,1% i 10,2%.

Bardzo niski poziom zaangażowania w proces dydaktyczny był w 33% (z ogółu 3,2%) udziałem nauczycieli, którzy oświadczyli, że gratyfikacja finansowa jest im obojętna, a w 67% (z ogółu 6,3%) – osób, które stwierdziły, że finansowanie powinno być uzależnione od tego, czy ktoś na nie zasługuje.

Niski poziom zaangażowania w proces dydaktyczny został osiągnięty w 33% (z ogółu 8,4%) przez osoby o podejściu ambiwalentnym do finansowania, w 64% (z ogółu 16,6%) przez nauczycieli, którzy warunkują finansowanie w zależności od zasług, a w 3% (z ogółu 0,8%) przez grono pedagogiczne deklarujące, że gratyfikacja to cel ich pracy.

Przeciętny poziom zaangażowania w proces dydaktyczny był reprezentowany w 17% (z ogółu 5%) przez osoby o niskich wymaganiach finansowych, w 62% (z ogółu 18,4%) przez nauczycieli warunkujących gratyfikację, w 21% (z ogółu 6,3%) przez osoby uczące, według których uzyskanie pieniędzy to cel ich pracy.

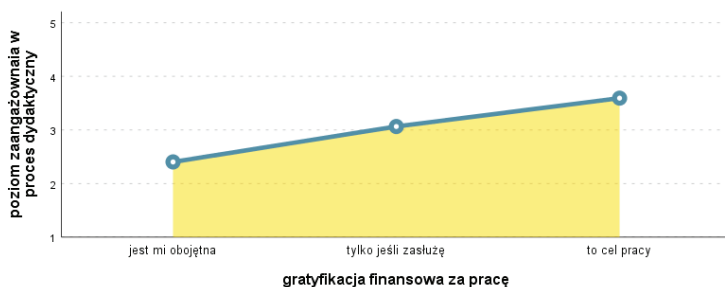
Wysoki poziom zaangażowania w proces dydaktyczny uzyskało 5% (z ogółu 1,3%) nauczycieli z frakcji o podejściu obojętnym do finansowania, 65% (z ogółu 15%) osób z próby warunkującej finansowanie, 30% (z ogółu 6,8%) z grona osób, których zdaniem dochody to cel ich pracy.

Bardzo wysoki poziom zaangażowania w proces dydaktyczny w 9% (z ogółu 1,1%) został osiągnięty przez nauczycieli z grupy ambiwalentnej, w 78% (z ogółu 9,2%) – z frakcji warunkującej finansowanie, w 13% (z ogółu 1,6%) – z grona osób o poglądzie, że dochody to cel ich pracy.

Rozkład empiryczny zmiennej zaangażowanie emocjonalne jest zgodny z rozkładem teoretycznym, wartość statystyki chi Pearsona: $\chi^2(8) = 54,835$; $p < 0,001$. Wartość współczynnika kontyngencji C-Pearsona wynosi 0,355; $p < 0,001$. Zbieżność pomiędzy badanymi cechami jest umiarkowana. Podejście do gratyfikacji finansowej przez osoby uczące oddziałuje w sposób umiarkowany na ich zaangażowanie w proces dydaktyczny (rysunek 9).

Test Manna-Whitneya pozwolił na określenie różnic pomiędzy porównywanymi grupami. Średnia rang dla pierwszej frakcji (gratyfikacja jest mi obojętna) wyniosła (121,10), a dla drugiej (gratyfikacja, jeśli zasłużyć) średnia rang to (172,54). Na podstawie przyjętego poziomu $\alpha = 0,05$ i statystyki $Z(-4,266)$ oraz dokładnej statystyki $U(6091,50)$; $p < 0,001$ można przyjąć, że zachodzi ważna statystycznie różnica polegająca na tym, że nauczyciele z grupy twierdzącej, iż gratyfikacja finansowa jest im obojętna, niżej niż wychowawcy z drugiej grupy (gratyfikacja, jeśli zasłużyć) angażują się w proces dydaktyczny w pracy zawodowej.

Średnia rang dla pierwszej frakcji (gratyfikacja jest mi obojętna) wyniosła (47,01), a dla trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) średnia rang to (89,17). Ran-



Rysunek 9. Oszacowanie szeregu rang dla zmiennej poziom zaangażowania w proces dydaktyczny ze względu na frakcję gratyfikacja finansowa

Źródło: opracowanie własne.

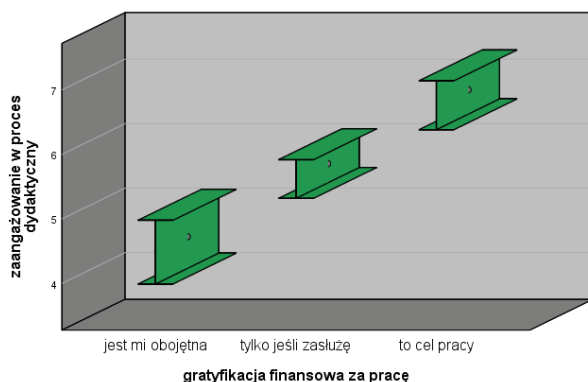
gi średnich różnią się istotnie statystycznie. Na podstawie przyjętego poziomu $\alpha = 0,05$ i statystyki $Z(-6,553)$ oraz dokładnej statystyki $U(757,00)$; $p < 0,001$ można przyjąć, że zachodzi ważna statystycznie różnica polegająca na tym, że nauczyciele z frakcji twierdzącej, iż gratyfikacja finansowa jest im obojętna, niżej niż wychowawcy z grupy trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) angażują się w proces dydaktyczny w pracy zawodowej.

Średnia rang dla drugiej frakcji (gratyfikacja, jeśli zasłużę) wyniosła (146,62), a dla trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) średnia rang to (187,74). Na podstawie przyjętego poziomu $\alpha = 0,05$ i statystyki $Z(-3,290)$ oraz dokładnej statystyki $U(5384,50)$; $p < 0,001$ można przyjąć, że zachodzi ważna statystycznie różnica polegająca na tym, że nauczyciele z frakcji warunkującej gratyfikację finansową niżej niż wychowawcy z grupy trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) angażują się w proces dydaktyczny w pracy zawodowej.

Nauczyciele z pierwszej grupy istotnie statystycznie niżej niż nauczyciele z frakcji drugiej i trzeciej są zaangażowani w proces dydaktyczny, natomiast osoby nauczające z frakcji trzeciej istotnie statystycznie wyżej niż wychowawcy z drugiej i pierwszej grupy wykazują się zaangażowaniem w pracy edukatora. Można dostrzec stopniowalność angażowania się grona pedagogicznego w proces dydaktyczny. Najniższym zaangażowaniem edukacyjnym wykazali się nauczyciele z pierwszej grupy (gratyfikacja jest mi obojętna), wyżej w hierarchii znaleźli się wychowawcy z frakcji drugiej (gratyfikacja, jeśli zasłużę), a najwyższy stopień zaangażowania w proces dydaktyczny w zawodzie nauczyciela uzyskały osoby, które oświadczyły, że gratyfikacja finansowa to cel ich pracy (rysunek 10).

