

# **Výskyt naučené bezmocnosti mezi žáky střední odborné školy z pohledu učitelů**

**Bakalářská práce**

**Vedoucí bakalářské práce:**

**Mgr. Lenka Krajčíková**

**Vypracovala:**

**Bc. Dorota Kramářová**

**Brno 2017**

Na této stránce bude vložen originální formulář Zadání bakalářské práce.  
Vystavený, podepsaný a orazítkovaný formulář Vám připraví vedoucí bakalářské  
práce před jejím svázáním.

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem práci: **Výskyt naučené bezmocnosti mezi žáky střední odborné školy z pohledu učitelů** vypracoval/a samostatně a veškeré použité prameny a informace uvádím v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47 b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací.

Jsem si vědom/a, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 30.5.2017

---

Na tomto místě patří velké poděkování mé vedoucí práce, Mgr. Lence Krajčíkové, za její vstřícný přístup, neskutečnou ochotu, dobře míněné rady a podporu při psaní mé bakalářské práce. Děkuji.

## **Abstrakt**

Tématem bakalářské práce je fenomén naučené bezmocnosti mezi žáky střední odborné školy z pohled učitelů. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy související s tématem práce a rešerše odborné, převážně zahraniční literatury, která se zabývá fenoménem naučené bezmocnosti. Teoretická část dále obsahuje deskripci prvních výzkumů, které byly prováděny na zvířatech a následně lidech a koncept naučené bezmocnosti potvrzovaly. V neposlední řadě jsou zde popsány navazující studie, které využily konceptu naučené bezmocnosti a promítli ji do více specifických směrů a na závěr jsou zde vymezeny zásadní teorie a koncepty z oblasti pozitivní psychologie, které by mohly sloužit jako prevence fenoménu naučené bezmocnosti.

Ve druhé (praktické) části je zkoumán fenomén naučené bezmocnosti z pohledu učitele střední odborné školy. Pro zkoumání bylo vytvořeno dotazníkové šetření, které analyzuje povědomí učitelů středních odborných škol o fenoménu naučené bezmocnosti mezi žáky a jeho dopady na žáky.

## **Klíčová slova**

Naučená bezmocnost, střední škola, dospívání, vlastní vnímaná účinnost, těžiště kontroly, nezávislost na výsledku situace

## **Abstract**

Topic of the thesis is the phenomenon of learned helplessness among students of secondary vocational schools from the view of teachers. Theoretical part defines basic concepts related to the topic of the work and research expertise of especially foreign literature that explores the phenomenon of learned helplessness. Theoretical part also contains a description of the first studies that have been conducted on animals and subsequently in humans and confirmed the concept of learned helplessness. Finally, there are described follow-up studies, which have used the concept of learned helplessness and reflected it to more specific directions and in conclusion there are also defined fundamental theories and concepts from the field of positive psychology, which could be used as a prevention of phenomenon of learned helplessness.

In the second (practical) part the work examines the phenomenon of learned helplessness from the perspective of teachers from secondary vocational schools. For the examination was created a survey, which analyses the awareness of teachers from secondary vocational schools about the phenomenon of learned helplessness among students and its impact on students.

## **Keywords**

Learned helplessness, secondary school, adolescence, Self-efficacy, locus of control, outcome independence

# Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Cíle bakalářské práce</b>	<b>13</b>
2.1	Cíle teoretické části práce.....	13
2.2	Cíle praktické části práce.....	13
<b>3</b>	<b>Materiál a metodika zpracování</b>	<b>14</b>
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce.....	14
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	14
<b>4</b>	<b>Současný stav řešené problematiky</b>	<b>15</b>
4.1	Pojem naučená bezmocnost.....	15
<b>5</b>	<b>Aktuálnost tématu ve školním prostředí</b>	<b>16</b>
5.1	Vymezení vývojového období.....	16
5.1.1	Adolescence.....	16
<b>6</b>	<b>Historie fenoménu naučené bezmocnosti</b>	<b>18</b>
6.1	Počátky výzkumů a vzniku první teorie.....	18
6.1.1	Dr. Martin E. P. Seligman.....	18
6.2	Seligmanův experiment.....	18
6.2.1	Pes z původního pokusu.....	20
6.2.2	Naivní pes.....	20
6.3	Experiment v souvislosti s lidským chováním.....	21
<b>7</b>	<b>Navazující studie v různých konceptech</b>	<b>22</b>
7.1	Škola a školní prostředí.....	22
7.2	Možnost výběru a větší osobní zodpovědnost.....	23
7.3	Domácí násilí a týraný jedinec.....	24
7.4	Nezaměstnanost.....	25

---

<b>8</b>	<b>Teorie a koncepty, které prokazují existenci fenoménu naučené bezmocnosti</b>	<b>27</b>
8.1	Locus of control .....	27
8.2	Outcome independence .....	30
8.3	Self-efficacy.....	31
8.4	Looking – Glass self.....	35
<b>9</b>	<b>Shrnutí teoretické části práce</b>	<b>38</b>
<b>10</b>	<b>Praktická část a výsledky práce</b>	<b>39</b>
10.1	Cíle průzkumného šetření .....	39
10.2	Představení škol.....	39
10.3	Administrace dotazníku a návratnost .....	41
<b>11</b>	<b>Výsledky průzkumného šetření</b>	<b>42</b>
11.1	Demografické údaje.....	42
11.2	Situace, které podněcují naučenou bezmocnost.....	43
11.3	Reakce učitelů na příznaky výskytu naučené bezmocnosti .....	47
<b>12</b>	<b>Diskuze</b>	<b>52</b>
<b>13</b>	<b>Doporučení pro pedagogickou praxi</b>	<b>54</b>
<b>14</b>	<b>Závěr</b>	<b>55</b>
<b>15</b>	<b>Seznam použité literatury</b>	<b>56</b>
	<b>Dotazník: Výskyt fenoménu naučené bezmocnosti na středních odborných školách</b>	<b>63</b>



## Seznam obrázků

Obr. 1	Pes v kleci Zdroj: Ingram (2015). Upraveno: Kramárová (2016)	19
Obr. 2	Interní a externí těžiště kontroly Zdroj: Stewart (2013). Upraveno: Kramárová (2016)	28
Obr. 3	Čtyři faktory vnímané vlastní účinnosti Zdroj: Redmond (2016). Upraveno: Kramárová (2016)	32
Obr. 4	Délka praxe učitelů středních odborných škol Zdroj: Kramárová (2017)	42
Obr. 5	Jak často se učitelé setkávají s vyzdihováním neúspěchu u žáka Zdroj: Kramárová (2017)	43
Obr. 6	Jak často se učitelé setkávají s laxním přístupem rodičů Zdroj: Kramárová (2017)	44
Obr. 7	Jak často se setkávají učitelé s podkopáváním autority žáka ze strany spolužáků Zdroj: Kramárová (2017)	45
Obr. 8	Jak často se učitelé setkávají se žákem, který opakovaně selhává v nějakém předmětu beze snahy o nápravu, nebo domluvu Zdroj: Kramárová (2017)	46
Obr. 9	Jak často se učitelé setkávají se žáky, kteří předesílají svůj neúspěch Zdroj: Kramárová (2017)	47
Obr. 10	Jak by reagovali učitelé v situaci, kdy žák opakovaně neuspěje u testu zkoušení výstupu aj. Zdroj: Kramárová (2017)	48
Obr. 11	Jak by se učitelé zachovali při projevech úzkostného chování a předesílání neúspěchu u žáka Zdroj: Kramárová (2017)	49
Obr. 12	Jak by se zachovali učitelé, kdyby docházelo k podkopávání autority jednoho žáka většinou třídy Zdroj: Kramárová (2017)	50

## **Seznam tabulek**

**Tab. 1    Základní charakteristiky lidí s interním a externím těžištěm kontroly**

**30**

# 1 Úvod

Struktura práce je dělena do dvou základních celků. První celek je tvořen částí teoretickou a druhý celek představuje část praktickou (analytickou). Jednotlivé celky jsou dále děleny na podkapitoly, které na sebe logicky navazují a poskytují tak čtenáři co nejhlubší náhled do řešené problematiky.

Teoretická část je dělena na kapitoly, které definují základní poznatky související s tématem. První kapitoly vymezují vývojové období, ve kterém je problematika řešena. Následně nahlíží do historie a objasňují vznik a s ním související první výzkumy fenoménu naučené bezmocnosti. Další kapitoly se věnují naučené bezmocnosti u lidí. Od počátku výzkumů fenoménu naučené bezmocnosti u člověka až po novodobé studie, reflektující naučenou bezmocnost v širším a konkrétnějším pojetí. Úplně poslední kapitola teoretické části popisuje hlavní koncepty z oblasti pozitivní psychologie, které prokazují existenci fenoménu naučené bezmocnosti a některé z nich dokonce přispívají buď k jeho vzniku, nebo eliminaci.

Praktická část staví na dotazníku, který byl vytvořen a koncipován pro analýzu fenoménu naučené bezmocnosti ze strany učitelů středních odborných škol. Dotazník zkoumá povědomí učitelů středních odborných škol o fenoménu naučené bezmocnosti mezi žáky a možných preventivních technikách k předcházení naučené bezmocnosti. Fenomén naučené bezmocnosti v dnešní době není mezi širokou veřejností příliš často slýchaným pojmem a většina lidí netuší, o co by mohlo jít. Ale i navzdory tomuto faktu, by se většina lidí v tomto fenoménu vzhledla alespoň v jedné situaci ve svém životě. A to se také pojí s důvodem, proč jsem si vybrala toto téma pro svou bakalářskou práci. Chtěla bych laickému čtenáři poskytnout přehledné informace o této problematice a taktéž poukázat na faktory, které ovlivňují a vyvolávají tento fenomén ve školním prostředí. Problematika fenoménu naučené bezmocnosti souvisí s přesvědčením člověka, že jeho chování nebo činy, nemají vliv na výsledek události. (Peterson et al., 1993)

Ve školním prostředí tento fenomén můžeme nalézt v hojném zastoupení u jedinců, kteří jsou často vystaveni situaci, nebo situacím, které se jim nedaří ovlivnit a prožívají ztrátu kontroly nad událostmi, která může vést k jádru bezmocnosti a následné depresi.

