

02

Pasja studiowania a samoregulacja, emocje i jakość relacji akademickich

Joanna Zinczuk-Zielazna

Poznań 2021

**Pasja studiowania a samoregulacja,
emocje i jakość relacji akademickich**

Joanna Zinczuk-Zielazna

**Pasja studiowania a samoregulacja,
emocje i jakość relacji akademickich**



Poznań 2021

WPiK Open Access 02

Copyright by:
Joanna Zinczuk-Zielazna

Copyright by:
Wydawnictwo Rys

Redaktor naukowy WPiK Open Access:
dr hab. Aleksandra Piłarska, prof. UAM

Recenzja:
dr hab. Elżbieta Kasprzak, prof. UKW

Koncepcja okładki:
Wydział Psychologii i Kognitywistyki UAM

Korekta i redakcja:
Sebastian Surendra

Wydanie I
Poznań 2021



ISBN 978-83-66666-83-2

DOI 10.48226/978-83-66666-83-2

Wydanie:



Wydawnictwo Rys
ul. Kolejowa 41
62-070 Dąbrówka
tel. 600 44 55 80

e-mail: tomasz.paluszynski@wydawnictworys.com
www.wydawnictworys.com

Monografię dedykuję
Przemkowi, Oli i Michałowi
w podziękowaniu za wsparcie,
obecność i przestrzeń na tę pracę.

Spis treści

Wprowadzenie	9
1. Zainteresowania a pasje	11
2. Definiowanie pasji	15
3. Częstość występowania pasji	21
4. Internalizacja pasji, tożsamość i motywacja	25
4.1. Schematy Ja i tożsamość	25
4.2. Teoria autodeterminacji E.L. Deciego i R. Ryana	28
5. Pasja a rozwój człowieka	35
6. Pasja a emocje	39
7. Pasja a osiągnięcia	43
8. Pasja a relacje społeczne	47
8.1. Pasja a relacje z osobami ważnymi ze względu na podejmowane działania	48
8.2. Pasja a jakość relacji koleżeńskich	49
8.3. Pasja a jakość relacji z osobami o wyższym statusie w grupie	51
9. Metoda	55
9.1. Hipotezy badawcze	55
9.2. Organizacja badań i próba badawcza	56
9.3. Narzędzia badawcze	59
9.4. Analizy	65
9.5. Wyniki	65
10. Dyskusja	81
11. Zakończenie	87
Bibliografia	91

Wprowadzenie

Stephen William Hawking, myśliciel, wizjoner, wybitny fizyk teoretyczny, który specjalizował się w astrofizyce i kosmologii, w jednym z wywiadów udzielonych w 2010 r. powiedział, że „Nauka jest nie tylko uczniem rozumu, ale także uczniem romansu i pasji”. Ten niezwykle człowiek, autor wielu publikacji i niestrudzony popularyzator nauki, przez całe swoje dorosłe życie borykał się ze stwardnieniem zanikowym bocznym, chorobą, która stopniowo pozbawiła go władzy nad ciałem i głosem. Kiedy poznał diagnozę w wieku 21 lat, lekarze dawali mu zaledwie 3 lata życia. Ostatecznie przeżył kolejne 55 lat, wiedząc, jak twierdził, szczęśliwe życie, będąc osobą bardzo aktywną naukowo oraz publicznie, dokonując kolejnych odkryć, pisząc poruszające zbiorową wyobraźnię książki, np. *Krótką historia czasu* czy *Wielki projekt*. Twierdził, że o horyzoncie zdarzeń myślał nawet w chwilach, gdy kładł się spać, dodając z humorem, iż ze względu na niepełnosprawność był to dość czasochłonny proces. Naukowa pasja pozwalała mu przewyżczać poważne zdrowotne przeszkody, podtrzymywać motywację do niestrudzonej pracy oraz pogodę ducha, rozwijać owocne relacje interpersonalne powstające zarówno na gruncie naukowym, jak i prywatnym.

Choć w beletrystyce naukowcy przedstawiani są zazwyczaj jako pozbawieni emocji pracoholicy lub dziwacy, w rzeczywistości większość z nich to pasjonaci napędzani ciekawością, poszukujący czegoś, czego nikt przed nimi nie zrozumiał lub nie zobaczył. Życiorys Hawkinga wskazuje, że ważnym momentem w kształtowaniu się jego pasji do matematyki i fizyki był czas studiów uniwersyteckich. Wcześniej dobry, choć niewyróżniający się uczeń, podczas studiów na Uniwersytecie Oxfordzkim, a następnie w Cambridge, ujawnił swój niezwykle sposób myślenia a jego zainteresowania stopniowo ewoluowały (Ferguson, 2013). Odnalezienie obiektu pasji często ma miejsce w okresie adolescencji i może być częścią procesu konstruowania tożsamości. Zainteresowania mogą determinować wybór studiów czy zawodu, wzbudzone i rozwijane na różnych etapach edukacji stanowią ważny składnik procesu kształcenia (Hauziński, 2016; Hidi, Renninger, 2006). Według Roberta Valleranda (2015) pasja implikuje coś więcej niż zainteresowanie określoną aktywnością czy zjawiskiem. Pasja oznacza kochanie aktywności, nadawanie jej szczególnego

znaczenia, poświęcanie jej wiele czasu, traktowanie jako części własnej tożsamości. Można mieć wiele zainteresowań, ale zwyczajnie nie da się mieć więcej niż jednej czy dwóch pasji.

Pojęcia zainteresowania i pasji nie są identyczne, choć bywają czasem traktowane jako synonimy. Dlatego w pierwszym rozdziale omówione zostało pojęcie zainteresowania. Następne rozdziały poświęcone zostały zagadnieniom definiowania pasji (*Rozdział 2*) oraz skali rozpowszechnienia pasji (*Rozdział 3*). *Rozdział 4* przeznaczono ukazaniu roli pasji w rozwoju tożsamości oraz jej związkom z procesami motywacyjnymi. W *Rozdziale 5* omówiony został okres adolescencji jako szczególnie istotny dla konstituowania się pasji, a ona sama ukazana została w kategoriach potencjału prowadzącego do samorozwoju. Procesy emocjonalne związane z procesem angażowania się w pasjonującą aktywność stanowią tematykę *Rozdziału 6*. *Rozdział 7* zatytułowany *Pasja a osiągnięcia* ukazuje, w jaki sposób pasja prowadzi do nabywania wprawy oraz osiągania wysokich rezultatów w ramach pasjonującej aktywności. W *Rozdziale 8* omówiono, jak daleko idące konsekwencje może mieć pasja dla naszych relacji ze współpracownikami, z kolegami, czy nauczycielami, przełożonymi i trenerami. Ostatnie rozdziały poświęcone zostały kolejno – prezentacji założeń i wyników badania własnego nad rolą pasji do studiowanej dziedziny nauki w emocjonalnym, motywacyjnym i interpersonalnym doświadczaniu studiowania oraz wnioskom płynącym z badania.

1. Zainteresowania a pasje

Suzanne Hidi i K. Ann Renninger (2006) wyróżniły dwa poziomy zainteresowania, ujmowanego w kategoriach zmiennej motywacyjnej:

- 1) Zainteresowanie sytuacyjne definiowane jest jako psychologiczny stan skupienia uwagi i reakcji afektywnej wywoływany w danej chwili przez bodźce środowiskowe. Przykładem takiego sytuacyjnego zainteresowania może być przeczytanie artykułu na słabo znany temat z magazynu leżącego w poczekalni, aby umilić sobie czas w kolejce do lekarza.
- 2) Indywidualne zainteresowanie opisywane jest jako względnie trwała predyspozycja do zaangażowania się przez dłuższy czas w określone treści (np.: klasy obiektów, wydarzeń lub idei), a także reagowania skupieniem uwagi i afektem, kiedy te bodźce pojawiają się. Przykładem indywidualnego zainteresowania jest sięgnięcie po artykuł z czasopisma, poruszający temat, który od dawna nas nurtuje, który próbujemy zrozumieć.

Zainteresowanie, zarówno w pierwszym, jak i drugim rozumieniu, obejmuje komponenty afektywne, jak i poznawcze jako odrębne, ale wzajemnie oddziałujące na siebie systemy. Afektywny składnik zainteresowania to pozytywne emocje towarzyszące zaangażowaniu i wywierające energetyzujący wpływ na działanie, choć zainteresowaniu mogą także towarzyszyć afektywnie negatywne reakcje (Panksepp, 2003). Natomiast składnik poznawczy odnosi się do czynności percepcyjnych, tworzenia umysłowych reprezentacji oraz wiąże się z zaangażowaniem: fizycznym, poznawczym lub symbolicznym w obiekt zainteresowania. Zarówno afektywne, jak i poznawcze komponenty składające się na psychologiczny stan zainteresowania mają neurologiczne podstawy, wspólne dla wszystkich ssaków (Panksepp, 2003).

Zainteresowanie jest wynikiem interakcji pomiędzy osobą a konkretną treścią (Krapp, 2000). Zatem choć potencjał zainteresowania tkwi w osobie, to treść i środowisko określają kierunek zainteresowania i przyczyniają się do jego rozwoju. Przykładem może być sytuacja, kiedy obdarzone muzycznym słuchem dziecko znajduje w swoim otoczeniu instrument muzyczny, np. pianino i korzysta z okazji żeby na nim grać. Zainteresowanie jest zawsze specyficzne dla danej treści, ale własne

wysiłki osoby, takie jak samoregulacja, predyspozycje genetyczne oraz zasoby środowiska mogą wpływać na rozwój zainteresowań (Renninger, Hidi, 2002; Sansone, Smith, 2000; Sansone, Thoman, Fraughton, 2015). Z drugiej strony, badania pokazują, że nawet te osoby, którzy są bardzo zmotywowane do osiągnięcia wysokich wyników, zazwyczaj wykazują zainteresowania tylko w odniesieniu do określonego zestawu treści (Renninger, Ewen, Lasher, 2002).

Wykazano, że zainteresowanie sytuacyjne ma pozytywny wpływ na wyniki poznawcze, takie jak rozumienie tekstu, ponadto ułatwia wnioskowanie, koncentrację uwagi, umożliwia integrację informacji z wcześniejszą wiedzą i poprawia poziom uczenia się (Hidi, 1995; Hidi, Renninger, 2006; McDaniel, Waddill, Finstad, Bourg, 2000). Podobnie, stwierdzono, że indywidualne zainteresowanie ma pozytywny wpływ na uwagę, rozpoznawanie i zapamiętywanie, motywację do nauki, wytrwałość i wysiłek oraz efekty uczenia się (Hidi, Renninger, 2006; Renninger, Hidi, 2002; Renninger i in., 2002; Renninger, Wozniak, 1985; Schiefele, 1999; Schiefele, Krapp, 1996).

Autorki (Hidi, Renninger, 2006) opisały również czterofazowy model rozwoju zainteresowań wiodący od wzbudzenia zainteresowania sytuacyjnego (psychologicznego stanu ciekawości poznawczej wywołanej przez sytuacyjne bodźce), poprzez utrzymujące się zainteresowanie sytuacyjne (wiążące się z koncentracją uwagi i trwającym przez dłuższy czas zaangażowaniem), następnie kształtowanie się indywidualnego zainteresowania (dążenia do ponownego zaangażowania w treści lub działania, których wartość została dostrzeżona) aż po w pełni rozwinięte indywidualne zainteresowanie. Ostatnia faza charakteryzuje się pozytywnymi emocjami wobec obiektu zainteresowania, większą zgromadzoną wiedzą i większą wartością przypisywaną tej konkretnie aktywności (Renninger i in., 2002; Renninger, Wozniak, 1985). Osoba będąca w czwartej fazie chętniej angażuje się w zadania związane z cenną aktywnością, wybierając je częściej niż inne (Renninger, Hidi, 2002; Renninger, Leckrone, 1991), zaangażowanie te odbierane jest jako wymagające mniej wysiłku (Lipstein, Renninger, 2006; Muraven, 2008; Renninger, Hidi, 2002), sprzyja samoregulacji (Lipstein, Renninger, 2006; Sansone, Smith, 2000) i wiąże się z wytrwałością w pracy nawet w obliczu frustracji (Hulleman, Durik, Schweigert, Harackiewicz, 2008; Hulleman, Godes, Hendricks, Harackiewicz, 2010; Prenzel, 1992; Ren-

ninger, Hidi, 2002). Autorki nie tylko definiują fazy, ale także wskazują, jakiego rodzaju wsparcia zazwyczaj potrzebuje osoba w danej fazie oraz w jaki sposób warunki instruktażowe lub edukacyjne mogą przyczynić się progresji rozwojowej związanej z daną fazą.

Choć opisany model należy do wiodących koncepcji psychologicznego zaangażowania w działanie, jest bardzo rzadko reprezentowany w polskiej literaturze z zakresu psychologii motywacji (Kwapis, 2015). Autorki czterofazowego modelu (Hidi, Renninger, 2006) szczególną rolę w rozwoju zainteresowania przypisały spostrzeganej wartości danej aktywności oraz narastającemu zaangażowaniu. Przypisywana wartość i zaangażowanie są też elementami definicyjnymi pasji. Można zatem wnioskować, iż wykształcenie pasji jest kolejnym piątym etapem rozwoju zainteresowania, charakteryzującym się stałością i długofalowością zaangażowania, wysokim wartościowaniem i lubieniem aktywności oraz jej internalizacją jako ważnej części swojej tożsamości. Podobne wnioski formułuje Krzysztof Kwapis (2015, s. 56), proponując, aby piąty etap rozwoju nazywać *zainteresowaniem tożsamościowym*, które odpowiada pojęciu pasji z teoretycznego modelu Valleranda (2008).

2. Definiowanie pasji

W całej historii słowa pasja nadawano różnorodne znaczenia, a jej konceptualizacja ewoluowała na przestrzeni lat. Etymologia słowa pasja jest bardzo ciekawa. Zarówno greckie słowo *pathos* (πάθος), jak i łacińskie *passio* tłumaczone są jako „uczucie”, „doznawanie”, „afekt”, „cierpienie”. Stąd prawdopodobnie pochodzą dwa popularne sposoby rozumienia pasji. Pierwszy z nich ujmuje ją w kategoriach stanu bardzo silnej i trudnej do opanowania emocji, uczucia lub namiętnej miłości¹. Silne afekty mogą być bez wątplenia wzbudzone w momencie zaangażowania się w pasjonującą działalność. Zazwyczaj są to pozytywne stany takie jak szczęście, nadzieja, a nawet duma (Vallerand, 2015), choć czasem pojęcie pasji wiązane jest z emocjami negatywnymi, m.in. z gniewem². Zważywszy na taki kontekst znaczeniowy, można przyjąć, że w popularnym rozumieniu bycie pasjonatem może kojarzyć się z wyobrażeniem doznawania intensywnych emocji, a w niektórych przypadkach nawet cierpienia, np. w momencie, kiedy człowiek stara się nie ulegać swojej skłonności do zaangażowania się w pasjonujące działanie³. Najczęściej jednak, kiedy ktoś wspomina o pasji, ma na myśli intensywnie zainteresowanie lub wielkie zamiłowanie do czegoś (Drabik, Sobol, 2007, s. 363). Zatem drugim znaczeniem, które zostało przypisane pasji, jest silne upodobanie (lub nawet miłość) do działania, obiektu lub idei (Vallerand, 2015). To rozumienie reprezentuje bardziej współczesną perspektywę i wydaje się być obecnie najczęściej używane, także przez psychologów. Wszechobecność takiego rozumienia w ciekawy sposób ilustrują zebrane w tabeli 1 wypowiedzi sławnych ludzi, którzy w różnych dziedzinach życia odnaleźli swoją pasję.

¹ Ang. *passionate love*.

² Przykładem jest związek frazeologiczny – „szewska pasja”, który oznacza wściekłość prowadzącą do utraty panowania nad sobą (Żmigrodzki, 2014).

³ Warto wspomnieć o dodatkowym kontekście znaczeniowym słowa pasja, wywodzącym się ze źródeł ewangelicznych. Pasja to także opis męki Jezusa Chrystusa dążącego do zbawienia ludzkości. Taką nazwę noszą też utwory stanowiące oprawę muzyczną dowolnego biblijnego opisu Męki Pańskiej, np. *Pasja według św. Mateusza* Jana Sebastiana Bacha.

Tabela 1

Wypowiedzi sławnych ludzi o pasji w ich życiu

Profesja	Autor	Cytat
Filozof	George Hegel	„Nic wielkiego na świecie nie zostało osiągnięte bez pasji”.
Pisarze	Nicholas Sparks	„Pasja i zadowolenie idą ze sobą w parze, a bez nich każde szczęście jest chwilowe, nie ma bowiem bodźca, który by je podtrzymywał”.
	Stephen King	„Nawet z pozoru najdziwniejsza, najskromniejsza pasja jest czymś bardzo, ale to bardzo cennym”.
Historyk	Herodot z Halikarnasu	„Całe nasze życie to działanie i pasja. Unikając zaangażowania w działania i pasje naszych czasów, ryzykujemy, że w ogóle nie zaznamy życia”.
Politycy	Jacek Kuroń	„Działanie jest dla mnie pasją, sensem życia. Muszę robić rzeczy bardzo ważne, przekraczające mnie, moje życie. Bez takiego działania zanudziłbym się na śmierć”.
	Nelson Mandela	„Nie znajdziesz pasji nie dając z siebie wszystkiego – osiadając w życiu, które nie jest tym, którym mógłbyś żyć”.
Artyści	Kurt Cobain	„Życie nie jest nawet w przybliżeniu tak święte jak docenianie pasji”.
	Leonardo DiCaprio	„Jedną z moich pasji jest spotykanie ludzi, a potem imitowanie ich. Kocham to robić”.
Sportowcy	Wanda Rutkiewicz-Błaszkiwicz	„Straciłam w górach wielu przyjaciół, ale człowiek nie rezygnuje z takiej pasji jak wspinaczka nawet wtedy, gdy ma do czynienia ze śmiercią. Życie smakuje najlepiej wtedy, gdy można je stracić”.

Ciąg dalszy tabeli na następnej stronie

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Profesja	Autor	Cytat
	Dean Karnazes	„Bieganie nauczyło mnie, że oddawanie się pasji jest ważniejsze niż sama pasja. Daj się czemuś pochłonąć bez reszty, włóż całe serce, doskonal się i ćwicz, nigdy się nie poddawaj – właśnie na tym polega spełnienie. To jest prawdziwy sukces”.
Przedsiębiorcy	Richard Branson	„Nie można udawać swojej osobowości, pasji lub celu”.
	Steve Jobs	„Potrzeba pasji i zaangażowania, żeby naprawdę dogłębnie coś zrozumieć, przeżyć, a nie tylko szybko przełknąć. Większość ludzi nie poświęca na to czasu”.
Naukowcy	Albert Einstein	„Nie mam żadnych wyjątkowych talentów. Moją pasją jest po prostu ciekawość”.
	Stephen Hawking	„Nauka jest nie tylko uczniem rozumu, ale także uczniem romansu i pasji”.

W przytoczonych wypowiedziach widać, że pasja odnosi się do czegoś więcej niż tylko zamiłowania do działania (np. u L. DiCaprio), obejmuje także wysoką ocenę działania (np. u J. Kuronia, S. Kinga i K. Cobaina) i istotne zaangażowanie w nie (np. u D. Karnazes, W. Rutkiewicz-Błaszkiwicz czy N. Mandeli). W niektórych cytatach wyraźnie podkreślono motywacyjny aspekt pasji, zwłaszcza w wypowiedziach S. Hawkinga, S. Jobsa czy G. Hegla. Z kolei N. Sparks zwrócił uwagę na istnienie istotnego związku pasji ze szczęściem. Zauważyć również można, że zamiłowanie dotyczyć może zarówno aktywności, jak i przedmiotów, spraw, ideałów, a nawet innych ludzi.

Vallerand i współautorzy (2003) definiują pasję jako zamiłowanie do jakiejś czynności lub obiektu, które osoba wysoko ceni i przypisuje dużą wartość, któremu poświęca czas i wysiłek. Ponadto przedmiot pasji jest tak ważny, że staje się częścią tożsamości osoby. Jako taka, pasja

nie jest cechą. Dlatego nie powinniśmy mówić, że ktoś jest pasjonujący się lub niepasjonujący się, ale raczej, że jest pasjonatem czegoś lub kogoś (Vallerand, 2015). Co więcej, obiektem pasji może być czynność (np. pisanie poezji lub prowadzenie naukowych badań), przedmiot (np. kolekcja znaczków pocztowych czy butów), inna osoba (np. uwielbiany piosenkarz), a nawet abstrakcyjna koncepcja, idea, sprawa lub cel (np. teoria powstania świata w wyniku wielkiego wybuchu). Dzięki temu możemy odnaleźć pasję we wszystkich aspektach życia, od pracy, przez czas wolny, po miłość.

Według Valleranda (2015) pasja jest konstruktem motywacyjnym, tym samym nie jest ona emocją. Pasje są aktywne, celowe i długotrwałe, podczas gdy emocje są reaktywne, gwałtowne i krótkotrwałe. Traktowanie pasji jako konstruktów motywacyjnych pozwala wyjaśnić jej naturę i utrzymać wyraźne rozróżnienie konceptualne pomiędzy pojęciami pasji (dążeniem do obiektu, który kochamy) i emocji (uczuciami, których doświadczamy podczas lub po takim dążeniu).

W dualistycznym modelu pasji (*dualistic model of passion*) Vallerand wraz z zespołem (2003) postulowali istnienie dwóch wymiarów pasji, a mianowicie pasji harmonijnej i obsesyjnej, które, odpowiednio, są albo w zgodzie, albo w konflikcie z innymi aspektami Ja osoby. Harmonijna pasja wykształca się wówczas, gdy aktywność zostaje autonomicznie zinternalizowana i staje się częścią Ja, a więc człowiek w pełni się z nią identyfikuje, traktuje jako osobistą i ważną. Osoba angażuje się w harmonijną pasję w tak elastyczny sposób, że nie doświadcza konfliktu z innymi sferami życia, takimi jak ważne relacje, zawodowa aktywność czy czas wolny. Vallerand (2015) akcentuje autoteliczny i autonomiczny wymiar harmonijnej pasji, związany z poczuciem optymalnego obciążenia i równowagi między wymaganiami a możliwościami jednostki. Ta równowaga skutkuje wewnętrznym poczuciem kontroli, łatwością i głębokością skupienia na cenionej czynności, doświadczeniem płynności i zanurzeniem w jej przebiegu. Motywacja w harmonijnej pasji zorientowana jest na przyjemność płynącą z wykonywania czynności oraz na korzystne jej następstwa w postaci wzrostu poczucia kompetencji, własnej skuteczności i dobrego nastroju. Jednocześnie behawioralne zaangażowanie w pasjonującą aktywność jest bardzo elastyczne, w przypadku jej harmonijnego wymiaru, a więc umożliwia przerwanie działania, bez wielkiego emocjonalnego cierpienia, kiedy sytuacja tego

wymaga, np. w sytuacji przetrenowania, urazu, zmęczenia, konieczności poświęcania uwagi innemu aspektowi życia. Otwarty i niedefensywny styl angażowania się w aktywność, charakterystyczny dla harmonijnej pasji, związany jest z możliwością uczenia się z własnych porażek, gdyż osoba nie czuje się przez nie zagrożona, co ostatecznie prowadzi do dużej wydajności i optymalnego samorozwoju.

Pasja obsesyjna z kolei nabywana jest w wyniku kontrolowanej, niepełnej internalizacji, w efekcie może być jedynie częściowo zintegrowana z innymi aspektami Ja jednostki. Obsesyjny wymiar pasji wiąże się z presją wynikającą z potrzeby społecznej akceptacji lub potwierdzenia własnej wartości (Lafrenière, Bélanger, Sedikides, Vallerand, 2011). Prowadzi to do mniejszego skupienia na zadaniu, gorszej koncentracji, niewielkiego doświadczania przepływu. Behawioralne zaangażowanie w pasjonującą aktywność w tym przypadku jest sztywne, a konieczność jej przerwania może prowadzić do emocjonalnego cierpienia czy złości. Obsesyjny pasjonat doświadcza niepożądanego zaangażowania się w działanie, które jest dla niego znaczące i przyjemne, dlatego traci elastyczność działania i kontrolę nad aktywnością. Często wiedzie to do konfliktu z pozostałymi sferami życia (np. aktywność realizowana jest kosztem ważnych relacji – partnerskich, rodzinnych), prowadzi do doświadczania negatywnych emocji (np. poczucia winy, wstydu), a nawet uzależnienia czy wypalenia. Motywacja w pasji obsesyjnej ma instrumentalny charakter, zorientowana jest na podtrzymywanie warunkowego poczucia własnej wartości. Zatem obsesyjni pasjonaci angażują się w działanie z mniejszą otwartością, bardziej defensywnie i łatwiej doświadczają niekorzystnych sytuacji (porażki, gorszego wyniku, straty) jako zagrożających dla nich samych. Zamiast zatem uczyć się i wyciągać wnioski z własnych niepowodzeń, angażują nadmiernie dużo energii w ich unikanie, co krótkoterminowo może przynosić pozytywne efekty w postaci wysokiego poziomu wykonania, ale długoterminowo niesie poważne konsekwencje zdrowotne w postaci objawów fizycznych oraz psychologicznych, np. wypalenia.