Nauczyciele, którzy zadeklarowali, że ich zdaniem gratyfikacja finansowa jest im obojętna, dla zaangażowania w proces dydaktyczny osiągnęli średnią 4,49, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 3,99 do 4,98; $SD = 2,103$; mediana 4.

Osoby uczące, które uważają, że gratyfikacja finansowa powinna nastąpić, jeśli na nią zasłużą, dla zaangażowania w proces dydaktyczny osiągnęły średnią 5,62, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 5,32 do 5,92; $SD = 2,402$; mediana 6.



Rysunek 10. Słupek błędny zaangażowania w proces dydaktyczny nauczyciela ze względu na deklarację gratyfikacji finansowej za pracę

Źródło: opracowanie własne.

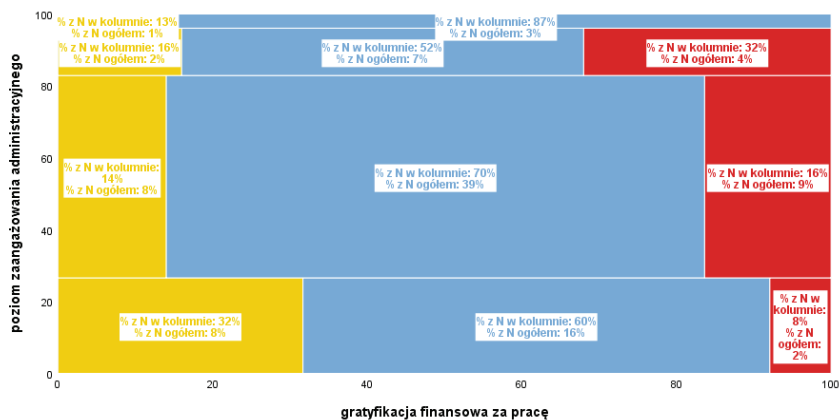
Z grona pedagogicznego osoby, które wskazały, że gratyfikacja finansowa to cel ich pracy, dla zaangażowania w proces dydaktyczny osiągnęły średnią 6,76, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 6,38 do 7,14; SD = 1,454; mediana 7.

Na bazie testu porównań wielokrotnych odnotowano różnice istotne statystycznie na poziomie $\alpha = 0,05$ pomiędzy średnimi wynikami zaangażowania w proces dydaktyczny nauczycieli a ich deklaracją dotyczącą gratyfikacji finansowej za wykonywaną pracę:

- gratyfikacja jest mi obojętna a twierdzenie, jeśli zasłużę (różnica średnich $-1,132$; błąd standardowy $0,298$), dla $p < 0,001$,
- gratyfikacja jest mi obojętna a twierdzenie, że to cel pracy (różnica średnich $-2,277$; błąd standardowy $0,391$), dla $p < 0,001$,
- gratyfikacja, jeśli zasłużę, a twierdzenie, że to cel pracy (różnica średnich $-1,144$; błąd standardowy $0,322$), dla $p < 0,001$.

4. Zaangażowanie administracyjne nauczyciela a gratyfikacja za pracę

Poszczególne poziomy zaangażowania nauczyciela w działania administracyjne w pięciostopniowej skali Likerta nie były reprezentowane równolicznie, czyli nie są zgodne, gdyż $\chi^2(3) = 238,126$; $p < 0,001$. Pierwszy poziom bardzo niski był reprezentowany przez 26,58% badanych. Na poziomie niskim odpowiedzi zakresiło 56,32% respondentów. Poziom przeciętny został osiągnięty przez 13,16% badanych. Na poziom wysoki wskazało 3,95% ankietowanych. Żaden z nauczycieli nie usytuował się na bardzo wysokim stopniu zaangażowania w działania administracyjne (rysunek 11).



Rysunek 11. Poziom zaangażowania w pracę administracyjną ze względu na frakcję gratyfikacja finansowa
Źródło: opracowanie własne.

Spośród nauczycieli, którzy zadeklarowali, że gratyfikacja finansowa jest im obojętna, 44,4% respondentów uzyskało bardzo niski poziom zaangażowania administracyjnego, 41,7% – poziom niski, 11,1% – poziom przeciętny, 2,8% – poziom wysoki.

Osoby uczące, które zaznaczyły, że ich zdaniem gratyfikacja finansowa powinna nastąpić, jeśli na nią zasłużą, w 24,5% uzyskały bardzo niski poziom zaangażowania administracyjnego, 59,8% – poziom niski, 10,4% – poziom przeciętny, 5,2% – poziom wysoki.

Z grona pedagogicznego osoby, które wskazały, że gratyfikacja finansowa to cel ich pracy, przejawiały zaangażowanie administracyjne na poziomie bardzo niskim, niskim i przeciętnym – odpowiednio: 13,6%, 59,3% i 27,1%.

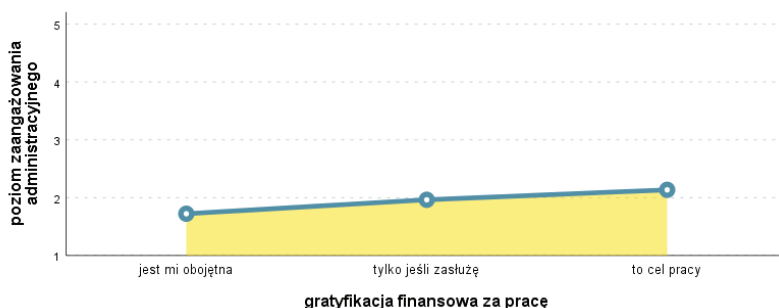
Bardzo niski poziom zaangażowania administracyjnego był w 32% (z ogółu 8,4%) udziałem nauczycieli, którzy oświadczyli, że gratyfikacja finansowa jest im obojętna, w 60% (z ogółu 16,1%) – osób, które stwierdziły, że finansowanie powinno być uzależnione do tego, czy ktoś na nie zasługuje, a w 8% (z ogółu 2,1%) – osób uważających, że wynagrodzenie to cel ich pracy.

Niski poziom zaangażowania administracyjnego był reprezentowany w 14% (z ogółu 7,9%) przez osoby o niskich wymaganiach finansowych, 70% (z ogółu 39,2%) to nauczyciele warunkujący gratyfikację, a 16% (z ogółu 9,2%) to osoby uczące, według których otrzymywanie pieniędzy to cel ich pracy.

Przeciętny poziom zaangażowania administracyjnego uzyskało 16% (z ogółu 2,1%) nauczycieli z frakcji o podejściu obojętnym do finansowania, 52% (z ogółu 6,8%) z próby warunkującej finansowanie i 32% (z ogółu 4,2%) z grona osób, których zdaniem dochody to cel ich pracy.

Wysoki poziom zaangażowania administracyjnego w 13% (z ogółu 0,5%) został osiągnięty przez nauczycieli z grupy ambiwalentnej, a w 87% (z ogółu 3,4%) – przez osoby z frakcji warunkującej gratyfikację finansową.

