

MOTYWACJA JAKO WARUNEK AKTYWNOŚCI TWÓRCZEJ

1. Wprowadzenie

Poszukując syntetycznego ujęcia cech osobowości twórczej, jakiego dostarczają badania psychologiczne, E. Nęcka (2001) wskazał na trzy grupy właściwości, mające rozmaite mechanizmy. Są to: otwartość, zapewniająca dostęp do wszelkich źródeł informacji (także wrażliwość na nie) przydatnych do rozwiązania problemu lub zrealizowania innego celu twórczego, niezależność, gwarantująca wykreowanie nowości, definicyjnej cechy działalności, jaka jest tu omawiana, oraz wytrwałość, umożliwiającą kontynuowanie twórczości i jej spełnienie w postaci dzieła lub idei. Wyjaśnienie tej opisowej charakterystyki, powstałej w wyniku uogólnienia wielu badań (E. Nęcka, op.cit.), może być wielorakie, niemniej kategoria motywacji wydaje się także przydatna do wskazania na mechanizmy działania o takich poprzednikach (determinantach), tym bardziej że zarówno bardziej szczegółowa analiza właściwości osób twórczych, jak również wyjaśnienia ich genezy dodatkowo uzasadniają takie próby (A. Tokarz, 1985).

Poważnym argumentem mogą być badania A. Strzaleckiego (1989), który w pierwszej wersji swojego empirycznego modelu Stylu Twórczego Zachowania¹ zdefiniował dziesięć następujących właściwości (które są wynikami analizy czynnikowej, interpretowanymi, przypomnijmy, w kategoriach stylów poznawczych): Silne ego, Giętkość struktur poznawczych, Nonkonformizm, Spontaniczność, Tolerancja niezgodności poznawczych, Wewnętrzna sterowność, Autonomiczna motywacja poznawcza, Postawa estetyczna, Oryginalność, Samorealizacja². Wyjaśnianie tej charakterystyki w kategoriach motywacyjnych wydaje się dopuszczalne.

¹ STZ ma u podstaw koncepcje stylu poznawczego. Styl poznawczy to: „preferowany sposób funkcjonowania poznawczego, odpowiadający indywidualnym potrzebom jednostki (por. A. Matczak, 2000, s. 761). Budując swój model Stylu Twórczego Zachowania, A. Strzalecki skorzystał z koncepcji Royce'a i tych ujęć, które określają styl poznawczy, ponadto w kategoriach poznawczo-afektywnych (por. A. Strzalecki, 1989), co okazało się płodne także w sensie możliwej reinterpretacji wyników.

² W swobodnej, ale dopuszczalnej interpretacji, pierwszy model Stylu Twórczego Zachowania, powstały w rezultacie badania efektywnych i relatywnie twórczych przedstawicieli nauk przyrodni-

Warto nadmienić, jakie kwestie znajdują się poza zasięgiem rozważań zamieszczonych w tym tekście. Są to zagadnienia osobowościowych i motywacyjnych mechanizmów rozwoju rozumianego jako autokreacja (por. Z. Pietrański, 1992) lub rodzaj specjalnego talentu do rozwijania i wykorzystania własnych potencjalności (S.M. Moon, 2003). Nie będą tu podejmowane, co nie umniejsza ich znaczenia dla kompletności wyjaśnienia mechanizmów twórczości, a szczególnie ich aspektu motywacyjnego i podmiotowego (por. R.S. Albert, 1992).

W kolejnych częściach tekstu przedstawię: motywację autonomiczną i instrumentalną jako dwa mechanizmy motywacyjne w procesie twórczym, koncepcję M.J. Kirtona „Adaptator i Innowator w pracy” jako ilustrację stylów działania o odmiennych motywacjach, zagadnienie rozwoju mechanizmów motywacyjnych i ich związku z kompetencją, następnie prawidłowości traktujące motywację autonomiczną i instrumentalną jako warunki skutecznego działania oraz wskazania dotyczące stymulowania motywacji.

2. Motywacja autonomiczna i instrumentalna jako dwa mechanizmy motywacyjne w procesie twórczym

Tytułem wprowadzenia w problematykę motywacji należy się odwołać do najbardziej podstawowego podziału mechanizmów motywacyjnych na dwie grupy, cechujące się odmiennymi mechanizmami o różnym pochodzeniu, swoistych zasadach regulujących i funkcjach³. Najbardziej ogólną charakterystyką tej odmienności są metafory zaproponowane przez Weinerja, znanego teoretyka i badacza procesów motywacyjnych (B. Weiner, 1991; por. W. Łukaszewski, D. Doliński, 2000; W. Łukaszewski, 2000). Twierdzi on, że w celu uporządkowania historii problematyki motywacji i dominujących w niej aktualnie teorii trzeba określić obraz działającego podmiotu, jaki one zakładają, najprościej wyraża się on w metaforze człowieka-maszyny lub w metaforze człowieka-Boga.

Taki punkt wyjścia pozwala na ogólną, dychotomiczną charakterystykę mechanizmów motywacyjnych człowieka, która jest przedstawiona w tabeli 1.

czych, może być potraktowany jako bliższy twórczości *sensu stricto*, drugi, omówiony częściowo przez Autora w niniejszym tomie, odnosi się, natomiast do twórczości o mniejszej randze (innowacyjności).

³ Podział taki jest oczywiście wielkim uproszczeniem (por. T. Kocowski, 1987; W. Łukaszewski, D. Doliński, 2000), który warto tu przyjąć ze względów praktycznych.

Tabela 1. Podstawowe rodzaje mechanizmów motywacyjnych

Człowiek-maszyna (wykonawca)	Człowiek-Bóg (sprawca)
Motywacje homeostatyczne	Motywacje heterostatyczne
Organizują czynności instynktowe, „przymusowe”.	Organizują czynności rozwojowe (eksploracja, zabawa), „dowolne”.
Organizują czynności ukierunkowane na cel.	Czynności posiadają kierunek, nie posiadają celu.
Działanie trwa, dopóki standard biologiczny, psychiczny lub zadanie nie zostanie osiągnięte.	Działanie trwa zależnie od zaangażowania w zadanie, efektów, zmęczenia.
Osiągnięcie standardów lub celu kończy działanie.	Działanie jest wykonywane z coraz większą intensywnością lub jest nagle przerywane.
Nagrodą jest zaspokojenie potrzeby lub osiągnięcie celu.	Nagrodą jest działanie samo w sobie.
Podstawowy efekt: utrzymanie <i>status quo</i> .	Podstawowy efekt: wytwarzanie nowych stanów rzeczywistości.
Człowiek jako zorganizowany homeostat* .	Człowiek jako samodzielnie organizujący się multistat* .

Źródło: opracowanie własne

* za M. Lewicką (1993).

Charakterystyka przedstawiona w tabeli 1 pozwala zdać sobie sprawę z tego, że zachowanie człowieka jest organizowane na co najmniej dwa sposoby: według zadanego regulatora (jest nim, na jednym krańcu – instynkt, na drugim – zadanie) oraz według zaangażowania w zabawę i poszukiwanie nowości albo zaangażowanie w obrane przez siebie zadanie. Przymus i obowiązek w jednym – zaangażowanie i przyjemność (ewentualnie – uzależnienie) – w drugim przypadku. Metafory mają jednakże swoje ograniczenia, co przynosi istotne zastrzeżenia. „Człowiek maszyna”, czyli „wykonawca” może nawet całkowicie zawiesić swoje podporządkowanie przymusom czy presjom instynktowym (i – na przykład – oddać swe życie za innego), zaś „człowiek-Bóg”, czyli „sprawca”, przy przekroczeniu bariery silnego zaangażowania może popaść w uzależnienie, tracąc wolność i sprawstwo. Ponadto: możliwe jest, że działanie prowadzone z pasją ulegnie rutynie, a czynności obowiązkowe staną się nagrodą same w sobie. Nie zmienia to jednak faktu, że z uwagi na pochodzenie mechanizmów organizujących działanie i ich funkcje dwa wspomniane, różne regulatory stanowią nasze podstawowe, motywacyjne wyposażenie. W ogromnej większości naszych działań te dwa sposoby funkcjonowania ujawniają się czytelnie.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na kolejne, ważne funkcje mechanizmów homeo- i heterostatycznych: te pierwsze są zachowawcze, stabilizują standardy wypracowane ewolucyjnie i społecznie (to obszar rutyny), te drugie – gwarantują wytworzenie czegoś nowego w sytuacji zmiany (to obszar twórczości).

