



ORIENTACJE MOTYWACYJNE JAKO WYJAŚNIENIE SPECYFIKI MOTYWU

Wprowadzenie

Celem niniejszego tekstu jest poszukiwanie pojęcia nadrzędnego wobec „motywu”, które porządkowałoby wiązki motywów, wskazywałoby źródło pokrewnych dążeń oraz pozwoliłoby lepiej operacjonalizować i charakteryzować polimotywacyjność ludzkiego działania.

Posługujemy się w tym tekście trzema różnymi znaczeniami terminu „orientacja motywacyjna”:

1. W rozumieniu przyjętym w koncepcji Deciego i Ryana [1985] jest to orientacja przyczynowa dotycząca źródeł przyczynowości działania (*causality orientations theory*): „Orientacja kauzalna jest konceptualizowana jako względnie trwała właściwość człowieka, która odnosi się do źródeł inicjacji i regulacji zachowania i tą drogą do samoukierunkowania zachowania” [1985: 110]. Orientacja kauzalna odnosi się do trzech rodzajów zachowań i odpowiadających im motywacji określanych jako samoukierunkowanie, determinacja przez kontrolę i amotywacja.
2. W znaczeniu, jakie mu przypisano w innej publikacji [Tokarz, 2005], jest pojęciem wskazującym na wiązki motywów odniesione do jednego obiektu będącego źródłem celów działania, którym może być wartość lub ważność czegoś.
3. W ujęciu współczesnych badaczy procesu motywacyjnego – Dweck, Nicholls, Elliota, Harackiewicz – jest to wymiar wiedzy podmiotu, na różne sposoby powiązany z jego koncepcjami własnych zdolności i atrybucji własnej efektywności. Orientacja na zadanie czy na ego jest więc w tym ujęciu jednym z mechanizmów pośredniczących w sterowaniu efektywnością działań, leżącym w obszarze wiedzy i samowiedzy (*implicit knowledge*) podmiotu.

Trzeba wyraźnie podkreślić, że wyróżnić można co najmniej dwa odmienne podejścia w zakresie sposobu wyjaśniania funkcji procesów poznawczych w motywacji, które proponujemy nazwać [Tokarz, 2010 (w przygotowaniu); por. Tokarz, Trzebińska, 2010] reprezentacjonistycznym i konstruktywistycznym.

Pierwsze z nich, reprezentacjonistyczne, jest historycznie starsze, toteż bardziej rozpowszechnione. Zakłada je, na przykład, McClelland [1986] w swoim schemacie opisującym proces motywacyjny. Przyjmuje on, że spostrzegane sytuacje i obiekty, poddane wpływom ubiegłych doświadczeń, są jednym z czynników determinujących działanie ukierunkowane na cel wyznaczany przez potrzeby (zależne zresztą również od procesów poznawczych podobnego rodzaju). Doświadczenie i wiedza jednostki oraz stan jej popędów i dążeń (w sensie dyspozycji i w sensie aktualnego uaktywnienia) rozstrzygają zatem, co będzie celem działania i jak będzie ono realizowane, a badacz powinien je trafnie i rzetelnie zmierzyć, licząc się z problemami, jakich następcza współwystępowanie motywów jawnych i ukrytych [por. Rheinberg, 2006]. Jakkolwiek jest to podejście starsze, Deci i Ryan, autorzy koncepcji samoukierunkowania, inspirującej bardzo liczne badania, również je przyjmują.

Drugie z nich, nazwane tu konstruktywistycznym, reprezentuje koncepcja Dweck, która wychodzi od charakterystyki specyfiki wiedzy potocznej, przesądzającej o tym, jakie będą cele podejmowane przez jednostkę, oraz jak oceni ona szansę ich realizacji. Ten element wiedzy podmiotu jest w tym modelu traktowany jako najważniejsze, jeśli nie wyłączne, źródło motywacji. Konstrukty poznawczy jednostki dotyczący danego celu/celów lub aktywności wykazuje pewną stałość – stąd określenie „orientacje” – ale też zawiera informacje bieżące na temat celu i sytuacji, które są przez jednostkę przetwarzane i oceniane w kontekście jej dążeń i oczekiwań.

W nurcie zapoczątkowanym przez Dweck powstały koncepcje motywacji osiągnięć odwołujące się do celów [Nicholls, 1984; Dweck, 1986; Skaalvik, 1997], jakkolwiek jej wyjściowe rozróżnienie to podział ludzi na teoretyków zmiany i teoretyków stałości.

Wielość nazw i ich znaczeń, a jednocześnie konieczność wprowadzenia elementarnego rozróżnienia, skłania do przyjęcia, wstępnie, określenia orientacja osobowa, związana silnie z „ja”, dotycząca głównie orientacji na ego, i pozaosobowa, odnosząca się do orientacji na zadanie, inny cel działania lub jakiś obiekt, pozostające jednak poza obszarem reprezentacji i walencji powiązanych z „ja”.

Orientacja na zadanie (*task*) i na „ja” (ego) zostały zdefiniowane w trakcie badań nad motywacją osiągnięć. Motyw osiągnięć rozumiany jest jako „tendencja do współzawodniczenia ze standardami doskonałości” [McClelland, Atkinson, Clark i Lowell, 1953, za: Wierszal-Bazył, 1978: 355; por. Łukaszewski, Doliński 2000]. Nicholls [1984] zakłada, że ta tendencja do współzawodniczenia może przybierać postać dwóch orientacji motywacyjnych – orientacji na zadanie (*task-orientation*) i orientacji na ego (*ego-orientation*). W pierwszym przypadku celem jest podwyższenie poziomu własnego wykonania ze względu na osobisty postęp, w drugim – ze względu na chęć bycia lepszym od innych. Dweck [1986] określa te dwa typy motywacji podobnie, odpowiednio jako orientację na osiągnięcie mistrzostwa (*mastery*) i orientację na wykonanie (*performance*). Do tych rozróżnień powrócimy w drugiej części tekstu.

