

Alicja Gałązka

Spór o motywacyjne źródła twórczości

Chowanna 2, 8-36

2002

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2002 [2003]	R. XLV (LVIII)	T. 2 (19)	s. 8—36
------------	--	-------------------------	-------------------	--------------	---------

ARTYKUŁY



Alicja GAŁĄZKA

Spór o motywacyjne źródła twórczości

Powiązanie badań nad motywacją wewnętrzną z twórczością wydaje się dość naturalne. Intuicyjnie bowiem twórczość to działanie podejmowane ze względu na samą aktywność. W kontekście szeroko dyskutowanej edukacji twórczej, jej szans i barier nasuwa się pytanie o uwarunkowania i determinanty procesu twórczego, z jakimi niejednokrotnie styka się nauczyciel w swej pracy. Różnorodność i wielość uwarunkowań z pewnością stanowi — z jednej strony — znaczącą barierę edukacji twórczej, z drugiej zaś — istotną szansę. W artykule tym podjęto próbę analizy uwarunkowań procesu twórczego w świetle wybranych teorii i koncepcji psychologicznych. Proces twórczego rozwiązywania problemów jest związany nie tylko ze specyficznymi uzdolnieniami czy z umiejętnością przełamywania schematów działania, ale również z motywacją i kontrolą działania jednostki. Twórczość w tym artykule ma dwojakie znaczenie; po pierwsze, dotyczy analizy procesu prowadzącego do twórczych rozwiązań, po drugie, oznacza, że intencjonalna aktywność sama w sobie ma charakter twórczy.

Różnorodność myślenia na temat

Twórczość rozumiana jest zazwyczaj jako tworzenie nowych kombinacji ze starych elementów, jako nieskrępowana aktywność, gra prowadzona w dużej mierze niezależnie od ryzyka i prawdopodobieństwa realizacji do-

strzeganych alternatyw (Bruner, 1978; Pittman, Emery, Boggiano, 1982; Amabile, 1982b; Nęcka, 1983, 1987). W potocznych opiniach twórczość jest często domeną swobody i spontaniczności, niczym nie skrepowanej gry wyobraźni. „Akt wyobraźni polega na takim otwarciu systemu, by ukazał on nowe związki” (Bronowski, 1984, s. 107), a jest to tylko wtedy możliwe, gdy jednostka potrafi przełamać dotychczasowe schematy.

Od dość dawna wiadomo, że twórczość jest czymś więcej niż złożonym wynikiem ilorazu inteligencji i zdolności specjalnych, czymś więcej niż zagadkowym zjawiskiem olśnienia w trakcie rozwiązywania problemu. Empiryczne doniesienia nie potwierdzają jednoznacznego związku między tradycyjnymi miarami inteligencji i myśleniem twórczym, jakkolwiek implikacja ta jest częściej trafna w odwrotnej sytuacji; zazwyczaj twórcze jednostki odznaczają się wysokim poziomem inteligencji. Wiadomo również, że te same uwarunkowania zewnętrzne i podobne zdolności często nie przynoszą godnych uwagi rezultatów. Trudno jest odpowiedzieć na pytanie o te czynniki w środowisku zewnętrznym, które decydują o podjęciu aktywności twórczej. To, czy twórczości sprzyja komfort psychiczny, poczucie bezpieczeństwa, akceptacji, wolności, zgodnie z postulatami Rogersa, czy raczej obfitość wydarzeń nadzwyczajnych, dających poczucie ryzyka, niepewności — nie jest do dzisiaj jasne (Nęcka, 1987; McLeod, Cropley, 1989; Brown, 1989; Martindale, 1989).

Dane biograficzne z życia uznanych twórców również nie stanowią materiału, w którym można znaleźć na te pytania proste odpowiedzi. Wielu autorów (Barron, Harrington, 1981; Nicholls, 1972) wyraziło pogląd, że u podłoża znacznej części indywidualnych różnic — tak często odpowiedzialnych za osiągnięcia twórcze — leżą czynniki osobowościowe i motywacyjne. R. B. Cattell (1971) uznał na przykład, że istnieją inne — różne od inteligencji i specjalnych zdolności, związane raczej z osobowością — czynniki determinujące twórczość. Przekonanie, że to raczej warunki względnej izolacji, „wyciszenia” rytmu zewnętrznego życia powinny sprzyjać łatwiejszemu generowaniu pomysłów, pełniejszemu zaangażowaniu w aktywność, pozostaje w sprzeczności choćby z atmosferą mroźnych dni oblężenia i całkiem realną wizją śmierci, atmosferą, w jakiej Szostakowicz komponował swoją *Symfonię Leningradzką*. Podobnie rzecz się ma z Fiodorem Dostojewskim: tworzył arcydzieła, jak wyznaje w dziennikach, z poczuciem wyraźnej presji, spowodowanej przedwczesnym przyjmowaniem honorarium.

Bardziej popularna w kręgu psychologii humanistycznej jest teza, że warunkiem podjęcia aktywności twórczej jest przejście od prozy zaspokojenia potrzeb podstawowych, potrzeb „braku” do realizacji potrzeb „wzrostu” (Rogers, Maslow). Dopiero wtedy gdy jednostka może i umie oderwać się od prozy potrzeb podstawowych, zdolna będzie rozwijać swoje dyspozycje twór-

cze. Negatywny wpływ na swobodę twórczą rozmaitych wydarzeń zewnętrznych, które umownie nazwać można dystraktorami, potwierdza się z kolei w wielu listach, wspomnieniach z życia innych uznanych twórców (np. Czajkowski, 1970).

Analogia między tworzeniem a grą i zabawą, tak często podkreślana przez wielu autorów, jest trafna przede wszystkim w fazie wstępnej swobodnego generowania pomysłów, i to też w dość ograniczonym zakresie. Wtedy, istotnie, aktywność można scharakteryzować jako bliższą atmosferze zabawy niż pracy. Podczas zabawy człowiek uwalnia się od rozmaitych ograniczeń i dzięki temu potrafi być niezależny od rzeczywistości; w zabawie więc przejawia się dążenie do poszerzania horyzontów przez pomijanie ograniczeń (por. Kofta, 1985b). W sytuacjach zabawy możliwe jest lekceważenie realiów. Chociaż, oczywiście, trudno mówić o pełnej swobodzie podczas gry czy zabawy w znaczeniu dosłownym, ponieważ każda zabawa, gra ma określone reguły, których spełnienie gwarantuje uczestnictwo.

Obraz twórczości, wyraźnie powiązany ze sferą motywacji i autoregulacji, to taki obraz, w którym twórczość przedstawiana jest jako lata wytężonej pracy nad krystalizacją własnej drogi, własnej wizji artystycznej, własnego widzenia świata czy przełamywanie dotychczasowych paradygmatów w nauce. Na drodze stają nawyki, szkoła, rutyna, przyzwyczajenia, pozbycie się naleciałości, które nie przetworzone twórczo stanowią ryzyko wtórności, powtórzenia. Intensywne i powtarzające się niepowodzenia, które mimo wszystko nie skłaniają twórców do porzucenia obranej drogi, są trudne do wyjaśnienia na gruncie teorii uczenia, reaktywności zachowania w tradycyjnej postaci (por. Bandura, 1989).

Wielu twórców dzięki bezprzykładowej woli tworzenia, głębokiemu przekonaniu o właściwej drodze, ale też prawdopodobnie dzięki rozwiniętym procesom samoregulacji wewnętrznej potrafiło wykształcić własny, indywidualny typ wypowiedzi artystycznej czy naukowej. W tym ujęciu pierwotnym źródłem twórczości jest przede wszystkim motywacja, a nie specyficzne zdolności czy procesy poznawcze; a dokładniej — nasilenie owej motywacji (Nęcka, 1992).

Wbrew wypowiedziom wielu autorów, utrzymujących, że twórczość jest możliwa wtedy, gdy nastąpi uwolnienie kontroli, błędny wydaje się pogląd podważający udział kontroli w działaniach twórczych. Część badaczy, powołując się na opisy twórców, dowodzi, że cechami charakterystycznymi tej szczególnej aktywności jest pełna swoboda działania, otwarcie na nowe doświadczenia, niski poziom samokontroli (Barron, Harrington, 1981). Jest to pogląd o tyle słuszny, o ile przyjmujemy, że poza wymienionymi cechami do działań twórczych konieczne są opanowanie wiedzy i perfekcyjna znajomość warsztatu, które muszą być przyswojone, by owa „swoboda twórcza” miała się z czego wznieść.

W tym artykule pojęcie twórczości definiowane jest przez aktywność potencjalnie twórczą, przez poziom oryginalności i płynności myślenia. Przykładami takiej aktywności mogą być interesujące skojarzenia, analogie, metafory. Ów rodzaj twórczości bywa inaczej określany mianem twórczości procesualnej (Nęcka, 1992) i nie jest aktywnością twórczą *sensu stricto* czy twórczością skryzalizowaną. W badaniach psychologicznych jako aktywność twórczą często traktuje się aktywność poznawczą, cechującą się poszukiwaniem różnorodności i różnorodnością poszukiwań (Kocowski, 1989). Niezwykle trudne bowiem jest w badaniach empirycznych zajmowanie się twórczością skryzalizowaną, wymagającą dystansu i oceny nierzadko pokoleń.

Specyfiką poszukiwania pomysłów we wstępnej fazie procesu twórczego jest umiejętność swobodnego ich generowania, dlatego analogia do myślenia heurystycznego wydaje się uzasadniona. Dość istotne dla powodzenia zabiegów twórczych jest rozważanie przez autora różnorodności potencjalnych elementów, nawet jeśli w późniejszej fazie użytych zostanie tylko kilka z nich. Jeżeli autor od samego początku ogranicza się do użycia tylko kilku elementów — strukturalizacja problemu następuje w mniej oryginalnej formie. Innym ciekawym zjawiskiem jest to, że jeśli autor zaraz po rozpoczęciu swojej pracy definiuje problem, to rozwiązanie bywa zwykle mniej oryginalne w porównaniu z sytuacją, w której problem na dłużej pozostaje otwarty. Niezwykle ważnym momentem we wstępnej fazie poszukiwań twórczych jest przejście od sytuacji, w której nie ma jasno sformułowanego problemu, do sytuacji, kiedy pojawia się określenie problemu, a dalsza aktywność koncentruje się na poszukiwaniu rozwiązania. Sformułowanie problemu jest często, jak twierdził Albert Einstein, ważniejsze od podania rozwiązania. Algorytmiczne zadanie natomiast ma jasno zdefiniowany cel, który — jeśli zostanie wzmocniony oczekiwaniem nagrody — może w pewnych okolicznościach sprzyjać większej motywacji.