Rozpatrzymy teraz dwa szczególne przypadki należące do tych dwóch zasadniczych sposobów motywowania aktywności człowieka. Będą to: motywacja autonomiczna (zwana też błędnie „wewnętrzna” – w języku angielskim: *intrinsic*)⁴, należąca do obszaru metafory „człowiek-Bóg”, i motywacja instrumentalna (analogicznie: „zewewnętrzna”, z angielskiego: *extrinsic*), należąca do obszaru metafory „człowiek-maszyna”.

Tabela 2 przedstawia ich charakterystyki, opracowane wcześniej (A. Tokarz, 1985, 1996, 2004), dowodzące, także eksperymentalnie, ich podstawowej funkcji w aktywności twórczej, tutaj potraktujemy je nieco szerzej.

Tabela 2. Charakterystyka motywacji autonomicznej i instrumentalnej

	Motywacja autonomiczna	Motywacja instrumentalna
Stymulatory	Doznanie Nowa informacja Poznanie czegoś Wyzwanie Zadanie stawiane samemu sobie	Ukierunkowanie Cel Zadanie Nakaz Przymus
Emocje, uczucia	Ciekawość Zdziwienie Emocje związane z JA	Emocje osoby działającej: Poczucie skuteczności Poczucie kontroli
Emocje i uczucia tła	Emocje osoby działającej: Poczucie skuteczności Poczucie kontroli	Emocje związane z JA Ciekawość Zdziwienie
Podstawowy mechanizm	Pozytywne sprzężenie zwrotne	Negatywne sprzężenie zwrotne
Efekt	Utrzymanie istniejących struktur systemu	Wytwarzanie nowych stanów rzeczywistości
Źródła regulacji	Zaangażowanie JA Utożsamienie z zadaniem Samonapędzanie się	Zaangażowanie zadaniowe Zewnętrzne kary i nagrody Redukcja dążenia po osiągnięciu celu

Źródło: opracowanie własne, por. 1985, 1996, 2004.

⁴ Określenie *intrinsic motivation* nie posiada w języku polskim dobrego odpowiednika. Jak starałam się wykazać w innym miejscu (por. A. Tokarz, 1985), dobrany w języku polskim termin „motywacja wewnętrzna” jest nieodpowiedni, zważywszy, że pojęcie motywacji samo odnosi się do procesów wewnętrznych i po to go używamy, aby te wewnętrzne mechanizmy hipotetycznie określić. We własnej koncepcji i w tej pracy stosuję określenia motywacja „autonomiczna”, gdyż dominującą właściwością zachowań motywowanych tym trybem (*intrinsic*) jest niezależność od pozapodmiotowych wzmocnień, uwarunkowań sytuacyjnych czy interpersonalnych. W węższym znaczeniu, w odniesieniu do procesów samowzmacniających się, szczególnie twórczych, zgodnie z sugestiami w komentarzach E. Nęcki (2001), zastosowany będzie ponadto zamiennie termin „motywacja samoistna”.

Gdyby szukać ilustracji dla tych motywacji w funkcjonowaniu dorosłych ludzi, wówczas przewagę regulacji autonomicznej odnaleźlibyśmy u pracownika działającego z pasją, lubiącego swój zawód, nastawionego na zmianę i działanie jako takie, poszukującego, otwartego, także bardziej elastycznego, niezależnego od otoczenia, wewnątrzsterownego. Taka charakterystyka przypomina osobowość twórczą z badań A. Strzałeckiego (1989, A. Strzałeckie, D. Kot, 2001), co nakazuje, aby w tym miejscu przypomnieć, że teza o **niezbędności motywacji autonomicznej w aktywności twórczej** jest w psychologii twórczości mocnym, dobrze uzasadnionym stwierdzeniem (T.M. Amabile, 1983; R. Conti, T.M. Amabile, 1999; A. Tokarz, 1985; T. Kocowski, A. Tokarz, 1991; T. Kocowski, 1991, por. także A. Nęcka, 2001), objaśnianym także z punktu widzenia istoty i genezy aktywności twórczej (A. Galdowa, A. Nelicki, 1993). Przewagę regulacji instrumentalnej wykazywałaby osoba równie skutecznie wykonująca swoje podstawowe zadania zawodowe, ale nastawiona na ściśle określone cele, unikająca zmian, innowacji, konserwatywna, sztywna w sposobie myślenia i funkcjonowania.

Odnosnie do genezy motywacji autonomicznej (por. tab. 2) dodajmy (tab. 1), że jej podstawową funkcją, podobnie jak wszystkich odmian motywacji heterostatycznych, jest organizowanie czynności rozwojowych, czyli eksploracji (poszukiwania informacji, przeszukiwania otoczenia), zabawy i nabywania kompetencji, w najszerszym znaczeniu – wszelkich umiejętności radzenia sobie z problemami i zadaniami (R.S. White, 1959). Motywacja autonomiczna dorosłego człowieka ma zbliżoną, chociaż węższą funkcję – ma podtrzymywać rozwój ku twórczości i aktywność twórczą. Czynniki, które ją stymulują, są: nowe obiekty (nowe doznania), nowe informacje (poznanie czegoś), czyli nowość wywołująca emocję ciekawości, wyzwania, czyli zadania mobilizujące kompetencje (umiejętności, zdolności), oraz zadania stawiane samemu sobie.

Inaczej mówiąc, emocje: ciekawość, zdziwienie, zaskoczenie mogą się przekształcić w motyw. Możemy to obserwować w szkole, zbyt często przeżywanie fascynacji czymś nowym, (lub starym dostrzeżonym na nowo) rozpoczyna się i kończy w danej sytuacji. Celem powinno być przekształcenie ich w autoteliczne dążenia, czyli przekształcenie zaciekawienia w zadanie warte podjęcia (wyzwanie). Motywy angażujące umiejętności i własne zadania są bardziej racjonalnymi przyczynami zachowania motywowanego autonomicznie, towarzyszą im te same emocje, występują wtedy, gdy motywacja autonomiczna jest już ukształtowana i nie można jej uruchomić za pomocą nakazu. Zainteresowanie dziedziną, problemem, obiektem, które jest motywowane autonomicznie i intensywne, jest w miejscach pracy i w szkole kultywowane tylko do pewnych granic, przede wszystkim jako nacisk lub oferta kształcenia kompetencji, często wąsko rozumianych. Stwarza to niebezpieczeństwo zatrzymania aktywności na poziomie poszukiwania wiedzy, jej gromadzenia i przetwarzania, lub na poziomie nabywania nowych umiejętności. Pełna forma autonomicznej motywacji poznawczej to także motywacja problemowa – do twórczego poszukiwania, zadawania pytań, wykraczania poza kanon. Uczniowie wybitnie uzdolnieni, wy-

chowani przez polskie szkoły (dane z treningów dla dzieci i młodzieży uzdolnionej, organizowanych przez Fundusz na rzecz Dzieci, por. A. Gruszka, J. Orzechowski, 1998) wykazują niestety dość płytką erudycję i „efekt eksperta”, to jest przekonanie o ważności i trafności przyswojonej wiedzy, konserwatyzm i pewną sztywność myślenia. Autentyczne, silne, pełne pasji zainteresowania mają w szkole słabe poparcie (przypomnijmy, jak wysoko ceni się pilność, inteligencję, jak nisko – twórczość, niekonwencjonalność, pomysłowość). Badania postaw wobec twórczości w pracy również wskazują na niedocenywanie twórczego myślenia nawet w instytucjach, które tego potrzebują (E. Nęcka, 1999).

Codziennosc: zadanie, cel, nakaz, przymus, to obszar motywacji instrumentalnej, bezpiecznej, wygodnej, w wielu instytucjach edukacyjnych, urzędach i przedsiębiorstwach. Walory takiego funkcjonowania to znaczna przewidywalność sytuacji, łatwość kontroli, możliwość trenowania pilności, obowiązkowości. Jej dominacja to utrwalanie rutyny, przyswajanie i przekazywanie wiedzy według zastanych reguł, operowanie karami i nagrodami, nieustanna czujność i nadzór, zamiast wzrastającej samodzielności i autonomii.

Postulat złotego środka wydaje się dobrym rozwiązaniem, ale czy nie jest naiwną psychologią? Z badań wynika (A. Tokarz, 1998), że efektywna twórczość młodych pracowników naukowych wymaga swoistej równowagi motywacji autonomicznej i instrumentalnej. Analizy przeprowadzone przez T.M. Amabile (1983) doprowadziły ją do stwierdzenia, że twórczość wymaga synergii motywacji autonomicznej i instrumentalnej. Te zbieżne wnioski uzasadniają dodatkowo dość oczywisty argument, wynikający z fazowości procesu twórczego. Jakkolwiek by tych faz nie definiować, zawsze dzielą się one na etapy (aspekty) pracy koncepcyjnej, twórczej i na etapy opracowania – wcielania pomysłu, operowania danym, specyficznym tworzywem w taki sposób, aby pomysł znalazł swój odpowiedni wyraz formalny.