Orientacje motywacyjne związane z celami/obiektem i wartościami

Mianem „orientacji motywacyjnej” określono [Tokarz, 2005] motywy ukierunkowane na cele powiązane odniesieniem do tej samej wartości lub tego samego obiektu. Mogą być one identyfikowane przez treść i intensywność realizowanych i planowanych czynności, szczególną wrażliwość na określony rodzaj wzmocnień (nagród, kar) oraz specyfikę motywów towarzyszących. Regulacyjne funkcje orientacji motywacyjnych zależą od stopnia interioryzacji wartości lub od ważności obiektu.

Specyficzne, istotne, a niekiedy zasadnicze miejsce wartości w procesie decydowania o celach i kierunkach działania, a także w jego podtrzymywaniu lub zaniechaniu oraz emocjach związanych ze zrealizowaniem bądź porzuceniem celu, nie ulega wątpliwości. Wskazać tu jednak należy na dwa skomplikowane problemy, których rozwiązanie nie wydaje się na razie zadowalające. Pierwszy dotyczy pytania o to, czy regulacyjna funkcja wartości występuje powszechnie. W aspekcie rozwojowym można ją dostrzegać u osób dojrzałych lub tych, które osiągnęły samorealizację. Dojrzałość psychiczna nie jest przecież osiągnięta przez wszystkich, a samorealizację – która stanowi tu konstrukt niejako konkurencyjny w nazywaniu szczytowego punktu rozwoju psychicznego – zdaniem Masłowa [1970/1990] osiąga tylko jeden procent populacji. Drugi problem wiąże się ze specyficznym statusem ontycznym wartości i trudnościami, które mimo postępu nadal istnieją, w tworzeniu ich psychologicznej wykładni [Brzozowski, 2005, 2007].

Dla zilustrowania rezultatów badań ukierunkowanych na zdefiniowanie orientacji motywacyjnych przedstawiamy propozycję podziału mechanizmów motywacyjnych sterujących aktywnością twórczą, która znajduje się w tabeli 1. Odwołuje się ona do koncepcji motywacji aktywności twórczej i działalności twórczej [Tokarz 1985, 2005, 2008] i opiera się na dychotomicznym podziale motywacji na autonomiczną (wewnętrzną) i instrumentalną (zewnętrzną). Podstawową funkcją motywacji autonomicznej, podobnie jak wszystkich odmian motywacji heterostatycznych, jest organizowanie czynności rozwojowych, czyli eksploracji zabawy oraz nabywania kompetencji (umiejętności, zdolności). Ma ona podtrzymywać rozwój ku twórczości, a także aktywność twórczą. Czynnikiem, które ją stymulują, są nowe obiekty, doznania, informacje wywołujące emocję ciekawości i tworzące wyzwania oraz zadania stawiane samemu sobie. Motywacja autonomiczna, wewnętrzna organizuje aktywność podmiotu ze względu na samodzielnie wybrany problem lub czynność, oceniany jako ważny i wartościowy dla podmiotu. Taka aktywność ma charakter autoteliczny, „napędza się sama” i przebiega zgodnie z kolejno otrzymywanymi rezultatami.

Motywacja instrumentalna natomiast organizuje aktywność podmiotu ze względu na dany cel lub zadanie. Skutki działania mają znaczenie pierwszorzędne, aktywność regulowana jest przez kary i nagrody zewnętrzne lub/i wewnętrzne.

Dążenia składające się na motywację twórczości można przedstawić na przykładzie działalności naukowej (tabela 1). Badania pracowników naukowych o różnym stażu pracy i efektywności przeprowadzono metodą kwestionariuszową, wymagają-

cą samoopisu aktywności ze względu na jej intensywność, walor emocjonalny i motywujący [Kocowski, 1991; Tokarz, 2005]. Okazało się, że warunkiem efektywnej twórczości naukowej jest równowaga motywu poznawczego/epistemicznego („pasja”) i hubrystycznego („próżność”). Stwierdzono także, zgodnie z przypuszczeniami Allporta, że poszczególne motywy mają mechanizmy złożone i różnorodne, pochodzące zarówno z poziomu motywacji homeo-, jak i heterostatycznych, zewnętrznych oraz wewnętrznych. Aktywność twórcza osób badanych ma charakter polimotywacyjny. Wyróżniono rozmaite orientacje motywacyjne.

Orientacje motywacyjne, ukierunkowane wiązki motywów (celów działania lub pożądanego stanów), definiowane są przez zasadnicze ukierunkowanie aktywności i szczególną wrażliwość na określony rodzaj wzmocnień (nagród) oraz motywy towarzyszące, wyrażające się w czynnościach powiązanych odniesieniem do tego samego, ważnego dla jednostki obiektu. Obiektem tym może być „wartość” (w sensie aksjologicznym) i „ważność” (obiekt lub jego cecha o najwyższej, przypisanej przez podmiot walencji). Były mierzone przez: treść czynności/aktywności, przypisywaną jej wagę/walencję, jej częstotliwość, wrażliwość na określony rodzaj wzmocnień lub informacji zwrotnej, specyficzne motywy towarzyszące.

Orientacje motywacyjne są też interpretowane dychotomicznie przez domniemane motywy autonomiczne i instrumentalne, z zastrzeżeniem jednak, że wskazuje się na motywy pierwotnie posiadające określony mechanizm. Wykrycie w motywacji naukowców komponentów instrumentalnych i autonomicznych w kilku rodzajach motywów jest bowiem dowodem na wskazywaną wcześniej płynność mechanizmów, czyli relatywnie łatwą instrumentalizację (pasja zamienia się w rutynę) i autonomizację (przymus obowiązku autonomizuje się w powinność) motywów, szczególnie jeśli bierzemy pod uwagę dłuższą perspektywę czasową.

W tabeli 1 wyróżnić można dwa typy orientacji (o których ważności czy pierwotności nie można nic przesądzić) skupione na osobie twórcy („ja” i „odbior”), oraz dwie skupione na twórczości (problem/dzieło i działanie).

