

**Magdalena Kolber**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-8227-5475

## **Psychologiczne aspekty wyuczonej bezradności i ich implikacje pedagogiczne<sup>1</sup>**

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie psychologicznych oraz pedagogicznych mechanizmów syndromu wyuczonej bezradności. W pierwszej części autorka prezentuje psychologiczne modele wyuczonej bezradności, następnie dokonuje analizy teorii kontroli i ukazuje ich związek z wyuczoną bezradnością. W ostatniej części zastanawia się, jak w szkolnym środowisku uczenia się stworzyć przestrzeń do przeciwdziałania i eliminacji syndromu wyuczonej bezradności.

**Słowa kluczowe:** dydaktyka, wyuczona bezradność, szkolne środowisko uczenia się, modele wyuczonej bezradności, kontrola

### **Psychological aspects of learned helplessness and their pedagogical implications**

The concept of learned helplessness refers to the passivity shown by people following experience with uncontrollable events. It causes three types of deficits: cognitive, motivational and affective. In one situation the individual learns that responses and outcomes are independent. In education such a situation appears when a student does not take up the appropriate activity, because his/her previous failures tells him that his/her efforts will not affect what he/she receives. The publication presents theoretical models explaining and describing the processes of adaptation to non-controlled events and as well as theories of control with examples of their application in the problem of learned helplessness. Such a theoretical basis allows to formulate conclusions regarding the pedagogical contexts of understanding learned helplessness.

**Keywords:** didactics, learned helplessness, school learning environment, models of learned helplessness, control

---

<sup>1</sup> Artykuł zawiera fragmenty nieopublikowanej pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak.

## Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997). *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk.
- Brophy J. (2012). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- CBOS. *Depresja w doświadczeniach i opiniach*. (2018). Zacierpnięte 4 września 2019. Strona internetowa [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K\\_145\\_18.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_145_18.PDF)
- Cizkowicz B. (2009). *Wyuczona bezradność młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dembo M.H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Domachowski W. (2002). *Przewodnik po psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klinger E. (1975). Consequences of Commitment to and Disengagement from Incentives. *Psychological Review*, 82(1), 1-25.
- Kolber M. (2007). Uczeń w pułapce wyuczonyj bezradności. *Forum Dydaktyczne*, 2, 23-25.
- Kolber M. (2012). *Strategie uczenia się języka obcego a wyuczona bezradność (na przykładzie szkół ponadgimnazjalnych)*. Niepublikowana praca doktorska. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Kolber M. (2016). Wirtualna koncepcja człowieka sukcesu – codzienność – rzeczywistość szkolna. *Przełęcz Pedagogiczny*, 2, 78-87.
- Ledzińska M. (2000). Uczenie się wykraczające poza warunkowanie. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mietzel G. (2002). *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowakowska A., Przewłocka J. (2015). *Szkola oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Zacierpnięte 4 września 2019. Strona internetowa <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/inne/ibe-analazy-07-2015-raport-szkola-oczami-uczniow.pdf>
- Pervin L.A. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Reber A.S. (2002). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Seligman M.E.P. (2010). *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Media Rodzina.
- Sędek G. (1991). Jak ludzie radzą sobie z sytuacjami, na które nie ma rady?. W: M. Kofta, T. Szustowa (red.), *Żłudzenia, które pozwalają żyć*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sędek G. (1995). *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Studenska A. (2005). *Strategie uczenia się a opanowanie języka angielskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Taylor S.E. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist*, 38, 1161-1173.

