

Cechy osobowości a podejmowanie działań rozwojowych przez pracowników¹

Mariola Łaguna*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin

PERSONALITY TRAITS AND TRAINING MOTIVATION IN EMPLOYEES

Despite the development of research on lifelong learning, we still know little about the factors that foster employees' motivation to undertake developmental activities. The present article attempts to explain how and to what extent personal factors affect training motivation. It investigates the role of five personality traits in relation to training motivation. Training motivation is understood as a goal realization process and explained using goal theories. Four phases of the process are analyzed: goal evaluation, intention to undertake training, plan formulation, and actual training undertaking. Data were collected in a 3-month, longitudinal study, and data from 176 employees (aged 20-57) were analyzed. Structural equation modeling was applied to identify the important predictors of the stages of training undertaking. The findings suggest that personality traits to some degree predict motivation to undertake training. The model with partial mediation by goal evaluation was supported by the data.

Key words: personality traits, training and development, motivation, goals, intentions

Badania nad motywacją podejmowania działań związanych z rozwojem zawodowym i osobistym przez pracowników znajdują się w początkowej fazie. Niewielka liczba badań empirycznych, które wskazywałyby, jakie czynniki osobowościowe i sytuacyjne mogą mieć wpływ na podejmowanie działań szkoleniowych sprawia, że dotychczas opublikowana została tylko jedna metaanaliza w tej dziedzinie (Colquitt, LePine i Noe, 2000). Jej autorzy wskazują na wyraźną potrzebę rozwoju koncepcji teoretycznych oraz dalszych badań w tym zakresie. Dlatego prezentowane w tym artykule badania zmierzają do odpowiedzi na pytanie o to, jakie czynniki osobowościowe sprzyjają podejmowaniu szkoleń. Dotychczasowe badania nie pozwalają udzielić na nie jednoznacznej odpowiedzi, mimo, że jest ono ważne zarówno poznawczo, jak i z punktu widzenia praktyki projektowania działań szkoleniowych. Jednocześnie propozycja modelu teoretycznego wychodzi naprzeciw zgłaszanej potrzebie rozwoju koncepcji teoretycznych w tym obszarze badań.

DOTYCHCZASOWE BADANIA NAD PODEJMOWANIEM SZKOLEŃ I JEGO UWARUNKOWANIAM

Na podstawie dotychczasowych badań sondażowych wiemy, że w Polsce stosunkowo niewiele osób podejmuje szkolenia i inne formy doksztalcania (Czapiński, Panek, 2009), nie wiemy jednak, dlaczego tak się dzieje. Pomi-

mo tego, że osoby pracujące, które biorą udział w szkoleniach uzyskują większy wzrost dochodów od osób, które nie podjęły takich działań, zaledwie kilkanaście procent dorosłych Polaków podejmuje aktywność prowadzącą do podnoszenia własnych kwalifikacji (Czapiński i Panek, 2009).

Dostępność różnych form rozwoju zawodowego i osobistego dofinansowywanych lub wręcz w pełni finansowanych ze środków pozyskiwanych np. przez organizacje pozarządowe sprawia, że możliwość ich podjęcia nie jest ograniczona tylko do osób pracujących czy też osiągniętych wysokie dochody. Szkolenia są jedną z często wykorzystywanych form pomocy osobom bezrobotnym – tak np. ponad 40% spośród losowo dobranych 569 osób bezrobotnych z województwa lubelskiego korzystało z tej formy wsparcia (Łaguna, 2007). Jednocześnie instytucje organizujące szeroko dostępne, czasem wręcz bezpłatne, kursy i szkolenia skarżą się niejednokrotnie, że nie jest łatwo zachęcić do udziału w nich osoby, dla których byłaby to realna szansa przekwalifikowania się, zdobycia nowych kompetencji umożliwiających podjęcie interesującej pracy lub awans zawodowy. Wciąż brakuje odpowiedzi na pytanie o to, jakie czynniki psychologiczne sprzyjają motywacji do podejmowania takiej aktywności.

Dotychczasowe badania dotyczące szkoleń koncentrowały się przede wszystkim na efektywności różnych metod i warunków szkoleniowych starając się wskazać

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Mariola Łaguna, Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Jana Pawła II, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin.

e-mail: laguna@kul.pl

¹ Badania finansowane z grantu NCN nr NN106 423440. Bardzo dziękuję za pomoc w zbieraniu danych uczestnikom seminarium z psychologii szkoleń w Instytucie Psychologii KUL.

czynniki zwiększające tę efektywność (np. Keith, Richter i Naumann, 2010, przegląd badań w Burke i Day, 1986). Zanim jednak osoba rozpocznie uczenie się z wykorzystaniem różnych metod, musi mieć najpierw motywację, by je podjąć oraz aktywnie w nim uczestniczyć. Mimo, że modele teoretyczne przebiegu procesu uczenia się u osób dorosłych (np. Knowles, 1980; Kolb, 1997) podkreślają, że uczący się wnosi własne przekonania i postawy, że może mieć różną motywację do uczenia się, zagadnienia te rzadko były przedmiotem badań empirycznych. W metaanalizie wyników dotychczasowych badań, które dotyczyły motywacji do podejmowania szkoleń uwzględnionych zostało 106 badań, które jednak obejmowały wycinkowo niektóre tylko relacje między czynnikami osobowościowymi, czynnikami związanym z pracą i karierą oraz czynnikami sytuacyjnymi a motywacją do uczenia się i wynikami tego uczenia się (Colquitt i in., 2000). Mimo, że przyjęte wyjściowe modele teoretyczne zawierały szeroki zestaw zmiennych, w ostatecznej analizie mogło zostać uwzględnionych tylko kilka z nich. Zbyt mała liczba badań nie pozwoliła na włączenie pozostałych zmiennych do analizy. Dlatego autorzy tego opracowania podkreślają, że bardzo potrzebne są dalsze badania oraz rozwój teorii wyjaśniających zależności między osobowością i sytuacją a motywacją do uczenia się u osób dorosłych.