Jeśli weźmiemy pod uwagę orientacje skupione wokół osoby, to pierwsza koncentruje się wokół motywacji hubrystycznych: motywacji mocy, wpływu, znaczenia, nakierowanych na „ja”, generujących łatwo dumę i próżność jako motywy, druga natomiast jest pochodną orientacji na problem/dzieło, ale tylko w sensie społecznego odbioru, on bowiem decyduje o dalszej pracy, satysfakcji, jest zasadniczym wzmocnieniem, źródłem motywacji. Głównym motywatorem („przynętą”) przy tej orientacji jest zatem rozgłos, sława, pozycja społeczna możliwa do osiągnięcia dzięki twórczości. W wariantie instrumentalnym orientacja na „ja” ma funkcje obronne, ochraniające „ja”, redukujące lęk; orientacja na odbiór natomiast jest działaniem wprost prowadzącym do uzyskania aprobaty społecznej. Orientacji na odbiór przypisano, jako składową autonomiczną, motyw sprawczy (efektywność, w rozumieniu Bandury), w którym najistotniejsze jest działanie skuteczne, nawet jeśli narusza jakieś normy czy wartości [por. Sikora, 1994], oraz motyw narcystyczny – uwielbienia dla własnej osoby (i dokonań) powstającego jednak w pryzmacie społecznego odbioru i od niego – paradoksalnie – zależne [por. Raskin, 1980; Laing, 1982; Pospiszyl, 1995; Lowen, 1995; Nowak, Steuden, 2000].

Mechanizmy motywacyjne sterujące aktywnością twórczą

Ukierunkowanie wiązki motywów	Motywacja pierwotnie autonomiczna	Motywacja pierwotnie instrumentalna
Orientacja na „ja”	hubrystyczna	obronna lub zachowawcza
Orientacja na „odbiór”	sprawcza narcystyczna	aprobaty społecznej
Orientacja na problem/dzieło	poznawcza/epistemiczna kreacyjna	zadaniowa
Orientacja na działanie	powinności	obowiązku społecznej kontroli korzyści społecznej
Motywy towarzyszące	urozmaicające hedonistyczne estetyczne ludyczne ?	finansowe ?

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Tokarz, 2005, tab. 16, s. 151.

W wypadku orientacji związanych z procesem twórczym, które zróżnicowane są zależnie od tworzywa (wiedza/sztuka/działalność w świecie społecznym), odnotujemy poznawczą (epistemiczną) motywację autonomiczną, związaną z pasją badawczą (problem), której, po stronie wariantu instrumentalnego, odpowiada zadaniowa motywacja poznawcza – obie już scharakteryzowane. Orientacja na dzieło natomiast i główna dla niej motywacja nazwana prowizorycznie kreacyjną („twórczą” lub nawet „stwórczą” [por. Stróżewski, 1983]), odniesiona, przypomnijmy, do aktywności w dziedzinie sztuki, wydaje się w koncepcjach twórczości nieco zapoznana, chociaż pasji badawczej i twórczej przypisuje się podobne charakterystyki.

Orientacja na działanie przypisana działalności w przestrzeni społecznej [por. Simonton, 1984; Gardner, 1998] ma, jak się wydaje, motywacje autonomiczne powiązane z powinnością, powołaniem i wyraźnym nastawieniem na realizację określonych wartości w świecie społecznym. W wymiarze instrumentalnym natomiast odnosi się do motywu społecznej korzyści i kontroli oraz obowiązku.

Jako motywy towarzyszące – jednak niekoniecznie mniej ważne – wymieniono motywację urozmaicającą (wyróżnioną przez Berlyne’a [1963]), czyli działania ukierunkowane na gromadzenie różnego rodzaju informacji i doznań „zbędnych”, oraz motywację ludyczną (zabawy, radości), estetyczną (piękna, harmonii, dyscypliny czy teorii) i hedonistyczną – wymieniane zarówno przez uczonych [Hadamard, 1964], jak i, co oczywiste, przez artystów. Jako instrumentalny motyw towarzyszący wymieniono motywację finansową (dążenia do bogactwa), ich miejsce w strukturze dążeń twórców jest (prawdopodobnie) najbardziej zmienne i najbardziej zależne od kontekstu społecznego i momentu czasowego.

Propozycja porządkująca kierunek i mechanizmy dążeń organizujących aktywność twórczą oraz twórczość, przedstawiona w tabeli 1, jest niepełna, wstępna, a zawarte w niej znaki zapytania można by znacznie pomnożyć, wydaje się jednak przydatna jako jedno z narzędzi przygotowujących dalsze badania i analizy.

Podsumowując – drugą główną motywacją aktywności twórczej, oprócz autonomicznej motywacji poznawczej uczonych (tu przedstawioną) i autonomicznej motywacji twórczej artystów (tu pominiętą), jest motywacja hubrystyczna, mająca swoje źródło w „ja” twórców: jego reprezentacji, odczuciu własnej tożsamości i indywidualności. Jeśli pominąć przyjętą za Kozieleckim [1984], bardzo trafną i heurystyczną nazwę, w literaturze na temat twórczości nie znajdujemy odpowiednich koncepcji. Analiza Dowda [1989] jest wyliczeniem rozmaitych konceptualizacji i operacjonalizacji skojarzonych z pojęciem „ja” (*self*) w szczegółowych badaniach różnych aspektów procesu twórczego (takich jak: samoocena, samorealizacja, obraz samego siebie, umiejscowienie kontroli, autonomia, niezależność, specyficzne procesy poznawcze współwystępujące – co się zakłada lub czego się dowodzi – z niektórymi z tych wymiarów), jednakże zadowalającej koncepcji tego rodzaju nie można wymienić. Wyjątkiem jest koncepcja Alberta [1992] dotycząca biegu życia wybitnych jednostek, oparta na koncepcji Jeana Piageta i Erika Eriksona, niemniej pozbawiona jeszcze adekwatnych i należytych uzasadnień empirycznych, chociaż – warto podkreślić – analizująca rozwój intencjonalności działania oraz tożsamości wybitnych jednostek, zatem eksponująca aspekty motywacji w rozpatrywanym tu rozumieniu. Analogiczne odniesienie teoretyczne mają podłużne badania Helson i współpracowników [1987, 1995], która poddała trzykrotnemu badaniu w biegu życia (w rytmach około dziesięciu lat) studentki college’u zdiagnozowane pod kątem właściwości twórczych równoległe z grupą wybitnych, nominowanych twórców [badania IPAR; por. Trzebiński, 1976; Helson, 1999]. Interpretacja tych danych została dokonana za pomocą koncepcji Eriksona i chociaż utrudniona ze względu na intensywne przemiany społeczne i obyczajowe, modyfikujące rolę społeczną i rodzinę, to jednak pozwoliła określić specyficzne właściwości rozwoju twórczych kobiet, zwłaszcza obecność symptomów typowych dla wcześniejszych stadiów rozwoju tożsamości (moratorium).