Z racji tego, że proces internalizacji nigdy nie jest wyłącznie autonomiczny lub instrumentalny, oba ortogonalne wymiary pasji mogą być w różnym stopniu obecne w tożsamości osoby. Harmonijny wymiar pasji, w porównaniu do obsesyjnego, prowadzi do bardziej adapta-

cyjnych rezultatów. Jego przewaga ułatwia aktywizację korzystnych, niedefensywnych procesów związanych z funkcjonowaniem. Ja osoby i głębokie zaangażowanie w aktywność w sposób sprzyjający rozwijaniu kompetencji bez poczucia zagrożenia czy przymusu, doświadczając *flow*, podtrzymując ważne relacje istniejące w ramach oraz poza pasją.

Ludzie, którzy osiągnęli wybitne rezultaty w swojej dziedzinie, często wypowiadają się o niej w kategoriach pasji. Zatem naukowe badanie tego zjawiska może powiedzieć nam więcej o tym, co pasjonaci robią lepiej od ludzi osiągających przeciętne rezultaty i czy ludzie, którzy nadzwyczajnie rozwijają swoje umiejętności i wyróżniają się w życiu, robią to z powodu swojej pasji. Choć pisarze, artyści, sportowcy czy filozofowie wyraźnie sugerują, że pasja jest ważna, ponieważ wiąże się z wydajnością, jakością rezultatów czy szczęściem (jak w tabeli 1), tylko naukowe badania mogą określić, czy w istocie tak jest. Empiryczne badania pozwalają wyjść poza przypuszczenia, przekonania, intuicje i jasno określić rolę pasji w optymalnym funkcjonowaniu ludzi.

Współczesne badania nad pasją do aktywności są stosunkowo świeże. Pierwszym artykułem empirycznym, w którym opisano badania nad nowym modelem konceptualizacji zagadnienia, był wspomniany już powyżej tekst Valleranda i zespołu z 2003 r. Na szczęście psychologowie szybko nadrobili stracony czas i od tego czasu opublikowali wiele wartościowych i ciekawych doniesień z badań eksplorujących zagadnienie pasji we wszystkich dziedzinach życia, włączając w to pracę, edukację, związki interpersonalne, sport, sztukę, politykę i wiele innych. Ponadto, w badaniach tych zastosowano różnorodne modele badawcze, w tym eksperymentalne, korelacyjne, prospektywne i podłużne. Jednym z pytań, które stawiano sobie od samego początku historii tych badań, było to o skalę rozpowszechnienia pasji w populacji.

3. Częstość występowania pasji

W dualistycznym modelu pasji (Vallerand, 2015) przyjęto założenie, że dążenie do samorozwoju leży w ludzkiej naturze, a ponadto, że pasja do wybranej aktywności stanowi rodzaj zasobu, który przyczynia się do rozwoju człowieka, także w zakresie kształtowania jego tożsamości. W następstwie tych założeń należałoby przyjąć, że większość ludzi powinna rozwinąć pasję do wybranej aktywności. Czy tak w rzeczywistości się dzieje? Ciekawym badawczo zagadnieniem jest skala rozpowszechnienia pasji w populacji ogólnej. Aby odpowiedzieć na to pytanie, badanie powinno ocenić poziom pasji dużej grupy osób do ulubionego zajęcia, a ponadto osoby te powinny być dobierane w sposób możliwie losowy. Nie należy zatem wybierać do badań potencjalnych pasjonatów. W dobie badań prowadzonych przez internet należałoby wykluczyć sposób docierania do badanych poprzez fora czy grupy poświęcone danemu rodzajowi aktywności, gdyż osoby, które angażują się w nie, prawdopodobnie rozwinęły pasję w danej dziedzinie. Taka ścieżka docierania do badanych podnosiłaby wskaźnik rozpowszechnienia pasji w populacji.

Badanie częściowo spełniające takie kryteria przeprowadził Vallerand ze współpracownikami (2003) na grupie ponad 500 studentów, których poproszono o wskazanie zajęcia, które jest „bliskie ich sercu”. Wszyscy studenci podali taką aktywność. Przyjętym kryterium była odpowiedź na pytanie, czy ulubiona czynność była postrzegana przez badanych jako „pasja”. Zastosowano punkt odcięcia na poziomie co najmniej 4 na 7-punktowej skali typu Likerta. Na tej podstawie stwierdzono, że 84% uczestników badania okazało się mieć co najmniej umiarkowany poziom pasji do co najmniej jednej aktywności w swoim życiu. Studenci angażowali się w ulubione zajęcia średnio od ponad pięciu lat przez średnio 8,4 godziny tygodniowo. Taki wynik pokazuje, że zaangażowanie w wybraną aktywność jest rzeczywiście znaczące, stanowi blisko 10% czasu spędzanego przez ludzi w ciągu dnia. Biorąc pod uwagę, że uczestnicy badania byli średnio w wieku około 19 lat, można wnioskować, że ich pasja rozwinęła się w wieku nastoletnim. Dorastanie zatem wydaje się kluczowym okresem dla odnajdywania obiektu pasji, o czym traktuje *Rozdział 5*.

Kolejne ciekawe badanie nad powszechnością pasji, tym razem w populacji ogólnej, przeprowadzili Philippe, Vallerand i Lavigne (2009) na próbie ponad 750 uczestników w wieku od 18 do 90 lat. Wykorzystano cztery kryteria pasji: zamiłowania do danej aktywności, cenięcia jej, czasu poświęcanego na daną czynność oraz postrzegania jej w kategoriach pasji. Punkt odcięcia był bardziej rygorystyczny, przyjęto średnią 5 lub więcej na 7-punktowej skali kryteriów pasji. Wyniki ujawniły, że aż 75% osób stwierdziło, że ma wysoki poziom pasji do co najmniej jednej czynności w swoim życiu. Wydaje się zatem, że można podtrzymać wniosek wskazujący na częstą obecność pasji w populacji ogólnej, zwłaszcza że, jak argumentują badacze, *Skala pasji* nie wykazuje związków z potrzebą aprobaty społecznej (Rousseau, Vallerand, Ratelle, Mageau, Provencher, 2002), a więc ludzie nie są motywowani do opowiadania o swoich zamiłowaniach w sposób tendencyjny. Z drugiej strony można mieć uzasadnione wątpliwości związane z poziomem trafności pomiaru z wykorzystaniem metod opartych na samoopisie. Badani świadomie lub mimowolnie mogą spełnić oczekiwania badacza, wskazując jako pasję czynność, którą jedynie lubią lub której poświęcają swój czas.

Badania poprzeczne polskiej populacji przeprowadziła Karolina Mudło-Głagolska (2019) na grupie 1412 osób, reprezentujących następujące okresy rozwojowe: adolescencję, wczesną dorosłość, średnią dorosłość oraz późną dorosłość. Przyjęte kryteria posiadania pasji pochodziły ze zrewidowanej *Skali pasji* (Marsh i in., 2013) w polskiej adaptacji Karoliny Mudło-Głagolskiej, Marty Lewandowskiej i Elżbiety Kasprzak (2019). Kryteria te dotyczyły czasu poświęcanego pasjonującemu zajęciu, lubienia oraz ważności tej aktywności, uznawania jej za swoją pasję oraz za część siebie. Punktem odcięcia odróżniającym osoby z pasją od osób bez pasji stanowiła wartość 4 w kryteriach pasji (średnia sumy pięciu przyjętych kryteriów ocenianych na 7-stopniowej skali typu Likerta; por. Vallerand, 2015). Tak określony warunek posiadania pasji spełniło aż 91,57% badanych. Pasjonaci będący w różnych fazach rozwoju nie różnili się istotnie w zakresie pasji harmonijnej. Zaobserwowano natomiast różnice w zakresie pasji obsesyjnej u osób w różnych fazach rozwoju, mianowicie adolescenti osiągnęli wyższy wynik na skali pasji obsesyjnej niż osoby w okresie średniej dorosłości. Badani wskazali ponad 160 różnych pasji, które przypisano

do 5 kategorii wyróżnionych przez Herba Marsha i współpracowników (2013) – pasje związane z czasem wolnym, sportem, relacjami, pracą i nauką. Najczęściej wskazywanymi pasjami, zarówno o charakterze harmonijnym, jak i obsesyjnym, były te związane z wolnym czasem, prawdopodobnie dlatego, że ludzie często nie mają możliwości realizowania swoich zamiłowań w pracy zawodowej czy w procesie edukacji, zatem szukają takiej możliwości w pozostałych sferach życia (Mudło-Głagolska, 2019). Analizowano także treść (obiekt) pasji w kontekście okresu rozwojowego. W okresie adolescencji najczęściej wskazywaną kategorią pasji, zarówno w wymiarze harmonijnym, jak i obsesyjnym, były te związane z czasem wolnym, w okresie wczesnej dorosłości najczęściej wskazywaną pasją o charakterze obsesyjnym była pasja pracy, w okresie średniej i późnej dorosłości szczególnie popularne były pasje związane z czasem wolnym. Ponadto w okresie późnej dorosłości wszyscy badani zadeklarowali posiadanie pasji, a brak pasji najczęściej relacjonowały osoby w wieku średniej dorosłości. Rozwojowemu aspektowi pasji poświęcony został *Rozdział 5*.

4. Internalizacja pasji, tożsamość i motywacja

We wstępnych badaniach Valleranda i zespołu (2003) 539 uczestników wymieniło 150 różnych zamiłowań. Wskazuje to na dużą unikalność połączenia pasja–osoba. Vallerand utrzymuje, że pasją może być niemal wszystko co pasjonat nazwie pasją, pod warunkiem, że będzie spełniało subiektywne kryteria pasji. Jednak niektóre ze wskazywanych przez badanych aktywności, np. oglądanie telewizyjnych seriali, nie odnoszą się do kryterium zaangażowania i utożsamienia z aktywnością, a zatem należałoby je traktować w kategoriach ulubionej rozrywki, nie pasji. Pasjonowanie się wybraną aktywnością zawsze ma istotne implikacje dla tożsamości człowieka. Osoby, które mają pasję do gry w piłkę nożną, fotografowania czy grania na gitarze, nie tylko angażują się w te działania i czerpią z nich przyjemność, ale w końcu zaczną postrzegać siebie (i najprawdopodobniej będą postrzegani przez innych) jako „piłkarze”, „fotograficy” i „gitarzyści”, ponieważ dana czynność stanie się częścią ich tożsamości (Vallerand, 2015). Jousain (1928) podkreślał, że pasja może prowadzić do zmiany stylu życia, a nawet do reorganizacji osobowości. Jeśli ktoś pasjonuje się wędkarstwem, najprawdopodobniej jest wędkarzem, regularnie wstaje przed świtem aby łowić ryby, ma przyjaciół, którzy również wędkują, często rozmawia o swoim zamiłowaniu, czyta o nim i tym podobne. Taka internalizacja pasjonującej aktywności w ramy tożsamości ma szereg implikacji np. w postaci dużej wytrwałości i stałości zaangażowania, które nie wygasa. Niektórzy pasjonaci (np. naukowcy czy artyści) bardzo długo nie przechodzą na emeryturę, a kiedy już na nią przejdą, częstokroć i tak po pewnym czasie powracają do pasji. Wysokie wartościowanie pasjonującej aktywności odgrywa ważną rolę w jej internalizacji i rozwoju tożsamości. Tak więc, w stopniu, w jakim obiekt jest postrzegany jako znaczący, jest prawdopodobne, że stanie się częścią schematu Ja.

4.1. Schematy Ja i tożsamość

Według Williama Jamesa (1890) Ja ma dwoistą naturę, gdyż składa się z podmiotu poznającego, czyli *I*, oraz obiektu poznania nazwanego

Me. Ja jest więc z jednej strony doświadczającym podmiotem, który spostrzega, doznaje, ocenia i integruje informacje, z drugiej strony jest sumą różnych wyobrażeń Ja (treści, które osoba odnosi do siebie). Owe wyobrażenia Ja mogą dotyczyć tego, co człowiek wie o sobie na wielu płaszczyznach, począwszy od cech wyglądu fizycznego (np. kolor oczu, włosów), poprzez odgrywane społeczne role (rodzic, student, naukowiec), aż po preferencje i zainteresowania (heavy metal, koty, poezja). James (1890) wyróżnił trzy główne wymiary treści Ja: Ja materialne (np. obraz własnego ciała, osobiste przedmioty), Ja społeczne (np. wizerunek siebie pokazywany innym i różne odgrywane role) oraz Ja duchowe (np. emocje, osobiste doświadczenia, wartości, postawy, a także zainteresowania). Współcześnie rozważania nad naturą Ja prowadzone są głównie na gruncie psychologii poznawczej, w ramach której Ja definiowane jest w kategoriach struktury wiedzy (poznawczego schematu, reprezentacji) obejmującej takie elementy, jak przekonania jednostki na temat jej atrybutów (cech, preferencji, zdolności, pełnionych ról społecznych) wraz z towarzyszącymi im samoocenami, a także wartości i cele, które uznaje ona za własne (Pilarska, 2012).

Pokrewnym i trudnym do precyzyjnego zdefiniowania pojęciem jest tożsamość. Choć termin ten jest często i naturalnie używany w mowie potocznej, to naukowcom nastęrcza wielu problemów, gdyż nie jest łatwo go zoperacjonalizować. Jednym z pierwszych psychologów, interesujących się tym zagadnieniem, był Erik Erikson (1968, 2004), który badał proces formowania się tożsamości na przestrzeni całego życia człowieka. Tożsamość stanowi odpowiedź na pytanie „Kim jestem?”, jest zatem rodzajem autodefinicji (*self-definition*). Zdaniem Pilarskiej (2012) Ja tworzy poznawczą bazę dla tożsamości, a według Olesia (2008, s. 50) „tożsamość stanowi ekstrakt z koncepcji siebie”. Vignoles, Schwartz i Luyckx (2011) opracowali zintegrowaną, wielowymiarową definicję tożsamości, która zawiera cztery wymiary:

- 1) charakterystyki osobiste, wartości i przekonania na swój temat oraz wybrane bądź przypisane zaangażowania (tożsamość osobista);
- 2) pełnione role, związki i pozycje zajmowane wobec znaczących innych (tożsamość relacyjna);
- 3) identyfikacje osoby z grupami i kategoriami społecznymi wraz z nadawanymi temu znaczeniami, przeżywanymi emocjami, ukształ-

towanymi postawami (tożsamość kolektywna), np. Vass (2003), używa terminu kibicowanie dla siebie, wyjaśniając zachowanie fanów piłki nożnej, którzy kibicując ukochanemu zespołowi, pośrednio kibicują samym sobie, ponieważ drużyna, której są pasjonatami, jest częścią ich tożsamości kolektywnej;

- 4) identyfikacje osoby z cenionym przez nią przedmiotami i poczucie przynależności do konkretnych miejsc (aspekt materialny tożsamości).

Autorską definicję proponuje również Aleksandra Pilarska (2012), według której

tożsamość jest względnie trwałą właściwością jednostki, przyjmującą postać dynamicznej organizacji treści o własnej osobie, które uważa ona za najbardziej dla siebie charakterystyczne. Treści te są możliwe do uświadomienia i zwerbalizowania, a subiektywne przeżycia, jakie im towarzyszą, znajdują wyraz w szeregu poczuczeń tożsamościowych (wewnętrznej treści, wyjątkowości, odrębności, spójności, ciągłości w czasie oraz własnej wartości) (Pilarska, 2012, s. 37).

Różne aktywności i działania wiążą się z rolami, które człowiek odgrywa, takimi jak bycie rodzicem, przyjacielem, studentem, naukowcem itd., które z kolei są częścią jego tożsamości. Choć nie tylko działania, które pasjonują, konstytuują tożsamość człowieka, to jednak pasjonujące zajęcia stanowią bardzo istotny aspekt Ja. Dzieje się tak ze względu na ich znaczenie, wartość dla jednostek i zamiłowanie, jakie do nich żywią (Vallerand, 2015). Na przykład, jeśli osoba ma pasję do gry w koszykówkę, to reprezentuje ona ważny wymiar jej osobistej tożsamości. Co więcej, bycie koszykarzem/koszykarką reprezentuje kluczowy aspekt jej społecznej tożsamości (zwłaszcza jeśli gra z innymi w zespole), a nawet kolektywnej – jeśli identyfikuje się z określonym klubem. Jej ulubiona piłka czy przynoszące szczęście sportowe buty reprezentowałyby ważną własność i materialny wymiar jej tożsamości. Podsumowując, zinternalizowanie aktywności takiej jak gra w koszykówkę, która jest osobistą pasją, może przeniknąć do dużej części tożsamości człowieka i w istotny sposób łączyć się ze schematami Ja. W jaki sposób zewnętrzna aktywność staje się uwewnętrzną treścią Ja, opisuje przedstawiona w kolejnym rozdziale teoria autodeterminacji, która zainspirowała Valleranda i stanowi podstawę dualistycznego modelu pasji.

4.2. Teoria autodeterminacji E.L. Deciego i R. Ryana

Teoria autodeterminacji (*self-determination theory*) Edwarda L. Deciego i Richarda Ryana (1985, 2000), nazywana także koncepcją samoukierunkowania lub ukierunkowania podmiotowego (por. Kunat, 2015; Tokarz, 2005) stanowi teoretyczną podstawę dualistycznego modelu pasji (Vallerand i in., 2003). Zgodnie z teorią autodeterminacji, aby zrozumieć ludzką motywację należy uwzględnić trzy wrodzone podstawowe psychologiczne potrzeby człowieka: *autonomii*, *kompetencji* i *więzi*. Realizacja tych potrzeb jest niezbędna dla utrzymania ciągłości psychologicznego rozwoju, integralności i dobrostanu. Ludzie ujmowani są w kategoriach proaktywnych, nastawionych na wzrost organizmów, w naturalny sposób predysponowanych w kierunku integracji swoich psychologicznych doświadczeń w jednolite poczucie siebie oraz integracji siebie z większymi strukturami społecznymi. Innymi słowy, teoria autodeterminacji sugeruje, że naturalną skłonnością człowieka jest angażowanie się w interesujące działania, ćwiczenie umiejętności, dążenie do łączenia się w grupy społeczne oraz integrowanie doświadczeń intrapsychicznych i interpersonalnych w relatywnie spójną całość. Te naturalne skłonności człowieka do aktywności i integracji wymagają wsparcia ze strony otoczenia w postaci możliwości doświadczania autonomii, kompetencji i dających poczucie bezpieczeństwa, ważnych relacji. Zatem godzenie wewnętrznie motywowanej, dającej przyjemność aktywności z zewnętrznymi regulacjami i normami może działać prawidłowo tylko w sytuacji, kiedy człowiek może zrealizować owe trzy fundamentalne psychologiczne potrzeby – autonomii, kompetencji i więzi. Kiedy takiej możliwości nie ma, bo otoczenie jest zbyt kontrolujące, wymagające lub odrzucające, mogą rozwinąć się alternatywne procesy obronne w postaci procesu fragmentaryzacji doświadczenia (zamiast integracji struktur psychologicznych), wycofywania się z troski o innych, koncentrowania na sobie lub społecznego wycofywania się.

Deci i Ryan (2000) w ramach swojej koncepcji posługują się pojęciami wewnętrznej i zewnętrznej motywacji. *Motywacja wewnętrzna* (*intrinsic motivation*) dotyczy aktywnego zaangażowania w zadania, które ludzie uważają za interesujące i które z kolei sprzyjają rozwojowi. Zgodnie z tą perspektywą jednostki mogą same decydować o eksploracji swojego środowiska bez zewnętrznej zachęty czy wzmocnienia. Takie

działania charakteryzują się nowością, dają poczucie *flow* (Csikszentmihalyi, 1990), przyjemność i satysfakcję. W szczególności stanowisko to zakłada, że ludzie decydują się zaangażować w działania, które pozwalają im zaspokoić ich podstawowe potrzeby psychologiczne, a więc człowiek chce doświadczać wolności w działaniu, niezależnie eksplorować, poszukiwać nowości i wyzwań, a także doświadczać poczucia skuteczności i sensowności działania, funkcjonując jednocześnie w dających poczucie bezpieczeństwa relacjach, np. z mentorami, tutorami, trenerami czy rodzicami. Choć potrzeba więzi może nie wydawać się kluczowa dla motywacji wewnętrznej, przecież wiele aktywności podejmujemy w odosobnieniu, np. samotne wędrówki w górach, Deci i Ryan (1985; 2000) sugerują, że bezpieczna baza relacyjna zapewnia w takiej sytuacji dystalne wsparcie dla motywacji. Zatem możliwość realizacji podstawowych, ujętych w modelu potrzeb, zwrotnie wzmacnia wewnętrzną motywację.

Autorzy dostrzegają też znaczenie motywacji zewnętrznej (*extrinsic motivation*) w kontekście procesu internalizacji. W licznych teoriach *internalizacja* ujmowana jest w kategoriach centralnego procesu socjalizacji (Lepper, 1983; Ryan, 1995; Schafer, 1968). Teoria autodeterminacji traktuje internalizację jako aktywny, naturalny proces, poprzez który jednostki przekształcają społeczne normy i oczekiwania w osobiście uznawane wartości i samoregulacje (Ryan, Connell, Deci, 1985). Dzięki temu, jeśli proces przebiega optymalnie, ludzie identyfikują się z uznawanymi za ważne zewnętrznymi regułami i asymilują je w ramy zintegrowanego poczucia Ja. W wyniku pełnej internalizacji, jednostki stają się bardziej zintegrowane, nie tylko psychicznie, ale i społecznie, a ich samoregulacja staje się w pełni autonomiczna. Jednakże gdy proces internalizacji jest zahamowany, regulacje i wartości mogą pozostać zewnętrzne (motywacja zewnętrzna) lub zostać zinternalizowane tylko częściowo, tworząc introjekty lub niezintegrowane identyfikacje. Te trzy formy regulacji – zewnętrzna, introjekcyjna i identyfikacyjna – reprezentują continuum od zewnętrznego do częściowo wewnętrznego umiejscowienia kontroli.

W przypadku regulacji zewnętrznej (*external regulation*) zachowanie ludzi jest kontrolowane przez określone warunki zewnętrzne, czyli jednostki postępują w określony sposób, aby osiągnąć pożądaną konsekwencję, taką jak namacalna nagroda lub aby uniknąć grożącej kary. Jest to w zasadzie jedyny rodzaj regulacji uznawany w behawioryzmie (np. Skinner, 1953, 2013). Przeprowadzono wiele badań nad motywacją

zewnątrzną i uznaje się, że osłabia ona motywację wewnętrzną (Deci, Ryan, 2000). W teorii autodeterminacji regulacja zewnętrzna jest uważana za kontrolującą, a zachowania regulowane zewnętrznie wykazują słabą trwałość po wycofaniu owych okoliczności (Deci, Ryan, 1985).

Introjekcja z kolei polega na przyjmowaniu przez jednostki zewnętrznych regulacji i utrzymywaniu ich w postaci względnie nieprze-tworzonej, izomorficznej wobec pierwotnej zewnętrznej formy (Ryan, Connell, 1989). Introjekcja reprezentuje częściową internalizację, w której regulacje są w danej osobie, ale tak naprawdę nie stały się częścią zintegrowanego zestawu motywacji, poznania i afektów, które tworzą Ja. W przypadku regulacji zewnętrznej kontrola zachowania pochodzi z warunkowych konsekwencji, które są zarządzane przez innych, natomiast w przypadku regulacji introjekcyjnej (*introjected regulation*) konsekwencje warunkowe są zarządzane przez samą jednostkę, i przyjmują postać warunkowego poczucia wartości (duma) lub zagrożenia poczuciem winy lub wstydu. Ponieważ introjekcja nie została zasymilowana z Ja, nie jest przykładem regulacji autonomicznej, ale stanowi stosunkowo niestabilną formą instrumentalnej regulacji (np. Koestner, Losier, Vallerand, Carducci, 1996).