Czynności motywowane autonomicznie i instrumentalnie wywołują odmienne uczucia i emocje, odmiennie też wpływają na nastrój. Odróżnijmy (T. Kocowski, 1991) emocje właściwe (w domyśle – dominujące) od emocji tła, które pojawiają się jakby na drugim planie. Czynności autonomiczne wiążą się ze zdziwieniem, zaciekawieniem, przyjemnością, radością, a także – jeżeli to aktywność własna, długotrwała – z osobistą dumą i satysfakcją, odczuciem swobody wyboru. Na drugim planie są satysfakcje instrumentalne – odczucia osoby działającej. Czynności instrumentalne są związane z satysfakcją, wynikającą ze skuteczności i kontroli nad działaniem, i odpowiednią, najczęściej zewnętrzną nagrodą. Jeżeli jednak taka aktywność daje wiele poznawczo interesujących rezultatów, w jej tle pojawia się zaciekawienie, zdziwienie, zaskoczenie, satysfakcje poznawcze, aktywność może zmienić swój charakter, nabrać cech czynności autonomicznych.

Jak można określić inne jeszcze regulatory tych dwóch motywacji? Analogicznie do podstawowego podziału, w którym są one odpowiednio przynależne do motywacji homeostatycznych i heterostatycznych. W przypadku regulacji

autonomicznej zawiadujący mechanizm to pozytywne sprzężenie zwrotne, samonapędzanie się aktywności. To zaangażowanie emocjonalne, identyfikacja i utożsamienie z zadaniem czy aktywnością, to włączanie się systemu wartości. W aktywności motywowanej instrumentalnie, sprzężenie jest negatywne: zadanie wykonane, aktywność zakończona. Następuje zewnętrzna lub wewnętrzna nagroda, dana czynność ustaje do następnego zadania czy sytuacji wymagającej zrobienia czegoś według standardu.

Motywacja autonomiczna ma zatem następujące własności: organizuje aktywność podmiotu z uwagi na wybrany problem/czynność, wybór jest uważany za samodzielny; ważne jest samo działanie związane z problemem lub czynnością wybraną, skutki działania mają znaczenie drugorzędne, aktywność „napędza się sama”.

Motywacja instrumentalna natomiast organizuje aktywność podmiotu z uwagi na dany cel lub zadanie, nie ma sytuacji wyboru tylko konieczność lub obowiązki, ważny jest efekt działania, jego skutek; skutki działania mają znaczenie pierwszorzędne, aktywność regulowana jest przez kary i nagrody zewnętrzne lub/i wewnętrzne.

Badania ukierunkowane na dalsze poszukiwanie motywów specyficznych dla twórczości, przeprowadzone na grupie młodszych pracowników naukowych, oraz ich wielostronna analiza, prowadzona statystyczną metodą analizy czynnikowej (A. Tokarz, A. Beauvale, 1993; A. Tokarz, 1996, 1998), połączona także z uwzględnieniem wyników wcześniejszych badań na grupie pracowników samodzielnych – por. T. Kocowski, 1991), doprowadziły do wniosku, że empiryczna identyfikacja „czystych” typów motywacji autonomicznej i instrumentalnej jest częściowa. W samoopisie aktywności związanej z poszukiwaniem i stawianiem problemu oraz jego rozwiązywaniem i prezentowaniem, dokonanej za pomocą kwestionariusza, motywy ujawniają się raczej jako nacechowane dominacją jednej z tych orientacji. Każdy motyw zdaje się posiadać aspekty autonomiczne i instrumentalne, w różnym stopniu.

Analiza danych ujawniła, przede wszystkim, **motywację poznawczą i hubrystyczną** (A. Tokarz, 1998). Ta pierwsza w dużym stopniu pokrywa się z wcześniejszą charakterystyką (A. Tokarz, 1985). Zawiera ona spory komponent, który można odnieść do podrodzaju autonomicznej motywacji poznawczej, nazwany problemową motywacją poznawczą, związaną z poszukiwaniem, przekształcaniem i rozwiązywaniem problemów w obrębie systemu wiedzy zgromadzonej przez jednostkę. Wyróżniony motyw ma rzeczywiście treść związaną z motywem poznawczym, o czym świadczą sformułowania o najwyższych ładunkach dotyczące czynności poznawczych („dostrzegam”, „rozważam”, „odkrywam” problemy). Wyraźne jest tu również osobiste, podmiotowe odnoszenie się do tych czynności. W puli stwierdzeń objętych analizą czynnikową znajdowały się – co warto tu nadmienić – zarówno stwierdzenia akcentujące fakt, że czynność jest udziałem danej osoby, jak i wypowiedzi bardziej obiektywne. Wydarzenia, za pomocą których ten motyw jest charakteryzowany, to bez wyjątku

umysłowe czynności generowania pomysłu, koncepcji lub problemu, zachodzące w trakcie pracy koncepcyjnej, pisanie, dyskusji, czytania.

W przypadku tego motywu, autocharakterystyki „motywacyjne” dominują nad „emocjonalnymi”, wyrażającymi ustosunkowanie do danej czynności (czyli „walencyjnymi”). Motywacja ta miałaby mechanizm raczej racjonalny, czy dokładniej – racjonalno-afektywny, co również jest zgodne z wiedzą o naturze tej motywacji oraz towarzyszących jej emocji (słabych, czy jak pisze J. Nuttin, 1985, „słabosilnych”). Motywacji tego rodzaju przypisany jest mechanizm autonomiczny, „ochraniający” czynności poznawcze przed ograniczeniami wynikającymi z zewnętrznych nacisków czy standardów.

Motyw hubrystyczny związany jest z dążeniem do potwierdzania własnej wartości i ważności oraz przekraczania granic własnego „ja”, z poczuciem dumy i próżności (J. Koziński, 1984). Odnosi się zarówno do dążeń pozytywnych, jak i negatywnych. Satysfakcje, jakie są związane z aktywnością ukierunkowaną na wzmocnienie przekonania o własnej wartości i ważności, to emocje o znaku dodatnim, przypisane: rozgłosowi, przychylniej ocenie ze strony autorytetu, wymyśleniu oryginalnej idei, zadowoleniu z wygłoszonego odczytu czy udzielonej konsultacji. Emocje, ujawniające się w tym samoopisie, należą, jak się wydaje, do dwóch odmiennych kategorii: dumy i próżności. Opierając się na leksykalnym znaczeniu tych słów, dumę można przypisać do takich dokonań danej osoby, które mają wartość zarówno subiektywną, jak i obiektywną. Próżność natomiast jest emocją satysfakcji z osiągnięć cenionych przez dany podmiot wysoko, niezależnie od tego, jakie zewnętrzne oceny zyskały te osiągnięcia, mającą aspekt narcystyczny. Określenie „hubrystyczny” kryje w sobie dwa odmienne typy emocji.

Motywacja hubrystyczna wiąże się z sytuacjami, czynnościami czy realizacją zadań, których skutki przynoszą informację zwrotną pozytywnie zaświadczącą o kompetencjach, ważności czy wartości danej osoby. Wydarzenia te mają różnorodny charakter. Są opiniami od osób kompetentnych lub jakichkolwiek osób, dotyczą sytuacji aktualnych lub przeszłych, aktywności poznawczej i społecznej związanej z rolą zawodową, takich jak: wygłaszanie referatu, rozwiązywanie problemu, udzielanie konsultacji. Charakterystyka tych wypowiedzi stwarza przesłanki do przypuszczeń o afektywno-racjonalnym charakterze tego motywu. Wydaje się również, że można mu przypisać znaczenie instrumentalne względem poczucia własnej wartości i ważności.

Motywacja hubrystyczna w większym zakresie odnosi się do skuteczności działania niż do kompetencji. Skutki działania „służą” jednostce do utwierdzenia własnej wartości i ważności, które są zakorzenione w ocenie społecznej i względem niej pochodne. Należałoby też rozważyć przypuszczenie, czy nie jest tak, że motyw samorealizacji ma własności autonomiczne, a motyw hubrystyczny – instrumentalne względem zachowania pozytywnego obrazu „ja”. W pierwszym przypadku, doświadczeniem spełniającym byłoby poczucie adekwatności własnych działań względem własnych możliwości intelektualnych i motywacji,

w drugim – doświadczeniem takim byłby wzrost emocji dodatnich związanych z „ja”.

Ważnym problemem jest wzajemna relacja pomiędzy motywami (ustalana jako korelacja skal czynnikowych). Są umiarkowanie skorelowane ze sobą i jest to wynik oczekiwany, zważywszy, że podstawą do pozytywnego stwierdzenia własnej wartości i ważności (motyw hubrystyczny) są dokonania intelektualne (motyw poznawczy). Odmienny charakter mechanizmów obu motywacji, raczej afektywny w pierwszym i racjonalny w drugim przypadku, skłania też do dalszego badania tego związku. Informowałby on o równowadze w układzie tych dwóch motywów lub o braku takiej równowagi.

