

Wpływ motywacji wewnętrznej i zewnętrznej na wyniki akademickie studentów

Beata Dembicka

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kolegium Ekonomii i Finansów

e-mail: beata.dembicka@op.pl

Patrycja Kwiecińska

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Biologii i Nauk o Ziemi

e-mail: patrycja.1.kwecinska@student.uj.edu.pl

DOI: 10.65731/az-2026-0100

Streszczenie

Głównym celem niniejszego artykułu jest analiza wpływu motywacji na wyniki akademickie uzyskiwane przez studentów polskich uczelni wyższych. Rozważania osadzono w wieloaspektowych ramach teoretycznych, obejmujących m.in. Teorię Autodeterminacji (ang. *Self-Determination Theory*, SDT), Społeczno-Poznawczą Teorię Alberta Bandury, Teorię Atrybucji Bernarda Weinera oraz Teorię Motywacji Osiągnięć Johna W. Atkinsona. Realizacja celu badawczego opierała się na podejściu ilościowo-jakościowym. Badanie empiryczne przeprowadzono metodą CAWI na celowo dobranej próbie 125 studentów wyższych uczelni. Uzyskane wyniki dowodzą, że dominującymi motywatorami wewnętrznymi w badanej grupie są dążenie do samorozwoju, satysfakcja z pokonywania trudności intelektualnych oraz ciekawość poznawcza. W obszarze motywacji zewnętrznej główną rolę odgrywają czynniki pragmatyczne (perspektywa kariery zawodowej) oraz profilaktyczne (lęk przed porażką i unikanie stresu egzaminacyjnego). Badanie wykazało zjawisko synergii motywacyjnej – zdecydowana większość respondentów (76%) osiąga najlepsze wyniki przy jednoczesnym współdziałaniu bodźców wewnętrznych i zewnętrznych. Jednocześnie ujawniono dużą niestabilność motywacji w cyklu semestralnym oraz powszechne oczekiwanie ze strony studentów (76%) dotyczące wdrożenia przez uczelnie bardziej skutecznych i elastycznych form wspierania ich zaangażowania.

Słowa kluczowe

motywacja wewnętrzna, motywacja zewnętrzna, wyniki akademickie, studenci, efektywność uczenia się, środowisko akademickie

Wstęp

Współczesne szkolnictwo wyższe stawia przed studentami wysokie wymagania intelektualne i organizacyjne, w których kluczowym wyznacznikiem sukcesu edukacyjnego staje się zdolność do efektywnego samokształcenia oraz podtrzymywania zaangażowania w procesie dydaktycznym. Przejście z poziomu edukacji szkolnej na poziom akademicki wiąże się ze znacznym spadkiem poczucia sprawowania bezpośredniej kontroli zewnętrznej na rzecz konieczności wykształcenia dojrzałych mechanizmów samoregulacji. Jak wskazuje Pintrich [2003, s. 669-671], motywacja w kontekście akademickim bezpośrednio wpływa na wybór strategii uczenia się oraz stopień poznawczego zaangażowania studenta w przyswajanie wiedzy. W tym ujęciu zagadnienie procesów motywacyjnych przestaje być jedynie abstrakcyjnym konstruktem psychologicznym, a staje się realną siłą sprawczą, która determinuje trwałość zdobywanej wiedzy oraz ogólne osiągnięcia akademickie [Dec i in., 2025; Nieścior i in., 2024; Wróblewski i in., 2022; Czerniawska i in., 2021].

Głównym celem naukowym niniejszego artykułu jest analiza wpływu motywacji na wyniki akademickie uzyskiwane przez studentów szkół wyższych. Zagadnienie to nabiera szczególnego znaczenia w obliczu dynamicznych zmian w dydaktyce akademickiej, w tym popularyzacji modeli kształcenia hybrydowego oraz rosnącej presji na rynku pracy. Wpływ procesów motywacyjnych na efektywność uczenia się nie ma bowiem charakteru jednolitego – jest to skomplikowany układ zależności i zmiennych, w którym ciekawość poznawcza i satysfakcja z rozwoju przeplatają się z bodźcami zewnętrznymi, takimi jak oceny, stypendia, lęk przed niepowodzeniem czy oczekiwania środowiska społecznego. Co więcej, zgodnie z „Teorią Nastawienia” Dweck’a, to, jak studenci postrzegają własne możliwości rozwoju (nastawienie na rozwój vs. nastawienie na trwałość), znacząco definiuje ich odporność na ewentualne niepowodzenia egzaminacyjne [<https://osswiata.ceo.org.pl/2023/10/04/czy-nastawienie-na-rozwoj-ma-znaczenie/>, 23.07.2026]. Z kolei Duckworth [2016, s. 23] wykazuje, że długofalowy sukces akademicki jest w większym stopniu skutkiem wytrwałości i pasji niż samego ilorazu inteligencji czy predyspozycji wrodzonych.

Realizacja tak sformułowanego celu naukowego wymagała zastosowania odpowiedniego podejścia metodologicznego. W pracy wykorzystano metodę CAWI, czyli internetowego kwestionariusza ankietowego, opartego na ustrukturyzowanych

pytaniach zamkniętych, pytaniach wymagających udzielenia odpowiedzi własnej oraz pytaniach wykorzystujących stopniowanie w skali Likerta. Badaniem objęto celowo dobraną próbę badawczą składającą się z obecnych studentów uczelni wyższych. Zgromadzony materiał empiryczny poddano analizie ilościowej i jakościowej, co pozwoliło na określenie zależności pomiędzy poszczególnymi typami motywacji a deklarowaną przez studentów średnią ocen, spójnością nauki oraz poziomem odczuwanego stresu.

Sformułowany problem badawczy koncentruje się na ustaleniu, w jakim stopniu poszczególne rodzaje motywacji determinują postawy i wyniki akademickie studentów, a także jak mechanizmy te zmieniają się w czasie i w jaki sposób odczuwana presja zewnętrzna wpływa na jakość procesu uczenia się. Odpowiedź na tak postawione pytania wymagała przyjęcia wieloaspektowego podejścia teoretycznego. W części literaturowej artykułu dokonano przeglądu ewolucji pojęcia motywacji oraz przeanalizowano związane z nim kluczowe koncepcje psychologiczne: Teorię Autodeterminacji (SDT) Edwarda L. Deci i Richarda M. Ryana, Społeczno-Poznawczą Teorię Alberta Bandury, Teorię Atrybucji Bernarda Weinera oraz Teorię Motywacji Osiągnięć Johna W. Atkinsona. Teoretyczne rozważania posłużyły jako bezpośredni fundament przeprowadzonych badań własnych, których szczegółowe wyniki oraz wnioski zaprezentowano w dalszej części opracowania.

1. Przegląd literatury

Pojęcie „motywacji” od dziesięcioleci stanowi jeden z kluczowych obszarów badań w dziedzinach psychologii oraz pedagogiki. Termin ten wywodzi się z łacińskich słów *movere*, („poruszać”, „popychać”), *motus* („ruch”, „bieg”) oraz *moveo* („wprawianie w ruch”, „zachęcanie kogoś do czegoś”) [Kacprzak-Biernacka i in., 2014, s. 2]. Można zauważyć, iż na przestrzeni lat znaczenie tego sformułowania przeszło istotną ewolucję. Pierwotnie podejście behawioralne przedstawiało motywację w kategoriach prostego schematu bodziec-reakcja oraz redukcji napięcia lub popędu, gdzie kluczową rolę odgrywały nagrody i kary (strategia kija i marchewki) stanowiące prototyp motywacji zewnętrznej. Z czasem nurt humanistyczny i poznawczy skoncentrował się na podmiotowości jednostki, dążeniu do samorozwoju oraz poznawczym przetwarzaniu informacji. Współczesne teorie integracyjne rozpatrują natomiast motywację jako zjawisko wielowymiarowe, w którym motywy wewnętrzne i zewnętrzne współwystępują ze sobą w dynamicznej i zależnej relacji [Cywińska, 2012, s. 155-157].