## Wprowadzenie

Termin *wyuczona bezradność* jest pojęciem odnoszącym się do stanu wyuczonego, wytworzonego przez narażenie na szkodliwe, nieprzyjazne sytuację, w których nie ma możliwości ucieczki lub których nie da się uniknąć (Reber, 2002, por. Kolber, 2007). Domachowski rozważa zjawisko wyuczonej bezradności w sposób następujący. W trakcie kontaktu z sytuacją niekontrolowaną człowiek uczy się, że nie ma wpływu na uniknięcie ciężkich do zniesienia przeżyć. Proces uczenia się polega tu na przyswojeniu wniosku, że istnieje brak zależności między wykonywaniem czynności, potencjalną reakcją a uzyskaniem pożądaných wyników. Konsekwencją takiego procesu uczenia się jest powstanie oczekiwania, że również w przyszłości nie zaistnieje związek między działaniem a tym, co człowiek uzyska. Sytuacja ta wywołuje zespół następujących zmian w zachowaniu. Najpierw pojawia się spadek motywacji do działania przejawiający się biernością i rezygnacją. Kolejnymi konsekwencjami tych emocji są lęk, wrogość oraz stany depresji klinicznej. Obok tego pojawia się niedobór poznawczy, polegający na trudności spostrzegania związku między własnym działaniem a możliwością uzyskania odpowiedniego wzmocnienia (2002, s. 81).

W literaturze przedmiotu sytuacje, które wywołują poczucie wyuczonej bezradności, można podzielić na dwie kategorie. Pierwszą stanowią zdarzenia o charakterze długotrwałym, w których jednostka nie osiąga pożądaných wyników pomimo podejmowanego wysiłku. Do często podawanych przykładów należą: nieodwzajemniona miłość, nierozwiązywalne konflikty z rodziną lub w rodzinie, nieopanowanie bardzo trudnego, a jednocześnie źle wykładanego przedmiotu studiów, porażki edukacyjne, niemożność poradzenia sobie z trudnościami finansowymi. Do drugiej kategorii należą nagłe traumatyczne zdarzenia losowe: śmierć bliskiej osoby, nieuleczalna choroba, trwałe kalectwo w wyniku wypadku. *Niekontrolowalność* tego typu zdarzeń czy, innymi słowy, niemożność wpływania na nie wiąże się z nieprzewidywalnością i przypadkowością (Sędek, 1991). W publikacji zostaną przedstawione modele teoretyczne wyjaśniające i opisujące procesy adaptacji do zdarzeń niekontrolowanych oraz teorie kontroli wraz z przykładami zastosowania ich w problematyce wyuczonej bezradności. Taka podstawa teoretyczna pozwoli sformułować wnioski dotyczące pedagogicznych kontekstów rozumienia zjawiska.

Omawiany w niniejszej pracy problem jest ważny i aktualny. Według danych zebranych przez Światową Organizację Zdrowia depresja kliniczna, utożsamiana z wyuczoną bezradnością, znajduje się w czołówce najczęściej występujących chorób. Przewiduje się, że w 2030 roku zajmie ona pierwsze miejsce. Obecnie choruje na nią 350 mln ludzi na świecie, w tym około 1,5 mln w Polsce (CBOS, 2018). Badania Agnieszki Nowakowskiej i Jadwigi Przewłockiej dotyczące klimatu klasowego pokazują, że problem wykluczenia jest zjawiskiem częstym. Jednostka może być wykluczona z zespołu klasowego z powodu wyglądu, niskiego statusu finansowego, wyników w nauce, a także niskiej samooceny (2015). Badania Barbary Cizkowicz przeprowadzone wśród uczniów na wszystkich szczeblach edukacji świadczą o eskalacji problemu. Dane empiryczne potwierdzają, że poziom zjawiska wyuczonej bezradności wzrasta wraz z etapem kształcenia (2009).

## Psychologiczne modele wyuczony bezradności

Modele tłumaczące adaptację człowieka do wydarzeń niekontrolowanych podkreślają wagę czynników emocjonalnych (model Erica Klingera, Flarkin Shontza) lub zaangażowania poznawczego (model Shelley E. Taylor, Martina Seligmana, Informacyjny Model Bezradności). Klinger, twórca najstarszego modelu akcentującego rolę procesów emocjonalnych ludzi poddanych oddziaływaniu losowych wydarzeń, uważa, że jednostka, która jest zablokowana w realizacji celu, przechodzi przez szereg etapów. Tworzą one pewien cykl opisujący, jak zmienia się motywacja do działania (*incentive-disengagement cycle*). Pierwszą reakcją na zablokowanie celu jest pobudzenie człowieka do działania (*invigoration of behaviour*). Następnie pojawia się frustracja, która rodzi agresję, a po odplywie agresji – faza depresji. Po pewnym czasie człowiek wraca do normalnego stanu. Autor twierdzi, że okresy pobudzenia, agresji oraz depresji są stanami normalnymi i pełnią funkcję adaptacyjną do wydarzeń niekontrolowanych (1975, s. 1-25).