Rozkład empiryczny zmiennej zaangażowanie administracyjne jest zgodny z rozkładem teoretycznym, wartość statystyki chi Pearsona: $\chi^2(6) = 30,168$; $p < 0,001$. Wartość współczynnika kontyngencji C-Pearsona wynosi 0,271; $p < 0,001$. Zbieżność pomiędzy badanymi cechami jest słaba. Podejście do gratyfikacji finansowej przez wychowawców oddziałuje w stopniu słabym na ich zaangażowanie administracyjne w pracy zawodowej (rysunek 12).



Rysunek 12. Oszacowanie szeregu rang dla zmiennej poziom zaangażowania administracyjnego ze względu na frakcję gratyfikacja finansowa

Źródło: opracowanie własne.

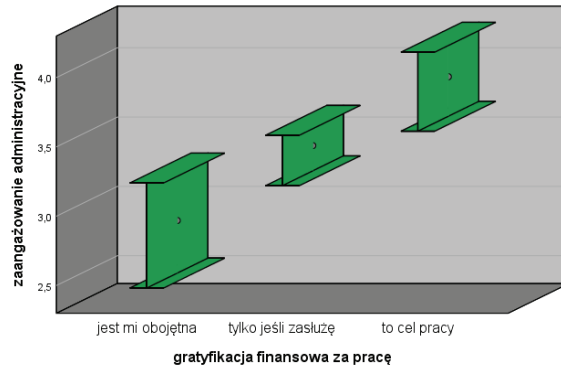
Test Manna-Whitneya pozwolił na określenie różnic pomiędzy porównywanymi grupami. Średnia rang dla pierwszej frakcji (gratyfikacja jest mi obojętna) wyniosła (138,03), a dla drugiej (gratyfikacja, jeśli zasłużę) średnia rang to (167,64). Na podstawie przyjętego poziomu $\alpha = 0,05$ i statystyki $Z(-2,664)$ oraz dokładnej statystyki $U(7310,00)$; $p < 0,001$ można przyjąć, że zachodzi ważna statystycznie różnica polegająca na tym, że nauczyciele z grupy twierdzącej, iż gratyfikacja finansowa jest im obojętna, niżej niż wychowawcy z drugiej grupy (gratyfikacja, jeśli zasłużę) angażują się w działania administracyjne w pracy zawodowej.

Średnia rang dla pierwszej frakcji (gratyfikacja jest mi obojętna) wyniosła (56,21), a dla trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) średnia rang to (77,95). Na podstawie przyjętego poziomu $\alpha = 0,05$ i statystyki $Z(-3,552)$ oraz dokładnej statystyki $U(1419,00)$; $p < 0,001$ można przyjąć, że zachodzi ważna statystycznie różnica polegająca na tym, że nauczyciele z frakcji twierdzącej, iż gratyfikacja finansowa jest im obojętna, niżej niż wychowawcy z grupy trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) angażują się w działania administracyjne w pracy zawodowej.

Średnia rang dla drugiej frakcji (gratyfikacja, jeśli zasłużę) wyniosła (149,64), a dla trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) średnia rang to (174,99). Na podstawie przyjętego poziomu $\alpha = 0,05$ i statystyki $Z(-2,236)$ oraz dokładnej statystyki $U(6136,50)$; $p = 0,025$ można przyjąć, że zachodzi ważna statystycznie różnica polegająca na tym, że nauczyciele z drugiej frakcji, warunkującej gratyfikację fi-

nansową, niżej niż wychowawcy z grupy trzeciej (gratyfikacja to cel pracy) angażują się w działania administracyjne w pracy zawodowej.

Nauczyciele z pierwszej grupy istotnie statystycznie niżej niż nauczyciele z frakcji drugiej i trzeciej są zaangażowani w działalność administracyjną, natomiast osoby nauczające z frakcji trzeciej istotnie statystycznie wyżej niż grono pedagogiczne z drugiej i pierwszej grupy wykazują się zaangażowaniem administracyjnym w pracy zawodowej. Można dostrzec stopniowość podejścia wychowawców do zaangażowania administracyjnego. Najniższe zaangażowanie w konieczność prowadzenia działalności biurowej w szkole wykazali nauczyciele z pierwszej grupy (gratyfikacja jest mi obojętna), następne miejsce w hierarchii zajęły osoby uczące z frakcji drugiej (gratyfikacja, jeśli zasłużę), a najwyższy stopień zaangażowania administracyjnego w pracy zawodowej osiągnęli respondenci, którzy oświadczyli, że gratyfikacja finansowa to cel ich pracy (rysunek 13).



Rysunek 13. Słupek błędu zaangażowania administracyjnego nauczyciela ze względu na frakcję gratyfikacja finansowa za pracę

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele, którzy zadeklarowali, że gratyfikacja finansowa jest im obojętna, dla zaangażowania administracyjnego w pracy zawodowej osiągnęli średnią 2,86, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 2,48 do 3,24; SD = 1,613; mediana 3.

Osoby uczące, które uważają, że gratyfikacja finansowa powinna nastąpić, jeśli na nią zasłużą, dla zaangażowania administracyjnego w pracy zawodowej osiągnęły średnią 3,40, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 3,22 do 3,58; SD = 2,120; mediana 3.

Z grona pedagogicznego osoby, które wskazały, że gratyfikacja finansowa to cel ich pracy, dla zaangażowania administracyjnego w pracy zawodowej osiągnęły średnią 3,90, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 3,61 do 4,18; SD = 1,196; mediana 4.

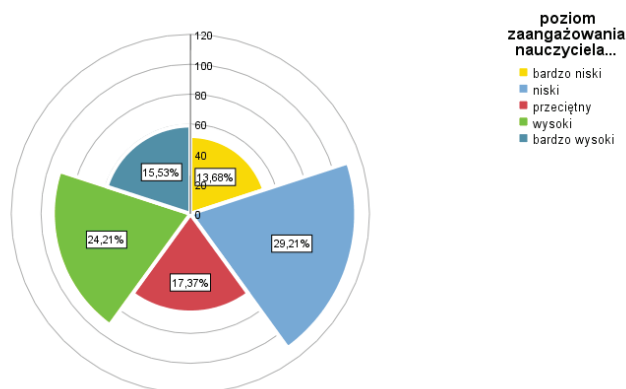
Na bazie testu porównań wielokrotnych odnotowano różnice istotne statystycznie na poziomie $\alpha = 0,05$ pomiędzy średnimi wynikami zaangażowania emocjonalnego nauczycieli a ich deklaracją dotyczącą gratyfikacji finansowej za wykonywaną pracę:

- gratyfikacja jest mi obojętna a twierdzenie, jeśli zasłużę (różnica średnich $-0,540$; błąd standardowy $0,192$), dla $p = 0,005$,
- gratyfikacja jest mi obojętna a twierdzenie, że to cel pracy (różnica średnich $-1,037$; błąd standardowy $0,253$), dla $p < 0,001$,
- gratyfikacja, jeśli zasłużę, a twierdzenie, że to cel pracy (różnica średnich $-0,497$; błąd standardowy $0,208$), dla $p = 0,018$.