Obecnie termin „motywacja”, w najszerszym ujęciu, definiuje się jako „to, co powoduje podjęcie jakichś działań lub decyzji lub uzasadnienie czyichś działań

lub decyzji” [<https://sjp.pwn.pl/sjp/motywacja;2568523.html/22.07.2026>]. Podobnie uważa Kozłowski [2010, s. 15], według którego termin ten „jest pojęciem ogólnie określającym takie zjawiska jak zamiar, chęć, intencja, pragnienie czegoś, zainteresowanie czymś”. Ponadto uważa on, że motywację można nazwać „procesem psychologicznym, od którego zależy, jakie cele chcemy osiągnąć w przyszłości, ile chcemy zużyć energii i poświęcić na to czasu”.

Jak pokazują powyższe definicje, motywacja określa całokształt czynników (motywów) wyznaczających ludzkie zachowanie. Składają się na nią trzy elementy: kierunek (obраниy cel), wysiłek (poziom zaangażowania) oraz wytrwałość (czas trwania starań), [Armstrong, 2001, s. 106]. Wytrwałość odgrywa szczególną rolę w modelach kształcenia hybrydowego, gdzie determinuje efektywność samokształcenia. Z kolei na gruncie psychologii osiągnięć wskazuje się, że motywacja ma charakter względnie trwałej cechy osobowości, ukształtowanej we wczesnym dzieciństwie pod wpływem środowiska rodzinnego [<https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/31/id/677/22.06.2026>].

Poziom wzbudzonej motywacji wynika z interakcji cech jednostki oraz sytuacji [Szydło i in., 2022, s. 72–74] – ten sam bodziec może wywołać odmienne reakcje u różnych osób, a poczucie satysfakcji zależy od przyjętych kryteriów osiągnięcia sukcesu. Dydaktycy mają jednak realny wpływ na stymulowanie tego procesu poprzez odpowiednie kształtowanie środowiska uczenia się [Gudanowska i in., 2025, s. 15]. Sam mechanizm motywacyjny przebiega cyklicznie: rozpoznanie niezaspokojonej potrzeby prowadzi do wyznaczenia celu i podjęcia działań, a osiągnięty sukces utrwała dany schemat zachowania na przyszłość [Armstrong, 2001, s. 107].

Na potrzeby niniejszej pracy, zostaną wyróżnione trzy koncepcje:

- Teoria Autodeterminacji (ang. *Self-Determination Theory*, SDT),
- Teoria Społeczno-Poznawcza, oraz
- Teoria Atrybucji.

Opracowana przez Edwarda L. Deci i Richarda M. Ryana [2008, s. 182] Teoria Autodeterminacji jest kluczową metodą służącą do analizy zachowań studentów. Badacze ci postawili hipotezę, że człowiek posiada trzy podstawowe, wrodzone potrzeby psychologiczne: potrzebę autonomii, kompetencji oraz przynależności. Ich zaspokojenie stanowi warunek konieczny do optymalnego funkcjonowania jednostki i jego wysokiej motywacji. Potrzeba autonomii wyraża się w poczuciu sprawczości i wolności wyboru kierunku kształcenia, potrzeba kompetencji wiąże się z przekonaniem o własnej skuteczności w rozwiązywaniu trudnych zadań, natomiast potrzeba przynależności dotyczy integracji ze środowiskiem akademickim. W Teorii Autodeterminacji badacze wyodrębnili motywację wewnętrzną oraz ze-

wewnętrzną. Motywacja wewnętrzna polega na podejmowaniu aktywności dla niej samej, czerpaniu radości z procesu poznawczego, zaspokajaniu ciekawości świata oraz rozwijaniu pasji i własnych umiejętności. Studenci reprezentujący ten typ motywacji często sięgają po literaturę spoza obowiązkowego programu studiów i odczuwają satysfakcję z samego zrozumienia problemu. Z kolei motywacja zewnętrzna oznacza działanie ukierunkowane na osiągnięcie zewnętrznych korzyści lub uniknięcie nieprzyjemnych konsekwencji. W jej ramach wyróżnia się różne poziomy przyjętych motywów: od zewnętrznego (uczenie się wyłącznie dla ocen, stypendiów czy spełnienia oczekiwań rodziców), przez podświadomy (działanie w celu uniknięcia poczucia winy), po integrację z własnym systemem wartości. W literaturze zwraca się uwagę na tzw. „efekt podkopywania”, który polega na osłabieniu pierwotnej motywacji wewnętrznej w momencie wprowadzenia silnych bodźców zewnętrznych, co zmienia subiektywne poczucie kontroli ze sterowania wewnętrznego na zewnętrzne.

Sposób, w jaki studenci podchodzą do obowiązków akademickich, wyjaśnia również Społeczno-Poznawcza Teoria Alberta Bandury, ze szczególnym uwzględnieniem pojęcia poczucia własnej skuteczności. Przekonanie jednostki o własnej zdolności do pomyślnego zrealizowania określonego zadania stanowi kluczowy wyznacznik zarówno wyboru celów, jak i poziomu zaangażowania oraz odporności na powstanie ewentualnych trudności. Studenci charakteryzujący się wysokim poczuciem własnej sprawczości traktują trudne wyzwania dydaktyczne (np. skomplikowane projekty czy wymagające egzaminy) jako okazję do rozwoju, wykazują wytrwałość w obliczu niepowodzeń oraz częściej stosują głębokie strategie uczenia się. Z kolei niskie poczucie skuteczności sprzyja unikaniu podejmowania wyzwań, wywołuje wysoki poziom lęku oraz rodzi przekonanie, że sukces akademicki leży poza zasięgiem ich możliwości. Według Bandury przekonania te kształtują się na podstawie czterech głównych źródeł: własnych doświadczeń w osiąganiu sukcesów, modelowania społecznego (obserwacji rówieśników), perswazji werbalnej ze strony otoczenia (np. wsparcia i informacji zwrotnej od wykładowców) oraz interpretacji własnych stanów emocjonalnych i fizjologicznych. W efekcie, poczucie własnej skuteczności stanowi silny łącznik pomiędzy potencjałem intelektualnym studenta a jego rzeczywistymi osiągnięciami akademickimi [Kozicka, 2004, s. 28-34].

Istotną perspektywą w wyjaśnianiu motywacji akademickiej jest również Teoria Atrybucji Bernarda Weinera [1985, s. 548-553], która koncentruje się na tym, jak studenci wyjaśniają przyczyny swoich sukcesów i porażek edukacyjnych. Według Weinera sposób, w jaki jednostka interpretuje swoje dotychczasowe wyniki, bezpośrednio wpływa na jej przyszłe oczekiwania, emocje oraz poziom zaangażo-

wania w naukę. Przyczyny te klasyfikowane są według trzech wymiarów: umiejscowienia (wewnętrzne vs. zewnętrzne), stabilności (stałe vs. zmienne) oraz kontrolowalności (kontrolowalne vs. niekontrolowalne). Przypisanie dobrej oceny czynnikom wewnętrznym, zmiennym i kontrolowalnym – takim jak własny nakład pracy i włożony wysiłek – buduje poczucie kompetencji, wzmacnia motywację wewnętrzną i zachęca do dalszego samorozwoju. Z kolei przypisywanie wyników czynnikom niekontrolowalnym lub zewnętrznym (np. brakowi uzdolnień, trudności egzaminu czy pechowi) prowadzi do osłabienia poczucia sprawstwa. W skrajnych przypadkach ciągle tłumaczenie niepowodzeń brakiem predyspozycji do wykonania danego zadania wywołuje tzw. „wyuczoną bezradność”, w której student dochodzi do przekonania, że jego działania nie mają wpływu na osiągane rezultaty akademickie, czyli są bezsensowne, co skutkuje natomiast drastycznym spadkiem motywacji do działania i rezygnacją z podejmowania starań.