Nie ulega wątpliwości, że określenie związku pomiędzy motywami a wartościami wymaga odniesienia się do stopnia autonomiczności *versus* instrumentalności danego procesu motywacyjnego, czyli umieszczenia go na kontinuum *extrinsic-intrinsic motivation*. Jest to relatywnie łatwe wobec – już zwerbalizowanej – właściwości rozwojowego schematu różnych postaci samoukierunkowania w koncepcji Deciego i Ryana [2000; Ryan, Deci, 2000]. Wymaga jednak przywołania określeń precyzujących rozumienie terminu „interioryzacja”.

We wnikliwym studium Kiełar-Turskiej [1994] znaleźć można syntetyczną charakterystykę procesu interioryzacji, która dopełnia ten fragment rozważań. Po analizie pojęcia, jego wariantów i ważniejszych teoretycznych ujęć cytowana autorka stwierdza, że: „Interioryzacja jest (...) dwukierunkowym, cyklicznym procesem strukturalno-generatywnym. W procesie tym umysł występuje jako agent inicjujący zmiany w formie konstrukcji i rekonstrukcji struktur” [1994: 82]. Najistotniejsza jest

wszakże funkcja tego procesu „produktywnej transformacji” [1994], który doprowadza na każdym etapie rozwoju psychicznego do powstawania nowych struktur pełniących odmienne funkcje, skutkiem czego jest nowa konfiguracja funkcji psychicznych [Kielar-Turska, 1994]. Warto podkreślić zatem (co najmniej) – nowe pojęcia, nowe funkcje.

Słownikowe definicje stanowią uzupełnienie tej charakterystyki, określając interioryzację jako: „uwewnętrznienie się, przekształcenie się czynności zewnętrznych w wewnętrzne” [Szewczuk, 1979: 106], a także „przekształcenie się czynności zewnętrznych w wewnętrzne w procesie konstruktywnej transformacji przy użyciu środków upośredniających, jakimi są symbole i znaki. Termin podstawowy w teorii Wygotskiego” [Strelau, 2000: 552].

Tabela 2

Różne postacie motywacji autonomicznej i instrumentalnej i ich hipotetyczne związki z wartościami

Rodzaj regulacji motywacyjnej	Relacja do wartości/ważności	Rodzaj kontroli	Mechanizm motywacji
Zewnętrzna	niestabilna	zewnętrzna, sytuacyjna	nagroda/kara jako podniety
Introjekcja	kontrola	zewnętrzna, ale podmiotowa (moje)	nagroda/kara jako skutek
Identyfikacja	kontrola wewnętrzna	wewnętrzna, kontrolowana przez „ja” – moje ważne	wzmocnienie kompetencji sprawczości
Integracja	interioryzacja wartości/ważności	wewnętrzna, zintegrowana z „ja” – moje ważne, sensowne	przekonanie o kompetencji sprawczości samoregulacja

Źródło: opracowanie własne oraz za: Deci, Ryan, 2000.

W koncepcji Deciego i Ryana [Deci, Ryan, 2000], rozwój mechanizmów motywacyjnych ma u podstaw proces interioryzacji celu i nagrody/kary. Przebiega od regulacji zewnętrznej przez regulację opartą na introjekcji, potem na identyfikacji, aż do poziomu regulacji zintegrowanej. Przedstawimy te etapy, odwołując się do wyników badań Valleranda i Bissonnette’a [1992], którzy scharakteryzowali te etapy przez analizę zachowania i odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe.

Regulacja zewnętrzna zachodzi, kiedy zachowanie jest sterowane zewnętrznymi, zwykle przez nagrody i ograniczenia. Działanie nie jest wybrane ani ukierunkowane przez osobę, która się podporządkowuje nakazom zewnętrznym, na przykład poleceniom, zadaniom związanym z pełnioną rolą społeczną. Może być podsycane przez

pragnienie nagrody. Na kolejnym etapie, opartym na mechanizmie introjekcji, jednostka zaczyna internalizować powody swojego działania. Tak więc źródło kontroli jest w jednostce. Opiera się na samokontroli i zaangażowaniu „ja”, jednostka jest kontrolowana wewnętrznie, przez wewnętrzne nagrody i kary [Vallerand, Bissonette, 1992: 601]. W wypadku regulacji opartej na identyfikacji „zachowanie jest cennie przez jednostki i spostrzegane jako wybrane przez samego siebie”, jednostka doświadcza sensu ukierunkowania i celu swojego działania, działanie jest dla niej doniosłe, ważne, cenne. Regulacja oparta na integracji polega na tym, że „jednostka wykonuje zachowanie dowolnie i według zasad samoregulacji i zgodnie z pojęciem własnego «ja». „Kluczowe jest to, jak wybrane zachowanie pasuje” do innych aktywności życiowych i celów wynikających z wartości. Działanie jest wykonywane z zaangażowaniem i pasją [za: Vallerand, Bissonette, 1992: 601].

W przedstawionym tu rozumieniu orientacja motywacyjna wskazuje na grupę ważnych, wartościowych dla jednostki motywów, natomiast we współczesnych badaniach nad motywacją „orientacje” interpretowane są w kontekście procesów atrybucyjnych. Wydaje się, że możliwa jest integracja tych ujęć oraz skonstruowanie przydatnego i nietrudnego do operacjonalizacji pojęcia „orientacji motywacyjnej”.