## **2 Cíle bakalářské práce**

### **2.1 Cíle teoretické části práce**

Cílem teoretické části práce je zejména seznámit čtenáře s tématem fenoménu naučené bezmocnosti a uvést jej do problematiky prostřednictvím na sebe logicky navazujících kapitol. Jelikož se práce orientuje na střední odborné školy, cílem je správně vymezit vývojové období, ve kterém je fenomén zkoumán. Dalším cílem teoretické části práce je popsat počátky teorií a výzkumů a následně na ně navázat rešerši odborné literatury zabývající se studiiemi, které navázaly na původní teorii a koncept naučené bezmocnosti aplikovaly ve více specifických situacích. Poslední kapitola představuje teorie a koncepty, které prokazují existenci naučené bezmocnosti a zmiňuje některé koncepty, které by mohly být případně aplikovatelné při eliminaci nebo prevenci výskytu fenoménu naučené bezmocnosti u žáků středních odborných škol.

### **2.2 Cíle praktické části práce**

Praktická část si klade za cíl propojit poznatky získané v teoretické části s částí praktickou a promítnout je do výsledků dotazníkového šetření. Cílem je dosažení co nejpřesnějších údajů výskytu fenoménu naučené bezmocnosti mezi žáky středních odborných škol, a povědomí učitelů o metodách řešení tohoto jevu u žáků středních odborných škol.

Cílem praktické části je také za pomoci poznatků získaných v teoretické části a na základě výsledků praktické části navrhnout preventivní opatření a doporučení proti výskytu fenoménu naučené bezmocnosti, které by případně mohlo sloužit jako příručka pro učitele v případě výskytu naučené bezmocnosti u žáka střední odborné školy.

## **3 Materiál a metodika zpracování**

V této kapitole je nutné formulovat zvlášť materiál a metodiku zpracování pro teoretickou část a zvlášť pro praktickou část bakalářské práce.

### **3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce**

Materiálem pro zpracování teoretické části byly většinou zahraniční odborné články, závěrečné práce a internetové zdroje.

Metodika, která byla využita pro zpracování teoretické části byla analýza odborných článků a syntéza teoretických poznatků z odborných zdrojů.

### **3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce**

Materiálem pro zpracování praktické části práce byl v první řadě dotazník, který byl speciálně vytvořený pro učitele středních odborných škol – respondenty. Dotazník byl rozeslán celkem na dvě střední odborné školy, kde šetření probíhalo anonymně a z dotazníku bylo patrné pouze jeli respondentem žena, nebo muž, délka praxe ve školství a zaměření. Dotazník obsahoval celkem třináct otázek, které mimo demografické údaje o respondentech zahrnovaly otázky, které měly za cíl zjistit výskyt fenoménu naučené bezmocnosti na středních odborných školách. Respondentů bylo celkem 61. Dále byly pro seznámení čtenáře s cvičnou školou, použity interní materiály školy, jako například Školní vzdělávací program.

Pro zpracování praktické části práce jsem zvolila metodu kvantitativní. Tato metoda se mi jevila jako nejvhodnější a taktéž nejlépe vyhodnotitelná. Dotazník byl administrován v elektronické podobě za pomoci služby Formuláře Google. Výsledky dotazníkového šetření byly promítnuty do grafů a následně deduktivně zhodnoceny.

## 4 Současný stav řešené problematiky

V Koncept naučené bezmocnosti je v dnešní době populární zejména v odborných kruzích. Zabývá se jím hlavně jedno z odvětví psychologie, a tím je sociální psychologie. Sociální psychologie je vědní obor, který zkoumá lidi, jejich jednání, myšlení a cítění v kontextu společnosti, skupiny a jedince.

Pojem naučená bezmocnost si ale mezi širokou veřejností stále nenašel svou pozici a lidé i navzdory tomu, že se tento jev u nich objevil, nebo objevuje, jej nedokáží rozpoznat a účelně mu vzdorovat (Fogle, 1978, s. 39).

### 4.1 Pojem naučená bezmocnost

Dříve než se podíváme do historie, nebo nahlédneme do problematiky ve školním prostředí, je třeba definovat, co se skrývá pod definicí naučená bezmocnost. Definice naučené bezmocnosti je ve většině odborné literatury popisována velice podobně, tudíž byla vybrána ta nejstručnější a nejsrozumitelnější, která shrnuje všechny ostatní.

Naučená bezmocnost je akt, při kterém se jedinec vzdává, nebo se přestává snažit po opakovaně neúspěšném výsledku svých činů. Tento akt vzniká v důsledku obecného přesvědčení jedince, že má velmi malý, nebo dokonce žádný vliv na změnu, nebo získání kontroly nad nepříznivými událostmi. Zjednodušeně, je to pocit ztráty kontroly nad životem a apatie vůči výzvám a nepříznivým situacím (Verma a Gera, 2014, s. 930).

## 5 Aktuálnost tématu ve školním prostředí

Jelikož se práce zabývá konkrétním prostředím, je třeba uvést na pravou míru aktuálnost tématu ve školním prostředí.

V současné době, učitelé čelí výzvě vzdělávání studentů, kteří se učí individuálními způsoby. Když se ale zahledíme pouze na otázku plnění úkolů nebo čelení výzvam, nalezneme pouze dva typy studentů. V první řadě jsou to ti, kteří při selhání vykazují perzistentní chování, a vynakládají maximální úsilí, aby dalšímu selhání předešli. Na druhé straně ale stojí ti, kteří se při zátěži a následném selhání vzdávají nebo si vybírají úkoly, které jsou méně náročné. První skupina studentů obecně věří, že je v jejich silách splnit úkol, nebo změnit situaci a odvrátit selhání. Naopak druhá skupina studentů se vzdává, protože zažila opakované selhání, když se pokoušela o změnu (Verma a Gera, 2014, s. 931).

### 5.1 Vymezení vývojového období

Práce se zabývá fenoménem naučené bezmocnosti mezi žáky středních odborných škol, proto je nutno aspoň v základním měřítku vymežit a charakterizovat vývojové období, se kterým se tento jev na základě tématu práce váže.

#### 5.1.1 Adolescence

Vágnerová (2012, s. 194) popisuje vývojové období adolescence jako období, které tvoří druhou fázi dlouhého procesu dospívání. Obecně vzato, se toto období vymezuje mezi 15. -20. rok života, ale samozřejmě se počítá i s individuální variabilitou ve všech oblastech vývoje. Je nutno vyzdvihnout pár faktů, které se týkají adolescence a hrají určitou roli v souvislosti s naučenou bezmocností. V adolescenci dochází ke komplexnější proměně, není to proměna okem viditelná, ale děje se uvnitř každého dospívajícího člověka a jde o takzvané zrání neboli dospívání osob-



nosti a jejich rysů. V podstatě jde o vytvoření jedinečného fenotypu, který zahrnuje například: utvoření nových sociálních rolí, změny ve vztazích a celkové psychosociální změny (Vágnerová, 2012, s. 194).

I když se může na první pohled zdát, že nejkřehčím vývojovým obdobím je období postnatální, nebo batolecí, není tomu tak. Období dospívání nese mnohem zásadnější změny než změny somatické (Vágnerová, 2012, s. 196). Jde o vývoj psychicky zralého a zdravého jedince, tudíž je třeba jej směřovat správným směrem. Směrem, kde se přesvědčí o svých schopnostech a kde nalezne takové způsoby řešení problémů, při kterých nebude podléhat zoufalství a bezmocnosti. Díky těmto poznatkům dedukuji, že výskyt fenoménu naučené bezmocnosti bude ve větší míře figurovat mezi adolescenty než v jakémkoli jiném vývojovém období, protože vnější prostředí má v tomto období největší vliv na rozvoj jedince a jeho sebepojetí. Je ale nutno dodat, že fenomén se může objevit v jakémkoli stádiu vývoje, jelikož každý člověk je individualita, která se během života setkává a vypořádává s různě obtížnými zátěžovými situacemi.

## 6 Historie fenoménu naučené bezmocnosti

### 6.1 Počátky výzkumů a vzniku první teorie

Všichni lidé mají jistě nejednu zkušenost s nepříznivými událostmi. U někoho mohly tyto nepříznivé události vyvolat trauma anebo dokonce ovlivnit pozdější život. Historické výzkumy a teorie, které se zabývaly traumatizujícími událostmi, charakteristickými svou nekontrolovatelností a nepředvídatelností, dostaly poprvé název "naučená bezmocnost" v roce 1975.

Koncept naučené bezmocnosti byl vyvinut a poprvé definována na přelomu 60. -70. let 20. století americkým psychologem Martinem Seligmanem na Pensylvánské univerzitě v USA (Nolen, 2015).

#### 6.1.1 Dr. Martin E. P. Seligman

Martin Seligman je předním odborníkem v oblasti pozitivní psychologie, resilience, deprese, optimismu a pesimismu, ale nejvíce však proslul svou teorií naučené bezmocnosti, která byla rozvinuta a popsána při jeho pokusech vysvětlení fenoménu deprese. Seligman byl v roce 1975 prvním psychologem, který objasnil a propagoval zásadní výsledky experimentů týkajících se naučené bezmocnosti prováděných u zvířat a uvedl je do souvislosti s lidským chováním (LoLordo a Overmeier, 2011).

### 6.2 Seligmanův experiment

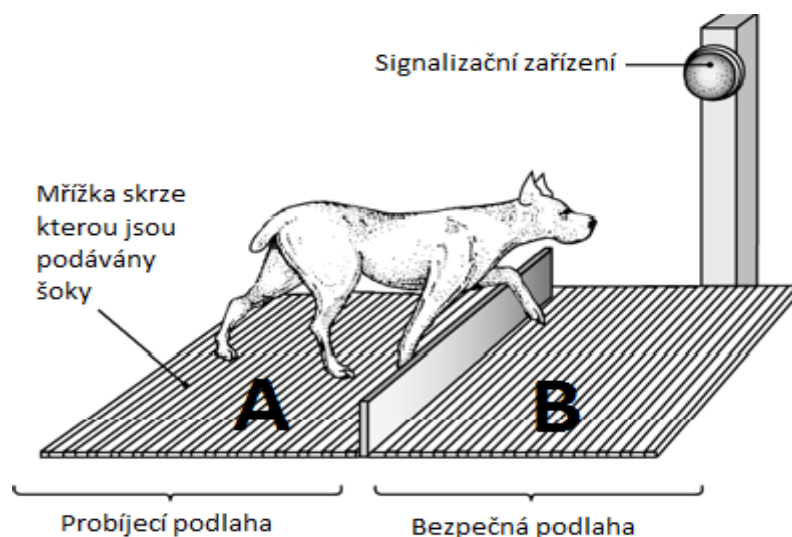
Ne každý, kdo prožil traumatickou událost, musí zákonitě propadnout klinické depresi. Ale co tedy určuje, kdo bude propadat depresi a kdo ne? Možná pomůže náhled na depresi z jiného úhlu. Seligmanova teorie tvrdí, že deprese je způsobena ztrátou kontroly nad vlastním životem a tuto ztrátu nazývá naučená bezmocnost.