Definiowanie twórczości przez produkty rozwiązywania problemów zostało dość powszechnie zaakceptowane przez badaczy, nawet tych, którzy za przedmiot zainteresowania uznali sam proces lub specyfikę twórczej osobowości (por. Amabile, 1983a). Na poziomie operacyjnych definicji dany produkt aktywności jest twórczy w takim stopniu, w jakim kompetentni obserwatorzy zgodni są w niezależny od siebie sposób w kwestii walorów twórczych danego rozwiązania: uznają je za (a) względnie nowe, odpowiednie, użyteczne i poprawne; (b) zadania, na podstawie których dokonuje się oceny twórczości, są raczej heurystyczne niż algorytmiczne (Amabile, 1983a). W praktyce badawczej stosowane są często uproszczenia polegające na stosowaniu testów twórczego myślenia, w których określony wynik pozwala jednostce spełnić pewne kryterium lub nie spełnić go.

Zdając sobie sprawę z ograniczeń wynikających z takiego określenia i badania twórczości, w dalszej części artykułu przedstawię kilka ujęć teoretycznych problemu twórczości oraz badania nad motywacją wewnętrzną.

Motywacyjne uwarunkowania twórczości

Tezę o kluczowym znaczeniu czynników motywacyjnych w aktywności twórczej można odnaleźć w wielu teoriach psychologicznych, zaczynając od psychoanalizy Sigmunda Freuda, a kończąc na najnowszym propozycjach z lat osiemdziesiątych. Dla S. Freuda (1970) twórczość miała swoje źródła w tłumionych wewnętrznych konfliktach, w represji *libido*, a przez to zasadniczy proces twórczości rozgrywał się w podświadomości. Nieświadome dążenia, wywodzące się z sublimacji biologicznych popędów, raz torowały drogę aktywności twórczej, innym razem — przy wyraźniejszej obecności sił represyjnych, słabszym *ego* — prowadziły do zachowań neurotycznych. „Rozwiązanie w twórczości” w swojej funkcji miało rozładować nadmierny poziom napięć wewnętrznych jednostki (Borestein, 1984; Getzells, Csikszentmihalyi, 1976).

Model homeostatyczny

Mimo oczywistych różnic między ujęciem Freuda a najnowszymi teoriami wspólny dla nich jest paradygmat będący kombinacją modeli homeostatycznych: redukcji napięcia, konfliktu, rozbieżności informacji (por. Deci, Ryan, 1985). Zgodnie z modelami homeostatycznymi, naturalnym stanem organizmu jest równowaga wewnętrzna; jej zachowanie skłania jednostkę do podjęcia aktywności przywracającej stan równowagi bądź, jak ma to miejsce w przypadku teorii J. Hunta (1965), optymalnego stanu nierównowagi (która właściwie jest tylko drobną modyfikacją tego samego modelu). Podejmowana przez podmiot aktywność ma na celu przede wszystkim — w zależności od perspektywy teoretycznej — redukcję popędu eksploracyjnego (Montgometry, 1954), zmniejszenie konfliktu poznawczego (Festinger, 1957), obniżenie napięcia czy dążenie do utrzymania optymalnego poziomu stymulacji (Leuba, 1955). W przypadku posiadania przez jednostkę twórczych dyspozycji przywracaniu równowagi towarzyszy powstawanie oryginalnych

produktów ciekawych z punktu widzenia jednostki, a czasami nawet zbiorowości.

Model heterostatyczny

Zgodnie z inną tradycją, organizm może zarówno poszukiwać stymulacji, jak też dążyć do jej obniżenia. J. Piaget (1951) w dość podobny sposób zakwestionował interpretację zachowań eksploracyjnych w kategoriach redukcji popędów, napięć i niezgodności. Wprowadzone przez White'a pojęcie wrodzonej potrzeby kompetencji sprawstwa tym różni się od potrzeb pierwotnych i wtórnych, że ma nieredukowalny charakter. Przypomina kategorię funkcjonalnej autonomii motywu Allporta oraz potrzebę samoaktualizacji Masłowa. Ten nurt refleksji mieści się raczej w heterostatycznej regulacji zachowań (por. Sampson, 1985; Czapiński, 1985a; Lewicka, 1985; Kozielski, 1987). W aktywności heterostatycznej ma swoje źródło samopodtrzymujący się proces. Aktywność heterostatyczna zawiera zarówno programy zautomatyzowane (przywracające równowagę), jak i programy zmienne, elastycznie konstruowane, w które wpisana jest znaczna liczba stopni swobody systemu.

Zachowania eksploracyjne, znaczna część innych procesów, a z pewnością zachowania innowacyjne, twórcze są w swojej istocie także — jeśli nie przede wszystkim — przejawem autonomicznych właściwości funkcjonowania poznawczego jednostki. Zachowania eksploracyjne są podejmowane i kontynuowane dlatego, że są źródłem satysfakcji wewnętrznej, płynącej, po pierwsze, z poczucia wewnętrznej kompetencji w radzeniu sobie ze środowiskiem, a po drugie, z autotelicznych wartości samej aktywności.

Model homeostatyczny czy heterostatyczny?

Podobnie jak w przypadku zachowań eksploracyjnych, tak w przypadku zachowań innowacyjnych, twórczych rozstrzygnięcie, który z poglądów jest słuszniejszy, nie jest łatwe. Z pewnością wiele odkryć, wynalazków w historii powstało w wyniku dążenia do zwiększenia kontroli człowieka nad środowiskiem; ten rodzaj kompetencji — rozumiany jako stopniowe uwalnianie się od bezpośredniego wpływu środowiska — jest stałym wyzwaniem dla poznaw-

czych możliwości człowieka. Na pierwszy rzut oka model „redukcji napięcia” wydaje się adekwatny. Napięcie wewnętrzne, konflikt nie muszą być przez podmiot świadomie doświadczane. Twórcze usiłowania, co dość dobrze dokumentuje historia, mogą być wynikiem poszukiwania rozwiązania problemu: miłości, śmierci, bolesnych frustracji, alienacji lub ujawniać się w ramach poszukiwania rozwiązania tego problemu. Nietrudno w takich przypadkach na ogólnym poziomie, nawet w duchu psychoanalitycznych twierdzeń, zinterpretować zachowania twórcze jako dążenie do stanu powszechnie pojmowanej równowagi.

Źródło owego napięcia, które zapoczątkuje poszukiwania twórcze, i natura tego napięcia nie wydają się jednak wcale takie oczywiste. Napięcie, konflikt wewnętrzny leżące u podłoża aktywności twórczej nie są tej samej natury co poszukiwanie stymulacji właściwego funkcjonowania układu nerwowego ani prostą transformacją energii *libido*, sublimacją w służbie *ego*. Zasadnicza różnica polega na tym, że napięcia wewnętrzne inspirujące poszukiwania twórcze są zapośredniczone symbolicznymi relacjami ze środowiskiem, innymi ludźmi, a także z abstrakcyjnymi ideami, takimi jak „miłość”, „sprawiedliwość”, „porządek świata”. Odtwarzanie równowagi byłoby więc definiowane jako funkcja wielu zmiennych, ponieważ napięcie, konflikt nie są tylko poznawcze i nie dotyczą jednego „wewnętrznego popędu”, ale raczej emocjonalnego, poznawczego i społecznego odniesienia do otoczenia.

Model homeostacyjny zakłada, że źródła napięcia wywodzą się z już jakby wcześniej sformułowanego problemu, który wymaga rozwiązania. Co więcej — wynikałoby z tego, że rozwiązanie istnieje, jednostka musi je tylko znaleźć. Obserwacje przebiegu procesu twórczego nie potwierdzają w pełni założenia tego procesu (Getzells, Csikszentmihalyi, 1976). Napięcie rozpoczynające poszukiwania twórcze jest raczej niespecyficznym pobudzeniem, często bez określonego celu. Zasadniczym celem poszukiwań twórczych jest właściwie nazwanie i sformułowanie problemu. Napięcie wewnętrzne podlega więc transformacji w taką postać, jaka jest czytelna przez swoje znaczenie symboliczne.

Model redukcji napięcia jako podstawa nie wyjaśnia w pełni złożoności zachowań twórczych, podobnie rzecz się ma z modelem poszukiwań stymulacji. Artysta, naukowiec nie są motywowani jedynie ogólnym podwyższeniem stymulacji, poszukiwaniem nowości. Oczywiście angażują się w aktywność eksploracyjną i rezultatem ich pracy bywają całkiem nowe rozwiązania, ale — co istotne — eksploracyjna aktywność jest inicjowana nieco innym układem zależności. Z jednej strony źródłem twórczej eksploracji jest konflikt, który wymaga rozwiązania. Wydaje się to zgodne z modelem redukcji stymulacji, albowiem istotą tego modelu jest osiągnięcie względnie statycznego stanu z czasu przed zaistnieniem konfliktu. Z drugiej strony celem aktywności twórczej nie jest przywrócenie stanu wcześniejszej równowagi, ale raczej wyłonienie

dotąd nie znanych warunków, znaczeń symbolicznych (Getzells, Csikszentmihalyi, 1976). Model poszukiwania stymulacji w tym sensie przystaje, jak się wydaje, jedynie częściowo do aktywności twórczej.

Nie ulega wątpliwości, że sztuka, nauka, literatura i inne formy symbolicznych zachowań mają swoje źródła między innymi w napięciach wewnętrznych. Jednak owe napięcia leżące u podstaw twórczej aktywności nie wywodzą się z już ustrukturalizowanych (dobrze zdefiniowanych) problemów. Przeciwnie, twórcze usiłowania dopiero nadają napięciem wewnętrznym znaczenie i treść — początkowo niejednoznaczne napięcia muszą być przetworzone i sformułowane jako problemy. Kluczowym zadaniem wszelkich poszukiwań twórczych jednostek jest precyzyjne transformowanie tego, co intuicyjnie jest dostrzegane tylko w postaci aktualnych problemów.

Bliższa zatem byłaby tu analogia do J. Piageta (1981) zasady równoważenia wewnętrznego (w ramach rozwoju struktur przez ich konsekwentną transformację, w wyniku procesów asymilacji o akomodacji), niż prosty mechanizm homeostatyczny. Zgodnie ze stanowiskiem Piageta, zdolność rozwiązywania nowych problemów rozwija się głównie pod wpływem niezadowolających interakcji z otoczeniem (stany niepełnej równowagi). Proces równoważenia wewnętrznego przebiega „od jednych stanów przybliżonej równowagi do innych, jakościowo odmiennych stanów, poprzez liczne zaburzenia równowagi i ponowne równoważenia” (Piaget, 1981, s. 7). Cykle poznawczego równoważenia dokonują się za pośrednictwem asymilacji, czyli włączania pewnych zewnętrznych elementów do istniejących struktur, i akomodacji, czyli uwzględniania odmiennych właściwości elementów, które mają być asymilowane. Dzięki akomodacji możliwe jest „dostosowanie” nowych elementów do istniejących struktur i koordynacja asymilowanych elementów.