Orientacje motywacyjne w relacji do działania i wykonania

W nurcie zapoczątkowanym przed Dweck powstały koncepcje motywacji osiągnięć odwołujące się do celów [Nicholls, 1984; Dweck, 1986; Skaalvik, 1997]. Według Nicholls [1984] wybór celów, czyli ukierunkowanie działania wynikającego z motywacji osiągnięć, zależy od przyjętej przez podmiot koncepcji zdolności. Pierwsza, mniej zróżnicowana, koncepcja wskazuje, że poziom aktualnych zdolności oraz trudność zadania jednostka określa poprzez odniesienie do swojej dotychczasowej wiedzy i poziomu wykonania. Według drugiej, bardziej zróżnicowanej, koncepcji jednostka określa poziom aktualnych zdolności oraz trudność zadania w porównaniu do innych osób – członków grupy normatywnej. W zależności od przyjętej koncepcji zdolności jednostka formułuje cele według jednej z dwóch orientacji będących konsekwencją wspomnianych koncepcji zdolności. Poza tą klasyfikacją pozostają ci, którzy charakteryzują się unikaniem (*avoidance oriented*). Kiedy jednostka poszukuje okazji do demonstrowania umiejętności w odniesieniu do członków grupy normatywnej, świadczy to o orientacji na zaangażowanie ego, określanej też jako orientacja na wykonanie. Jeśli natomiast jednostka definiuje swoje umiejętności przez porównanie do samego siebie, mówimy o orientacji na zaangażowanie w zadanie, nazywanej też orientacją na uczenie się [Elliot, Dweck, 1988].

Nicholls interpretuje orientacje na zadanie lub na ego w kontekście atrybucyjnego traktowania zdolności jako subiektywnej przesłanki efektywności. Wchodzą one w skład osobistego, poznawczego konstruktu „zdolności”. Zakłada on, że zachowanie polegające na dążeniu do osiągnięć to takie, którego celem jest rozwój lub wykazanie – samemu sobie lub innym – wybitnych zdolności i unikanie demonstrowania

zdolności niskich. To założenie pociąga za sobą oczywisty wniosek, że jednostka pożąda sukcesu w takiej mierze, w jakiej wskazuje on na wybitne zdolności, i unika porażki na tyle, na ile wskazuje ona na niewielkie zdolności [Nicholls, 1984: 328].

Na podstawie prac Nichollsa [1984] i Skaalvika [1997] można zrekonstruować sposób realizowania zadań u osób wykazujących orientację na zadanie i na ego.

W wypadku orientacji na zadanie kwestia ta przedstawia się następująco: podmiot czynności ma uwagę skupioną raczej na zadaniu niż na nagrodzie zewnętrznej. Uczenie się, rozwiązywanie problemów i nabywanie nowych umiejętności związane jest z zadaniem. Uczenie się jest samo w sobie wartościowe, znaczące, satysfakcjonujące. Większy wysiłek traktowany jest jako środek prowadzący do większego mistrzostwa. Zadania wymagające większego wysiłku dają większą szansę wykazania zdolności. Wybierane są zadania związane z własnymi kompetencjami. Osoby są zorientowane na cele.

Orientacja na „ja” z kolei przejawia się w tym, że podmiot skupia na tym, aby zostać oceniony jako zdolny. Wykonywanie zadań ma na celu udowodnienie, że robi się coś lepiej niż inni. Osoba wybiera różne zadania i różne cele. Potwierdzenie zdolności zależne jest od normatywnej grupy odniesienia. Wybór zadań ma na celu potwierdzenie własnych zdolności. Wybierane są zadania powyżej średniego poziomu zdolności osoby, co jest jednak zapośredniczone przez samoocenę. Osoby są zorientowane na określony poziom wykonania.

Nicholls [1984] wskazuje ponadto na istnienie różnic w spostrzeganiu źródeł własnej kompetencji u osób na różnych etapach formalnego nauczania: dzieci postrzegają wysiłek i zdolności jako zjawiska komplementarne, wraz z wiekiem zaczynają spostrzegać je jako zjawiska przeciwstawne. Jagacinski i Nicholls [1984, 1987], badając adolescentów, zaobserwowali następującą zależność: jeżeli uczniowie wkładali w zadanie o porównywalnym poziomie wykonania większy wysiłek niż ich koledzy, to przy dominacji orientacji na ego doznawali oni poczucia winy i zażenowania. Zatem orientacja na ego wiąże się z przekonaniem, że większy wysiłek odzwierciedla brak zdolności. „Kompetentny” oznacza „zdolny”, nie „staranny”. Z kolei zdolności, a nie staranność, warunkują powodzenie w wykonaniu zadania. Takie przekonania sprawiają, że osoby przejawiające orientację na ego są skłonne widzieć sytuację nie jako wyzwanie, lecz jako potencjalne zagrożenie dla samooceny. Natomiast osoby zorientowane na zadanie postrzegają porażkę w kategoriach doskonalenia się, a nie zagrożenia.

Dalsze badania dowiodły, że orientacja na ego nie jest homogeniczna [Skaalvik, Valas, Sletta, 1994; Skaalvik, 1997]. Wyróżniono w jej obrębie dwie inne orientacje, różniące się jakością przejawów oraz stawianych celów – ego ofensywne i ego defensywne. Ego ofensywne to orientacja, która skupia się na dążeniu do uzyskania statusu „najlepszego” i chęci demonstrowania własnych kompetencji. Ego defensywne charakteryzuje się unikaniem działań świadczących o niskich kompetencjach oraz unikaniem negatywnych reakcji otoczenia. Ego ofensywne zatem poszukuje okazji do konfrontacji, a poczucie kompetencji kształtuje przez zbieranie pozytywnych informacji zwrotnych z otoczenia. W kontraście do niego pozostaje ego defensywne,

które unika konfrontacji, poczucie kompetencji zaś zyskuje, chroniąc się przed negatywną informacją zwrotną z otoczenia.

Podobną dymensję, ale w obrębie orientacji na zadanie, potwierdził Skaalvik [1997]. Za pomocą analiz czynnikowych dowiódł, że także w ramach orientacji na zadanie można wyróżnić tendencje zarówno do dążenia, jak i unikania, nazwane odpowiednio: orientacja na uczenie się i orientacja na unikanie. Wyróżnione cztery orientacje na cele stanowią zatem kombinację dwóch opisanych przez Atkinsona [1964; za: Łukaszewski, Doliński, 2000; por. Madsen, 1974/1980] form motywacji osiągnięć – dążeniowej oraz unikowej (apetencyjnej i awersyjnej) oraz dwóch orientacji wynikających z przyjętej przez podmiot definicji kompetencji [Nicholls, 1984; Dweck, 1986] – zaangażowania ego i zaangażowania w zadanie. Orientacje na cele są strukturami mentalnymi, których ludzie używają do interpretowania i reagowania na sytuacje związane z osiągnięciami [Dweck, Leggett, 1988; Elliot, Dweck, 1988].