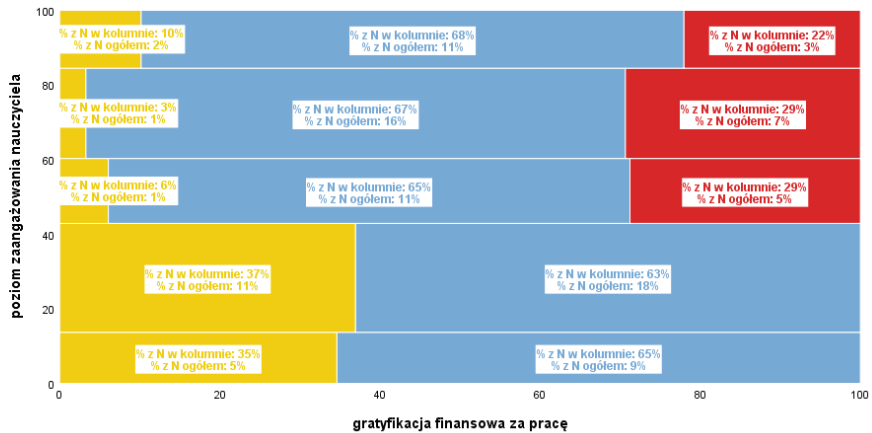
5. Zaangażowanie nauczyciela a gratyfikacja finansowa za pracę zawodową

Poszczególne poziomy zaangażowania nauczycieli w pięciostopniowej skali Likerta nie były reprezentowane równolicznie, czyli nie są zgodne, gdyż $\chi^2(4) = 32,184$; $p < 0,001$. Pierwszy poziom bardzo niski był reprezentowany przez 13,68% badanych. Na poziomie niskim odpowiedzi zakresiło 29,21% respondentów. Poziom przeciętny został osiągnięty przez 17,37% ankietowanych nauczycieli. Na poziom wysoki wskazało 24,21% respondentów, a 15,53% osób z grona pedagogicznego przejawiało bardzo wysoki poziom zaangażowania (rysunek 14).

Ogólna średnia dla grona nauczycielskiego w skali stenowej wyniosła 5,44; test t-Studenta dla jednej próby ujawnił, że średnia oczekiwana nie różni się istotnie statystycznie od średniej uzyskanej w toku analiz statystycznych: $t(379) = -0,401$; $p = 0,689$. Rozkład zmiennej zaangażowanie nauczyciela w pracy zawodowej jest normalny, wartość testu Kołmogorowa-Smirnowa wynosi 0,102; $p = 0,051$. W przedziale ufności dla średniej w 95% wyniki wahają się od 5,19 do 5,70; SD = 2,548; mediana 5. W przedziale ufności znalazło się 0% wyników, poniżej przedziału ufności jest 51,3% odpowiedzi, a powyżej przedziału ufności usytuowało się 48,7% wskazań (rysunek 15).



Rysunek 14. Poziom zaangażowania nauczyciela w pracy zawodowej
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 15. Poziom zaangażowania nauczyciela w pracy zawodowej ze względu na frakcję gratyfikacja finansowa

Źródło: opracowanie własne.

Spośród nauczycieli, którzy zadeklarowali, że gratyfikacja finansowa jest im obojętna, 25% respondentów uzyskało bardzo niski poziom ogólnego zaangażowania w pracę zawodową, 56,9% – poziom niski, 5,6% – poziom przeciętny, 4,2% – poziom wysoki, 8,3% – poziom bardzo wysoki.

Osoby uczące, które zaznaczyły, że ich zdaniem gratyfikacja finansowa powinna nastąpić, jeśli na nią zasłużą, w 13,7% przypadków uzyskały bardzo niski poziom zaangażowania, 28,1% – poziom niski, 17,3% – poziom przeciętny, 24,9% – poziom wysoki, 16,1% – poziom bardzo wysoki.

Z grona pedagogicznego osoby, które wskazały, że gratyfikacja finansowa to cel ich pracy, przejawiały zaangażowanie w pracę zawodową na poziomie przeciętnym, wysokim i bardzo wysokim – odpowiednio: 32,2%, 45,8% i 22%.

Bardzo niski poziom zaangażowania w pracę zawodową był w 35% (z ogółu 4,7%) udziałem nauczycieli, którzy oświadczyli, że gratyfikacja finansowa jest im obojętna, a w 65% (z ogółu 8,9%) – osób, które stwierdziły, że finansowanie powinno być uzależnione do tego, czy ktoś na nie zasługuje.

Niski poziom zaangażowania został osiągnięty w 37% (z ogółu 10,8%) przez osoby o podejściu ambiwalentnym do finansowania, a w 63% (z ogółu 18,4%) przez nauczycieli, którzy warunkują finansowanie zasługami.

Przeciętny poziom zaangażowania ogólnego był reprezentowany przez wszystkie trzy grupy: w 6% (z ogółu 1,1%) przez osoby o niskich wymaganiach finansowych, w 65% (z ogółu 11,3%) przez nauczycieli warunkujących gratyfikację, w 29% (z ogółu 5%) przez osoby uczące, według których uzyskanie pieniędzy to cel ich pracy.

Wysoki poziom zaangażowania ogólnego w pracę zawodową uzyskało 3,3% (z ogółu 0,8%) nauczycieli z frakcji o podejściu obojętnym do finansowania,

67,4% (z ogółu 16,3%) z próby warunkującej finansowanie, 29,3% (z ogółu 7,1%) z grona osób, których zdaniem dochody to cel ich pracy.

Bardzo wysoki poziom zaangażowania w 10% (z ogółu 1,6%) został osiągnięty przez nauczycieli z grupy ambiwalentnej, w 68% (z ogółu 10,5%) – przez osoby z frakcji warunkującej finansowanie, a w 22% (z ogółu 3,4%) – przez osoby, dla których dochody to cel ich pracy.

Rozkład empiryczny zmiennej zaangażowanie w pracę zawodową jest zgodny z rozkładem teoretycznym, wartość statystyki chi Pearsona: $\chi^2(8) = 148,163$; $p < 0,001$. Wartość współczynnika kontyngencji C-Pearsona wynosi 0,530; $p < 0,001$. Zbieżność pomiędzy badanymi cechami jest umiarkowana. Podejście do gratyfikacji finansowej przez nauczyciela oddziałuje w sposób umiarkowany na jego zaangażowanie w pracę zawodową (rysunek 16).

