

Ocena umiejętności motywacyjnych dyrektorów szkół rolniczych

Uwagi wstępne

Najczęściej motywację definiuje się jako *stan gotowości człowieka do podjęcia określonego działania* (Kostyra, Kownacki 1996, s. 401). Zaangażowanie człowieka w to, co robi i jak robi, determinowane jest stanem jego umysłu (wiedzą, dyspozycjami osobowościowymi, marzeniami, tęsknotami, potrzebami, pragnieniami, intencjami, życzeniami itp.) oraz sytuacją zewnętrzną. Gotowość do działania może więc wypływać z pobudek wewnętrznych, z potrzeby realizacji celów, które człowiek uważa za ważne, których realizacja da mu pełną satysfakcję. Motywacja może być też wymuszona przez stosowanie różnych bodźców, takich jak: płace, pochwały, awanse itp. (Armstrong 1999, s. 250). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z motywacją wewnętrzną, w drugim – z motywacją zewnętrzną, czyli motywowaniem człowieka przez inną osobę.

W procesie kierowania motywowanie zajmuje czołowe miejsce, stymulując odpowiednie zachowania ludzi, wyzwalając chęć do działania. Motywowanie nie jest jednak prostym działaniem kierowniczym, jako że ludzie te same rzeczy robią z różnych powodów, a jednocześnie różne rzeczy z tych samych powodów (Lambert 1999, s. 78). Mają bowiem niejednolite potrzeby, zainteresowania i cele życiowe, w różny sposób reagują na zachowania innych ludzi i wyznają różne wartości.

W XX wieku pojawiło się kilkanaście różnych koncepcji motywacji, które starają się wyjaśnić, co w przekonaniu ludzi jest dla nich ważne, co wzbudza w nich motywy (pragnienia, zainteresowania, obawy, niechęć) i popycha do działania oraz jak sterować zachowaniami ludźmi.

Koncepcje motywacji

Założenia pierwszej koncepcji motywacji, zwanej obecnie tradycyjną, powstały na początku XX wieku. W jej opracowanie największy wkład wniósł F.W. Taylor, twórca koncepcji „naukowego zarządzania” (*scientific management*). Zalecał on używanie bodźcowego systemu płac oraz był zwolennikiem ścisłego nadzoru i kontroli (Griffin 1996, s. 459).

Przedstawiciele koncepcji „stosunków międzyludzkich” (*human relations*), E. Mayo, M.P. Follett, w miejsce ścisłego nadzoru zaproponowali pewną samodzielność i możliwość samokontroli codziennych zadań. Przypuszczali bowiem, że złudzenie współuczestnictwa w decydowaniu zaspokoi podstawowe potrzeby pracowników i zmotywuje ich do wydajniejszej pracy (Griffin 1996, s. 459).

D. McGregor, przedstawiciel koncepcji „zasobów ludzkich”, uważa, że motywacja zależy nie tylko od pieniędzy i zadowolenia, ale także od potrzeby uczestnictwa, to z kolei wymaga stworzenia odpowiedniego klimatu, odpowiednich warunków do tego, żeby każdy pracownik mógł wnieść wkład na miarę swoich możliwości, by miał szansę na osobiste doskonalenie i rozwój (Stoner, Freeman, Gilbert 1998, s. 430–431).

Współcześnie powstało kilka teorii motywacji, bardziej lub mniej dojrzałych poznawczo, w różnym zakresie przydatnych do zastosowania w praktyce kierowniczej. Najbardziej znanymi są: 1) teoria potrzeb, 2) teoria oczekiwań, 3) teoria uwarunkowania instrumentalnego (wzmocnień).