Efektywność akademicka jest również ściśle powiązana z motywacją osiągnięć, której podwaliny stworzył John W. Atkinson [Krause, 2012, s. 90-92]. Koncepcja ta zakłada, że motywacja do działania stanowi wypadkową dwóch ścierających się sił: dążenia do sukcesu oraz unikania porażki. U studentów, u których przeważa motyw unikania niepowodzenia, dominują emocje negatywne, takie jak lęk przed brakiem zaliczenia semestru, paraliżujący stres egzaminacyjny oraz obawa przed utratą statusu w grupie rówieśniczej. Długotrwała praca pod wpływem zewnętrznej presji prowadzić może do negatywnych mechanizmów adaptacyjnych, w tym zjawiska odwlekania wykonywania postawionych zadań czy powierzchownego uczenia się (tzw. metoda „zaliczyć i zapomnieć”), a w dłuższej perspektywie – do wypalenia akademickiego [Goral, Zdun-Ryżewska, 2022, s. 70-72]. Oczekiwania społeczne sprawiają, że uczenie się bywa traktowane nie jako proces rozwoju, lecz jako narzędzie do demonstracji własnej wartości przed otoczeniem [Żmuda, 2021, s. 9-11]. W sytuacji, gdy samoocena studenta uzależniona jest wyłącznie od wskaźników zewnętrznych, pojawia się wysoka chwiejność emocjonalna i podatność na stres.

Wpływ poszczególnych rodzajów motywacji na wyniki akademickie objawia się przede wszystkim poprzez stosowane przez studentów strategie uczenia się [Głóskowska-Sołdatow, 2014, s. 424-426]. Motywacja wewnętrzna sprzyja głębokiemu przetwarzaniu informacji, co przekłada się na lepsze rozumienie struktury wiedzy, długotrwałe zapamiętywanie informacji oraz zdolność do samodzielnego i krytycznego myślenia. Z kolei motywacja zewnętrzna częściej wiąże się z powierzchownym przetwarzaniem materiału, ukierunkowanym na spełnienie minimalnych wymagań zaliczeniowych przy jak najmniejszym nakładzie energii i czasu. Choć czynniki zewnętrzne mogą wykazywać wysoki poziom skuteczności w per-

spektywie krótkoterminowej (np. mobilizacja do nauki bezpośrednio przed egzaminem), to jednak szybko ulegają wyczerpaniu. Motywacja wewnętrzna generuje natomiast długofalową wytrwałość, pozwalającą przetrwać trudne momenty w trakcie studiów. Współczesna pedagogika akademicka wskazuje także na możliwość wystąpienia synergii motywacyjnej. Bodźce zewnętrzne, takie jak stypendia rektora za wysokie wyniki, nie muszą wywoływać negatywnego wpływu na pasję poznawczą, o ile są postrzegane przez studenta jako informacja zwrotna potwierdzająca jego własne kompetencje i zaangażowanie. Należy podkreślić, że poziom motywacji studentów ulega dynamicznym zmianom w toku semestru, a styl prowadzenia zajęć przez nauczycieli akademickich – od wspierającego autonomię po kontrolujący – odgrywa decydującą rolę w stymulowaniu bądź tłumieniu potencjału poznawczego uczących się.

2. Metodyka badań

W procesie badawczym zastosowano podejście ilościowo-jakościowe. Jako technikę gromadzenia danych empirycznych wykorzystano metodę CAWI (ang. *Computer-Assisted Web Interview*), czyli ustrukturyzowany wywiad kwestionariuszowy realizowany za pośrednictwem strony internetowej. Kwestionariusz opracowano za pomocą platformy Microsoft Forms, a następnie udostępniono potencjalnym respondentom za pośrednictwem odnośnika internetowego. Badanie miało charakter ciągły i zostało przeprowadzone w okresie od 13.04.2026 do 21.06.2026 roku.

Głównym celem naukowym badania była analiza wpływu motywacji na wyniki akademickie studentów polskich uczelni wyższych. Sformułowane cele szczegółowe obejmowały: identyfikację kluczowych motywatorów obu rodzajów, ocenę ich subiektywnego wpływu na efektywność procesu uczenia się oraz poznanie opinii badanych na temat specyfiki poszczególnych rodzajów motywacji.

Kwestionariusz ankiety wykorzystany w badaniu składał się z 18 obligatoryjnych pytań. W części zasadniczej uwzględniono 5 pytań zamkniętych (w tym jedno wielokrotnego wyboru), 3 pytania oparte na pięciostopniowej skali Likerta, 2 pytania otwarte służące pozyskaniu danych jakościowych oraz 2 pytania wykorzystujące dziesięciostopniową skalę ocen ułatwiającą precyzyjną samoocenę respondentów. Pozostałe 6 pytań stanowiło tzw. „metryczkę badawczą”, pozwalającą na zebranie danych demograficznych i akademickich niezbędnych do dokonania charakterystyki próby.

Badanie skierowane było do obecnych studentów polskich uczelni wyższych. Wzięło w nim udział 125 osób. Ogólną charakterystykę struktury demograficznej i akademickiej badanej grupy przedstawiono w Tab. 1.

Tab. 1. Charakterystyka respondentów

Płeć	Liczba	Procent
Kobieta	110	88%
Mężczyzna	15	12%
Wiek	Liczba	Procent
18-21	35	28%
22-25	75	64%
26-30	5	4%
31+	5	4%
Forma studiów	Liczba	Procent
Stacjonarne	115	92%
Niestacjonarne	10	8%
Rok studiów	Liczba	Procent
I	20	16%
II	15	12%
III	25	20%
IV	55	44%
V	10	8%
Otrzymywanie stypendium	Liczba	Procent
Tak	40	32%
Nie	85	68%
Średnia ocen (poprzedni semestr)	Liczba	Procent
3,5-3,99	10	8%
4,0-4,49	35	28%
4,5-5,0	80	64%

Źródło: opracowanie własne.

Badana próba charakteryzowała się wyraźną przewagą kobiet (88%) oraz osób w wieku 22-25 lat (64%). Zdecydowana większość respondentów kształciła się w trybie stacjonarnym (92%), a najliczniejszą reprezentację stanowili studenci IV roku (44%). Ponadto blisko jedna trzecia ankietowanych (32%) zadeklarowała pobieranie stypendium (naukowego lub socjalnego). Próba badawcza cechowała się relatywnie wysokim poziomem osiągnięć akademickich – aż 64% badanych uzyskało w poprzednim semestrze średnią ocen w przedziale 4,5-5,0, natomiast kolejne 28% mieściło się w przedziale 4,00–4,49. Tak sformowana struktura próby pozwoliła na wyciągnięcie rzetelnych wniosków dotyczących wpływu postaw motywacyjnych na sukcesy akademickie badanych studentów.

3. Wyniki badań

Prezentowana w niniejszym rozdziale analiza empiryczna stanowi bezpośrednie objaśnienie zależności teoretycznych omówionych we wcześniejszej części opracowania. Uzyskane wyniki pozwalają na ocenę stopnia, w jakim motywacja wewnętrzna i zewnętrzna determinują postawy edukacyjne oraz osiągnięcia akademickie badanych studentów. Punktem wyjścia do analizy było określenie skali nasilenia poszczególnych przejawów obu rodzajów motywacji w badanej grupie.

Motywacja jest jednym z kluczowych czynników wpływających na funkcjonowanie i aktywność człowieka na różnych etapach życia. Z tego względu istotne było określenie, jakie są konkretne przejawy motywacji u studentów. Badanie rozpoczęto od oceny głównych stwierdzeń dotyczących dwóch wymiarów motywacji: wewnętrznej oraz zewnętrznej. Do pomiaru wykorzystano pięciostopniową skalę Likerta, gdzie ocena „1” odpowiadała odpowiedzi „wcale się nie zgadzam”, a ocena „5” – „zgadzam się w pełni”. Zebrane wyniki przedstawiono w Tab. 2 i Tab. 3.