Identyfikacja jest procesem, w którym ludzie rozpoznają i akceptują podstawową wartość zachowania i dzięki temu pełniej akceptują je jako własne oraz internalizują jego regulację. Na przykład jeśli ludzie pełniej identyfikowaliby się ze znaczeniem właściwej diety dla własnego zdrowia i dobrego samopoczucia, dobrowolnie sięgaliby po pełnowartościowe produkty. W wyniku internalizacji zachowanie takie stałoby się częścią ich tożsamości. Internalizacja byłaby pełniejsza niż w przypadku introjekcji, czyli sytuacji, kiedy człowiek zna zasady zdrowego odżywiania, odwołuje się do nich, ale na przemian jest z siebie dumny, kiedy przestrzega zaleceń, a następnie karze się poczuciem winy, kiedy odstępuje od reguł, wybierając inne produkty, np. uwielbiane słodczyce. Regulację związaną z introjekcją (w przeciwieństwie do identyfikacji) można rozpoznać np. w skargach osoby narzekającej, iż trudno jej pogodzić zdrową dietę z innymi aspektami życia, np. pracą zawodową. Zatem samoregulacja związana z mechanizmem identyfikacji (ze względu na większą spójność z Ja i tym samym różnymi aspektami funkcjonowania) jest skuteczniejsza, bardziej wydajna i związana z większym zaangażowaniem niż instrumentalna regulacja związana z introjekcją.

Ostatnim etapem jest *integracja*, czyli pełna internalizacja motywacji zewnętrznej, obejmująca nie tylko identyfikację z ważnością zachowań, ale także połączenie tych identyfikacji z innymi aspektami Ja, które prowadzi do harmonii lub spójności z innymi aspektami tożsamości (Pelletier, Tuson, Haddad, 1997; Ryan, 1995). W ten sposób to, co początkowo było regulacją zewnętrzną, zostaje w pełni przekształcone w autonomiczną zintegrowaną samoregulację, nie staje się jednak tożsame z wewnętrzną motywacją (*intrinsic motivation*), która jest źródłem spontanicznej przyjemności i satysfakcji (zob. rysunek 1).

Zachowanie	Brak autodeterminacji		Autodeterminacja	
	Brak motywacji		Zewnętrzna motywacja	
Typ motywacji	Brak motywacji		Zewnętrzna motywacja	
Typ regulacji	Brak regulacji		Introjekcyjna regulacja	Identyfikacyjna regulacja
Umiejszczenie kontroli	Bezosobowe		Częściowo zewnętrzne	Częściowo wewnętrzne
	Zewnętrzna regulacja		Zewnętrzne	Zintegrowana regulacja
	Zewnętrzna regulacja		Zewnętrzne	Wewnętrzne
	Zewnętrzna regulacja		Zewnętrzne	Wewnętrzna regulacja
	Zewnętrzna regulacja		Zewnętrzne	Wewnętrzna regulacja

Rysunek 1. Kontinuum autodeterminacji, według teorii Deci i Ryana (2000), uwzględniające typy motywacji, typy regulacji oraz poczucie umiejscowienia kontroli.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Deci, Ryan (2000).

Przenosząc teorię autodeterminacji Deciego i Ryana (1985, 2000) na grunt dualistycznego modelu pasji Valleranda i zespołu (2003), należy przyjąć, że pełna internalizacja reprezentacji aktywności powinna prowadzić do rozwoju autonomicznie regulowanej harmonijnej pasji, podczas gdy niepełna internalizacja hipotetycznie prowadzi do obsesyjnej pasji, regulowanej instrumentalnie (poprzez introjekcję lub identyfikację). Pełna internalizacja (Deci, Ryan, 1985; Sheldon, 2002; Vallerand, 1997) występuje wtedy, gdy jednostki dobrowolnie akceptują aktywność jako ważną samą w sobie, bez żadnych związanych z nią nacisków ani ingerencji ze strony środowiska społecznego. Tym samym mają możliwość realizacji potrzeby autonomii w działaniu. Ten rodzaj internalizacji wiedzie do pełnej integracji pasji z Ja i umożliwia elastyczne w nią zaangażowanie, bez doświadczania konfliktu z innymi sferami życia. Daje to możliwość realizacji potrzeby tworzenia satysfakcjonujących relacji zarówno w ramach pasji, jak i poza nią, np.: koleżeńskich, zawodowych, romantycznych czy rodzinnych. Głębokie zaangażowanie w działanie, połączone z otwartością, nieobronnym uczeniem się na własnych błędach i powtarzaniem niosących przyjemność czynności, stanowi grunt do rozwoju umiejętności do mistrzowskiego poziomu, tym samym realizując potrzebę kompetencji.

Kiedy jednostka nie ma możliwości pełnej realizacji podstawowych potrzeb, w wyniku np. nadmiernie kontrolującego (frustracja potrzeby autonomii), wymagającego (frustracja potrzeby kompetencji) lub niedającego relacyjnego bezpieczeństwa środowiska (frustracja potrzeby wspierających relacji), proces internalizacji jest niepełny (Deci, Ryan, 1985; Sheldon, 2002; Vallerand, 1997). Wówczas pasja ma wymiar obsesyjny i wiąże się z doświadczaniem presji intra- i/lub interpersonalnej, zazwyczaj dlatego, że z daną czynnością wiążą się pewne uwarunkowania, takie jak potrzeba potwierdzania własnej wartości lub potrzeba zyskiwania akceptacji społecznej. Ponieważ samoregulacja w pasji obsesyjnej nie jest efektywna i ma instrumentalny wymiar, jednostka traci kontrolę nad aktywnością, zatracą się w poczuciu ekscytacji i przyjemności płynącej z zaangażowania. Proces taki ogranicza dostęp do bardziej adaptacyjnych procesów związanych z funkcjami Ja, zakłóca harmonię między strukturami Ja a nawet wiedzie do procesów niedostosowawczych, takich jak uzależnienie czy wypalenie zawodowe. Jak wspomniano w *Rozdziale 2*, proces internalizacji nigdy nie jest

wyłącznie autonomiczny lub instrumentalny, więc oba ortogonalne wymiary pasji mogą być w różnym stopniu obecne w tożsamości osoby. Podsumowując, ciekawe zajęcie podejmowane autonomicznie przez człowieka, odpowiadające jego predyspozycjom lub zdolnościom, dające okazję do podnoszenia kompetencji i tworzenia wartościowych więzi, np. studiowanie, może przekształcić się w życiową pasję, przynoszącą poczucie samorealizacji i satysfakcji, co zwrótnie wzmacnia wewnętrzną motywację. Jednocześnie, ponieważ każda aktywność realizowana jest w określonym środowisku społecznym, człowiek musi także odpowiadać na zewnętrzne normy, standardy, reguły czy oczekiwania. Jeśli udaje mu się zinternalizować owe zewnętrzne regulacje poprzez pełną identyfikację z ważnością aktywności i połączyć z przyjemnością związaną w wewnętrzną motywacją, wykształci pasję o harmonijnym wymiarze. Jeśli ten proces zostanie zakłócony, ze względu na niesprzyjające okoliczności związane z nadmierną kontrolą, krytyką czy nie dającą poczucia bezpieczeństwa więzią, rozwija się pasja obsesyjna, w której samoregulacja nie jest efektywna, a ekscytacja związana z zatracaniem się w aktywności przeplata się z negatywnymi emocjami poczucia winy, wstydu, zwątpienia i poczuciem zagrożenia własnej wartości. Zatem pasja harmonijna tworzy się, jeśli potrzeby podstawowe są w jej ramach efektywnie zaspokajane, a pasja obsesyjna wykształca się z potrzeby ich zaspokojenia, jednak w obliczu przynajmniej częściowego niepowodzenia w ich realizacji.

5. Pasja a rozwój człowieka

W rozwoju człowiek przechodzi od etapu eksplorowania otaczającego go świata poprzez różne spontanicznie podejmowane działania do etapu wyboru pewnej aktywności, której przypisuje szczególne znaczenie i w którą inwestuje dużo czasu i zaangażowania. Okresem rozwoju szczególnie ważnym ze względu na kształtowanie się pasji jest okres dojrzewania, nazywany inaczej adolescencją. Przyjmuje się, że adolescencja rozpoczyna się pomiędzy 10. a 12. rokiem i trwa do około 20.–25. roku życia (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016), a więc zwykle obejmuje czas studiów uniwersyteckich lub czas podejmowania pierwszej aktywności zawodowej. Umowna granica pomiędzy wczesną a późną adolescencją przypada pomiędzy 16. a 17. rokiem życia. W okresie wczesnej adolescencji dominują zmiany biologiczne związane ze sferą dojrzewania płciowego. W okresie późnej adolescencji zachodzą istotne zmiany w sferach: afektywno-motywacyjnej, poznawczej oraz relacji społecznych. Jest to czas weryfikacji i konsolidacji dotychczasowych doświadczeń i zasobów, aby określić granice własnej autonomii, podjąć ważne życiowe decyzje dotyczące edukacji, pracy i bliskich relacji społecznych oraz wybrać taki obszar aktywności życiowej, w którym posiadane zasoby pomogłyby osiągnąć poczucie skuteczności i kompetencji. Zatem jest to niezwykle ważna era rozwojowa dla osiągnięcia nowego poziomu realizacji podstawowych potrzeb człowieka: autonomii, kompetencji i relacji z innymi.

Proces badania i kwestionowania dotychczasowych doświadczeń, struktur i rozwojowych osiągnięć w kontekście stawiania pytań o swoje miejsce w świecie nazywamy formowaniem własnej tożsamości. Odbywa się ono na dwóch płaszczyznach (Brzezińska i in., 2016). Pierwsza, indywidualna, wiąże się z szukaniem odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?”, ustalaniem przekonań, zainteresowań, hierarchii wartości, sposobów myślenia. Druga perspektywa polega na kształtowaniu się społecznej tożsamości człowieka i przebiega w kontekście procesu socjalizacji. Rozwój w tym wymiarze polega na dokonaniu wyboru grup, z którymi jednostka chce się identyfikować, do których chce należeć i o których akceptację chce zabiegać. W dużej mierze wybór zostaje dokonany wśród osób podzielających te same kategorie opisu siebie, aspirujących

do podobnych celów. Młodzież w sposób naturalny skupia się w grupach dzielących te same pasje, np. muzyczne, sportowe czy naukowe. W tych grupach poszukuje osobowych wzorców, wsparcia, dokonuje porównań społecznych testując zakres swoich kompetencji i zasobów.

Choć tożsamość człowieka kształtuje się podczas całego życia, to dorastanie, a zwłaszcza jego późniejsza faza (16/17–20 lat) jest dla tego rozwoju momentem kulminacyjnym, a zarazem kryzysowym (Brzezińska, 2007). Według Jamesa Marcii (1966) jakość osiągniętej wtedy tożsamości w dużym stopniu decyduje o poziomie wejścia w rolę człowieka dorosłego. Marcia opisał pojęcie statusu tożsamości (*identity status paradigm*) oraz dwa odmienne etapy formowania tożsamości (Marcia, 1966, 1980). Etap pierwszy, określony *eksploracją*, obejmuje działania orientacyjno-poszukiwawcze, polega na rozpoznawaniu możliwości podejmowania alternatywnych aktywności w różnych ze względu na cel i wartości obszarach, zawiera eksperymentowanie i testowanie granic. Drugi etap, określony jako *podejmowanie zobowiązań*, oznacza podjęcie decyzji i dokonanie wyboru idei czy też obszaru aktywności ważnego dla jednostki ze względu na jej potrzeby i życiowe plany. Polega na osobistym zaangażowaniu w jakąś aktywność i intencjonalnym inwestowaniu w nią, co w efekcie ma prowadzić do uzyskania poczucia integralności. Może polegać na wyborze kierunku studiów, zawodowej ścieżki czy też wiodącej życiowej pasji. Ważnym elementem drugiego etapu formowania tożsamości jest też świadomość konsekwencji podjętej decyzji o zaangażowaniu i gotowość do odpowiedzialnego ponoszenia za nie odpowiedzialności. Współczesne badania wskazują, że status dojrzałej osobowości, wieńczący cały proces jej kształtowania, w związku z aktualną sytuacją społeczno-ekonomiczną, wydłużonym czasem edukacji i odroczeniem konieczności podjęcia stałej pracy, może zostać osiągnięty nawet po 30. roku życia (Bee, 2004; Brzezińska i in., 2016).

Zdaniem Valleranda (2015), aktywności, które są naszą pasją, mają ogromny potencjał prowadzący do samorozwoju człowieka. Dzieje się tak z co najmniej sześciu powodów. Po pierwsze, pasja stanowi potężną siłę motywacyjną, która sprzyja pełnemu zaangażowaniu w daną czynność, bez konieczności nacisków czy przymusu. Przeciwnie, zwykle działania te podejmowane są z entuzjazmem i energią, regularnie i wytrwale. Wysokiej jakości zaangażowanie promuje rozwój osobisty w ramach danej aktywności, w tym rozwój tożsamości.

Drugim powodem, dla którego pasja może stymulować samorozwój, jest fakt, że sprzyja ona osiągnięciu mistrzostwa (Elliot, Harackiewicz, 1996; Vallerand i in., 2007). Pasjonaci angażują się w działanie mające na celu poprawę wykonania, które nazywane jest intencjonalnym ćwiczeniem (Ericsson, 2004). Chociaż jest wymagające i czasem żmudne, ludzie z pasją wykonują je z przyjemnością, np., jak chłopiec, miłośnik piłki nożnej, który bez końca podbija piłkę, chcąc wypracować doskonałą kontrolę i precyzję uderzenia. Z czasem ludzie stają się ekspertami w dziedzinie swojego zamiłowania, realizując ważną potrzebę kompetencji.

Po trzecie, pasja może również pozwolić na doświadczanie psychologicznych korzyści takich jak pozytywne stany afektywne i poznawcze, np. entuzjazm, *flow*, ożywienie, koncentracja i inne. Podczas gdy te stany nie mogą bezpośrednio wpływać na rozwój danego działania, niemniej ułatwiają trwałe zaangażowanie w aktywność, co z kolei wspiera rozwój osobisty w sferze pasji.

Po czwarte, angażowanie się w pasję, poprzez wzbudzanie pozytywnych emocji, może przyczyniać się do rozwoju w innych obszarach życia. Na przykład pozytywne emocje doświadczane podczas gry w piłkę zazwyczaj utrzymują się przez dłuższy czas (Mageau, Vallerand, 2007), a więc mogą zaowocować m.in. nawiązywaniem lepszej jakości relacji interpersonalnych.

Po piąte, ponieważ reprezentacja pasjonującej aktywności jest internalizowana i staje się częścią tożsamości, to osiągnięty w jej ramach poziom rozwoju samoregulacji, może być przenoszony również na inne domeny życia. Wracając do przykładu młodego piłkarza, który na boisku doskonalili nie tylko technikę, ale również uczy się samokontroli, współpracy w grupie i zasad fair play, zdobyte umiejętności mogą być następnie wykorzystane w relacjach ze szkolnymi kolegami czy w przyszłej pracy zawodowej. Tym samym wykształcenie umiejętności adekwatnego funkcjonowania w ramach danej aktywności, w której człowiek się doskonali, może prowadzić do pozytywnych konsekwencji poprzez wykorzystanie efektywnych procesów samoregulacji poza pasją w innych aspektach życia.

Ostatnim powodem, dla którego pasja może prowadzić do szeroko rozumianego samorozwoju, jest to, że zamiłowanie do danej aktywności może skłaniać do zaangażowania się w dodatkowe aktywności, nie związane bezpośrednio z pasją. Na przykład pewna osoba, od dzieciń-

stwa pasjonatka tańca, ukończyła wyższą szkołę baletową i realizowała się jako tancerka. Jednocześnie poczuła ogromną potrzebę dzielenia się swoją pasją z młodszym pokoleniem, nie tylko poprzez występy. Dlatego ukończyła studia pedagogiczne, aby móc kompetentnie pracować z dziećmi i młodzieżą jako nauczycielka, mentorka i trenerka. Następnie założyła własną szkołę tańca, która odniosła spory sukces, gdyż młodzież chciała skupiać się wokół tak pełnej pasji, uroku i kompetencji osoby. Jej biznes rozwijał się tak dobrze, że wkrótce zatrudniła innych tancerzy, którzy trenowali z dziećmi, a ona sama musiała wykształcić w sobie umiejętności potrzebne liderowi grupy. Pasja zatem może przyczynić się do dalszego samorozwoju także w innych sferach życia.

Analizując daleko idące pozytywne konsekwencje posiadania pasji, można zastanawiać się, dlaczego w badaniu Mudło-Głagolskiej (2019) zaobserwowano w okresie średniej dorosłości największy odsetek osób bez pasji w porównaniu do poprzednich faz rozwojowych – ponad 10%. A w okresie późnej dorosłości wszystkie osoby miały jakąś pasję. Czy wobec tego można stracić pasję, a następnie ją odzyskać czy też zmienić na inną? Jak to możliwe, skoro jest ona częścią tożsamości? Okres środkowej dorosłości rozpoczyna się między 30. a 35. rokiem życia i trwa około 30 lat. Jest czasem dużej generatywności, czyli pełnego zaangażowania w pracę i dbania o rodzinę, inwestowania w potrzeby młodszego pokolenia (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Jest to też okres gruntownych zmian psychospołecznych i stopniowo lecz zauważalnie obniżającej się fizycznej wydolności organizmu. Jest to też czas krytycznego przypatrywania się swojemu życiu i osiągnięciom. Być może, w obliczu tych zmian i ogromnego zaangażowania w pracę i rodzinę, część osób nie znajduje czasu lub energii na aktywności, które kiedyś były pasją, albo zmienia ich ocenę i wagę w obliczu innych zadań i wartości. Tożsamość człowieka zatem kształtuje się przez całe jego życie i może podlegać zmianom w obliczu kolejnych rozwojowych kryzysów. Czas późnej dorosłości, jak pokazują badania przekrojowe, to czas powrotu do pasji. W okolicznościach kolejnych życiowych zmian – wygaśnięcia roli opiekuna wobec młodszego pokolenia, sytuacji przejścia na emeryturę, pasje czasu wolnego stają się najbardziej popularne. Ciekawym pomysłem byłoby przeprowadzenie badań longitudinalnych nad kolejnymi pasjami w życiu człowieka, aby sprawdzić, czy w okresie późnej dorosłości wraca on do pasji czasu adolescencji czy też rozwija nowe.

6. Pasja a emocje

Pasje i emocje to odrębne konstrukty teoretyczne, jednak pasja może być traktowana jako determinanta emocji, ponieważ je intensyfikuje. Ludzie wysoko cenią sobie działania, które ich pasjonują, a wysokie wartościowanie zadania zwiększa intensywność afektu (Brown, Weiner, 1984). Zatem pasjonowanie się daną czynnością powinno zwiększyć afekt doświadczany podczas angażowania się w aktywność. Jednakże dualistyczny model pasji zakłada, że afekt powinien różnić się w zależności od wymiaru pasji oraz kontekstu, w którym jest doświadczany.

Harmonijnej pasji, zintegrowanej z Ja i umożliwiającej autonomiczne, uważne i otwarte angażowanie się w pasjonującą aktywność, powinny towarzyszyć pozytywne afektywne doświadczenia podczas zaangażowania w zadanie (Hodgins, Knee, 2002). Jednocześnie, brak konfliktu z innymi sferami życia (np. relacjami rodzinnymi, aktywnością zawodową czy czasem wolnym), powinien maksymalizować czas trwania pozytywnego afektu, zarówno w trakcie zaangażowania w działanie, jak i długo po jego zakończeniu, a także ograniczać doświadczanie negatywnego afektu. Zważywszy na brak zależności między poczuciem własnej wartości jednostki a harmonijną pasją, sukces podczas realizacji zadań powinien być doświadczany pozytywnie, ale nie ekstremalnie, a ewentualna porażka czy słabe wyniki nie powinny wiesć do poczucia emocjonalnego zdruzgotania (Vallerand, 2015).

Obsesyjna pasja powoduje, że człowiek angażuje się w aktywność z nastawieniem obronnym, a więc instrumentalnym wobec pewnych potrzeb (np. samoakceptacji czy aprobaty ze strony innych). To ograniczenie autonomii i otwartości zaangażowania w ulubioną aktywność uniemożliwia mu pełne doświadczanie pozytywnych emocji. Ponadto, ponieważ zaangażowanie jest często słabo kontrolowane i może być podejmowane w nieodpowiednich okolicznościach lub momentach, będzie dochodziło do konfliktu z innymi sferami życia, w konsekwencji prowadząc do powstawania negatywnego afektu (np. emocji takich jak poczucie winy, wstyd, lęk) i ograniczenia poziomu pozytywnego afektu. Osoba z obsesyjną pasją może doświadczać negatywnego afektu (w postaci emocjonalnego cierpienia) także w momencie gdy uniemożliwia się jej zaangażowanie w pasjonującą aktywność, ponieważ wykazuje

sztywność w działaniu i trudność w przekierowaniu energii na inne zadania. Ponadto, z racji tego, że u osób z obsesyjną pasją poczucie własnej wartości jest uzależnione od dobrych rezultatów realizacji zadania (np, Mageau, Carpentier, Vallerand, 2011), ewentualna porażka przynosi bardzo negatywne emocjonalnie konsekwencje, a sukces jest równoznaczny z wysokim poziomem pozytywnych emocji.

Powyższe przewidywania wywiedzione z dualistycznego modelu pasji (Vallerand, 2015) zostały potwierdzone w licznych badaniach. Harmonijna pasja okazała się prowadzić do wyższych poziomów afektu pozytywnego podczas angażowania się w działanie (Lafreniere, Vallerand, Donahue, Lavigne, 2009; Mageau, Vallerand, Rousseau, Ratelle, Provencher, 2005; Philippe i in., 2009, badanie 1; Rousseau, Vallerand, 2008; Vallerand, Rousseau, Grouzet, Dumais, Grenier, 2006, badanie 2; Vallerand i in., 2003) i niższych poziomów afektu negatywnego (Carbonneau, Vallerand, Massicotte, 2010; Philippe, Vallerand, Houliort, Lavigne, Donahue, 2010; Vallerand i in., 2003; Young, Jong, Medic, 2015). Z kolei pasja obsesyjna była predyktorem wystąpienia afektu negatywnego w trakcie angażowania się w działanie (Philippe i in., 2010; Philippe i in., 2009, badanie 1; Rousseau, Vallerand, 2008; Vallerand i in., 2006, badanie 2; Vallerand i in., 2003) i zazwyczaj nie wiązała się z afektem pozytywnym. Wyjątkiem były dwa badania, pierwsze dotyczące gier, w którym stwierdzono, że obsesyjna pasja pozytywnie przewiduje wystąpienie pozytywnego afektu (Lafrenière, Vallerand, Donahue, Lavigne, 2009) i drugie, w którym mierzono radość w kontekście ćwiczeń fizycznych, która również okazała się pozytywnie wiązać z obsesyjną pasją (Parastatidou, Doganis, Theodorakis, Vlachopoulos, 2012). Jednak w obu tych badaniach korelacje pozytywnego afektu z obsesyjną pasją były słabsze w porównaniu do związków z harmonijną pasją.

Badania potwierdziły również, że obie formy pasji odgrywają rolę w doświadczaniu różnych rodzajów emocji. Lecoq i Rimé (2009, badanie 1, za: Vallerand, 2015) badali związek pasji z wybranymi pozytywnymi i negatywnymi kategoriami emocji. Wyniki korelacji ujawniły, że harmonijna pasja dodatkowo korelowała z trzema pozytywnymi emocjami – radością, szczęściem i zachwytem, nie wiązała się z zaskoczeniem, a negatywnie korelowała z obrzydzeniem. Z kolei obsesyjna pasja była dodatkowo związana tylko z jedną pozytywną emo-

cją – zachwytem, a także z emocjami negatywnymi: lękiem, strachem, smutkiem i wstydem. Natomiast nie wiązała się ze złością i wstrętem. Odkrycia te dostarczają pewnego wsparcia dla teoretyków, którzy preferują perspektywę dyskretnych emocji, jako że każda pozytywna i negatywna emocja może dawać nieco inne związki z harmonijnym i obsesyjnym wymiarem pasji.

Badania nad związkiem pasji z afektem doświadczanym w sytuacji, gdy ktoś jest powstrzymywany od angażowania się w pasjonującą aktywność, prowadzą do dwóch wniosków. Po pierwsze, ani harmonijna pasja, ani obsesyjna pasja nie są dodatnio skorelowane z pozytywnym afektem w takich okolicznościach (Ratelle, Vallerand, Mageau, Rousseau, Provencher, 2004; Stoeber, Harvey, Ward, Childs, 2011). Obsesyjna pasja była niezwiązana z pozytywnym afektem (Stoeber i in., 2011) lub negatywnie z nim korelowała (Ratelle i in., 2004). Zatem powstrzymywanie się od pasjonującego zaangażowania nie jest przyjemną sytuacją. Po drugie, te same badania wskazały, że obsesyjna pasja była pozytywnie związana z negatywnymi emocjami lub pragnieniem aktywności podczas powstrzymywania się od zaangażowania. Harmonijna pasja nie wykazywała związków z negatywnymi emocjami podczas powstrzymywania się, poza jednym badaniem, w którym wykazano pozytywną korelację z pragnieniem zaangażowania się w aktywność (Stoeber i in., 2011).