W przeciwieństwie do Klingera Shontz (1975) uważa, że kiedy człowiek doświadcza wydarzeń traumatycznych, siła negatywnych przeżyć jest tak duża, że musi on sobie radzić, wykorzystując specjalne strategie adaptacyjne. Pierwszą reakcją na wydarzenie jest szok, dopiero później dociera poczucie nieszczęścia i następuje stan bezradności, paniki i dezorganizacji. Pojawiają się różne formy unikania myślenia o traumatycznym wydarzeniu, określane mianem „wycofywania się” (ang. *retreat*), w których jednostka zaprzecza istnieniu stanu kryzysowego. Po poprawieniu się sytuacji może nastąpić powtórne wzbudzenie negatywnych emocji, po którym następuje kolejna faza wycofania. Zgodnie z tą koncepcją przystosowanie do traumatycznych wydarzeń zachodzi przemienne: fazy borykania się z konsekwencjami tragicznego wydarzenia przeplatają się z fazami wycofywania się, kiedy jednostka nie stara się myśleć o swoim tragicznym doświadczeniu. Okresy negatywnych emocji stają się coraz rzadsze i krótsze, dzięki czemu jednostka może realizować nowe cele życiowe (za Sędek, 1991, s. 292-295).

Ujęcie teoretyczne modelu Taylor różni się znacząco od poprzednich koncepcji. Autorka twierdzi, że ludzie potrafią radzić sobie z niekontrolowanymi sytuacjami, angażując się nie emocjonalnie, ale poznawczo. Powołując się na wyniki badań przeprowadzonych na pacjentkach chorych na raka piersi, Taylor wymienia następujące rodzaje aktywności poznawczej, które pomogą pacjentom uporać się ze złym losem: (1) szukanie sensu w traumatycznym doświadczeniu (większość pacjentek dzięki chorobie przewartościowała życie); (2) odzyskanie wpływu na życie (pacjentki wierzyły, że ich aktywna postawa zapobiegnie remisji choroby, dlatego zdrowo się odżywiały, stosowały pozytywne myślenie oraz medytację); (3) próba samodoskonalenia (pacjentki odbudowywały poczucie własnej wartości oraz dodawały sobie otuchy poprzez dokonywanie porównań społecznych w dół, szukały innych osób będących w gorszej sytuacji niż one). Badania potwierdziły, że osoby, które wierzą, że mają kontrolę nad przebiegiem leczenia choroby, żyją dłużej od tych, którzy tego przekonania nie posiadają (1983, s. 1161-1173).

## Modele wyuczonej bezradności Seligmana i współpracowników

W latach 60. ubiegłego stulecia Seligman (1967) i jego współpracownicy opublikowali wyniki klasycznych już dziś badań nad spostrzeganym przez psy stopniem kontroli. Część czworonogów została umieszczona w klatkach i poddana obserwacji, ile czasu zajmie im nauczenie się, że naciśnięcie nosem guziczka wyłączy emitowany wstrząs elektryczny. W drugiej wersji eksperymentu zwierzęta otrzymywały te same bodźce, lecz tym razem naciskanie nosem guzika nie dawało rezultatów. Obiektywnie to wydarzenie było dokładnie takie samo dla obu grup psów, ale subiektywnie to, czego doświadczały, było odmienne, ponieważ druga grupa w przeciwieństwie do pierwszej nie mogła kontrolować wstrząsów. Celem kolejnego etapu eksperymentu było porównanie zachowania psów w warunkach wysokiej i niskiej kontroli. Czworonogi, które wcześniej doświadczały wstrząsów elektrycznych i mogły je kontrolować, szybko opanowały sposoby unikania nowych. Natomiast psy, które wcześniej nie mogły kontrolować otrzymywanych wstrząsów, nie potrafiły kontrolować nowej sytuacji i większość z nich pokornie znosiła działanie impulsów elektrycznych. Badania na ludziach dały podobne rezultaty (za Aronson, Wilson i Akert, 1997, s. 600).