Tab. 2. Ocena stwierdzeń dotyczących motywacji wewnętrznej

Stwierdzenie	Ocena „1” (%)	Ocena „2” (%)	Ocena „3” (%)	Ocena „4” (%)	Ocena „5” (%)
Studiuję głównie dlatego, że interesuje mnie dana dziedzina	0%	4%	32%	36%	28%
Nauka daje mi poczucie satysfakcji	4%	4%	28%	44%	20%
Lubię poszerzać swoją wiedzę nawet wtedy, gdy nie jest to wymagane	4%	4%	24%	28%	40%
Osiąganie dobrych wyników daje mi wewnętrzną satysfakcję	0%	8%	0%	24%	68%
Uczę się, ponieważ chcę się rozwijać i dążyć do bycia coraz lepszym	0%	4%	8%	44%	44%
Czuję radość, gdy zrozumiem i potrafię rozwiązać skomplikowany temat lub problem	0%	0%	8%	16%	76%
Uczenie się nowych rzeczy sprawia mi przyjemność samą w sobie	0%	8%	20%	40%	32%
Ciekawość poznawcza motywuje mnie bardziej niż oceny	8%	12%	32%	24%	24%
Zdobywanie nowej wiedzy daje mi energię do działania	0%	12%	8%	56%	24%
Uczę się, by udowodnić sobie swoją wartość	4%	24%	12%	24%	36%

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku motywacji wewnętrznej najwyższy odsetek odpowiedzi „5” („zgadzam się w pełni”) odnotowano dla stwierdzenia „Czuję radość, gdy zrozumieniem i potrafię rozwiązać skomplikowany temat lub problem” (76%). Wskazywać to może, że sam proces zdobywania wiedzy, a także pokonywania trudności stanowi istotne źródło motywacji studentów. Wynik ten można interpretować w odniesieniu do założeń Teorii Autodeterminacji (SDT), według której zaspokojenie podstawowej potrzeby kompetencji sprzyja kształtowaniu autonomicznej motywacji wewnętrznej w procesie edukacji [Niemiec, Ryan, 2009, s. 134-135; Deci, Ryan, 2008, s. 182]. Oznacza to, że dla respondentów kluczowe znaczenie może mieć nie tylko sam wynik końcowy, lecz również poczucie własnej skuteczności i rozwoju wynikające z samego procesu uczenia się.

Wysoki poziom zgodności zaobserwowano również w przypadku sformułowania „Osiąganie dobrych wyników daje mi wewnętrzną satysfakcję” (68% wskazań oceny „5”). Ponadto aż 88% badanych (suma ocen „4” i „5”) zgodziło się ze stwierdzeniem „Uczę się, ponieważ chcę się rozwijać i dążyć do bycia coraz lepszym”. Wyniki te jednoznacznie sugerują, że dominującym elementem motywacji wewnętrznej w analizowanej próbie jest orientacja na rozwój osobisty oraz stałe doskonalenie własnych kompetencji. Większość respondentów deklarowała także, że czerpie satysfakcję ze zdobywania nowej wiedzy (64% ocen pozytywnych – „4” i „5”), a nauka stanowi dla nich przyjemność samą w sobie (72% wskazań łącznie). Ponadto ponad połowa ankietowanych (64%) potwierdziła, że decyzja o podjęciu studiów wynikała przede wszystkim z osobistych zainteresowań daną dziedziną. Dowodzi to, że ciekawość poznawcza stanowi istotny czynnik determinujący zarówno wybór kierunku kształcenia, jak i późniejsze zaangażowanie w proces dydaktyczny.

Najniższy stopień akceptacji oraz najbardziej zróżnicowane opinie odnotowano w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących bezpośredniej przewagi ciekawości nad ocenami oraz intencji uczenia się dla potwierdzenia własnej wartości. Dla sformułowania „Ciekawość poznawcza motywuje mnie bardziej niż oceny” łączny odsetek ocen pozytywnych wyniósł jedynie 48% (24% ocen „4” i 24% ocen „5”), przy jednoczesnym wysokim udziale odpowiedzi neutralnych (32% wskazań oceny „3”) oraz istotnym odsetku ocen negatywnych (20% ocen „1” i „2”). Z kolei w przypadku stwierdzenia „Uczę się, by udowodnić sobie swoją wartość” aż 28% respondentów nie wyraziło zgody (24% ocen „2” i 4% ocen „1”), a 12% zachowało stanowisko neutralne. Wyniki te wyraźnie wskazują, że choć motywacja wewnętrzna odgrywa kluczową rolę w procesie uczenia się badanych, to jednak czynniki czysto poznawcze rzadko całkowicie zastępują znaczenie ocen akademickich, a sama motywacja autoteliczna jest wyraźnie silniejsza niż ta wynikająca z potrzeby budowania własnej samooceny.

Drugim poddanym analizie wymiarem była motywacja zewnętrzna (Tab. 3). Wyniki wskazują, że największą siłą oddziaływania na studentów wykazują czynniki związane z unikaniem negatywnych konsekwencji oraz lękiem przed porażką. Najwyższy poziom zgodności (60% wskazań oceny „5”) odnotowano dla stwierdzeń „Uczę się, aby uniknąć stresu związanego z poprawkami” oraz „Boję się porażki”. W przypadku obawy przed negatywnymi konsekwencjami, takimi jak niezaliczenie semestru czy utrata stypendium, wysoki poziom zgodności ze stwierdzeniem wyraziło łącznie 72% ankietowanych (48% dla oceny „5” oraz 24% dla oceny „4”). Świadczy to o tym, że znaczna część studentów funkcjonuje w warunkach odczuwalnej presji akademickiej, w której proces uczenia się staje się w dużej mierze strategią unikania niepowodzeń.

Tab. 3. Ocena stwierdzeń dotyczących motywacji zewnętrznej

Stwierdzenie	Ocena „1” (%)	Ocena „2” (%)	Ocena „3” (%)	Ocena „4” (%)	Ocena „5” (%)
Studiuje głównie po to, aby zdobyć dobrze płatną pracę w przyszłości	4%	12%	20%	36%	28%
Uczę się, aby zdobyć stypendium lub inne nagrody	12%	32%	24%	20%	12%
Staram się uzyskiwać dobre oceny, aby zadowolić rodziców lub bliskich	20%	16%	28%	12%	24%
Dobre wyniki są dla mnie ważne, ponieważ wpływają na to, jak postrzegają mnie inni	12%	24%	24%	32%	8%
Często motywują mnie pochwały i uznanie ze strony wykładowców	4%	12%	20%	44%	20%
Uczę się, ponieważ obawiam się negatywnych konsekwencji (np. niezaliczenia semestru, utraty stypendium)	4%	4%	20%	24%	48%
Boję się porażki	4%	8%	12%	16%	60%
Uczę się, aby uniknąć stresu związanego z poprawkami	4%	0%	12%	24%	60%
Uczę się, by poprawić swój status społeczny	8%	28%	4%	32%	28%
Studiuje, bo wszyscy w moim otoczeniu studiują lub mają wyższe wykształcenie	24%	20%	24%	12%	20%
Uczę się, by udowodnić innym swoją wartość	28%	36%	8%	12%	16%

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wykazała ponadto racjonalne podejście badanych do edukacji traktowanej jako środek do osiągnięcia własnych celów życiowych. 64% respondentów zgodziło się (odpowiedzi „4” i „5”) ze stwierdzeniem, że studiuje w celu zdobycia dobrze płatnej pracy, a 60% powiązało naukę ze świadomym dążeniem do poprawy

własnego statusu społecznego. Stosunkowo mniejszy wpływ wywierają natomiast klasyczne bodźce materialne, takie jak stypendia czy bezpośrednie nagrody (jedynie 32% ocen pozytywnych). Najniższe znaczenie przypisano czynnikom wynikającym z presji rówieśniczej i poczucia społecznego przymusu. Aż 68% badanych odrzuciło lub zachowało neutralność wobec twierdzenia, że studiują ze względu na fakt, iż wyższe wykształcenie jest powszechne w ich otoczeniu. Podobnie ponad połowa respondentów zanegowała potrzebę udowadniania własnej wartości innym ludziom.