Ryzykując nadmierne upraszczanie, można powiedzieć wstępnie, że aktywność twórcza jest wyjaśniana do pewnego stopnia przez oba modele: przed sformułowaniem problemu na poziomie świadomości jednostka jest zainteresowana różnego rodzaju inspiracjami (a zatem poszukiwaniem stymulacji); po wstępnym sformułowaniu problemu natomiast następuje częściowa redukcja niejednoznacznych napięć wewnętrznych, redukcja następująca w wyniku ustrukturalizowania problemu, i coraz bliższe wydaje się rozwiązanie w sferze symbolicznych znaczeń (czyli redukcja stymulacji). Chociaż nie bez znaczenia jest inny fakt: symboliczny język służący do zapisu doświadczeń ze swej natury stanowi wystarczające i niezależne źródło wzbogacania twórczych idei (takie sformułowania można znaleźć nawet w pracach A. Bandury).

Inną przyczyną utrudniającą sprowadzenie motywacyjnego podłoża procesu twórczego do modelu homeostatycznego jest to, że zgodnie z tym modelem, teorie motywacji zakładają ograniczenie wszelkiej aktywności do jednej zasadniczej przyczyny: potrzeby. I jakkolwiek potrzeba (np. tworzenia, ekspresji siebie) odgrywa istotną rolę, to warto dodać, że poszukiwania twórcze danej

jednostki mają określone źródło w doświadczeniach poznawczych (w refleksji nad losem) i w stosunku do określonego momentu historycznego (sytuacji politycznej, ekonomicznej, rodzinnej, zmiany w kierunkach czy stylach estetycznych). W myśl modelu homeostatycznego odtwarzanie wcześniejszej równowagi sprowadza do wspólnego mianownika dokonania Pablo Picassa, Einsteina, Mozarta i Nabokova. W związku z tym jeszcze jedna kwestia wstępnie zasygnalizowana: jakkolwiek celem aktywności twórczej w konkretnych okolicznościach jest przede wszystkim rozwiązanie problemu, to nie ma powodu, by — podobnie jak w przypadku wielu innych aktywności człowieka — nie przypisać jej waloru polimotywacyjnego (Nęcka, 1992). W bliższej lub dalszej perspektywie, na poziomie świadomości albo zaledwie w podprogowych wartościach nie w pełni uświadomionych obecne są niewątpliwie także inne motywy. Te inne motywy budują osobne — nie zawsze sprzyjające twórczym rozwiązaniom — cele. Fakt ten rodzi dwa pytania. Pierwsze dotyczy roli czynników wpływających na organizację działania w taki sposób, by świadomie zaakcentować — w rzeczywistości osłabić — wagę motywów konkurencyjnych, negatywnie wpływających na koncentrację i swobodę działania. Drugie, z pozoru przeciwstawne, dotyczy ewentualności pobudzającego wpływu niektórych motywów, czyli okoliczności zewnętrznych na samą aktywność twórczą.

A oto kilka spośród motywów które zostaną pokrótce omówione: obecność nagród zewnętrznych, swoboda wyboru, cele *ego*, zaangażowanie (*ego* vs zadaniowe), style regulacji wewnętrznej. Wymienione uwarunkowania wpływają na to, że twórczość, czy szerzej: proces rozwiązywania problemów, nie jest jednorodny.

Motywacja zewnętrzna a motywacja wewnętrzna

Zgodnie z pewną ustaloną już w psychologii tradycją, przyjmuje się, że zachowanie człowieka jest wzmocniane zewnętrznie bądź wewnętrznie. Podział ze względu na źródło wzmocnień stał się podstawą wydzielenia dwóch typów motywacji: wewnętrznej i zewnętrznej (Deci, Ryan, 1985a). Motywacja wewnętrzna to aktywność autoteliczna, podejmowana i kontynuowana głównie ze względu na nią samą, na samo działanie, a nie na konsekwencje z niego wynikające. Motywacja zewnętrzna natomiast to taka odmiana motywacji, która czerpie wzmocnienia z pośrednich skutków aktywności (uznanie, pieniądze itp.). O zewnętrznej motywacji możemy mówić wtedy, gdy jednostka jest motywowana przez wynik — zewnętrzny lub funkcjonalnie nie związany z daną aktywnością. Natomiast o istocie motywacji wewnętrznej stanowi to,

że jednostka podejmuje daną aktywność z powodu wewnętrznego dążenia do wykonania danego zadania — niezależnie od tego, czy ma to zewnętrznie jakąś wartość, czy nie.

Zrozumienie przekonań, refleksji, które towarzyszą zachowaniom zdominowanym przez motywację, jest względnie łatwe i zgodne z potocznymi intuicjami. Kiedy jednostka jest motywowana zewnętrznie, oznacza to na ogół, że zmierza do konkretnego celu (uzyskania dobrej oceny, wysokiej zapłaty lub uniknięcia niepowodzenia, kary). Łatwo sobie wyobrazić, że sposób działania, na przykład intensywność pracy, ma zwiększać w tym wypadku prawdopodobieństwo osiągnięcia celu.

Różnicę między motywacją zewnętrzną a wewnętrzną zilustruję kilkoma przykładami. Uczeń oceniony dobrze przez nauczyciela, rzemieślnik wyróżniony dodatkową premią za pracę, właściciel restauracji, który znajduje w prasie pochlebne opinie o swoim zakładzie itp. — to przykłady wzmocnień zewnętrznych, czyli pochodzących z otoczenia. W wypadku kiedy wzmocnienia są pozytywne — tak jak w przytoczonych przykładach — zachęcają do powtarzania i kontynuowania danej aktywności. Wzmocnienia negatywne prowadzą zazwyczaj do zaprzestania konkretnego działania. Jednakże uczeń, rzemieślnik, właściciel restauracji mogą także bez zewnętrznej zachęty, oczekiwania wyraźnych nagród lub nawet mimo istniejących przeszkód i trudności kontynuować swoją aktywność, ponieważ jest interesująca, niekonwencjonalna, jest jakby wyzwaniem dla ich aktualnej wiedzy i możliwości. W działaniu wzmocnienia negatywnego nagrody są wewnętrzne i polegają na przykład na satysfakcji z udziału w interesującym przedsięwzięciu. Nie ktoś z otoczenia, ale sam podmiot „przydziela” sobie wzmocnienia i dlatego traktowane są one jako wewnętrzne. Nierzadko bywa tak, że oba rodzaje wzmocnień — zewnętrzne i wewnętrzne — występują w trakcie realizacji tego samego zadania lub w jego zakończeniu. Można z pasją realizować własny projekt i w końcu, mimo wstępnej dezaprobaty, uzyskać pozytywną ocenę nauczyciela. J. G. Nicholls (1972), T. M. Amabile (1982a, 1983b), na podstawie przeglądu badań oraz dokonań własnych w tym zakresie, sugerują, że bardzo istotną, nie docenioną długo odmianą motywacji leżącą u podstaw twórczości jest motywacja wewnętrzna.

W poznawczej teorii wartościowania E. L. Deci'ego i R. M. Ryana (1985a) motywacja wewnętrzna wywodzi się z wrodzonych potrzeb kompetencji i autodeterminacji (*self-determination*). W teorii tej przyjmuje się, że energetyzujący element motywacji wewnętrznej przenika wiele rodzajów aktywności człowieka, a istota motywacji polega na doświadczeniu skuteczności i autonomii.

Na poziomie teoretycznym autonomia i autodeterminacja, leżące u podstaw wewnętrznej przyczynowości działania, wiążą się z funkcjami integracyjnymi systemu „ja”. System ma tym większą liczbę stopni swobody (auto-

nomia), im bardziej zróżnicowana i zintegrowana jest jego struktura. Dogmatyzm myślenia lub przedłużający się konflikt motywacyjny w nie mniejszym stopniu ograniczają autonomię niż nieprzejeđnany przymus zewnętrzny. Od poziomu autodeterminacji w działaniu zależy to, jak duże jednostka ma poczucie, że jest czynnikiem sprawczym, jak bardzo inicjuje dany kierunek działania i czy ma wpływ na dalszy jego przebieg.

Deci i Ryan pojęcie autodeterminacji wywodzą z pojęcia osobowej przyczynowości (*personal causality*) R. DeCharmsa (1981). DeCharms dokonał rozróżnienia między pojęciem wewnętrznej przyczynowości (*locus of causality*) a pojęciem lokalizacji kontroli. Ponieważ pojęcia te często niesłusznie stosowane są zamiennie i pełnią znaczącą rolę w interpretacji wyników nad motywacją wewnętrzną, naszkicuję zasadnicze różnice między nimi.

Pojęcie wewnętrznej przyczynowości tym różni się od lokalizacji kontroli J. B. Rottera (1966, 1990), B. R. Stricklanda (1989), że odnosi się do doświadczenia faktu, i dalej — procesu inicjowania zachowania przez podmiot (DeCharms, 1981; Ryan, Grolnick, 1986). Natomiast poczucie kontroli (*locus of control*) odnosi się do zgeneralizowanego przekonania jednostki o związku między zachowaniem i wynikiem. Najogólniej kontrola polega na maksymalizowaniu dodatniej korelacji między działaniami a wzmocnieniami pozytywnymi i zmniejszaniem, minimalizowaniem udziału wzmocnień negatywnych (Grzelałk, 1989). Na tak ogólnym poziomie kontrola jest w pewnym sensie równoznaczna ze skutecznością w rozumieniu White'a i Bandury.

Przyczynowość osobowa, zgodnie ze stanowiskiem DeCharmsa, nie koreluje z kontrolą wzmocnień, „znajomość percepcji kontroli wzmocnień nie mówi nam nic o osobowej przyczynowości” (DeCharms, 1981, s. 328). Przyczynowość osobowa dotyczy przede wszystkim stopnia, w jakim jednostka jest autorem działania. W świetle tych wstępnych uwag wydaje się, że motywacja wewnętrzna, definiowana przez związek — z jednej strony — z kompetencją, skutecznością, a drugiej — z autonomią i autodeterminacją, pozostaje w wyraźnej relacji z kontrolą i przyczynowością działania.

Rola procesów autoregulacji

Zgodnie z wstępną intuicją, procesy autodeterminacji dotyczą stopnia, w jakim podmiot jest metapoznawczo, motywacyjnie i behawioralnie aktywnym uczestnikiem podejmowanego działania. Bardziej precyzyjne określenia różnią się w podstawach teoretycznych; najczęściej uwaga badaczy koncentruje się na zamierzonym (celowym) wykorzystaniu przez podmiot specyficznych procesów czy strategii działania do utrzymania lub podniesienia po-

ziomu wykonania. Istotną cechą działania jest przekonanie jednostki o możliwościach w zakresie autoregulacji.