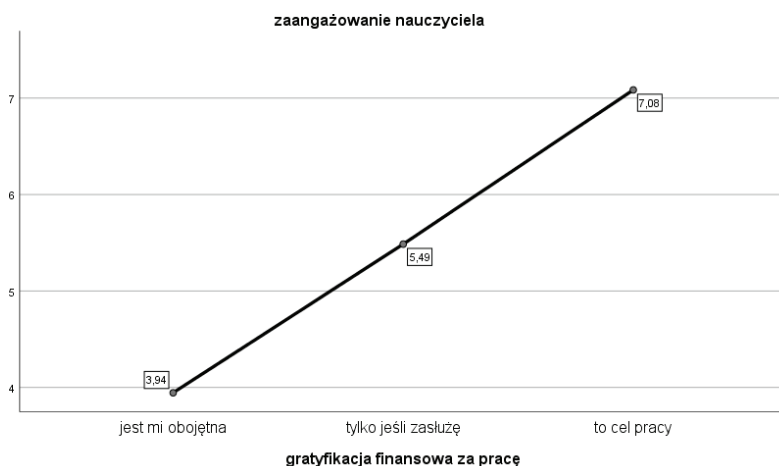
Test efektów międzyobiektowych odnosi się do zmiennej wyjaśnianej, którą było zaangażowanie nauczyciela, a także do zmiennej wyjaśniającej gratyfikacja finansowa za pracę. Utworzony model skorygowany okazał się dopasowany do danych $F(2, 1) = 28,309$; $p < 0,001$.

Na podstawie testu Duncana wyłoniono trzy jednorodne zakresy porównywanych grup na poziomie $\alpha = 0,05$. W sferze zaangażowania nauczyciela w pracę zawodową najniższy wynik 3,94 osiągnęli wychowawcy szkół podstawowych, którzy uważają, że gratyfikacja finansowa jest im obojętna. Średnia 5,49 dla zaangażowania nauczyciela odpowiada frakcji osób, które twierdzą, że gratyfikacja finansowa za wykonywaną pracę powinna być warunkowana włożonym w nią wysiłkiem. Rezultat 7,08 uzyskały te osoby z grona pedagogicznego, które twierdzą, że wykonują swoją pracę w celu zdobycia odpowiedniej gratyfikacji finansowej. Bazując na oszacowaniu średnich brzegowych, można wnioskować, że średnie zaangażowania nauczyciela rosną w zależności od podejścia do gratyfikacji finansowej za wykonywaną pracę.

Na podstawie testu porównań wielokrotnych odnotowano różnice istotne statystycznie na poziomie $\alpha = 0,05$ pomiędzy średnimi wynikami zaangażowania nauczyciela a ich deklaracją dotyczącą gratyfikacji finansowej za wykonywaną pracę:

- gratyfikacja jest mi obojętna a twierdzenie, jeśli zasłużę (różnica średnich $-1,54$; błąd standardowy 0,319), dla $p < 0,001$,
- gratyfikacja jest mi obojętna a twierdzenie, że to cel pracy (różnica średnich $-3,14$; błąd standardowy 0,418), dla $p < 0,001$,
- gratyfikacja, jeśli zasłużę, a twierdzenie, że to cel pracy (różnica średnich $-1,60$; błąd standardowy 0,345), dla $p < 0,001$.

Rezultat średnich dla zaangażowania emocjonalnego we frakcji gratyfikacja jest mi obojętna wynosi (4,42), dla twierdzenia tylko gdy zasłużę (5,92), a dla osób uważających, że finansowanie to cel ich pracy średnia to (7,66). Test efektów międzyobiektowych odnosi się do zmiennej wyjaśnianej, którą było zaangażowanie emocjonalne, a także do zmiennej wyjaśniającej gratyfikacja finansowa



Rysunek 16. Oszacowane średnie brzegowe dla zmiennej zaangażowanie nauczyciela ze względu na frakcję gratyfikacja finansowa

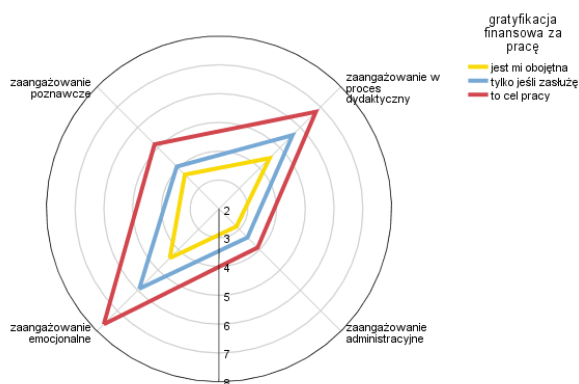
Źródło: opracowanie własne.

wa za pracę. Utworzony model skorygowany okazał się dopasowany do danych $F(2,377) = 33,058$; $p < 0,001$. Wynik testu ANOVA wskazał, że w modelu występują różnice istotne statystyczne (rysunek 17).

Wyniki dla zaangażowania poznawczego w przypadku grupy, dla której finansowanie za wykonywaną pracę jest obojętne, wyniosły (3,68). Nauczyciele z grupy warunkującej gratyfikację uzyskali średnią (4,08), a osoby, dla których finansowanie to cel pracy, średnia to (5,17). Test efektów międzyobiektowych odnosi się do zmiennej wyjaśnianej, którą było zaangażowanie poznawcze, oraz do zmiennej wyjaśniającej gratyfikacja finansowa za pracę. Utworzony model skorygowany okazał się dopasowany do danych $F(2,377) = 11,334$; $p < 0,001$. Wynik testu ANOVA wskazał, że w modelu występują różnice istotne statystyczne.

Średnie uzyskane przez nauczycieli w przypadku ich zaangażowania w proces dydaktyczny: wynik (4,49) jest udziałem grupy z frakcji gratyfikacja jest mi obojętna; (5,62) to średnia osób z grona wychowawców, którzy twierdzą, że gratyfikacja finansowa powinna nastąpić, jeśli na nią zasłużą; rezultat osób uważających, że gratyfikacja to cel pracy, jest równy (6,76). Test efektów międzyobiektowych odnosi się do zmiennej wyjaśnianej, którą było zaangażowanie administracyjne, oraz do zmiennej wyjaśniającej gratyfikacja finansowa za pracę. Utworzony model skorygowany okazał się dopasowany do danych $F(2,377) = 17,064$; $p < 0,001$. Wynik testu ANOVA wskazał, że w modelu występują różnice istotne statystyczne.

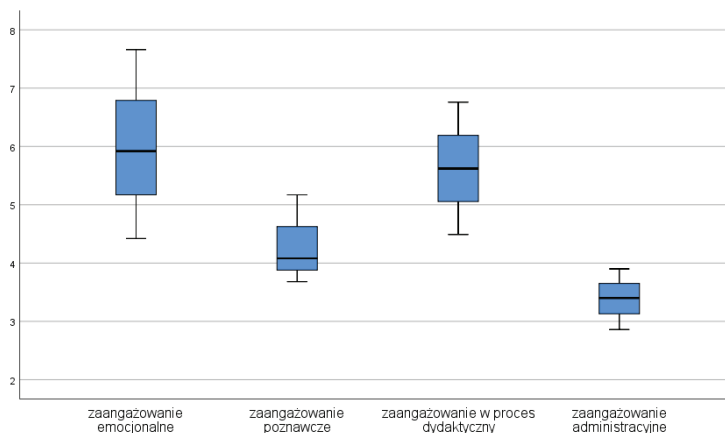
Zaangażowanie w pracę administracyjną dla nauczycieli z grupy pierwszej wykazującej obojętność przy finansowaniu to (2,86), dla frakcji drugiej (gdy zasłużę) średnia wyniosła (3,40), a grupa nauczycieli z opcji trzeciej (to cel pracy)



Rysunek 17. Radar rozkładu średnich dla poszczególnych cech zaangażowania nauczyciela ze względu na frakcję gratyfikacja finansowa za pracę

Źródło: opracowanie własne.

uzyskała średnią (3,90). Test efektów międzyobiektowych odnosi się do zmiennej wyjaśnianej, którą było zaangażowanie administracyjne, oraz do zmiennej wyjaśniającej gratyfikacja finansowa za pracę. Utworzony model skorygowany okazał się dopasowany do danych $F(2,377) = 8,544$; $p < 0,001$. Wynik testu ANOVA wskazał, że w modelu występują różnice istotne statystycznie (rysunek 18).