Szczególną emocjonalnie sytuacją jest doświadczanie sukcesu bądź porażki podczas wykonywania zadania. Vallerand zespołem (2014, za: Vallerand, 2015) przeprowadzili dwa badania, w których testowali różnice w emocjonalnej reakcji na kontekst sukcesu i porażki między osobami z dominującym harmonijnym lub obsesyjnym wymiarem pasji. W pierwszym badaniu wzięli udział fani piłki nożnej, którzy wypełniali kwestionariusz online zawierający skalę PANAS za każdym razem, kiedy grała ich ulubiona drużyna. Kwestionariusz ten oceniał emocjonalne reakcje kibiców po zwycięstwie lub porażce swojej drużyny. Wyniki analiz ujawniły, że kibice doświadczali wyższego poziomu pozytywnego afektu po zwycięstwach niż po porażkach, co wydaje się oczywiste. Jednak im bardziej kibice mieli dominującą obsesyjną pasję do swojej drużyny piłkarskiej, tym bardziej doświadczali negatywnego afektu po przegranej swojej drużyny. Innymi słowy, obsesyjna pasja wiązała się z silniejszą negatywną reakcją na sytuację porażki.

W drugim badaniu studenci wypełnili *Skalę pasji* do swoich studiów, a następnie byli losowo przydzieleni do warunków sukcesu i porażki w teście związanym z anagramami, który został im przedstawiony jako predyktor ukończenia studiów uniwersyteckich. Po teście uczestnicy wypełniali skalę PANAS. Wyniki analiz ujawniły, że im wyższy poziom harmonijnej pasji u studenta, tym bardziej pozytywne emocje były doświadczane podczas testu anagramów. Z kolei obsesyjna pasja prowadziła do wyższego poziomu negatywnego afektu ogólnie, ale ten efekt był szczególnie silny w warunku porażki. Podsumowując, osoby z dominującą obsesyjną pasją inaczej niż osoby z pasją harmonijną reagują na sukces i porażkę. Harmonijna pasja jest predyktorem wyższego pozytywnego afektu niezależnie od kontekstu, natomiast obsesyjna pasja nasila doświadczenie negatywnego afektu w sytuacji porażki.

7. Pasja a osiągnięcia

Obserwując wybitnych naukowców, muzyków, pisarzy, sportowców i twórców w różnych dziedzinach przedsięwzięć, można być pod ogromnym wrażeniem wysokiego poziomu sprawności oraz kreatywności, które wykazują. Wspomniany we wstępie Stephen Hawking jest autorem i współautorem ponad 230 publikacji naukowych oraz nie mniej ważnych książek popularyzujących wiedzę z zakresu astrofizyki i kosmologii, z czego większość powstało już w czasie, kiedy był niemal całkowicie sparaliżowany. Swoją drogą, właśnie niedawno – w 2021 r. naukowcy *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) po przeanalizowaniu fal grawitacyjnych powstałych po połączeniu dwóch odległych masywnych czarnych dziur, potwierdzili, z ponad 95-procentową dokładnością, teorię Hawkinga sprzed ponad 50 lat, przewidującą, że horyzont zdarzeń czarnej dziury nie może się zmniejszyć. Ta sformułowana w 1971 r. koncepcja okazała się być fundamentalną dla astrofizyki i zapoczątkowała serię ważnych odkryć.

Zastanawiając się, dlaczego niektóre osoby osiągają tak wysoki poziom wydajności i kreatywności, należy oczywiście rozpatrywać takie czynniki jak szczególne uzdolnienia, talent, poziom inteligencji czy wyjątkowe cechy środowiska tych osób. Wydaje się jednak, że wartą sprawdzenia jest hipoteza mówiąca o związku między pasją a wysokim poziomem osiągnięć. Chociaż pasja jest ważna dla każdego, to wydaje się, że może być szczególnie ważna dla tych osób, które są pozbawione naturalnego talentu i w których życiu nie pojawiły się szczególne, rozwijające okoliczności, a wręcz przeciwnie, narażone były na trudne warunki, przeciwności i niepowodzenia (Vallerand, 2015).

Mageau i współautorzy (2009) porównali dwie grupy muzyków pod względem wymiarów i kryteriów pasji. Pierwszą grupę stanowili muzycy, których przygoda z muzyką trwała dopiero od pięciu miesięcy. Drugą grupę stanowili badani, którzy mieli średnio 10 lat doświadczenia muzycznego i byli to muzycy krajowego i międzynarodowego kalibru. Założono, że grupa ekspertów powinna uzyskać wyższe wyniki w różnych wskaźnikach pasji niż grupa początkujących pasjonatów. Wyniki potwierdziły te założenia. Grupa o wysokiej sprawności uzyskiwała istotnie wyższe wyniki niż grupa początkująca, w zakresie zarówno pasji

harmonijnej, jak i obsesyjnej, a także w trzech z czterech kryteriów pasji (wysokie wartościowanie aktywności, skłonność do inwestowania czasu i postrzeganie muzyki jako pasji). Zatem pasja pomaga wytrwać w obranej aktywności przez wiele lat, a nawet osiągnąć mistrzostwo. Co ciekawe, nie było różnicy między dwiema grupami w jednym kryterium pasji – miłości do muzyki. Obie grupy uzyskały bardzo wysokie wyniki na tym wymiarze. Ten brak różnicy wzmacnia pogląd, że podczas gdy pasja i motywacja wewnętrzna są ze sobą powiązane, (obie wiążą się z zamiłowaniem do działania), to są jednak odrębnymi konstruktami, gdyż pasja wykracza poza zwykłą miłość do działania i obejmuje również nadawanie aktywności znaczenia i sensowności oraz wysokie zaangażowanie w czynność. Podobne rezultaty uzyskali Thorgren i Wincent (2013) w badaniu nad początkującymi i zaawansowanymi przedsiębiorcami. Ci drudzy wykazali wyższy poziom pasji niż początkujący przedsiębiorcy.

Przeprowadzono dwa badania, w których testowano związek między pasją a skłonnością do angażowania się w intencjonalne nabywanie wprawy (*deliberate practice*) w postaci, np. powtarzania zestawu ćwiczeń fizycznych lub innych czynności. Pierwsze z badań przeprowadzono z udziałem studentów aktorstwa (Vallerand i in., 2007), a drugie z udziałem koszykarzy (Vallerand i in., 2008). Wyniki obu wskazały, że zarówno harmonijna, jak i obsesyjna pasja wiążą się ze skłonnością do angażowania się w długotrwałe, zamierzone ćwiczenia, które z czasem przyczyniają się do poprawy wykonania i wysokiego poziomu osiągnięć. Takie celowe nabywanie wprawy, praktykowanie, stanowi zatem kluczowy czynnik w zdobywaniu biegłości, a pasja dostarcza niezbędnej energii do tej żmudnej czasem aktywności.

W kolejnych trzech badaniach, oprócz skłonności do intencjonalnego nabywania wprawy i uzyskanych obiektywnych wyników, mierzono cele stawiane sobie w obrębie swojej aktywności. Wyróżniono trzy rodzaje celów: cele mistrzowskie (które koncentrują się na rozwoju kompetencji i opanowaniu zadania), cele związane z pokonaniem innych oraz cele związane z unikaniem niekompetencji w stosunku do innych (Elliot, Harackiewicz, 1996). W badaniach wzięli udział studenci psychologii (Vallerand i in., 2007, badanie 2), sportowcy (Vallerand i in., 2008, badanie 2) oraz muzycy (Bonneville-Roussy, Lavigne, Vallerand, 2011). Wyniki wskazały, iż harmonijna pasja silnie łączyła

się z celami mistrzowskimi (i tylko z nimi), obsesyjna pasja również, ale zdecydowanie słabiej, za to silniej z celami związanymi z pokonaniem innych i unikaniem niekompetencji wobec innych. Adaptacyjne cele mistrzowskie pośredniczyły we wpływie obu rodzajów pasji na intencjonalne nabywanie wprawy, podczas gdy dezadaptacyjne cele, związane z unikaniem zaangażowania, aby nie okazać niekompetencji, pośredniczyły w negatywnym wpływie obsesyjnej pasji na osiągnięcia. Wyniki wszystkich trzech badań ujawniły ponadto, że harmonijna pasja była pozytywnie i znacząco związana z dobrostanem psychicznym, podczas gdy obsesyjna była negatywnie lub nie była z nim związana. Zatem oba rodzaje pasji (za pośrednictwem mistrzowskich celów) mogą pozytywnie przyczynić się do obiektywnych rezultatów i osiągnięć, dzięki intencjonalnemu nabywaniu wprawy (praktykom, treningom, ćwiczeniom). Jednakże, jedynie harmonijna pasja daje możliwość połączenia wysokich osiągnięć z osobistym szczęściem w życiu. Zatem łaćńska sentencja *per aspera ad astra* sugerująca, że droga do doskonałości wiedzie przez ciernie i cierpienie, odnosi się jedynie do pasjonatów, u których przeważa aspekt obsesyjny. Droga harmonijnych pasjonatów do doskonałości wiedzie przez szczęście, stawianie sobie rozwojowych celów, intencjonalne nabywanie wprawy oraz brak tendencji do „pokonywania” innych.

Przetestowano także związek pasji z *poznawczym zaangażowaniem*, które przyczynia się do osiągania wysokiej jakości rezultatów. Poznawcze zaangażowanie definiowane jest jako stan psychologicznej obecności i koncentracji uwagi, w ramach którego wyróżnia się dwa wymiary: *pochłonięcia (absorption)*, czyli doświadczanego zanurzenia i skupienia na zadaniu (wymiar jakościowy) oraz *uwagi (attention)*, czyli ilości zaangażowanych zasobów poznawczych (wymiar ilościowy; Rothbard, 2001). Założono, że harmonijna pasja ułatwia oba rodzaje zaangażowania poznawczego, gdyż zgodnie z dualistycznym modelem pasji, łączy się z bardziej elastycznym, otwartym i uważnym zaangażowaniem w zadanie. Natomiast obsesyjna pasja, ze względu na swoją bardziej konfliktową i defensywną naturę, powinna w mniejszym stopniu lub wcale nie wiązać się z poznawczym zaangażowaniem w zadanie. Hipotezy te zweryfikowano w badaniu Ho, Wong i Lee (2011) przeprowadzonym na pracownikach dużej korporacji. Mierzono pasję do pracy, dwa wymiary poznawczego zaangażowania w pracę,

wyniki pracy (uzyskane na podstawie oceny przełożonego), a także dodatkowo poziom satysfakcji z pracy, zaangażowania organizacyjnego, identyfikację zawodową, staż i rangę w organizacji, które to czynniki uważane są za istotne w psychologicznym modelu zaangażowania w pracę (por. Chirkowska-Smolak, 2012). Okazało się, że harmonijna pasja pozytywnie przewidywała oba wymiary poznawczego zaangażowania w pracę, zarówno pochłonięcie, jak i uwagę, podczas gdy obsesyjna pasja nie była związana z pochłonięciem, ale negatywnie przewidywała uwagę. Jednakże tylko pochłonięcie, a nie uwaga, pozytywnie przewidywało obiektywną wydajność. Te interesujące wyniki potwierdzają związek pasji ze stymulowaniem procesów poznawczych o wysokiej jakości i intensywności, w szczególności rolę harmonijnej pasji. Wyniki te sugerują, że harmonijna pasja wiąże się z procesami poznawczymi o wysokiej jakości i intensywności. Szczególnie ciekawa, choć wymagająca replikacji, jest konkluzja wskazująca, że to jakość zaangażowania poznawczego (a nie jego ilość) ma znaczenie w odniesieniu do wydajności.

8. Pasja a relacje społeczne

Pasja wpływa nie tylko na procesy motywacyjne, emocjonalne, poznawcze oraz obiektywne rezultaty, ale także może mieć głębokie i daleko idące konsekwencje dla naszych relacji ze współpracownikami, z kolegami ze szkoły, drużyn czy zespołów, z nauczycielami, z przyjaciółmi, z członkami rodzin (partnerami, dziećmi czy rodzicami). Przynależność społeczna jest bardzo silnym, wrodzonym i uniwersalnym motywem, który sprawia, że ludzie wkładają wiele czasu i wysiłku w uzyskanie i podtrzymanie znaczących więzi z innymi (Baumeister, Leary, 1995; Brown, 2002). Badania antropologiczne wskazują, że jako gatunek ewoluowaliśmy do funkcjonowania w małych grupach, gdyż działania w ich ramach były bardziej skuteczne, a przetrwanie poza nimi nie było możliwe (Barrett, Dunbar, Lycett, 2002). Jednakże ludzie tworzą więzi z bliskimi, nawet wówczas gdy nie prowadzą one w oczywisty sposób do poprawy skuteczności działań. Dzieje się tak dlatego, że owe relacje są ważnym elementem budującym naszą tożsamość w wymiarze Ja współzależnego, które wyraża się np. w stosowaniu zaimków „my”, „nasze” (Markus, Kitayama, 1991). Ten aspekt tożsamości, wyrażający dążenia afiliacyjne i związany z harmonijnie budowanymi relacjami z bliskimi, stanowi jedną z podstaw poczucia szczęścia i dobrostanu. W badaniu CBOS (2014) dotyczącym poczucia szczęścia źródłem największej satysfakcji Polaków były relacje rodzinne i towarzyskie. Przeważająca większość badanych deklarowała zadowolenie ze swoich dzieci (88%), ze swojego małżeństwa (77%) oraz ze swoich relacji z przyjaciółmi i bliskimi znajomymi (81%). Obok tożsamości indywidualnej ludzie wykształcają również tożsamość kolektywną czyli obraz siebie jako członka różnych grup społecznych, który rozważać można na czterech wymiarach (Roccas, Sagiv, Schwartz, Halevy, Eidelson, 2008). Wyróżnione wymiary to kolejno: ważność (przynależności do grupy dla definiowania siebie samego), zaangażowanie, rozumiane jako gotowość do działania na rzecz grupy, nawet kosztem własnych indywidualnych celów, podporządkowanie (normom, symbolom i przywódcom grupy) oraz poczucie wyższości, czyli przekonanie, że własna grupa jest lepsza od innych (por. Wojciszke, 2011).

Podstawową korzyścią czerpaną z realizacji motywu przynależności jest *wsparcie społeczne*, definiowane jako materialne i psychiczne

zasoby, jakich inni ludzie nam udzielają, aby podwyższyć naszą zdolność radzenia sobie ze stresem (Cohen, 2004). Wsparcie społeczne może odgrywać dużą rolę w odkrywaniu, rozwoju oraz realizacji pasji. Wyróżniamy trzy rodzaje zasobów, które możemy otrzymać w relacji bycia wspieranym:

- wsparcie informacyjne, a więc poradę, instrukcję, pomoc w zrozumieniu lub określeniu problemu i środków zaradczych;
- wsparcie praktyczne, czyli pomoc fizyczną lub materialną w wykonaniu konkretnych działań;
- wsparcie emocjonalne – to znaczy troskę, podtrzymanie samooceny i wiary w siebie, okazanie zrozumienia dla emocji.

Pełne pasji działania, odgrywają istotną, a czasem centralną rolę w życiu ludzi, tym samym są silnie związane z wieloma ważnymi relacjami społecznymi. Zdaniem Valleranda (2015), można wskazać trzy możliwe kierunki wpływu pasji na relacje z ludźmi. Po pierwsze, aktywności w ramach pasji zazwyczaj zachodzą w określonym społecznym środowisku, np. młody sportowiec funkcjonuje w ramach drużyny, trenując razem z koleżankami czy kolegami, współpracując z trenerem. Z kolei naukowiec lub student nawiązuje relacje ze środowiskiem akademickim, w ramach swojej naukowej pasji rozwija i podtrzymuje przyjaźnie, współpracuje, dzieli się doświadczeniami, poszukuje wiedzy, inspiracji. Po drugie, posiadanie pasji, zwłaszcza obsesyjnej, może wywierać wpływ na jakość relacji w innych sferach naszego życia. Przykładowo, nadmierne oddawanie się pasjonującej pracy może pogarszać relacje z małżonkiem i dziećmi, prowadzić do zaniedbywania kontaktów z przyjaciółmi. No i po trzecie, obiektem pasji może być określona osoba. Mówimy wówczas o pełnej pasji relacji romantycznej. We wszystkich wyróżnionych przypadkach konsekwencje pasji mogą być głębokie i ważne.

8.1. Pasja a relacje z osobami ważnymi ze względu na podejmowane działania

Większość naszych pasji realizujemy w środowisku społecznym. Można wyróżnić dwie kategorie ludzi, z którymi wchodzimy w in-

terakcję, podejmując działania w ramach pasji: osoby o tym samym statusie, czyli współpracownicy, członkowie zespołu, klasy, drużyny oraz osoby o wyższym statusie, które nadzorują działania, np. trenerzy, nauczyciele, przełożeni, superwizorzy, mentorzy. Osoby z pasją mogą być postrzegane jako pozytywne, pełne energii i zaangażowane. Czy przez to są bardziej społecznie atrakcyjne? Jak pasja wpływa na nawiązywanie nowych znajomości oraz na jakość relacji koleżeńskich?

8.2. Pasja a jakość relacji koleżeńskich

Badania nad wpływem pasji na relacje z kolegami i współpracownikami prowadzone były w bardzo różnych środowiskach, w tym w grupach zawodowych (Philippe i in., 2010, badanie 1), sportowych (Antonini Philippe, Lafrenière, Paquet, Hauw, 2014; Philippe i in., 2010, badanie 3), graczy RPG (Utz, Jonas, Tonkens, 2012), studenckich (Bouizegarene i in., 2018; Philippe i in., 2010, badanie 4). Nabil Bouizegarene z zespołem (2018, badanie 2) weryfikowali, czy zamiłowanie do studiów uniwersyteckich wiąże się z optymalnym funkcjonowaniem w społeczeństwie, w tym z jakością relacji interpersonalnych i pozytywnym wpływem na społeczność (a także z psychologicznym i fizycznym dobrostanem oraz akademickimi odciążeniami). Harmonijna pasja do studiów pozytywnie korelowała z wszystkimi wymiarami optymalnego funkcjonowania w społeczeństwie, natomiast obsesyjna pasja wiązała się negatywnie z jakością relacji międzyludzkich oraz nie korelowała z pozostałymi aspektami dobrostanu.

W innym badaniu Utz, Jonasa i Tonkens (2012), poproszono graczy RPG, prowadzących grupowe rozgrywki online (np. w ramach *World of Warcraft*), o wypełnienie *Skali pasji* oraz skal oceniających liczbę znajomych, których mają online i jakość takich przyjaźni. Kontrolowano także liczbę godzin spędzanych tygodniowo na graniu. Wyniki analiz regresji ujawniły, że zarówno harmonijna, jak i obsesyjna pasja pozytywnie przewidywały liczbę znajomych online. Jednak tylko harmonijna pasja pozytywnie przewidywała jakość takich przyjaźni.

W badaniu Philippe, Valleranda, Houlfort, Lavigne i Donahue (2010, badanie 3) obserwowano koszykarzy podczas tygodniowego obozu, aby sprawdzić jakość ich nowo nawiązywanych relacji. Badani oceniali,

w jakim stopniu relacje z innymi koszykarzami na obozie są wzbogacające, satysfakcjonujące i budzą zaufanie. Wyniki analiz korelacyjnych wykazały, że im bardziej harmonijna była pasja sportowca do koszykówki, tym lepszej jakości nowe przyjaźnie nawiązywał podczas obozu. Nie stwierdzono, aby obsesyjna pasja wpływała na jakość tych relacji. Odkrycie te zostało powtórzone w innym badaniu, tym razem z udziałem studentów, którzy początkowo się nie znali i którzy współpracowali ze sobą w grupach badawczych przez jeden semestr (Philippe i in., 2010, badanie 4). Pomiaru jakości relacji dokonano na dwóch wymiarach: pozytywnym, w postaci poczucia więzi i negatywnym, czyli poczucia wyobcowania (niemożności nawiązania relacji). Pod koniec semestru uczestnicy wskazywali także, jakich pozytywnych i negatywnych emocji doświadczali w swoich grupach badawczych oraz informowali o pozytywnych (poczucie więzi) i negatywnych (wyobcowanie) aspektach relacji interpersonalnych, których doświadczali w trakcie semestru (oceniając zarówno siebie, jak i kolegów i koleżanki z zespołu). Harmonijna pasja okazała się wiązać z pozytywnym afektem, ale ujemnie korelowała z negatywnym afektem, doświadczanym w ciągu semestru. Obsesyjna pasja z kolei nie była związana z pozytywnym afektem, za to przewidywała wystąpienie negatywnego afektu. Co więcej, pozytywne i negatywne emocje doświadczane w ciągu semestru w badanej grupie miały przewidywać odpowiednio pozytywne i negatywne oceny relacji dokonywane przez uczestników.

Opisane badania wskazują jednoznacznie, że to harmonijna, a nie obsesyjna pasja wpływa na rozwój relacji o wysokiej jakości. Choć zarówno harmonijna, jak i obsesyjna pasja do wybranej aktywności prowadzi do zawierania nowych znajomości w ramach tego działania, to jednak jedynie harmonijna pasja wiąże się z przeżywaniem pozytywnych emocji. Pozytywny afekt nie tylko przyciąga ludzi do pasjonata, ale pozwala rozwijać i podtrzymywać relacje o wysokiej jakości. Z kolei obsesyjna pasja, która wiąże się z negatywnym afektem, prawdopodobnie osłabia jakość relacji, a nawet może prowadzić do poczucia wyobcowania w grupie. Emocje pełnią ważną funkcję społeczną (Frijda, 2007), poprzez swoją funkcję komunikacyjną mogą regulować bliskość vs zdystansowanie w relacji. Jak pokazały badania Philippe i współpracowników (2010), inni ludzie znajdujący się w otoczeniu pełnej pasji osoby, mogą być odbiorcami jej pozytywnych emocji i po-

czucia dobrostanu, a więc będą bardziej skłonni zbliżyć się, nawiązać i podtrzymywać relację.

8.3. Pasja a jakość relacji z osobami o wyższym statusie w grupie

Badania wskazują na pozytywny wpływ harmonijnej pasji na jakość relacji z kolegami ze wspólnie pracujących zespołów. Czy te same zależności można zaobserwować w odniesieniu do relacji z osobami o wyższym statusie? Odpowiedź na te pytanie przyniosły badania, w których obserwowano relacje między sportowcami a trenerami (Jowett i in., 2012; Kim, Lee, Kang, 2019; Lafrenière i in., 2011).

Sophia Jowett, Marc-Andre K. Lafrenie i Robert J. Vallerand (2012) obserwowali diady sportowiec–trener w ramach różnych dyscyplin sportowych, których współpraca trwała od 5 miesięcy do 13 lat. Badani wypełniali *Skalę pasji*, oceniali poziom satysfakcji z relacji oraz zakres konfliktu interpersonalnego. Wyniki ujawniły, że harmonijna pasja wiązała się z bardziej satysfakcjonującymi relacjami w ramach diady sportowiec–trener. Ponadto harmonijna pasja była negatywnie związana z konfliktem interpersonalnym. Wyniki te sugerują, że posiadanie harmonijnej pasji do wybranej aktywności może promować jakość relacji, a nawet chronić przed doświadczaniem kłótni, sporów i nieporozumień w parze. Prawdopodobnie osoby z harmonijną pasją mają zdolność do bardziej efektywnego angażowania się w relację trenowania, ponieważ są w swoim działaniu bardziej otwarte i elastyczne. Ten rodzaj pasji pozwala jednostkom w pełni uwzględniać ważność relacji z innymi ludźmi i dzięki temu inwestować niezbędny czas i energię w podnoszenie ich jakości. Z kolei osoby z obsesyjną pasją, zarówno trenerzy, jak i sportowcy, częściej postrzegały swoje relacje jako konfliktowe, doświadczały więcej kłótni i nieporozumień w swoich diadach. Ponadto, obsesyjna pasja trenerów była negatywnie związana z ich satysfakcją z relacji trener–sportowiec, a obsesyjna pasja sportowców nie miała związku z ich satysfakcją z tej relacji. Wydaje się więc, że osoby z obsesyjną pasją są mniej skłonne, aby inwestować w swoje relacje, angażować się w nie, poświęcać im energię i czas. Zatem

obsesyjna pasja może być szkodliwa dla jakości związku jednostki z jej mentorem, co może mieć dalsze negatywne konsekwencje dla jej dobrostanu i osobistego sukcesu (Jowett i in., 2012).

