

ALEKSANDRA TOKARZ, ANDRZEJ BEAUVALE

JAKOŚĆ ŻYCIA MŁODEGO NAUKOWCA

I. WPROWADZENIE

Niniejszy artykuł wynika z literalnego potraktowania pytania o psychologiczne aspekty jakości życia. Określenie to zdaje się rozsądzać ramy kompetencji psychologii jako dyscypliny naukowej. Termin "jakość" bowiem, w myśl definicji słownikowych, a zwłaszcza z *Encyklopedii Prakseologicznej*¹, zakłada istnienie wzorca, standardu formułującego jakieś wymogi i będącego odniesieniem dla efektu lub przebiegu działania. Tym samym psychologiczna analiza tego zagadnienia wymaga diagnozy określonego stanu rzeczy, odniesienia go do wzorca oraz decyzji wartościującej. Kluczową sprawą jest zatem określenie wzorca czy standardu. Co nim powinno być i czy psychologia władna jest go dostarczyć?

Istnieje tu kilka możliwości:

1) wzorzec może być idealny, wynikać z przyjętej aksjologii (np. preferującej wartości dobra, piękna czy prawdy);

2) wzorzec może być zakorzeniony w naturalnych właściwościach działania skutecznego, dającego efekty, lub w naturalnych właściwościach wyróżnionych stanów (np. motywacja autonomiczna gwarantuje optymalną motywację działań twórczych);

3) wzorzec może być subiektywny, co oznacza określanie jakości życia poprzez całościową jego ocenę jako dobrego, szczęśliwego czy pomyślnego dla jednostki.

Niniejsze sprawozdanie z badań będzie próbą takiego sposobu udzielania odpowiedzi na pytanie o jakość życia, który wiąże się z drugim, a częściowo także z trzecim typem wzorca.

Probierzem dla określenia jakości życia młodego naukowca będzie model teoretyczny ustalający charakterystykę motywacyjnych warunków związanych z efektywną twórczością naukową. Koncepcja nie będzie jednak wyłącznym punktem odniesienia, lecz posłuży za narzędzie do zbudowania wzorca. Stąd asystenci i adiunkci porównywani będą z naukowcami, którzy

¹ "Jakość [...] suma cech wytworu, w szczególności wyrobu lub samego działania do niego prowadzącego; najczęściej z oceną: dobra jakość - zła jakość. Ocenę taką wydaje się ze względu na istniejący obiektywnie lub idealnie wzorzec rzeczowy lub wzorzec działania. W tym drugim przypadku, tj. w przypadku działania, jakość utożsamiana jest ze sprawnością w sensie syntetycznym" [Pszczółowski 1978, s. 92]. Ta ostatnia zaś to "ogół walorów praktycznych działania, czyli pozytywnie ocenianych jego cech" [ibidem, s. 227].

w 10 lat po doktoracie uzyskali tytuł profesora, dowodząc w ten sposób własnej skuteczności. Trzecim, poza modelem teoretycznym zweryfikowanym przez dane empiryczne, elementem analizy jakości życia będzie rozważenie znaczenia i wpływu kontekstu, czyli warunków, w jakich przebiega działalność osób badanych. Przedstawimy kolejno te trzy kwestie.

O wzorcach będących podstawą do formułowania wymagań wobec życia można mówić przyjmując różne punkty widzenia. Mogą one wynikać na przykład z zaspokajania potrzeb, realizacji roli społecznej, twórczego działania czy subiektywnego zadowolenia z życia.

Wydaje się, że analiza warunków efektywnego działania w dziedzinie twórczości naukowej jednoczy wiele rodzajów wymienionych standardów szczegółowych. Pośrednio potwierdzają to także opinie innych autorów. W myśl racjonalnego ustanowienia wymiarów jakości życia, jakiego dokonał Tomaszewski [1984], wyróżnić można 5 podstawowych jego kryteriów: bogactwo przeżyć subiektywnych, mądrość życiowa (tj. stan świadomości rozumiany jako zakres i głębokość wiedzy o rzeczywistości), skuteczna działalność, twórczość dająca wartościowe efekty, przyjazne współżycie człowieka z innymi ludźmi. Badanie warunków skutecznej działalności naukowej w różnym stopniu dotyczy każdego z tych kryteriów, ale — jak postaramy się wykazać — jest mało przydatne w określaniu jakości życia, jeżeli pominiemy wpływ warunków, w jakich przebiega, warunków, które nie mogą być zmienione przez osoby działające i od nich nie zależą.