Rysunek 18. Słupki błędów dla średnich wyników zmiennych składowych zaangażowania nauczyciela

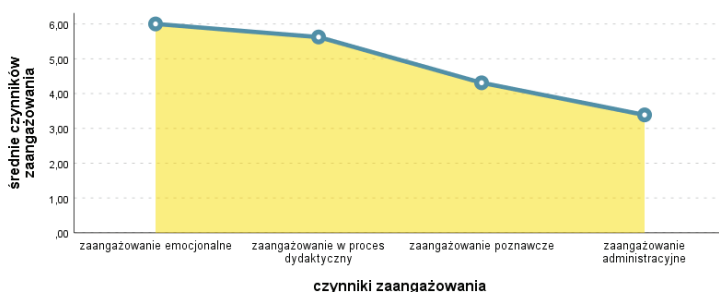
Źródło: opracowanie własne.

Ogólna średnia w grupie nauczycieli dla ich zaangażowania emocjonalnego wyniosła 5,91, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 5,66 do 6,15; $SD = 2,457$; mediana 6. W przedziale ufności znalazło się 11,3% wyników, poniżej przedziału ufności odnajdziemy 45,5% odpowiedzi, a powyżej – 43,2% zaznaczeń.

Wynik uzyskany w gronie pedagogów dla ich zaangażowania poznawczego to 4,31, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 3,58 do 5,03; SD = 1,909; mediana 4. W przedziale ufności znalazło się 19,7% wyników, poniżej przedziału ufności odnajdziemy 37,1% odpowiedzi, a powyżej – 43,2% zaznaczeń.

Rezultat dla osób uczących w szkole podstawowej ze względu na ich zaangażowanie w proces dydaktyczny wyniósł 5,62, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 5,35 do 5,82; SD = 2,318; mediana 6. W przedziale ufności znalazło się 0% wyników, poniżej przedziału ufności odnajdziemy 45,5% odpowiedzi, a powyżej – 54,5% zaznaczeń.

Średnia dla próby wychowawców ze względu na ich zaangażowanie administracyjne to 3,38, 95%; przedział ufności dla średniej waha się od 3,23 do 3,52; SD = 1,467; mediana 3. W przedziale ufności znalazło się 0% wyników, poniżej przedziału ufności odnajdziemy 56,6% odpowiedzi, a powyżej – 43,4% zaznaczeń (rysunek 19).



Rysunek 19. Oszacowanie szeregu średnich dla czynników zaangażowania nauczyciela w pracy zawodowej

Źródło: opracowanie własne.

Wśród czynników zaangażowania najwyższą średnią uzyskało zaangażowanie emocjonalne nauczycieli (5,91), kolejne w hierarchii jest zaangażowanie w proces dydaktyczny (5,62), zaangażowanie poznawcze usytuowało się na trzecim miejscu ze średnią (4,31), a zaangażowanie administracyjne ma najniższą średnią (3,38). Na podstawie testu Duncana wyłoniono trzy jednorodne zakresy porównywanych grup na poziomie $\alpha = 0,05$. Do pierwszej jednorodnej grupy średnich należą zaangażowanie emocjonalne (5,91) i zaangażowanie w proces dydaktyczny (5,62), wyniki średnich dla obu zmiennych nie różnią się od siebie istotnie statystycznie ($p = 0,614$). Drugą jednorodną grupą jest zaangażowanie poznawcze (4,31), a trzecią grupę stanowi zaangażowanie administracyjne (3,38).

Testem t-Studenta określono różnice istotne statystycznie pomiędzy średnimi wynikami średnich poszczególnych czynników:

- zaangażowaniem emocjonalnym a zaangażowaniem poznawczym:
 $t(7) = 2,578$; $p = 0,028$,

- zaangażowaniem emocjonalnym a zaangażowaniem administracyjnym:
 $t(7) = 4,203$; $p = 0,002$,
- zaangażowaniem dydaktycznym a zaangażowaniem poznawczym:
 $t(7) = 2,601$; $p = 0,028$,
- zaangażowaniem dydaktycznym a zaangażowaniem administracyjnym:
 $t(7) = 4,906$; $p = 0,001$,
- zaangażowaniem poznawczym a zaangażowaniem administracyjnym:
 $t(7) = 2,718$; $p = 0,022$.

Nauczyciele istotnie statystycznie wyżej wybrali zaangażowanie emocjonalne i dydaktyczne niż zaangażowanie poznawcze, a od zaangażowania poznawczego niżej oszacowali zaangażowanie administracyjne.

Korelacja gamma Goodmana i Kruskala ($g = 0,676$; $p < 0,001$) oraz korelacja rangowa Spearmana ($\gamma = 0,650$; $p < 0,001$) pomiędzy zaangażowaniem nauczyciela w proces zawodowy a jego oczekiwaniem gratyfikacji finansowej za wykonywaną pracę okazała się istotna statystycznie dwustronnie, związek jest silny, dodatni na poziomie 0,01. Stwierdzono, że im wyższy jest poziom oczekiwania gratyfikacji finansowej za wykonywaną pracę, tym wyższy jest stopień angażowania się nauczyciela w funkcjonowanie w roli zawodowej (tabela 1).

Tabela 1. Miara zależności pomiędzy zaangażowaniem nauczyciela a oczekiwaną przez niego gratyfikacją finansową za wykonywaną pracę

		Zaangażowanie nauczyciela
Gratyfikacja finansowa za pracę	gamma	0,676
	istotność przybliżona	0,000
	korelacja Spearmana	0,650**
	istotność (dwustronna)	0,000
	N	380

** – korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne.

WNIOSKI

Wychowawcy młodego pokolenia osiągnęli najwyższą średnią w przypadku zaangażowania emocjonalnego, niżej w hierarchii usytuowali zaangażowanie w proces dydaktyczny, kolejną pozycję zajęło zaangażowanie poznawcze, a najniższą średnią uzyskaną przez pedagogów miało ich zaangażowanie administracyjne. Średnie zaangażowanie emocjonalne oraz zaangażowanie w proces dydaktyczny nie różnią się do siebie istotnie statystycznie – można uznać, że oba typy angażowania się grona pedagogicznego są na tym samym poziomie istotności i nie powinno się wprowadzać pomiędzy nimi gradacji. Nauczyciele w pracy za-

wodowej angażują się emocjonalnie w takim samym stopniu, jak w przypadku podejmowania pewnego rodzaju aktywności związanej z procesem dydaktycznym. Dlatego można mówić o trzech szczeblach zaangażowania nauczyciela. Są nimi: angażowanie się emocjonalne i dydaktyczne, na niższym poziomie znajduje się zaangażowanie poznawcze, a najniżej jest usytuowane zaangażowanie administracyjne.