Autorzy późniejszych modeli [Elliot, Harackiewicz, 1996; Skaalvik, Valas, Sletta, 1994] wskazują na to, że wprowadzenie prostej dychotomii: orientacja na osiągnięcie mistrzostwa – orientacja na poziom wykonania zadania, w praktyce nie wystarcza do wyjaśnienia rzeczywistej złożoności i dynamiki motywacji. Na przykład wyniki badań Marsha, Craven, Hinkleya i Debusa [2003], którzy wskazują na istnienie dwóch nadrzędnych czynników motywacyjnych – orientacji na doskonalenie się (*learning*) i orientacji na poziom wykonania zadania (*performance*) – łączących w sobie osiem podrzędnych orientacji motywacyjnych. W wypadku orientacji na doskonalenie się są to: dążenie do mistrzostwa, wewnętrzna przyjemność z uczenia się, chęć współpracy, potrzeba samodzielnego wykonania zadania, natomiast w wypadku orientacji na wykazanie się – popisywanie się, chęć współzawodnictwa, dążenie do sukcesu, chęć uniknięcia porażki.

Interesujące dane uzyskano na podstawie badania polegającego na publicznym wykonywaniu utworu muzycznego: orientacja na zadanie może przybierać różne postacie w zależności od celów, jakie muzyk zamierza realizować na scenie. Hoshino [1999] w badaniach nad wpływem orientacji motywacyjnej studentów na poziom odczuwanej tremy wyróżniła cztery orientacje motywacyjne do występu: orientacja na osiągnięcia, na komunikację–ekspresję, na własną przyjemność (bliższa znaczeniowo orientacji na ego Nichollsa) i brak świadomości orientacji. Orientacja na komunikację–ekspresję wiązała się z mniejszym odczuwaniem tremy w porównaniu z orientacją na osiągnięcia i na przyjemność. W grupie, która nie potrafiła wskazać swoich motywów i wykonywanie muzyki ujmowała raczej w kategorii rutyny, stwierdzono najwyższy poziom tremy w porównaniu z grupami o innej orientacji wykonawczej.

Badania Kaleńskiej [2008] pozwoliły zidentyfikować motywy aktywności scenicznej polskich wykonawców muzyki poważnej: uczniów szkół muzycznych I stopnia, II stopnia oraz studentów, i uchwycić zmiany rozwojowe zachodzące w strukturze wyodrębnionych motywów. Wyniki badań wskazują na polimotywacyjny charakter aktywności scenicznej. W obrębie motywacji do aktywności scenicznej wyróżniono sześć typów orientacji motywacyjnych do występu: orientację na słuchacza (podobną do orientacji na komunikację–ekspresję Hoshino), na niezwykle doznania (związaną z cechą poszukiwania doznań Zuckermana), na mistrzostwo (podobnie do orientacji

na uczenie się, Elliot i Dweck), na autoprezentację (bliższej znaczeniowo orientacji na ego Nichollsa), na wartości ponadczasowe (związaną ze swoistym poczuciem misji artysty), na formalne właściwości systemu kształcenia (wskazującą na presję otoczenia i chęć dostosowania się do wymagań instytucji). Zestawienie z sobą struktur motywacji scenicznej poszczególnych grup rozwojowych wskazało na możliwość określenia rozwoju muzycznej motywacji do występu za pomocą kilku wymiarów.

Pierwszym z nich jest postępująca decentracja działalności scenicznej [por. Piaget, 1966], czyli przejście od orientacji na siebie (orientacja na autoprezentację), przez orientację na zadanie (orientację na mistrzostwo), do orientacji na słuchacza (wartości zawartych w muzyce, rozumienie wyższego sensu muzyki i przekazywanie tej wiedzy innym).

Drugim – postępująca internalizacja celów działalności scenicznej [por. Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2000]: od upatrywania źródeł własnej działalności w czynnikach od siebie niezależnych u najmłodszych muzyków (orientacja na formalne właściwości systemu kształcenia), przez stopniową internalizację tych wymagań (orientacja na mistrzostwo), do wewnętrznego przekonania o wartości danej aktywności u studentów (orientacja na słuchacza, orientacja na wartości ponadczasowe).

Orientacje motywacyjne, które są definiowane, badane i objaśniane przez psychologów przyjmujących wyróżnione w niniejszym tekście „konstruktywistyczne” stanowisko w kwestii interpretowania mechanizmów motywacyjnych, odnoszą się do wielu pojęć, które można uporządkować od bardziej szczegółowych, łatwo podających się operacjonalizacji, do ogólniejszych.

Propozycja Dweck i Leggett [1988], nazywająca wiązki celów o takim samym pochodzeniu i ukierunkowaniu, wyróżnia orientację na podnoszenie własnej kompetencji (*learning goals*) oraz orientację na otrzymanie pozytywnej i uniknięcie negatywnej oceny własnej kompetencji (*performance goals*). Koncepcja Maehr i Midgley [1991] wydaje się zbliżona do określeń, jakie się pojawiły się u Dweck i Leggett, pod względem zakresu wyjaśnianego zachowania motywowanego. Cytowani autorzy charakteryzują zatem orientację na mistrzostwo, podwyższenie kompetencji i postępy w nauce (*task focused goals*) oraz orientację na cele, które mają dowodzić zdolności i dostarczyć jednostce przekonania, że jest lepsza od innych (*ability-focused goals*).

Ames [1992] definiuje *mastery goals*, czyli orientację na „rozwój nowych zdolności, dążenie do zrozumienia sensu własnej pracy, podniesienia własnej kompetencji, bycia mistrzem w oparciu o własne standardy wewnętrzne” [1992: 262] oraz *performance goals*, czyli orientację na podwyższenie własnych zdolności i samooceny, opartą na kryterium bycia lepszym od innych i otrzymania dowodów społecznego uznania. Te sformułowania odnoszą się do wielu celów i dążeń, które bardzo się różnią, głównie poziomem konkretności, a przede wszystkim wymiarem temporalnym. Warto jednak zauważyć, że proponowane tu orientacje mają charakteryzować aktywność celową i do tego rodzaju mechanizmów motywacyjnych się odwołują.