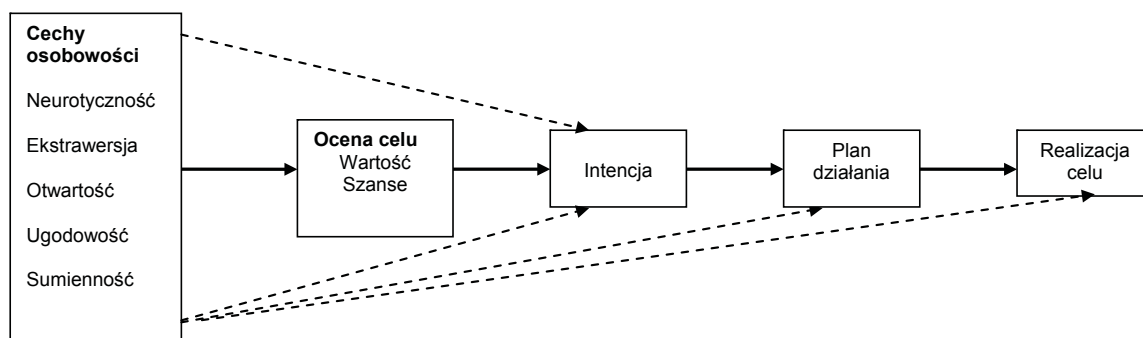
W analizach wskazuje się na szereg zmiennych motywacyjnych i osobowościowych, które mogą mieć znaczenie dla podejmowania dalszej edukacji i szkoleń (Colquitt i in., 2000). W Polsce nie były one jednak dotychczas systematycznie badane. Nieliczne badania objęły dość przypadkowe i małe grupy osób. Na przykład badania studentów wyższych szkół niepaństwowych pokazały, że dominującymi motywami w podejmowaniu dalszego kształcenia są motywy utylitarne, intelektualne, społeczne oraz lęk przed bezrobociem (Juraś-Krawczyk, 2000). Z kolei z badań przeprowadzonych wśród 34 nauczycieli wynika, iż najbardziej motywują ich do rozwoju zawodowego korzyści finansowe (Kirkiewicz, 2006). Analiza dotychczasowych badań, zwłaszcza polskich, wskazuje, że są one nieliczne i stanowią zazwyczaj analizę właściwości niewielkiej grupy osób, które podjęły dalsze kształcenie lub szkolenie w konkretnej instytucji (Kawecka, Łaguna i Tabor, 2010). Zakres zmiennych uwzględnianych w dotychczasowych badaniach jest bardzo wąski, obejmują one wybiórcze zestawy np. zmiennych demograficznych, motywacyjnych. Warto jednocześnie zauważyć, że dotychczasowe badania polskie mają także charakter ateoretyczny, raczej opisują istniejący stan rzeczy niż próbują go wyjaśnić. Umieszczenie badań w tej dziedzinie w szerszym kontekście teoretycznym pozwoliłoby na interpretację ich wyników w odniesieniu do wyników innych badań i analiz teoretycznych. Taką propozycją jest model procesu realizacji celów, który był już z powodzeniem wykorzystywany w innych badaniach (Brandstätter, Heimbeck, Malzacher i Frese, 2003; Łaguna, 2010).

PODEJMOWANIE SZKOLEŃ JAKO AKTYWNOŚĆ CELOWA – MODEL PROCESU REALIZACJI CELU

Aby móc analizować procesy motywacyjne prowadzące do podjęcia działania samorozwojowego, można potraktować je nie jako jednorazowy akt, ale pewien proces, którego finalnym etapem jest podjęcie działania. Udział w szkoleniu, w trakcie którego osoba będzie mogła podnieść poziom własnych kompetencji, można potraktować jako jedno z zachowań nastawionych na realizację celu. Podobnie jako zachowanie celowe traktowane jest np. dokonanie zakupu jakiegoś towaru (Falkowski, Tysza, 2001), oddanie głosu na określonego kandydata w wyborach (Cwalina, Falkowski, 2005), zakładanie własnej firmy (Łaguna, 2010; Mariano i in., 2012). Także rozpoczęcie nauki na kursie można uznać za formę zachowania celowego, które jest wcześniej przez osobę planowane (Ajzen, 1991; Gollwitzer, 1999). Dzięki temu można analizować procesy psychiczne, które poprzedzają podjęcie działania, takie jak ocena celu, formułowanie intencji jego realizacji, planowanie działań.

Podjęcie studiów podyplomowych czy też zapisanie się na określony kurs może stanowić dla osoby cel, któremu podporządkowuje swoje działanie przez pewien okres czasu. Wymaga to rozważenia czy warto inwestować w siebie i angażować się w działania szkoleniowe oraz czy jest realne ich podjęcie i ukończenie, np. biorąc pod uwagę inne zobowiązania rodzinne i zawodowe. Jeśli osoba uzna, że chce rzeczywiście podjąć szkolenie, aby osiągnąć ten cel powinna poszukać odpowiedniej oferty bądź wybrać spośród dostępnych w zatrudniającej ją instytucji; zaplanować gdzie, kiedy i w jakich działaniach rozwojowych chce uczestniczyć. Chociaż w proponowanym tu ujęciu podjęcie szkolenia traktowane jest jako końcowy cel tego procesu, należy jednak pamiętać, że realizowane przez człowieka cele mają zwykle strukturę hierarchiczną (Little, 2006; Pervin, 1989; Zaleski 1991). Osiągnięcie tego celu może być z kolei tylko środkiem do realizacji innych celów wyższego rzędu, jakimi może być np. awans zawodowy, znalezienie lepszej pracy, rozwój osobowości.