Podstawową tezą **teorii potrzeb** jest stwierdzenie, że człowiek jest motywowany przez hierarchiczny system podstawowych potrzeb, które mają charakter „instynktoidalny” (Madson 1980, s. 429), co oznacza, że potrzeby te są uwarunkowane przez czynniki wrodzone oraz dojrzewanie organizmu. Teoria ta skupia się zatem głównie na motywach wewnętrznych, które pobudzają, wywołują lub inicjują ludzkie zachowania. Nie uznaje natomiast bodźców zewnętrznych za czynniki motywacyjne, choć nie wyklucza, że takimi mogą się stać, ale dopiero po „obróbce” w każdym człowieku (Kostyra, Kownacki 1996, s. 402).

Zgodnie z teorią hierarchii potrzeb, której twórcą jest psycholog amerykański A.H. Maslow, ludzkie pragnienia, tęsknoty, chęci lub ich brak, można podzielić na pięć podstawowych grup, tj. na potrzeby: 1) fizjologiczne (zaspokojenia głodu, pragnienia, snu itd.), 2) bezpieczeństwa rozumianego zarówno w sensie fizycznym, jak i psychicznym, np. pewności, stałości, opieki, wolności od strachu, lęku i chaosu itd., 3) przynależności i miłości (afiliacji), 4) uznania i szacunku, przejawiające się w dążeniu człowieka do wysokiej oceny siebie samego oraz szacunku ze strony innych, 5) samorealizacji (samourzeczywistnienia, samoaktualizacji), wyrażające pragnienie jednostki do urzeczywistnienia swoich możliwości i stawania się coraz bardziej tym, kim naprawdę chce się zostać (Maslow 1954, s. 90).

Teoria ta zakłada, że zaspokojenie potrzeb umiejscowionych niżej w hierarchii jest warunkiem uaktywnienia potrzeb wyższego rzędu. Zaspokojenie pierwszych czterech grup potrzeb nie motywuje jednak wprost do wydajniejszej pracy, wpływa jedynie na wzrost satysfakcji. Natomiast niezaspokojenie tych potrzeb jest przykre i może obniżyć jakość oraz wydajność pracy (Maslow 1986, s. 37). Inaczej wygląda sprawa z potrzebami samorealizacji. Ich zaspokojenie wzmacnia, a nie eliminuje aktywność człowieka, a odczuwanie

samej potrzeby może być przyjemne. Człowiek dążący do ich zaspokojenia jest w stanie bardziej koncentrować się na problemach, jest przy tym bardziej niezależny, twórczy i zadowolony z życia. Na tym poziomie występują największe różnice indywidualne, dla jednych bowiem pracowników sposobem na samorealizację może być możliwość wykonywania pracy o wysokiej jakości, dla innych zaś możliwość swobody wyboru i swoboda działania lub praca twórcza, wymagająca dużo samodzielności i pomysłowości (tamże, s. 195).

Nieco inne podejście do ludzkich potrzeb zaproponował J.W. Atkinson. Twierdzi on, że u osób charakteryzujących się motywacją występują trzy podstawowe siły napędowe: potrzeba osiągnięć, potrzeba władzy i potrzeba bliższych powiązań z innymi ludźmi (1983, s. 174–175).

Potrzebę osiągnięć uważa się za główny motyw ekonomicznego rozwoju społeczeństwa. Dzięki tym potrzebom ludzie dążą do zwiększenia lub utrzymania na maksymalnie wysokim poziomie własnych rezultatów i możliwości działania, a przez to dążą do doskonałości. Lubią przyjmować na siebie odpowiedzialność, stawiają sobie umiarkowane trudne cele, podejmują rozsądne ryzyko i przywiązują dużą wagę do informacji zwrotnej (informacji płynącej z zewnątrz, najczęściej od przełożonego) o efektach ich pracy. Tych ludzi motywują przede wszystkim nowe wyzwania, praca trudna, pobudzająca do samodzielności, odpowiedzialności i inicjatywy, właściwie oceniana i nagradzana, dająca im satysfakcję, oraz sytuacja, w której muszą wykazać się współzawodnictwem. Odmiennie reagują ludzie o niskiej potrzebie osiągnięć. Wolą oni sytuację stabilną, o dużym poziomie bezpieczeństwa i łatwą do przewidzenia. Dobrze czują się w pracy, gdy nadzór jest łagodny, ludzie sobie życzliwi, a kierownik jest przychylny pracownikom (Stoner, Freeman, Gilbert 1998, s. 435).