II. MOTYWACJE POZNAWCZE ZWIĄZANE Z AKTYWNOŚCIĄ TWÓRCZĄ

Różnorodne dane empiryczne i analizy teoretyczne posłużyły do zbudowania modelu poznawczych motywacji twórczości [Tokarz 1985].

Motywacją poznawczą nazwano taką motywację, która organizuje, pobudza i ukierunkowuje poznawczą aktywność. Wyróżniono trzy typy takiej motywacji: zadaniową, instrumentalną i autonomiczną. Motywacja zadaniowa wynika z sytuacji obowiązku i jest rezultatem poleceń stawianych przez innych lub stawianych samemu sobie. Instrumentalna motywacja poznawcza ma miejsce wtedy, gdy zdobycie informacji lub rozwiązanie problemu jest środkiem do zaspokojenia jakiejś innej potrzeby; jest to najczęstsze źródło aktywności poznawczej u większości dorosłych ludzi. Mechanizm motywacji zadaniowej i instrumentalnej można opisać w kategoriach redukcji popędu. Jeżeli jakąś potrzebę można zaspokoić przez zdobycie informacji (której brak) lub przez rozwiązanie problemu, to wówczas aktywność poznawcza pobudzana jest przez stan deprywacji lub stan niepewności informacyjnej, a więc stany raczej przykre. Stany te wyzwalają aktywność poznawczą wynikającą z presji pilnej potrzeby, z obawy porażki czy dezaprobaty, z nadziei na sukces w rywalizacji lub nadziei na otrzymanie nagrody. Jest to zwykle motywacja silna i jej presja powoduje tendencję do zdobywania informacji lub rozwiązywania problemu w możliwie najprostszy

sposób. Wzbudza skłonność do stosowania sposobów rutynowych, sprawdzonych przez siebie lub obserwowanych u innych, względnie bezładne poszukiwania typu prób i błędów. Te sposoby zachowania nie prowadzą do pomysłów oryginalnych czy twórczych, natomiast często dają efekt praktycznie użyteczny, przydatny w danej sytuacji, instrumentalny względem celu. Potrzebna informacja zostaje zdobyta, problem rozwiązany, zadanie wykonane, a potrzeba zaspokojona. W tym momencie wygasa też aktywność poznawcza i zanika związana z nią motywacja.

Inną naturę ma autonomiczna motywacja poznawcza. W tym wypadku aktywność poznawcza jest spontaniczna, wynika z ciekawości, spowodowana jest uprzednim zainteresowaniem lub sytuacją wzbudzającą ciekawość, powstaje w warunkach swobody wyboru kierunku poszukiwań tematu czy zadania, bez presji potrzeb organizmu czy nacisków społecznych. Sytuacja lub sygnał wyzwalający taką motywację nie są przykre, nie wynikają z deprywacji potrzeb czy zagrożenia. Wręcz przeciwnie — zaciekawienie jest doznaniem pozytywnym, przyjemnym. Pobudza swobodną, wielokrotną eksplorację otoczenia lub też intelektualne badania problemu, które bardziej przypominają absorbującą zabawę niż uciążliwą pracę. Nie występuje dążenie do uzyskania natychmiast użytecznych wyników, pojawia się raczej dążenie do kontynuowania poszukiwań i prób rozwiązania problemu na rozmaite sposoby. Każdy wynik cząstkowy jest satysfakcjonujący, nie hamuje jednak dalszej aktywności poznawczej, a wręcz przeciwnie — wzmacnia ją. Tak motywowana aktywność poznawcza sama zatem stwarza bodźce dla własnej kontynuacji, pobudza się sama bez zewnętrznych nagród i kar. Uzyskane efekty nie wygaszają takiej motywacji i takiej aktywności, lecz ją pobudzają. Podobny mechanizm kreuje i organizuje spontaniczną aktywność poznawczą, lokomocyjną czy komunikacyjną niemowląt i małych dzieci w okresie intensywnego rozwoju lub starszych dzieci i młodzieży wówczas, gdy przejawiają oni szczególne zamiłowania do rozwiązywania problemów intelektualnych i zabaw umysłowych.

Autonomiczna motywacja poznawcza i spontaniczna aktywność eksploracyjna, manipulacyjna czy problemowa może być zadowalająco wyjaśniona w ramach teorii kompetencji i motywacji skuteczności [White 1959] czy koncepcji motywacji wewnętrznej [Deci 1975; Ryan, Deci 1980].