W szczególnie ciekawym badaniu Marc-André K. Lafrenière, Sophia Jowett, Robert J. Vallerand i Noémie Carbonneau (2011) testowali, w jakim stopniu pasja trenerów wpływa na subiektywne samopoczucie sportowców oraz postrzeganą jakość ich relacji. Badacze założyli, że trenerzy z obsesyjną pasją, która jest konsekwencją instrumentalnej internalizacji działania i pełni obronną funkcję względem podtrzymywania samooceny, powinni być bardziej skłonni do kontrolowania swoich podopiecznych w ramach wykonywanych zadań, np. poprzez wywieranie presji na sportowców. Z drugiej strony, harmonijna pasja trenera, która wywodzi się z autonomicznej internalizacji aktywności, jest zintegrowana i zgodna z prawdziwym Ja, powinna prowadzić do rozwijania stabilnego poczucia własnej wartości, które nie jest uzależnione od pasjonującej działalności i nie prowokuje mechanizmów obronnych. Dlatego trenerzy o harmonijnej pasji powinni być bardziej skłonni do zachowań wspierających autonomię, takich jak branie pod uwagę punktu widzenia sportowców, dostarczanie im uzasadnienia dla zadań i zachęcanie sportowców do samodzielnej inicjatywy. Wyniki badania potwierdziły te założenia. Harmonijna pasja trenerów pośrednio przewidywała wysoką jakość relacji postrzeganą przez sportowców, ujmowaną na wymiarach bliskości, zaangażowania i komplementarności. Zachowania wspierające autonomię sportowca mediowały ten związek. Zatem, jeśli sportowiec czuje się dobrze rozumiany, a jego opinie są brane pod uwagę i szanowane, czuje się bardziej związany ze swoim trenerem. Ponadto, wysokiej jakości i satysfakcjonujące relacje z trenerami były korzystne dla poczucia szczęścia sportowców. W związku z tym wydaje się, że pasja może być ważna nie tylko dla własnego samopoczucia, ale także dla dobrostanu innych bliskich osób, z którymi wchodzimy w interakcje w ramach pasjonującej aktywności. Wynik ten jest spójny z teorią autodeterminacji (Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2000), która zakłada, że zaspokojenie wrodzonych potrzeb psychologicznych w zakresie kompetencji, autonomii i więzi warunkuje poczucie dobrostanu i szczęścia człowieka. Obsesyjna pasja trenerów pozytywnie prognozowała zachowania kontrolujące wobec sportowców, choć owe zachowania nie wpływały na jakość postrzeganej przez sportowców relacji z trenerami.

W podobnym badaniu Inwoo Kima, Keunchula Lee oraz Sangwooka Kanga (2019), w którym udział wzięło ponad 170 trenerów zaangażowanych w różne dyscypliny sportu, pracujących ze sportowcami od średnio dziewięciu lat, dokonano pomiaru: pasji do bycia trenerem, zachowań interpersonalnych – wspierających autonomię sportowca i kontrolujących (takich jak kontrolowanie stosowania nagród, warunkowe negatywne odnoszenie się, zastraszanie, nadmierna kontrola osobista) oraz postrzeganej jakości relacji. Analiza ścieżek ujawniła, że harmonijna pasja trenerów przewidywała postrzeganie relacji ze sportowcem jako wysokiej jakości. Jakość relacji z kolei przewidywała zachowania wspierające autonomię podopiecznego. Jednocześnie postrzegana jakość relacji całkowicie mediowała związek pomiędzy harmonijną pasją trenerów a interpersonalnym stylem wspierającym autonomię. Uzyskane wyniki sugerują, że jeśli trener postrzegał relację ze swoim podopiecznym jako bardziej komplementarną, bliższą i zaangażowaną, miał tendencję do zachowywania się w większym stopniu w stylu wspierającym autonomię, a mniej w stylu kontrolującym. Tym samym kolejne badanie dostarczyło empirycznych dowodów wspierających tezę, że harmonijna pasja trenera prognozuje pozytywną relację ze sportowcem. Autorzy badania (Kim, Lee, Kang, 2019) postulowali, że harmonijna pasja trenerów może wywoływać pozytywne emocje podczas wykonywania zadań trenerskich, a te pozytywne emocje mogą wpływać na rozwój dobrych relacji ze sportowcami. Z drugiej strony, nie było istotnego związku między obsesyjną pasją trenerów a postrzeganą relacją ze sportowcami. Obsesyjna pasja przewidywała za to kontrolujące zachowania interpersonalne. Dotychczas przeprowadzone badania nad związkiem pasji z jakością relacji pomiędzy osobami o różnym statusie wymagają replikacji, zwłaszcza w innych obszarach, takich jak praca czy szkoła.

9. Metoda

W badaniu własnym weryfikowano, czy autonomiczna motywacja do studiowania (wewnętrzna i zinternalizowana), w odróżnieniu od motywacji instrumentalnej (motywacja zewnętrzna lub nie w pełni zinternalizowana) wiąże się z rozwinięciem pasji, zwłaszcza w jej harmonijnym wymiarze oraz czy stopień pasjonowania się studiowaną dziedziną nauki implikuje przeżywanie pozytywnych emocji podczas studiowania, tworzenie pozytywnych więzi z kolegami i koleżankami ze studiów oraz wykładowcami, a także osiąganie wyższych rezultatów nauczania w postaci ocen akademickich.

9.1. Hipotezy badawcze

W odpowiedzi na pytania badawcze sformułowano następujące hipotezy badawcze.

Hipoteza 1: Autonomiczna motywacja do studiowania (motywacja wewnętrzna oraz motywacja związana z internalizacją studiów jako osobście ważnych) dodatnio koreluje z harmonijnym wymiarem pasji do studiowanej dziedziny nauki.

Hipoteza 2: Obsesyjny wymiar pasji wiąże się z niepełną internalizacją aktywności studiowania, a więc dodatnio koreluje z regulacją introjekcyjną (dążeniem do samoakceptacji oraz aprobaty ze strony znaczących osób).

Hipoteza 3: Harmonijny wymiar pasji do studiowanej dziedziny nauki dodatnio koreluje z przeżywaniem pozytywnych emocji podczas studiowania a ujemnie z przeżywaniem emocji negatywnych.

Hipoteza 4: Obsesyjny wymiar pasji do studiowanej dziedziny nauki dodatnio koreluje z przeżywaniem negatywnych emocji podczas studiowania.

Hipoteza 5: Harmonijny wymiar pasji dodatnio koreluje z jakością relacji akademickich – zarówno nawiązywanych z kolegami i koleżankami ze studiów, jak i z nauczycielami akademickimi.

Hipoteza 6: Emocje pozytywne i negatywne pełnią funkcję mediatora relacji między harmonijnym wymiarem pasji a jakością relacji akademickich.

Hipoteza 7: Obsesyjny wymiar pasji ujemnie koreluje z jakością relacji akademickich – zarówno nawiązywanych z kolegami i koleżankami ze studiów, jak i z nauczycielami akademickimi.

Hipoteza 8: Emocje negatywne pełnią funkcję mediatora relacji między obsesyjnym wymiarem pasji a jakością relacji akademickich.

Hipoteza 9: Harmonijny wymiar pasji do studiowanej dziedziny nauki wiąże się pozytywnie z osiągnięciami akademickimi w postaci średniej ocen ze studiów.

Jako cel drugorzędny sprawdzano, czy kobiety i mężczyźni różnią się pod względem zmiennych uwzględnionych w modelu oraz czy istnieją różnice w poziomie pasjonowania się studiami między studentami różnych kierunków.

9.2. Organizacja badań i próba badawcza

Badanie zostało przeprowadzone w maju i czerwcu 2021 w trakcie trwania pandemii COVID-19 i obowiązywania trybu nauki zdalnej na polskich uczelniach wyższych. Do respondentów docierano, poprzez fora i grupy internetowe dla studentów oraz media społecznościowe, wysyłając zaproszenia do badania w postaci ankiety Google online. Przy interpretacji wyników należy uwzględnić szczególny czas realizacji badania – obowiązywania restrykcji związanych z pandemią, trwających już ponad rok (od marca 2020), oraz sytuacji studentów, którzy nie mogli kontynuować studiów w tradycyjny sposób, co, w wielu przypadkach, nie pozostawało bez wpływu na realizację zadań rozwojowych w postaci poszerzania obszaru własnej autonomii i niezależności od środowiska rodziny generacyjnej. Konieczność społecznej izolacji wiązała się z niemożnością zanurzenia w relacje ze studiumującymi rówieśnikami i „życie studenckie”, co szczególnie często podkreślane było przez studentów jako bolesne i powodujące poczucie utraty ważnej dla nich wartości. Współczesne badania nad wpływem pandemii (np. Długosz, 2021) uwypuklają, że duża zmiana stylu życia, poczucie utraty wielu zasobów i braku możliwości realizacji ważnych wartości wiążą się z pogorszeniem psychologicznego funkcjonowania człowieka, poczuciem lęku i stresu. Badanie własne zatem odzwierciedla stan motywacji badanych, przeżywanych emocji, poczucia pasji

studiowania i jakości relacji z kolegami, koleżankami i wykładowcami w szczególnym momencie epidemiczno-społecznym.

Uczestnikami badania było 617 studentów polskich uczelni wyższych w wieku od 18 do 34 lat ($M = 21,81$; $SD = 2,11$). Próba badawcza była zrównoważona ze względu na płeć, 55,1% ($n = 340$) badanych to kobiety, 42,9% ($n = 265$) mężczyźni, a 1,9% ($n = 12$) osób inaczej definiowało swoją płeć. Badani w większości realizowali jeden program studiów 91,9% ($n = 569$), 7,8% ($n = 48$) osób realizowało jednocześnie dwa programy studiów (lub indywidualne studia międzyobszarowe) i w takim przypadku proszeni byli, podczas wypełniania kwestionariuszy, o wybór kierunku studiów, który uważali za najbardziej pasjonujący. Kierunki studiów zadeklarowane przez uczestników badania zostały usystematyzowane zgodnie z klasyfikacją dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych obowiązującą na mocy rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. Częstości poszczególnych dyscyplin zaprezentowane zostały w tabeli 2. Najliczniej reprezentowaną grupą okazali się studenci nauk społecznych, obejmujących takie dyscypliny, jak psychologia, pedagogika, socjologia, politologia, kognitywistyka, nauki o mediach. Drugą co do liczebności grupą byli studenci nauk technicznych, w tym m.in. takich kierunków, jak: automatyka i robotyka, mechanika i budowa maszyn, elektronika i telekomunikacja, budownictwo, architektura i urbanistyka, informatyka i inne. Trzecią licznie reprezentowaną grupą byli studenci nauk humanistycznych, w tym filozofii, historii, archeologii, kulturoznawstwa, różnych filologii i innych.

Uczestnicy badania wskazywali również rok studiów. W sytuacji uzupełniających studiów magisterskich badani poproszeni zostali o zaznaczenie odpowiednio 4. lub 5. roku studiowania. W tabeli 3 zestawiono liczebność i procent studiujących na poszczególnych latach. Badani deklarujący 6 rok studiów to studenci medycyny.

Uczestnicy badania w pierwszej kolejności podawali dane merytoryczne, kierunek i rok studiów, a następnie odpowiadali na pytanie – „Od ilu lat (w przybliżeniu) interesujesz się dziedziną wiedzy, którą studiujesz?”. Następnie przechodzili do sekcji narzędzi mierzących kolejno – poziom harmonijnej i obsesyjnej pasji do studiowanej dziedziny wiedzy, poziom uczuć pozytywnych i negatywnych doświadczanych podczas studiowania, charakter motywacji do studiowania, jakość

relacji z kolegami i koleżankami ze studiów oraz z wykładowcami. Na końcu studenci proszeni byli o podanie średniej ocen końcowych z semestru poprzedzającego badanie (zimowego semestru roku akademickiego 2020/2021).

Tabela 2

Liczba i procent badanych deklarujących studiowanie kierunku studiów zaklasyfikowanego do określonej dziedziny nauki, dyscypliny naukowej czy dyscypliny artystycznej

Dziedziny studiów akademickich:	<i>n</i>	%
1. dziedzina nauk humanistycznych, np. filologia, filozofia, historia	88	14,3%
2. dziedzina nauk społecznych, np. pedagogika, psychologia, socjologia	264	42,8%
3. dziedzina nauk ekonomicznych, np. ekonomia, finanse, logistyka	26	4,2%
4. dziedzina nauk prawnych, np. prawo, nauki o administracji	20	3,2%
5. dziedzina nauk matematycznych, np. matematyka	12	1,9%
6. dziedzina nauk fizycznych, np. fizyka, astronomia	3	0,5%
7. dziedzina nauk chemicznych, np. chemia, biochemia, ochrona środowiska	13	2,1%
8. dziedzina nauk biologicznych, np. biologia, biotechnologia, ekologia	14	2,3%
9. dziedzina nauk o Ziemi, np. geografia, geologia, oceanografia	3	0,5%
10. dziedzina nauk technicznych, np. automatyka i robotyka, informatyka	106	17,2%
11. dziedzina nauk rolniczych, np. agronomia, zootechnika, hodowla zwierząt	9	1,5%
12. dziedzina nauk leśnych, np. leśnictwo	5	0,8%
13. dziedzina nauk weterynaryjnych	5	0,8%
14. dziedzina nauk medycznych, np. medycyna, stomatologia, pielęgniarstwo	25	4,1%
15. dziedzina nauk farmaceutycznych	2	0,3%

Ciąg dalszy tabeli na następnej stronie

Ciąg dalszy tabeli z poprzedniej strony

Dziedziny studiów akademickich:	<i>n</i>	%
16. dziedzina nauk o zdrowiu, np. fizjoterapia, dietetyka	8	1,3%
17. dziedzina nauk o kulturze fizycznej, np. wychowanie fizyczne, turystyka	6	1,0%
18. dziedzina sztuk filmowych	0	0%
19. dziedzina sztuk muzycznych, np. instrumentalistyka, reżyseria dźwięku	4	0,6%
20. dziedzina sztuk plastycznych, np. sztuki projektowe, sztuki piękne	3	0,5%
21. dziedzina sztuk teatralnych, np. aktorstwo	1	0,2%

Tabela 3

Liczba i procent badanych deklarujących uczenie się na poszczególnych latach studiów

Rok studiów:	<i>n</i>	%
1	189	30,6%
2	131	21,2%
3	126	20,4%
4	105	17,0%
5	63	10,2%
6	3	0,5%

9.3. Narzędzia badawcze

Do pomiaru pasji do studiowanej dziedziny nauki wykorzystano zrewidowaną *Skalę pasji* (Marsh i in., 2013), w polskiej adaptacji Karoliny Mudło-Głagolskiej, Marty Lewandowskiej i Elżbiety Kasprzak (2019). W konstrukcji narzędzia przyjęto definicję pasji wynikającą z modelu dualistycznego, zgodnie z którym jest ona silną skłonnością do określonego działania czy aktywności, którą człowiek lubi i uważa

za ważną, w którą inwestuje swoją energię i czas, która stanowi wyznacznik tożsamości człowieka. Składająca się z 12 twierdzeń *Skala pasji* ma potwierdzoną empirycznie dwuczynnikową strukturę (Vallerand i in., 2003), zawiera dwie podskale: *Pasji harmonijnej* (sześć twierdzeń) oraz *Pasji obsesyjnej* (sześć twierdzeń). Do zrewidowanej *Skali pasji* dołączono także pięć pozycji mierzących definicyjne kryteria pasji, pozwalające określić, czy badany poświęca aktywności dużo czasu, lubi ją, uważa za ważną, myśli o niej w kategoriach pasji i uważa za część swojej tożsamości. Badani udzielają odpowiedzi na siedmiopunktowej skali Likerta (od 1 – *zdecydowanie nie zgadzam się*, do 7 – *zdecydowanie zgadzam się*). *Skala pasji* ma szeroki zakres aplikacyjności, została zaprojektowana w ten sposób, by móc mierzyć przy jej pomocy różne rodzaje zamiłowań. W badaniu własnym pozycje skali, zgodnie z sugestią autorów narzędzia i stosowaną przez nich praktyką (np. Bouizegarene i in., 2018; Mudło-Głagolska i in., 2019; Vallerand, 2015; Vallerand i in., 2003), zostały zmodyfikowane tak, aby odnosiły się do pasji związanej ze studiowaną dziedziną wiedzy. W tabeli 4 zamieszczono przykładowe twierdzenia dla podskal: *Pasji harmonijnej* (PH) i *Pasji obsesyjnej* (PO) oraz dla *Kryteriów pasji* (KP) dostosowane do mierzonego zagadnienia. W ramach zrealizowanego badania ($N = 617$) rzetelność narzędzia mierzona przy pomocy testu α Cronbacha wynosi dla *Pasji harmonijnej* 0,88, dla *Pasji obsesyjnej* 0,71, dla *Kryteriów pasji* 0,84.

Tabela 4

Przykładowe twierdzenia Skali pasji dostosowane do pomiaru pasji do studiowanej dziedziny nauki

Pasja harmonijna (PH)

Studiowanie pozostaje w harmonii z pozostałymi czynnościami w moim życiu.

Studiowanie tej dyscypliny wiedzy odzwierciedla cechy, które w sobie lubię.

Mój kierunek studiów dobrze wpisuje się w moje życie.

Pasja obsesyjna (PO)

Mam prawie obsesję na punkcie mojego kierunku studiów.

Studiowanie tej dziedziny nauki jest jedyną rzeczą, która naprawdę mnie napędza.

Moje studia są tak wciągające, że czasem tracę nad nimi kontrolę.

Kryteria pasji (KP)

Poświęcam dużo czasu studiom.

Lubię studiowanie.

Studia są dla mnie ważne.

Studia są moją pasją.

Studiowanie jest częścią mnie.

Do pomiaru pozytywnych i negatywnych emocji doświadczanych podczas studiowania wykorzystano wybrane pozycje *Skali pozytywnego i negatywnego afektu (Positive and Negative Affect Schedule-Expanded Form, PANAS-X; Watson, Clark, 1994; Watson, Clark, Tellegen, 1988)* w polskiej adaptacji Małgorzaty Fajkowskiej i Magdaleny Marszał-Wiśniewskiej (2009). Zgodnie ze stosowaną przez zespół Valleranda praktyką (np. Philippe i in., 2010) wybrano przymiotniki wiążące się z badaną aktywnością – studiowaniem. Zadaniem badanych było zastanowić się, jak na ogół czuli się, studiując na przestrzeni miesiąca poprzedzającego badanie. Odpowiedzi udzielano na pięciopunktowej skali Likerta (od 1 – *nieznacznie lub wcale*, do 5 – *bardzo silnie*). Rzetelność *Skali pozytywnych emocji* składającej się z sześciu przymiotników (aktywny, zainspirowany, radosny, entuzjastyczny, dumny, zainteresowany) wyniosła $\alpha = 0,87$. Rzetelność *Skali negatywnych emocji* zawierającej sześć przymiotników (pełen

obaw, przygnębiony, poirytowany, zawstydzony, zdenerwowany, smutny) wyniosła $\alpha = 0,83$.

Do pomiaru typów motywacji do studiowania autorka skonstruowała *Kwestionariusz samoregulacji w studiowaniu*, który odwołuje się do teorii autodeterminacji Deciego i Ryana (1985, 2000) przedstawionej w *Rozdziale 4*. Skonstruowane narzędzie było inspirowane opisanym przez Blacka i Deciego (2000) *Learning Self-Regulation Questionnaire* (LSRQ). Kwestionariusz zawiera 16 twierdzeń przyporządkowanych do 4 podskal (zob. tabela 5). Badani udzielają odpowiedzi na pięciopunktowej skali Likerta (od 1 – *zdecydowanie nieprawdziwe* do 5 – *zdecydowanie prawdziwe*). Poszczególne podskale odpowiadają opisanym przez Deciego i Ryana poziomom regulacji – od zewnętrznej, poprzez introjekcyjną, następnie zinternalizowaną do wewnętrznej.

- *Skala motywacji zewnętrznej* odzwierciedla podejście do studiowania regulowane przez zewnętrzne wobec Ja warunki, takie jak możliwość wystąpienia pożądaných konsekwencji lub groźba kary. Rzetelność podskali wyniosła $\alpha = 0,71$.
- *Skala introjekcji* – regulacja introjekcyjna zachowania związana jest z warunkowymi konsekwencjami zarządzanymi przez samą jednostkę w postaci poczucia dumy, winy lub wstydu. Ten typ regulacji odzwierciedlony jest w dążeniu do samoakceptacji oraz aprobaty ze strony innych znaczących osób oraz unikaniu dezaprobaty. Rzetelność podskali wyniosła $\alpha = 0,68$, nie przekraczając wymaganej wartości 0,70.
- *Skala internalizacji* – odzwierciedla autonomiczny poziom regulacji związany z identyfikacją ze studiami oraz przypisywaniem studiowaniu wagi i osobistego znaczenia. Rzetelność podskali wyniosła $\alpha = 0,83$.
- *Skala motywacji wewnętrznej* odzwierciedla autonomiczną motywację związaną z doznawaniem przyjemności i satysfakcji w związku z angażowaniem się w studiowanie odbierane jako ciekawe i sprzyjające rozwojowi. Rzetelność podskali wyniosła $\alpha = 0,90$.

Tabela 5

Skale i pozycje Kwestionariusza samoregulacji w studiowaniu

Aktywnie uczestniczę w zajęciach w ramach mojego kierunku studiów...

Skala motywacji zewnętrznej

żeby rodzice się mnie nie czepiali.
ponieważ regulamin studiów tego wymaga.
ponieważ boję się obniżenia oceny z przedmiotów, w razie słabej frekwencji.
bo obawiam się, że wylecę ze studiów, jeśli narobię sobie zaległości.

Skala introjekcji

bo czułbym (czułabym) się winny (winna), gdybym tego nie robił (robiła).
ponieważ chcę, aby wykładowcy mieli o mnie dobre zdanie.
bo nie chcę zawieść pokładanych we mnie oczekiwań.
ponieważ czułbym (czułabym) się źle wobec kolegów i wykładowców, nie pojawiając się na zajęciach.

Skala identyfikacji

bo zdaje sobie sprawę z tego, jakie to ważne dla mojego rozwoju.
ponieważ chcę się nauczyć nowych rzeczy.
ponieważ chcę dobrze zrozumieć wszystkie zagadnienia.
ponieważ chcę lepiej poznać zagadnienia, którymi będą się zajmować zawodowo.

Skala motywacji wewnętrznej

ponieważ większość zajęć jest dla mnie po prostu ciekawa i inspirująca.
bo mam poczucie, że udział w zajęciach mnie rozwija i wzbogaca.
bo udział w zajęciach jest dla mnie przyjemnym wyzwaniem.
gdyż czuję dużą satysfakcję, uczestnicząc w nich.

Skala jakości relacji interpersonalnych (SJRI; Senécal, Vallerand, Vallieres, 1992) w tłumaczeniu Zinczuk-Zielaznej mierzy jakość relacji międzyludzkich, których ludzie mogą doświadczać w różnych sferach swojego życia. Możliwe jest również użycie tej skali dla wybranych obszarów, np. tylko dla relacji z przyjaciółmi. Istnieją cztery stwierdzenia dla każdej z wybranych sfer relacji międzyludzkich. Uczestnicy badania szacują, na ile ich relacje z kolegami i koleżankami ze studiów a następnie ich relacje z wykładowcami są: *wzbogacające, satysfakcjonujące, harmonijne i wzbudzają zaufanie*. Oceniana jest zatem

jakość zarówno poziomych relacji (z osobami o podobnym statusie), jak i pionowych relacji akademickich (z osobami o wyższym statusie). Każde stwierdzenie jest mierzone na pięciostopniowej skali Likerta (od 0 – *wcale nie*, do 4 – *niezwykle*). Uczestnicy badania, którzy mieli poczucie braku relacji z innymi studentami w realiach pandemii, mieli możliwość pominięcia tej skali. Tłumaczenie *Skali jakości relacji interpersonalnych* zamieszczono w tabeli 6. Rzetelność podskali *Relacji koleżeńskich* wyniosła $\alpha = 0,89$, a podskali *Relacji z wykładowcami* $\alpha = 0,89$.

Tabela 6

Skala jakości relacji interpersonalnych (*SJRI; Senécal i in., 1992*)
w tłumaczeniu Zinczuk-Zielaznej

Wskaż jakość relacji, które masz TERAZ z kolegami i koleżankami ze studiów, a następnie z wykładowcami:
Obecnie moje relacje z kolegami i koleżankami ze studiów...
są harmonijne
są wzbogacające
są satysfakcjonujące
wzbudzają zaufanie
Obecnie moje relacje z wykładowcami...
są harmonijne
są wzbogacające
są satysfakcjonujące
wzbudzają zaufanie

Jako miarę osiągnięć podczas studiowania przyjęto średnią końcowych ocen z przedmiotów (wykładów, seminariów, ćwiczeń) realizowanych w semestrze poprzedzającym badanie (semestr zimowy roku akademickiego 2020/2021).