Proponowany model procesu realizacji celu (Łaguna, 2010) uwzględnia kilka etapów (Rycina 1). Pierwszy z nich to subiektywna ocena celu. Zgodnie z teorią oczekiwanie-wartość (Rotter, 1954), podstawowymi kryteriami oceny danego celu, które mają wpływ na decyzję o zaangażowaniu się w jego realizację, jest ocena jego wartości, czyli subiektywnej ważności, jaką ma dane działanie dla osoby, oraz oczekiwania co do wyniku, czyli subiektywnie spostrzegane szanse jego realizacji. Jeśli cel oceniany jest jako pożądany i możliwy do osiągnięcia, może to wyzwać gotowość do działań dla jego urzeczywistnienia. Pozytywna ocena celu może prowadzić do sformułowania intencji jego realizacji, która traktowana jest jako konieczny i najważniejszy wyznacznik podjęcia działania (Ajzen, 1991). Im mocniejszy zamiar podjęcia określonego zachowania, tym większe jest prawdopodobieństwo jego efektywnego zrealizowania (Armitage



Ryc.1. Model procesu realizacji celu ze wskazaniem dwóch sposobów oddziaływania cech osobowości. Linie ciągłe obrazują całkowitą mediację (ocena celu pośredniczy między cechami osobowości a dalszymi etapami realizacji celu), linie przerywane – częściową mediację (cechy osobowości mają także bezpośredni wpływ na kolejne etapy procesu).

i Conner, 2001). Kolejny etap procesu, wychodzący dalej poza sformułowanie intencji, to planowanie działań, czyli formułowanie tzw. intencji implementacyjnej (Gollwitzer, 1999; Heckhausen i Gollwitzer, 1987). Może ona przyjmować postać planu określającego kiedy, gdzie i w jaki sposób zrealizować dane zachowanie.

Opisany model zakłada, że ocena celu stanowi zmienną pośredniczącą pomiędzy właściwościami osobowościowymi a intencją podjęcia działania. Z kolei intencja pośredniczy między oceną celu a planowaniem działań oraz samym działaniem, które może prowadzić do osiągnięcia celu (Łaguna, 2010). Aby cel został zrealizowany, musi w efekcie nastąpić etap faktycznego podjęcia działania. Model ten opisuje proces motywacyjny, który może prowadzić do realizacji celu, jakim jest podjęcie szkolenia oraz jego efektywne ukończenie. Został on wykorzystany w jednym dotychczas badaniu dotyczącym szkoleń (Łaguna, 2010, badanie 5). Pokazało ono, że pozytywna ocena wartości celu, jakim jest podjęcie szkolenia, przyczynia się do sformułowania intencji uczestnictwa w nim oraz sprecyzowania planu działań. Wysoki poziom samooceny okazał się sprzyjać wyższej ocenie szans podjęcia i ukończenia działań rozwojowych, a wysoki poziom nadziei na sukces podwyższa zarówno ocenę szans, jak i planowanie działań. Szczególnie ważną rolę pełni jednak przekonanie o skuteczności w podejmowaniu szkoleń, które przyczyniają się do wyższego cenięcia wartości działań rozwojowych, a także do formułowania intencji ich podjęcia. Przekonania na własny temat okazały się mieć znacznie dla inicjowania działań szkoleniowych. Badanie to nie ujmowało jednak etapu faktycznego podjęcia działania. Jak pokazują inne badania grupy 1705 pracowników w Australii, im wyższa jest motywacja do uczenia się i uczestnictwa w szkoleniu, tym bardziej prawdopodobne, że osoba faktycznie podejmie szkolenie (Theranou, 2001).

Wyniki dotychczasowych badań nie pozwalają jednak wskazać, jakie cechy osobowości odgrywają rolę w for-

mowaniu motywacji do udziału w szkoleniach oraz w realizacji tej aktywności. Poznanie zmiennych, które mają znaczenie na etapach poprzedzających działanie, może pomóc w zrozumieniu dlaczego wiele osób nie przechodzi efektywnie całego procesu i w konsekwencji nie podejmuje działań rozwojowych.

CECHY OSOBOWOŚCI I ICH ZNACZENIE W PODEJMOWANIU SZKOLEŃ

Cechy osobowości to stosunkowo trwałe właściwości, które mogą sprzyjać uruchomieniu procesów motywacyjnych związanych z dążeniem do celu (McCrae i Costa, 1999; por. Zawadzki, Strelau, Szczepaniak i Śliwińska, 1998). Przyjmowanym aktualnie dość powszechnie modelem opisującym strukturę osobowości jest model pięcioczynnikowy (McCrae i Costa 2005; por. Oleś 2003, s. 153-164; Pervin, 2002, s. 59-74). Wskazuje on na pięć głównych wymiarów osobowości: neurotyczność, ekstrawersję, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność, które są traktowane jako stosunkowo trwałe cechy.

Neurotyczność odzwierciedla przystosowanie emocjonalne vs emocjonalne niezrównoważenie. Wysokie natężenie neurotyczności oznacza niskie przystosowanie emocjonalne, tzn. podatność na doświadczanie negatywnych emocji (McCrae i Costa, 1999; Zawadzki i in., 1998). Cecha ta może nie sprzyjać angażowaniu się w realizację celów. Ekstrawersja charakteryzuje jakość i ilość interakcji społecznych oraz poziom aktywności, sprawności i zdolności do odczytywania pozytywnych emocji. Łatwe nawiązywanie znajomości może sprzyjać angażowaniu się w szkolenia i inne formy działań grupowych. Otwartość na doświadczenie jest wymiarem, który opisuje tendencję do poszukiwania i pozytywnego wartościowania doświadczeń życiowych, tolerancję wobec nowości i ciekawość poznawczą. Cecha ta wydaje się najbardziej sprzyjać podejmowaniu działań rozwojowych, poszerza-

niu własnych kompetencji. Ugodowość jest wymiarem opisującym pozytywne vs negatywne nastawienie do innych ludzi, orientację interpersonalną przejawiającą się w altruizmie lub antagonizmie, doświadczanych w uczuciach, myślach i działaniu. Osoby o wysokiej ugodowości charakteryzuje zaufanie, prostolinijność, altruizm, ustepliwość, skromność oraz skłonność do rozczulania się. Można przypuszczać, że nastawienie ugodowe wobec innych sprzyja podejmowaniu działań szkoleniowych, realizowanych zwykle wspólnie z innymi i z ich pomocą. Sumiennność określa stopień zorganizowania, wytrwałości i motywacji osoby w działaniach zorientowanych na cel (McCrae i Costa, 1999; Zawadzki i in. 1998). Powinna ona sprzyjać realizacji celów, także samorozwojowych.