Należy dodać, że wymienione trzy rodzaje motywacji poznawczej, tj. zadaniowa, instrumentalna i autonomiczna, nie są od siebie niezależne, a wręcz przeciwnie — dopełniają się wzajemnie. Wyróżnioną pozycję zajmuje jednakże autonomiczna motywacja. Można powiedzieć — odwołując się do podziału Leontiewa [1977] — że związana jest ona, w przypadku działalności naukowej, z motywem podstawowym i sensotwórczym dla tej działalności, tj. takim, który nadaje tej aktywności podmiotowej sens [Leontiew 1977, s. 34], natomiast pozostaje motywy, np. motyw obowiązku czy ambicji, to motywy afektogenne, wyzwalające intensywne niekiedy emocje, ale nie pełniące funkcji dominującej w determinowaniu zachowania. Trzeba podkreślić, że w myśl proponowanego podziału charakterystyczną cechą motywacji autonomicznej jest to, iż pozwalają one jednostce zmniejszyć znaczenie wydarzeń negatywnych pojawiających się w trakcie realizowania motywu sensotwórczego.

Przedstawiona koncepcją dotyczy istoty twórczej aktywności naukowej, jej podstawowej motywacji, nie odnosi się natomiast do całego systemu motywacyjnego przesądzającego o skutecznej działalności tego rodzaju, co wymagałoby odmienniej i szerszej analizy. Niniejsze rozważania mają zatem charakter fragmentaryczny.

III. METODA I PRZEBIEG BADAŃ

Badania zostały przeprowadzone na grupie 29 profesorów, 21 docentów i 123 asystentów. Dane od dwóch pierwszych grup osób uzyskał T.Kocowski [1991]. Kontynuując badania Kocowskiego w 1991 r. poddano analogicznej procedurze grupę młodszych pracowników naukowych Uniwersytetu Jagiellońskiego i Politechniki Krakowskiej. Celem badań było uzyskanie wstępnego rozeznania w zakresie czynników motywujących i zniechęcających do pracy naukowej.

W badaniach zastosowano *Inwentarz Pracy Badacza*. Został on skonstruowany przez Kocowskiego w przekonaniu, że dane z samoobserwacji i samowiedzy, zważywszy na docieklivość poznawczą naukowców, stanowią mogą wartościowe źródło danych. Wychodząc od przeprowadzonej przez siebie [Kocowski 1987] analizy funkcji procesów motywacyjnych, autor ten obrał trzy zasadnicze wskaźniki pozwalające scharakteryzować proces motywacyjny naukowców, a mianowicie: częstotliwość zdarzeń, walor emocjonalny i właściwości stymulujące motywację do pracy, odniesione do dużej liczby sytuacji typowych dla działania osób zajmujących się nauką z uwagi na realizację specyficznych czynności i uzyskiwanie określonych rezultatów, prezentowanych społecznie i poddawanych różnym ocenom. *Inwentarz* składał się z 250 stwierdzeń; np. "17. Odkrywam pewien ciekawy problem badawczy z mojej dziedziny, którego, jak sądzę, nikt dotąd nie podjął", "75. Ktoś kompetentny ocenił wysoko moje kwalifikacje naukowe", "226. Znajduję argumenty lub dane zaprzeczające uznanym powszechnie przekonaniom lub teoriom w mojej dziedzinie". Osoby badane udzielały trzech rodzajów odpowiedzi na każde stwierdzenie, szacując na skali sześciostopniowej (od 0 do 5) częstość każdego zdarzenia, na skali siedmiostopniowej (od -3 do +3) stopień, w jakim dany fakt był przykry bądź przyjemny, oraz — na tej samej skali — jak dane wydarzenie wpływa na chęć do pracy.

Sposób badania polegał na rozesłaniu *Inwentarza Pracy Badacza* do osób, które wyraziły zgodę na udział w badaniu, co dopuszcza się jako metodę obciążoną swoistymi, niezbyt wielkimi błędami, zważywszy na rozpoznawczy charakter badań [Nederhof 1991].