Uzyskane dane dowodzą, że w badanej próbie motywacja zewnętrzna ma przede wszystkim charakter regulacji zewnętrznej nastawionej na unikanie negatywnych skutków oraz instrumentalne zabezpieczenie przyszłości zawodowej, wspierane dodatkowo dodatnim wzmocnieniem ze strony kadry dydaktycznej (64% ocen pozytywnych przy pytaniu o pochwały ze strony wykładowców).

Tab. 4. Ocena zależności między motywacją a osiąganymi wynikami w nauce

Stwierdzenie	Ocena „1” (%)	Ocena „2” (%)	Ocena „3” (%)	Ocena „4” (%)	Ocena „5” (%)
Gdy motywacja wewnętrzna rośnie, zauważam poprawę moich ocen	4%	12%	28%	24%	32%
Motywacja wewnętrzna sprawia, że lepiej zapamiętuję materiał	0%	8%	20%	40%	32%
Motywacja wewnętrzna pomaga mi przetrwać trudne momenty w nauce	0%	12%	24%	26%	28%
Gdy uczę się dla siebie, osiągam lepsze wyniki niż wtedy, gdy uczę się „dla ocen”	4%	12%	40%	20%	24%
Im bardziej interesuje mnie dany przedmiot, tym lepsze uzyskuję wyniki	0%	4%	16%	28%	52%
Motywacja zewnętrzna pomaga mi utrzymać regularność w nauce	8%	28%	16%	36%	12%
Motywacja zewnętrzna bywa skuteczna krótkoterminowo, ale szybko się wypala	0%	24%	28%	36%	12%
Najlepsze wyniki osiągam, gdy łączę motywację wewnętrzną i zewnętrzną	0%	0%	24%	20%	56%
Kiedy motywacja spada, moje wyniki natychmiast się pogarszają	8%	20%	32%	28%	12%

Źródło: opracowanie własne.

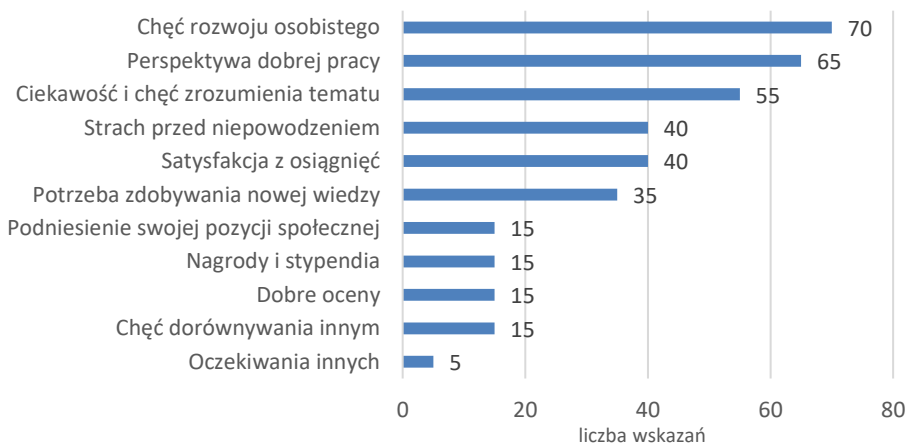
Kolejny etap badań dotyczył subiektywnej oceny zależności zachodzących pomiędzy typem motywacji a efektywnością akademicką (Tab. 4). Najwyższą zgodność odnotowano w odniesieniu do relacji między zainteresowaniem przedmiotem a poziomem ocen – 80% respondentów (suma ocen „4” i „5”) potwierdziło, że wzrost zainteresowania przekłada się bezpośrednio na lepsze wyniki. Dodatkowo

72% ankietowanych zaznaczyło, że motywacja wewnętrzna usprawnia proces zapamiętywania materiału, co jest spójne z koncepcjami głębokiego przetwarzania informacji [Głośkowska-Sołdatow, 2014, s. 424-426; Ryan i Deci, 2008, s. 182-184].

Najbardziej kluczowym wnioskiem płynącym z analizy (tab. 4) jest silne przekonanie studentów o występowaniu synergii motywacyjnej. Aż 76% respondentów (56% wskazań dla oceny „5” oraz 20% dla oceny „4”) zgodziło się ze stwierdzeniem, że optymalne efekty akademickie osiągają przy jednoczesnym połączeniu motywacji wewnętrznej i zewnętrznej. Wynik ten w pełni wspiera współczesne rozwinięcia Teorii Autodeterminacji dotyczące tzw. autonomicznej motywacji zewnętrznej [Ryan i Deci, 2020, s. 3-4]. Wskazuje ona, że czynniki zewnętrzne i wewnętrzne nie wykluczają się wzajemnie, lecz tworzą spójny system wspierający proces realizacji celów dydaktycznych [Ryan i Deci, 2020, s. 3-4].

Jednocześnie respondenci wykazują krytyczną świadomość ograniczeń samej motywacji zewnętrznej. Choć niemal połowa badanych (48%) przyznała, że motywatory zewnętrzne pomagają w zachowaniu systematyczności, taka sama grupa (48%) podkreśliła ich krótkotrwały charakter i podatność na szybkie wypalenie. Potwierdza to wnioski Ryana i Deciego [2020, s. 3-4], iż presja zewnętrzna lub sztywne gratyfikacje generują jedynie doraźne zrywy mobilizacyjne, stanowiąc czynnik niewystarczający do budowania długofalowej wytrwałości w nauce akademickiej.

W dalszej części badania dokonano hierarchizacji konkretnych determinantów motywacyjnych, prosząc ankietowanych o wybór maksymalnie 3 kluczowych czynników (rys. 1).

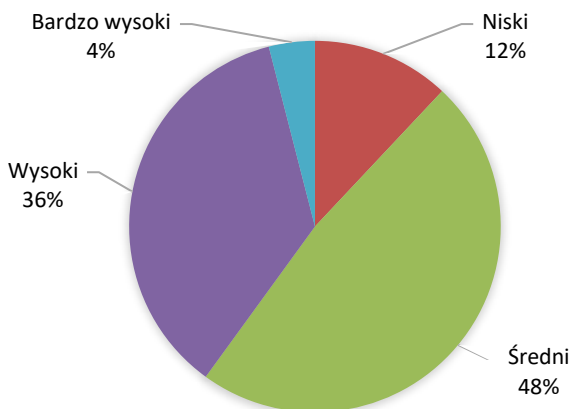


Rys. 1. Czynniki motywujące do nauki

Źródło: opracowanie własne.

Czynnikami najczęściej wskazywanymi przez badanych były: „Chęć rozwoju osobistego” (70 wskazań, 56% badanych) oraz „Perspektywa dobrej pracy” (65 wskazań, 52% badanych). Wysoką pozycję zajęła również „Ciekawość i chęć zrozumienia tematu” (55 wskazań, 44%). Do czynników o umiarkowanej sile oddziaływania należały: „Strach przed niepowodzeniem” oraz „Satysfakcja z osiągnięć” (po 40 wskazań, 32%), a także „Potrzeba zdobywania nowej wiedzy” (35 wskazań, 28%). Najrzadziej wybierano natomiast czynniki bazujące na zewnętrznej aprobach społecznej czy bezpośredniej presji otoczenia. Otrzymane dane potwierdzają, że dominującą rolę w strukturze motywacyjnej badanych odgrywają czynniki zorientowane na samorozwój oraz wizję sukcesu zawodowego, przy zachowaniu istotnego wpływu motywów zorientowanych na unikanie niepowodzeń akademickich.