Teoria wzmocnień opiera się na przeświadczeniu, że przy modyfikacji zachowań człowieka najważniejszą rolę odgrywają wzmocnienia dodatnie i ujemne, a działania podejmowane są w celu ich uzyskania (Dmochowski, Kowalski, Miluska 1984, s. 39). Wzmocnienie dodatnie, a więc to, którego osiągnięcie zaspokaja potrzebę, określa się mianem „nagroda”, natomiast ujemne, związane z unikaniem – „kara” (Reykowski 1970, s. 105). Nagrodą będzie to wszystko, co można osiągnąć na drodze własnego działania i co zaspokaja potrzeby, jak również to, co zabezpiecza przed przykrością, a więc pozwala uniknąć kary (tamże, s. 106).

B.F. Skinner, który jest przeciwnikiem karania, podkreśla, że kara może być skuteczna jedynie wtedy, gdy zostanie włączona w całościowy program modyfikacji zachowań człowieka, w program kształtowania nowych reakcji, które zastąpią reakcje niepożądane i tym samym pozwolą pracownikowi doświadczyć nagrody. Proponuje więc tworzyć warunki uniemożliwiające lub ograniczające pojawienie się niewłaściwych zachowań (Skinner 1978, s. 85–86).

Zgodnie z **teorią oczekiwań**, ludzie wybierają określone zachowania spośród możliwych w zależności od oczekiwanych korzyści związanych z każdym z nich (Stoner, Freeman, Gilbert 1998, s. 441). D. Nadler i E. Lawler sądzą, że siła motywacji znajdująca swój bezpośredni wyraz w nakładach starań, jakie jednostka wkłada w wykonanie zadania, zależy od dwóch zmiennych: 1) wartości nagród i wyników, jakie zdaniem jednostki będą towarzyszyły danemu poziomowi wykonania zadania, 2) prawdopodobieństwa, że odpowiednie wykonanie zadania zostanie nagrodzone zgodnie z oczekiwaniami. Wartościowym nagrodom towarzyszy zadowolenie, którego konsekwencją jest wzrost wysiłku wkładanego w wykonanie pracy w przyszłości. Motywacja do działania w ogóle nie wystąpi, gdy oczekiwana przez pracownika nagroda będą dla niego miały niską wartość lub brak będzie związku między wysiłkiem a nagrodą. Ważne jest też, co pracownik straci pomimo uzyskania nagrody.

Umiejętności motywacyjne dyrektorów szkół rolniczych*

Umiejętności motywacyjne dyrektorów w ocenie własnej

Do oceny umiejętności motywacyjnych dyrektorów zastosowano kwestionariusz zawierający 30 twierdzeń pogrupowanych w pary. Pierwszych dwadzieścia stwierdzeń opisywało zachowania dyrektorów. Następne dziesięć stwierdzeń odnosiło się do postaw i zainteresowań pracowników.

Z analizy pierwszej części zestawu wynika, że dyrektorzy mają dobre, a w niektórych przypadkach nawet bardzo dobre umiejętności motywacyjne, które wykorzystują w pracy kierowniczej. Ich wybory wskazują na dominowanie następujących postaw i zachowań:

- wyjaśnianie sposobu wykonania zadania całemu zespołowi;
- omawianie osiągnięć i niedociągnięć w pracy szkoły z całą radą pedagogiczną;
- otwartość na wszelkie pomysły;
- uznawanie faktu, że ludzie mogą się mylić.