Analiza cytowanych badań doprowadziła także do zidentyfikowania **motywacji obowiązku**, odnoszącej się do sytuacji, w których dana osoba podejmuje czy kontynuuje pracę pomimo braku zainteresowania, pomimo odczuwanego zniechęcenia czy znudzenia tematem lub przedmiotem. Jest to zatem mechanizm typowo instrumentalny, jednak z elementami powinności, a więc mający już (słabe) cechy relacji autonomicznej. Obecność, w wypowiedziach osób badanych, ujemnych emocji związanych w tą motywacją („negatywna motywacja obowiązku”) zdaje się wskazywać na jej specyficzny charakter, prawdopodobnie na jeszcze odmienne, inne typy regulacji.

Stosunkowo słabo ujawniła się **motywacja ambicyjna** – jako odczuwane dążenie do uzyskiwania kolejnych stopni akademickich i podwyższania własnego statusu zawodowego. Przejawia się także w znaczeniu przypisywanemu ocenom uzyskiwanym od osób kompetentnych. Można więc powiedzieć, że czynnik ten ma dwie składowe: motywację ambicyjną oraz motywację osiągnięć (nadzieje na wybitność w uprawianej dyscyplinie).

Badania te miały charakter eksploracyjny i nie mogą być podstawą uogólnień, wskazują jednak, jak się wydaje, na kierunki dalszych badań, w pewnym stopniu także dopełniają charakterystyki motywacji twórczej.

3. Adaptator i Innowator w pracy jako ilustracja stylów działania o odmiennych motywacjach

Uzasadniając konieczność wyjaśniania roli motywacji w aktywności twórczej, powołałam się na charakterystyki osób twórczych, jakie zostały opracowane na teoretycznych podstawach koncepcji stylów poznawczych (A. Strzalecki, 1989). Kontynuując taką interpretację, należałoby szukać innych jeszcze stylów poznawczych, ściślej odnoszących się do dwóch wyróżnionych mechanizmów motywacyjnych aktywności twórczej lub będących jakąś ich analogią. Określa je koncepcja stylu Adaptatora-Innowatora w sytuacji pracy, autorstwa M.J. Kirtona, charakteryzująca styl podejmowania/dostrzegania problemów, sposobu ich rozwiązywania, realizowania uzyskanych rozwiązań, stopnia eksploratywności

i ustosunkowania do zmian. Wydaje się, że poprzez konkretne odniesienie do sytuacji pracy można w portrecie Adaptatora i Innowatora łatwo odnaleźć właściwości motywacji, odpowiednio: instrumentalnej i autonomicznej.

Założenia teoretyczne koncepcji M.J. Kirtona (1994a, 1994b) sięgają, jak już wspomniano, do koncepcji stylów poznawczych. Przeprowadził on i stymulował wiele badań, w wielu krajach, ściśle powiązał swoją koncepcję z sytuacją pracy i zachowaniami pracowników. Przestrzegając przyjętych założeń, M.J. Kirton (1994a) zdefiniował „Adaptację – Innowację” jako styl poznawczy, wyrażający się preferowanymi sposobami doprowadzania do zmian, czyli rozmaitych postaci twórczości, rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji na wszystkich etapach tych procesów. Jest on niezależny od zdolności poznawczych, stosowanych technik rozwiązywania problemów, sposobów radzenia sobie ze stresem oraz od kontekstu (por. dane cytowane przez M.J. Kirtona, 1994a), wiąże się natomiast z cechami osobowości oraz jest właściwością względnie stałą. Charakterystykę funkcjonowania osób należących do wymienionych typów zawiera tabela 3.

Tabela 3. Adaptator i Innowator – style rozwiązywania zadań w pracy

	Adaptator „działacz coraz lepiej”	Innowator „działacz inaczej, wprowadzając zmiany”
Rozwiązywanie problemów	Akceptuje problem w istniejącej postaci.	Stawia problem na nowo, w niezwykły sposób, manipuluje nim.
	Sięga do istniejących, wypróbowanych rozwiązań i procedur.	Poszukuje nowych rozwiązań, wykraczających poza daną sytuację.
	Odporny na nudę, drobiazgowy.	Zdolny do działań rutynowych w krótkich okresach czasu.
Realizacja zadań	Precyzyjny, wiarygodny, wydajny, zdyscyplinowany, systematyczny, rozsądny.	Niezdyscyplinowany, niepraktyczny.
	W realizowaniu celów bierze pod uwagę istniejące środki.	Nie bierze pod uwagę ograniczeń ani dostępnych środków.
Relacje społeczne	Konformistyczny, zależny, rozsądny, potrzebuje akceptacji, gdy wykracza poza reguły.	Nie respektuje zwyczajów, niezależny, przełamuje reguły i nie potrzebuje wsparcia.
Współpraca	Podtrzymuje współpracę, wrażliwy na innych, tworzy klimat bezpieczeństwa, zapewni stabilność i porządek.	Często zagraża pracy grupowej, spostrzegany jako niewrażliwy na innych, zwiększa dynamikę interakcji w grupie.

Źródło: opracowanie na podstawie: M.J. Kirton, 1994a, 1994b.

Do badania stylów skonstruowany został Kirton Adaptation-Innovation Inventory (KAI), składający się z 32 stwierdzeń samoopisowych, wymagających oszacowania na skali 5-stopniowej. Zakres wyników wahał się od 32 do 160, ze średnią teoretyczną 96, empiryczną 94–96, z normalnym rozkładem wyników (w różnych krajach, za: M.J. Kirton, 1994a). Rzetelność tej metody wyniosła około 0,80; wyniki były stabilne w czasie. Analiza czynnikowa Kwestionariusza (dokonana w wielu wariantach i na różnych grupach przynosiła zbliżone rezultaty, oczywiście także rozwiązania dwuczynnikowe, bezpośrednio potwierdzające wyjściowe charakterystyki) wyłoniła trzy składowe:

- Oryginalność (SO) – wyższą u Innowatora bawiącego się pomysłami, wytwarzającego wiele pomysłów, nastawionego na rekonstrukcję sytuacji i zmian („Chętniej wymyślam nowe rzeczy, niż ulepszam stare”, „Mam oryginalne pomysły”), niższą u Adaptatora, preferującego wytwarzanie mniejszej ilości pomysłów, które bywają mniej oryginalne, ale są trafne, rozsądne i odpowiednie w danej sytuacji.

- Wydajność (E) – wysoka u Adaptatora, który pracuje systematycznie i efektywnie („Jestem metodyczny i systematyczny”), nieciągła u Innowatora, który jest niesystematyczny i którego efektywność jest zmienna („Nie jestem typem wytrwałego pracusia”).

- Konformizm wobec reguł (R) – wysoki u Adaptatora, niższy u Innowatora („Często ryzykuję wykonanie zdań w inny sposób, niż to jest przyjęte”). W samoopisie osób z tej pierwszej grupy wyraża się akceptacja stwierdzeń, mówiących o postrzeganiu siebie jako osoby mniej twórczej, bardziej dogmatycznej, niegiętkiej, nietolerującej wieloznaczności informacji i sytuacji, samokontrolującej się, preferującej małe ryzyko, unikającej nadmiaru wrażeń, z silną potrzebą jasności i klarowności problemów i reguł działania („Mam tendencję do narzucania sztywnego porządku swoim działaniom”).

Kwestionariusz identyfikujący Adaptatorów i Innowatorów nie korelował z pomiarami inteligencji (na przykład z testem Otisa) i osiągnięć, ale z wymiarami stylów poznawczych (na przykład zależnością – niezależnością od pola mierzona za pomocą testu Figur Zamaskowanych Witkina), ledwo osiągnął wymagany poziom istotności, brak było związku ze złożonością poznawczą (R.E. Goldsmith, 1994). Określono natomiast związki z różnymi właściwościami osobowości. W badaniach przeprowadzonych przez R.E. Goldsmitha (1994) wykazano związki pomiędzy KAI i jego skalami czynnikowymi, opisanymi wyżej, a różnymi pomiarami właściwości, odnoszącymi się do aktywności w zakresie poszukiwania i generowania zmian (co jest, przypomnijmy, definicyjną właściwością opisywanego stylu poznawczego), jak: dążenie do zapotrzebowania na stymulację (Zuckerman Sensation Seeking Scale), poszukiwanie wzbudzenia (Arousal Seeking Tendency Index) oraz innowacyjność (Innovation Scale Hurta, Josepha i Cooka). Zakres uzyskanych współczynników korelacji dla badanej grupy studentów wahał się od 0,42 do 0,79 ($p < 0,005$; za: R.E. Goldsmith, 1994).