Analiza statystyczna stwierdzeń wybranych z *Inwentarza* miała na celu udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy osoby z trzech badanych grup, różniących się efektywnością w pracy naukowej wykazują odmienności w natężeniu i treści motywów poznawczych oraz czy są to motywy proponowane przez model, a także — jaki jest wpływ warunków zewnętrznych na motywację do pracy naukowej. W tym celu wybrano takie stwierdzenia semantycznie związane z koncepcją, które w opinii sędziów kompetentnych były

jednoznacznie przyporządkowane poszczególnym grupom motywów. Stwierdzenia te zostały poddane analizie czynnikowej² oddzielnie dla trzech wyróżnionych kategorii wypowiedzi, tj. częstotliwości wydarzeń (A), ich waloru emocjonalnego czyli poziomu satysfakcji związanej z danym wydarzeniem (B) oraz stopnia, w jakim dane okoliczności stanowiły czynnik stymulujący chęć do pracy (C).

Hipotezy dotyczące związku między czynnikami a pozostałymi zmiennymi charakteryzującymi badane grupy i warunki pracy sprawdzano przy pomocy dwóch metod: jednoczynnikowej analizy wariancji, a w przypadku niespełnienia jej założeń — jednoczynnikowej analizy wariancji dla rang Kruskalla-Wallisa. Jeśli wynik analizy wariancji był statystycznie istotny, stosowano test różnicy między średnimi Scheffé. W przypadku porównywania dwóch grup stosowano test *t* różnicy między średnimi. Podawane są także wartości statystycznie istotnych (oraz w niewielkim tylko stopniu odbiegających od poziomu $p = 0,05$) współczynników korelacji liniowej.

IV. WYRÓŻNIONE KATEGORIE EMOCJI I MOTYWACJI

Przeprowadzona analiza czynnikowa pozwoliła wyodrębnić po trzy czynniki odpowiednio w zakresie wypowiedzi dotyczących emocji i motywacji (B i C). Analizując treść stwierdzeń o najwyższych ładunkach czynnikowych zyskujemy podstawę do stwierdzenia, że czynniki te rzeczywiście można nazwać emocjonalnymi i motywacyjnymi.

1. Czynniki związane z emocjami

a) satysfakcja z odkrycia, zaspokojenie ciekawości, satysfakcja z pomysłu, skuteczne zdziwienie — oto etykiety tego czynnika (wyjaśniającego 28,1% wariancji), związanego niewątpliwie z dodatnim, zwrotnym wzmocnieniem satysfakcji poznawczej. Powstaje ona w kontekście autonomicznego motywu poznawczego, o czym można wnosić z tego, iż prawie wszystkie pozycje *Inwentarza* o najwyższych ładunkach w tym czynniku wiążą się z pozytywnym odczuciem, jakie jest następstwem "wpadania na pomysł" oraz przyjemnością czerpaną z poszukiwania i znajdowania ważnych, ciekawych czy sprzecznych informacji;

b) emocja hubrystyczna — związana z poczuciem ważności i wartości własnego "ja" [za Kozieleckim 1986, s. 1], z dumą i swoistą próżnością. Stwierdzenia o najwyższych ładunkach (łącznie wyjaśniające 8,1% wariancji) mówią o przyjemności czerpanej z uzyskiwania uznania i pozytywnych, kompetentnych ocen dorobku lub kwalifikacji naukowych oraz satysfakcji wynikającej z możliwości udzielania fachowych wyjaśnień i konsultacji. Inaczej mówiąc — jest to grupa emocji związanych z dodatnimi odczuciami mającymi źródło w potwierdzeniu własnej kompetencji i skuteczności zawodowej;

² Zastosowano analizę czynnikową metodą głównych komponent z rotacją oblimin.

c) emocje wynikające z poczucia obowiązku (5,8% wyjaśnianej wariancji) - to niepokój dotyczący dotrzymania terminu wywołany presją czasu lub osoby współpracującej; to także odczucie pracowania pod przymusem obowiązku. Można by powiedzieć, że są to emocje typowe dla osób z protestancką etyką pracy, ceniących własną sprawność instrumentalną, reagujących negatywnie na okoliczności grożące niespełnieniem zobowiązań podjętych samodzielnie lub we współpracy z innymi.