Rzadko natomiast udzielają pracownikom informacji o pracy szkoły, pytają pracowników o zdanie zanim podejmą decyzje, pozwalają pracownikom podejmować decyzje w zakresie ich kompetencji.

Analiza części drugiej zestawu powyższej oceny w pełni nie potwierdza. Dyrektorzy wypowiadając się niezbyt pochlebnie o postawach pracowników,

* Badania diagnozujące umiejętności motywacyjne dyrektorów zostały przeprowadzone w latach 1998–2000 i objęły 75 dyrektorów szkół rolniczych oraz 320 nauczycieli.

o ich niechęci do innowacji w szkole, o unikanie przez nich odpowiedzialności oraz o dość niskiej samodzielności, wydali jednocześnie dość krytyczny sąd własnym umiejętnościom motywacyjnym.

To, jak pracują podwładni, jaki jest ich stosunek do odpowiedzialności za powierzone obowiązki, zależy nie tylko od nich, lecz również od dyrektorów, od ich wiedzy, umiejętności i postaw. Chodzi przede wszystkim o to, czy potrafią:

- rozmawiać z pracownikami i zachęcić ich do pozytywnych zachowań, a nie je wymuszać;
- przekonywać pracowników siłą argumentów, a nie siłą władzy;
- wyrażać akceptację i aprobatę dla pracowników za ich aktywność, za dodatkowo podjęte zadania, za osiągnięte rezultaty, nawet te drobne, oraz udzielać kredytu zaufania;
- wyrażać wiarę, że pracownikom uda się pokonać trudności i rozwiązać problem oraz podjąć trafną decyzję;
- zachęcać pracowników do poszukiwania pomysłów, a przy tym być otwartym na sugestie zmian;
- wykorzystywać inicjatywę podwładnych i dawać im swobodę w podejmowaniu niektórych decyzji;
- prosić o pomoc oraz wykorzystywać wiedzę i doświadczenie pracowników przy rozwiązywaniu różnych problemów, i to zarówno związanych z organizacją pracy, jak też z procesem dydaktyczno-wychowawczym.

Umiejętności motywacyjne dyrektorów w opinii nauczycieli

W celu skonfrontowania samooceny dyrektorów z ocenami nauczycieli zapytaliśmy tych drugich, co sądzą o umiejętnościach motywacyjnych przełożonych. Na ten temat wypowiedziało się 315 nauczycieli. Z ich wypowiedzi wynika, że wielu dyrektorów dużo wysiłku wkłada w pozyskanie dodatkowych środków na poprawę warunków materialno-technicznych szkoły. Ponad 75% badanych nauczycieli wystawiło badanym dyrektorom za to pozytywne oceny, a tylko 4,4% uważa, że ich dyrektorzy nic nie robią w tym zakresie. Pozostali sądzą, że dyrektorzy zabiegają o dodatkowe środki, ale robią to w sposób niewystarczający.

Sondaż wykazał, że dyrektorom brakuje czasu, a pewnie też umiejętności i chęci na prawidłową komunikację z pracownikami. Najgorzej respondenci ocenili sposób wypowiedzania uwag krytycznych przez dyrektorów. Tylko 31 nauczycieli (9,8% badanych) uważa, że ich dyrektor robi to właściwie. 72 osoby (22,8%) sądzą, że dyrektor prawidłowo formułuje zarzuty, choć zdarzają się w tym zakresie pewne nieprawidłowości. Ok. 56% badanych nauczycieli ma duże zastrzeżenia do sposobu wyrażania negatywnych ocen przez dyrektorów, a zwłaszcza do tego, że wypowiadają krytyczne uwagi w obecności innych nauczycieli, że uogólniają

i generalizują ich zachowania. Nauczyciele mają też pretensje do dyrektorów, że w czasie oceniania pracowników wyrażają bardzo często (tak sądzi 11,4% badanych) lub dość często (45,6%) swoją wyższość, niechęć, lekceważenie, złość, a czasami nawet wrogość. Uważają, że za pozytywne zachowania są za rzadko chwaleni. Czują się przez to niedocenieni i niedowartościowani. W opinii ok. 14% badanych nauczycieli w procesie kierowania dyrektorzy preferują kary, a 46% sądzi, że kary i nagrody w równych proporcjach.