Inną ważną cechą procesów autoregulacji, na którą zwracają uwagę badacze, jest mechanizm sprzężenia zwrotnego: działanie — konsekwencje działania. Sprzężenie zwrotne umożliwia jednostce z jednej strony monitorowanie efektywności zastosowanych metod, strategii (co pozwala dokonać korekty użytych strategii w wypadku niezadowolającego spełnienia przyjętego kryterium), z drugiej strony — odnosić rezultaty działania do procesów autopercepcji: samooceny (*self-esteem*), samoaktualizacji (*self-actualization*), obrazu „ja” (*self-concept*), nagradzania siebie (*self-reinforcement*). Główną ideę procesów autoregulacji zilustruję przykładem z dziedziny edukacji. W grupie studentów kilku może być przeświadczonych o skuteczności swoich wysiłków związanych z przygotowaniem się do egzaminu w ciągu trzech tygodni, inni mogą mieć w tej kwestii poważne wątpliwości. Przygotowanie dotyczy oczywiście nie tylko możliwości poznawczych w rozumieniu i przyswojeniu wymaganego materiału, ale również podporządkowania trybu życia realizacji tego celu przez trzy tygodnie. Oznacza to, że poza wydzieleniem czasu w kalendarzu na przeczytanie pewnej partii materiału i powtórzenie kluczowych zagadnień studenci będą potrafili zmobilizować się do pracy. Co więcej, stając wobec konkurencyjnych propozycji w ciągu tych trzech tygodni (spotkanie towarzyskie, interesująca książka, intratna oferta pracy), będą bez rozterki wewnętrznej podejmować decyzje na temat: „co ważniejsze”, z wyraźną preferencją celu: „przygotowanie do egzaminu”. Studenci, których cechuje wyższy poziom autoregulacji, często sprawniej uporażą się z zarysowaną sytuacją od tych, którzy choć są zdolniejsi, nie potrafią skutecznie podporządkować trybu życia na pewien czas wyłącznie jednemu celowi.

Czynniki, które będą wpływały na poczucie skuteczności w tej sytuacji, to: zdolności, wcześniejsze doświadczenie, postawy wobec uczenia, a także rozmaite czynniki społeczne o naturze zewnętrznej. Przekonanie na temat własnej skuteczności podlega z kolei wpływom procesów autoregulacji; studenci, którzy pozytywnie oceniają swoje postępy, będą jeszcze bardziej przekonani o konieczności kontynuowania wysiłków podnoszących (doskonalących) ich umiejętności...

Przedstawiciele różnych orientacji teoretycznych mają odmienne zdania na to, w jaki sposób i z jakiego powodu uruchamiane są procesy autoregulacji. Różnica poglądów przebiega od ujmowania autoregulacji w terminach kontroli zewnętrznych wzmocnień jako głównego mechanizmu — do traktowania, jako zasadniczego ogniwa w podmiotowej regulacji samooceny, obrazu „ja”, pojęcia „ja”. J. M. Harackiewicz, G. Manderlink, C. Sansone (1984) sugerują, iż u podstaw efektywnej autoregulacji leży potrzeba kierowania własnym zachowaniem w taki sposób, by minimalizować rozbieżność

między aktualnym poziomem zachowania a celem. Osiągnięcie celu podwyższa poczucie kompetencji, a także pozytywnie oddziałuje na motywację wewnętrzną wobec zadania. Zgromadzone przez Manderlinka i Harackiewicza dane wskazują, że informacja zwrotna odnosząca się do kompetencji korzystnie wpływa na motywację wewnętrzną wobec zadania, wzmacniając przekonania na temat kontroli nad osiaganiem celów. Ten rodzaj podmiotowej przyczynowości (*personal-causality*) może być z punktu widzenia istniejącej (trwającej) motywacji wewnętrznej uważany za ważniejszy niż percepcja kompetencji. Sprawczość, skuteczność (*self-efficiency*) może mieć większe znaczenie w inicjowaniu zainteresowania zadaniem. Dalsza argumentacja sugeruje, że kiedy kompetencja (w danej dziedzinie) zostanie rozwinięta, poczucie podmiotowej kontroli i autodeterminacji może odgrywać większą rolę w uruchamianiu i podtrzymywaniu motywacji wewnętrznej.

B. L. M c C o m b s (1989) twierdzi na przykład, że podstawą autoregulacji jest rozwój procesów związanych z „ja” (*self-processes*). Podobne stanowisko reprezentuje S. Harter (1981, 1982), wyznając pogląd, że autoewaluacja (*self-evaluation*) jest głównym procesem determinującym stany afektywne, motywacyjne i poziom osiągnięć. Indywidualna autoewaluacja kompetencji i postaw otoczenia w tej kwestii jest kluczowym elementem składającymi się na wartość „ja” (*self-worth*).

Wśród psychologów zajmujących się edukacją dość powszechnie akceptowany jest pogląd przypisujący procesom autoewaluacji kluczową rolę w podejmowaniu samodzielnego uczenia się. Na ogół na poziomie teoretycznych rozważań procesy autoewaluacji wiązane są z kontrolą i kompetencją podmiotu zarówno w pojęciu dość szerokim, jak i w odniesieniu do dziedzin bardziej specyficznych, np. uczenia się matematyki (B a n d u r a, 1982; R y a n, C o n n e l l, 1989; H a r t e r, 1982; C o n n e l l, R y a n, D e c i, 1985).

Autoregulacja a proces internalizacji

Autoregulacja nie polega na przejściu od wzmocnień zewnętrznych do wzmocnień wewnętrznych. Jest procesem z dającymi się wyróżnić jakościowo różnymi stylami autoregulacji od często zewnętrznych, takich jak uleganie, do wewnętrznych, charakteryzujących się intencjonalnością działania.

R. M. R y a n i J. P. C o n n e l l (1989) zaproponowali następujący podział stylów regulacji, odzwierciedlający dynamikę procesu internalizacji. Pierwszy — zewnętrzny, najpłytszy z wyróżnionych, to taki, gdy powody aktywności tkwią w istnieniu zewnętrznych nagród, kar, w biernym odwoływaniu się

do autoportretu na zasadzie uległości. Następny, określany mianem introjeckji, polega na regulacji samoodniesień ze względu na poziom samooceny i procesy związane z zaangażowaniem *ego*. Typowymi sądami na temat podjęcia działania będą: „muszę to zrobić”, „czułbym się winny (nie w porządku wobec siebie), gdybym tego nie zrobił”. Dalej, w wyniku przekształceń z głębszego poziomu, występuje identyfikacja. Oznacza ona udział w organizacji działania indywidualnych celów i wartości (poszukiwanie własnej drogi twórczej). Dobrym przykładem są tutaj sytuacje z szeroko rozumianej edukacji własnej podejmowanej w celu zrozumienia danego problemu. Uczeń sięga po dodatkowe lektury z historii, ponieważ „chce” lepiej poznać i zrozumieć sytuację Polski powojennej. Gdyby uczynił to samo w obawie przed trudnościami z zaliczeniem przedmiotu, byłaby to forma bądź regulacji zewnętrznej (gdy chodzi tylko o stopień), bądź introjeckji (gdy sięga po dodatkowe lektury dla lepszego samopoczucia na następnej lekcji).

Ostatnim stadium w procesie internalizacji, a wśród stylów regulacji najbardziej „autonomicznym”, jest integracja. R. M. Ryan i J. P. Connell (1989) przyznają temu stylowi regulacji status wolnego od konfliktów (*conflict-free hierarchy*). Ten styl regulacji odpowiadałby więc najpełniej działaniu intencjonalnemu, poza kryteriami porównań społecznych i własnych samoodniesień. Atrybutem integracji jako stylu regulacji jest, jak można sądzić, intencjonalna autorefleksja, decydująca o dalszym kierunku działania w nieporównywalnie większym stopniu, niż jest to możliwe we wcześniejszych stadiach internalizacji.

Wprowadzenie stadiów internalizacji jest przedsięwzięciem teoretycznie interesującym, na gruncie operacjonalizacji rodzi jednak wiele problemów z precyzyjnym sposobem formułowania pytań w odpowiednich skalach identyfikujących orientację przyczynową będącą wyrazem danego stadium. Często kończy się to na sprowadzeniu wyników do dwóch podstawowych podskal: autonomii i kontroli. Obiecującą i udaną próbę empirycznego wyłonienia poziomów internalizacji stanowią badania R. M. Ryana i J. P. Connela (1989).

Teoria społeczno-poznawcza Bandury

W tej orientacji przyjmuje się pogląd, że człowiek jest aktywnym podmiotem zarówno w odniesieniu do własnego zachowania, jak i przetwarzania informacji. Procesy autoregulacji odgrywają tu kluczową rolę i składają się z trzech subprocessów: autoobserwacji (*self-observation*), autorefleksji (*self-judgment*) i autokreacji (*self-reaction*). Procesy te nie są wobec siebie niezależne,

pozostają w stałej interakcji. W odróżnieniu od teorii wzmocnienia, mówiących o tym, że konsekwencje zachowania zmieniają zachowania, przedstawiciele społeczno-poznawczej teorii postulują, że to antycypacja konsekwencji (oczekiwanie wyniku) podwyższają motywację (Schunk, 1989). Mówiąc inaczej, w teoriach wzmocnienia związek między motywacją i zachowaniem polega na sprzężeniu zwrotnym: zachowanie — konsekwencje zachowania, co oznacza, że wzmacniane zachowania powodują podniesienie motywacji — osią jest sprzężenie zwrotne między konsekwencjami zachowania a samym zachowaniem. Bandura postuluje, że behawioralne konsekwencje służą raczej jako źródło informacji i motywacji niż wzmacnianie zachowania.

Bandura w swoich pracach z lat osiemdziesiątych podejmuje próbę pokonania dotychczasowej nieprzystawalności stanowisk poznawczych do stanowisk psychologów, podejmujących problemy motywacji. Na poziomie teoretycznym próbę tę stanowi wypracowany przez A. Bandurę (1986, 1989) model sytemu *human agency*. Co prawda w wypowiedziach Bandury nie brakuje oscylacji w kierunku perspektywy poznawczej, kiedy podkreśla, jak ważną rolę w rozwoju sprawczości odgrywa przeświadczenie o skuteczności działania (*self-efficacy*), niemniej istota *agency* zawiera się nie w przekonaniach czy percepcji, ale w autoregulacji. *Agency* według Bandury jest automotywacyjnym systemem kontroli, który zawiera:

- a) przewidywalną kontrolę antycypowanego wysiłku,
- b) afektywną autoregulację zachowań zakorzenioną w systemie wartości,
- c) ocenę indywidualnej skuteczności ze względu na możliwość osiągnięcia celu,
- d) autorefleksję, metapoznawczą kreatywność rozpatrującą adekwatność oszacowania skuteczności do odpowiedniości przyjętego standardu (Bandura, 1989).