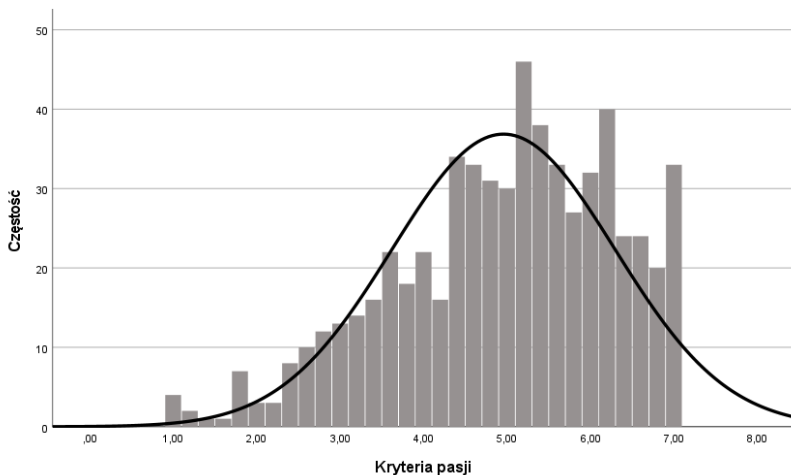
9.4. Analizy

Analizy statystyczne przeprowadzono z wykorzystaniem pakietu SPSS Statistics v.27. Do modelowania zależności pomiędzy zmiennymi predykcyjnymi a jakością relacji akademickich i osiągnięciami akademickimi wykorzystano analizę regresji liniowej metodą krokową. W celu analizy mediacji wykorzystano hierarchiczną analizę regresji i model 4 z makro PROCESS (Hayes, 2013, 2015). W analizie wybrano opcję wylosowania 5000 próbek bootstrappingowych do wygenerowania 95% przedziałów ufności (CI). Istotność różnic wartości zmiennych ilościowych względem kryterium pasji i płci badano testem *t*-Studenta. Obliczono też wielkość efektu (*d* Cohena), którą można klasyfikować jako bardzo słabą (<0,2), słabą (0,2–0,5), średnią (0,5–0,8) oraz dużą (>0,8; Cohen, 1988).

9.5. Wyniki

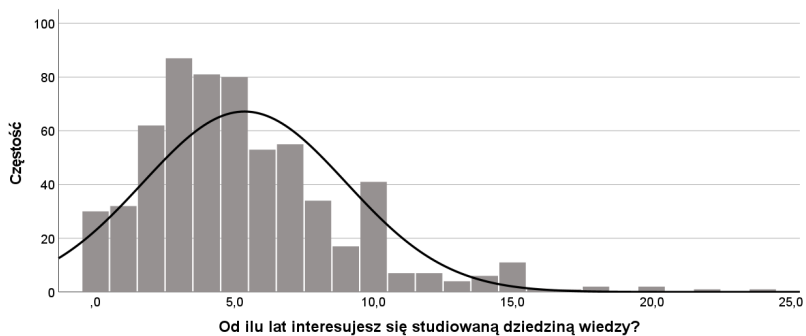
Statystyki opisowe i korelacje

Jako wartość progową posiadania pasji do studiowanego kierunku przyjęto średnią kryteriów pasji równą 5 punktów. Praktyka badaczy w zakresie wyznaczania wartości progowej pasji była różna. W większości badań przyjmowano wartość przynajmniej 4, przy zakresie od 1 do 7 punktów (np. Mudło-Głagolska, 2019; Vallerand i in., 2003). Zważywszy jednak, że wartości 4 odpowiada w kluczu odpowiedź – *trudno powiedzieć*, wydaje się, że próg posiadania pasji powinien być ustawiony wyżej. W niektórych badaniach (np. Philippe, Vallerand, Lavigne, 2009) przyjmowano bardziej restrykcyjną wartość 5 i na taki wybór zdecydowała się autorka w swoim badaniu. Takie kryterium posiadania pasji spełnia 56,2% uczestników badania ($M = 4,96$; $SD = 1,33$). 43,8% badanych uzyskuje niższe niż 5 wartości w zakresie kryteriów pasji. Test λ Kołmogorowa-Smirnowa wskazuje, że rozkład wyników w zakresie kryteriów pasji nie jest zbliżony do normalnego: $0,07$; $df=617$; $p<0,001$; skośność równa jest $0,55$, a kurtoza $-0,19$ (zob. rysunek 2).



Rysunek 2. Wykres rozkładu wyników – kryteria pasji do studiowanej dziedziny wiedzy ($N = 617$).

Badani zadeklarowali, że interesują się studiowaną dziedziną wiedzy średnio od 5,36 lat ($SD = 3,65$; zakres 0–24 lat; $Mdn = 5$; $n = 615$; zob. rysunek 3). 30 osób (4,9%) zadeklarowało, że nigdy nie interesowało się studiowanym kierunkiem.



Rysunek 3. Wykres rozkładu wyników – lata zainteresowania studiowaną dziedziną wiedzy ($n = 615$).

Tabela 7

Statystyki opisowe i korelacje między zmiennymi (*r* Pearsona)

Zmienne	<i>M</i> (zakres)	<i>SD</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Harmonijny wymiar pasji	29,81 (6–42)	8,13	0,42**	0,69**	-0,47**	0,28**	0,52**	0,74**	0,65**	-0,01	-0,38**	0,26**
2. Obsesyjny wymiar pasji	18,57 (6–42)	7,06		0,43**	-0,06	0,12**	0,27**	0,47**	0,39**	0,11**	-0,16**	0,09*
3. Emocje pozytywne	19,99 (6–30)	5,43			-0,48**	0,28**	0,52**	0,71**	0,59**	0,05	-0,31**	0,19**
4. Emocje negatywne	18,22 (6–30)	5,65				-0,20**	-0,33**	-0,37**	-0,30**	0,21**	0,38**	-0,19**
5. Relacje koleżeńskie	9,43 (0–16)	4,12					0,31*	0,18**	0,14**	-0,02	-0,11**	0,05
6. Relacje z wykladowcami	8,98 (0–16)	3,95						0,57**	0,41**	0,14**	-0,23**	0,28**
7. Motywacja wewnętrzna	13,52 (4–20)	4,34							0,74**	0,11**	-0,37**	0,24**
8. Internalizacja	15,80 (4–20)	3,67								0,08*	-0,27**	0,17**
9. Introjekcja	10,67 (4–20)	4,32									0,42**	0,05
10. Motywacja zewnętrzna	11,74 (4–20)	4,06										-0,19**
11. Średnia ocen	4,35 (2,4–5)	0,40										

p* < 0,05; *p* < 0,01.

W tabeli 7 przedstawione zostały statystyki opisowe i wyniki korelacji pomiędzy zmiennymi. Zgodnie z założeniami harmonijny wymiar pasji silnie dodatnio koreluje z pozytywnymi emocjami przeżywanymi podczas studiowania, jakością relacji z wykładowcami oraz dwoma wymiarami autonomicznej motywacji do studiowania (wewnętrzną i zawiązaną z procesem internalizacji). Ponadto harmonijny wymiar pasji wiąże się dodatnio słabo z jakością relacji koleżeńskich oraz średnią ocen akademickich, a ujemnie umiarkowanie z negatywnymi emocjami oraz zewnętrzną motywacją do studiowania. Z kolei obsesyjny wymiar pasji umiarkowanie dodatnio koreluje z pozytywnymi emocjami i autonomiczną motywacją do studiowania, dodatnio słabo z jakością relacji z wykładowcami, kolegami ze studiów, ocenami akademickimi oraz motywacją związaną z procesem introjekcji, rozumianą jako poszukiwanie samoakceptacji oraz aprobaty ze strony znaczących osób. Obsesyjny wymiar pasji słabo ujemnie koreluje z zewnętrzną motywacją do studiowania. Oba wymiary pasji powiązane są ze sobą na umiarkowanym poziomie.

Emocje pozytywne doświadczane podczas studiowania dodatnio wiążą się z jakością akademickich relacji, autonomiczną motywacją do studiowania i średnią ocen akademickich, a ujemnie z zewnętrzną motywacją do studiowania. Doświadczanie przez uczestników badania negatywnych emocji podczas studiowania wiąże się ujemnie z jakością ich relacji akademickich, zarówno tych z innymi studentami, jak i z wykładowcami, podobnie ujemnie z autonomiczną motywacją do studiowania, a także z średnią ocen, a umiarkowanie dodatnio wiąże się z zewnętrzną motywacją do studiowania. Jakość akademickich relacji (poziomych i pionowych), oprócz wcześniej wspomnianych związków, dodatnio koreluje z wymiarami autonomicznej motywacji do studiowania (z internalizacją i motywacją wewnętrzną), a ujemnie z motywacją instrumentalną (poszukiwania aprobaty i unikania kary). Ponadto jakość relacji z wykładowcami wiąże się pozytywnie z ocenami akademickimi.

Porównania między grupami pasjonatów vs nie-pasjonatów studiowania

Jak wspomniano powyżej, przyjęto wartość 5 punktów na 7-stopniowej skali *Kryteriów pasji* jako progową dla posiadania pasji do stu-

diowanej dziedziny wiedzy. Następnie zmienną poddano zabiegowi dychotomizacji. 347 (56,2%) uczestników badania ma pasję do studiowanego kierunku, a 270 (43,8%) nie spełnia kryteriów pasji. Sprawdzo- no, czy te dwie grupy badanych różnią się w zakresie uwzględnionych w modelu zmiennych (zob. tabela 8).

Tabela 8

Test istotności różnic (t-Studenta) średnich wyników zmiennych ilościowych uwzględnionych w modelu między osobami spełniającymi (n = 347) i niespełniającymi (n = 270) kryterium pasji do studiowanego kierunku oraz wielkość efektu (d Cohena)

Zmienna	Pasjonaci studiowania		Nie-pasjonaci studiowania		<i>t</i>	<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Emocje pozytywne	22,71	4,01	16,48	4,99	16,73***	1,39
Emocje negatywne	16,60	5,17	20,30	5,57	-8,51***	-0,69
Relacje koleżeńskie	10,26	3,49	8,38	4,60	5,45***	0,47
Relacje z wykładowcami	10,51	3,22	7,01	3,94	11,78***	0,98
Motywacja wewnętrzna	15,90	3,01	10,45	3,83	19,17***	1,60
Internalizacja	17,56	2,28	13,54	3,87	15,13***	1,30
Introjekcja	11,83	4,00	11,64	4,14	0,58	0,05
Motywacja zewnętrzna	9,41	3,84	12,29	4,36	-8,56***	-0,71
Średnia ocen	4,45	0,35	4,22	0,42	6,95***	0,58

*** $p < 0,001$.

Analiza istotności różnic metodą *t*-Studenta ujawniła, że pasjonaci studiowania różnią od osób niespełniających kryteriów pasji przede wszystkim pod względem skłonności do przeżywania pozytywnych emocji w procesie studiowania oraz obu wymiarów autonomicznej motywacji do studiowania. Oznacza to, że pasjonaci czerpią większą przyjemność ze studiowania oraz silniej internalizują studiowanie jako osobście ważne. W przypadku wspomnianych różnic wielkość efektu mierzona metodą *d* Cohena jest duża. Ponadto pasjonaci nawiązują

lepsze jakościowo relacje akademickie, wielkość efektu jest szczególnie duża w przypadku relacji z wykładowcami, oraz uzyskują wyższe oceny akademickie. Studenci pasjonujący się swoim kierunkiem przeżywają mniej negatywnych emocji, podczas nauki zdalnej oraz w mniejszym stopniu kierują się zewnętrzną motywacją rozumianą jako unikanie kary, uleganie regułom. Można zatem uznać, że w sytuacji nauki zdalnej i restrykcji związanych z epidemią COVID-19 studenci spełniający kryteria pasji istotnie lepiej radzą sobie zarówno emocjonalnie, jak i pod względem zdolności do tworzenia satysfakcjonujących relacji akademickich, a także uzyskują wyższe oceny.

Testowanie modeli regresji oraz mediacji

W pierwszym kroku, testując hipotezy 1 i 2, zbadano zależność między typami motywacji do studiowania a harmonijnym i obsesyjnym wymiarem pasji (analiza regresji liniowej metodą krokową).

Harmonijny wymiar pasji. W modelu znajdują się trzy zmienne predykcyjne:

- wewnętrzna motywacja do studiowania ($B = 0,99$; $SE = 0,07$; $\beta = 0,53$; $p < 0,001$);
- motywacja związana z internalizacją studiowania jako osobie ważne ($B = 0,51$; $SE = 0,09$; $\beta = 0,23$; $p < 0,001$);
- zewnętrzna motywacja do studiowania (unikanie kar, uleganie zasadom; $B = -0,22$; $SE = 0,05$; $\beta = -0,12$; $p < 0,001$).

Model jest istotny statystycznie $R = 0,77$; $R^2 = 0,59$; Skorygowane $R^2 = 0,59$; $F(3, 613) = 291,65$; $p < 0,001$ i wyjaśnia 59% wariancji harmonijnego wymiaru pasji. Najsilniejszym predyktorem jest motywacja wewnętrzna związana z doświadczaniem przyjemności podczas studiowania odbieranego jako ciekawe i sprzyjające rozwojowi. Drugim predyktorem okazuje się internalizacja studiowania jako osobie ważne. Motywacja zewnętrzna, rozumiana jako tendencja do samoregulacji w odpowiedzi na zagrożenie karą lub istniejące zasady i regulaminy, ujemnie przewiduje harmonijny wymiar pasji. Hipotezę 1 można uznać za potwierdzoną.

Obsesyjny wymiar pasji. Analiza regresji liniowej metodą krokową wskazuje jeden predyktor obsesyjnego wymiaru pasji – wewnętrzną

motywację do studiowania ($B = 0,77$; $SE = 0,06$; $\beta = 0,47$; $p < 0,001$). Pozostałe typy motywacji zostały usunięte z modelu z powodu niskiego progu istotności. Model regresji z jedną zmienną predykcyjną wyjaśnia 22% wariacji obsesyjnego wymiaru pasji $R = 0,77$; $R^2 = 0,23$; Skorygowane $R^2 = 0,22$; $F(1, 615) = 178,74$; $p < 0,001$. Zatem *hipotezę 2* należy odrzucić, pomimo zaobserwowanej śladowej korelacji introjeksji (poszukiwania samoakceptacji oraz aprobaty ze strony znaczących osób) z obsesyjnym wymiarem pasji, model regresji liniowej nie potwierdza tej zależności. Predykcja motywacji wewnętrznej jest istotna, ale słabsza w porównaniu do harmonijnej pasji.

Emocje pozytywne. W modelu znajdują się trzy zmienne predykcyjne:

- wewnętrzną motywacją do studiowania ($B = 0,50$; $SE = 0,05$; $\beta = 0,40$; $p < 0,001$);
- harmonijny wymiar pasji ($B = 0,24$; $SE = 0,03$; $\beta = 0,36$; $p < 0,001$);
- obsesyjny wymiar pasji ($B = 0,07$; $SE = 0,02$; $\beta = 0,09$; $p < 0,01$).

Model jest istotny statystycznie $R = 0,76$; $R^2 = 0,57$; Skorygowane $R^2 = 0,57$; $F(3, 613) = 271,91$; $p < 0,001$ i wyjaśnia 57% wariacji pozytywnych emocji doświadczanych podczas studiowania.

Emocje negatywne. W modelu znajduje się aż pięć zmiennych predykcyjnych:

- harmonijny wymiar pasji ($B = -0,27$; $SE = 0,04$; $\beta = -,38$; $p < 0,001$);
- zewnętrzną motywacją do studiowania (unikanie kar, uleganie zasadom; $B = 0,22$; $SE = 0,05$; $\beta = 0,17$; $p < 0,001$);
- obsesyjny wymiar pasji ($B = 0,13$; $SE = 0,03$; $\beta = 0,16$; $p < 0,001$);
- motywację związaną z poszukiwaniem samoakceptacji oraz aprobaty ze strony znaczących osób (związaną z introjeksją; $B = 0,18$; $SE = 0,05$; $\beta = 0,13$; $p < 0,01$);
- wewnętrzną motywacją do studiowania ($B = -0,16$; $SE = 0,07$; $\beta = -0,12$; $p < 0,05$).

Model jest istotny statystycznie $R = 0,55$; $R^2 = 0,30$; Skorygowane $R^2 = 0,30$; $F(5, 611) = 53,45$; $p < 0,001$ i wyjaśnia 30% wariacji negatywnych emocji doświadczanych podczas studiowania. Biorąc pod uwagę dwa powyższe modele regresji, można uznać *hipotezę 3* za potwierdzoną – harmonijny wymiar pasji pozytywnie wiąże się z emocjami pozytywnymi doświadczanymi podczas studiowania a ujemnie z emocjami negatywnymi. Potwierdzono także *hipotezę 4* – obsesyjny wymiar pasji

wiąże się z doświadczaniem negatywnych emocji podczas studiowania, co ciekawe wiąże się także z doświadczaniem emocji pozytywnych.

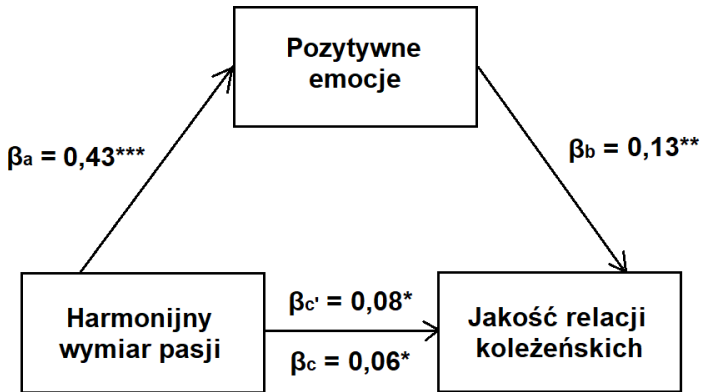
Następnie badając kształt zależności pomiędzy jakością relacji akademickich a wymiarami pasji, przeżywanymi emocjami i typami motywacji do studiowania, przeprowadzono analizę regresji liniowej metodą krokową oraz analizę mediacji.

Jakość relacji koleżeńskich. W modelu uwzględnione zostały trzy zmienne predykcyjne:

- harmonijny wymiar pasji ($B = 0,12$; $SE = 0,03$; $\beta = 0,24$; $p < 0,001$);
- emocje pozytywne ($B = 0,17$; $SE = 0,04$; $\beta = 0,23$; $p < 0,001$);
- wewnętrzna motywacja do studiowania ($B = -0,15$; $SE = 0,06$; $\beta = -0,16$; $p < 0,01$)

Model jest istotny statystycznie $R = 0,32$; $R^2 = 0,10$; Skorygowane $R^2 = 0,10$; $F(3, 582) = 22,16$; $p < 0,001$ i wyjaśnia 10% wariacji zmiennej jakości relacji z kolegami i koleżankami ze studiów.

Predyktorami wysokiej jakości relacji rówieśniczych są pozytywne emocje doświadczane podczas studiowania oraz harmonijny wymiar pasji. Co więcej pozytywne emocje okazują się nie tylko wywierać bezpośredni efekt, ale także częściowo mediować relację między harmonijnym wymiarem pasji do studiowania a jakością poziomych relacji akademickich $n = 585$; $R^2 = 0,09$; $B = 0,06$; $SE = 0,02$; $95\%CI = [0,020; 0,102]$ (zob. rysunek 4). Harmonijny wymiar pasji i wewnętrzna motywacja do studiowania silnie ze sobą korelują. Analiza regresji, biorąca pod uwagę kowariancje zmiennych predykcyjnych, ujawniła, że wewnętrzna motywacja, czyli przyjemność studiowania może nieznacznie obniżać jakość relacji z kolegami i koleżankami, prawdopodobnie wywołując duże zaangażowanie w naukę, kosztem czasu dla rówieśników. Wewnętrzna motywacja nie pełni jednak funkcji mediatora relacji między harmonijnym wymiarem pasji a relacjami koleżeńskimi. Pozostała część wariacji zmiennej wyjaśniana jest innymi czynnikami, nieuwzględnionymi w modelu.



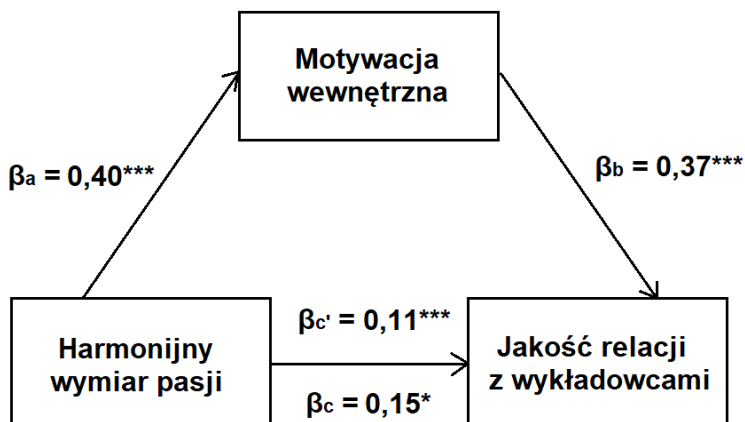
Rysunek 4. Model mediacyjnej roli pozytywnych emocji między harmonijnym wymiarem pasji a jakością relacji koleżeńskich.
 $*p < 0,05$; $**p < 0,01$; $***p < 0,001$.

W wyniku modelowania wyłoniono pięć zmiennych predykcyjnych jakości relacji z wykładowcami:

- wewnętrzną motywację do studiowania ($B = 0,28$; $SE = 0,05$; $\beta = 0,31$; $p < 0,001$);
- harmonijny wymiar pasji ($B = 0,07$; $SE = 0,03$; $\beta = 0,15$; $p < 0,01$);
- emocje pozytywne ($B = 0,10$; $SE = 0,04$; $\beta = 0,14$; $p < 0,01$);
- regulację introjekcyjną związaną z poszukiwaniem samoakceptacji oraz aprobaty ze strony znaczących osób ($B = 0,11$; $SE = 0,03$; $\beta = 0,12$; $p < 0,001$);
- emocje negatywne ($B = -0,07$; $SE = 0,03$; $\beta = -0,10$; $p < 0,01$).

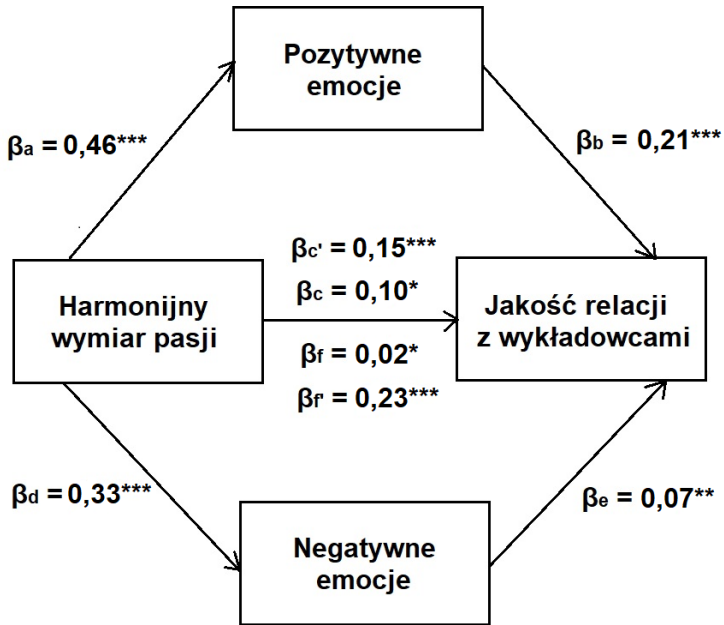
Model jest istotny statystycznie $R = 0,61$; $R^2 = 0,37$; Skorygowane $R^2 = 0,37$; $F(5, 606) = 72,51$; $p < 0,001$ i wyjaśnia 37% wariacji zmiennej jakość relacji wykładowcami. Najsilniej zaznacza się efekt wewnętrznej motywacji do studiowania, zatem to przyjemność płynąca z nauki w największym stopniu wyjaśnia jakość relacji z wykładowcami. Autonomiczna motywacja pełni także funkcję mediatora związku między harmonijnym wymiarem pasji a relacjami z nauczycielami $n = 611$; $R^2 = 0,35$; $B = 0,15$; $SE = 0,02$; $95\%CI = [0,106; 0,191]$ (zob. rysunek 5). Podobnie, zauważyć można mediujący wpływ pozytyw-

nych $n = 611$; $R^2 = 0,32$; $B = 0,10$; $SE = 0,02$ 95%CI = [0,067; 0,136] i negatywnych emocji $n = 611$; $R^2 = 0,28$; $B = 0,02$; $SE = 0,01$; 95%CI = [0,006; 0,042]. Jednak w tym przypadku efekt niebezpośredni jest słabszy, co oznacza, że emocje występują w roli supresora, a silniejsza jest bezpośrednia predykcja harmonijnego wymiaru pasji (zob. rysunek 6). Wśród predyktorów pojawia się też motywacja związana z mechanizmem introjeckji, którą rozumieć należy jako skłonność do poszukiwania aprobaty ze strony znaczących osób oraz dążenie do samoakceptacji poprzez przyjmowanie zewnętrznych standardów, oczekiwań. Pozostała część wariancji zmiennej jakości relacji z wykładowcami wyjaśniana jest innymi czynnikami, nieuwzględnionymi w modelu. Dwa powyższe modele potwierdzają *hipotezę 5* postulującą pozytywny związek harmonijnego wymiaru pasji z jakością relacji akademickich oraz *hipotezę 6* mówiącą o mediacyjnej roli emocji. Należy jednak zauważyć, że bezpośredni związek harmonijnego wymiaru pasji z jakością relacji akademickich jest silniejszy niż związek zapośredniczony przez emocje. *Hipotezy 7 i 8* należy odrzucić – obsesyjny wymiar pasji nie był predyktorem relacji akademickich.