Nie najlepiej wypadła też ocena podejścia dyrektorów do sytuacji konfliktowych w szkole. W opinii prawie 15% badanych nauczycieli wielu dyrektorów unika konfliktów lub rozwiązuje je tak, aby przeforsować swoje racje. Ok. 13% nauczycieli uważa też, że ich dyrektor nie potrafi w ogóle przyznać się do pomyłki, a ponad 40%, iż robi to sporadycznie. Prawie 60% badanych nauczycieli ma zastrzeżenia do dyrektorów, że nie dbają w sposób zadowalający o wszystkich pracowników i nie dostrzegają ich potrzeb, a ponad 50%, że nie starają się, by wszyscy pracownicy tworzyli zgrany zespół.

Inne umiejętności motywacyjne dyrektorów zostały ocenione znacznie lepiej, ale te negatywne opinie powinny wzbudzić refleksję i skłonić dyrektorów do doskonalenia umiejętności motywacyjnych.

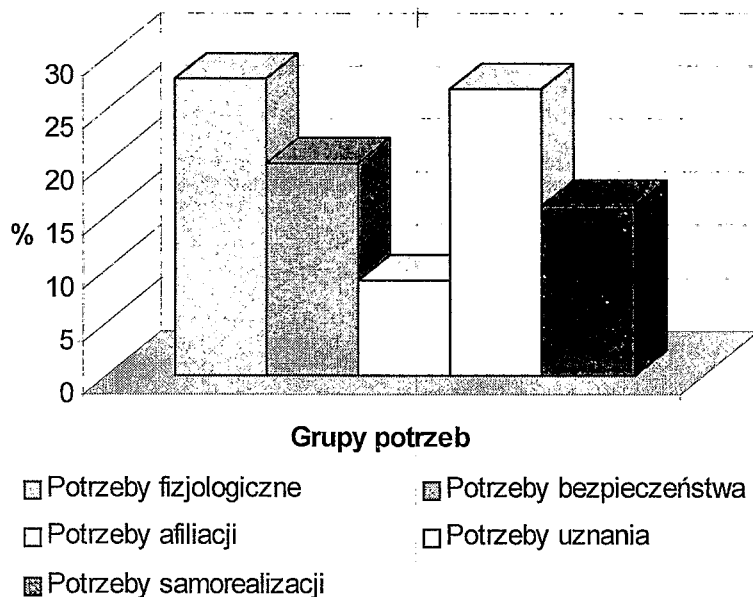
Ocena potrzeb nauczycieli szkół rolniczych

W procesie motywacyjnym ważne miejsce zajmują potrzeby ludzkie i stopień ich zaspokojenia. Sposób realizacji potrzeb nauczycieli został oceniony za pomocą specjalnego kwestionariusza diagnozującego ich pragnienia, tęsknoty i chęci. Kwestionariusz zawierał 75 stwierdzeń, ujętych w 25 zestawów odnoszących się do poszczególnych kategorii potrzeb.

Z analizy danych wynika, że respondenci zakwalifikowali swoje potrzeby na kontinuum od bardzo niskich do bardzo wysokich jako bardzo wysokie lub wysokie, z wyjątkiem afiliacji. Natężenie potrzeb przedstawiono na rysunku 1.

Na podstawie zaprezentowanych wyników można sądzić, że dla nauczycieli najważniejszą potrzebą są godziwe zarobki, co dowodzi, że brakuje im pieniędzy na zakup niezbędnych rzeczy, na kształcenie dzieci, na wypoczynek i rozrywkę itd.