Mimo, że pięcioczynnikowy model osobowości jest przedmiotem licznych badań w różnych obszarach psychologii (por. Oleś 2003; Pervin, 2002), niewiele jest badań z jego wykorzystaniem odnoszących się do podejmowania rozwoju zawodowego. Z dotychczasowych polskich badań nad osobowością doszkalających się przeprowadzonych w grupie 40 osobowej wynika, iż charakteryzuje ich przeciętny poziom ekstrawersji i neurotyczności, kobiety są przy tym bardziej neurotyczne niż mężczyźni, natomiast mężczyźni są znacznie bardziej ekstrawertywni niż kobiety, które podjęły dalszą naukę (Wyrzykowski, 2000). Wyniki te obejmują bardzo niewielką grupę uczestników kursów w konkretnej szkole, trudno je uogólniać na szerszą populację. Nie proponują także wyjaśnienia, w jaki sposób cechy osobowości mogą przyczyniać się do podejmowania szkoleń.

W swojej metaanalizie, jako jedno z istotnych uwarunkowań motywacji podejmowania szkoleń Colquitt i współpracownicy (2000) ujęli sumiennność. Zaznaczyli jednocześnie, że inne wymiary osobowości pojawiają się na tyle rzadko w badaniach, że trudno je włączyć do analizy. W metaanalizie korelacji parami sumiennność okazała się związana na poziomie $r=.20$ z wartością przypisywaną szkoleniom (z poprawką na nierzetelność skal) oraz na poziomie $r=.38$ z motywacją do uczenia się. Jednocześnie w metaanalizy wersji analizy ścieżek współczynnik ścieżki dla relacji sumiennność – wartość wynosił jedynie $-.02$ i nie był istotny statystycznie; podobnie dla relacji sumiennność – motywacja wynosił $-.01$ i również nie był istotny statystycznie. Wyniki te nie są rozstrzygające, oparte są na stosunkowo małych jak na metaanalizę próbach 324 i 550 osób. Autorzy w konkluzji swojej analizy wskazują na potrzebę dalszych badań, uwzględniających także pozostałe wymiary pięcioczynnikowego modelu osobowości.

MODELE ZALEŻNOŚCI MIĘDZY CECHAMI OSOBOWOŚCI A MOTYWACJĄ DO PODEJMOWANIA SZKOLEŃ

Colquitt i współpracownicy (2000) zaproponowali dwa interesujące modele wyjaśniające, w jaki sposób właściwości osobowościowe mogą wpływać na motywację do uczestnictwa w szkoleniu i jego wyniki oraz ich transfer

do sytuacji pracy. Pierwszy model zakłada całkowitą mediację – właściwości osoby wpływają na ocenę wartości szkolenia, a także zmienne związane z pracą (np. zaangażowanie w pracę oraz na przekonanie o własnej skuteczności przed szkoleniem). Dopiero poprzez te zmienne wpływają pośrednio na motywację do uczenia się, a ta z kolei na uzyskiwane efekty. Drugi model zakłada, że mediacja ta jest jedynie częściowa, a właściwości osobowościowe, obok wpływu pośredniego, mogą wpływać także bezpośrednio na motywację do udziału w szkoleniu i jego efekty. Ten drugi model uzyskał większe poparcie w wynikach ich analiz.

Odwolując się do tych propozycji oraz łącząc je z propozycją potraktowania podejmowanie szkoleń jako procesu ukierunkowanego na realizację celu, w badaniu testowane będą dwa potencjalne modele zależności (Ryc. 1). Model pierwszy zakłada całkowitą mediację, gdzie cechy osobowości mają wpływ na dalsze etapy procesu realizacji celu jedynie za pośrednictwem oceny jego wartości i szans realizacji. Model drugi zakłada częściową mediację, zawiera zarówno relacje bezpośrednie między zmiennymi, jak i możliwość mediowania poprzez inne zmienne – etapy realizacji celu. Kolejne etapy procesu realizacji celu mogą stanowić zmienne pośredniczące pomiędzy cechami osobowości a dalszymi etapami tego procesu oraz ostatecznym podjęciem działania. Można postawić hipotezę, że podobnie jak w badaniach Colquitta i współpracowników (2000), model z częściową mediacją będzie lepiej dopasowany do danych.

Aby przekonać się na ile cechy osobowości mogą mieć znaczenie dla motywacji do podejmowania szkoleń ujmowanej jako proces realizacji celu, w przedstawionym dalej badaniu uwzględnionych zostało pięć omówionych powyżej wymiarów osobowości (McCrae i Costa, 1999). Można spodziewać się, że wysoki poziom neurotyczności nie będzie sprzyjał podejmowaniu szkoleń, natomiast pozostałe cechy osobowości, czyli ekstrawersja, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumiennność, będą odgrywały pozytywną rolę w procesie realizacji tego celu.