Luką w modelu był brak odpowiedzi na pytanie, dlaczego dwie trzecie badanych nie nauczyły się bezradności. Wypełnił ją *atrybucyjny model bezradności i depresji* opracowany przez Lyn Abramson, Martina Seligmana i Johna Teasdale'a, wyjaśniający, że istotną rolę w wywalaniu bezradności u człowieka odgrywają procesy atrybucyjne. To, czy negatywne wydarzenia doprowadzą do syndromu wyuczonej bezradności, zależy od tego, czy styl wyjaśniania porażek ma pesymistyczny czy optymistyczny charakter (Seligman, 2010).

## Informacyjny model bezradności według Sędka

Dalsze badania nad wyuczoną bezradnością przeprowadzone w latach 90. przez polskich psychologów Grzegorza Sędka i Mirosława Koftę (1990) dowiodły, że zjawisko wyuczonej bezradności nie polega na nieskuteczności emitowanych działań, ale na niemożności wymyślenia w sytuacji treningu bezradności jakiegokolwiek sensownego programu działania. Wyjaśnienia tego zjawiska zostały zawarte w Modelu Informacyjnym. Przyczyna niemożności generowania nowych programów działania tkwi w tym, że w trakcie treningu bezradności człowiek nie jest w stanie wymyślić żadnych sensownych hipotez rozwiązania problemu i doświadcza tego wielokrotnie. Jego trudności polegają nie na tym, że trening uraża boleśnie jego ego, ani na tym, że nauczył się niezależności wyników od własnego działania, ale na tym, że nie udaje mu się zintegrować napływających informacji w żaden sensowny i spójny pomysł rozwiązania zadania. Zgodnie z tym modelem do powstania deficytów bezradności potrzebne są dwa czynniki: (1) człowiek musi się zaangażować intelektualnie w próby rozwiązywania nierozwiązywalnych zadań treningowych, ludzie starają się aktywnie reagować na pojawiające się trudności, szukają alternatywnych sposobów działania, wymyślają i testują różne hipotezy; (2) człowiek musi otrzymywać w trakcie prób poznawczego opanowania zadania całkowicie niespójne komunikaty zwrotne.

Konsekwencją takiego doświadczenia jest narastanie niepewności behawioralnej, tj. niepewności dotyczącej tego, co robić, która z możliwości działania jest lepsza lub gorsza. Przedłużająca się praca poznawcza prowadzi do fazy poznawczego wyczerpania, którego główną charakterystyką jest wysoki koszt wysiłku umysłowego, towarzyszącego intensywnemu świadomemu przetwarzaniu informacji. Pojawia się wówczas nowy stan psychologiczny określany mianem demobilizacji poznawczej, w czasie którego człowiek jest skłonny opierać się przede wszystkim na uprzednio utworzonych, rutynowych i schematycznych sposobach myślenia. Cechą charakterystyczną tego stanu jest unikanie wysiłku poznawczego (Sędek, 1991; 1995). W tym stanie na ogół zanika motywacja wewnętrzna (ciekawość, zaangażowanie) i pojawia się obniżony nastrój.

Modele Sędko oraz Seligmana pokazują, że wyuczona bezradność może prowadzić do defektu poznawczego, jego skutkiem jest zaś niezdolność człowieka do spostrzegania związku między reakcją a wzmocnieniem w sytuacjach, w których kontrola jest możliwa. Umiejscowienie *kontroli* i poziom *wyuczony bezradności* mają niebagatelny wpływ na funkcjonowanie ucznia zarówno w życiu codziennym, jak i w środowisku szkolnym. Poczucie posiadania kontroli i możliwości wpływania na otaczającą rzeczywistość powodują wzrost aktywności, motywacji do działania, poczucia własnej skuteczności oraz pozytywnych emocji.