Na drugim miejscu uplasowała się potrzeba uznania, tj. godności i pozycji w zespole oraz odczucia własnej wartości i szacunku ze strony innych pracowników, a zwłaszcza kierownictwa szkoły. Można więc domniemywać, iż nauczycielom bardzo zależy na samodzielności w pracy, na odpowiedzialności za powierzone zadania, na uznaniu współpracowników i nadzoru, na pochwałach, na ograniczaniu do niezbędnego minimum kontroli oraz że cechy ich pracy, a zwłaszcza stosunek przełożonych do tego, co robią i jak robią, nie zawsze im odpowiada, że nie są jasno precyzowane oczekiwania oraz delegowane uprawnienia.



Rysunek 1
Potrzeby nauczycieli szkół rolniczych

Nieco niższą, ale równie wysoką pozycję zajęła potrzeba bezpieczeństwa, tj. pewności pracy, bezpieczeństwa socjalnego i spokoju. Nauczyciele obawiają się, że w raz z nowym podziałem administracyjnym kraju niektóre szkoły mogą ulec likwidacji. Boją się reformy strukturalnej szkolnictwa w Polsce, a zwłaszcza szkolnictwa rolniczego oraz zmian w dotychczasowym zakresie nauczania zawodowego w ich szkołach, z czym się wiąże potrzeba wprowadzania nowych kierunków kształcenia, do których oni nie mają przygotowania merytorycznego i metodycznego. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących obawiają się, że wprowadzenie liceów i gimnazjów spowoduje ograniczenie lub nawet eliminację z programu szkół rolniczych zagadnień, których uczą. Czują się zagrożeni utratą pracy.

W prezentowanej hierarchii oczekiwań ostatnie miejsce zajęły potrzeby nauczycieli odnoszące się do afiliacji. Może to świadczyć o ich pozytywnych odczuciach z faktu przynależności do danej grupy pracowniczej, z przebywania w towarzystwie bliskich sobie osób, z ich przyjaźni i akceptacji. Niewykluczone, że potrzeby bliższych związków z innymi ludźmi, które zapewniają im bezpieczeństwo, pewność i spokój, realizują z powodzeniem poza szkołą.

Odrębnej analizy wymagają potrzeby najwyższego rzędu, a więc chęć samorealizacji, tj. wykonywania pracy dającej satysfakcję, zauważonej i docenionej przez przełożonych, zapewniającej rozwój i osiągnięcia na polu dydaktyczno-wychowawczym. Niezbyt wysoka pozycja tej potrzeby może świadczyć o tym, że osiągnięcia nauczycieli w pracy nie są zauważane i odpowied-

nio oceniane, a ich inicjatywy i pomysły bywają blokowane. Nie zapewnia się też im poczucia wartości tego, co robią oraz wpływania na bieg ważnych wydarzeń w szkole.

Motywacja osiągnięć w ocenie własnej

W procesie kierowniczym ważną pozycję zajmuje motywacja osiągnięć. Dyrektor powinien bowiem stale doskonalić się, osiągać coraz to wyższy poziom w wykonywaniu zadań zawodowych, porównywać swoje osiągnięcia z innymi i ze standardami doskonałości. Dyrektorzy o wysokiej motywacji osiągnięć mają ciągły niedosyt inspirujących wyzwań oraz pobudzającego „napięcia” w pogoni za nowymi celami po zrealizowaniu poprzednich. Nie załamują ich niepowodzenia, dokładnie analizują popełnione przez siebie błędy w celu wyciągnięcia odpowiednich wniosków i podjęcia stosownych działań zabezpieczających przed porażką w przyszłości.

Motywację osiągnięć, zwaną też, ze względu na zastosowane narzędzie pomiaru, „świadomym pragnieniem osiągnięć”, zdiagnozowaliśmy na podstawie kwestionariusza nAch – need for achievement M. Widerszal-Bazyl.