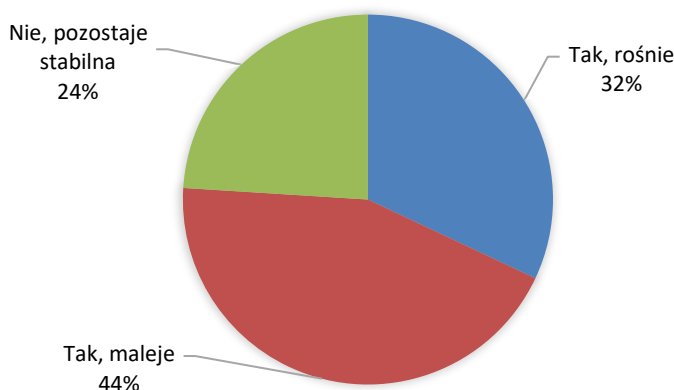
Kluczowe z punktu widzenia praktyki akademickiej są ustalenia dotyczące subiektywnej samooceny poziomu motywacji oraz jej zmiennego charakteru w czasie. Oceniając swój ogólny poziom motywacji do nauki (rys. 2), większość badanych zakwalifikowała go jako średni (48%) lub wysoki (36%), przy minimalnym odsetku ocen skrajnie niskich (12%) lub bardzo wysokich (4%). Dowodzi to, że zdecydowana większość studentów deklaruje gotowość oraz odczuwa wystarczający potencjał do podejmowania wysiłku edukacyjnego.



Rys. 2. Samoocena poziomu motywacji do nauki

Źródło: opracowanie własne.

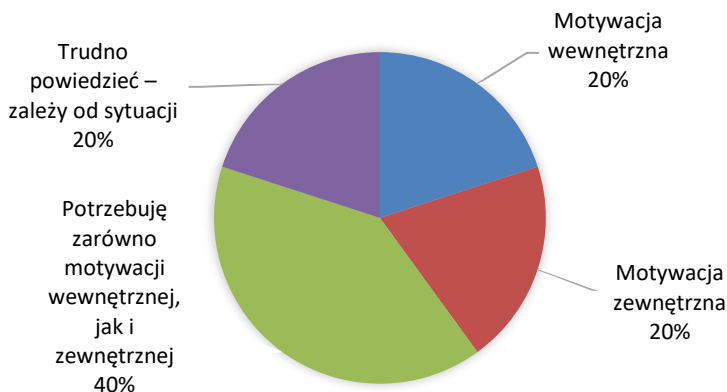
Okazuje się jednak, że stabilność motywacji w czasie stanowi znaczne wyzwanie dydaktyczne. Aż 44% ankietowanych wskazało, że ich motywacja ulega stopniowemu obniżeniu w trakcie trwania semestru, podczas gdy wzrost zadeklarowało 32%, a stałość 24% badanych (rys. 3). Zjawisko to wpisuje się w prawidłowości zaobserwowane przez Young i współpracowników [2018, s. 1029-1030], którzy wykazali występowanie zjawiska „spadek-odbudowa” w dynamice zaangażowania studentów w cyklu semestralnym. Zmiany te wynikają najczęściej z narastającego zmęczenia materiałem, spiętrzenia terminów zaliczeniowych w okresie sesyjnym oraz nierównomiernego rozłożenia obciążeń dydaktycznych [Young i in., 2018, s. 1029-1030].



Rys. 3. Zmiany poziomu motywacji do nauki

Źródło: opracowanie własne.

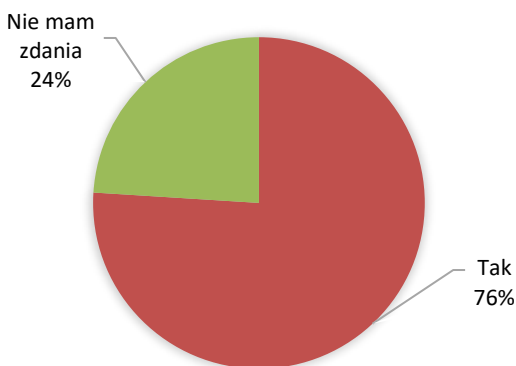
Kolejnym analizowanym aspektem były źródła motywacji, które respondenci uznają za dominujące w swoim działaniu. Ankietowanych poproszono o wskazanie, czy częściej kieruje nimi motywacja wewnętrzna, zewnętrzna, czy obie jednocześnie. Zebrane wyniki przedstawiono na rysunku 4. Badając subiektywne poczucie dominacji poszczególnych rodzajów motywacji, największa grupa respondentów (40%) jednoznacznie wskazała, że do efektywnego funkcjonowania potrzebuje stałego współdziałania bodźców wewnętrznych i zewnętrznych. Pozostałe odpowiedzi rozłożyły się równomiernie po 20% dla czystej motywacji wewnętrznej, zewnętrznej oraz uzależnienia tego układu od konkretnej sytuacji. Wynik ten jednoznacznie podważa utrwalony w starszej literaturze podział motywacji na rozłączne kategorie, wskazując na ich wielowymiarową syntezę w praktyce studenckiej.



Rys. 4. Samoocena dominującego źródła motywacji do działania

Źródło: opracowanie własne.

Niezwykle ciekawe wnioski płyną także z analizy opinii na temat roli uczelni w stymulowaniu zaangażowania (rys. 5). Aż 76% ankietowanych wyraziło przekonanie, że szkoły wyższe posiadają znaczny, niewykorzystany dotąd potencjał w zakresie tworzenia warunków sprzyjających wzmocnieniu motywacji studenckiej. Warto podkreślić brak jakichkolwiek głosów negatywnych (0%), co dowodzi powszechnego oczekiwania ze strony środowiska studenckiego na wdrażanie bardziej autonomicznych, angażujących i elastycznych metod dydaktycznych.



Rys. 5. Ocena możliwości skuteczniejszego wspierania motywacji studentów przez uczelnie

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnia część badania miała na celu pogłębienie analizy motywacji studentów poprzez poznanie ich indywidualnych opinii i doświadczeń związanych z procesem kształcenia. Ankietowanych poproszono o odpowiedź na pytania dotyczące znaczenia poszczególnych rodzajów motywacji, a także określenie wpływu motywacji na osiągane wyniki akademickie. W pierwszym pytaniu otwartym respondenci zostali poproszeni o wskazanie, co ich zdaniem ma większy wpływ na sukces w nauce – pasja i ciekawość czy nagrody i uznanie. Analiza odpowiedzi pozwoliła wyłonić trzy główne tendencje w sposobie postrzegania wpływu motywatorów na sukces w nauce. Ponad połowa badanych wskazywała pasję oraz ciekawość jako kluczowy aspekt. Wśród odpowiedzi można wyróżnić takie przykłady jak:

- 1) *Moim zdaniem większy wpływ ma pasja i ciekawość, ponieważ sprawiają, że uczymy się chętniej, wytrwalej i z prawdziwym zaangażowaniem.*
- 2) *Według mnie pasja i ciekawość, ponieważ uczenie się czegoś co nas nie interesuje wyłącznie dla uznania, może być w końcu nudne i męczące.*
- 3) *Pasja i ciekawość, ponieważ będąc bardziej zainteresowani tematem jesteśmy w stanie więcej energii poświęcić na niego.*
- 4) *Pasja i ciekawość, ponieważ kiedy coś mnie interesuje to nie czuję, że się uczę, bo robię coś co lubię.*

Na przeciwnym biegunie znalazł się niewielki odsetek odpowiedzi wskazujących na nagrody i uznanie, jako główne motywatory na drodze do sukcesu akademickiego. Pośród nich można wyróżnić takie głosy jak:

- 1) *Nagrody i uznanie – tego systemu jesteśmy uczeni od najmłodszych lat.*
- 2) *Raczej nagrody, każdy chce być dobrze widziany.*

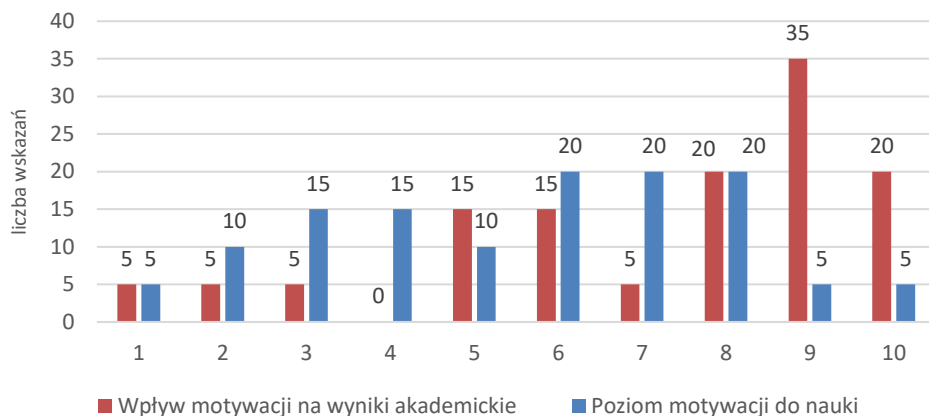
Obok odpowiedzi podkreślających dominującą rolę jednego z rodzajów motywacji, pojawiły się również opinie wskazujące na równorzędne i komplementarne znaczenie motywacji wewnętrznej i zewnętrznej:

- 1) *Myszę, że oba aspekty mają znaczący wpływ na sukces w nauce. Każdy z nich staje się przydatny w innej sytuacji.*
- 2) *Na sukces powinna wpływać pasja i ciekawość, mimo to nie zawsze wiedza zdobyta ze względu na te czynniki spełnia oczekiwania egzaminu. Przez co "obowiązkowym" wpływem na sukces są nagrody w postaci pozytywnej oceny.*
- 3) *Moim zdaniem na sukces w nauce, rozumiany jako wysokie stopnie, wpływa mieszanka motywatorów wewnętrznych i zewnętrznych. W pewnych okresach skuteczniejsze są motywacje wewnętrzne, a kiedy "wypalimy się" motywacje te mogą zastąpić motywatory zewnętrzne.*

Dominacja odpowiedzi wskazujących na pasję i ciekawość sugeruje, że respondenci postrzegają wewnętrzne zainteresowanie nauką jako kluczowy element wpływający na osiąganie przez nich akademickich sukcesów. Jednocześnie obecność odpowiedzi wskazujących na znaczenie obu rodzajów motywacji pokazuje, że respondenci dostrzegają złożony charakter procesu motywacyjnego. Niewielki odsetek odpowiedzi podkreślających rolę nagród i uznania może natomiast sugerować, że dla części badanych czynniki zewnętrzne mogą stanowić istotny impuls skłaniający do działania i osiągania zamierzonych celów.

W kolejnym pytaniu poproszono respondentów o przytoczenie sytuacji, w których motywacja zewnętrzna okazała się dla nich skuteczniejsza niż motywacja wewnętrzna. Zdecydowana większość badanych była w stanie wskazać w jakich okolicznościach motywatory zewnętrzne były dla nich bardziej efektywne. Wśród najczęściej wymienianych sytuacji znalazły się m.in. przygotowywanie artykułu naukowego, ubieganie się o stypendium oraz nauka do przedmiotów, które nie wzbudzały zainteresowania respondentów. Wielu ankietowanych podkreślało również znaczenie presji związanej z terminami lub oczekiwaniami otoczenia jako skutecznego bodźca do podjęcia działania. Badani zwracali także uwagę, że w sytuacjach spadku lub wyczerpania motywacji wewnętrznej to motywatory zewnętrzne pozwalają na dalsze dążenie do obranego celu. Jedynie niewielki odsetek ankietowanych stwierdził, że nie jest w stanie wskazać sytuacji, w której motywacja zewnętrzna okazałaby się skuteczniejsza niż wewnętrzna. Odpowiedzi respondentów sugerują, że motywacja zewnętrzna pełni przede wszystkim funkcję wspierającą. Okazuje się szczególnie istotna w realizacji zadań wymagających większego wysiłku, wykonywanych pod presją lub niezwiązanych z osobistymi zainteresowaniami.

Istotnym elementem analizy motywacji jest nie tylko określenie czynników ją kształtujących, lecz również sposobu, w jaki studenci postrzegają jej znaczenie we własnym procesie uczenia się. Subiektywna ocena poziomu motywacji oraz przekonanie o jej wpływie na osiągane wyniki akademickie pozwoliły na dostarczenie cennych informacji dotyczących tego, jak badani interpretują zależność zachodzącą między motywacją, a osiąganymi efektami własnej edukacji. W związku z tym respondentów poproszono o ocenę obu tych aspektów w dziesięciostopniowej skali. Otrzymane wyniki przedstawiono na Rys. 6.



Rys. 6. Subiektywna ocena poziomu motywacji do nauki oraz wpływu motywacji na osiągnięte wyniki akademickie

Źródło: opracowanie własne.

Z przedstawionych na wykresie danych wynika, że w przypadku samooceny poziomu motywacji do nauki najczęściej respondentów wskazało wartości „6”, „7” oraz „8” (po 20 wskazań). Kolejnymi najczęściej wybieranymi ocenami były „3” i „4” (po 15 wskazań). Wartości skrajne oraz wartość środkowa (5) były wybierane stosunkowo rzadko. Nieco odmienny rozkład odpowiedzi zaobserwowano w przypadku oceny wpływu motywacji na osiągnięte wyniki akademickie. Najwięcej respondentów oceniło ten wpływ na poziomie „9” (35 wskazań), natomiast oceny „8” i „10” uzyskały po 20 wskazań. Znikomy odsetek ankietowanych wybierał najniższe wartości skali (1-3).

Uzyskane wyniki wskazują, że respondenci zdecydowanie wyżej oceniają sam wpływ motywacji na sukcesy akademickie niż własny, aktualny poziom zaangażowania w naukę. Dowodzi to, że badani wykazują pełną świadomość kluczowej roli procesów motywacyjnych w osiąganiu dobrych wyników w nauce, jednocześnie dostrzegając u siebie pewne braki w zakresie utrzymywania stałej, wysokiej motywacji w toku studiów.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania empiryczne oraz dokonany przegląd literatury pozwoliły na sformułowanie kluczowych wniosków dotyczących roli procesów motywa-

cyjnych oraz określenie ich bezpośredniego wpływu na wyniki akademickie respondentów. Z naukowego punktu widzenia, uzyskane dane stanowią istotne potwierdzenie i rozwinięcie założeń współczesnej psychologii edukacyjnej, w tym w szczególności Teorii Autodeterminacji Edwarda L. Deci i Richarda M. Ryana [2008, s. 182]. Badanie jednoznacznie podważyło tradycyjny podział przedstawiający motywację wewnętrzną i zewnętrzną jako zjawiska sobie przeciwstawne lub wykluczające się. Zdecydowana większość respondentów wskazała na występowanie zjawiska synergii motywacyjnej, deklarując, że optymalne rezultaty edukacyjne osiąga w warunkach jednoczesnego oddziaływania obu typów bodźców. O ile ciekawość poznawcza, pasja oraz dążenie do samorozwoju stanowią trwałe fundament głębokiego przetwarzania informacji [Głóskowska-Sołdatow, 2014, s. 424-426] i budowania długofalowej wytrwałości [Duckworth, 2016, s. 2-3], o tyle czynniki zewnętrzne – takie jak oceny, presja związana z zaliczeniami czy perspektywa potencjalnej kariery i udziału na rynku pracy – pełnią niezbędną funkcję mobilizującą i dyscyplinującą w sytuacjach zniechęcenia do działania lub realizacji mniej interesujących modułów kształcenia. Ponadto wyniki badania potwierdziły obserwowane w literaturze zjawisko fluktuacji i spadku zaangażowania studentów w cyklu semestralnym [Youngh i in., 2018, s. 1016-1033], wskazując, że sama świadomość wysokiej wartości motywacji nie jest wystarczająca do utrzymania jej na stałym poziomie.