Z badań organizowanych przez M.J. Kirtona (1994b) na całym świecie wynikają dalsze potwierdzenia stałości wyróżnionej dymensji i jej trafności. KAI wykazuje nieznaczną zmienność kulturową. Kobiety mają tendencję do preferowania adaptacyjnego stylu w pracy. KAI wykazuje natężenie adaptacyjności – innowacyjności w pracy zależnie od celów organizacji lub grupy, a także „porcji” zmiany, jaka jest związana z ich zadaniami i właściwościami (składem) poszczególnych zespołów pracowniczych.

Podsumowując omówienie koncepcji M.J. Kirtona, można stwierdzić, że Adaptator działa w trybie motywacji instrumentalnej, podejmuje jasno określone, precyzyjnie dopracowane przez siebie zadania, wykonuje je systematycznie i dokładnie, gwarantując realizację ważnych celów organizacji. Innowator natomiast wykazuje przewagę regulacji autonomicznej: sam kreuje i podejmuje zadania, burzące nieraz zastany porządek. Tworzy wiele pomysłów, poszukuje różnych dróg ich realizacji i pozostaje raczej obojętny na zewnętrzne naciski wymuszające rozwiązywanie określonych problemów, uznawanych za ważne, czy wykonywanie zadań według ustalonych procedur.

Adaptator jest lubiany w pracy, sam dba o pozytywne relacje interpersonalne i jest dla innych źródłem bezpieczeństwa. Innowator nie wytwarza ani swoją działalnością (ani osobą) tak pozytywnej atmosfery, toteż nie zawsze jest akceptowany. Właściwości jego stylu poznawczego i – jak wskazałam – motywacji działania w powiązaniu z właściwościami organizacji powodują, że badania postaw wobec twórczości w pracy (E. Nęcka, 1999) nie dają wyników wskazujących na tak wysoką akceptację twórczości, jakiej oczekivalibyśmy.

4. Rozwój mechanizmów motywacyjnych i związku kompetencji z motywacją

Prezentowana na początku tego tekstu koncepcja zawiera analizy dotyczące rozwoju motywacji autonomicznej i instrumentalnej (A. Tokarz, 1993), niemniej są one wycinkowe i nie dostarczają całościowego ujęcia tego procesu, który znajduje się w obszarze badań i koncepcji E.L. Deciego i R.M. Ryana (1991, 2000). Niesprzeczność obu interpretacji i wyjaśnień pozwala omówić w tym miejscu zagadnienie transformacji mechanizmów motywacyjnych i odpowiadających im motywacji.

E.L. Deci, R.M. Ryan wyróżniają cztery typy motywacji instrumentalnej (*extrinsic*), (E.L. Deci, R.M. Ryan, 1980, 1985, 1991, 2000; R.J. Vallerand, C. Bissonnette, 1992; F. Guay, R.J. Vallerand, C. Blanchard, 2000) dla zilustrowania rozmaitych postaci motywacji. Całość charakterystyki to, ponadto: pierwszy rodzaj mechanizmu – amotywacja, czyli niemożność podjęcia zadania, piąty – to motywacja autonomiczna (*intrinsic*) (R.M. Ryan, E.L. Deci, 2000). Schematyczne ujęcie pozwoliło na charakterystykę, której kluczowe elementy to:

podstawowe kontinuum samoukierunkowania⁵, od niższych do najwyższych jego form, czyli od zachowań nieintencjonalnych ku intencjonalnym; oraz przedstawienie różnych postaci motywacji poprzez wskazanie stylu regulacyjnego, spostrzeganej przyczynowości przypisywanej działaniu oraz hipotetycznych mechanizmów regulacyjnych. Całość tego schematu stwarza możliwość syntetycznego ujęcia tego rozwojowego następstwa wyróżnionych form motywacji poprzez określenie kilku ciągów zmian:

– Kontinuum zachowania od „pierwotnego” zachowania nieintencjonalnego do zachowania intencjonalnego, wynikającego z samoukierunkowania.

– Kontinuum wzrastającej interioryzacji mechanizmów regulacyjnych, co wyraża się różnymi postaciami motywacji: od amotywacji, przez cztery typy motywacji instrumentalnej do motywacji autonomicznej. Ten wymiar, podobnie jak powyższy, wydaje się kluczowy.

– Kontinuum motywacja – motywacja autonomiczna, czyli odpowiednie warianty stylów regulacyjnych, takie jak: brak regulacji, regulacja zewnętrzna, regulacja introjekcyjna, regulacja przez identyfikacje, regulacja zintegrowana, regulacja autonomiczna.

– Kontinuum mechanizmów atrybucyjnych: od spostrzegania przyczyn własnego działania jako leżących „poza” do „wewnętrznych”, to jest spostrzegana przyczynowość działania, czyli procesy atrybucyjne, które mają charakter: nieosobowy, zewnętrzny, raczej zewnętrzny, raczej wewnętrzny, wewnętrzny.

– Kontinuum procesów regulacyjnych: od braku poczucia kontroli nad działaniem do integracji działania z „Ja” i zaangażowania. Zatem, jeden biegun to procesy regulacyjne nieintencjonalne, to niekompetencja i brak poczucia kontroli, regulacja działania przez zewnętrzne kary i nagrody, podporządkowanie się naciskom otoczenia. Drugi biegun to samokontrola, zaangażowanie Ego, wewnętrzne kary i nagrody, ważność celów dla osoby, świadomość celów, integracja działania z „Ja”, zaangażowanie, zainteresowanie, przyjemność.

Przedstawię teraz charakterystykę różnego typu regulacji motywacyjnych⁶, ponieważ była ona zoperacjonalizowana w postaci kwestionariusza i zastosowana w badaniach, które potwierdziły jego trafność teoretyczną i treściową oraz rzetelność (R.J. Vallerand, C. Bissonnette, 1992)⁷.

Regulacja zewnętrzna (*external regulation*) zachodzi, kiedy zachowanie jest zewnętrznie regulowane, zwykle przez nagrody i ograniczenia, ale nie jest ani wybrane, ani ukierunkowane przez daną osobę. Na przykład, student deklaruje,

⁵ Omówienie pierwotnej wersji koncepcji E.L. Deciego i R.M. Ryana por. A. Tokarz, 1999.

⁶ Podstawą fragmentu koncepcji, także tej charakterystyki oraz jej cytowanej operacjonalizacji, jest teoria orientacji kauzalnej, która odnosi się do wewnętrznych, osobowościowych i motywacyjnych charakterystyk sprawstwa: „(...) jest konceptualizowana jako względnie trwała właściwość człowieka, który odnosi się do źródeł inicjacji i regulacji zachowania, i tą drogą do samoukierunkowania zachowania” (Deci, Ryan, 1985, s. 110). Trzy rodzaje orientacji były początkowo przedstawiane jako: samoukierunkowanie, determinacja przez kontrolę i amotywacja.

⁷ Nietrudno zauważyć eklektyczność koncepcji E.L. Deciego oraz R.M. Ryana, co jednak, jak się wydaje, zwiększyło jej moc heurystyczną i nie umniejszyło wielkiego zasięgu jej oddziaływania.

że, podejmując decyzje dotyczące udziału w kursach, robi to, do czego skłania go nauczyciel lub rodzice.

Regulacja oparta na introjeckji (*introjected regulation*) występuje, gdy jednostka zaczyna internalizować powody swojego działania. Tak więc źródło kontroli „tkwi” w jednostce i przedstawia ona swoje zachowanie jako kontrolowane wewnętrznie, jakkolwiek sposób jej kierowania własnymi działaniami jest zapożyczony z zewnątrz. Na przykład, student akceptuje stwierdzenie: „Uczę się w nocy przed egzaminem, ponieważ mam poczucie winy, jeśli tego nie robię”.

Regulacja oparta na identyfikacji (*identified regulation*) – zachodzi, jeżeli zachowanie jest cenione przez jednostkę i spostrzegane jako wybrane przez nią samą. Na przykład, student wybiera dodatkową pracę z matematyki, ponieważ wierzy, że w ten sposób zwiększy swoje zdolności w zakresie tego przedmiotu. Doświadcza sensu oraz ukierunkowania i celu swojego działania, zamiast zobowiązania i presji.

Regulacja oparta na integracji (*integrated regulation*) – jednostka podejmuje wówczas zachowanie dowolnie, według zasad samoregulacji i zgodnie z pojęciem własnego „ja” (*self-concept*). Kluczowe jest tutaj to, jak wybrane zachowanie jest dopasowane do innych aktywności życiowych i celów wynikających z wartości. Może się to wyrażać akceptacją stwierdzenia: „Zdecydowałem się uczyć do tego egzaminu i rzec się innych interesujących zajęć, ponieważ dobre wyniki są ważne dla mnie jako dla osoby”.