Na liście cech działań świadczących o świadomym pragnieniu osiągnięć pierwsze miejsce zajęło dążenie do uznania własnej osoby. Jest to korzystne pod warunkiem, że pragnienia te nie będą oderwane od celów, jakie stoją przed szkołą. Ambicjom dyrektora muszą towarzyszyć właściwe działania kierownicze, sama bowiem duma i poleganie tylko na sobie do sprawnego kierowania nie wystarczą.

Poczucie zbyt szybko upływającego czasu, które uplasowało się na drugim miejscu, może dowodzić przepracowania dyrektorów, co nie znaczy, że wszystkie podejmowane przez nich działania są celowe i przynoszą pozytywne efekty. Ponadto, przepracowanie powoduje zmęczenie, znużenie i osłabienie sprawności kierowania.

Trzecią pozycję zajęła cecha odnosząca się do wyboru celów. Dyrektorzy preferują cele średnioterminowe i zwykle planują wszystkie przedsięwzięcia na pewien czas naprzód, a o przyszłości szkoły myślą często i bardzo często. Sprawne i efektywne kierowanie organizacją wymaga jednak przyjęcia dłuższej perspektywy czasowej planowania.

Wysoka pozycja samozaufania (czwarta) może świadczyć o tym, iż dyrektorzy spostrzegają sukces w swojej pracy jako bardziej prawdopodobny niż jest w rzeczywistości. Wierzą we własne siły i mają dość niski poziom lęku przed porażką.

Na liście analizowanych cech wytrwałość zajęła środkową pozycję. Czasami dyrektorzy, gdy im się coś nie wiedzie, rezygnują z dalszych działań. Gdy natomiast chcą osiągnąć cel, który uważają za łatwy, a w trakcie realizacji od-

niosą niepowodzenie, ich zaangażowanie utrzymuje się na tym samym poziomie (tak sądzi 39,2% badanych) lub wzrasta (30,4% badanych) albo też maleje (30,4% badanych). To, że zaangażowanie maleje wraz z niepowodzeniem aż u 1/3 badanych, nie jest zjawiskiem korzystnym, może bowiem prowadzić do bierności i zastoju w podejmowaniu kolejnych ważnych dla rozwoju szkoły działań.

Nie najlepiej też wygląda sprawa z wyborem do realizacji zadań bardzo trudnych lub trudnych. Badani przez nas dyrektorzy wybierają na ogół zadania, co do których istnieje prawdopodobieństwo znalezienia optymalnego rozwiązania, a wymagania jakie sobie stawiają są przeciętne, co może świadczyć o tym, że nie zabiegają zbyt mocno o osiągnięcia.

Ludzie o wysokiej motywacji osiągnąć mają zdolność do odroczenia gratyfikacji, czyli do rezygnacji z nagród natychmiastowych na rzecz nagród większych, ale bardziej oddalonych w czasie. Badani przez nas dyrektorzy wolą natomiast brać nagrody mniej wartościowe, ale z perspektywą otrzymania ich w niedługim czasie.

Potrzeba wysokiej oceny przez otoczenie u badanych dyrektorów jest bardzo wyraźna. Może więc świadczyć o dużej dozie konformizmu i stąd nie odgrywa istotnej roli jako cecha działania świadcząca o motywacji osiągnąć. Ponad 80% respondentów rezygnuje z realizacji celów, które uważają za słuszne, tylko dlatego, by nie narazić się otoczeniu. Ponadto najściślej współpracują z ludźmi, którzy do zagadnień zawodowych podchodzą podobnie jak oni.

Od dyrektorów wymaga się nie tylko tego, by mieli wysoką motywację osiągnąć, ale również umiejętności rozwijania osiągnięć u pracowników. Chodzi o to, by umieli wzmacniać dążenia pracowników do podejmowania działań innowacyjnych oraz do zmiany sposobu myślenia o szkole i jej funkcji w zmieniającym się otoczeniu.