METODA BADAŃ

PRZEBIEG BADAŃ I OSOBY BADANE

Aby odpowiedzieć na postawione pytanie badawcze, przeprowadzone zostało badanie podłużne (pomiar dwukrotny), ujmujące nie tylko subiektywne oceny, ale także realnie podjęte działania szkoleniowe. Na początku badania wypełniali wszystkie skale (Etap 1), po 3 miesiącach (Etap 2) odpowiadali na pytania odnośnie faktycznie podjętych i zrealizowanych działań szkoleniowych. Taki odstęp czasowy wydaje się najlepszy, aby z jednej strony dać czas na podjęcie faktycznych działań, z drugiej strony uchwycić związki między intencją i planowaniem działań a ich faktycznym podjęciem. Związki te są tym bardziej widoczne, im krótszy jest czas od pomiaru tych zmiennych do pomiaru faktycznego zachowania (Ajzen, 1988, 1991). Odstęp jednego roku okazał się

w innych badaniach zbyt długi, aby taką relację zaobserwować (Łaguna, 2010).

Badana próba została dobrana w sposób celowy kwotowy, biorąc pod uwagę wiek osób badanych, wykształcenie, miejsce zamieszkania oraz płeć. W badaniu wzięło udział 209 osób dorosłych pracujących (Etap 1), z czego 176 osób (84.21% próby) odpowiedziało także na pytania po 3 miesiącach (Etap 2). Tylko osoby, które wzięły udział w obu etapach badania były brane pod uwagę w dalszej analizie. Było to 80 mężczyzn i 96 kobiet, w wieku od 20 do 57 lat (średnia wieku 38.41 lat; $SD = 10,31$). Wykształcenie zawodowe ukończyło 19 osób (10.8%), średnie 51 osób (29.0%), wyższe 106 osób (60.2%). Nieco ponad połowa mieszkała w miejscowości powyżej 50 tysięcznej (93 osoby, 52.8%), pozostali w mniejszych miejscowościach (83 osoby, 47.2%). Większość z nich była zatrudniona na stałe (137 osób, 77.8%), część okresowo (35 osób, 19.9%; 4 osoby nie podały tej informacji). Przy czym odpowiedź na pytanie o to, czy wykonywana praca wymaga systematycznego podnoszenia kwalifikacji podzieliła badaną grupę równo na pół – 50% odpowiedziało, że nie, drugie 50% że tak.

METODY

Do pomiaru pięciu cech osobowości wykorzystana została polska adaptacja kwestionariusza NEO-FFI Costa i McCrae (Zawadzki i in., 1998). Test składa się z 60 twierdzeń, na które badany odpowiada na skali pięciostopniowej od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”. Rzetelność pomiaru skalami polskiej wersji NEO-FFI szacowana za pomocą α Cronbacha wynosi od .68 do .82.

W badaniu został wykorzystany także Kwestionariusz Celów KCEL II Zaleskiego (1991), który był wypełniany w odniesieniu do celu, jakim jest podjęcie szkolenia (zmodyfikowana instrukcja: „Pomyśl o celu, jakim może być podjęcie szkolenia, kursu...”). Wykorzystane zostały dwie jednoczynnikowe podskale: Ważność Celu (5 twierdzeń) – jako wskaźnik oceny wartości celu – oraz Szanse Realizacji (4 twierdzenia) – jako wskaźnik oczekiwania osiągnięcia sukcesu. Ich rzetelność dla wersji oryginalnej narzędzia wynosi odpowiednio .90 i .84. Odpowiedzi udzielane są na skali siedmiostopniowej (1–7).

Do pomiaru intencji oraz planu działania odnoszących się do podejmowania szkoleń wykorzystane zostały Skala Intencji Podejmowania Szkoleń oraz Skala Planowania Podjęcia Szkolenia (Kawecka i in., 2010). Każda z nich zawiera trzy twierdzenia, a ich rzetelność wynosi odpowiednio .95 i .92. Badany udziela odpowiedzi na skali pięciostopniowej, od 1 „zdecydowanie nie” do 5 „zdecydowanie tak”.

Po upływie 3 miesięcy badani proszeni byli o odpowiedź na pytanie o działania szkoleniowe podjęte w ciągu ostatnich miesięcy. Skala odpowiedzi zawierała cztery opcje: 1 „nie zrobiłem nic, aby podjąć szkolenie”, 2 „zapisalem(am) się i oczekuję na szkolenie”, 3 „rozpocząłem(am) szkolenie”, 4 „podjąłem(am) i ukończyłem(am) już szkolenie”.

m(am) szkolenie”, 4 „podjąłem(am) i ukończyłem(am) już szkolenie”.

W analizie wyników, badań oprócz podstawowych statystyk opisowych i analizy korelacji, zastosowane zostało modelowanie równań strukturalnych (*Structural Equation Modeling*). Jest to zaawansowana metoda analizy przeznaczona do weryfikacji modeli wielozmiennych, która pozwala na testowanie zależności przyczynowo-skutkowych z uwzględnieniem relacji mediowania (Kline, 2005).

WYNIKI BADAŃ

PODJĘTE DZIAŁANIA SZKOLENIOWE

Wybór między czterema opcjami odpowiedzi na pytanie o faktycznie podjęte po upływie 3 miesięcy działania szkoleniowe wskazuje, że mimo stosunkowo wysokiego przeciętnego poziomu intencji podjęcia szkolenia w badanej grupie (11.17 na skali od 3 do 15; Tabela 1), większość badanych nie podjęła jednak realnych działań (117 osób, 66.5%). Niewielka grupa zapisała się i oczekuje na szkolenie (18 osób, 10.2%). Tylko 23 osoby (13.1%) rozpoczęły w tym czasie szkolenie, a 18 ukończyło je (10.2%). Realne działania w tym kierunku wykazało więc w sumie 33.5% badanej grupy. Warto jednocześnie zauważyć, że poziom sprecyzowania planów szkoleniowych ($M=8.48$ na skali od 3 do 15; Tabela 1) był niższy niż poziom deklarowanej intencji.