Znaczenie, jakie cytowani autorzy przypisują procesowi interioryzacji (w ich ujęciu dotyczącym głównie źródła celu i umiejscowienia kontroli działania na wymiarach: od „poza jednostką”, przez: „na zewnątrz jednostki, na zewnątrz struktur »ja«” do: „w jednostce, w integracji z »ja«”), każe przypomnieć, że odnosi się ona do procesu rozwojowego „polegającego na przekształcaniu zewnętrznych czynności podmiotu w jego czynności wewnętrzne, psychiczne” (M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, 1979, s. 275)⁸.

Analizując proces interioryzacji, jako mechanizm kształtowania się podmiotowości, M. Kielar-Turska (1994) wskazała na wielką złożoność tego procesu, pisząc: „Interioryzacja jest więc dwukierunkowym, cyklicznym procesem strukturalno-generatywnym. W procesie tym umysł występuje jako agent inicjujący zmiany w formie konstrukcji i rekonstrukcji struktur” (1994, s. 82). Złożoność w pewnym stopniu niedocenioną w omawianym (skrótowo) modelu motywacji, której rozpoznanie jest jednak niezbędne, zważywszy na to, że zarówno rozwój procesów organizujących, ukierunkowujących i energetyzujących aktywność, jak też rozwój kompetencji i zdolności można widzieć jako dwa powiązane, przeplatające się procesy interioryzacji (por. R.S. White, 1959). Powinny być one podane analizie, z uwagi na oczywiste implikacje teoretyczne i praktyczne (A. Tokarz, 2004).

⁸ Warto nadmienić, że interioryzacja powinna być odróżniona od internalizacji, którą jest „proces asymilacji przez jednostkę norm, wartości i postaw reprezentowanych przez grupę społeczną” (M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, 1979, s. 275).

Wstępne rozeznanie tego zagadnienia, w postaci analizy związków pomiędzy zasobami intelektualnymi (poziom wiedzy o dziedzinie i poziom zdolności twórczych) i motywacją aktualną a prognozowaną oraz charakterystykę rezultatów działania, znajdujemy w pracy T.M. Amabile (1983). Wzięła ona pod uwagę kombinacje następujących wymiarów: zakres wiedzy o dziedzinie, zdolności twórcze, intensywność motywacji autonomicznej, charakterystyka rezultatów działania z uwagi na jego walory twórcze, przewidywane zaangażowanie w podobne zadania.

Sytuacja jest optymalna wówczas, gdy poziom tych wszystkich zmiennych jest wysoki: jednostka dysponuje rozległą wiedzą na temat wybranej dziedziny, ma wybitne zdolności twórcze i motywacje autonomiczne, uzyskuje też – skutkiem tego – twórcze rezultaty. Taki obraz właściwości uczniów wybitnie uzdolnionych daje się wyinterpretować z badań E. Ćwioka nad licealistami o wybitnej inteligencji (1998, 2000), jednakże treningi twórczości prowadzone w grupach stypendystów Funduszu na Rzecz Dzieci (o których już wspomniano) wykazały, że wśród uczniów wybitnie uzdolnionych wielu wykazuje erudycję w zakresie wybranej dziedziny (dziedzin), wybitną inteligencję i motywację autonomiczną, a równocześnie stosunkowo niski poziom zdolności twórczych i postaw akceptujących heurystyki jako adekwatne metody rozwiązywania problemów (por. A. Gruszka, J. Orzechowski, 1998). W takich przypadkach, ćwiczenia w zakresie technik twórczego rozwiązywania problemów wydaje się naturalną i konieczną drogą wspomaganie rozwoju.

Przypadki braku odpowiedniej motywacji u uczniów wybitnie uzdolnionych, przejawiające się dezorganizacją i chaosem w działaniu, a okresowo – funkcjonowaniem tylko według zewnętrznych nagród i kar, czyli regulacją amotywacyjną na przemian z zewnętrzną, opisywane są w tzw. Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć (por. B. Dyrda, 2000). Z badań i analiz tego syndromu wynika, że zakłócenia w rozwoju mechanizmów motywacyjnych (i osobowościowo-motywacyjnych) są jedną z jego podstawowych przyczyn.

5. Motywacja autonomiczna i instrumentalna jako warunki skutecznego działania

Liczba badań nad motywacją autonomiczną, inspirowanych koncepcją E.L. Deciego i R.M. Ryana (1975, 1985), narasta lawinowo (por. C. Sansone, J.M. Harackiewicz, 2000). Monografia T.M. Amabile (1983), wskazująca na rolę motywacji autonomicznej i zadaniowej w twórczości, miała także wpływ inspirujący. Relatywnie wiele spośród tych publikacji dotyczy związku motywacji autonomicznej z twórczością, najistotniejsze wydają się jednak trzy stwierdzenia.

Po pierwsze: motywacja autonomiczna sprzyja twórczości, przynajmniej w fazach preparacyjnych i wytwarzania idei (T.M. Amabile, 1983; R. Conti, T.M. Amabile, 1999; A. Tokarz, 1985; E. Nęcka, 2001).

Po drugie: twórczości sprzyja synergia mechanizmów motywacyjnych (określenie T. Amabile), czyli wzajemne wzmacnianie i współdziałanie rozmaitych procesów energetyzujących i ukierunkowujących działanie.

Po trzecie, rozważa się twierdzenie o tym, że nagrody zewnętrzne osłabiają motywację autonomiczną i obniżają jakość wykonania. Wiele jest zwłaszcza badań skupionych wokół weryfikacji tego twierdzenia, mającego już status treści podręcznikowej, poddanej jednak wielostronnej interpretacji – por. W. Łukaszewski, D. Doliński (2000).

W jednym z nowszych opracowań R.M. Ryan i E.L. Deci (2000) zasadniczo podtrzymują to swoje stwierdzenie, dokumentując je licznymi badaniami. Cytowani autorzy polscy, a także E. Nęcka w swojej monografii na temat twórczości (2001), autorzy badań inspirowanych koncepcją E.L. Deciego i R.M. Ryana (por. C. Sansone, J.M. Harackiewicz red., 2000) wskazują jednak na ograniczenia (niewielki zakres ogólności) tego stwierdzenia. Warto się im przyjrzeć i zre-asumować zastrzeżenia, aby wspomniana zależność nie stała się dyrektywą praktyczną.

Niepełność tego twierdzenia w sposób podstawowy wynika z faktu nadmiernej generalizacji wyników eksperymentu na sytuacje rzeczywiste. O ile jest ona uzasadniona w przypadku znacznej homogeniczności sytuacji rzeczywistych i eksperymentalnych (np. czas reakcji w wykonywaniu zadań sensorycznych jako model zachowania osoby, która musi działać w sytuacji znacznego reżimu czasowego), o tyle wydaje się nieuzasadniona i niemożliwa w przypadku, gdy podobieństwo między modelem a rzeczywistością jest małe, przybliżone. Tak właśnie dzieje się w sytuacji modelowania procesu twórczego, najczęściej – wytwarzania pomysłów, w badaniach dotyczących tego twierdzenia.

Kolejną właściwość tego rozumowania to ubóstwo modelu eksperymentalnego, głównie mała różnorodność nagród, jakie są przydzielane za wykonywanie zadań. Te projektowane w eksperymentach są punktami kontinuum: zewnętrzne (np. spełnienie kryterium, wykonanie zadania na czas) – wewnętrzne (przyjemność doznawania różnorodnych wrażeń, poczucie kompetencji i sprawstwa). Nie uwzględnia się rozmaitych nagród społecznych, które trudno umieścić na tym diapazonie. Na przykład, recenzja pracy naukowej czy dzieła sztuki może mieć zarówno „wewnętrzne”, jak i „zewnętrzne” właściwości, jeśli porównamy entuzjastyczną recenzję osoby mniej kompetentnej i dobrą recenzję osoby bardzo kompetentnej i surowej. Sytuacja skomplikuje się zależnie od tego, na ile autor ceni recenzenta i uważa go za osobę reprezentującą akceptowane przez siebie wysokie wartości. Inne rodzaje wzmocnień płyną od środowiska społecznego, które ponadto (zwłaszcza w środowisku naukowym) jest silnie stratyfikowane i „oferuje” wielką różnorodność autorytetów, a zatem „nagród” czy „kar”. Pewnym wyjątkiem jest w szkole, wymaga jednak zdefiniowania dalszej, specyficznej generacji nagród.