Istotnym rysem modelu Bandury jest zbliżenie do ujęć systemowych przełamujących hegemonię ujemnego sprzężenia zwrotnego jako naczelnej zasady funkcjonowania człowieka. Intencjonalność zachowania jest możliwa dzięki *agency*, czyli dzięki postępującej integracji wewnętrznej. Przekładając na terminy systemowe — lokalne fluktuacje systemowe dzięki znacznej ilości stopni swobody umożliwiają powstanie swoistego „wyprzedzenia” wzmocnienia dodatniego w stosunku do wzmocnienia ujemnego.

Nawiązując do wcześniejszych uwag na temat wpływu negatywnych i pozytywnych elementów w rozwoju zaangażowania, można sformułować hipotezę następującą. W obliczu negatywnych elementów (niepowodzeń) włączających afektywną autoregulację w sferze istotnych wartości jednostki dochodzi do „naprężenia” funkcji *agency* tak, że im większe niepowodzenie, tym aktywniej dochodzi do „odbicia” przez rozwój zaangażowania przywracającego sens owych wartości. Niepowodzenia zdarzają się wszystkim, ale tylko ci, którzy wyposażeni są w rozbudowany system integracji wewnętrznej, potrafią

oprzeć się niepowodzeniom w sposób konstruktywny. Stąd między innymi płynie wniosek, który Bandura wysnuwa z nieco innych przesłanek, że wolność jednostki nie wynika z braku zewnętrznego przymusu, ale z doświadczenia własnego wpływu.

Dzięki *agency*, sprawczości rozumianej szerzej od skuteczności działania — przez wprowadzenie do analizy wymiarów wewnętrznej organizacji i integracji systemu „ja” — łatwiej jest zrozumieć to, co dzieje się w trakcie procesu tworzenia. To dzięki temu, że autor jest autonomicznym czynnikiem sprawczym (przy odpowiednim poziomie organizacji wewnętrznej), poszukiwanie własnego sposobu myślenia w nauce, własnego stylu wypowiedzi artystycznej — twórczego przetworzenia wpływów rozumianych dosłownie i wpływów tradycji, szkół innych mistrzów wbrew licznym niepowodzeniom stojącym na drodze — w nielicznych przypadkach prowadzi do ukształtowania indywidualności twórczej. Nie wszyscy wiedzą, jaka jest cena tworzenia. Stendhal po kilkanaście razy przepisywał tę samą stronę, Picasso wykonywał setki szkiców (H a u s m a n, 1980). Wzajemne przeplatanie się zaangażowania z asymilowaniem wpływów, wbudowywaniem ich w istniejące głębokie struktury tworzy „ukryty porządek” indywidualnej i twórczej tożsamości. Zacytowany fragment świadczy o tym, że laboratoryjne symulacje aktywności twórczej w postaci generowania heurystycznych pomysłów są tylko częściowym przybliżeniem pewnego fragmentu rzeczywistej twórczości, tak samo jak utożsamienie organizacji działania twórczego z zasadą dodatniego sprzężenia zwrotnego. Zasada dodatniego sprzężenia zwrotnego odcięta od ujemnego sprzężenia zwrotnego prowadzi do zniszczenia systemu, do jego destrukcji. Narkomania, alkoholizm dobrze odzwierciedlają skalę tego zjawiska, w dziedzinie twórczości analogią może być tworzenie efektów „dziwnych”, nie nawiązujących do żadnej ze znanych konwencji.

Uwarunkowania motywacji wewnętrznej w badaniach psychologicznych

Ponad piętnaście lat intensywnych badań nad motywacją wewnętrzną przyniosło wiele interesujących rezultatów, świadczących, mimo braku jednolitego obrazu, o integracji wiedzy w tym zakresie i „przybliżeniu” poznania istoty motywacji wewnętrznej. Jak wynika z badań nad uwarunkowaniami motywacji wewnętrznej, głównymi najczęściej powiązаныmi z tym typem aktywności czynnikami są: wewnętrzna przyczynowość zachowania, swoboda wyboru, autonomia w relacji z otoczeniem, możliwość podnoszenia indywidualnych kompetencji, brak wyraźnych zewnętrznych wzmocnień (D e c i,

Ryan, 1985a, 1985b; Connell, Ryan, Deci, 1985; Boggiano, Main, Katz, 1988).

Ze zgromadzonych danych empirycznych wynika, że podejmowanie działania opartego na motywacji wewnętrznej zależy od spostrzegania przez podmiot wewnętrznej przyczynowości. Pojęcie przyczynowości pochodzi od Heidera i DeCharmsa i dotyczy stopnia, w jakim jednostka przypisuje swojemu zachowaniu i jego konsekwencjom własny bądź środowiskowy udział. W związku z tym postrzega siebie albo jako aktywnego inicjatora, autora, mającego wyraźny wpływ na otoczenie, albo jako skutek działania na tyle znaczących sił zewnętrznych, że własny wkład w bieg wypadków wydaje się jej nieistotny. Chodzi zatem o to, czy jednostka jest przekonana, że o jej zachowaniu i konsekwencjach decydują głównie zewnętrzne okoliczności (zewnętrzna przyczynowość), takie jak: trudności zadania, warunki zobowiązania wobec położonych, zapowiedź uzyskania atrakcyjnej nagrody, czy przeciwnie — wkład własny: zdolności, wysiłek, zainteresowanie i zaangażowanie w aktywność, satysfakcja ze sprawnego wykonania zadania, itd. (wewnętrzna przyczynowość).

Z badań wynika, że wtedy gdy eksperymentalnie zmieniono percepcję przyczynowości z wewnętrznej na zewnętrzną, na przykład oferując nagrody po zakończeniu zadania, dochodziło do zmniejszenia motywacji wewnętrznej (Greene, Lepper, 1974; Harackiewicz, 1979).

Zgodnie z wieloletnią już tradycją badań, istnienie dostępnych alternatyw dla działania zwiększa udział motywacji wewnętrznej, ponieważ daje możliwość doświadczenia własnego wpływu, autodeterminacji (Deci, Ryan, 1985b; Kofta, 1985a). E. L. Deci (1971) stwierdził, stosując schemat eksperymentalny, że możliwość wyboru zadań z oferowanej puli wpływa w danej grupie na zwiększenie motywacji wewnętrznej w porównaniu z grupą, która nie ma możliwości wyboru zadań. Inni badacze udokumentowali także dwukierunkową zależność między swobodą wyboru a motywacją wewnętrzną (Csikszentmihalyi, Graef, 1980).

Na wzrost udziału motywacji wewnętrznej w przebiegu aktywności wpływ ma spostrzeganie możliwości podnoszenia indywidualnych kompetencji w danej dziedzinie. Warto zwrócić w tym miejscu uwagę, że prawidłowość ta występuje wtedy, gdy spełnione zostaną pewne warunki, a mianowicie zadania w formie i treści staną się swoistym wyzwaniem dla jednostki. Czyli poza tym, że budzą wstępne zainteresowanie, zawierają także walor nowości, pewną dozę ryzyka, niepewności, związanej z końcowym rezultatem (Connell, Ryan, Deci, 1985).

Ważnym i również potwierdzonym w badaniach czynnikiem wpływającym na poziom motywacji wewnętrznej jest poczucie autonomii w relacji z otoczeniem. Wiadomo z psychologii społecznej, że rozwiązywanie zadań w obec-

ności innych może, w zależności od relacji w grupie, być bardziej lub mniej twórcze i ujawniać różny stopień zainteresowania zadaniem. R. M. Ryan i W. S. Grolnick (1986), wykorzystując pomiar kwestionariuszowy klimatu w klasie szkolnej, zauważyli, że uczniowie, którzy spostrzegają klimat swojej klasy jako bardziej autonomiczny, wykazują wyższą motywację wewnętrzną i wyższy poziom kompetencji.

Przy występowaniu zewnętrznych wzmocnień (nagród, ocen, wypłat pieniężnych) w percepcji wykonawcy (aktora) nagroda nabiera charakteru instrumentalnego względem samego działania, zachowanie przybiera postać zorientowanego na cel (uzyskanie nagrody), każdy krok powinien przybliżyć jednostkę w miarę szybko do osiągnięcia celu. W badaniach Shapira osoby badane dotąd wybierały najbardziej interesujące zadania, bez względu na ich trudność, dopóki nie zostały wprowadzone nagrody. Po ich wprowadzeniu wybierały zadania łatwiejsze, oczekując, że w ten sposób będą mogły szybciej uzyskać nagrody. Przy podobnej procedurze badawczej stwierdzono, że po wprowadzeniu nagród osoby badane wybierały zadania łatwiejsze także po zakończeniu części eksperymentalnej, czyli w czasie gdy nie przydzielano już żadnych nagród (Pittman, Emery, Bogiano, 1982).

Bardziej wnikliwe analizy empiryczne, sprawdzające, na ile współwystępowanie kilku z wymienionych czynników, traktowanych jako cechy sytuacji, tworzy warunki wystarczające, lub mniej dobitnie — konieczne do ujawniania się motywacji wewnętrznej w przebiegu aktywności podmiotu, wskazuje na zawadność prostego sumowania i tego rodzaju uogólnień. Należy raczej, jak się okazuje, poszukiwać interakcyjnych zależności przynajmniej między częścią z nich.

W większości badań nad motywacją wewnętrzną wskaźniki tego typu aktywności są pośrednie. Najczęściej przyjmuje się, że jest to zainteresowanie i skłonność do kontynuowania aktywności. Osoby badane w posteksperymentalnych kwestionariuszach udzielają odpowiedzi na zestaw pytań (najczęściej w pytaniach tego rodzaju pojawiają się następujące hasła: satysfakcja, zainteresowanie, poczucie zabawy, chęć udziału w podobnych zadaniach w przeszłości). Inną często stosowaną miarą jest obserwacja osób badanych w tzw. czasie wolnym, kiedy to wzmocnienia zewnętrzne są usunięte, a badani sami decydują, czy i jak długi czas poświęcą na kontynuowanie rozwiązywania podobnych zadań. Ważne — nie tylko dla przebiegu badań — jest założenie związane z rodzajem zadań. Otóż na ogół są to zadania interesujące, co wcześniej jest potwierdzone oceną podobnej populacji; w związku z tym przyjmuje się, że motywacja wewnętrzna (równoznaczna ze wstępnym zainteresowaniem) istnieje od samego początku (Lepper, Greene, 1976). To, co dzieje się dalej, to sprawdzanie reakcji badanych na różnego rodzaju czynniki zakłócające. Innymi słowy, jeśli przyjąć, że wstępne założenie jest

prawdziwe, to empiryczna weryfikacja daje odpowiedź na pytanie, w jakich warunkach dochodzi do zmniejszenia udziału motywacji wewnętrznej, i jedynie pośrednio sugeruje pozytywne związki między czynnikami sytuacyjnymi i motywacją wewnętrzną.