## Teorie kontroli i ich związek z wyuczoną bezradnością

Opisane modele sugerują, że przyczyną wyuczony bezradności jest doświadczanie przez człowieka *niekontrolowanych* zdarzeń awersyjnych. Na gruncie edukacji do zjawisk nieprzyjemnych dla psychiki zaliczane są: porażki edukacyjne, niespełnienie oczekiwań nauczyciela lub rodziców, krytyka bądź nagana. Dlatego podstawowym elementem terapii wyuczony bezradności jest zaakcentowanie i przywrócenie jednostce możliwości kontroli wykonywanych zadań szkolnych. Szeroki nurt badań dotyczący paradygmatu kontroli opiera się na teorii Rottera (1966). W teorii tej autor używa określenia *umiejscowienie kontroli*, wyróżniając wewnętrzne oraz zewnętrzne umiejscowienie kontroli. Uczniowie z *wewnętrznym* umiejscowieniem źródła kontroli uważają, że wzmocnienia czy skutki zależą od ich postępowania, podczas gdy zdaniem osób z *zewnętrznym* umiejscowieniem źródła kontroli wszystko zależy od szczęścia, losu, przypadku lub innych sił zewnętrznych. Ci pierwsi są zdania, że ich los jest w ich rękach, ci drudzy, że ich działania nie mają żadnego znaczenia. Uczniowie umieszczający źródło kontroli na zewnątrz czują się bezradni wobec rozgrywających się wydarzeń (za Pervin, 2002, s. 87). Nastawienie uczniów dotyczące kontroli jest niezwykle istotne. Jeżeli nie oczekują oni aprobaty nauczycieli jako reakcji na swoje wysiłki, są mniej chętni do starania się o sukces. Dzieci będą ciężiej pracowały, jeżeli są przekonane, że to one (a nie szczęście czy nauczyciel) są odpowiedzialne za osiągnięty sukces. W miarę jak ciężko pracują i osiągają powodzenie, nabierają coraz bardziej pozytywnych przekonań na temat własnych zdolności (Dembo, 1997, s. 145). Wyuczona bezradność stanowi jeden z najgorszych efektów uczenia się tego, że nie ma kontroli nad skutkami zdarzeń. Christopher R. DeCharms (1973; 1984) opracował program treningowy, który miał pomagać dzieciom bezradnym w zaprzestaniu postrzegania samych siebie jako „piłek” (ang. *pawns*), o których losie decydują inni. Powinni oni widzieć siebie jako sprawców, to znaczy jako ludzi, którzy biorą los w swoje ręce. Aby to uczynić, zaleca się trening reatrybucyjny, który

polega na tym, iż uczniowie mają się uczyć poszukiwania przyczyn swoich niepowodzeń nie w niewielkich zdolnościach, lecz w małym nakładzie pracy, wysiłek, w przeciwieństwie do stabilnej zdolności, jest bowiem postrzegany jako kategoria podlegająca kontroli („Mogłeś się trochę postarać” lub „Ciężko na to zapracowałeś”) (za Mietzel, 2002, s. 371-372).