Rysunek 5. Model mediacyjnej roli motywacji wewnętrznej między harmonijnym wymiarem pasji a jakością relacji z wykładowcami.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.



Rysunek 6. Model mediacyjnej roli pozytywnych i negatywnych emocji między harmonijnym wymiarem pasji a jakością relacji z wykładowcami.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Następnie zbadano, jakie zmienne wiążą się z *średnią ocen akademickich*. Do modelu wprowadzono następujące zmienne: jakość relacji akademickich, wymiary pasji, przeżywane emocje i typy motywacji do studiowania i ponownie wykorzystano analizę regresji liniowej metodą krokową. W ostatecznym modelu znalazły się trzy zmienne predykcyjne:

- jakość relacji z wykładowcami ($B = 0,02$; $SE = 0,005$; $\beta = 0,20$; $p < 0,001$);
- harmonijny wymiar pasji ($B = 0,01$; $SE = 0,002$; $\beta = 0,12$; $p < 0,05$);
- motywacja zewnętrzna (unikanie kary, uleganie zasadom; $B = -0,01$; $SE = 0,004$; $\beta = -0,10$; $p < 0,05$).

Model jest istotny statystycznie $R = 0,32$; $R^2 = 0,10$; Skorygowane $R^2 = 0,10$; $F(3, 567) = 21,46$; $p < 0,001$ i wyjaśnia 10% wariancji średniej ocen akademickich. Najsilniejszym, spośród zidentyfikowanych predyktorów osiągnięć akademickich, jest jakość relacji z wykładowcami. Bardziej pozytywne postrzeganie tych relacji wiąże się z wyższymi ocenami. W modelu znalazł się też harmonijny wymiar pasji, ale nie obsesyjny. Co ciekawe, autonomiczne wymiary motywacji do studiowania nie znalazły się w modelu. Zamiast nich zaznacza swoją ujemną predykcję instrumentalna motywacja zewnętrzna związana z tendencją do unikania kar i ulegania zasadom. Taki typ motywacji wiąże się z obniżeniem średniej ocen. W modelu nie stwierdzono mediacji. Pozostała część wariancji ocen akademickich wyjaśniana jest innymi czynnikami, nieuwzględnionymi w modelu. *Hipotezę 9* można uznać za potwierdzoną. Zgodnie z założeniami harmonijny wymiar pasji jest bezpośrednim predyktorem ocen akademickich, choć słabym.

Porównania między kobietami i mężczyznami

Jako cel drugorzędny zbadane zostały różnice między kobietami a mężczyznami, a także między osobami studiującymi trzy najliczniej reprezentowane grupy dyscyplin naukowych: nauki społeczne, nauki techniczne oraz nauki humanistyczne w zakresie uwzględnionych w modelu zmiennych. Porównanie wyników kobiet i mężczyzn, którzy wzięli udział w badaniu, ujawniło, że studentki charakteryzują się istotnie wyższymi wynikami na skalach: harmonijnej pasji, pozytywnych emocji doświadczanych podczas studiowania, jakości relacji z wykładowcami, autonomicznej motywacji (związanej z przyjemnością studiowania i internalizacją studiów jako osobiście ważnych), motywacji związanej z introjekcją (szukaniem samoakceptacji i aprobaty ze strony znaczących osób) oraz średniej ocen akademickich (zob. tabela 9). Nie ma różnic między płciami w zakresie obsesyjnego wymiaru pasji, negatywnych emocji, jakości koleżeńskich relacji oraz zewnętrznej motywacji.

Tabela 9

Test istotności różnic (*t-Studenta*) średnich wyników zmiennych ilościowych uwzględnionych w modelu między kobietami ($n = 340$) a mężczyznami ($n = 265$) oraz wielkość efektu (*d Cohena*)

Zmienna	Kobiety		Mężczyźni		<i>t</i>	<i>d Cohena</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Harmonijny wymiar pasji	31,47	7,33	27,75	8,60	5,63***	0,47
Obsesyjny wymiar pasji	18,62	6,98	18,52	7,16	0,17	0,01
Emocje pozytywne	20,64	5,09	19,24	5,75	3,14**	0,26
Emocje negatywne	18,08	5,53	18,41	5,87	-0,71	-0,06
Relacje koleżeńskie	9,46	3,85	9,36	4,42	0,29	0,02
Relacje z wykładowcami	9,38	3,54	8,49	4,33	2,68**	0,23
Motywacja wewnętrzna	14,31	4,01	12,61	4,54	4,8***	0,40
Internalizacja	16,37	3,34	15,19	3,91	3,91***	0,33
Introjekcja	11,83	4,00	11,64	4,14	2,63**	0,21
Motywacja zewnętrzna	10,66	4,24	10,55	4,42	0,32	0,03
Średnia ocen	4,42	0,34	4,26	0,43	5,00***	0,43

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Jeśli rozpatrywać trzy najliczniej reprezentowane dziedziny studiowanych nauk (por. tabela 2) – wśród studentów nauk społecznych 75% stanowiły kobiety, 23,1% mężczyźni, a 1,9% zapytanych o płeć zaznaczyło opcję „inna”. Wśród studentów nauk technicznych 14,2% stanowiły kobiety, 80% mężczyźni, a 1,9% zapytanych o płeć zaznaczyło opcję „inna”. Grupę studentów nauk humanistycznych w 65,9% reprezentowały kobiety, w 31,8% mężczyźni, a 2,3% zaznaczyło opcję „inna”. W rozkładzie wyraźnie widać przewagę kobiet na kierunkach społecznych i humanistycznych oraz przewagę mężczyzn na kierunkach technicznych. Porównanie średnich wyników w zakresie zmiennych ujętych w modelu, uzyskiwanych przez studentów trzech najliczniej reprezentowanych dziedzin nauk ujawniło istotne statystycznie różnice (zob. tabela 10). Testy *post hoc* ujawniły, że wyniki studentów nauk humanistycznych i społecznych są wyższe w porównaniu do studentów nauk technicznych w zakresie: harmonijnej pasji, pozytywnych emocji doświadczanych podczas studiowania, jakości relacji z wykładowca-

mi, obu wymiarów autonomicznej motywacji do studiowania oraz średniej ocen. Ponadto średnia negatywnych emocji przeżywanych przez studentów nauk społecznych jest istotnie niższa w porównaniu do studentów nauk technicznych. Studenci różnych kierunków nie różnią się w zakresie obsesyjnej pasji, jakości relacji koleżeńskich oraz motywacji zewnętrznej.

Tabela 10

Test istotności różnic (ANOVA) średnich wyników zmiennych ilościowych uwzględnionych w modelu między studentami nauk humanistycznych (n = 88) społecznych (n = 264) i technicznych (n = 106) oraz wielkość efektu (η^2)

Zmienna	Nauki humanistyczne		Nauki społeczne		Nauki techniczne		F (df)	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD		
Harmonijny wymiar pasji	30,89	7,95	31,98	6,71	24,40	8,07	41,76*** (2, 455)	0,16
Obsesyjny wymiar pasji	19,44	7,70	18,00	6,63	17,79	6,16	1,80 (2, 455)	0,01
Emocje pozytywne	20,87	5,51	20,20	4,82	17,94	5,60	9,60*** (2, 455)	0,04
Emocje negatywne	18,90	5,53	17,50	5,45	19,43	6,00	5,32** (2, 455)	0,02
Relacje koleżeńskie	9,82	3,95	9,20	3,90	8,45	4,71	1,27 (2, 436)	0,01
Relacje z wykładowcami	10,47	3,83	9,33	3,42	7,06	4,25	22,06*** (2, 450)	0,09
Motywacja wewnętrzna	13,78	4,32	14,44	3,79	11,50	4,43	20,00*** (2, 455)	0,08
Internalizacja	16,14	3,42	16,35	3,17	14,64	4,05	9,53*** (2, 455)	0,04
Introjekcja	12,50	4,32	11,76	3,79	11,02	4,35	3,21* (2, 455)	0,01
Motywacja zewnętrzna	10,60	4,43	10,35	4,13	11,44	4,42	2,51 (2, 455)	0,03
Średnia ocen	4,51	0,38	4,41	0,34	4,14	0,41	29,39*** (2, 449)	0,17

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

10. Dyskusja

Przeprowadzone w szczególnych okolicznościach pandemii COVID-19 badanie potwierdziło większość założeń dualistycznego modelu pasji Valleranda i współautorów (2003) oraz teorii autodeterminacji Deciego i Ryana (1985, 2000). Harmonijny wymiar pasji do nauki okazał się łączyć przede wszystkim z wewnętrzną motywacją związaną z czerpaniem przyjemności i satysfakcji ze studiowania, przeżywanego jako ciekawy i rozwojowy proces. Wewnętrzna motywacja, choć w słabszym stopniu, wiązała się też z obsesyjnym wymiarem pasji. Proces internalizacji studiowania jako osobiście ważnego, zgodnie z teoretycznymi założeniami, także był motywacyjną siłą istotną dla harmonijnego wymiaru pasji, ale nie przewidywał obsesyjnego wymiaru pasji. Zatem autonomiczna samoregulacja zachowania wykazuje silne związki z harmonijnym wymiarem pasji, a zdecydowanie słabsze z obsesyjnym wymiarem pasji. Wyniki te w pewnym stopniu potwierdzają tezę, iż w procesie kształtowania pasji obsesyjnej nie dochodzi do pełnej internalizacji pasjonującej aktywności i jej integracji ze strukturami Ja, co skutkować może obniżeniem zdolności do samoregulacji w postaci nadmiernego i wchodzącego w konflikt z innymi sferami życia oddawania się studiowaniu, a także uzależnieniem samooceny od efektów aktywności i aprobaty ze strony innych (na co wskazywać może słaba, ale istotna korelacja ze *Skalą introjekcji*).

Zewnętrzna, instrumentalna regulacja w postaci nastawienia na unikanie negatywnych konsekwencji, poszukiwania pożądaných i podporządkowania się zewnętrznym regulaminom i kodeksom, negatywnie korelowała z zarówno harmonijnym, jak i obsesyjnym wymiarem pasji do nauki, z pozytywnymi emocjami doświadczanymi podczas studiowania, z jakością akademickich relacji, a nawet z obiektywnymi wynikami studiowania. Z drugiej strony zewnętrzna motywacja była predyktorem wystąpienia negatywnych emocji podczas studiowania. Wyniki wskazują zatem na bardzo niekorzystny wpływ zewnętrznej regulacji na emocjonalne i interpersonalne funkcjonowanie człowieka. Odwołując się do teorii autodeterminacji Deciego i Ryana (1985, 2000), można zwrócić uwagę na znaczenie potrzeby autonomii. Jeśli nie jest realizowana w wyniku np. nadmiernie kontrolującego środowiska, w którym rozwija się młody

człowiek, pojawia się duże ryzyko znalezienia się w grupie osób bez pasji. Studenci niepasjonaci znacząco różnili się od pasjonatów pod względem skłonności do zewnętrznego regulowania aktywności studiowania. Innymi słowy studiowali czując, że podejmują działania z zewnętrznych pobudek – z obawy przed reakcjami rodziców, aby nie narazić się na nieprzyjemne konsekwencje ze strony wykładowców w postaci braku zaliczenia przedmiotu. Czuli więcej negatywnych emocji i gorzej układały się ich akademickie relacje, a nawet osiągnęli niższe oceny semestralne. Zatem ich możliwości realizacji pozostałych dwóch potrzeb ujętych w teorii autodeterminacji – budowania kompetencji i znaczących więzi, także były mniejsze w porównaniu do studentów-pasjonatów.

Potencjalne korzyści płynące z rozwinięcia harmonijnej pasji do wybranej przez siebie dyscypliny nauki są daleko idące. Przede wszystkim taką korzyścią jest pozytywny afekt towarzyszący studiowaniu i supresja negatywnych emocji, takich jak obawy, przygnębienie, irytacja, wstyd, zdenerwowanie i smutek. Wynik ten jest zgodny z wcześniejszymi badaniami, w których harmonijna pasja okazała się prowadzić do wyższych poziomów afektu pozytywnego podczas angażowania się w pasjonujące działanie (Lafreniere i in., 2009; Mageau i in., 2005; Philippe i in., 2009; Rousseau, Vallerand, 2008; Vallerand i in., 2006; Vallerand i in., 2003) i niższych poziomów afektu negatywnego (Carbonneau i in., 2010; Philippe i in., 2010; Vallerand i in., 2003; Young i in., 2015). Z drugiej strony, co niezwykle ciekawe, także obsesyjny wymiar pasji okazał się predyktorem pozytywnych emocji, co stoi w sprzeczności z większością wcześniejszych badań, w których taki związek nie występował. Wyjątkiem były dwa badania (Lafrenière i in., 2009; Parastatidou i in., 2012), w których korelacje pozytywnego afektu z obsesyjnym wymiarem pasji były słabsze w porównaniu do harmonijnego. Wynik ten niewątpliwie wymaga zreplicowania w okolicznościach powrotu do stacjonarnego nauczania, aby rozstrzygnąć, czy rzeczywiście taki związek między obsesyjnym wymiarem pasji a pozytywnymi emocjami doświadczanymi podczas studiowania jest uniwersalny, czy też należy go wiązać z sytuacją restrykcji związanych z pandemią COVID-19. Być może każda forma zaangażowania w konstruktywną aktywność, jaką bez wątpienia jest studiowanie, w sytuacji deprivacji wielu rozwojowych potrzeb, doświadczana była w kategoriach źródła pozytywnych emocji, takich jak radość, entuzjazm czy duma.

Kolejną korzyścią związaną z harmonijnym wymiarem pasji był jej związek z jakością relacji zarówno koleżeńskich, jak i z nauczycielami akademickimi. Choć pozytywne emocje były mediatorami tej relacji to bezpośrednia predykcja harmonijnego wymiaru pasji była silniejsza. Ta silna predykcja jakości relacji z osobami, z którymi nawiązujemy kontakt w ramach aktywności, jest rezultatem często uzyskiwanym w badaniach (np. Antonini Philippe i in., 2014; Bouizegarene i in., 2018; Philippe i in., 2010; Utz i in., 2012). Szczególnie pozytywnie zaskakuje fakt, że również w trakcie trwania pandemii studentom udawało się nawiązać i podtrzymać relacje akademickie satysfakcjonującej jakości. Ze względu na badanie przeprowadzone w modelu regresji trudno określić kierunek przyczynowo skutkowy tej relacji. Na przykład Ryan i Grolnick (1986) oraz Ryan, Stiller i Lynch (1994) zaobserwowali wyższą motywację wewnętrzną u studentów, którzy przeżywali swoich nauczycieli jako ciepłych i troskliwych. Zatem kierunek relacji może być odwrócony – wspierające, inspirujące środowisko akademickie może pobudzać rozwój harmonijnej pasji u studentów. Podobnie w badaniu własnym wewnętrzna motywacja do studiowania oraz jakość pionowych i poziomych relacji akademickich korelowały ze sobą dodatnio, ale tylko w przypadku więzi z wykładowcami zaznaczyła się pozytywna predykcja tego poziomu samoregulacji. W przypadku więzi koleżeńskich okazało się, że wysoka przyjemność czerpana ze studiowania może nieznacznie obniżyć postrzeganą jakość więzi koleżeńskich, być może ze względu na duże ulokowanie zaangażowania w nauce, kosztem inwestowania w relacje z innymi studentami.

Kolejnym obszarem zaobserwowanych oddziaływań pasji są obiektywne wyniki zaangażowania w studiowanie w postaci ocen akademickich. Studenci pasjonaci uzyskali wyższe oceny semestralne w porównaniu do studentów niepasjonatów. Zarówno korelacje, jak i kowariancje ujawniły pozytywny związek harmonijnego wymiaru pasji, a także jakości relacji z wykładowcami z średnią ocen. Pełne pasji zaangażowanie w studiowaną dyscyplinę wiedzy, w połączeniu z przeżywaniem relacji z nauczycielami jako wzbogacającej, inspirującej i godnej zaufania, prowadzi do wyższych rezultatów nauczania. Na podobną zależność wskazują badania Harackiewicz i współpracowników (2008). Początkowe zainteresowanie przedmiotem u studentów psychologii przewidywało wyniki na pierwszym egzaminie

cząstkowym. Co ciekawe, dobre oceny z egzaminów cząstkowych były predyktorem dalszego zainteresowania i dalszych ocen, w tym z końcowego egzaminu. Podobnie w badaniu Lee i współautorów (2014) indywidualne zainteresowania, mediowane przez samoregulację, wyjaśniały poziom akademickich osiągnięć. Zatem skuteczność działania mierzona ocenami z egzaminów i zainteresowania akademickie lub pasja są wzajemnie powiązane (por. Bonneville-Roussy i in., 2011; Vallerand i in., 2007; Vallerand i in., 2008). Co prawda zbudowany model, w którym oprócz pozytywnej predykcji harmonijnego wymiaru pasji i jakości relacji z wykładowcami, zaznaczył się ujemny związek zewnętrznej motywacji z średnią ocen akademickich, wyjaśniał jedynie 10% wariancji zmiennej. Wynik ten jednak nie zaskakuje. Badania wskazują, że na osiągnięcia akademickie wpływają różnorodne zmienne, takie jak: podstawowe procesy poznawcze (tj. szybkość przetwarzania informacji, pamięć robocza, pamięć wzrokowo-przestrzenna; Luo, Thompson, Detterman, 2006; Rohde, Thompson, 2007; Tikhomirova, Malykh, Malykh., 2020), procesy poznawcze wyższego rzędu, przede wszystkim inteligencja płynna (Deary, Strand, Smith, Fernandes, 2007; Geary, 2011; Luo i in., 2006), status społeczno-ekonomiczny rodziców i odziedziczalne różnice genetyczne (Stumm i in., 2019). Niemniej pasja może wspierać wykorzystanie posiadanych predyspozycji poprzez zwiększanie zarówno jakości poznawczego zaangażowania, jak i ilości wykorzystywanych zasobów poznawczych (Ho i in., 2011).

W badaniu zaobserwowano różnice między studentkami a studentami w zakresie harmonijnego wymiaru pasji, pozytywnych emocji, relacji z wykładowcami, motywacji wewnętrznej oraz regulacji związanej z internalizacją i introjekcją, a także ocen akademickich. Ponieważ podobne różnice wiązały się ze studiowaniem różnych dziedzin nauki, a mianowicie studenci nauk technicznych, w ramach których przeważają mężczyźni, różnią się od studentów nauk humanistycznych i społecznych, gdzie dominują kobiety, można przypuszczać, iż wynikają one ze specyfiki nauczania tych dyscyplin. Z jakichś względów, które należałoby empirycznie zbadać, rozwijanie harmonijnej pasji, wysokiej jakości relacji z wykładowcami i autonomicznej regulacji, na kierunkach technicznych czy na technicznych uczelniach wyższych, jest trudniejsze niż na kierunkach humanistycznych i społecznych, na których z kolei studenci otrzymują nieco wyższe oceny. Być może

tym drugim łatwiej realizować potrzebę kompetencji, utrzymywać stabilne poczucie własnej wartości. Młodzi ludzie trafiają na studia w okresie adolescencji, mierząc się z istotnymi zmianami, które w nich zachodzą, między innymi w sferach: afektywno-motywacyjnej, poznawczej oraz relacji społecznych. Jest dla nich rozwojowo ważne, aby proces oceny posiadanych zasobów (np. emocjonalnych, intelektualnych) w konfrontacji w wyzwaniem studiowania, wypadał pozytywnie i dawał szansę na rozwój poczucia skuteczności i kompetencji. Jeden z tropów podejmowanych przez naukowców wiedzie ku zdolnościom samoregulacji emocji i zachowania, jako silnie powiązanych z osiągnięciami akademickimi (Duckworth, Seligman, 2006; Weis, Heikamp, Trommsdorff, 2013). Na przykład badanie Weis i współautorów (2013) wskazało, że regulacja zachowania jest niezwykle ważnym predyktorem osiągnięć szkolnych. W podobny sposób można interpretować wyniki uzyskane w badaniu własnym. Zaobserwowane różnice w zakresie poziomu regulacji aktywności studiowania (autonomiczna, instrumentalna), mające związek ze specyfiką wybranej dyscypliny nauki bądź klimatem uczelni (jakością relacji z wykładowcami), prawdopodobnie wyjaśniają różnice w średniej ocen akademickich oraz możliwościach kształtowania harmonijnej pasji. Wynik ten wymaga replikacji, a zagadnienie – pogłębienia.

11. Zakończenie

Teoria autodeterminacji Deciiego i Ryana (2000) podkreśla, że ludzie angażują się w różne działania, w tym naukę, studiowanie, w nadziei na zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii, kompetencji i więzi. W przedstawionym badaniu można zaobserwować bezpośrednią zależność pomiędzy możliwością realizacji owych potrzeb a rodzajem aktywności, którą osoba określa swoją pasją. Studiowanie z pobudek wewnętrznych, autonomicznych dyscypliny nauki uważanej za ciekawą, wartościową i ważną, przeżywane jest w kategoriach osobistej pasji, wyzwala pozytywne emocje, wygasza negatywny afekt, nawet w tak trudnych warunkach ograniczeń i poczucia zagrożenia związanych z pandemią. Pasja do studiów, zwłaszcza w wymiarze harmonijnym, powodowała, że więzi z kolegami i koleżankami oraz wykładowcami przeżywane były jako jakościowo lepsze i bardziej satysfakcjonujące, pomimo faktu, że w większości przypadków mogły być realizowane wyłącznie online (zwłaszcza relacje z nauczycielami akademickimi). Motywowana wewnętrznie pasja, szczególnie w jej wymiarze harmonijnym, dobrej jakości więzi z akademickimi nauczycielami prognozowały następnie lepsze rezultaty nauczania. Ten wynik w szczególności pokazuje, jak podstawowe potrzeby postulowane w teorii autodeterminacji: autonomii, więzi i kompetencji są ze sobą powiązane w zakresie możliwości ich realizacji. Jednocześnie wyniki badania jednoznacznie ukazują harmonijny wymiar pasji jako czynnik potencjalnie chroniący przed negatywnymi psychologicznie konsekwencjami: negatywnymi emocjami doświadczanymi podczas studiowania, złej jakości relacjami akademickimi i niskimi efektami nauczania.