Nyní bude popsán experiment, který byl prováděn na psech v kleci (Ludwig, 2014).

V roce 1965 Seligman a jeho kolegové dělali pokusy s klasickým podmiňováním. Cílem bylo potvrdit teorii, že jsou si jak zvířata, tak lidé schopni tvořit asociace mezi věcmi a situacemi.

Úplně první experiment, který Seligman prováděl, byl velice jednoduchý. Psovi byl na krk připnut elektrický obojek. Seligman měl zvonek, a vždy když na něj zazvonil, uštědřil psovi lehký šok. Po několika pokusech, pes reagoval na šok, ještě dříve, nežli jej Seligman vyslal. Bylo to způsobeno tím, že pes si šok asocioval se zvukem zvonícího zvonku a při zazvonění podvědomě šok očekával a reagoval na něj (Boyd, 2012).

Další Seligmanův experiment zkoumal, jak se pes učí uniknout šokům. V tomto experimentu Seligman použil dva psy. Psa z původního experimentu a následně i zcela nového, naivního psa, který nebyl nikdy podroben elektrickému šoku. Každého psa umístil do speciální klece, která měla nízkou bariéru, dělící klec do dvou oddílů. Podlaha v každé polovině klece byla vybavena mřížkou, ale jen mřížka v sekci (A) mohla dát elektrický šok (Ludwig, 2014).



Obr. 1 Pes v kleci

Zdroj: Ingram (2015). Upraveno: Kramárová (2016)

### 6.2.1 Pes z původního pokusu

Pes z prvního pokusu, který si asocioval elektrické šoky se zvukem zvonku, byl již poznamenán špatnou zkušeností s elektrošoky.

Když výzkumníci nasměrovali šok do prostoru (A), ve kterém se pes z prvního pokusu zrovna nacházel, pes se schoulil se do klubíčka a na šoky vůbec nereagoval. Bylo to způsobeno předchozí zkušeností. Pes se z prvního experimentu naučil, že neexistuje nic, co by mohl udělat, aby šokům unikl nebo předešel. Nemohl nic udělat předtím, tudíž to nezkoušel ani teď. V tento moment byl poprvé vysvětlen fenomén naučené bezmocnosti jako: „*nulová snaha uniknout z nepříznivé situace, jelikož minulost mne naučila, že jsem bezmocný*“ (Sharfuddin, 2016).

### 6.2.2 Naivní pes

Naivní pes, který nebyl poznačen předchozím zážitkem s elektrošoky, byl umístěn do zcela totožné klece. Pes byl rovněž zprvu umístěn do prostoru (A) s probíjecí podlahou. Jakmile Seligman vyslal do prostoru (A) elektrický šok, začal naivní pes v kleci zběsile vyskakovat. Vyskakoval až do té doby, než náhodou přeskočil bariéru do prostoru (B), kde šoku unikl. Po několika pokusech se pes naučil šok očekávat a přeskakovat bariéru mnohem rychleji po pocítění šoku. Tento jev byl pojmenován 'escape learning' (volně přeloženo jako naučený únik), protože pes se naučil uniknout šoku. Z hlediska teorie učení, pes prožil negativní posílení (zpevnění), které ho vedlo k překročení bariéry, kdykoli byl šok zapnutý (Boyd, 2012).

Když bychom srovnali psa z prvního experimentu a naivního psa, můžeme lehce vidět rozdíly v chování. Pes poznamenán špatnou zkušeností se již nijak nesnažil nově vzniklé – špatné situaci uniknout. Na druhé straně je tu pes naivní, který nebyl nikdy poznamenán špatnou zkušeností a bezmocí. Tudíž se ze všech sil snažil nepříznivé situaci uniknout a šokům se vyhnout (Sharfuddin, 2016).

### 6.3 Experiment v souvislosti s lidským chováním

Ve studii fenoménu naučené bezmocnosti u zvířat bylo dalším logickým krokem zjištění, zdali tento objev bude mít vliv i na člověka. Experimenty byly navrženy tak, že lidský subjekt byl vystaven vysokému rušivému zvuku (změna vůči původnímu šoku) (Heffner, 2010).

Stejně tak, jako u psů měl výzkum dvě fáze, kdy byly vytvořeny tři skupiny jedinců. Jedna skupina mohla zvuk ovládat, druhá nikoli a třetí nebyla vystavena žádnému zvuku. Druhá fáze experimentu představovala vystavení všech skupin jedinců nepříjemnému zvuku s možností jej vypnout pomocí tlačítka. Prokázala se totožná reakce jako u psů. Jedinci, kteří byli již předtím vystaveni nepříjemnému zvuku, který nemohli vypnout v předešlé situaci se jej nepokoušeli vypnout ani když už to bylo možné.

Zpočátku výzkumů si Seligman nebyl úplně jistý, zda se naučená bezmocnost bude dát promítnout i do světa lidí. Ale tento experiment prokázal, že způsob, jakým lidé nahlíží na negativní události, které se jim staly nebo stávají, může mít vliv na to, zda se cítí bezmocní, nebo ne. Naučená bezmocnost nastává, když jedinec vnímá situaci nebo událost jako nepříznivou nebo stresující. Aby tomuto pocitu předešel, snaží se ji ovlivnit různými způsoby. Když se ale jedinci situaci nepodaří ovlivnit, tzn., že po několika pokusech situaci změnit, ovlivnit, nebo ji udělat příznivější nenastane žádná odezva, změna, nebo výsledek, nastává naučená bezmocnost. Naučená bezmocnost je v podstatě jedincovo očekávání, že jeho budoucí aktivity nebo vynaložené úsilí nebude mít rovněž vliv na výsledek nepříznivé situace (Verma a Gera, 2014, s. 932).

## 7 Navazující studie v různých konceptech

### 7.1 Škola a školní prostředí

Pro tuto práci nejvhodnější, ale zároveň nejméně rozvinutou oblastí v rámci různých studií je paradoxně oblast školy a školního prostředí. Walling a Martinek (1995) ve své studii popisují naučenou bezmocnost v zásadě stejným způsobem, jak ji popisuje Seligman (1975). Walling a Martinek (1995) definují naučenou bezmocnost ve školním prostředí jako opakované selhání v situacích, kdy jde o dosažení nějakého výkonu. Dále zmiňují, že u mnoha žáků představuje školní prostředí hlavní "živnou půdu" pro výskyt fenoménu naučené bezmocnosti. Když děti neustále prožívají selhání, věří, že vše, co dělají, nemůže změnit budoucí výsledky. To znamená, že přiřazují selhání jejich nedostatku schopností, invariantní a stabilní příčině neúspěchu. Dřívějším cílem pro výzkumné pracovníky, kteří studovali fenomén naučené bezmocnosti bylo vyvinout efektivní intervenční techniky, které pomohou zmírnit tento oslabující stav. Většina strategií se soustředila na to, aby se děti dostaly do stavu myslí, že mohou měnit výsledky situace tím, že se budou snažit co nejvíce. Toho chtěli výzkumníci a psychologové dosáhnout tím, že učili „bezmocné“ žáky, aby připisovali selhání spíše nedostatku úsilí než nedostatku schopností. Tímto způsobem se měli žáci naučit vyrovnávat s bezmocností pozitivním způsobem. Nicméně tato intervence byla účinná pouze u některých žáků, a naopak u některých nefungovala vůbec. Walling a Martinek (1995) se domnívají, že tomu tak bylo proto, že rozsah zjištěného bezmocného stavu je důležitým faktorem při zvažování nápravných opatření. Jinými slovy, někteří žáci jsou bezmocní pouze v konkrétních situacích, ale pro jiné žáky stav bezmocnosti může přecházet z mnoha aspektů jejich života. To znamená, že je důležité porozumět základním faktorům jako např. domovu, škole, vrstevníkům, které významně ovlivňují vnímání, schopnosti a kontrolu nad věcmi (Walling a Martinek, 1995, s. 455).

## 7.2 Možnost výběru a větší osobní zodpovědnost

Dvě psycholožky, Ellen Langerová a Judith Rodinová (1976) se rozhodly vytvořit a následně implementovat experiment, který byl navržen pro osoby žijící v domech s pečovatelskou službou. Experiment se odrážel od obecného vzorce, kterým si prochází každý senior umístěn do domova důchodců a měl za úkol vyzkoumat, zda vlastní možnost výběru a větší osobní zodpovědnost bude mít nějaký pozitivní dopad, nebo alespoň zmírní pocit bezmocnosti a deprese u osob žijících v domě s pečovatelskou službou (Hammond, 2010).

Kateřina Papulová (2011, s. 19) uvádí: *„Mezi běžné vzorce chování v současné době patří delegování zdravotnických a sociálních pracovníků rodinnými členy seniora v rozhodování o umístění seniora, který již není schopen o sebe sám pečovat. Tíha odpovědnosti je na lékařích a sociálních pracovnících nemocnice. Autonomie seniora je podkopána rozhodnutím rodiny. Na druhé straně vyžadujeme po seniorovi návrhy řešení, očekáváme jeho aktivitu. Ovšem senior tuto aktivitu očekává od svých nejbližších. Senior je naprosto bezbranný a vtažen do řešení otázky: „co se mnou teď bude?“ Vidíme neskryvanou beznaděj a zoufalství.“*

Experiment byl prováděn ve dvou patrech v domě s pečovatelskou službou. Obyvatelé na obou patrech dostali rostliny a filmové projekce. Ale pouze obyvatelé jednoho patra měli možnost vybrat si rostlinu, rozhodnout se, zda se o ni budou starat sami, výběr filmu a dne v týdnu, kdy ho chtějí promítat.

O osmnáct měsíců později se Langerová a Rodinová (1976, in Hammond 2010) vrátily do domu s pečovatelskou službou a byly překvapené výsledkem experimentu. Na patře s možností volby bylo naživu dvakrát tolik obyvatel než v kontrolní skupině ve druhém patře bez možnosti volby. V závěru výzkumu se ukázalo, že možnost výběru a větší osobní zodpovědnosti má velice pozitivní vliv na osoby žijící v domech s pečovatelskou službou a může zajistit dokonce delší život (Hammond, 2010).

Poznatky z tohoto experimentu velice dobře odráží Seligmanův koncept naučené bezmocnosti a vyzdvihují důležitost studií o vnímání kontroly a vlastní možnosti výběru.

### **7.3 Domácí násilí a týraný jedinec**

Teorie naučené bezmocnosti byla reflektována také ve studiích týkajících se domácího násilí. Ve vztazích, kde dochází k domácímu násilí se týraný jedinec stává pasivní a submisivní. Neuvědomuje si, že nikdo jej nemá právo zneužívat a týrat. Začne si připouštět, že stav, jak se věci mají je asi ten správný. Jelikož každý předchozí pokus o ukončení vztahu jej vždy dostal do ještě větších problémů. Začíná dokonce věřit, že všechny věci, za které je trestán jsou skutečně způsobeny jeho vinou (Graham, 2005).