Negatywny wpływ wzmocnień zewnętrznych na twórczość

W latach siedemdziesiątych początkowo obiecujący nurt badań nad twórczością związany był z hipotezą o zróżnicowanym działaniu wzmocnień wewnętrznych i zewnętrznych. Na początku obowiązywała perspektywa „zewnątrzna”, w której twórczość determinowana jest czynnikami sytuacyjnymi. Punktem wyjścia perspektywy „zewnątrznej” było podważenie klasycznego twierdzenia Skinnera, że prawdopodobieństwo wystąpienia określonych zachowań w przyszłości wzrasta, jeśli są one wzmacniane. Liczne doniesienia empiryczne w latach siedemdziesiątych podważały klasyczną koncepcję Skinnera: w pewnych warunkach obecność lub oczekiwanie nagród powoduje osłabienie związku między zachowaniami i wzmocnieniami (DeCharms, 1981; Deci, 1971; Lepper, Greene, Nisbett, 1973; McGraw, 1978). A. W. Kruglanski, A. Friedman, G. Zeevi (1971), w eksperymencie polegającym na tym, że badani mieli napisać opowiadania i dobrać do nich pomysłowe tytuły, zauważyli, że w grupie, w której oczekiwano nagród, zarówno opowiadania, jak i tytuły były mniej twórcze niż w grupie, w której osoby badane pisały opowiadania, nie oczekując na nagrodę. W grupie motywowanej nagrodami stwierdzono dodatkowo, że osoby badane potwierdzały nieco mniejsze zadowolenie z wykonywania zadań w porównaniu z grupą, w której nie stosowano nagród. W badaniach T. S. Pittmana, J. Emery'ego, A. K. Boggiana (1982) w przypadku stosowania nagród osoby badane wybierały łatwiejsze zadania (zmienną zależną była preferencja złożoności zadań). Zjawisko to obserwowano także po zakończeniu części eksperymentalnej, czyli w czasie gdy nie przydzielano już żadnych nagród. Przyjmując za formę wzmocnienia zewnętrznego ocenę, T. M. Amabile (1979) w badaniu poświęconym analizie procesu twórczego (badanymi były kobiety zajmujące się zawodowo działalnością artystyczną), stwierdziła, że badane oczekujące oceny wybranych przedstawicieli tego samego zawodu przygotowały prace mniej twórcze od tych, które nie oczekiwały podobnej oceny. Dane replikujące negatywny wpływ nagród i ocen na twórczość uzyskano w wielu innych badaniach testujących zarówno twórczość artystyczną, jak i werbalną (por.

Amabile, 1983a). Analogicznie było przy wprowadzeniu zamiast oceny współzawodnictwa (Amabile, 1982a) limitów czasowych czy ograniczeń swobody działania (Koestner, Ryan, Bernieri, Holt, 1984).

R. Koestner, R. M. Ryan, F. Bernieri, K. Holt (1984) zdemontrowali na uczniach ze szkoły podstawowej, że wprowadzenie ograniczeń przestrzeni, na której badany miał namalować „dom, w którym chciałbym mieszkać”, spowodowało obniżenie poziomu twórczości i wskaźników motywacji wewnętrznej. Podobne efekty wzmocnień zewnętrznych odnotowano, wprowadzając obecność, nadzór innych osób lub informując o nagrywaniu sesji na video (Lepper, Greene, 1975; Pittman, Davey, Alafat, Wetherill, Kramer, 1980) czy wprowadzając ograniczenie wyboru zadań (Amabile, Gitomer, 1984). Negatywny wpływ wzmocnień zewnętrznych na poziom wykonania lub motywacyjne wskaźniki zaobserwowano także w innych badaniach. M. R. Lepper, D. Greene i R. E. Nisbett (1973) wykazali, że stosowanie nagród dla najlepszych graczy w grupie w badaniach składających się z kilku sesji (gra przy automatach kulkowych) powodowało obniżenie atrakcyjności gier w kolejnej turze w porównaniu z grupą, w której zarówno w pierwszej turze, jak i następnej nie stosowano nagród. Podobne rezultaty uzyskał wcześniej E. L. Deci (1971), stosując nagrody pieniężne, i J. Harackiewicz (1979).

W literaturze przedmiotu zaproponowano wiele alternatywnych wyjaśnień negatywnego wpływu wzmocnień zewnętrznych na zainteresowanie, poziom twórczości, czy szerzej — na motywacyjne aspekty działania. Dalej przedstawię główne idee tych orientacji teoretycznych, do których najczęściej odwołują się badacze twórczości i motywacji wewnętrznej.

Funkcjonalny model analizy — propozycja Teresy Amabile

Na podstawie systematycznie potwierdzanych efektów świadczących o negatywnym wpływie większości czynników zewnętrznych na twórczość, efektów, którym można przypisać uzasadnienie aktywności, T. M. Amabile (1979) zaproponowała powiązanie aktywności twórczej z uwarunkowaniami motywacji wewnętrznej. Pogląd, że motywacja wewnętrzna prowadzi do twórczego myślenia, a motywacja zewnętrzna z kolei podwyższa poziom wykonania zadań algorytmicznych, wywodzi się z hipotezy K. O. McGrawa (1978), mówiącej o tym, że motywacja zewnętrzna podnosi poziom wykonania w przypadku zadań heurystycznych.

Ogólnie można powiedzieć, że zmiana motywacji wewnętrznej na zewnętrzną ma przebiegać w trojaki sposób. Po pierwsze, przez zwrócenie uwagi na czekające nagrody, które z jednej strony mają sprzyjać zaangażowaniu w zadanie, ale z drugiej strony nieoczekiwanie powodują wrażenie, że wykonanie zadania jest środkiem, a nie celem; domniemanym celem jest przecież otrzymanie nagrody. Po drugie, zadanie może być w percepcji jednostki swego rodzaju środkiem prowadzącym nie do zdobycia nagrody, ale innych wewnętrznie gratyfikujących stanów, na przykład dostępu do innego bardziej atrakcyjnego zadania. Po trzecie, zmiana z motywacji wewnętrznej na zewnętrzną może dokonać się na skutek zmiany relacji interpersonalnych w trakcie rozwiązywania zadań. Jeśli na przykład konwencja zabawy zostanie zmieniona w poważną atmosferę pracy (por. Amabile, Hennessey, Grossman, 1986). Istota stanowiska T. M. Amabile (1982b, 1983) polega na poszerzeniu „jednostki” analizy w stosunku do klasycznych badań nad twórczością: twórczość nie jest ujmowana jako cecha osobowości czy pochodna zdolności ogólnych (takie podejście najczęściej charakteryzowało starsze ujęcia), ale jako konstelacja cech osobowych, zdolności poznawczych i warunków społecznych, pozostających w stałej interakcji; co więcej, jak twierdzi autorka, interakcje miewają szerszy zasięg. Ten sposób myślenia jest podobny do modelu wzajemnych interakcji między środowiskiem, osobowością a zachowaniem w ujęciu A. Bandury (1982, 1985, 1986). Poniżej zaprezentowano schematyczny model twórczości według Amabile:

Tabela 1

Model twórczości według Teresy Amabile

Zdolności specjalne	Zdolności twórcze	Motywacje zadaniowe
Zawierają: — wiedzę w danej dziedzinie — techniczną sprawność — specjalne, odpowiadające danej dziedzinie „talenty”	Zawierają: — właściwe style poznawcze — wiedzę o heurystykach generujących nowe pomysły	Zawierają: — postawy wobec zadania — percepcje własnej motywacji wobec podejmowania zadania
Zależą od: — wrodzonych zdolności poznawczych — wrodzonych zdolności percepcyjnych i motorycznych — formalnej i nieformalnej edukacji	Zależą od: — treningu — doświadczenia w generowaniu pomysłów — cech osobowości	Zależą od: — wstępnego poziomu motywacji wewnętrznej wobec zadania — obecności lub braku wyraźnych zewnętrznych uwarunkowań w środowisku społecznym — indywidualnej zdolności poznawczego minimalizowania uwarunkowań zewnętrznych

Komentując propozycję teoretyczną Amabile w nieco bardziej klasycznych terminach, należy uznać, że oprócz oczekiwań i wartości wyniku dodać wypada także „wewnętrzna” wartość działania. W wielu badaniach nad twórczością okazało się, że uwzględnienie wewnętrznej wartości działania znacznie zmniejsza nie wyjaśnioną przez klasyczne teorie oczekiwań części wariacji (por. Czarniawska, 1980).

Amabile przyjęła funkcjonalny model analizy procesu twórczego, badając wpływ zmieniających się czasowo sekwencji czynników środowiskowych na poziom twórczości. Efekty twórczości w badaniach Amabile, podobnie jak w wielu innych, były oceniane przez grupę sędziów kompetentnych. Podsumowując, Amabile twierdzi, że:

- a) ocena zewnętrzna lub jej antycypacja prowadzi do obniżenia poziomu twórczości;
- b) zewnętrzne nagrody zazwyczaj wpływają negatywnie na efekty twórczej aktywności;
- c) wybór w zakresie tego czy i jak angażować się w aktywność korzystnie wpływa na efekty twórczości.

Teoria autopercepcji (*self-perception*) D. J. Bema (1972)

Zgodnie z tą teorią, w trakcie działania jednostki nie można mówić o pełnej świadomości przyczyn tego działania. Kluczową rolę w procesie autopercepcji odgrywa obserwacja bieżącego zachowania jednostki. To dzięki obserwacji własnego zachowania i jego zewnętrznych uwarunkowań jednostka „odkrywa” w trakcie procesu inferencji własne postawy, emocje, motywy działania. Jeśli wewnętrzne przesłanki są względnie słabe, niejednoznacznie, podmiot, zdaniem Bema, znajduje się w sytuacji podobnej do zewnętrznego obserwatora; obserwator na podstawie zewnętrznych danych o zachowaniu stara się przypisać aktorowi określone stany poznawcze i emocjonalne. Ponieważ pewien poziom „niedookreślenia”, niepewności w tym zakresie jest typową cechą stanu poznawczego podmiotu, wystąpienie nagród, czy szerzej — wzmocnień zewnętrznych, zwrotnie wpływa na przypisanie zewnętrznego wobec aktywności celu. Stąd bierze się dominujące przekonanie o tym, że zainteresowanie problemem wzbudzone jest zewnętrze (ma zewnętrzne uzasadnienie). Nawet jeśli podmiot żywi przekonanie o czysto wewnętrznym zainteresowaniu problemem, to efekt nadmiernego, narzucającego się uzasadnienia (*overjustificationeffect*) zewnętrznego jest na tyle silny, że eliminuje inny „wgląd” w sytuację, a tym samym prowadzi do wygaszenia owego wewnętrznego zainteresowania. Ana-

logicznie sprawa przedstawia się przy zastosowaniu atrybucyjnej zasady pomniejszania (*discounting principle*, por. Kelley, 1973) konkurencyjnych uzasadnień do jednej dominującej w percepcji podmiotu przyczyny. M. R. Lepper i D. Greene (1976), przyjmując za podstawę teorię Bema, redukcję wewnętrznego zainteresowania wiązali zwłaszcza z wystąpieniem czterech warunków:

- a) związek wykonania zadania z nagrodą jest łatwo dostrzegalny;
- b) istnieje wstępne zainteresowanie aktywnością, co umożliwi powstanie atrybucyjnej zmiany (*shift*) przyczynowości (*causality*);
- c) sytuacja wolna jest od trybu społecznego w postaci nadzoru (*surveillance*), oczekiwań związanych z pojawieniem się nagród, które mogłyby podtrzymać zaangażowanie w zadanie;
- d) brak danych dotyczących podwyższenia sprawności lub wiedzy podmiotu.