Badanie ma szereg praktycznych implikacji. Nauczyciele i wykładowcy często zmagają się z trudnościami w pracy z uczniami czy studentami nisko zmotywowanymi do nauki (Hidi, Harackiewicz, 2000). Niestety, nauczyciele często nie zdają sobie sprawy z tego, jaką mogą odegrać rolę w pomaganiu podopiecznym w rozwijaniu pasji. W rzeczywistości nauczyciele często podchodzą do zainteresowań swoich podopiecznych zero-jedynkowo, uważają, że uczniowie albo mają zainteresowania w określonym obszarze, albo ich nie mają. Wychodząc z takich założeń, nie dostrzegają, że mogą w znacznym stopniu przy-

czynić się do rozwijania zainteresowań naukowych uczniów (Lipstein, Renninger, 2006). Wyniki przeprowadzonego badania jednoznacznie pokazują, że pasja studiowania i wysokiej jakości relacje z nauczycielami akademickimi to silnie powiązane ze sobą zjawiska. Zatem należy wspierać stopniowo rozwijający się na polskich uczelniach wyższych tutoring akademicki, stanowiący formę bardziej bliskiego i osobistego spotkania studenta i nauczyciela. Takie spotkania stanowią okazję do dyskusji, nauki krytycznego myślenia i wyrażania własnego stanowiska, szukania dalszych źródeł inspiracji, uczestniczenia w kulturze akademickiej. Taki rodzaj akademickiej relacji wydaje się najpełniej wychodzić naprzeciw rozwojowym potrzebom młodych ludzi, znajdującym się najczęściej w późnym etapie adolescencji, próbującym na nowo zdefiniować, zreorganizować i zintegrować swoją tożsamość. Obok tutoringów, także inne formy współpracy, zapewniające możliwość zbudowania bardziej osobistej i jakościowej relacji między studentem a nauczycielem akademickim, należy traktować jako niezwykle wartościowe i ważne, np. praca w kołach naukowych, małych seminaryjnych czy projektowych grupach. To właśnie takie formy współpracy studenci pamiętają najdłużej, cenią najbardziej i uważają często za kamienie milowe ich osobistego i zawodowego rozwoju. Badanie ukazało ponadto, że jedynie motywowanie poprzez wzbudzanie ciekawości oraz respektujące autonomię studenta ukazanie ważności i rozwojowych perspektyw wybranej dyscypliny nauki, może przynieść adaptacyjne rezultaty w postaci ewolucji zainteresowań studenta w pasję z wszystkimi pozytywnymi tego konsekwencjami. Motywowanie przez presję, ograniczanie autonomii, nadmierne wymagania czy zagrożenie konsekwencjami, nie przynosi żadnych adaptacyjnych rezultatów, sprzyja jedynie doświadczaniu negatywnych emocji i wiąże się z niższymi akademickimi osiągnięciami.

Badanie ma też pewne ograniczenia. Pierwsze związane jest ze statusem konstrukcyjnym dwóch narzędzi wykorzystanych w badaniu. *Skala jakości relacji interpersonalnych* została przetłumaczona na język polski przez autorkę, a *Kwestionariusz samoregulacji w studiowaniu* jest nowo skonstruowaną skalą i pomimo obliczenia rzetelności pomiaru (alfa Cronbacha) nie można ich uznać za narzędzia o potwierdzonych parametrach psychometrycznych i w pełni adekwatnych do badań w polskich realiach kulturowych. Drugie ograniczenie związane jest

z badaniem młodych ludzi, poprzez ankietę online, w szczególnym czasie nauczania zdalnego i restrykcji związanych z pandemią. Niewątpliwie te okoliczności ograniczają możliwość generalizacji uzyskanych wyników na inne konteksty oraz grupy wiekowe. Niemniej, ze względu na zróżnicowanie studiowanych kierunków, lat studiów, płci i wieku badanych, rezultaty mogą dobrze charakteryzować funkcjonowanie młodzieży studenckiej w tych niełatwych warunkach. Powtórzenie badania po powrocie do nauczania stacjonarnego, związanego ze stopniową separacją studentów od rodziny generacyjnej i funkcjonowaniem w nowym rówieśniczym i akademickim środowisku, da możliwość porównania rezultatów uzyskanych w dwóch kontekstach, w różnym stopniu sprzyjających realizacji potrzeb więzi, autonomii i kompetencji w okresie późnej adolescencji i szerszej ich generalizacji.

Bibliografia

- Antonini Philippe, R.K., Lafrenière, M., Paquet, Y., Hauw, D. (2014). Passion for ski mountaineering and relationship quality: The mediating role of team cohesion. *International Journal of Sport Psychology*, 45(5), 469–486. doi: [10.7352/IJSP.2014.45.469](https://doi.org/10.7352/IJSP.2014.45.469)
- Barrett, L., Dunbar, R., Lycett, J. (2002). *Human evolutionary psychology*. Princeton: Princeton University Press.
- Baumeister, R.F., Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. doi: [10.1037/0033-2909.117.3.497](https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497)
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Black, A.E., Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756. doi: [10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G.L., Vallerand, R.J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, 39(1), 123–138. doi: [10.1177/0305735609352441](https://doi.org/10.1177/0305735609352441)
- Bouzigarene, N., Bourdeau, S., Leduc, C., Gousse-Lessard, A.S., Houlfort, N., Vallerand, R.J. (2018) We are our passions: The role of identity processes in harmonious and obsessive passion and links to optimal functioning in society. *Self & Identity* 17(1), 56–74.
- Brown, D.E. (2002). Human universals and their implications. W: N. Roughley (red.), *Being humans: Anthropological universality and particularity in transdisciplinary perspectives* (s. 156–174). New York: Walter de Gruyter.
- Brown, J., Weiner, B. (1984). Affective consequences of ability and effort ascriptions: Empirical controversies, resolutions, and quandaries. *Journal of Educational Psychology*, 76, 146–158.
- Brzezińska, A.I. (2007). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A.I., Appel, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Carbonneau, N., Vallerand, R.J., Massicotte, S. (2010). Is the practice of yoga associated with positive outcomes? The role of passion. *The Journal of Positive Psychology*, 5(6), 452–465. doi: [10.1080/17439760.2010.534107](https://doi.org/10.1080/17439760.2010.534107)
- Chirkowska-Smolak, T. (2012). *Psychologiczny model zaangażowania w pracę*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York: Harper & Row.

- Cohen, J. (1988). The Effect Size Index – d. W: J. Cohen (red.), *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (wyd. 2, s. 20–22). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676–684. doi: [10.1037/0003-066X.59.8.676](https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676)
- Deary, I.J., Strand, S., Smith, P., Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13–21. doi: [10.1016/j.intell.2006.02.001](https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001)
- 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). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Długosz, P. (2021). Predictors of mental health after the first wave of the COVID-19 Pandemic in Poland. *Brain Sciences*, 11, 544–556.
- Drabik, L., Sobol, E. (2007). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duckworth, A., Seligman, M. (2006). Self-discipline gives girls the edge: gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology* 98(1), 198–208. doi: [10.1037/0022-0663.98.1.198](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198)
- Dyga, K. (2018). Self i tożsamość: próba określenia znaczeń oraz wzajemnych związków między pojęciami. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23(2), 413–429.
- Elliot, A.J., Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968–980.
- Ericsson, K.A. (2004). Deliberate practice and the acquisition and maintenance of expert performance in medicine and related domains. *Academic Medicine*, 79(10), S70–S81.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Fajkowska, M., Marszał-Wiśniewska, M. (2009). Właściwości psychometryczne Skali Pozytywnego i Negatywnego Afektu-Wersja Rozszerzona (PANAS-X). Wstępne wyniki badań w polskiej próbie. *Przegląd Psychologiczny*, 52(4), 355–387.
- Ferguson, K. (2013). *Krótką historia Stephena Hawkinga*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Frijda, N.H. (1988). Prawa emocji. *Nowiny Psychologiczne*, 61(2), 24–49.
- Geary, D.C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: a 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47(6), 1539–1552. doi: [10.1037/a0025510](https://doi.org/10.1037/a0025510)

- Harackiewicz, J.M., Durik, A.M., Barron, K.E., Linnenbrink-Garcia, L., Tauer, J.M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 105–122. doi: [10.1037/0022-0663.100.1.105](https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.105)
- Hauziński, A. (2016), Mapy poznawcze zainteresowań. *Czasopismo Psychologiczne, 22*(2), 237–251.
- Hawking, S. (2010, 12 września). Inside a great mind. *Parade*. Pobrane z: <https://parade.com/37704/parade/12-inside-a-great-mind/>
- Hayes, A. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Hayes, A. (2015). An index and test of linear moderated mediation. *Multivariate Behavioral Research, 50*, 1–22. doi: [10.1080/00273171.2014.962683](https://doi.org/10.1080/00273171.2014.962683).
- Hidi, S. (1995). A re-examination of the role of attention in learning from text. *Educational Psychology Review, 7*, 323–350.
- Hidi, S., Harackiewicz, J.M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research, 70*(2), 151–179.
- Hidi, S., Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*, 111–127, doi:[10.1207/s15326985ep4102-4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102-4).
- Ho, V.T., Wong, S.-S., Lee, C.H. (2011). A tale of passion: Linking job passion and cognitive engagement to employee work performance. *Journal of Management Studies, 48*(1), 26–47. doi: [10.1111/j.1467-6486.2009.00878.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00878.x)
- Hodgins, H.S., Knee, R. (2002). The integrating self and conscious experience. W: E.L. Deci, R.M. Ryan (red.), *Handbook on self-determination research: Theoretical and applied issues* (s. 87–100). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Hulleman, C.S., Durik, A.M., Schweigert, S.A., Harackiewicz, J.M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 398–416. doi: [10.1037/0022-0663.100.2.398](https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.398)
- Hulleman, C.S., Godes, O., Hendricks, B.L., Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 880–895. doi: [10.1037/a0019506](https://doi.org/10.1037/a0019506)
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Dover. Pobrane z: <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles>
- Joussain, A. (1928). *Les passions humaines*. Paris: Ernest Flammarion.
- Jowett, S., Lafreniere, M., Vallerand, R. (2012). Passion for activities and relationship quality: A dyadic approach. *Journal of Social and Personal Relationships, 30*(6), 734–749. doi: [10.1177/0265407512467748](https://doi.org/10.1177/0265407512467748)

- Kim, I., Lee, K., Kang, S. (2019). The relationship between passion for coaching and the coaches' interpersonal behaviors: The mediating role of coaches' perception of the relationship quality with athletes. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14(4), 463–470.
- Koestner, R., Losier, G.F., Vallerand, R.J., Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025–1036.
- Krapp, A. (2000). Interest and human development during adolescence: An educational-psychological approach. W: J. Heckhausen (red.), *Motivational psychology of human development* (s. 109–128). London: Elsevier.
- Kunat, B. (2015). Pasja jako kategoria badawcza – w świetle dualistycznego modelu R.J. Valleranda. *Psychologia Wychowawcza*, 8, 31–41. doi:[10.5604/00332860.1178611](https://doi.org/10.5604/00332860.1178611)
- Kwapis, K. (2015). Rozwój zainteresowania według S. Hidi i K.A. Renninger. Zainteresowanie jako komponent motywacji i tożsamości osobistej. *Przełąd Psychologiczny*, 58(1), 43–61.
- Lafrenière, M.A.K., Bélanger, J.J., Sedikides, C., Vallerand, R.J. (2011). Self-esteem and passion for activities. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 541–544.
- Lafreniere, M.-A.K., Jowett, S., Vallerand, R.J., Carbonneau, N. (2011). Passion for coaching and the quality of the coach-athlete relationship: The mediating role of coaching behaviors. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 144–152.
- Lafreniere, M.-A.K., Vallerand, R.J., Donahue, E.G., Lavigne, G.L. (2009). On the costs and benefits of gaming: The role of passion. *Cyber Psychology & Behavior*, 12, 285–290.
- Lee, W., Lee, M.-J., Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86–99. doi: [10.1016/j.cedpsych.2014.02.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.002)
- Lepper, M.R. (1983). Social control processes and the internalization of social values: An attributional perspective. W: E.T. Higgins, D.N. Ruble, W.W. Hartup (red.), *Social cognition and social development* (s. 294–330). New York: Cambridge University Press.
- Lecoq, J., Rime, B. (2009). Les passions: Aspects émotionnels et sociaux. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 59(3), 197–209.
- Lipstein, R., Renninger, K.A. (2006). “Putting things into words”: 12–15-year-old students' interest for writing. W: P. Boscolo, S. Hidi (red.), *Motivation and writing: Research and school practice* (s. 113–140). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Luo, D., Thompson, L.A., Detterman, D.K. (2006). The criterion validity of tasks of basic cognitive processes. *Intelligence*, 34(1), 79–120.

- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. W: J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology* (s. 159–187). New York: John Wiley.
- Mageau, G., Carpentier, J., Vallerand, R.J. (2011). The role of self-esteem contingencies in the distinction between obsessive and harmonious passion. *European Journal of Social Psychology*, 6, 720–729.
- Mageau, G., Vallerand, R.J. (2007). The moderating effect of passion on the relations between activity engagement and positive affect. *Motivation and Emotion*, 31, 312–321.
- Mageau, G.A., Vallerand, R.J., Rousseau, F.L., Ratelle, C.F., Provencher, P. J. (2005). Passion and gambling: Investigating the divergent affective and cognitive consequences of gambling. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 100–118.
- Mageau, G.A., Vallerand, R.J., Charest, J., Salvy, S.J., Lacaille, N., Bouffard, T., Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. *Journal of Personality*, 77(3), 601–646. doi: [10.1111/j.1467-6494.2009.00559.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00559.x)
- Markus, H.R., Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253, doi: [10.1037/0033-295X.98.2.224](https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224).
- Marsh, H.W., Vallerand, R.J., Lafrenière, M.A.K., Parker, P., Morin A.J., Carbonneau, N. i in. (2013), Passion: Does one scale fit all? Construct validity of two-factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological Assessment*, 25, 796–809, doi: [10.1037/a0032573](https://doi.org/10.1037/a0032573).
- McDaniel, M.A., Waddill, P.J., Finstad, K., Bourg, T. (2000). The effects of text-based interest on attention and recall. *Journal of Educational Psychology*, 92, 492–502.
- Mudło-Głagolska, K., Lewandowska, M., Kasprzak, E. (2019). Adaptacja i walidacja narzędzia do badania pasji harmonijnej i pasji obsesyjnej: „Passion Scale” Marsha i współpracowników. *Przegląd Psychologiczny*, 62(1), 41–58.
- Mudło-Głagolska, K. (2019). Charakterystyka pasji a okres rozwoju człowieka – badania poprzeczne. *Psychologia rozwojowa*, 24(4), 71–82.
- Muraven, M. (2008). Autonomous Self-Control is Less Depleting. *Journal of Research in Personality*, 42(3), 763–770. doi: [10.1016/j.jrp.2007.08.002](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.08.002).
- Oleś, P.K. (2008). O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie. W: P.K. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura* (s. 41–84). Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

- Panksepp, J. (2003). At the interface of the affective, behavioral and cognitive neurosciences: Decoding the emotional feelings of the brain. *Brain and Cognition*, 52, 4–14.
- Parastatidou, I.S., Doganis, G., Theodorakis, Y., Vlachopoulos, S.P. (2012). Exercising with passion: Initial validation of the Passion Scale in exercise. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(2), 119–134. doi: [10.1080/1091367X.2012.657561](https://doi.org/10.1080/1091367X.2012.657561)
- Pelletier, L.G., Tuson, K.M., Haddad, N.K. (1997). Client motivation for therapy scale: A measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy. *Journal of Personality Assessment*, 68, 414–435.
- Philippe, F.L., Vallerand, R.J., Houliort, N., Lavigne, G.L., Donahue, E.G. (2010). Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: The mediating role of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 917–932. doi: [10.1037/a0018017](https://doi.org/10.1037/a0018017)
- Philippe, F.L., Vallerand, R.J., Lavigne, G. (2009). Passion makes a difference in people's lives: A look at well-being in passionate and non-passionate individuals. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1, 3–22.
- Pilarska, A. (2012). *Ja i tożsamość a dobrostan psychiczny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych.
- Prenzel, M. (1992). The selective persistence of interest. W: K.A. Renninger, S. Hidi, A. Krapp (red.), *The role of interest in learning and development* (s. 71–98). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ratelle, C.F., Vallerand, R.J., Mageau, G.A., Rousseau, F.L., Provencher, P. (2004). When passion leads to problematic outcomes: A look at gambling. *Journal of Gambling Studies*, 20, 105–119.
- Renninger, K.A., Ewen, L., Lasher, A.K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction*, 12, 467–491.
- Renninger, K.A., Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. W: A. Wigfield, J. S. Eccles (red.), *Development of achievement motivation* (s. 173–195). New York: Academic.
- Renninger, K.A., Leckrone, T. (1991). Continuity in young children's actions: A consideration of interest and temperament. W: L. Oppenheimer, J. Valsiner (red.), *The origins of action: Interdisciplinary and international perspectives* (s. 205–238). New York: Springer-Verlag.
- Renninger, K.A., Wozniak, R.H. (1985). Effect of interest on attention shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology*, 21, 624–632.
- Rohde, T.E., Thompson, L.A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35, 83–92. doi: [10.1016/j.intell.2006.05.004](https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.05.004)

- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S., Halevy, N., Eidelson, R. (2008) Toward a unifying model of identification with groups: Integrating theoretical perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 280–306. doi: [10.1177/1088868308319225](https://doi.org/10.1177/1088868308319225)
- Rothbard, N.P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 655–684. doi:[10.2307/3094827](https://doi.org/10.2307/3094827)
- Rousseau, F.L., Vallerand, R. J. (2008). An examination of the relationship between passion and subjective well-being in older adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 66, 195–211.
- Rousseau, F.L., Vallerand, R.J., Ratelle, C.F., Mageau, G.A., Provencher, P. (2002). Passion and gambling: On the validation of the Gambling Passion Scale (GPS). *Journal of Gambling Studies*, 18, 45–66.
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R.M., Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R.M., Connell, J.P., Deci, E.L. (1985). Amotivational analysis of self-determination and self-regulation in education. W: C. Ames, R.E. Ames (red.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (s. 13–51). New York: Academic.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: [10.1037/0003-066X.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68)
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. doi:[10.1146/annurev.psych.52.1.141](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141)
- Ryan, R.M., Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550–558. doi: [10.1037/0022-3514.50.3.550](https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550)
- Ryan, R.M., Stiller, J.D., Lynch, J.H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226–249. doi: [10.1177/027243169401400207](https://doi.org/10.1177/027243169401400207)
- Sansone, C., Smith, J.L. (2000). Interest and self-regulation: The relations between having to and wanting to. W: C. Sansone, J. M. Harackiewicz (red.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (s. 341–372). New York: Academic.

- Sansone, C., Thoman, D., Fraughton, T. (2015). The relation between interest and self-regulation in mathematics and science. W: K.A. Renninger, M. Nieswandt, S. Hidi (red.), *Interest in mathematics and science learning* (s. 111–135). American Educational Research Association.
- Schafer, R. (1968). *Aspects of internalization*. New York: International Universities Press.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257–280.
- Schiefele, U., Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8, 141–160.
- Senécal, C.B., Vallerand, R.J., Vallieres, E.F. (1992). Construction et validation de l'échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI) [Construction and validation of the Quality of Interpersonal Relationships Scale (QIRS)]. *European Review of Applied Psychology*, 42, 315–322.
- Sheldon, K.M. (2002). The self-concordance model of healthy goal-striving: When personal goals correctly represent the person. W: E.L. Deci, R.M. Ryan (red.), *Handbook of self-determination research* (s. 65–86). Rochester, New York: The University of Rochester Press.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B.F. (2013). *Behawioryzm*. Gdańsk: GWP.
- Stoeber, J., Harvey, M., Ward, J.A., Childs, J.H. (2011). Passion, craving, and affect in online gaming: Predicting how gamers feel when playing and when prevented from playing. *Personality and Individual Differences*, 51(8), 991–995. doi: [10.1016/j.paid.2011.08.006](https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.08.006)
- Stumm, S., Smith-Woolley, E., Ayorech, Z., McMillan, A., Rimfeld, K., Dale, P.S., Plomin, R. (2019). Predicting educational achievement from genomic measures and socioeconomic status. *Developmental Science*, 23(3), 12925. doi: [10.1111/desc.12925](https://doi.org/10.1111/desc.12925)
- Super, D.E. (1972). *Psychologia zainteresowań*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Utz, S., Jonas, K.J., Tonkens, E. (2012). Effects of passion for massively multiplayer online role-playing games on interpersonal relationships. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 24(2), 77–86. doi: [10.1027/1864-1105/a000066](https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000066)
- Thorgren, S., Wincent, J. (2013). Passion and habitual entrepreneurship. *International Small Business Journal*, 33(2), 216–227.
- Tikhomirova, T., Malykh, A., Malykh, S. (2020). Predicting academic achievement with cognitive abilities: Cross-sectional study across school education. *Behavioral Sciences*, 10(10), 158. doi: [10.3390/bs10100158](https://doi.org/10.3390/bs10100158)

- Tokarz, A. (2005). Motywacja jako warunek aktywności twórczej. W: A. Tokarz (red.), *Wposzukiwaniu zastosowań psychologii twórczości* (s. 51–72). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Vallerand, R.J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychological Association, 49(1)*, 1–13. doi: [10.1037/0708-5391.49.1.1](https://doi.org/10.1037/0708-5391.49.1.1).
- Vallerand, R.J. (2010). On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion. W: M.P. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology* (s. 97–193). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2015). *A psychology of passion. A dualistic model*. New York: Oxford University Press.
- Vallerand, R.J., Blanchard, C.M., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C.F., Leonard, M., Gagne, M., Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 756–767.
- Vallerand, R.J., Mageau, G.A., Elliot, A.J., Dumais, A., Demers, M.-A., Rousseau, F.L. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport & Exercise, 9*, 373–392.
- Vallerand, R.J., Rousseau, F.L., Grouzet, F.M.E., Dumais, A., Grenier, S. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 28*, 454–478.
- Vallerand, R.J., Salvy, S.J., Mageau, G.A., Elliot, A.J., Denis, P., Grouzet, F.M.E., Blanchard, C.M. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality, 75*, 505–534.
- Vass, J.S. (2003). *Cheering for self: An ethnography of the basketball event*. New York: iUniverse, Inc.
- Vignoles, V.L., Schwartz, S.J., Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. W: S.J. Schwartz, K. Luyckx, V.L. Vignoles (red.), *Handbook of Identity Theory and Research* (s. 1–30). New York: Springer.
- Watson, D., Clark, L.A. (1994). *The PANAS-X. Manual for the Positive and Negative Affect Schedule-Expanded Form*. The University of Iowa's Institutional Repository. doi: [10.17077/48vt-m4t2](https://doi.org/10.17077/48vt-m4t2)
- Watson, D., Clark, L., Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect. The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063–1070.
- Weis, M., Heikamp, T., Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Frontiers In Psychology, 4(442)*, 1–10. doi:[10.3389/fpsyg.2013.00442](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00442)

- Young, B.W., de Jong, G.C., Medic, N. (2015). Examining relationships between passion types, conflict, and negative outcomes in masters athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(2), 132–149.
- Żmigrodzki, P. (red. nauk.). (2014). *Wielki słownik języka polskiego PAN*. Instytut Języka Polskiego PAN. Pobrane 16 maja 2021 z: <http://www.wsjp.pl>.



Dr Joanna Zinczuk-Zielazna

Psycholożka społeczna zatrudniona na Wydziale Psychologii i Kognitywistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Tytuł doktora nauk humanistycznych w dziedzinie psychologii uzyskała w 2007 roku. Realizatorka badań oraz autorka publikacji dotyczących problematyki ekspresji emocji, lęku społecznego i zachowań prospołecznych. W pracy naukowej stosuje System Kodowania Ruchów Twarzy (FACS). Prowadzi warsztaty z zakresu psychologii komunikacji społecznej. Psychoterapeutka związana z INVENIO Ośrodkiem Psychoterapii Psychodynamicznej w Poznaniu. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Społecznej oraz Polskiego Towarzystwa Psychoterapii Psychodynamicznej.

Autorka wnioskuje o korzyściach pasji, szczególnie harmonijnej, w postaci dobrostanu emocjonalnego: doświadczania emocji pozytywnych i rzadszych uczuć negatywnych, dobrych relacji społecznych, a nawet osiągnięć: tu akademickich. Rzetelne wsparcie teoretyczne oraz bogata dokumentacja empiryczna stanowi solidny background dla badań własnych. Wnioski z badań własnych posłużyły Autorce do sformułowania wskazań dla praktyki psychologicznej i pedagogicznej w postaci wartości kształtowania pasji, pomocy w rozwijaniu zainteresowań i dbałości o dobre relacje w grupie studenckiej oraz między wykładowcą a studentem. Wdrożone w przyszłości wskazania praktyczne na podstawie tych badań mają podwójną wartość. Z jednej strony są użyteczne dla poprawy dobrostanu i rozwoju osobistego studenta, z drugiej cenne dla nauczyciela akademickiego, który ma szansę pracować z zaangażowanymi pasjonatami, zadowolonymi i pilnymi studentami. Książka jest adresowana zatem do szerokiego grona odbiorców, głównie profesjonalistów zarządzających kształceniem wyższym, ale także dla praktyków i badaczy: psychologów i pedagogów oraz studentów tych kierunków, którzy mogą zdobyć lub uzupełnić wiedzę z zakresu tzw. nauk podstawowych z psychologii, czyli motywacji, pasji, dobrostanu i efektywności człowieka.

(z recenzji prof. Elżbiety Kasprzak)

ISBN 978-83-66666-83-2

DOI 10.48226/978-83-66666-83-2