Pojem jedinec byl použit z důvodu, že týraná může být, jak žena, tak i muž.

Americká psychologka Lenore Walkerová (1987) však studovala chování zejména žen, které zůstávají v násilných vztazích. Walkerová (1987) předpokládala, že ženy setrvávají v nevhodných vztazích, protože konstantní zneužívání je zabraňuje vůle odpoutání se od nepříznivé situace, což přesně odpovídá Seligmanově teorii naučené bezmocnosti (Bell a Naugle, 2005, s. 23).

Teorie naučené bezmocnosti v tomto případě sice aplikovatelná je, ale podle Walkerové (1987) opomíjí mnoho skutečností, které hrají zásadní roli ve vztahu, kde dochází k domácímu násilí. Jsou to skutečnosti, které nebyly brány v potaz u prvotních experimentů. V tomto případě jde zejména o sociální, ekonomické a kulturní důvody, kvůli kterým se žena rozhodne zůstat v nepříznivém vztahu. Ženy v takovýchto vztazích mají často velmi racionální důvody, proč setrvávají. Například mají strach z odvety proti sobě nebo svým dětem, nebo nejsou schopny finančně zabezpečit rodinu atp. Dále je v tomto případě koncept naučené bezmocnosti v rozporu se skutečností, že ženy přežívající v nevhodných vztazích se mnohokrát pokouší partnera opustit a snaží se minimalizovat zneužívání a chránit své děti (Freeman, 2003).



Ve studiích, které zkoumají týrané jedince a analyzují vztahy, kde se vyskytuje domácí násilí je teorie naučené bezmocnosti bezesporu aplikovatelná. Ale je také nutno říci, že Walkerová ji obohatila o myšlenky a faktory, které jsou v mnoha případech zásadní, a tudíž ne v každém případě týraného jedince je možné aplikovat základní náhled očima naučené bezmocnosti.

## 7.4 Nezaměstnanost

Fakt, že nezaměstnanost může mít vliv na fyzické a psychické zdraví je dobře známý z literatury sociální psychologie, a byl v pozornosti psychologů přinejmenším od velké hospodářské krize r.1930. Ale až po představení Seligmanovy teorie naučené bezmocnosti se začala nezaměstnanost zkoumat více do hloubky a bylo prokázáno, že nezaměstnanost může představovat významný predispoziční faktor pro vznik naučené bezmocnosti (IFC-Editorial board, 2006).

Dvě Australské psycholožky, Wendy Pattonová a Patricia Nollerová se ve svém výzkumu z roku 1984 snažily nalézt vztah úrovně deprese a sníženého sebevědomí a externích příčin vlastní nezaměstnanosti.

Ačkoli teorie naučené bezmocnosti předpokládá vidění interních příčin neúspěchu, tato studie zjistila, že u nezaměstnaných převažují externích vlivů ve spojitosti s horším prožíváním a zvýšenou depresí. Ve výzkumu byly zaznamenány rozdíly ve vysvětlování příčin vlastní nezaměstnanosti. Nezaměstnaní, kterým se nedaří zaměstnat, vidí příčiny v první řadě ve vnějších (externích) okolnostech – špatná ekonomická situace, neschopnost vlády, úmyslná redukce pracovních míst soukromým sektorem atp. Až na druhém místě hledají příčinu sami v sobě a ve svých osobnostních vlastnostech a nedostatcích. Na třetím místě vidí příčiny v nedostatečných kompetencích, jako je vzdělání, zkušenost, dovednosti ale i nedostatek snahy. Jedinci, kteří se zaměstnali, se dívají na příčiny nezaměstnanosti trochu jinak. Na prvním místě vidí příčiny ve vlastní osobě (interní příčiny), na druhém místě ve vnějších okolnostech a na třetím místě v kompetencích.

Tyto rozdíly ve vysvětlování vlastní nezaměstnanosti společně s nižší důvěrou v sebe naznačují tendenci bezmocného chování u dlouhodobě nezaměstnaných respondentů (Patton a Noller, 1984, s. 402).

V případě studií nezaměstnanosti je opět teorie naučené bezmocnosti aplikovatelná. Je však nutno říci, že koncept naučené bezmocnosti na problematiku nezaměstnanosti nahlíží z velice generalizujícího hlediska. Z psychologického hlediska je nutno v případě nezaměstnaných brát v potaz i jiné úhly pohledu a jiné teorie zohledňující různé faktory. Tyto faktory a teorie jsou zmíněny v kapitole 7. Zásadní teorie, která je reflektována ve studiích nezaměstnanosti je teorie Locus of control.

## 8 Teorie a koncepty, které prokazují existenci fenoménu naučené bezmocnosti

V této kapitole budou popsány základní teorie a koncepty, které prokazují existenci fenoménu naučené bezmocnosti a dvě poslední (tj. Self-efficacy a teorie Looking-glass self) teorie, které by mohly sloužit k eliminaci nebo prevenci při výskytu fenoménu naučené bezmocnosti u žáků středních odborných škol. Tyto koncepty a teorie souvisejí s pozitivní psychologií.

Pozitivní psychologie je jedním z novějších odvětví psychologie a představuje vědecké studie, které se zabývají událostmi v lidských životech, od narození až do smrti. Jedná se o nově pokřtěný přístup v rámci psychologie, který zkoumá události a věci, které dělají život takovým, aby stál za to žít. Život každého z nás má vrcholy a dna. Pozitivní psychologie však nepopírá dna, ale řídí se větou: „*Všechno dobré v životě je stejně tak důležité jako to, co je špatné, a proto si zaslouží od psychologů stejnou pozornost*“ (Peterson, 2006, s. 4).

### 8.1 Locus of control

Autorem konceptu *Locus of control* (do češtiny překládáno jako *těžiště kontroly*) je americký psycholog Julian Rotter (1954). Rotter byl ovlivněn Bandurovou teorií sociálního učení a snažil se rozšířit jeho myšlenku recipročního determinismu<sup>1</sup>. Chtěl poukázat zejména na faktor vnějšího prostředí, a jeho vliv na jedincovo chování. Na rozdíl od Self-efficacy (neboli vlastní vnímané účinnosti), která zahrnuje naši víru v naše vlastní schopnosti, se těžiště kontroly (*Locus of control*) vztahuje

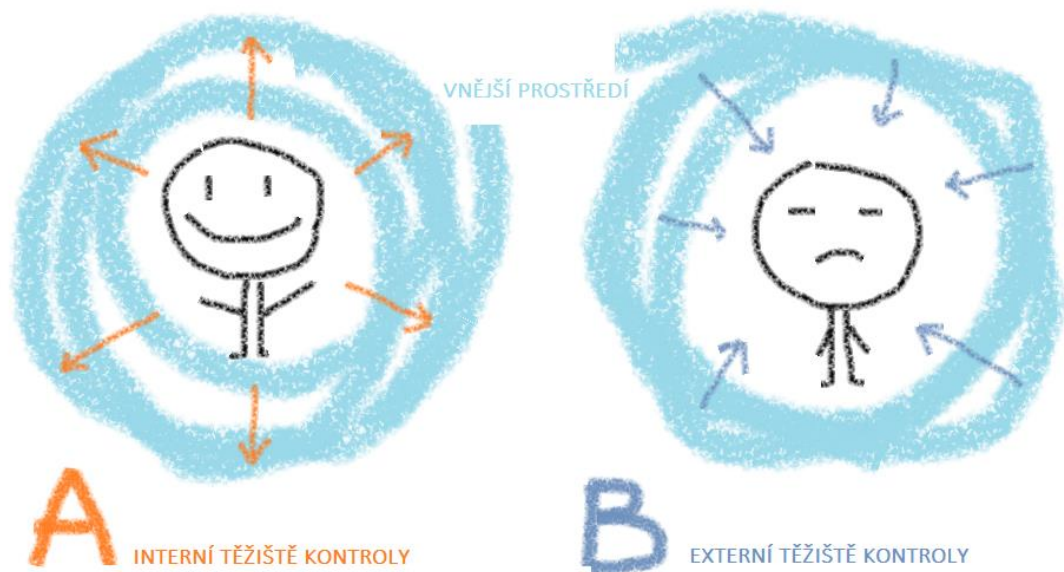
---

<sup>1</sup> Reciproční determinismus: Podle A. Bandury, jde o vzájemné ovlivňování v rámci tří skupin faktorů: chování, kognitivní a biologické faktory a vnější prostředí. Každá ze tří proměnných může ovlivňovat dvě ostatní. (Wagnerova, 2001)

na naše přesvědčení o moci nad našimi životy, a představuje tak kognitivní faktor, který ovlivňuje rozvoj osobnosti (Boundless, 2016).

V teorii Locus of control popisuje Rotter dva typy lidí. Lidi, kteří mají svůj život pod kontrolou a snaží se ovlivňovat vnější prostředí pomocí svého chování, a naopak druhá skupina lidí, kteří si myslí, že jsou řízeni a ovládáni okolním světem, a veškerým vnějším prostředím. Tito lidé se domnívají, že jejich chování nemá vliv na výsledek dané situace (Wengrzyn, 2014).

Podle těchto dvou typů lidí rozdělil Rotter ve své teorii těžiště kontroly na interní a externí. Jak už bylo naznačeno výše, záleží na postavení člověka vůči vnějšímu prostředí. Pokud hovoříme o interním těžišti kontroly, postavení člověka je v centru a vnější prostředí je ovlivňováno člověkem. Pokud naopak hovoříme o externím těžišti kontroly, jedná se o ovlivňování člověka vnějším prostředím.



Obr. 2 Interní a externí těžiště kontroly  
Zdroj: Stewart (2013). Upraveno: Kramářová (2016)

Do obrázku A se řadí lidé, kteří zakládají svůj úspěch na své vlastní práci. Tito lidé věří, že jedině oni mohou ovládat svůj život (taktéž vnější prostředí) a tím pádem mají interní (vnitřní) těžiště kontroly.

*Příklad:* Žák selhal u testu z matematiky. Místo toho, aby obviňoval učitele za přísný přístup při hodnocení testu, uznal, že se dostatečně nepřipravoval a látce obsažené v testu pořádně nerozuměl. Rozhodl se tedy domluvit si doučování a poté se setkal se svým učitelem a porosil ho o náhradní termín testu z matematiky.