Poznawcza teoria wartościowania E. L. Deciego i R. M. Ryana (1985a)

W teorii Deci i Ryana, najczęściej cytowanych w nurcie badań nad motywacją wewnętrzną, z obecnością zewnętrznych wzmocnień związana jest zmiana (subiektywna) lokalizacji przyczynowości z wewnętrznej na zewnętrzną i osłabienie poczucia kompetencji, co ma prowadzić do obniżenia poziomu twórczości. Motywacja wewnętrzna, zdaniem tych autorów, jest niejako wrodzonym dążeniem do realizacji potrzeby kompetencji sprawstwa (w rozumieniu White'a) i do zaznaczenia własnego wpływu, autodeterminacji. Sens autodeterminacji polega na internalizacji przyczyn zachowania. W teorii tej przyjmuje się, że:

- a) podmiot jest autonomicznym czynnikiem sprawczym;
- b) pośredniczącą rolę w poziomie motywacji wewnętrznej odgrywa percepcja kompetencji, sprawstwa oraz przyczyn zachowania;
- c) motywacja wewnętrzna rozwija się łatwiej przy względnym braku wzmocnień zewnętrznych;
- d) czynniki zewnętrzne wpływają na motywację wewnętrzną przez zmianę percepcji poczucia kompetencji i przyczyn zachowania.

Wtedy, kiedy aktywność jest podejmowana ze względu na zewnętrzne wobec niej cele (nagrody, unikanie kar, oceny) lub kiedy w trakcie jej przebiegu dojdzie do zmiany w percepcji jednostki w tym właśnie kierunku, nastąpi zmiana z wewnętrznego na zewnętrzne umiejscowienie przyczyn realizowanej aktywności. Konsekwencją tego jest obniżenie poczucia autodeterminacji

w następstwie motywacji wewnętrznej. Kompetencja nie wynika bezpośrednio z lokalizacji przyczynowości i jest w tym podejściu bardziej związana ze skutecznością działania. Do tego, aby być w jakiejś dziedzinie kompetentnym, trzeba mieć pewne doświadczenie w stosowaniu posiadanej wiedzy, czy inaczej — kontrolę nad wynikami własnego działania.

Motywacja wewnętrzna czy rachunek samoodniesień?

Interesująca kontrowersja dotycząca analizy wyników badań nad motywacją wewnętrzną tkwi w sporze między Decim i Ryanem a Bandurą. Bandura wprawdzie kwestionuje istnienie czystej motywacji wewnętrznej w rozumieniu autorów poznawczej teorii wartościowania, chociaż podobnie jak Deci i Ryan uznaje pośredniczącą rolę poczucia kompetencji w podtrzymywaniu zainteresowania zadaniem (często używa tego terminu zamiast terminu „motywacja wewnętrzna”). Bandura wewnętrzne zainteresowanie zadaniem traktuje jako efekt następczy „pozytywnego rachunku samoodniesień”, ewaluacji i poczucia skuteczności (*self-efficiency*), a zatem bliskie jest to homeostatycznym wyjaśnieniom. Informacyjny sposób przetwarzania danych stosowano wtedy, gdy rozbieżność pomiędzy standardami zachowań była nieznaczna bądź równa zeru. W każdym razie informacyjne interpretowanie danych w ujęciu Bandury implikuje istnienie kryterium odniesienia. Istnienie standardu to dla Deci i Ryana to samo, co istnienie nagrody czy innych okoliczności zewnętrznych wobec samej aktywności; ich funkcja sprowadza się do zmiany sposobu interpretowania danych na kontrolny, jeśli podmiot postrzega te okoliczności jako swoistą presję, by uzyskać określony cel. W rezultacie prowadzi to, jak wspomniano wcześniej, do zmniejszenia motywacji wewnętrznej.

Ważną różnicą jest fakt, że Bandura, w odróżnieniu od większości naukowców podejmujących badania nad motywacją wewnętrzną, proponuje inne rozwiązanie ramowe w analizie parametrów aktywności. Ponieważ nie jest wcale oczywiste, że przy rozwiązywaniu zadań, nawet tych uznanych powszechnie za interesujące, mamy do czynienia z istnieniem motywacji wewnętrznej od samego początku, bo na przykład chęć kontynuowania aktywności można interpretować jako poszukiwanie dodatkowej stymulacji i raczej przerwanie nudy niż poszukiwanie nowości. Podobne stanowisko w tej sprawie reprezentuje M. Csikszentmihalyi (1975). Z tych powodów warto uczynić przedmiotem uwagi aktywność, która już na wstępie nie jest „wyposażona” w motywację wewnętrzną. Trudno odmówić słuszności przypuszczeniu, że motywacja wewnętrzna może mieć kilka źródeł, a poza tym nie „działa”

według zasad „wszystko albo nic”. Einstein w artykule *Motywy badań naukowych* napisał: „[...] myślę, że jednym z silniejszych bodźców, popychających do sztuki lub nauki, jest pragnienie odejścia od powszechnego życia z jego bolesnym okrucieństwem i jałową pustką, odejścia od więzów ciągle zmieniających się własnych zachcianek” (cyt. za: Rozet, 1982, s. 214).

Zgodnie z podejściem Bandury, poczucie kompetencji oparte jest na samodzielnie skonstruowanym przez jednostkę systemie samoodniesień powstałych na drodze uczenia się i rozwoju procesów samoregulacji. Z upływem czasu staje się ono względnie niezależne od bezpośredniego wpływu zdarzeń zewnętrznych (nagrody, kary), albowiem jednostka jest w stanie sama przydzielać sobie nagrody i nierzadko mogą one mieć większą wagę od bieżących reakcji otoczenia. I tym należałoby tłumaczyć — w zgodzie z prezentowaną sposobem rozumowania — utrzymanie zainteresowania zadaniami mimo braku zewnętrznego potwierdzenia słuszności uzyskanego rozwiązania. Chęć kontynuowania działania może być przecież efektem zaktywizowanej przez nagrodę lub uznanie innych kryteriów oceny efektywności za istotne, a nie wzbudzonym zainteresowaniem zadaniem jako takim. Badania, w których zastosowano eksperymentalne zmiany percepcji kompetencji, dowodzą, że informacjom wskazującym podwyższenie poziomu skuteczności (*efficacy*) towarzyszy zwiększenie motywacji wewnętrznej, i odwrotnie — w przypadku eksperymentalnie prowokowanej niskiej kompetencji pojawia się obniżenie motywacji wewnętrznej.

Trudno zresztą nie zgodzić się z Bandurą w tym, że mało prawdopodobny jest fakt, iż wielogodzinne siedzenie małego dziecka przy klawiaturze fortepianu czy wygrywanie przez nie gam na puzonie w początkowym okresie nauki przynosi za każdym razem zadowolenie i w rezultacie wzrost motywacji wewnętrznej. Wiadomo, że alpinści na pytanie, dlaczego wspinają się po górach, odpowiadają lapidarnie: „bo góry są”. Można żywić jednak wątpliwość co do tego, że wspinanie się alpinistów po śliskich skałach w trudnych warunkach atmosferycznych jest nieodłącznie związane z przyjemnością. Pomijając fakt, że nieobojętne jest dla prawdziwych alpinistów to, na jakie góry się wspinają (co automatycznie wprowadza pewne kryteria zewnętrzne), z pewnością ważnym wyznacznikiem jest suma efektów cząstkowych, pojawiających się w miarę pokonywania kolejnych przeszkód i wysokości (Bandura, 1986). Jedną z dróg uporania się z problemem, na który zwraca uwagę Bandura, jest odmienne sformułowanie pytania: jeśli jest prawdą, że motywacja wewnętrzna charakteryzuje się oderwaniem od kryteriów zewnętrznych wobec aktywności, to co decyduje o „immunizacyjnym” efekcie torującym autonomizację zachowania? Innymi słowy, pytanie dotyczy nie tego, co prowadzi do wygaszenia motywacji wewnętrznej w porównaniu ze względnie naturalną sytuacją (taki schemat dominuje w badaniach z tego nurtu), ale w jaki

sposób, przy udziale jakiej formy organizacji zachowania dochodzi do zwiększenia motywacji wewnętrznej.

W świetle przytoczonych wybranych teorii wydaje się, że aktywność twórcza ma charakter polimotywacyjny. Uczeń może być zaabsorbowany pisaniem wierszy i równocześnie przywiązywać dużą wagę do wyniku konkursu literackiego, na który owe wiersze wysyła. Można podejmować aktywność twórczą z czysto instrumentalnego powodu, z dążenia do ekspresji lub obrony istotnych wartości, chęci podniesienia swoich kompetencji lub powiększenia sprawowanej kontroli nad otoczeniem. Motywacja wewnętrzna jest jednym, ale nie jedynym motywem podejmowania i kontynuowania aktywności twórczej. Nauczyciel stymulujący aktywność twórczą uczniów winien ponadto mieć świadomość, że udział motywacji wewnętrznej jest zazwyczaj nierówny w poszczególnych fazach procesu twórczego i na różnych poziomach wykonania danego zadania. Wnioskiem dla praktyki edukacyjnej z pewnością będzie stwierdzenie, iż motywacja wewnętrzna nie jest warunkiem wystarczającym do wzbudzenia myślenia i działania twórczego, niemniej jest warunkiem koniecznym.

Bibliografia

- Amabile T. M., 1979: *Effects of External Evaluations on Artistic Creativity*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 37, s. 221—233.
- Amabile T. M., 1982a: *Children's Artistic Creativity: Detrimental Effects of Competition in a Field Setting*. "Personality and Social Psychology Bulletin", no. 8, s. 537—578.
- Amabile T. M., 1982b: *Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 43, s. 997—1013.
- Amabile T. M., 1983a: *The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 43.
- Amabile T. M., 1983b: *The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 45.
- Amabile T. M., Gitomer J., 1984: *Children's Artistic Creativity: Effects of Choice in Task Materials*. "Personality and Social Psychology Bulletin", no. 10, s. 209—215.
- Amabile T. M., Hennessey B. A., Grossman B. S., 1986: *Social Influences on Creativity: The Effects of Contracted-for Rewards*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 50, s. 14—23.
- Bachtin M., 1982: *Problemy literatury i estetyki*. Przeł. W. Grajewski. Warszawa.
- Bandura A., 1982: *Self-efficacy Mechanism in Human Agency*. "American Psychologist", no. 37, s. 122—147.
- Bandura A., 1985: *Model of Causality in Social Learning Theory*. In: *Cognition and Psychotherapy*. Eds. M. J. Makoney, A. Freeman. Plenum.
- Bandura A., 1986: *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs.
- Bandura A., 1989: *Human Agency in Social Cognitive Theory*. "American Psychologist", no. 44, s. 1175—1184.