KORELACJE CECH OSOBOWOŚCI I ETAPÓW PROCESU PODEJMOWANIA SZKOLEŃ

Analiza korelacji parami (Tabela 1) pokazuje, że istnieje związek między cechami osobowości a etapami procesu podejmowania szkoleń. Zgodnie z przewidywaniami, neurotyczność wiąże się ujemnie z poszczególnymi etapami, jednak tylko jej korelacja z oceną szans podjęcia i ukończenia szkolenia okazała się istotna statystycznie – osoby o niższym przystosowaniu emocjonalnym niżej oceniają szanse na to, że uda im się zrealizować cele szkoleniowe. Pozostałe cechy osobowości wiążą się na ogół² pozytywnie z etapami procesu realizacji celu, ale także tylko niektóre z tych korelacji są istotne statystycznie. I tak wyższy poziom ekstrawersji, otwartości na doświadczenie oraz sumiennosci sprzyja wyższej ocenie szans oraz intencji podjęcia szkolenia. Otwartość na doświadczenie i sumiennosc przyczyniają się także do formułowania planów podjęcia szkolenia. Natomiast ugodowość wiąże się istotnie jedynie z intencją podejmowania szkoleń.

Korelacje pomiędzy oceną celu, intencją jego realizacji oraz planem działania wszystkie są dodatnie i istotne statystycznie, mają także stosunkowo dużą siłę (od $r=.34$ do $r=.55$). Natomiast z faktycznym podjęciem działania

² Dwie ujemne korelacje dla pozostałych cech (i jedna dodatnia dla neurotyczności) są bardzo niskie i nieistotne statystycznie.

Tabela 1
Statystyki opisowe i korelacje między zmiennymi uwzględnionymi w badaniu (N=176)

Zmienne	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Neurotyczność	20.20	7.02									
2 Ekstrawersja	36.45	6.64	-.21**								
3 Otwartość	24.61	5.46	-.08	.32***							
4 Ugodowość	29.87	5.20	-.34***	.27***	.03						
5 Sumienność	33.63	6.08	-.19*	.30***	.11	.32***					
6 Wartość celu	22.15	6.38	-.04	.09	.09	-.02	.21**				
7 Szanse	19.53	4.79	-.24***	.26***	.23**	.01	.16*	.53***			
8 Intencja	11.17	3.09	-.07	.20**	.25***	.17*	.21**	.44***	.35***		
9 Plan	8.48	3.58	-.12	.13	.18*	.04	.17*	.37***	.34***	.55***	
10 Działanie	1.67	1.05	.07	-.01	.14	.04	.02	-.03	.04	.17*	.27***

istotności: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Tabela 2
Wskaźniki dopasowania testowanych modeli (N = 176)

Model	chi ²	df	p	RMSEA	GFI	CFI
Model 1	28.76	17	.04	.06	.97	.96
Model 2	3.00	2	.22	.05	.99	.99
Model 3	23.01	24	.52	.01	.98	1.00

Wyjaśnienie skrótów: *RMSEA* – *Root-Mean-Square Error of Approximation*; *GFI* – *Goodnes of Fit Index Jorskega*; *CFI* – *Comparative Fit Index*

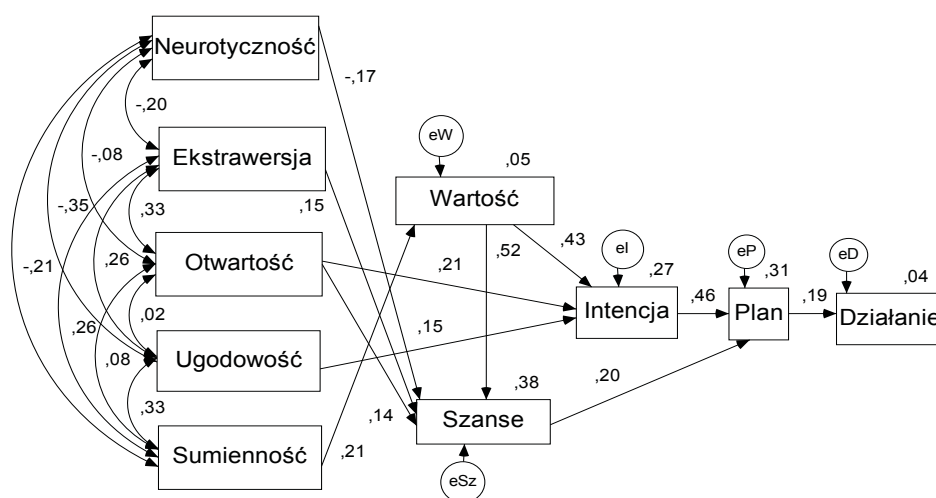
po upływie 3 miesięcy wiąże się istotnie poziom intencji podjęcia szkolenia oraz wcześniejszego zaawansowania planów w tej dziedzinie. Korelacje te potwierdzają istotne powiązanie zakładanych etapów procesu realizacji celu.

ANALIZA MODELI Z PEŁNĄ I CZĘŚCIOWĄ MEDIACJĄ

Żeby móc analizować relacje wielozmiennowe i testować zależności przyczynowo-skutkowe (choć wnioski te muszą być ostrożne z uwagi na korelacyjny charakter badania), wykorzystane zostało modelowanie równań strukturalnych. Zgodnie z hipotezą, testowane były dwa podstawowe modele zależności. Pierwszy (Model 1) zakładał całkowitą mediację – cechy osobowości miały wpływ na dalsze etapy procesu realizacji celu jedynie za pośrednictwem oceny jego wartości i szans realizacji. Model drugi (Model 2), zakładał częściową mediację, dopuszczając zarówno możliwość mediowania poprzez ocenę celu, jak i relacje bezpośrednie między cechami osobowości a kolejnymi etapami procesu realizacji celu. Zawierał przy tym wszystkie możliwe bezpośrednie relacje między cechami

osobowości a kolejnymi etapami procesu. Pierwszy z tych modeli (Model 1, Tabela 2) okazał się gorzej dopasowany, nie spełniając kryteriów dobrego dopasowania do danych (istotnie statystycznie χ^2 i $RMSEA > .05$). Model z częściową mediacją (Model 2) okazał się dobrze dopasowany do danych, zawierał jednak wiele ścieżek nieistotnych statystycznie. Dlatego zbudowany został model uproszczony (Model 3), który powstał poprzez usunięcie ścieżek nieistotnych statystycznie (których współczynniki nie osiągnęły poziomu istotności $p < .05$; Kline, 2005) z modelu z częściową mediacją (Modelu 2). Powstały w ten sposób model uproszczony jest bardzo dobrze dopasowany do danych, a wszystkie jego ścieżki są istotne statystycznie. Może on zostać przyjęty jako najprostszy opis zależności między badanymi zmiennymi.