2. Czynniki motywacyjne

a) autonomiczna motywacja poznawcza (29,5% wyjaśnianej wariancji) - charakterystyka tego czynnika, wywiedziona z analizy stwierdzeń o najwyższych ładunkach, pokrywa się z opisem tej motywacji w przedstawionym modelu. Zawiera też spory komponent, który odnieść można do podrodzaju autonomicznej motywacji poznawczej, nazwany problemową motywacją poznawczą [por. Tokarz 1985] związaną z poszukiwaniem, przekształcaniem i rozwiązywaniem problemów w obrębie systemu wiedzy zgromadzonej przez jednostkę. Wyłoniony czynnik ma rzeczywiście treść motywacyjną, o czym świadczą sformułowania o najwyższych ładunkach dotyczące czynności poznawczych ("*dostrzegam*", "*rozważam*", "*odkrywam*" *problemy*). Wyraźne jest tu również osobiste, podmiotowe odnoszenie się do czynności poznawczych. W puli stwierdzeń objętych analizą czynnikową znajdowały się - co warto tu nadmienić - zarówno stwierdzenia akcentujące fakt, że czynność jest udziałem danej osoby, jak i wypowiedzi bardziej obiektywne;

b) motywacja obowiązku (6,7% wyjaśnianej wariancji) — odnosi się do sytuacji, w których dana osoba podejmuje czy kontynuuje pracę pomimo braku zainteresowania, pomimo odczuwanego zniechęcenia czy znudzenia tematem lub przedmiotem;

c) motywacja ambicyjna (5,8% wyjaśnianej wariancji) - to odczuwane dążenie do uzyskiwania kolejnych stopni akademickich i podwyższania własnego statusu zawodowego. Przejawia się także w wadze przypisywanej ocenom uzyskiwanym od osób kompetentnych. Można więc powiedzieć, że czynnik ten ma dwie składowe: motywację ambicyjną (niezadowolenie z faktu, że ktoś młodszy ma wyższy status) oraz motywację osiągnięć (nadzieja na wybitność w uprawianej dyscyplinie).

Odnosząc uzyskane wyniki do modelu można stwierdzić, że zyskał on w obrazie danych dość czytelne odbicie i potwierdzenie, zważywszy na charakterystykę emocji i powiązanych z nimi prawie symetrycznie motywacji. Zaznaczyć jednak trzeba, że motywacja obowiązku (co wynika również z innych analiz przeprowadzonych na tym materiale) obejmuje grupę dążeń znacznie bardziej złożonych, niżby to wynikało z modelu, działających prawdopodobnie na zasadzie odmiennych mechanizmów. W odniesieniu do instrumentalnej motywacji ambicyjnej natomiast stwierdzić można, że jest ona w większym stopniu, niż przewidywał to model, powiązana z motywacją nadawania znaczenia własnej osobie, z motywacją władzy i emocją hu-

brystyczną, która wszak oznacza nie tylko dumę, ale i transgresyjne dążenie do wyrażenia własnego "ja" [por. Koziński 1986].

3. Związki pomiędzy wyodrębnionymi czynnikami

Analiza związków pomiędzy uzyskanymi czynnikami wykazała najsilniejszą i wysoce istotną korelację między ciekawością a motywacją poznawczą ($r = 0,86$; $p < 0,0005$), ujemną między emocjami hubrystycznymi a motywacją obowiązku ($r = -0,54$; $p < 0,0005$) i dodatnią między tymi emocjami a odpowiadającą im motywacją ambicyjną ($r = 0,46$; $p < 0,0005$). Emocje poczucia obowiązku ujawniły się jako związane ujemnie z motywacją poznawczą ($r = -0,34$; $p < 0,0005$), dodatnio zaś z motywacją obowiązku ($r = 0,55$; $p < 0,0005$) oraz z motywacją ambicyjną ($r = 0,61$; $p < 0,0005$).

Zgodny z zarysowanym modelem teoretycznym i interesujący jest fakt, iż te same emocje wiążą się z równomiernymi motywacjami. Odnotować też trzeba antagonizm między emocjami wynikającymi z poczucia obowiązku a motywacją poznawczą, stanowiący argument na rzecz tego, że dominacja motywacji poznawczej — a więc praca zgodna z logiką rozwijania się i narastania problemu w miarę jego rozwiązywania — stanowić może przeszkodę w realizacji obowiązków (m.in. wykonywania zadań w terminie).

Odnotować też należy dwoiste przyporządkowanie emocji poczucia obowiązku, które jednakowo niemal wiążą się z motywacją obowiązku, jak i z motywacją ambicyjną. Wynika to z występującego w obu czynnikach elementu pochodnego względem "ja" (przynależącego do grupy emocji hubrystycznych), tj. poczucia własnej godności, niezależności, rzetelności i solidności, związanego z trzecim czynnikiem emocjonalnym. Na rzecz tej interpretacji przemawia także ujemny związek emocji hubrystycznej z motywacją poczucia obowiązku.