Příklad jasně ukazuje na interní těžiště kontroly jako na pozitivum v dané situaci. Místo toho, aby se žák zhroutil a přisuzoval vinu učiteli nebo nějakému vlivu externího prostředí, uznal, že se na test dostatečně nepřipravil, a že to musí vlastními silami napravit (Grinnell, 2016).

Naproti tomu lidé, kteří připisují jejich úspěch či neúspěch vnějším vlivům mají externí (vnější) těžiště kontroly (viz. Obrázek B).

*Příklad:* Žák absolvuje zápočet z tělesné výchovy ve formě testu fyzické zdatnosti. Ví, že ve sportu moc nevyniká, ale místo toho, aby na zápočet trénoval, raději sleduje televizní seriály. Zápočet samozřejmě nezíská. Když se ho rodiče doma ptají, co se stalo, říká, že při běhu ho oslepovalo slunce, tudíž se nemohl řádně soustředit.

Na příkladu externího těžiště kontroly lze pozorovat, jak se žák, místo uznání si vlastního selhání, kvůli nedostatečné přípravě, snaží uklidnit tím, že vyzdvihuje negativa působící z externího prostředí a jmenuje je jako faktory a příčiny, proč nemohl daný úkol splnit, místo toho, aby příčinu hledal ve své nepřipravenosti.

Tab. 1 Základní charakteristiky lidí s interním a externím těžištěm kontroly

Lidé s interním těžištěm kontroly	Lidé s externím těžištěm kontroly
S větší pravděpodobností přijímají odpovědnost za své činy.	Za své neúspěchy viní vnější okolnosti.
Mají tendenci být méně ovlivňováni jinými lidmi.	Často přisuzují svůj úspěch náhodě, nebo šťastným okolnostem.
Obvykle mají vyšší Self-efficacy (viz. Kapitola 8.3)	Nevěří, že mohou změnit svou situaci vlastním úsilím.
Cítí se sebejistě když mají čelit výzvě.	V obtížných situacích často cítí beznaděj, nebo bezmoc.
Mají tendenci být fyzicky zdravější a šťastnější.	Jsou náchylnější k zažívání naučené bezmocnosti.

Zdroj: Cherry (2016)

## 8.2 Outcome independence

Ve víceru zahraničních zdrojů, ze kterých bylo čerpáno, byl neustále uváděn pojem „Outcome independence“, pro který nebylo možné najít vhodný český ekvivalent. Po prozkoumání všemožných definic tohoto pojmu se ukázalo, že v probírané problematice hraje vcelku zásadní roli.

Outcome independence (volně přeloženo jako nezávislost na výsledku situace) patří do odvětví pozitivní psychologie, která je v problematice fenoménu naučené bezmocnosti velice přínosná. Teorie outcome independence vyzdvihuje fakt, že není důležité, jak situace dopadla, nebo dopadne, ale je důležité, jak jsme se k ní postavili a jakou snahu jsme vynaložili k její změně, nebo zlepšení (Wong, 2014).

Jako příklad bude uveden příběh, který poslouží pro lepší pochopení teorie outcome independence.

*Příklad:* Chlapec je zamilovaný do spolužačky ze školy. Bojí se však odmítnutí, tak váhá, zda ji oslovit, nebo ne. Jednoho dne se však rozhodne, že navštíví oslavu, kde ví, že spolužačka bude, a pokusí se ji oslovit. Další den přichází do školy s velkým monoklem pod okem ale s blaženým úsměvem na rtech. Když se ho přátelé zeptají, co se stalo, odpovídá, že ho při oslovení spolužačky udeřil její přítel. „A proč se tedy tak usmíváš, když jsi neuspěl, a ještě jsi obdržel ránu?“ Ptají se přátelé podiveně. „Protože jsem to alespoň zkusil!“ odpovídá chlapec (Gordon, 2014).

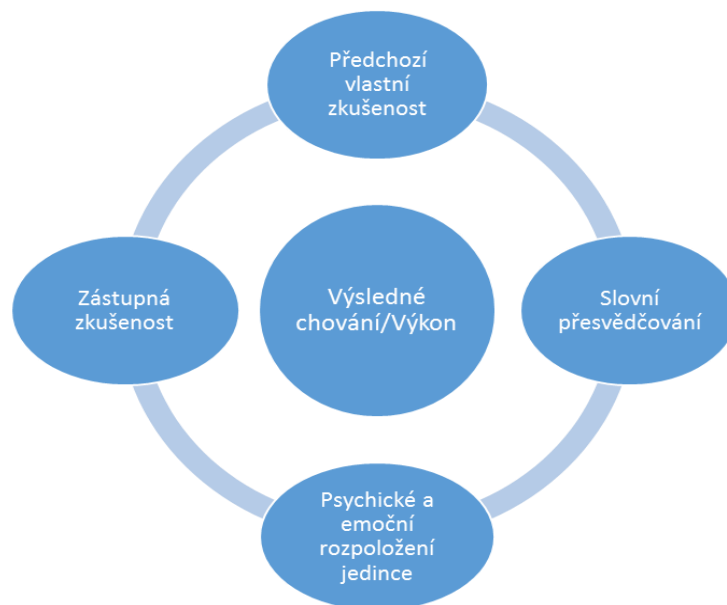
Chlapec sice výsledkem potěšen nebyl, ale byl spokojen i navzdory negativnímu výsledku. Tento přístup, se nazývá outcome independence. Hoch pohlížel na situaci jako na výzvu, a nebral v úvahu konečný výsledek. Pouze jeho jednání a postoj k situaci nebo výzvě vyhodnotil jako úspěšné. V teorii naučené bezmocnosti je uvědomění si tohoto fenoménu velice prospěšné. Je důležité naučit se vnímat nepříznivé situace jako výzvy, ke kterým se stavíme čelem, ale pokud dopadnou negativně, musíme se umět ocenit a pochválit za úsilí, které jsme jim vynaložili, nikoli se trestat za výsledný neúspěch. Příliš často se staráme o výsledek, protože máme očekávání nedostatku (scarcity mindset). Máme strach, že kdybychom si nechali ujít šanci, že další se naskytne až za příliš dlouhou dobu a my budeme muset čekat. Učením výsledkové nezávislosti (Outcome independence) si také připouštíme, že se na cestě k úspěchu můžeme setkat s odmítnutím a selháním a přijímáme skutečnost, že plány někdy mohou jít jinou cestou (Gordon, 2014).

### **8.3 Self-efficacy**

Do češtiny překládáno jako koncept vlastní vnímané účinnosti, který vysvětluje mechanismy vývoje psychicky odolné osobnosti je ústředním bodem psychologa Alberta Bandury a jeho sociálně kognitivní teorie, která zdůrazňuje roli sociálního

učení, sociálních zkušeností a vzájemného determinismu <sup>2</sup> v rozvoji osobnosti (Cherry, 2016).

Albert Bandura s tímto konceptem přišel v rámci sociální psychologie a psychologie osobnosti, ale nyní byl tento koncept adoptován odvětvím pozitivní psychologie. Koncept vnímané vlastní účinnosti se vztahuje k víře jedince v jeho schopnost vykonat chování potřebné k dosažení specifického cíle. Taktéž odráží důvěru ve schopnost mít kontrolu nad vlastní motivací, chováním a sociálním prostředím. Pravděpodobnost dosažení určité úrovně výkonnosti dle Alberta Bandury ovlivňují čtyři základná faktory, které jsou znázorněny na obrázku pod textem (Carey a Forsyth, 2016).



Obr. 3 Čtyři faktory vnímané vlastní účinnosti  
Zdroj: Redmond (2016). Upraveno: Kramářová (2016)

Tyto čtyři věci mají zásadní vliv na vnímání vlastní účinnosti a také na výsledný výkon (nebo výsledné chování v určité situaci). Začneme shora.

---

<sup>2</sup> Determinismus: Teorie, která říká, že všechny události, včetně morálních rozhodnutí, jsou zcela závislé a dějí se v důsledku předchozích událostí (Encyclopædia Britannica, 2014).



*Předchozí vlastní zkušenost* (anglicky *Performace outcomes*); pod tímto pojmem se rozumí předchozí zkušenosti ohledně výkonu. Vztah mezi předchozí vlastní zkušeností a vnímanou vlastní účinností funguje logicky v přímé úměrnosti. Tudíž je-li naše předchozí zkušenost dobrá, to znamená, že z předchozí zkušenosti vím, že jsem uspěl, předpokládám, že uspěji i nyní. Z toho vyplývá, že vlastní vnímaná účinnost bude vyšší a výsledné chování nebo výkon bude předchozí úspěšnou zkušeností podpořen. Naopak je-li zkušenost špatná, vnímaná vlastní účinnost bude nižší a jedinec bude nespolehlivě nalézat motivaci pro úspěšný výsledný výkon (Brown, 2013, s. 16).

*Příklad:* Významným příkladem pro pochopení, jak naše předchozí zkušenost ovlivňuje vnímanou vlastní účinnost je hlídání dětí neboli tzv. babysitting. Hlídání dětí je jedním z nejsilnějších prediktorů, které zvyšují víru vlastní vnímané účinnosti nových maminek. Zvyšují víru ve schopnost postarat se o své vlastní děti. Ženy, které se staraly o děti ještě předtím, než se samy staly matkami a tato zkušenost byla pro ně příjemná, jsou více přesvědčeny o svých mateřských schopnostech (Brown, 2013, s. 16).

Když se posuneme po směru hodinových ručiček, dalším faktorem, který ovlivňuje vnímání vlastní účinnosti je takzvané *slovní přesvědčování* (přeloženo z anglického originálu *Verbal persuasion*). Slovní, nebo také sociální přesvědčování znamená, že je jedinec přesvědčován (slovně-jiným jedincem, nebo společností – média atd.), o dosažení nebo zvládnutí úkolu. Je-li jedinec podpořen zvenčí, ať už jiným jedincem nebo společností, jeho míra vnímané vlastní účinnosti stoupá a je více pravděpodobné, že dosáhne požadovaného výkonu nebo chování. Verbální i sociální podpora pomáhá jedinci nalézat víru v sama sebe, ale situace může samozřejmě být i opačná. Pokud jedinec nenalézá podporu u svých blízkých nebo ve společnosti, jeho víra ve vlastní účinnost naopak klesá a míra dosažení požadovaného výkonu taktéž (Brown, 2013, s. 19).

*Příklad:* Příkladem může být týmový kouč, který často techniku verbálního přesvědčování využívá při podpoře svého týmu před zápasem. Kouč před zápasem říká hráčům, že určitě protivníky porazí, že konkurenční tým nepředstavuje žád-

nou hrozbu, že jsou silnější, připravenější, rychlejší atd. Na základě takovéto verbální podpory tým jde do hry s plným nasazením a s vysokou vlastní vnímanou účinností (Brown, 2013, s. 19).