Hierarchia ta potwierdza badania Sarah Cook (2008), wskazujące na to, że zaangażowanie emocjonalne znajduje się na szczycie piramidy, która w swej podstawie łączy myślenie i działanie przejawiające się w pełnionej poznawczo i proaktywnie roli zawodowej. Wysoka średnia zaangażowania emocjonalnego ujawnia podejmowanie działań polegających na pozytywnym odnoszeniu się do młodego pokolenia. Akt prawidłowego komunikowania się na poziomie emocjonalnym, jakiego doświadcza uczeń w relacji z nauczycielem, jest koniecznym warunkiem do pełnego udziału dziecka w interakcjach społecznych (Sobczak, Zacharuk, 2018a, 2018b). Należy jednak pamiętać, że badania zostały przeprowadzone w szkole podstawowej, a więc nauczyciele oceniali swoje zaangażowanie emocjonalne w stosunku do najmłodszego pokolenia procesu edukacyjnego. Dla opisanego pełnego obrazu emocjonalnego zaangażowania się nauczyciela w proces edukacji należałoby przeprowadzić analizy na innych szczeblach edukacji. Zaangażowanie dydaktyczne jest działaniem proaktywnym, czyli aktywnością edukacyjną nauczyciela, której on sam jest kreatorem. Zaangażowanie emocjonalne i dydaktyczne świadczy o wysokim stopniu wysiłku włożonego w koncentrowanie się przez nauczyciela szkoły podstawowej na zadaniach edukacyjnych oraz o zainteresowaniu osobą ucznia i samym procesem kształcenia i wychowania. Istotnie statystycznie niższa jest średnia zaangażowania poznawczego nauczyciela w stosunku do dwóch wcześniejszych kategorii zaangażowania, co może świadczyć o tym, że grono pedagogiczne nie podejmuje wystarczających wysiłków w celu radzenia sobie z wyzwaniami edukacyjnymi, jakie przed nimi stoją, a także o słabym pragnieniu podnoszenia przez nich własnych umiejętności i kompetencji, doborze środków i metod, poszukiwaniu dodatkowych informacji i materiałów dla uatrakcyjnienia zajęć i uaktywnienia ucznia (Fredricks i in., 2004). Zaangażowanie administracyjne znalazło się najniżej w hierarchii. Jest ono traktowane marginalnie przez grono pedagogiczne, co świadczy o niskim stopniu aktywności nauczycieli związanej z pracą organizacyjną, na którą składają się działania administracyjne wynikające z instytucjonalnego funkcjonowania szkoły oraz wszelkie inne działania, do których zobowiązany jest nauczyciel jako pracownik placówki oświatowej. Niski stopień działań organizacyjnych traktowany jest przez nauczycieli niemal w sposób marginalny. Gdy połączymy to uwarunkowanie z zaangażowaniem poznawczym (czyli ze stopniem wykazywania inicjatywy na poziomie działań społecznych), to dojdziemy do wniosku, że nauczyciele nie chcą podejmować wyzwań dodatkowych, wykraczających poza obowiązkowe

kreowanie procesu dydaktycznego. Konkluzja ta jest jednak tylko przypuszczeniem i wymaga odmiennych analiz.

Badania wykazały, że istnieje korelacja istotna statystycznie pomiędzy oceną podejścia przez nauczycieli ze szkół podstawowych do gratyfikacji finansowej za pracę a ich zaangażowaniem. Z analizy przeprowadzonych badań wynika, że ambiwalentny stosunek nauczycieli do wynagrodzenia powoduje niski stopień ich zaangażowania emocjonalnego, poznawczego, dydaktycznego, a także administracyjnego. Natomiast zjawisku wiązania gratyfikacji finansowej z celem pracy towarzyszy wysoki stopień angażowania się kadry pedagogicznej w proces edukacyjno-organizacyjny. Aspekt motywacyjny (czyli gratyfikacja finansowa) w badaniach okazał się istotnym składnikiem wzrostu oceny stopnia zaangażowania nauczyciela szkoły podstawowej w pracę zawodowej.

DYSKUSJA

Nauczyciel, tak jak każdy pracownik, powinien być odpowiednio motywowany finansowo. Jeżeli chcemy jako społeczeństwo zadbać wyłącznie o promocję ucznia na następny poziom edukacyjny, a nie o jego rozwój psychospołeczny, kulturowy i intelektualny, to minimalne wynagrodzenie z zaokrągleniem w górę plus gratyfikacja związana z awansem zawodowym są zupełnie wystarczające. Jeżeli jednak chodzi nam o to, aby w procesie edukacji zapewnić młodemu pokoleniu odpowiedni rozwój osobowości, czyli kształtowanie relacji interpersonalnych, podnoszenie poziomu wiedzy i nabywanych umiejętności, to konieczne staje się skoordynowanie intencjonalnych działań wyznaczających realizację celów i zadań wychowawczo-edukacyjnych oraz całej aksjologii instytucji szkoły, której doświadczają nasze dzieci w relacji z nauczycielem. Warunkiem efektywności tego procesu nie jest system czy procedury, lecz sam nauczyciel, a dokładnie rzecz ujmując – jego zaangażowanie emocjonalne, poznawcze, dydaktyczne i administracyjne. Jego zaangażowanie zależy od stopnia motywacji, czyli od uzyskiwanych gratyfikacji finansowych. Przemilczenie lub zlekceważenie aspektu gratyfikacji w procesie edukacyjnym może obniżyć: poziom motywacji nauczycieli oraz ich kreatywność i pasję; skoncentrowanie na zadaniu; satysfakcję z podejmowanych wyzwań edukacyjnych, jakie stają przed nauczycielami i ich uczniami; chęć poszukiwania dodatkowych informacji i materiałów przyczyniających się do uatrakcyjnienia zajęć i uaktywnienia uczniów; pragnienie podnoszenia własnych umiejętności i kompetencji. Gratyfikację finansową można określić jako bodziec środowiskowy (społeczny). Utrata tego bodźca przez nauczyciela może doprowadzić do braku poczucia przynależności do instytucji, jaką jest szkoła, a także obniżyć aktywność i być może spowodować brak przywiązania emocjonalnego do dziecka, a zatem pociągnie za sobą utratę zaangażowania emocjonalnego mającego kluczowe znaczenie, gdyż sku-

teczność całego procesu wychowawczo-edukacyjnego rozpoczyna się i zależy od więzi wzajemności, jaka powstaje pomiędzy wychowawcą a uczniem (Fredericks i in., 2004).