Różnice pomiędzy grupami osób badanych są bardzo istotne i skupione w jednym obszarze. Motywacja obowiązku różni badane grupy w ten sposób, że najwyższe natężenie tej zmiennej występuje u profesorów, następnie u docentów, a drugi biegun stanowią kolejno doktorzy i magistry ($\chi^2 = 28,49$; $df = 2$; $p < 0,00005$)³. W analogiczny sposób układają się różnice dotyczące emocji poczucia obowiązku. Najwyższe natężenie tych emocji stwierdzamy u najbardziej efektywnych osób, najmniejsze — u pracowników najniższych stopniem ($\chi^2 = 44,22$; $df = 2$; $p < 0,00005$).

V. WPŁYW KONTEKSTU EMOCJONALNEGO I WARUNKÓW PRACY

Rozważymy teraz trzy typy warunków zewnętrznych w stosunku do motywacji pracy naukowej, tj. wpływ komfortu względnie dyskomfortu wewnętrznego oraz warunków pracy.

³ Podawane wartości χ^2 uzyskano w analizie wariancji dla rang Kruskala-Wallis. Odnoszą się one do różnic pomiędzy średnimi rangami uzyskanymi dla grup magistrów, doktorów, docentów i profesorów (łącznie do wszystkich różnic w przypadku danej zmiennej).

1. Kontekst dodatni

Pierwszą grupę zmiennych można określić jako związane z doznawaną satysfakcją odczucie przyjemności i osobistego dobrostanu. Należą tu następujące podgrupy stwierdzeń: komfort emocjonalny w sytuacjach nie związanych bezpośrednio z pracą (np. "46. *W moim domu panuje przyjemna i życzliwa atmosfera*"), komfort emocjonalny w pracy (np. "56. *W toku pracy naukowej przypominam sobie przyjemne przeżycia z przeszłości*"), powodzenie w sprawach nie związanych z pracą (np. "229. *Spotkało mnie coś, co odbieram jako sukces osobisty*"). Wymienione zmienne zostały wyodrębnione z danych A, oznaczających częstotliwość wydarzeń. Najistotniejsza zmienna to emocjonalny kontekst dodatni czyli aspekt satysfakcji, dotyczący wszystkich wymienionych wyżej sytuacji.

Charakterystyka emocjonalnego kontekstu dodatniego może być tutaj odniesiona do wcześniej sformułowanej, chociaż nieoczywistej hipotezy mówiącej o tym, że dodatnie emocje z tła, nie związane bezpośrednio z pracą twórczą, są okolicznością sprzyjającą twórczości. Jeśli istnieją, mogą stanowić swoiste wyłumienie przeszkód wynikających z konkurencyjnego, silnego nacisku motywów zakorzenionych w innych, pozapoznawczych czy pozatwórczych potrzebach [por. Kocowski, Tokarz 1991; Tokarz 1991].

Jeśli interpretować dane dotyczące częstotliwości, to słabe zależności istotne dotyczą tu jedynie kobiet będących młodszymi pracownikami naukowymi. Komfort emocjonalny dotyczący sytuacji nie związanych z pracą ("*W moim domu panuje miła i życzliwa atmosfera*") jest istotnie wyższy dla grupy asystentek ($t = 2,10$; $df = 91,9$; $p = 0,02$). Stwierdzono też słabe ujemne związki z motywacją obowiązku o wszystkich badanych ($r = 0,15$; $p = 0,06$), a zwłaszcza kobiet ($r = 0,34$; $p = 0,03$).

Komfortowe warunki pracy, atmosfera sprzyjająca zaspokajaniu potrzeb afiliacyjnych, brak sporów i zawiści oraz życzliwość częściej towarzyszą pracy profesorów i docentów, natomiast najrzadziej sprzyjają doktorom ($\chi^2 = 7,38$; $df = 2$; $p = 0,06$), stanowiąc zapewne psychologiczny aspekt społecznego statusu zadań rywalizacyjnych — doktorzy wszak najbardziej "zagrożają" innym. Wyższa częstość wydarzeń o pozytywnym znaczeniu emocjonalnym wiąże się nieznacznie dodatnio z nasileniem motywacji ambi-cyjnej ($r = 0,15$; $p < 0,05$).