Dalším faktorem je psychické a *emoční rozpoložení jedince*. Jde o takzvané somatické a emocionální stavy, ke kterým dochází, když jedinec uvažuje o dosažení výkonu. Tyto stavy, nebo rozpoložení, které jedinec prožívá v momentě rozhodování se o vykonání určitého výkonu, mu dávají vodítko, které určuje pravděpodobnost úspěchu či selhání. Stres, úzkost, starosti a strach, všechny tyto faktory negativně ovlivňují vlastní vnímanou účinnost a mohou vést k selhání nebo neschopnosti vykonat obávaný úkol. Stresové situace vytvářejí emocionální vzruchy, které při zvládnutí situací ovlivňují jedinceovu víru ve vlastní účinnost (Brown, 2013, s. 20).

*Příklad:* Klasickým příkladem, který ukazuje, jak emoční stav ovlivňuje vlastní vnímanou účinnost jedince je strach z návštěvy zubaře. Pro mnoho lidí je návštěva zubaře stresující událost, protože si jí asociují s intenzivní bolestí a úzkostí. V důsledku tohoto psychosomatického rozpoložení při pomýšlení na termín u zubaře, si mnoho jedinců nedokáže sjednat termín pro preventivní zubní péči (Brown, 2013, s. 20).

Posledním faktorem, který může pozitivně i negativně ovlivnit vlastní vnímanou účinnost je *zástupná zkušenost* (anglicky: vicarious experience). Tento faktor spočívá v pozorování lidí, se kterými se ztotožňujeme a jejich úspěchu, nebo neúspěchu ve výkonu/chování, kterého chceme v dané chvíli dosáhnout. Tudiž pozorujeme úspěch nebo neúspěch člověka, který se již setkal s totožnou událostí, před jakou nyní stojíme my. Čím více se s danou osobou ztotožňujeme, tím více nás ve vlastním rozhodování a ve vlastní vnímané účinnosti ovlivní její úspěch/neúspěch. Sledujeme-li někoho, s kým se v dané situaci ztotožňujeme úspěšně dosahovat něco, co bychom sami chtěli, nebo se o to pokoušíme, zvyšuje naši vlastní vnímanou účinnost. Naopak, pozorujeme-li někoho komu se v totožné situaci nedaří, nebo neuspěl, naše vlastní vnímaná účinnost se snižuje. Pro lepší vysvětlení a představení si zástupné zkušenosti bude uveden příklad.

*Příklad:* Koncept zástupné zkušenosti může být použit například při vysvětlení, jak fungují programy pro úbytek hmotnosti pro obézní lidi. Když obézní člověk vidí někoho, stejně tak obézního jako je on sám, jak ztrácí hmotnost a jeho snaha se mu vyplácí, je pro něj mnohem snazší dodržovat přísný dietní a cvičební plán a jeho vlastní vnímaná účinnost je posílena (Brown, 2013, s. 18).

Souhrnně lze říci, že podle teorie vlastní vnímané účinnosti nás v rozhodování ovlivňují čtyři výše zmíněné faktory. Tyto faktory ovlivňují zejména naši vlastní vnímanou účinnost a následně tedy i naše chování nebo výkon.

## **8.4 Looking – Glass self**

Looking glass self (do češtiny překládáno jako fenomén zrcadlového já) je fenoménem, který patří do kapitoly sebepojetí. Termín sebepojetí vysvětluje, jak o sobě přemýšlíme, jak sami sebe vnímáme a jak se hodnotíme. U každého člověka se fenomén zrcadlového já projevuje již v útlém věku a objevuje se po celý jeho život. Je to dáno tím, že člověk se po celý svůj život dostává do sociálních interakcí, které formují jeho myšlení, myšlenky a rovněž představy o něm samotném (Rousseau, 2002, s.1).

S konceptem Looking-glass self přišel poprvé americký sociolog Cooley (1902). Cooley tvrdí, že naše sebepojetí je tvořeno jako odraz reakcí a hodnocení druhých v našem okolí. Fenomén zrcadlového já tvoří jádro teorie sebepojetí, s důrazem na referenční skupiny. Tyto referenční skupiny obsahují pro nás důležité osoby, které tvoří takzvaná "zrcadla", která odrážejí naše představy o sobě samých. Hlavní hledisko tohoto jevu je, že naše sebepojetí je založeno na naší aktivitě nebo na našem chování, zejména na chování nebo aktivitách, které vedly k úspěchu (Gecas a Schwalbe, 1983, s. 77).

Cooley (1902) dále uvádí, že společnost a jednotlivci v teorii Looking-glass self nepředstavují oddělené jevy, ale představují kolektivní a distribuční aspekty téže věci. Z vývojového hlediska teoretizuje, že lidské bytosti mají vrozenou tendenci oslovovat, komunikovat, nebo se stýkat s těmi lidmi a objekty, které je obklopují.

Vzhledem k tomu, že vlastní cítění a sociální cítění jsou dvě strany téhož jevu, které jsou vzájemně propojeny je důležité mít tyto dvě strany v harmonické rovnováze (Rousseau, 2002, s. 1).

Podle Isaksena (2013) naše osobnost roste z vlastního zařazení se do sociální interakce s ostatními. Pohled na sebe sama pochází z rozjímání o osobních kvalitách a dojmech, ale ne z naší strany, nýbrž ze strany ostatních. Ve skutečnosti to, jak vnímáme sami sebe nesouvisí s tím, kdo skutečně jsme, ale spíše s tím, jak vnímáme to, jak nás vidí ostatní (Isaksen, 2013).

Jedlička (2015, s.25) uvádí: „V proslulém spisu Lidská přirozenost a sociální řád Cooley (1902) uváděl, že Self lze definovat jako rozvíjející se skrze sociální interakce. Náš obraz sebe samého je především reflexí toho, jak na nás druzí lidé reagují. Podle Cooleyho terminologie se takto utváří „zrcadlové já“ (a Looking-glass self).“

Shodou okolností Charles H. Cooley byl první sociolog, který klasifikoval sociální skupiny na primární a sekundární. Primární skupiny hrají zásadní roli ve fenoménu Looking-glass self. Důležitost primární skupiny Cooley nalézá hlavně ve skutečnosti, že osoby patřící do této skupiny jsou zásadní při formulování sociální povahy a ideálů jedince. Primární skupina je jádrem všech společenských organizací. Je to malá skupina, v níž malý počet osob přichází navzájem do přímého kontaktu. Scházejí se "tváří v tvář" za účelem vzájemné pomoci, společnosti a diskusi o společných otázkách. Do primární sociální skupiny patří zejména rodina a přátelé, ale taktéž sem můžeme řadit spolužáky ve třídě (Shah, 2015).

Dále Cooley (1902) rozděluje Looking-glass self na tři hodnotící aspekty, které napomáhají k tvorbě vlastního sebepojetí (Jedlička 2015, s.25):

### **1. Jak si představuji, že mne vnímají ostatní?**

Naše vnímání sebe sama je reflektováno v odraze (zrcadle), které odráží hodnocení druhých v našem prostředí (zejména těch, kteří patří do naší primární sociální skupiny). (Isaksen, 2013)

Klademe si otázky:

- Jak se jevím ostatním?
- Jak vypadám před ostatními?
- Jak mne vnímají ostatní?

*Příklad:*

Když si v obchodě zkusíme nové kalhoty, ať jsme si toho vědomi nebo ne, první, co nám běží v hlavě je: “*jak budu vypadat v těchto nových kalhotách před ostatními?*” (Cushen 2014, s.3).

## **2. Jak reaguji na to, jak si myslím, že mě druzí soudí?**

Dalším bodem je naše reakce na soudy druhých, která představuje podnět k tvorbě našeho sebepojetí. Tato reakce je odrazem soudů, které si sami představujeme v předchozím aspektu a není podložena reálnou situací (Isaksen, 2013).

*Příklad:*

Jana dostala značkovou kabelku. Myslí si, že když ji bude nosit co nejčastěji, spolužáci si ji všimnou, budou si myslet že je bohatá a bude více oblíbená a bude mít více kamarádů (Desai, 2012).

## **3. Jak si vytvářím své JÁ skrze soudy druhých?**

Posledním bodem je pochopení a přijetí toho, jak nás vnímají ostatní a vytvoření si vlastního názoru sama na sebe – vlastního já.

*Příklad*

Učitel vrátil Davidovi seminární práci, která byla celá poškrtaná s výslednou známkou čtyři. Učitel tak učinil z důvodu, že vidí v Davidovi potenciál a chce, aby se zlepšil. David však vnímá tento fakt následovně:

- 1) Učitel mi dal špatnou známku +
- 2) Učitel tak učinil určitě proto, že si myslí že nejsem příliš inteligentní

Σ = Asi nejsem dobrý student

Zjednodušeně řečeno, fenomén Looking-glass self znamená vidět sebe sama očima někoho jiného (Miller, 2015).

## 9 Shrnutí teoretické části práce

Cílem teoretické části práce bylo seznámit čtenáře s tématem fenoménu naučené bezmocnosti a uvést jej do problematiky v rámci středních odborných škol. Jelikož se práce orientuje na adolescenty, zpočátku bylo vymezeno vývojové období, ve kterém je fenomén zkoumán. Dále byly popsány počátky výzkumů naučené bezmocnosti a následně na ně navazovala rešerše odborné literatury. Rešerše reflektovala návazné studie v rámci naučené bezmocnosti a byla účelně podána stylem, který obsahoval příklady z praxe, pro lepší pochopení konceptu naučené bezmocnosti. V poslední kapitole byly představeny teorie a koncepty které budou sloužit jako teoretický základ pro praktickou část práce.

## 10 Praktická část a výsledky práce

### 10.1 Cíle průzkumného šetření

Cílem průzkumného šetření bylo zjistit míru výskytu naučené bezmocnosti na středních odborných školách, schopnost učitelů rozpoznat tento jev a schopnost učitelů na fenomén naučené bezmocnosti reagovat. Pro tento účel byly položeny tři průzkumné otázky, které budou následně reflektovány v závěru práce:

1. Jaká je míra výskytu fenoménu naučené bezmocnosti mezi žáky na středních odborných školách?
2. Umějí tento fenomén učitelé rozpoznat?
3. Umějí na tento fenomén učitelé reagovat?

### 10.2 Představení škol

První střední odbornou školou, na kterou byl dotazník administrován, byla Obchodní akademie, Střední odborná škola knihovnická a Vyšší odborná škola Brno, příspěvková organizace Kotlářská 9, která představovala zároveň i mou cvičnou školu. Obchodní akademie má bohatou historii a její počátky se datují do roku 1895.