B.A. Hennessey (2000) zwraca także uwagę, że rozumienie motywacji w eksperymentach, jakie się stały głównym uzasadnieniem omawianego twierdzenia, jest bardziej sytuacyjnym niż (jak można to nazwać) dyspozycyjnym czy procesualnym traktowaniem orientacji motywacyjnych (por. F. Guay i współ., 2000), co blokuje możliwość jego poszerzenia. Stanowi jednocześnie wskazówkę do dalszych badań, które powinny brać pod uwagę także temporalny wymiar działania motywowanego i korzystać nie tylko z eksperymentu, ale też innych technik badania (por. Z. Zaleski, 1992), a ponadto analizować osobowościowe uwarunkowania motywacji. Analogicznie, powinna być wzięta pod uwagę dynamika i złożoność procesu nagradzania.

Ważny problem dotyczy polimotywacyjności działania ludzkiego, a zatem ilości motywów i rodzaju hierarchii, w jakiej pełnią one funkcję organizacji działania. Określa to hierarchię nagród i kar, ich synergiczne działanie wzmacniające lub hamujące intensywność doznań. Ich wpływ na zachowanie wskazuje nam kolejne ograniczenia.

Jednym z nich jest założenie, że rodzaj doznań związanych z nagrodami i karami oraz zawartość informacyjna tych wzmocnień bezwyjątkowo spowodują skutek podjęcia, zaniechania czy zmiany intensywności dążeń, czyli że istnieje proste wynikanie: kara/nagroda – zaniechanie – działanie. Tak jednak się nie dzieje i nie ma pewności, czy kara spowoduje zaniechanie a nagroda wzmoczenie wysiłków ukierunkowanych na cele, z którymi jest (była) związana. Przecenia się zatem rolę nagród i kar w determinowaniu działania, co jest zresztą prostym skutkiem przenoszenia modeli wypracowanych w eksperymentach nad zwierzętami i procesami uczenia się prostych reakcji na ludzi i działania o wiele bardziej złożone. Skłonności do mechanistycznej interpretacji są zresztą częstą pokusą koncepcji motywacji (por. K.B. Madsen, 1980; Ch.N. Cofer, M.H. Appley, 1972). Uwzględnić też należy reaktancję (por. M. Kofta, 2001), czyli celowy opór danej osoby, pojawiający się, jeżeli oferowane nagrody czy kary są natrętną i widoczną formą manipulowania zachowaniem.

Drugim jest ominięcie wpływu i funkcji motywów towarzyszących i konkurencyjnych (K. Obuchowski, 1995; T. Kocowski, 1987). Zaniechanie działania mimo kar lub mimo nieadekwatnej nagrody może nie wystąpić, jeżeli działanie zorganizuje inny motyw, na przykład (jak to wykazywano w badaniach) motyw powinności. Może on spowodować podjęcie działania, które wobec postulowanej odmienności faz podejmowania i wdrażania działania może odegrać tylko rolę „wdrażającą”, po czym włączy się mechanizm „immanentny”. Dobrze znane są stwierdzenia niektórych twórców, mówiące o tym, że pracują tylko na zlecenie. Inaczej mówiąc, respektowanie momentu czasowego przynosi kolejną reinterpretację.

Powyższe uwagi w mniejszym zakresie dotyczą szkoły, gdzie sterowanie uczniem jest silniejsze niż w przypadku pracownika, uczonego i artysty. Uczniowie reagują na kary i nagrody stosownie do wieku, można więc oczekiwać, że o ich następstwach decydować będzie stan rozwoju struktur „ja”, syste-

mu wartości oraz treść, rodzaj i intensywność dążeń (por. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, 1995).

6. Wskazania dotyczące stymulowania motywacji

Reguł określających zasady motywowania jest wiele, zależnie od przyjętej teorii (J. Reykowski, 1975, 1977) lub z wykorzystaniem wielu teorii (A. Gick, M. Tarczyńska 1999; J. Brophy, 2002).

Wymienimy te, które wydają się najbardziej odpowiednie z uwagi na kontekst tych rozważań (por. T. Kocowski, 1976; J. Reykowski, 1975, 1977; D.C. McClelland, 1986; E.T. Dowd, 1989; F. Guay, R.J. Vallerand, C. Blanchard, 2000; B.L. McCombs, 1994; A. Gick, M. Tarczyńska, 1999; K. Świątnicki, 2000; J. Brophy 2002). Są to reguły prowizoryczne, czasem nawet intuicyjne, niemniej i takie są formułowane przez badaczy i równocześnie praktyków w zakresie stymulowania grupowego procesu rozwiązywania problemów (por. E. Nęcka, 1991b).

Mają one odniesienie do kontekstu osobowościowego, czyli własności osób lub grup, na które oddziałujemy, fazy działania motywowanego, dzielącej się, co najmniej, na fazę deliberacyjną, dotyczącą fazy decydowania, jakie zadanie lub kierunek działania obrać, oraz implementacyjną, czyli wdrożenie planu działania (za Gollwitzerem, por. M. Kofta, 2001), a także do etapu rozwiązywania problemu. Były skrótowo przedstawione w innej publikacji (A. Tokarz, 2004).

a. Należy brać pod uwagę potrzeby podmiotu: te, które istnieją, i te, które można ukształtować na ich podstawie.

Potrzeby są jednym z podstawowych źródeł motywów (por. T. Kocowski, 1987; K. Obuchowski, 1995), zatem odwołanie się do nich zapewnia stosunkowo wysoką skuteczność oddziaływania na motywację. Przykładem mogą być nie tylko tak oczywiste zabiegi, jak stworzenie warunków do swobodnego kształtowania warunków pracy Innowatorowi i określenie zadań i wymagań Adaptatorowi, ale uwzględnianie prawidłowości związanych z rozwojem w przypadku uczniów. Oferowanie, w celu zwiększania motywacji, na przykład, zadań indywidualnych albo grupowych, musi respektować typowy dla danej jednostki i jej płci poziom rozwoju społecznego, wyznaczający preferencje sytuacji wykonywania zadania.

b. Powinien istnieć związek pomiędzy proponowaną aktywnością a kompetencjami, możliwościami, zdolnościami – aktywność ta musi być wyzwaniem.

Ścisłe powiązanie kompetencji (rozumianej szeroko jako skuteczna interakcja z otoczeniem) i motywacji efektywności (*effectance*) oraz motywacji autonomicznej było podkreślane od dawna (por. R.S. White, 1959; E.L. Deci,

R.M. Ryan, 1985) i służyło wyjaśnieniu genezy motywacji i (częściowo) uzdolnień. Praktyczny wymiar tego problemu to dyrektywa proponowania w szkole czy pracy zadań odpowiadających kompetencjom (możliwościom wykonawczym i zdolnościom) osoby, w powiązaniu wszakże z wzorcem motywacyjnym osiągnięć (por. W. Łukaszewski, D. Doliński, 2000), co wykracza poza dobrze znaną regułę, że należy formułować zadania przekraczające nieznacznie poziom możliwości danego podmiotu (op.cit.).

c. Proponowane zadania muszą być ważne dla podmiotu.

Spostrzeżenie wszelkich bodźców jest silnie uwarunkowane ich „ważnością” dla danej jednostki, co podkreślają, jako kwestię kluczową, zarówno teoretycy emocji (por. K.R. Scherer, 1998a, 1998b), jak i motywacji (Ch.N. Cofer, M.H. Appley, 1972; T. Kocowski, 1976, 1987). Ta sama zależność dotyczy oczywiście zadań.

d. Tworzenie sytuacji zadaniowych powinno wyraźnie modelować mechanizmy motywacji autonomicznej względnie instrumentalnej.

Dokonany za E.L. Decim i R.M. Ryanem (2000) przegląd mechanizmów regulacyjnych odpowiadających różnym rodzajom motywacji, jak też charakterystyka motywacji autonomicznej i instrumentalnej wyraźnie charakteryzują istotne momenty motywacyjne: źródło zadania (jednostka, otoczenie, przepis roli społecznej, inna osoba itp.), jego rodzaj (jaki ma wymiar czasowy, jest standardowe czy nietypowe itp.), spodziewane rezultaty z nim związane, także rodzaj informacji zwrotnej o wykonaniu i rodzaj nagrody. Wydaje się, że to wystarczający zestaw wskazówek do projektowania zadań dostarczających zewnętrznych nagród (ocena, punkty, premia, prowizja), które jednak dla danej osoby mogą mieć różne znaczenie. Musi ono przede wszystkim być brane pod uwagę.

e. Trzeba umiejętnie operować karami i nagrodami, biorąc pod uwagę ich autonomiczny, albo instrumentalny, charakter oraz rodzaj aktywności, do której się odnoszą.