W literaturze przedmiotu zjawisko wyuczzonej bezradności rozpatrywane jest w kontekście przekonań na temat własnej skuteczności. Poczucie własnej skuteczności stanowi indywidualną ocenę tego, czy posiada się specyficzne umiejętności potrzebne do wykonania określonego zadania. Ponadto ma ono ogromne znaczenie dla ludzkich działań, gdyż wpływa na nasze myśli, uczucia, motywacje i zachowania (za Dembo, 1997, s. 145). Rzutuje też na wybór sytuacji, w które się angażujemy, na wielkość wysiłku wkładanego w nasze działania, na stopień wytrwałości w dążeniu do celu oraz na relacje emocjonalne. Inaczej myślimy, czujemy, działamy, gdy wierzymy w siebie i własne umiejętności, a inaczej, gdy brak nam pewności i nie panujemy nad sytuacją. Poczucie własnej skuteczności wpływa więc na nasze myśli, motywację, skuteczność działania oraz emocje (Pervin, 2002, s. 97). Badania przeprowadzone przez Collinsa (1982) pokazują, jak przekonania o własnej skuteczności oddziałują na zachowania. Collins wyselekcjonował uczniów o wysokich, przeciętnych i niskich zdolnościach matematycznych oraz zidentyfikował osoby o wysokich i niskich przekonaniach na temat własnej skuteczności w zakresie tego przedmiotu. Badanie wykazało, że w każdej grupie utworzonej z uwagi na poziom zdolności ci uczniowie, których cechowało wysokie przekonanie o własnej skuteczności, rozwiązywali poprawnie większą liczbę zadań i chętniej wracali do zadań niedokończonych niż uczniowie o niskim poczuciu własnej skuteczności. Jest rzeczą interesującą, że poczucie skuteczności było lepszym predykatorem sukcesu niż poziom zdolności (za Dembo, 1997, s. 146).

Opisana wcześniej teoria stylu atrybucyjnego Seligmana podkreśla, że niedobory związane z niepodlegającymi kontroli niepowodzeniami występują wyraźnie wtedy, gdy przypisuje się je czynniki przyczynowemu, który jest często stabilny, wewnętrzny i globalny. Jeżeli jednostka myśli o niepowodzeniach w kategoriach „zawsze”, „nigdy” i przypisuje im trwały charakter, oznacza to, że ma pesymistyczny styl wyjaśniania wydarzeń i jest podatna na wyuczoną bezradność (Seligman, 2010, s. 73). Ludzie, którzy obwiniają siebie za niepowodzenia, mają niskie mniemanie o sobie, a w konsekwencji zapadają na wyuczoną bezradność (tamże, s. 81). Natomiast ludzie, którzy tłumaczą sobie własne porażki zjawiskami o zasięgu globalnym, doświadczwszy niepowodzenia w jednej dziedzinie, zaprzestają działań i stają się bezradni w pozostałych (tamże, s. 76). Jeżeli osoba w taki sposób tłumaczy niepowodzenia, występują u niej emocje negatywne, oczekiwanie sukcesu i motywacja się zmniejszają, nie dostrzega też ona możliwego związku między własnym wysiłkiem a efektem działania. W rezultacie powstaje wyuczona bezradność.

## **Wyuczona bezradność a organizacja kształcenia**

Szkolne środowisko uczenia się powinno stwarzać przestrzeń do ochrony i promocji zdrowia psychicznego. Wyuczona bezradność to stan, w którym osoba posiada przekonanie o braku kontroli nad przykrymi wydarzeniami. Możliwość sprawowania przez ucznia kontroli nad zdarzeniami zachodzącymi w środowisku szkolnym

może się powieść tylko wtedy, gdy uczeń jest samodzielny w myśleniu i działaniu, a zatem zna *cel* lekcji oraz wie, *jak* samodzielnie lub przy wsparciu nauczyciela zaplanować oraz skutecznie zrealizować zadanie. Czynności te, zdaniem Ledzińskiej (2000, s. 128), wchodzą w skład metapoznania rozumianego przez Flavell jako „wiedza jednostki na temat jej procesów poznawczych oraz ich wyników” (tamże). Samodzielność jednostki w zakresie wymienionych działań nosi miano samoregulacji (*self-regulation*) (De Jong i Simons, 1988; Kitchener, 1983, za Ledzińska, 2006). Zadaniem nauczyciela jest zbudowanie „zamiaru uczenia się” polegającego na nauczaniu strategii uczenia się opartych na motywacji wewnętrznej. Jedną ze sprawdzonych strategii motywujących jest przekształcenie materiału abstrakcyjnego w znajomy lub osobisty poprzez podawanie uczniom przykładów, analogii, a także prezentowanie treści programowych w szerszym kontekście kulturowym (Filipiak, 2012, s. 96-102). Zatem w opinii Filipiak motywacja pomaga „uczniom zbudować zamiar uczenia się, natomiast stosowane przez nich strategie [...] pozwalają im ten zamiar zrealizować” (tamże, s. 99).