Z praktycznego punktu widzenia, wnioski z badania niosą ze sobą konkretne wskazówki dla władz uczelni wyższych oraz kadry dydaktycznej. Powszechne przekonanie studentów o istnieniu niewykorzystanego potencjału instytucjonalnego w zakresie wspierania ich zaangażowania stanowi wyraźny sygnał do zmiany dotychczasowych praktyk edukacyjnych. Szkoły wyższe powinny w większym stopniu odchodzić od modeli dydaktycznych opartych wyłącznie na zewnętrznej kontroli, rygorystycznym egzekwowaniu wiedzy i generowaniu presji egzaminacyjnej, które – jak wykazały badania – sprzyjają lękowi przed porażką, odkładaniu wykonania obowiązków w czasie oraz powierzchownemu uczeniu się [Goral i Zdun-Ryżewska, 2022, s. 70-72]. W zamian zaleca się projektowanie środowiska akademickiego w sposób wspierający podstawowe potrzeby psychologiczne studentów: poczucie autonomii, kompetencji oraz przynależności [Niemiec i Ryan, 2009, s. 133-144]. W praktyce oznacza to upowszechnienie wprowadzania elastycznych form kształcenia, metod projektowych rozwijających zaangażowanie i kreatywne myślenie, budowanie jasnych i sprawiedliwych kryteriów oceniania oraz stosowanie konstruktywnej informacji zwrotnej ze strony wykładowców. Tego rodzaju działania pozwolą przekształcić zewnętrzną regulację w motywację akademicką, co w konse-

kwencji przyczyni się nie tylko do poprawy wyników w nauce, ale także do zwiększenia dobrostanu psychicznego studentów i ograniczenia zjawiska ich wypalenia akademickiego.

Literatura

1. Armstrong M. (2001), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków.
2. Cywińska M. (2012), *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, Studia Edukacyjne 20, s. 153-166.
3. Czerniawska D., Czerniawska M., Szydło J. (2021), *Between Collectivism and Individualism – Analysis of Changes in Value Systems of Students in the Period of 15 Years*, Psychology Research and Behavior Management 14, s. 2015-2033.
4. Dec G., Olszewska M., Szydło J. (2024), *Źródła motywacji i sposoby nauki studentów*, Akademia Zarządzania 8(3), s.456-476.
5. Deci E. L., Ryan R. M. (2008), *Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health*, Canadian psychology 49 (3), pp. 182-185.
6. Deci E.L., Ryan R.M. (2020), *Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions*, Contemporary Educational Psychology 61, pp. 1-31
7. Duckworth A. (2016), *Grit: The power of passion and perseverance*, The Jubilee Centre for Character and Virtues, Insight Series, Birmingham.
8. Głóskowska-Sołdatow M. (2014), *Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki*, Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku, s. 422–431.
9. Goral A., Zdun-Ryżewska A. (2022), *Personality Traits, Agentic and Communal Orientation, and Burnout in Remote Learning of Students in Different Years*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia 35(2), s. 69–87.
10. Gudanowska A., Siderska J., Kobylińska U., Szpilko D., Szydło J. (2025), *Mapowanie nowoczesnych metod i technik nauczania na poziomie wyższym w województwie podlaskim*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej, Białystok.
11. Kacprzak-Biernacka E., Skura-Madziała A., Kopański Z., Brukwicka I., Lishchynskyy Y., Mazurek M. (2014), *Pojęcie motywacji, jej odmiany i podmioty motywacji*, Journal of Clinical Healthcare 3, s. 2-5.
12. Kozicka K. (2004), *Poczucie własnej skuteczności - czynnik sprawczy i jego implikacje dla profilaktyki i terapii pedagogiczne*, Annales Universitatis Mariae Curie - Skłodowska Lublin – Polonia 17, s. 27-38.
13. Kozłowski W. (2010), *Zarządzanie motywacją pracowników*. Wydawnictwo CeDeWu Sp. z o. o., Wrocław.

14. Krause E. (2012), *Motywacja osiągnąć studentów w karierze – motywy planowania i rozpoczęcia kariery zawodowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
15. Mikołajczyk K. (2009), *Teorie motywacji i ich znaczenie dla praktyki dydaktycznej w szkoleniach komplementarnych*, E-mentor 4 (31), <https://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/31/id/677> [22.07.2026].
16. Nieścior J., Radziszewska K., Wróbel D., Szydło J. (2024), *Wpływ rozwoju technologii AI na zaangażowanie w proces edukacyjny studentów Wydziału Inżynierii Zarządzania Politechniki Białostockiej*, Akademia Zarządzania 8(3), s.348-372.
17. Niemiec C.P., Ryan R.M. (2009), *Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice*, Theory and Research in Education 7 (2), pp. 133-144.
18. Pintrich P. R. (2003), *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*, Journal of Educational Psychology 95 (4), pp. 667–686.
19. Słownik Języka Polskiego PWN (2026), <https://sjp.pwn.pl/sjp/motywacja;2568523.html> [22.07.2026].
20. Sterna D. (2023), *Czy nastawienie na rozwój ma znaczenie?* Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://osswiata.ceo.org.pl/2023/10/04/czy-nastawienie-na-rozwoj-ma-znaczenie/> [23.07.2026]
21. Szydło J., Szpilko D., Glińska E., Kobylińska U., Rollnik-Sadowska E., Ryciuk U. (2022), *Theoretical and practical aspects of business activity. Starting a business*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej, Białystok.
22. Weiner B. (1985), *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, Psychological Review 92 (4), pp. 548–573.
23. Wróblewski F., Żegarski P., Szydło J. (2022), *Wykorzystanie czasu wolnego przez studentów Politechniki Białostockiej*, Akademia Zarządzania 6(2), s. 307-326.
24. Young A.M., Wendel P.J., Esson J.M., Plank K.M. (2018), *Motivational Decline and Recovery in Higher Education STEM Courses*, International Journal of Science Education 40 (9), pp. 1016–1033.
25. Żmuda A. (2021), *Retrospektywnie spostrzegane postawy rodzicielskie a potrzeba poznania u osób z wysokimi osiągnięciami akademickimi*, Horyzonty Wychowania 20 (54), s. 7–18.

The Impact of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Students' Academic Performance

Abstract

The main aim of this article is to analyze the influence of motivation on the academic results achieved by students of Polish universities. The discussion is embedded in a multifaceted theoretical framework, including Self-Determination Theory (SDT), Albert Bandura's Social Cognitive Theory, Bernard Weiner's Attribution Theory, and John W. Atkinson's Achievement Motivation Theory. The implementation of the research objective was based on a quantitative-qualitative approach. The empirical study was conducted using the CAWI method on a purposively selected sample of 125 university students. The obtained results prove that the dominant internal motivators in the studied group are the pursuit of self-development, satisfaction with overcoming intellectual difficulties and cognitive curiosity. In the area of extrinsic motivation, the main role is played by pragmatic factors (career prospects) and preventive factors (fear of failure and avoidance of examination stress). The study revealed the phenomenon of motivational synergy – the vast majority of respondents (76%) achieve the best results with the simultaneous interaction of intrinsic and extrinsic motivators. At the same time, a significant instability of motivation was revealed in the semester cycle and a widespread expectation among students (76%) that universities would implement more effective and flexible forms of supporting their engagement.

Key words

intrinsic motivation, extrinsic motivation, academic performance, students, learning effectiveness, academic environment