Najistotniejsze pytanie dla omawianej grupy zagadnień dotyczy kwestii związku emocjonalnego tła dodatniego (tj. emocjonalnego aspektu wszystkich wymienionych zmiennych) z wyróżnionymi sześciora czynnikami emocjonalno-motywacyjnymi. Uzyskane dane wprowadzają tu istotną korektę. Emocjonalne odczucia dodatnie z tła wiążą się zarówno z nasileniem emocji hubrystycznych ($r = 0,44$; $p < 0,0005$ dla całej grupy badanej, zaś dla asystentów $r = 0,37$; $p = 0,002$), jak i poznawczych ($r = 0,33$; $p < 0,0005$). Różnice między grupami są istotne, z procentowego rozkładu danych wynika bowiem silniejszy wpływ emocji dodatnich na efektywną pracę u samodzielnych pracowników naukowych [Tokarz, w druku].

W odniesieniu do motywacji kierunek tej zależności u wszystkich badanych jest podobny: dodatnie tło emocjonalne sprzyja motywacji poznawczej.

Zauważając silniejsze związki emocjonalnego tła dodatniego z emocjami i motywacjami odnoszącymi się do pracy naukowej (zarówno hubrystycznymi, jak i poznawczymi), zyskujemy raczej argumenty na rzecz twierdzenia o względnej niezależności motywacji poznawczej od tła dodatnich emocji [por. Tokarz 1991].

2. Kontekst ujemny

Emocjonalny kontekst ujemny (zmienne dyssatisfakcji) dotyczą takich sytuacji, jak: trudności i niepowodzenia w życiu osobistym, ostre konflikty z osobami bliskimi, konflikty w pracy itd. Stwierdzenia składające się na tę zmienną dobrane były tak, by stanowiły symetryczne odbicie stwierdzeń opisujących emocjonalny kontekst dodatni⁴.

W grupie zmiennych opisujących częstość wydarzeń negatywnych odczucie nasilenia zagrożeń dla zdrowia i dobrobytu w grupie młodszych pracowników naukowych jest większe u humanistów niż u przyrodników ($t = 2,40$; $df = 91,9$; $p = 0,029$).

Jaki jest emocjonalny walor tych wydarzeń tworzących emocjonalne tło ujemne? W zakresie skutków emocjonalnego dyskomfortu najistotniejsze różnice wystąpiły pomiędzy młodszymi i niższymi rangą a starszymi pracownikami naukowymi ($\chi^2 = 16,1$; $df = 2$; $p < 0,001$). Inaczej mówiąc – im niższy stopień naukowy, tym gorsze samopoczucie.

Ujemne emocje z tła istotnie, chociaż słabo, korelują z ciekawością ($r = -0,28$; $p < 0,001$) i motywacją poznawczą ($r = -0,21$; $p < 0,01$). Wewnętrzne negatywne warunki emocjonalne pośrednio związane z pracą odbijają się ujemnie na przebiegu i efektach pracy i same w sobie są przykre.

Najsilniejsza zależność w całej prezentowanej tu analizie dotyczy ujemnej korelacji emocji negatywnych tła i emocji hubrystycznych ($r = -0,52$; $p < 0,0005$ dla wszystkich badanych; dla asystentów $r = -0,45$; $p < 0,01$). Doznawane przykrości w pracy i w domu, poczucie zagrożenia zdrowia i dobrobytu naruszają więc pozytywne odczucia związane ze znaczeniem własnej osoby, z dumą i zadowoleniem z siebie. Dotyczy to także przekonania, że podoła się obowiązkom, o czym świadczy silny i istotny związek między kontekstem emocji ujemnych a motywacją spełnienia podjętych zadań ($r = -0,46$; $p < 0,0005$ dla wszystkich badanych; dla asystentów $r = -0,35$; $p < 0,06$). Zaznacza się również słaby ujemny związek emocji dyssatisfakcji z motywacją ambicyjną ($r = -0,28$; $p < 0,001$).

Podsumowując można stwierdzić:

- wyższe nasilenie emocji dodatnich u osób efektywnych w dziedzinie twórczości naukowej i wyższe nasilenie emocji ujemnych u osób na początku drogi naukowej;
- wyraźny związek emocji hubrystycznych i poznawczych z emocjonalnym tłem dodatnim;

⁴ Trzeba tu zaznaczyć, że rozkład stwierdzeń dotyczących negatywnych aspektów pracy naukowej i negatywnych wydarzeń życiowych był słabiej reprezentowany w *Inwentarzu* niż odpowiednie wydarzenia dodatnie.

- najwyraźniejsze związki emocji ujemnych tła z emocjami hubrystycznymi i poznawczymi oraz ich niekorzystny wpływ zarówno na motywację poznawczą, jak i ambycyjną.