Bardziej ogólne sformułowanie, w którym mieszczą się dążenia mające rozmaite mechanizmy, pochodzi od Elliota i Harackiewicz [1996]; orientacja na rozwój wiedzy, zdolności i kompetencji, oparta na własnych standardach to *mastery orientation*, a więc orientacja na mistrzostwo, dążenie natomiast do zademonstrowania własnej

kompetencji przez wykonanie zadania lepiej od innych, *performance orientation*, to orientacja na wykonanie. Ma ona dwa warianty: dążenie do uzyskania przekonania, że jest się lepszym od innych i kompetentnym (*performance approach orientation*) oraz dążenie od tego, aby być nie gorszym od innych i uniknąć porażki (*performance avoidance orientation*).

Linnenbrink i Pintrich [2000] rozbudowali tę klasyfikację, zachowując podział na orientację na mistrzostwo i na wykonanie. W tej pierwszej kategorii wyróżniają orientację dążeńiową (*approach mastery orientation*) przejawiającą się poszukiwaniem wyzwań, dążeniem do uczenia się i lepszego zrozumienia zadania, mającą u podłoża chęć doskonalenia się oraz dążenie do rozwoju, a także orientację na unikanie wyzwań, dążenie do zachowania *status quo*, z tkwiącą u podłoża obawą przed popełnieniem błędu, wykonaniem niezgodnym z własnymi standardami (*avoidance mastery orientation*). W kategorii drugiej natomiast mieści się dążenie do bycia najlepszym ze wszystkich, wykonania zadania lepiej od innych, kierowane zewnętrznymi standardami, na przykład chęć otrzymania najlepszej lub najwyższej oceny itp. (*approach performance orientation*), oraz dążenie do ochrony przed poczuciem niższości, chęć dorównywania innym – także kierowane zewnętrznymi standardami, na przykład jak nie być najgorszym uczniem w klasie, nie mieć najniższych ocen itp. (*avoidance performance orientation*).

To, jakie cele stawia przed sobą jednostka, zależy od jej przekonań co do własnych możliwości osiągnięcia tych celów (dążenia do zmiany istniejącego stanu rzeczy *vs* zachowania *status quo*), od przebiegu socjalizacji (nastawienia na doskonalenie się, rywalizację lub działania zachowawcze, czy też pewnego rodzaju stagnację), od indywidualnych właściwości jednostki (między innymi stopnia podatności na lęk, skłonności do autokoncentracji itp.). Nawet propozycja Linnenbrink i Pintrich [2000] podsumowująca i rozszerzająca wymienione modele, wnioski z badań Marsha i współpracowników [2003], Tokarz [2005] i Kaleńskiej [2008] nie wyczerpują zagadnienia orientacji motywacyjnych, rozumianych zarówno jako wiązki motywów skupionych wokół wartości, jak i jako ważny mechanizm regulujący celową działalność człowieka z perspektywy sprawcy.

Literatura cytowana

- Albert R.S. (1992), *A Developmental Theory of Eminence* [w:] R.S. Albert (red.), *Genius and Eminence*, „International Series in Experimental Psychology” (3–16), vol. 22, wyd. 2, Oxford: Pergamon Press.
- Ames C. (1992), *Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation*, „Journal of Educational Psychology”, 84(3), 261–271.
- Berlyne D.E. (1963), *Motivational Problems Raised by Exploratory and Epistemic Behavior* [w:] S. Koch (red.), „Psychology: A study of a science”, vol. 5, (284–353), New York: McGraw-Hill.
- Brzozowski P. (2005), *Uniwersalna hierarchia wartości – fakt czy fikcja?*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 48, 3, 265–281.

- Brzozowski P. (2007), *Wzorcowa hierarchia wartości polska, europejska czy uniwersalna? Psychologiczne badania empiryczne*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York: Plenum.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000), *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being*, „American Psychologist”, vol. 55, 1, 68–78.
- Dowd E.T. (1989), *The Self and Creativity. Several Constructs in Search of a Theory* [w:] R. Glover, R. Ronning, C.R. Reynolds (red.), *Handbook of Creativity* (233–241), New York, London: Plenum Press.
- Dweck C.S. (1986), *Motivational Processes Affecting Learning*, „American Psychologist”, 41, 1040–1048.
- Dweck C., Leggett E. (1988), *A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality*, „Psychological Review”, 95, 256–273.
- Elliot A., Harackiewicz J. (1996), *Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediation Analysis*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 70, 968–980.
- Elliot E.S., Dweck C.S. (1988), *Goals: An Approach to Motivation and Achievement*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 54, 1, 5–12.
- Gałdowa A. (1992), *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków: Platan.
- Gałdowa A., Nelicki A. (2005), *Bycie twórczym jako odpowiedź na wartości* [w:] A. Tokarz (red.), *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości* (9–29), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gardner H. (1998), *Niepospolite umysły*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa: WAB.
- Hadamard J. (1964), *Psychologia odkryć matematycznych*, przeł. R. Molski, Warszawa: PWN.
- Helson R., Moane G. (1987), *Personality Change in Women from College to Midlife*, „Journal of Psychology and Social Psychology”, vol. 53, 1, 176–186.
- Helson R., Stewart A.J., Ostrove J. (1995), *Identity in three Cohorts of Midlife Women*, „Journal of Psychology and Social Psychology”, vol. 69, 3, 544–557.
- Helson R. (1999), *Institute of Personality Assessment and Research* [w:] M.A. Runco, S.R. Pritzker (red.) *Encyclopedia of Creativity*, vol. II (71–79), San Diego: Academic Press.
- Hoshino E. (1999), *Performance Anxiety, Motivation, and Personality in Music Students*, „Journal of Music Perception and Cognition”, 5, 2, 67–86.
- Jagacinski C.M., Nicholls J.G. (1984), *Conceptions of Ability and Related Affects in Task Involvement and Ego? Involvement*, „Journal of Educational Psychology”, 76, 909–919.
- Jagacinski C.M., Nicholls J.G. (1987), *Competence and Affect in Task Involvement and Ego Involvement: The Impact of Social Comparison Information*, „Journal of Educational Psychology”, 79, 107–114.
- Kaleńska J. (2008), *Measuring Musical Motivation – The Musical Activity Motives List* [w:] J. Fortikova, J. Raffan (red.), *Proceedings of 11th Conference of European Council for High Ability (ECHA)* (131–143), Prague, September 16th–20th.
- Kielar-Turska M. (1994), *Interioryzacja jako mechanizm kształtowania się podmiotowości*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Psychologiczne, z. 11, 81–91.
- Kocowski T. (1991), *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Poznań: SAWW.
- Kozielecki J. (1984), *Potrzeba hubrystyczna a działania transgresyjne*, „Przegląd Psychologiczny”, 2, 321–335.