- Barron F., Harrington D. M., 1981: *Creativity, Intelligence, and Personality*. "Annual Review of Psychology", no. 32, s. 439—476.
- Bem D. J., 1972: *Self-perception Theory*. In: *Advances in Experimental Social Psychology*. Ed. L. Berkowitz. Vol. 6. New York.
- Boggiano A. K., Main D. S., Katz P. A., 1988: *Children's Preference for Challenge: The Role of Perceived Competence and Control*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 54, s. 137—141.
- Borestein M. N., 1984: *Psychology and Art*. In: *Psychology and Its Allied Disciplines*. Ed. M. H. Borestein. Vol. 1. Hillsdale, s. 2—73.
- Bronowski J., 1984: *Źródła wiedzy i wyobraźni*. Przeł. i wstępem poprzedził S. Amsterdamski. Warszawa.
- Brown R. T., 1989: *Creativity. What are We to Measure*. In: *Handbook of Creativity*. Ed. J. A. Glover, R. R. Ronning, C. R. Reynolds. New York, s. 3—32.
- Bruner J. S., 1978: *Poza dostarczone informacje*. Red. i wstęp J. M. Anglin. Przekł. B. Mroziak. Warszawa.
- Cattell R. B., 1971: *Abilities: Their Structure, Growth, and Action*. Boston.
- Connell J. P., 1985: *A New Multidimensional Measure of Children's Perception of Control*. "Child Development", no. 56, s. 1018—1041.
- Connell J. P., Ryan R. M., Deci E. L., 1985: *A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education*. In: *Research on Motivation in Education*. Eds. C. Ames, R. Ames. Vol. 2: *The Classroom Milieu*. New York.
- Csikszentmihalyi M., 1975: *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco.
- Csikszentmihalyi M., Graef R., 1980: *The Experience of Freedom in Daily Life*. "American Journal of Community Psychology", no. 8, s. 401—414.
- Czajkowski P. I., 1970: *Letters*. In: *Creativity*. Ed. P. B. Vernon. Penguin Books, s. 57—61.
- Czapiński J., 1985a: *Wartościowanie — zjawisko inklinacji pozytywnej*. Wrocław.
- Czapiński J., 1985b: *Zaangażowanie jako mechanizm rozwoju wartości podmiotowych*. W: „Studia Pedagogiczne”, nr 23, s. 143—170.
- Czarniawska B., 1980: *Motywacyjne problemy zarządzania*. Warszawa.
- DeCharms R., 1968: *Personal Causation*. New York.
- DeCharms R., 1981: *Personal Causation, and Locus of Control: Two Different Traditions and Two Uncorrected Measures*. In: *Research with the Locus of Control Construct*. Ed. H. M. Lefcourt. Vol. 1: *Assessment methods*. New York, s. 337—358.
- Deci E. L., 1971: *Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 18, s. 105—115.
- Deci E. L., Ryan R. M., 1980: *The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes*. In: *Advances in Experimental Social Psychology*. Ed. L. Berkowitz. Vol. 13. New York, s. 39—80.
- Deci E. L., Ryan R. M., 1985a: *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York.
- Deci E. L., Ryan R. M., 1985b: *The General Causality Scale: Self-determination in Personality*. "Journal of Research in Personality", no. 19, s. 109—134.
- Festinger L., 1957: *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford.
- Flink Ch., Boggiano A. K., Barrett M., 1990: *Controlling Teaching Strategies: Undermining Children's Self-determination and Performance*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 59, s. 916—924.
- Freud S., 1970: *Creative Writers and Day-dreaming*. In: *Creativity*. Ed. P. B. Vernon. Penguin Books, s. 126—137.
- Getzells J. W., Csikszentmihalyi M., 1976: *The Creative Vision: A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York.

- Greene D., Lepper M. R., 1974: *Effects of Extrinsic Rewards on Children's Subsequent Intrinsic Interest*. "Child Development", no. 45, s. 1141—1145.
- Grzelak J., 1989: *Sprawiedliwość a kontrola*. W: *Problemy współzależności społecznej*. Red. J. Grzelak. Warszawa.
- Harackiewicz J., 1979: *The Effects of Reward Contingency and Performance on Intrinsic Motivation Feedback*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 37, s. 1352—1363.
- Harackiewicz J. M., Manderlink G., Sansone C., 1984: *Rewarding Pinball Wizardry: Effects of Evaluation and Cue Value on Intrinsic Interest*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 47, s. 287—290.
- Harter S., 1981: *A New Self-report Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom*. "Developmental Psychology", no. 17, s. 300—312.
- Harter S., 1982: *The Perceived Competence Scale for Children*. "Child Development", no. 53, s. 87—97.
- Hausman J. J., 1980: *The Domain of the Arts*. In: *Arts and the Schools*. Ed. J. J. Hausman. New York.
- Hunt J., 1965: *Intrinsic Motivation and Its Role in Psychological Development*. In: *Nebraska Symposium on Motivation*. Ed. D. Levine. Vol. 13. Lincoln.
- Kelley H. H., 1973: *The Processes of Causal Attribution*. "American Psychologist", no. 28, s. 107—128.
- Kocowski T., 1989: *Procesy twórcze a heurystyczna i motywacyjna funkcja idei kierunkowych w ich przebiegu*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 32, s. 559—593.
- Koestner R., Ryan R. M., Bernieri F., Holt K., 1984: *Setting Limits on Children's Behaviour: The Differential Effects of Controlling vs. Informational Styles on Intrinsic Motivation and Creativity*. "Journal of Personality", no. 52, s. 233—248.
- Kofta M., 1985a: *Procesy atrybucji w spostrzeganiu społecznym*. W: *Psychologia spostrzegania społecznego*. Red. M. Lewicka, J. Trzebiński. Warszawa.
- Kofta M., 1985b: *Orientacja podmiotowa. Zarys modelu*. W: *Podmiotowość w wychowawczych aspektach doświadczenia dzieci i młodzieży*. Red. A. Gurycka. Warszawa.
- Kozielecki J., 1987: *Transgresyjna koncepcja człowieka*. Warszawa.
- Kruglanski A. W., Friedman A., Zeevi G., 1971: *The Effects of Incentive on Some Qualitative Aspect of Task Performance*. "Journal of Personality", no. 39, s. 606—617.
- Lepper M. R., Greene D., 1975: *Turning Play into Work: Effects of Adult Surveillance and Extrinsic Rewards on Children's Intrinsic Motivation*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 31, s. 479—486.
- Lepper M. R., Greene D., 1976: *On Understanding "Overjustification": A Reply to Reiss and Sushinsky*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 33, s. 23—356.
- Lepper M. R., Greene D., Nisbett R. E., 1973: *Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the Overjustification Hypothesis*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 28.
- Leuba C., 1955: *Toward Some Integration of Learning Theories: The Concept of Optimal Stimulation*. "Psychological Reports", no. 1, s. 27—33.
- Lewicka M., 1985: *Afektywne i deskryptywne mechanizmy spostrzegania innych ludzi*. W: *Psychologia spostrzegania społecznego*. Red. M. Lewicka, J. Trzebiński. Warszawa, s. 17—78.
- Martindale C., 1989: *Personality, Situation and Creativity*. In: *Handbook of Creativity*. Ed. J. A. Glover, R. R. Ronning, C. R. Reynolds. New York, s. 211—232.
- McCombs B. L., 1989: *Self-regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View*. In: *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. Eds. B. J. Zimmerman, D. H. Schunk. New York.

- McGraw K. O., 1978: *The Decremental Effects of Reward on Performance: A Literature Review and a Prediction Model*. In: *The Hidden Costs of Reward*. Eds. M. R. Lepper, D. Greene. Hillsdale.
- McLeod J., Cropley A., 1989: *Fostering Academic Excellence*. Oxford—New York.
- Montgomery K. C., 1954: *Exploratory Behaviour as a Function of "Similarity" of Stimulus Situations*. "Journal of Comparative and Physiological Psychology", no. 47, s. 428—436.
- Nęcka E., 1983: *Techniki twórczego myślenia: klasyfikacja i przesłanki teoretyczne*. „Przegląd Psychologiczny”, no. 26, s. 533—551.
- Nęcka E., 1987: *Czego nie wiemy o twórczości?* „Przegląd Psychologiczny”, no. 30, s. 210—242.
- Nęcka E., 1992: *Trening twórczości*. Olsztyn.
- Nicholls J. G., 1972: *Creativity in the Person who will Never Produce Anything Original and Useful: The Concept of Creativity as a Normally Distributed Trait*. "American Psychologist", no. 27, s. 717—727.
- Piaget J., 1951: *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York.
- Piaget J., 1981: *Równoważenie struktur poznawczych*. Tłum. Z. Zakrzewska. Warszawa.
- Pittman T. S., Davey M. E., Alafat K. A., Wetherill K. V., Kramer N. A., 1980: *Informational versus Controlling Verbal Rewards*. "Personality and Social Psychology Bulletin", no. 6.
- Pittman T. S., Emery J., Boggiano A. K., 1982: *Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations: Reward-induced Changes in Preference for Complexity*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 42, s. 789—797.
- Rotter J. B., 1966: *Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement*. "Psychological Monographs", no. 80.
- Rotter J. B., 1990: *Internal versus External Control of Reinforcement. A Case History of a Variable*. "American Psychologist", no. 45, s. 489—493.
- Rozet J., 1982: *Psychologia fantazji*. Warszawa.
- Ryan R. M., Connell J. P., 1989: *Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 57.
- Ryan R. M., Grolnick W. S., 1986: *Origins and Pawns in the Classroom: Self-report and Projective Assessments of Individual Differences in Children's Perceptions*. "Journal of Personality and Social Psychology", no. 50, s. 550—558.
- Sampson E. E., 1985: *The Decentralisation of Identity. Toward a Revised Concept of Personal and Social Order*. "American Psychologist", no. 40, s. 1203—1211.
- Schunk D. H., 1989: *Social Cognitive Theory and Self-regulated Learning*. In: *Self-regulated Learning and Academic Achievement Theory. Research and Practice*. Eds. B. J. Zimmerman, D. H., Schunk. New York.
- Strickland B. R., 1989: *Internal-external Control Expectancies. From Contingency to Creativity*. "American Psychologist", no. 44, s. 1—12.