Jest to zasada będąca uszczegółowieniem poprzedniej, ale ważna, gdyż oddziaływania planowane niebyt starannie lub okazjonalnie bardzo często polegają na operowaniu nagrodami i karami, o czym przekonuje analiza wzorców motywacyjnych w organizacji (por. D. Katz, 1973, 1983; D. Katz, R.L. Kahn, 1979). Reguły nagradzania wzmacniające motywację zadaniową czy „zewnętrzną” są dość dobrze opracowane (por. J. Reykowski, 1975, 1977), a nawet mają postać dyrektyw dla pracodawców określających, na przykład, sposób, wielkość i częstotliwość wynagradzania pieniężnego (A. Gick, M. Tarczyńska, 1999). Trzeba je jednak odróżnić od nagród związanych z motywacją autonomiczną.

f. Niska motywacja do wykonywania czynności określonego rodzaju wymaga nagród zewnętrznych mogących ją podwyższyć.

Niepełne charakterystyki motywacji autonomicznej oraz niewystarczające syntezy badań w tym obszarze (por. K. Świątnicki, 2001) prowadziły do pominięcia tej ważnej reguły, chociaż wydaje się ona oczywista.

Warto ponadto dodać, że stymulując poprzez zadanie czy sytuacyjnie motywację autonomiczną u osób słabo zmotywowanych (do zadania, do sytuacji, do eksperymentu lub mających obniżoną aktywację), możemy wywołać jedynie efekt krótkotrwałego zaciekawienia, wynikający z pobudzenia motywacji urozmaicającej („zabawowej”), by przypomnieć rozróżnienie D.E. Berlyne’a (1963, por. K.B. Madsen, 1974, 1980) na motywację epistemiczną i urozmaicającą, jako przykłady motywacyjnych mechanizmów samoistnych (intrinsic).

g. Gdy motywacja jest bardzo słaba, stymulacja motywacji autonomicznej nie jest możliwa, zachodzi to dopiero przy co najmniej średnim jej natężeniu.

Zamiana motywacji zadaniowej na działanie z zaangażowania czy też, mówiąc inaczej, przekształcenie motywacji instrumentalnej w autonomiczną, wymaga, jak się wydaje, aby dany rodzaj działania był związany również z silnym motywem. Uruchomienie regulacji zintegrowanej czy autonomicznej angażuje bowiem wiele struktur (takich, jak na przykład: struktura „ja”, system wartości, itp.) i motywów towarzyszących, co nie może wystąpić przy słabym zaangażowaniu. Wówczas „wystarczy” najprostsza regulacja, określona jako zewnętrzna, działająca poprzez nagrody i kary.

h. Środkiem stymulowania motywacji autonomicznej jest tworzenie sytuacji zadaniowych wyzwalających ciekawość, osobistych (wartościowych dla osoby) i wymagających fantazji.

Z uwagi na wymiar czasowy działań oddziaływania na motywację ucznia czy pracownika mają głównie charakter sytuacyjny. Kolejnym ograniczeniem jest umiarkowana skuteczność oddziaływań psychologicznych w ogóle (M.E.P. Seligman, 1995). Pomijając jednak te oczywiste ograniczenia, możemy wskazać wiele sposobów zwiększania zaangażowania w zadanie. Będą omówione w dalszej części tekstu.

i. Modelowane działanie powinno być zintegrowane ze strukturą „ja” danego podmiotu i stwarzać możliwości identyfikacji i/lub utożsamienia z zadaniem oraz odnosić się do cenionych przez niego wartości.

Tego typu oddziaływanie jest raczej proponowaniem wielu możliwości działania czy zdobywania kompetencji, doradztwem lub wychowaniem, gdyż zakłada już istniejący, wysoki poziom motywacji regulowanej na poziomie zintegrowanym lub autonomicznym, co przecież wymaga samodzielnego wyboru i stawiania sobie zadań, a także jest uwarunkowane takim tokiem rozwoju, w którym motywacja i kompetencje (zdolności) rozwijają się harmonijnie (według zasady „im większe zdolności i umiejętności, tym silniejsza motywacja”).

W nawiązaniu do punktu h, w tabeli 4 przedstawiono wybrane, najprostsze sposoby stymulowania motywacji autonomicznej poprzez zadania o określonych własnościach. Każde z tych zadań wymaga spełnienia równocześnie kilku warunków: na przykład zadanie pomyślane jako wyzwanie musi się odnosić do określonych umiejętności danego podmiotu, mieć taki poziom trudności, aby mogło być z sukcesem rozwiązane, musi być również ważne (sensowne).

Tabela 4. Przykład procedury czy stymulowania motywacji autonomicznej

Rodzaj zadania	Cechy zadania	Warunki podjęcia zadania
Wyzwanie	Wymaga określonych umiejętności	Optymalny poziom trudności, ważność zadania dla podmiotu
Ciekawość	Istnieje odpowiednia relacja nowych informacji do wiedzy podmiotu	Optymalny poziom rozbieżności lub sprzeczności, ważność zadania dla podmiotu
Osobista kontrola	Wymaga określonych umiejętności, daje możliwości kontroli	Wytrwałość, odpowiednie zdolności, ważność zadania dla podmiotu
Fantazja	Elementy fantazji w zadaniu, chęć podjęcia zadania	Zaangażowanie w sytuację, identyfikacja, bogactwo narracji, związek z uczeniem się czegoś

Źródło: na podstawie: M.R. Lepper, M. Hodell, 1989, modyfikacja.

Ostatni rodzaj zadania w tabeli 4 wymaga uruchomienia fantazji, warunki gwarantujące skuteczność tego zabiegu we wzmacnianiu zainteresowania (motywacji autonomicznej) to zaangażowanie w sytuację, identyfikacja z nią (osiągalne na przykład przy zadaniu dla ucznia: „opracuj tło muzyczne do II części *Dziadów* Mickiewicza”), ale też takie, by ilość możliwości lub skojarzeń, nazywana tu bogactwem narracji, była łatwo osiągalna (tak się dzieje w podanym przykładzie – wspomniane dzieło prowokuje wiele skojarzeń, współczesna muzyka we wszystkich odmianach może być wykorzystana).

Przedstawione zasady stymulowania motywacji są bardzo złożone i mogą być traktowane jako „wskazania technologiczne”. Przykładem może być charakterystyka sytuacji stymulujących ciekawość – emocje będące bardzo silnym czynnikiem wzbudzającym motywację poznawczą lub chociażby krótkotrwałe zainteresowanie (por. tab. 5).

Tabela 5. Sytuacje stymulujące ciekawość i ich następstwa

Cechy zadania	Właściwości ucznia	Skutek
Nowość	Częściowa niewiedza, ważność obiektu, ważność czegoś	Nowe informacje, zmodyfikowane informacje, zmiany struktury i znaczenia pojęć
Zmiana	Nastawienia spostrzeżeniowe, nastawienia poznawcze, procesy poznawcze, wiedza	Jak wyżej oraz: nowe nastawienia spostrzeżeniowe, nowa wiedza, nowe, inne rezultaty poznawcze
Konflikt poznawczy	Różnorodność doświadczenia, giętkość, inwencja, dostrzeganie problemu	Jak wyżej oraz: rozwiązania, pytania, problemy

Źródło: opracowanie własne: A. Tokarz, 1989a, 1989b.

Charakterystyka bodźców wzbudzających ciekawość i warunki ich skutecznego wpływu są zwodniczo proste. W praktyce niełatwo wymierzyć optymalny poziom nowości, niełatwo trafnie określić obszar wiedzy przydatnej i ważnej dla danej jednostki. Wprowadzenie zmiany czy konfliktu poznawczego jest z kolei uwarunkowane właściwościami intelektualnymi, szczególnie giętkością i umiejętnością dostrzegania problemów, jeżeli nie były trenowane wcześniej, wymagają oryginalnego i silnie angażującego emocjonalnie wprowadzenia.

Podsumowując, należy jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że oddziaływanie na ludzi: w pracy, wychowaniu i edukacji jest sztuką stosowania wiedzy i nie może się opierać na szczegółowych wskazaniach, tylko na znajomości bardzo wielu zjawisk, prawidłowości, sytuacji, tak, aby dany, swoisty układ został zinterpretowany według podstawowych, istotnych elementów, jakie go tworzą, i by jego specyfika była przesłanką dalszego działania.

Najistotniejsze elementy, w kontekście naszych rozważań, to właściwości działania stymulujące motywację autonomiczną (działanie podejmowane dla niego samego, autoteliczne) i instrumentalną (działania mające określony cel). Obydwa typy motywacji powinny być trenowane i wykształcane u pracowników i uczniów, aktualnie nadmiernie kształci się nastawienie instrumentalne, zaniedbując motywację autonomiczną i tracąc wynikające z niej korzyści.