- Laing R.D. (1982), *Sytuacja Narcyza*, przeł. G. Musiał [w:] M. Janion, Z. Majchrowski (red.), *Odmieńcy. Transgresje 2* (277–284), Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Linnenbrink E.A., Pintrich P.R. (2000), *Multiple Pathways to Learning and Achievement: The Role of Goal Orientation in Fostering Adaptive Motivation, Affect, and Cognition* [w:] C. Sansone, J.M. Harackiewicz (red.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The search for optimal motivation and performance* (195–227), San Diego: Academic Press.
- Lowen A. (1995), *Narcyzm. Zaprzeczenie prawdziwemu Ja*, przeł. P. Kołyszko, Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co.
- Łukaszewski W., Doliński D. (2000), *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2: Psychologia ogólna* (441–468), Gdańsk: GWP.
- Madsen K.B. (1974/1980), *Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza*, przeł. A. Jakubczyk, M. Łapiński, T. Szustrowa, Warszawa: PWN.
- Maehr M.L., Midgley C. (1991), *Enhancing student motivation: A school-wide approach*, „Educational Psychologist”, 26, 399–427.
- Manturzevska M. (1974), *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, COPSA, z. 149.
- Marsh H.W. i in. (2003), *Evaluation of the Big-Two-Factor Theory of Academic Motivation Orientations: An Evaluation of the Jingle-Jangle Fallacies*, „Multivariate Behavioral Research”, 38(2), 189–224.
- Maslow A. (1970/1990), *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- McClelland D.C. (1986), *Human Motivation*, Glenview: Scott, Foresman and Co.
- Nicholls J. (1984), *Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance*, „Psychological Review”, 91, 328–346.
- Nicholls J. (1990), *What is Ability and Why are We Mindful of It? A Developmental Perspective* [w:] R. Sternberg, J. Kolligian (red.), *Competence considered* (11–40), New Heaven, CT: Yale University Press.
- Nicholls J. i in. (1989), *Individual Differences in Academic Motivation: Perceived Ability, Goals, Beliefs, and Values*, „Learning and Individual Differences”, 1, 63–84.
- Nowak P., Steuden S. (2000), *Narcyzm jako czynnik modyfikujący twórcze aspekty osobowości*, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 6, 1–2, 19–24.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*, przeł. T. Kołakowska, Warszawa: PWN.
- Pospiszył K. (1995), *Narcyzm. Drogi i bezdroża miłości własnej*, Warszawa: WSiP.
- Raskin R.N. (1980), *Narcissism and Creativity: Are They Related?*, „Psychological Reports”, 46, 55–60.
- Rheinberg F. (2006), *Psychologia motywacji*, przeł. J. Zychowicz, Kraków: WAM.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000), *When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation* [w:] C. Sansone, J.M. Harackiewicz (red.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (14–54), San Diego: Academic Press.
- Sikora M. (1994), *Kryteria wyboru teorii naukowych: reguły czy wartości?* [w:] J. Goćkowski, P. Kisiel (red.), *Patologia i terapia życia naukowego* (45–54), Kraków: Universitas.
- Simonton D.K. (1984), *Genius, Creativity and Leadership. Historiometric Studies*, Cambridge: Harvard University Press.
- Skaalvik E.M. (1997), *Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relation with Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perception and Anxiety*, „Journal of Educational Psychology”, 89, 1, 71–81.

Orientacje motywacyjne jako wyjaśnienie specyfiki motywu

- Skaalvik E., Valas H., Sletta O. (1994), *Task Involvement and Ego Involvement: Relations with Academic Achievement, Academic Self-Concept and Self-Esteem*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, 38, 231–243.
- Sosniak L.A. (1985), *Learning to be a concert pianist* [w:] B.S. Bloom (red.), *Developing Talent in Young People*, New York: Ballantine.
- Strelau J. (2000), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, Gdańsk: GWP.
- Stróżewski W. (1983), *Dialektyka twórczości*, Kraków: PWM.
- Swanwick K., Tillman J. (1986), *The sequence of musical development*, „British Journal of Music Education”, 3, 3, 306–339.
- Szewczuk W. (1979), *Słownik psychologiczny*, Warszawa: PIW.
- Tokarz A. (1985), *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław: Ossolineum.
- Tokarz A. (2005), *Dynamika procesu twórczego*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tokarz A. (2006), *O motywacji hubrystycznej*, „Kołokwia Psychologiczne”, nr 15: Język–poznanie–relacje społeczne (197–215), Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Tokarz A. (2008), *Głos eksperta. Motywacja aktywności twórczej* [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia*, t. I, Gdańsk: GWP.
- Tokarz A. (2010), *Psychologia motywacji* (w przygotowaniu).
- Tokarz A., Trzebińska M. (2010), *Struktura i korelaty motywacji mocy u studentów i menedżerów* [w:] A. Strzałecki, A. Lizurej (red.), *Innowacyjna przedsiębiorczość. Teorie. Badania. Zastosowania praktyczne. Perspektywa psychologiczna* (w druku).
- Tokarz A., Trzebińska M., Piechota A. (2010), *Motywacje działań transgresyjnych* [w:] B. Bartosz (red.), *Transgresja. Twórczość. Innowacje*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego (w druku).
- Trzebiński J. (1976), *Osobowościowe warunki twórczości* [w:] J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi* (107–134), Warszawa: KiW.
- Vallerand R.J., Bissonnette C. (1992), *Intrinsic, Extrinsic and Amotivational Styles as Predictors of Behaviour – a Prospective Study*, „Journal of Personality”, 3, 599–620.
- Widerszal-Bazyl M. (1979), *Ukierunkowanie motywacji osiągnąć a poziom wykonania pracy*, Wrocław: Ossolineum.