W przyjętym najprostszym modelu, cechy osobowości wpływają bezpośrednio na ocenę szans podjęcia i ukończenia szkoleń – neurotyczność obniża ją, natomiast ekstrawersja i otwartość na doświadczenie podwyższają – oraz na ocenę ich ważności, która jest podwyższana przez sumienność (wartości standardyzowanych współczynników ścieżek dla efektów bezpośrednich można odczytać na Rycinie 2). Poprzez te dwie zmienne wpływają pośrednio na intencję podjęcia szkolenia, planowanie działań i ich podejmowanie. Jednocześnie, oprócz wpływu mediowanego, istotny okazał się także bezpośredni wpływ otwartości na doświadczenie i ugodowości na intencję podjęcia szkolenia. Łączny wpływ otwartości na doświadczenie na intencję (biorąc pod uwagę zarówno relacje bezpośrednie, jak i za pośrednictwem innych zmiennych) wynosi .21, co oznacza, że wzrost otwartości na doświadczenie o jedno odchylenie standardowe podwyższa poziom intencji o .21 odchylenia standardowego, przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych. Natomiast całkowity wpływ ugodowości na intencję podjęcia szko-



Ryc. 2. Najprostszy model zależności między cechami osobowości a procesem podejmowania szkoleń – wyniki modelowania równań strukturalnych (Model 3)

lenia wynosi .15, przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych.

Warto jednocześnie zauważyć, że ocena wartości celu dość mocno oddziałuje na ocenę szans oraz na intencję podjęcia szkolenia, natomiast ocena szans ma wpływ nie tyle na intencję, co na planowanie działań. Istnieje także wyraźna relacja między intencją a planowaniem, a także – choć nieco słabsza – między planowaniem a faktycznym działaniem. Przy czym procent wyjaśnianej wariancji dla intencji (.27) i planu działania (.31) są wyższe niż dla zachowań mierzonych po upływie 3 miesięcy (.04).

DYSKUSJA WYNIKÓW

Przedstawione badania zmierzały do odpowiedzi na pytanie o to, które z cech osobowości ujmowanych w modelu pięcioczynnikowym (McCrae i Costa, 1999) mogą mieć znaczenie w procesie podejmowania szkoleń, ujmowanym jako proces realizacji celu, i jaka może być ich rola na poszczególnych etapach tego procesu. Wyniki pokazują, że w oparciu o zmienne osobowościowe możemy do pewnego stopnia przewidywać motywację do podejmowania szkoleń. Mają one znaczenie przede wszystkim dla oceny szans na pomyślne zrealizowanie działań rozwojowych oraz dla intencji ich podjęcia. Zgodnie z hipotezami, najważniejszą rolę odgrywa tu otwartość na doświadczenie, choć także sumienność, ugodowość i ekstrawersja mają pozytywny wpływ, podczas gdy neurotyczność obniża ocenę szans powodzenia. Okazuje się, że cechy osobowości oddziałują nie tylko poprzez ocenę celu, ale także bezpośrednio na intencję działania – model z częściową mediacją uzyskał lepsze poparcie w danych.

Wyniki te mają znaczenie także dla rozwoju wiedzy psychologicznej dotyczącej przebiegu procesu realizacji celów. Aktualna dyskusja dotycząca tego, jakie zmienne mogą pośredniczyć pomiędzy czynnikami psychologicznymi a sukcesem w postaci osiągnięcia celu (Gollwitzer, Parks-Stamm, Jaudas i Sheeran, 2008; Rauch i Frese, 2007) może zostać wzbogacona o nowe argumenty na rzecz uwzględnienia oceny celu, formułowania intencji jego realizacji oraz planu działania jako zmiennych pośredniczących. Dotychczas wiele badań eksperymentalnych potwierdziło, że sformułowanie intencji działania oraz zaplanowanie działań przyczynia się do ich podjęcia i efektywnego wykonania (Ajzen, 1991; Gollwitzer, 1999). Ciągle jednak niewiele jest badań, które weryfikowałyby te zależności w realnych sytuacjach życiowych. Badania nad podejmowaniem działań rozwojowych jako jednym z realnych celów życiowych mogą stanowić istotny wkład do tej dyskusji.

Badania te przyczynią się także do rozwoju teoretycznego dziedziny, która leży na styku psychologii, zarządzania i pedagogiki (andragogiki). Realizacja szkoleń stanowi dziś przede wszystkim obszar działalności praktycznej. Wciąż bardzo mało jest badań i analiz teoretycznych, które pozwoliłyby lepiej zrozumieć tę sferę aktywności człowieka. Wykorzystanie sprawdzonych w innych obszarach teorii psychologicznych dotyczących realiza-

cji celów, może przyczynić się do rozwoju tej dziedziny wiedzy. Warto jednocześnie zauważyć, że testowany tu model procesu realizacji celu został z powodzeniem przeniesiony z innych obszarów badawczych. Jest to pierwsze badanie, w którym mierzone było nie tylko formułowanie intencji i planów, ale także faktycznie podjęte i zrealizowane działania szkoleniowe. Jedyne opublikowane dotychczas badanie w tym obszarze (Łaguna, 2010, badanie 5) zatrzymało się na etapie planowania, ujmowało także przekonania. Tutaj natomiast po raz pierwszy testowana była rola stosunkowo trwałych cech osobowościowych. Okazują się one mieć znaczenie nie tylko dla zainicjowania realizacji celu, ale pośrednio także dla jego osiągnięcia. W dalszych badaniach warto sprawdzić rolę innych uwarunkowań osobowościowych oraz organizacyjnych, które rzadko dotychczas były analizowane.