Znaczącą zmianę w studiach nad kontrolą wnieśli Julius Kuhl oraz Jürgen Beckmann (1985), odróżniając motywację od woli (za Brophy, 2012, s. 194). W sytuacji edukacyjnej, w której uczniowie pomimo świadomości celu oraz posiadania motywacji do pracy nie kończą zadania, istotne wydaje się skupianie na działaniach związanych z kontrolą wolicjonalną, która zdaniem autorów „przejawia się w konsekwentnym utrzymywaniu przyjętego kierunku postępowania” (za Ledzińska, 2006, s. 130). Jere E. Brophy proponuje nauczanie następujących metod kontroli wolicjonalnej: kontrolę metapoznawczą (analiza i kontrolowanie początkowych działań, dokonywanie korekt przed oddaniem pracy), kontrolę motywacji (pilnowanie, aby stale kierować się celami przy wykonywaniu zadania), kontrolę emocji (stosowanie samoczęty w obliczu lęku przed porażką), kontrolę sytuacji zadaniowej (opracowywanie krok po kroku planu wykonania złożonych zadań, organizowanie stanowiska nauki), kontrolę społeczną (szukanie pomocy u nauczyciela lub kolegów) (2012, s. 194). Promowanie przez nauczyciela stosowania takich strategii pracy jest zgodne z głównym założeniem informacyjnego modelu bezradności, mówiącym o tym, że procesy poznawcze mają charakter generatywny i wymagają zbudowania programu aktywności, który doprowadzi do realizacji zadania. Potwierdzają to badania Magdaleny Kolber przeprowadzone wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych (2012). Z analizy zebranego materiału wynika, że istnieje dodatnia korelacja pomiędzy wyuczoną bezradnością a stosowaniem strategii uczenia się języka angielskiego. Uczeń nie stanie się biegłym użytkownikiem języka obcego tylko dlatego, że podarowano mu podręcznik do nauki. Jego cel zostanie zrealizowany wtedy, gdy w trakcie nauki otrzyma konkretne narzędzia, strategie uczenia się. Zatem zmiana modelu nauczania powinna polegać na promowaniu zrozumienia oraz używania *aktywnych* strategii przyswajania wiedzy. Zadaniem nauczyciela jest rozwinięcie samodzielności ucznia w zakresie myślenia i nabywania umiejętności oraz zwiększania kompetencji w zakresie zarządzania własną aktywnością umysłową (por. Filipiak, 2012).

Wielu autorów podkreśla zalety stosowania w szkole programów *korektywy atrybucji* zbudowanych na podstawie wspomnianego wcześniej atrybucyjnego modelu bezradności i depresji. Celem korektywy atrybucji jest zmiana w myśleniu uczniów: z przypisywania niepowodzeń brakowi zdolności na koncentrowanie się na przyczynach, na które mają wpływ (np. zbyt mały wkład pracy, wybór nieodpowiednich strategii), oraz