3. Warunki organizacyjne

Trzecią grupę zmiennych kontekstowych tworzyły stwierdzenia opisujące zewnętrzne, wręcz techniczne warunki pracy i przeszkody natury organizacyjnej (brak spokoju, tłok, brak możliwości skupienia).

Grupą najbardziej znękaną złymi warunkami pracy są młodszy pracownicy naukowcy ($\chi^2 = 23,65$; $df = 2$; $p < 0,0005$). Przeszkody organizacyjne są częściej dostrzegane przez asystentów-przyrodników niż humanistów ($t = 2,48$; $df = 73,4$; $p = 0,02$). Osłabiają one poczucie dobrze spełnianego obowiązku ($r = 0,18$; $p = 0,02$) i motywację obowiązku ($r = -0,24$; $p = 0,002$).

Jakie skutki ma taka sytuacja?

Emocjonalne dystraktory, mające źródło w przeszkodach organizacyjnych, wiążą się ujemnie z emocjami poznawczymi i motywacją poznawczą u wszystkich badanych, chociaż korelacje nie są wysokie ($r = -0,25$; $p < 0,001$ dla ciekawości; $r = -0,18$; $p = 0,002$ dla motywacji poznawczej). Przykrości wynikające z trudnych warunków pracy najsilniej jednak korelują z emocjami hubrystycznymi (zwłaszcza u asystentów: $r = -0,47$; $p = 0,002$; u wszystkich badanych słabiej: $r = -0,39$; $p < 0,0005$) i jest to druga w kolejności najsilniejsza zależność stwierdzona w tych badaniach. Emocje te ujemnie wiążą się z motywacją obowiązku ($r = -0,23$; $p = 0,0004$) nie wykazując powiązania z motywacją ambycyjną.

VI. WNIOSKI

Przedstawiona w niniejszym artykule analiza danych prowadzi do wniosku, że zastosowanie psychologicznego wzorca do oceny jakości życia nie przyniosło owocnego rezultatu. Rozpatrzenie wpływu czynników zewnętrznych ujawniło z kolei ich silne i jednoznaczne oddziaływanie. Tym samym czysto psychologiczne analizy działalności naukowej wydają się niewystarczające.

LITERATURA CYTOWANA

- Deci E. L. 1975, *Intrinsic motivation*, New York, Plenum Press.
 Deci E. L., Ryan R. M. 1980, *The empirical explanation of intrinsic motivational processes*, Advances in Experimental Social Psychology, 13.
 Kocowski T. 1987, *Geneza i funkcje procesów motywacyjnych człowieka*. Przegląd Psychologiczny, 1.

- Kocowski T. 1991, *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Poznań.
- Kocowski T., Tokarz A. 1991, *Prokreatywne i antykratywne mechanizmy motywacji aktywności twórczej*, w: *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej człowieka*, pod red. A. Tokarz, Poznań.
- Kozielecki J. 1986, *O potrzebie hubrystycznej*, Przegląd Psychologiczny, 1.
- Leontiew A. N. 1977, *Działalność a osobowość*, w: *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, pod red. J. Reykowskiego, O. W. Owczynnikowej i K. Obuchowskiego, Wrocław, Ossolineum.
- Nederhof A. 1991, *Metody korygowania zmniejszającego wpływu zmiennej aprobaty społecznej - przegląd badań*, w: *Społeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych*, pod red. J. Brzezińskiego i J. Siuty, Poznań, Wyd. UAM.
- Pszczołowski T. 1978, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław, Ossolineum.
- Tokarz A. 1985, *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław, Ossolineum.
- Tokarz A. 1991, *Emocje i ich stymulatory w przebiegu procesu twórczego*, w: *Stymulatory i inhibitory aktywności...*
- Tokarz A. (w druku), *Stymulatory i inhibitory pracy badawczej. Cz. I - Samodzielni a niesamodzielni pracownicy nauki*.
- Tomaszewski T. 1984, *Ślady i wzorce*, Warszawa, WSiP.
- White R. S. 1959, *Motivation reconsidered. A concept of competence*, Psychological Review, 66.

QUALITY OF LIVE OF A YOUNG SCHOLAR

S u m m a r y

A model for determining the quality of life of a young scholar is a theoretical model determining the characteristics of motivation conditions connected with efficient scientific activity. Such a model has been verified empirically. Three groups of scholars have been examined: efficient scholars (tenured professors), inefficient scholars (associate professors) and potentially efficient scholars (assistants). It turned out that the psychological standard applied to the evaluation of the quality of life proved to be of little use.