Wyniki badania mogą stanowić podpowiedź, na jakie zmienne osobowościowe zwracać uwagę projektując działania praktyczne wzmacniające motywację do udziału w szkoleniach. Poznanie czynników, które mogą skłaniać ludzi do uczenia się i rozwoju ma niebagatelne znaczenie społeczne. Chcąc budować społeczeństwo wiedzy, rozwijać kompetencje, warto lepiej poznać, od czego może zależeć dążenie do uczenia się u osób dorosłych. Uwzględnianie w analizach jedynie czynników ekonomicznych, podobnie jak i w innych dziedzinach, okazuje się zwykle niewystarczające.

Wyniki przedstawionych badań mogą zostać wykorzystane w praktyce projektowania szkoleń i innych działań rozwojowych. Analiza charakterystyk potencjalnych uczestników stanowi istotny element przygotowania szkolenia. Wiedząc, jakie czynniki przyczyniają się do podejmowania szkoleń, można lepiej przygotować zarówno ofertę szkoleń, jak i sposób jej prezentacji, zwiększając motywację do uczenia się (Boydell i Leary, 2001; Łaguna, 2008). Pozwoli to lepiej promować szkolenia, kierować je do osób, które wykazują większą gotowość ich podjęcia oraz tak przygotowywać potencjalnych uczestników, np. budując bardziej pozytywną ocenę wartości celów szkoleniowych i dostarczając informacji o ich osiągalności i wysokich szansach na ukończenie, aby mogli oni odnieść większą korzyść z uczestnictwa w działaniach rozwojowych.

LITERATURA

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1991). Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Armitage, C.J., Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
- Boydell, T., Leary, M. (2001). *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna, ABC.
- Brandstätter, V., Heimbeck, D., Malzacher, J.T., Frese M. (2003). Goals need implementation intentions: The model of action phases tested in the applied setting of continuing education. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12, 37-59.

- Burke, M.J., Day, R.R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of Applied Psychology*, 71, 232-246.
- Colquitt, J.A., LePine, J.A., Noe, R.A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707.
- Cwalina, W., Falkowski, A. (2005). *Marketing polityczny. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: GWP.
- Czapiński, J., Panek, T. (red.), (2009). *Diagnoza społeczna, raporty*. www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2009.pdf pobrano dnia 07.02 2012.
- Falkowski, A., Tyszka, T. (2001). *Psychologia zachowań konsumenckich*. Gdańsk: GWP.
- Gollwitzer, P.M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Gollwitzer, P.M., Parks-Stamm, E.J., Jaudas, A., Sheeran, P. (2008). Flexible tenacity in goal pursuit. W: J. Shah, W. Gardner (red.), *Handbook of motivation science* (s. 325-341). New York: Guilford Press.
- Heckhausen, H., Gollwitzer, P.M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101-120.
- Juraś-Krawczyk B. (2000). Motywy i warunki studiowania w wyższej szkole niepaństwowej. W: J. Saran (red.), *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian* (s. 257-263). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kawecka K., Łaguna M., Tabor K. (2010). Gotowości do podejmowania szkoleń i dalszego kształcenia. Propozycja ujęcia teoretycznego i skal pomiaru. *Organizacja i Kierowanie*, 2, 43-56.
- Keith, N., Richter, T., Naumann, J. (2010). Active/exploratory training promotes transfer even in learners with low motivation and cognitive ability. *Applied Psychology: An International Review*, 59, 97-123.
- Kirkiewicz, A. (2006). Kariera zawodowa nauczyciela a edukacja całościowa. *Pedagogika Pracy*, 49, 132-134.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*. New York, London: The Guilford Press.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to androgogy* (wyd. popr.). Chicago: Association Press/Follett.
- Kolb, D.A. (1972). *Organisational psychology. An experimental approach*. New Jersey: Prentice-Hall Englewood Cliffs.
- Little, B.R. (2006). Personality science and self-regulation: Personal projects as integrative units. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 419-427.
- Łaguna, M. (2007). Gotowość do podejmowania aktywnych zachowań na rynku pracy przez osoby bezrobotne. Raport z badań osób bezrobotnych zarejestrowanych w powiatowych urzędach pracy województwa lubelskiego. W: *Ocena rynku pracy województwa lubelskiego. Raporty z badań* (s. 9-39). Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.
- Łaguna, M. (2008). *Szkolenia*. Gdańsk: GWP.
- Łaguna, M. (2010). *Przekonania na własny temat i aktywność celowa. Badania nad przedsiębiorczością*. Gdańsk: GWP.
- McCrae, R., Costa, P. (1999). A five-factor theory of personality. W: L. Pervin, O. John (red.), *Handbook of personality: Theory and research* (s. 139-153). New York: Guilford Press.
- McCrae, R., Costa, P. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Moriano, J.A., Gorgievski, M., Laguna, M., Stephan, U., Zarafshani, K. (2012). A cross cultural approach to understanding entrepreneurial intention. *Journal of Career Development*, 39, 2, 162-185.
- Oleś, P. (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Scholar.
- Pervin, L. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: GWP.
- Rauch, A., Frese, M. (2007). Born to be an entrepreneur? Revisiting the personality approach to entrepreneurship. W: J.R. Baum, M. Frese, R.A. Baron (red.), *The psychology of entrepreneurship* (s. 41-65). Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice Hall.
- Theranou, P. (2001). The relationship of training motivation to participation in training and development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 599-621.
- Wyrzykowski, P. (2000). Cechy osobowości dorosłych rozpoczynających naukę w szkole zaocznej. W: J. Saran (red.), *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian* (s. 283-290). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zaleski, Z. (1991). *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: PWN.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Polska adaptacja*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.