na skupianiu się na zadaniu, a nie na myśleniu o porażce. W nauczaniu wykorzystuje się: koncentrację na zadaniu, a nie na myśleniu o porażce; przewyższanie porażki metodą analizy wykonywanych czynności w celu wyszukania skutecznej strategii; przypisywanie niepowodzeń nie brakowi zdolności, ale niedostatecznemu wysiłkowi lub stosowaniu nieskutecznych strategii (Brophy, 2012, s. 93-94). Badacze zajmujący się korektywą atrybucji twierdzą, że kreowanie przez nauczyciela takich sytuacji, by uczeń osiągnął sukces, nie wystarczy, by zwalczyć wyuczoną bezradność. „W rzeczywistości kluczem do pomysłnej korektywy jest zetknięcie się z porażką. Zamiast «wzoru zwycięzcy», który od ręki załatwia sprawy, dostarcza się uczniom wzoru człowieka zaradnego, który w trudzie przewyższa błędy, by w końcu osiągnąć sukces. Modeluje się więc konstruktywny sposób reagowania na błędy” (tamże, 2012, s. 94; por. Kolber, 2016). Oznacza to, że nauka jest organizowana w taki sposób, aby uczniowie napotykali czasami porażki i sami lub ze wsparciem nauczyciela radzili sobie z niepowodzeniami. Ważne jest, aby reagowali oni konstruktywnie, a nie frustracją (tamże).

Przyjmując stanowisko Klingera czy Shontza, autorów wcześniej omówionych modeli akcentujących rolę procesów emocjonalnych w sterowaniu ludzkim zachowaniem, istotne wydaje się udzielone przez nauczyciela wsparcie psychiczne w nabywaniu przez ucznia wiedzy i umiejętności (Sędek, 1991). Jednym z najistotniejszych elementów wsparcia jest motywowanie podopiecznych dotkniętych wyuczoną bezradnością do wkładania wysiłku w naukę, do osiągania kolejnych etapów, do wchodzenia na kolejne szczeble drabiny rozwoju edukacyjnego. Ważne jest udzielanie uczniowi zachęty i okazywanie wiary w jego intelektualne możliwości, a także docenienie i obdarzenie szczerymi komplementami każdego sukcesu (tamże, 1991, s. 314). Techniki, jakie nauczyciel może zastosować, aby zredukować negatywne emocje uczniów, mogą być: ćwiczenia relaksacyjne, stosowanie autoafirmacji, pomoc uczniom w uświadomieniu irracjonalnych przekonań (Horwitz i in., 1986; Young, 1991; za Studenska, 2005, s. 98). Nauczyciel wspiera też ucznia, organizując w szkole środowisko uczenia się, odgrywając między innymi rolę eksperta, który instruuje podopiecznego, jak wykonać zadania, i uświadamia go, dlaczego zleca zadanie. W celu wykonania pracy nauczyciel kieruje uwagą dziecka i dostosowuje tempo pracy do jego możliwości. Zachęca również do refleksji, dzięki czemu dziecko ma możliwość rozwoju świadomości własnych procesów myślowych i rozumienia przyswajanego materiału (Filipiak, 2012, s. 87; s. 113).

## Podsumowanie

Wyuczona bezradność odnosi się do stanu bierności, w której osoby są przeświadczone o niezdolności do kontrolowania zachodzących w życiu zdarzeń. W rezultacie jednostka uczy się, że nie ma zależności pomiędzy działaniem a pożądanymi wynikami. Zjawisko to wywala trzy deficyty w zachowaniu: poznawczy, motywacyjny oraz afektywny. W edukacji sytuacja taka pojawia się, gdy poprzednie porażki ucznia lub inne wydarzenia awersyjne mówią mu, że jego starania nie wpłyną na rezultaty. Psychologowie oferują modele teoretyczne wyjaśniające i opisujące procesy adaptacji do zdarzeń niekontrolowanych oraz teorie kontroli, dzięki którym możliwe jest sformułowanie wniosków dotyczących pedagogicznych aspektów wyuczonej bez-

radności. Nie bez znaczenia w eliminowaniu syndromu wyuczonej bezradności jest aktywna postawa nauczyciela oraz jego umiejętność uruchomienia mechanizmów emocjonalnych i poznawczych ucznia. Pedagodzy powinni wdrażać podopiecznych do samoregulacji rozumianej jako nauka wyznaczania celów, dobierania odpowiednich strategii, budowania poczucia własnej skuteczności. Znaczącymi czynnikami w rozwijaniu tej umiejętności są pozytywny klimat emocjonalny w szkole oraz wsparcie nauczyciela, które pomoże ograniczyć niszczące działanie niepowodzeń szkolnych.