Nejstěžejnějším dokumentem, který sloužil pro získání všech důležitých informací byl Rámcový plán školy pro školní rok 2016/2017. V tomto dokumentu se nachází celá organizační struktura školy, činnost školy, vedení školy, předmětové komise, organizace školního roku všech oborů, organizace vyučovacího dne a například také informace o zaměstnáních školy, kterých k 1. 9. 2016 ve škole pracovalo 127, z čehož interních učitelů bylo 85. Pracoviště Kotlářská sdružuje tři možnosti studia. Obchodní akademii, která nabízí dva obory studia, a to buď obchodní akademii nebo ekonomické lyceum. Navíc má žák volbu studia denního, nebo dálkového. Střední odborná škola knihovnická nabízí pouze denní formu studia v zaměření knihovnictví a informační služby. A poslední možností je Vyšší odborná

škola, která nabízí tříleté denní studium. Detašované pracoviště Pionýrská nabízí v rámci Vyšší odborné školy tři obory v denní formě a ty samé obory v dálkové formě.

V rámci bezpečnosti má škola zřízenou tzv. Školní preventivní strategii 2015–2018, jejíž cílem je výchova k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládnání zátěžových situací osobnosti. Ve stejném dokumentu jsou zmíněny úkoly a kompetence pracovníků školy. Co mají dělat: ředitel školy, školní metodik prevence, třídní učitel a ostatní pedagogové v případě rizikových projevů chování.

Dále škola zřizuje tzv. Krizový plán pro školní rok 2016/17. tento krizový plán si klade za cíl stanovení postupu při krizových – problémových situacích, které mohou nastat při běžném školním provozu. Celkem má škola detailně rozpracovaných 30 situací, a jak v nich postupovat. Krizový plán se mírně dotýká i šikany, ale pro šikanu má škola dokonce samostatný metodický manuál pod názvem Školní program proti šikanování.

Druhou školou, na kterou byl dotazník administrován byla Střední zahradnická škola Rajhrad, která byla založena v roce 1901. Škola nabízí šest oborů vzdělání z čehož tři jsou obory ukončené maturitní zkouškou. Škola má na svých webových stránkách zpřístupněný školní řád, kde je možno čerpat informace o právech a povinnostech jak žáků, tak vyučujících.

Informace kompetentní k řešení práci jsou pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Tato pravidla jsou rovněž ukotvena ve školním řádu. Škola prosazuje zásady pro hodnocení žáků, kde například zmiňuje, že při souhrnné klasifikaci, by měl učitel přihlížet k věkovým zvláštnostem žáka i k tomu, že žák mohl v průběhu školního roku zakolísat v učebních výkonech pro určitou indispozici. Další zásadou, ke které se škola v rámci klasifikace hlásí je, že základem pro hodnocení by měl být partnerský a komunikační přístup k žákům a v rámci hodnocení by měla být respektována práva žáka na individuální rozvoj. Poslední dvě zásady



říkají, že učitel by neměl být tím kdo určuje a hodnotí, ale měl by být tím, kdo vede, inspiruje a pomáhá a chyba již není považována za nežádoucí jev.

### **10.3 Administrace dotazníku a návratnost**

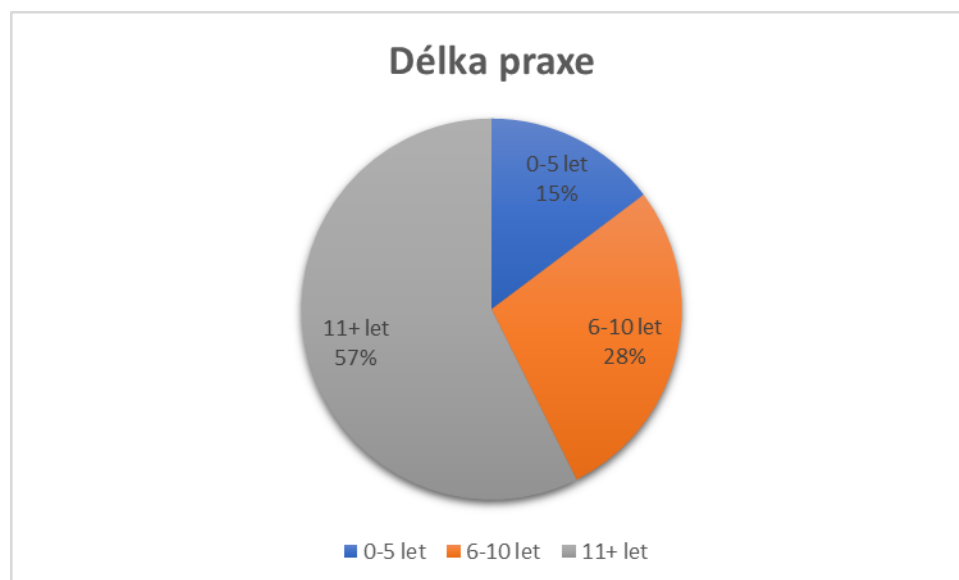
Dotazník byl administrován začátkem dubna 2017 na dvě střední odborné školy v Brně v elektronické podobě za pomoci služby Formuláře Google. Návratnost dotazníku byla nižší, díky volbě respondentů, což byli středoškolští učitelé. Celkový počet ke dni 15.5.2017, kdy bylo ukončeno průzkumné šetření činil 61 respondentů.

## 11 Výsledky průzkumného šetření

Dotazník obsahoval celkem třináct otázek a byl rozdělen na tři pomyslné úseky, které se pojí s otázkami z průzkumného šetření (viz. kapitola 10.1). První úsek zjišťoval základní demografické údaje o učitelích (celkem tři otázky), druhý úsek zjišťoval, do jaké míry se učitelé setkávají se situacemi, které podněcují naučenou bezmocnost (celkem pět otázek) a třetí úsek zjišťoval, do jaké míry umějí učitelé reagovat na příznaky výskytu naučené bezmocnosti a zda je umí rozpoznat (pět otázek).

### 11.1 Demografické údaje

Z demografických údajů průzkumného šetření vyplynulo, že z celkového počtu respondentů 61 odpovídaly většinou ženy, a to v poměru 85 % ku 15 %. Další demografická otázka se týkala délky praxe. Valná většina (57 %) respondentů se potýká s praxí pedagoga jedenáct a více let viz. Obr 4.



Obr. 4 Délka praxe učitelů středních odborných škol  
Zdroj: Kramárová (2017)

Toto zjištění je pro další průběh šetření velice žádoucí, jelikož máme dočinění s respondenty, kteří měli během své dlouholeté praxe mnohem více příležitostí setkat se s fenoménem naučené bezmocnosti. Posledním zkoumaným demografickým údajem bylo předmětové zaměření učitelů, kde nejvíce učitelů zvolilo jako svůj obor praktické vyučování (30 % respondentů), dále společenskovední zaměření (27 % respondentů), matematické nebo ekonomické zaměření bylo zvoleno 16 % respondenty. Zbylé možnosti (jazykové, přírodovědné, sportovní výchova a jiné) byly voleny zbylými dvaceti sedmi procenty respondentů v zanedbatelných poměrech.

## 11.2 Situace, které podněcují naučenou bezmocnost

Druhý úsek byl navržen tak, aby otázky směřovaly ke zjištění, do jaké míry se učitelé setkávají se situacemi, které podněcují naučenou bezmocnost.

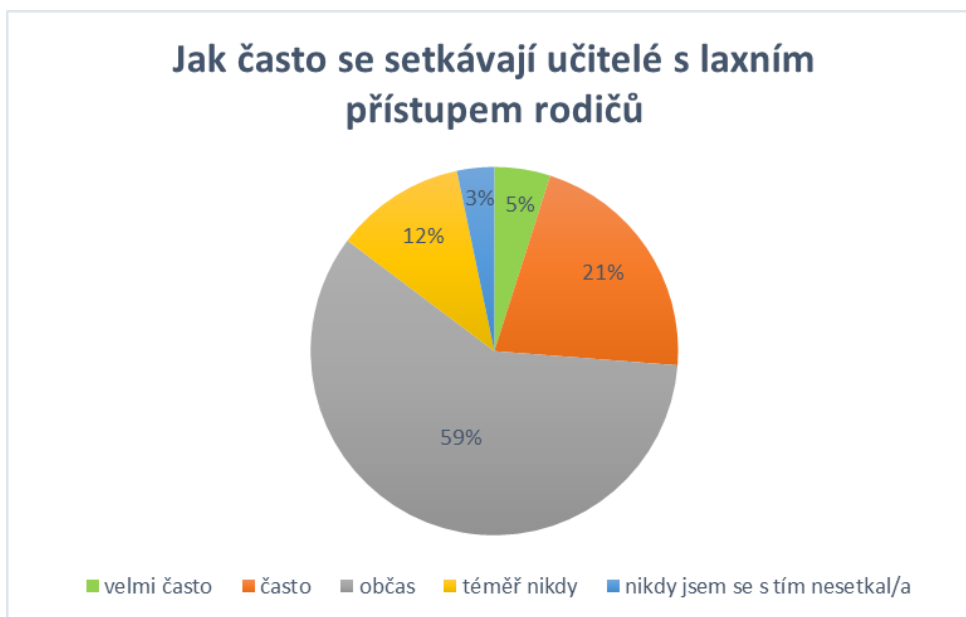
**Otázka 1:** Jak často se setkáváte s vyzdvihováním neúspěchu žáka? Například při rozdávání písemek zaznívá sarkastická poznámka ze strany učitele, nebo spolužáků na konto žáka, který u testu propadl?



Obr. 5 Jak často se učitelé setkávají s vyzdvihováním neúspěchu u žáka  
Zdroj: Kramárová (2017)

Z odpovědí učitelů je patrné, že s takovouto situací se většina z nich již za svou dobu praxe setkala. Zhodnotíme-li ale většinové odpovědi, dostaneme se na pomyslnou hranici, kde se odpovědi lámou, a není možno zcela jednoznačně vyhodnotit, zda tato situace může být považována jako kruciólní v případě naučené bezmocnosti.

**Otázka 2:** Jak často se dostáváte do situace, kdy ve Vaší třídě žák výrazně neprospívá a jeho rodiče se k jeho neprospěchu staví laxe, odmítavě a s nezájmem?