Konkluzje

1. Z analizy różnych teorii motywacji wyłaniają się następujące wnioski:
 - a) nagrody dla pracowników należy ustalać w zależności od efektów ich pracy i obserwować, jak na nie reagują oraz analizować czynniki, które mogłyby przeciwdziałać skuteczności nagród,
 - b) pracownik powinien być zorientowany, od czego zależy nagroda, jej poziom winien być odpowiedni do jego oczekiwań, ukarany ma prawo wiedzieć, co zrobił źle,
 - c) zarówno nagrody, jak i kary powinny być adekwatne do zachowania pracownika,

- d) należy dążyć do rozbudzenia u pracowników potrzeby samorealizacji, między innymi przez stworzenie warunków, w których pracownicy będą mieli poczucie, że wiele od nich zależy, że mogą samodzielnie podejmować decyzje.
2. Przeprowadzone badania wykazały, że dyrektorzy swoje umiejętności motywacyjne oceniają dobrze i nie mają do nich większych zastrzeżeń. Ocen tych nie potwierdzają jednak badani nauczyciele. Zarzucają swoim przełożonym przede wszystkim brak umiejętności, chęci lub czasu na prawidłową komunikację z nimi. Uważają, że dyrektorzy dostrzegają u nich częściej wady aniżeli zalety, że popełniają wiele błędów przy wyrażaniu ocen, zwłaszcza krytycznych.
3. Nauczyciele mają pretensje do dyrektorów, że ich osiągnięcia w pracy nie są w pełni zauważane i odpowiednio oceniane, że nie zapewnia się im poczucia wartości tego, co robią oraz wpływania na bieg ważnych wydarzeń w szkole.
4. Dyrektorzy własne potrzeby osiągnięć ocenili dość wysoko. Ważne, aby jeszcze więcej wysiłku włożyli w rozwiązanie tej potrzeby u nauczycieli.

Literatura

- ATKINSON J.W., 1983: *Personality, Motivation, and Action: Selected Papers*. Praeger, New York.
- ARMSTRONG M., 1999: *Jak być lepszym menedżerem*. Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.
- BITTEL L.R., 1998: *Krótki kurs zarządzania*. PWN – McGraw-Hill Book Company Europe, Warszawa – Londyn.
- GRIFFIN R.W., 1996: *Podstawy zarządzania organizacjami*. PWN, Warszawa.
- KOSTERA M., KOWNACKI S., 1996: *Kierowanie zachowaniami organizacyjnymi* [w:] KOŹMIŃSKI A.K., PIOTROWSKI W. (red.): *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. PWN, Warszawa.
- LAMBERT T., 1999: *Problemy zarządzania*. Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.
- MADSON K.B., 1980: *Współczesne teorie motywacji*. PWN, Warszawa.
- MASLOW A. H., 1954: *Motivation and Personality*. Harper, New York
- REYKOWSKI J., 1970: *Z zagadnień psychologii motywacji*. PZWS, Warszawa.
- STONER J.A.F., FREEMAN R., EGILBERT D.R., 1998: *Kierowanie*. PWE, Warszawa.

Assessment of the Motivating Abilities of the Headmasters of the Agricultural Schools

Abstract

One of the most important factors determining the effective management in every organisation, which also means the school, is selection of the proper ways of motivating the employees. The people, who are motivated to the work, are full of enthusiasm, determination and energy. They enjoy working with the others. They also carry the responsibility for the results of their work.

In the article, there have been presented various theories of motivation, so that the mechanism of stimulating people to acting could be shown. This problem was the basis on which there were presented the attitudes, opinions and the behaviours of the headmasters showing their motivating abilities. It was found out that the headmasters too often see only the disadvantages in the teachers' work, but they notice and reward the positive behaviours more rarely. They also do not create the optimal working conditions and they take not enough care of the teachers' lower level needs (self-realisation).