W trzystopniowej skali oceny gratyfikacji finansowej nauczyciele w więcej niż połowie przypadków opowiedzieli się za opcją warunkującą finansowanie, które uzależnili od włożonego wkładu pracy. Dziś stanęliśmy przed faktem stwierdzenia przez nauczycieli, że za włożony wysiłek w pracę zawodową należy się im wyższe wynagrodzenie. Dyskusja na ten temat nie może zostać zmarginalizowana, o ile zależy nam na odpowiednim kształceniu młodego pokolenia. Stopniem finansowania motywującego nauczyciela powinno się zająć całe społeczeństwo, określając, co dzięki takiej a nie innej gratyfikacji pragnie uzyskać w zamian od nauczyciela.

Innym ciekawym aspektem wyłaniającym się z analiz statystycznych jest kwestia tego, dlaczego nauczyciele wysoki stopień zaangażowania w pracę zawodową łączą z gratyfikacją finansową dotyczącą określenia, że wynagrodzenie to cel pracy. To zagadnienie wymaga oddzielnych badań, łączących zaangażowanie z teleologią w jej aspektach psychologicznych i socjologicznych. W literaturze pojawiają się stwierdzenia, że pracownik, który jest zaangażowany, identyfikuje się z wartościami i celami firmy (Bhatti i in., 2011; Harter i in., 2013). Brakuje jednak empirycznych potwierdzeń ustalenia zależności pomiędzy zaangażowaniem a motywacją nakierowaną na osiągnięcie celu, którym jest gratyfikacja finansowa. Na podstawie niniejszych badań można stwierdzić, że osoby motywowane przez gratyfikację finansową rzeczywiście dążą również do zrealizowania innych celów, wynikających z roli, jaką pełnią w instytucji edukującej.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejczak, A. (2016). Zarządzanie zasobami ludzkimi w szkole z perspektywy nauczyciela. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2(109), 15–33.
- Bałażak, M. (2017). Postawy nauczyciela-wychowawcy wobec pracy w szkole. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 2(20), DOI: <https://doi.org/10.15584/eti.2017.2.25>.
- Bhatti, K.K., Nawab, S., Akbar, A. (2011). Effect of Direct Participation on Organizational Commitment. *International Journal of Business and Social Science*, 2(9), 15–23.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss* (Vol. 1: *Attachment*). New York: Basic Books.
- Bugdol, M. (2006). *Wartości organizacyjne*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Connell, J.P., Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. W: M.R. Gunnar, L.A. Sroufe (eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (s. 43–77). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Cook, S. (2008). *The Essential Guide to Employee Engagement. Better Business Performance through Staff Satisfaction*. London–Philadelphia: Kogan Page.

- Finn, J.D. (1993). *School Engagement and Students at Risk*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109, DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Goffman, E. (2010). *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*. Kraków: Nomos.
- Goffman, E. (2011). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Aletheia.**
- Harter, K., Schmidt, F.L., Agrawal, S., Plowman, S.K. (2013). *The Relationship Between Engagement at Work and Organizational Outcomes*. Washington: Gallup Poll Consulting University Press.
- Jabłoński, M. (2009). *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się. Metody doskonalenia i rozwoju*. Warszawa: C.H. Beck.
- Kahn, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724, DOI: <https://doi.org/10.5465/256287>.
- Kahn, W.A. (1992). To Be Fully There: Psychological Presence at Work. *Human Relations*, 45(4), 321–349, DOI: <https://doi.org/10.1177/001872679204500402>.
- Katz, D., Kahn, R.L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. New York: Wiley.
- Klassen, R.M., Yerdelen, S., Durksen, T.L. (2013). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33–52, DOI: <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>.
- Kowalczyk, P. (2018). Badanie zaangażowania nauczycieli szkół publicznych. W poszukiwaniu ram koncepcyjnych modelu badawczego. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, (130), 329–340, DOI: <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2018.130.29>.
- Kowalski, B. (2003). The engagement gap. *Training*, 40(4), 62.
- Kulikowski, K., Madej, M. (2014). Zaangażowanie w pracę – problem z pomiarem. *Problemy Zarządzania*, 12/1(45), 99–112, DOI: <https://doi.org/10.7172/1644-9584.45.7>.
- Kutrowska, B. (2008). Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (s. 49–60). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lawler, E.E., Hall, D.T. (1970). Relationships of job characteristics to job involvement, satisfaction, and intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 305–312, DOI: <https://doi.org/10.1037/h0029692>.
- Lodahl, T., Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 24–33, DOI: <https://doi.org/10.1037/h0021692>.
- Maanen, J. van, Schein, E.H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. W: B.M. Staw (ed.), *Research in Organizational Behavior* (s. 209–264). Greenwich: JAI Press.
- Mowday, R.T., Porter, L.W., Steers, R.M. (1982). *Employee-organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. New York: Academic Press.
- Newman, F.M., Wehlage, G.G., Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. W: F.M. Newman (eds.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (s. 11–39). New York: Teachers College Press.

- Porter, L., Steers, R., Mowday, R., Boulian, P. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603–609, DOI: <https://doi.org/10.1037/h0037335>.
- Saks, A.M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600–619, DOI: <https://doi.org/10.1108/02683940610690169>.
- Smith, K.K., Berg, D.N. (1987). *Paradoxes of Group Life: Understanding Conflict, Paralysis, and Movement in Group Dynamics*. San Francisco: New Lexington Press.
- Sobczak, S., Zacharuk, T. (2018a). A model of pedagogical staff engagement in the educational process. W: L.G. Chova, A.L. Martínez, I.C. Torres (eds.), *Research and Innovation* (s. 3566–3574). Seville: IATED Academy.
- Sobczak, S., Zacharuk, T. (2018b). School climate enhancement through teacher emotional involvement. W: L.G. Chova, A.L. Martínez, I.C. Torres (eds.), *Research and Innovation* (s. 3602–3611). Seville: IATED Academy.
- Terruwe, A.A., Baars C.W. (1987). *Integracja psychiczna. O nerwicach i ich leczeniu*. Poznań: Wydawnictwo „W drodze” .
- Wróbel, A. (2014). *Problem intencjonalności działań pedagogicznych. Studium teoretyczne*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., Pintrich, P.R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. W: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-regulation* (s. 749–768). San Diego: Academic Press.

SUMMARY

The study began with the assumption that human beings can use their psychophysical conditions (emotional, cognitive and behavioural ones) to different degrees. These factors shape their personal commitment to their work as well as their behaviour, affecting both their own experiences and how they function in their professional roles. The research was conducted among 380 randomly selected primary school teachers from the eastern Mazovia, the northern Lublin and the southern Podlasie regions. Analyses were performed in order to determine any correlation between teachers' expected financial reward for the work and their professional commitment. The article analyses four types of commitment – emotional, cognitive, teaching, and administrative – which were correlated with the financial reward expected by teachers for their work. On the basis of Goodman and Kruskal's gamma ($\rho = 0.676$; $p < 0.001$) and Spearman's rho ($\gamma = 0.650$; $p < 0.001$), it can be shown that the relationship between variables is statistically highly significant (two-sided at the 0.01 level). It was found that the teacher's ambivalent attitude towards financial rewards generates a lower level of his/her involvement. The higher the level of financial expectations for the performed work, the higher the degree of a primary school teacher's commitment to his/her professional activities.

Keywords: commitment; financial satisfaction; teacher's role; primary school