Obr. 6 Jak často se učitelé setkávají s laxe přístupem rodičů  
Zdroj: Kramárová (2017)

Tato otázka byla položena záměrně proto, že i přístup rodiče hraje velice zásadní roli ve výskytu fenoménu naučené bezmocnosti, což například potvrzuje teorie Looking glass self (viz. kapitola 8.4). Opět je v zásadě zřejmé, že valná většina respondentů se již setkala s laxe přístupem rodičů v ohledu prospěchu jejich dítěte. Většina respondentů, konkrétně 59 % se s takovýmto typem rodičů setkává pouze občas. Často se s takovýmto přístupem rodičů setkává 21 % respondentů, což můžeme považovat téměř za  $\frac{1}{4}$  z celkového počtu. Když povážíme poměr respondentů, kteří odpověděli občas a často, lze dedukovat, že se učitelé s takovýmto chováním rodičů běžně setkávají.

**Otázka 3:** Jak často se setkáváte se žákem, jehož autorita a jakákoli snaha o úspěch je spolužáky natolik podkopávána, že ho to odradí od jakékoli aktivity?



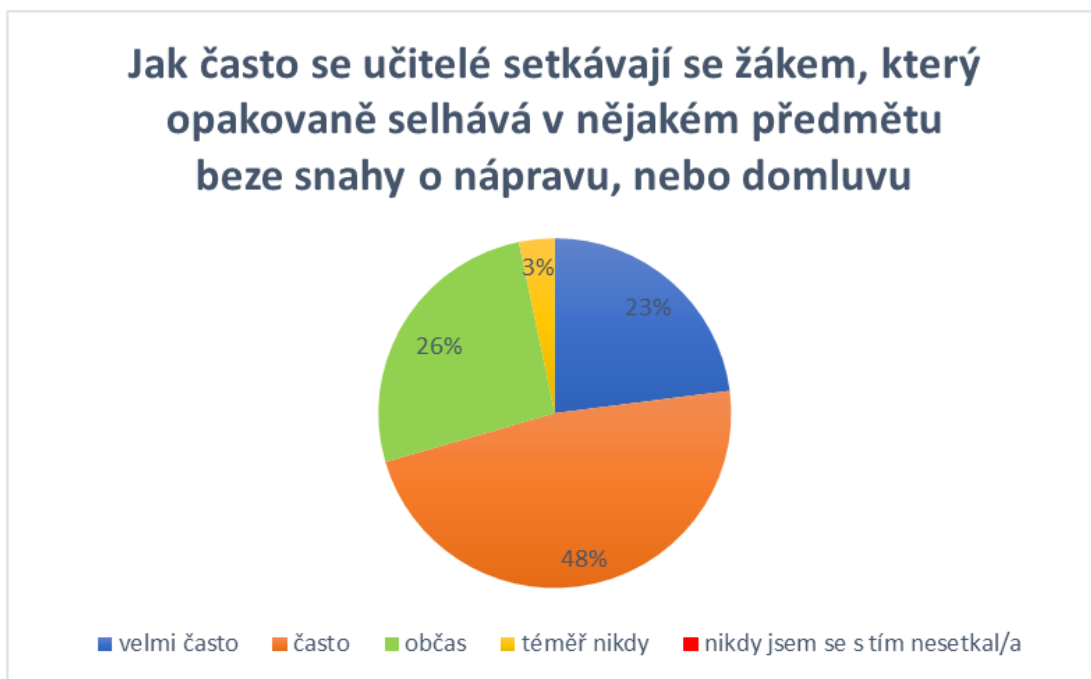
Obr. 7 Jak často se setkávají učitelé s podkopáváním autority žáka ze strany spolužáků  
Zdroj: Kramárová (2017)

Šedesát pět procent respondentů odpovědělo, že se s takovýmto jevem setkává občas, 15 % respondentů se s takovýmto chováním žáků setkává často a 13 % respondentů téměř nikdy. Z tohoto výsledku lze dedukovat, že většinový výsledek bude nejspíše tím rozhodujícím a takováto situace se vyskytuje v průměru pouze občasně.

**Otázka 4:** Jak často nastává situace, že žák opakovaně selhává v nějakém předmětu beze snahy o nápravu prospěchu, nebo domluvy s vyučujícím?

Tato otázka byla položena záměrně, jelikož je to ve školním prostředí velice známá situace. Není však známo, zdali mají učitelé povědomí o tom, že i takto pro někoho banální situace, která může naznačovat žákův nezájem, nebo takzvané lajdáctví může naznačovat, že žák se potýká s fenoménem naučené bezmocnosti. Obr. 8 (viz. níže) naznačuje, že s takovýmto chováním u žáků se pravidelně setkává téměř polovina dotazovaných učitelů, konkrétně 48 %. Dokonce velmi často se s tímto cho-

váním setkává 23 % respondentů, občas na takoveto jedince narazí 26 % respondentů a téměř nikdy se s nimi nesetkali 3 % respondentů. Nikdo z dotazovaných neodpověděl, že by se s takovýmto chováním ještě nikdy nesetkal.



Obr. 8 Jak často se učitelé setkávají se žákem, který opakovaně selhává v nějakém předmětu beze snahy o nápravu, nebo domluvu  
Zdroj: Kramárová (2017)

**Otázka 5:** Jak často se setkáváte přístupem žáka, který už dopředu předesílá svůj neúspěch (popř. používá výroky typu „stejně s tím nic neudělám“ či „stejně dostanu zase pětku“)?

U této otázky se ukázalo, že učitelé se s takovouto situací setkávají často (48 % viz. Obr. 9). Bohužel, jelikož kvantitativní analýza neumožňuje hlubší poznání, můžeme jen dedukovat, jestli žáci, kteří takto dopředu předesílají svůj neúspěch trpí naučnou bezmocností, nebo tyto výroky padají pouze za účelem poutání pozornosti spolužáků, aj.



Obr. 9 Jak často se učitelé setkávají se žáky, kteří předesílají svůj neúspěch  
Zdroj: Kramárová (2017)

Shrneme-li druhou část dotazníku, která měla vést ke zjištění, do jaké míry se učitelé setkávají se situacemi, které podněcují naučenou bezmocnost můžeme říci, že ve škole se jak učitelé, tak žáci mohou setkat se situacemi které podněcují naučenou bezmocnost.

### 11.3 Reakce učitelů na příznaky výskytu naučené bezmocnosti

Poslední částí dotazníkového šetření byl úsek, který měl za úkol zjistit, do jaké míry umějí učitelé reagovat na příznaky výskytu naučené bezmocnosti a zda jej umí rozpoznat. Za tímto účelem bylo vytvořeno pět otázek, které nastiňovaly reálné situace s podtónem naučené bezmocnosti, které se normálně odehrávají ve školním prostředí a respondent měl za úkol vybrat z možných odpovědí, jak by se v takovéto situaci zachoval. Na základě teoretické části byla do odpovědí vždy zahrnována jedna ‚správná‘ odpověď, která bude vždy pod grafem okomentována. Daná odpověď je vybraná jako správná v příčinné souvislosti s fenoménem naučené bezmocnosti a reflektuje teorie, které neučenou bezmocnost prokazují. Tím

však nelze považovat ostatní odpovědi jako nesprávné. Každý případ je jedinečný a je na osobním uvážení učitele, jak se v dané situaci zachová.

**Otázka 6:** Představte si situaci, že žák opakovaně neuspěje u testu, zkoušení, výstupu aj. Jak byste v takovéto situaci reagoval?



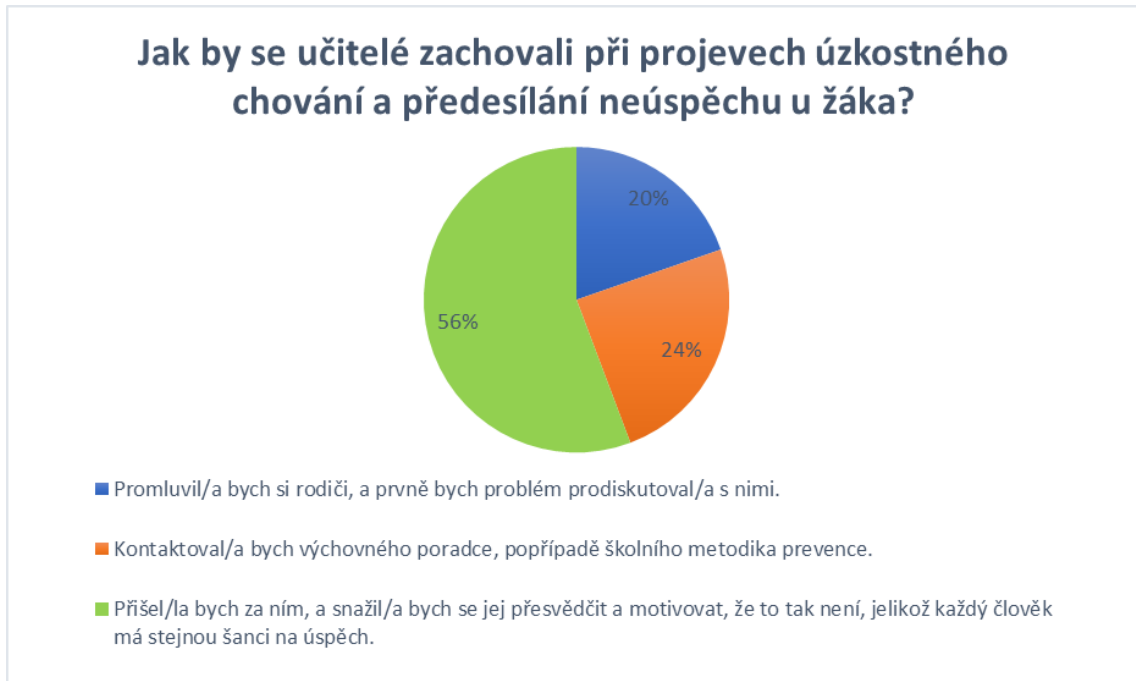
Obr. 10 Jak by reagovali učitelé v situaci, kdy žák opakovaně neuspěje u testu zkoušení výstupu aj.

Zdroj: Kramárová (2017)

První situace, kterou si měli učitelé představit a následně vybrat z možností, jak by na ní reagovali byla velice známá situace, kdy žák opakovaně neuspěje u testu, zkoušení, výstupu, nebo jakéhokoli jiného hodnoceného výkonu. Z výsledku je zřejmé, že učitelé si uvědomují, že i situace, se kterou se setkávají často (viz. otázka 4.) si žádá osobní přístup a osobní víru v žákovy schopnosti, což byla tzv. správná odpověď. Tuto odpověď volilo 92 % respondentů. Přesně to, co například reflektuje ve školním řádu Střední škola Zahradnická Rajhrad. Dalšími možnostmi, které byly u situace poskytnuty, že by učitel nechal žáka, aby si poradil sám, nebo jiné (možnost vyplnění vlastního postupu). Tyto možnosti však nikdo nevybral, tudíž nejsou na grafu znázorněny.



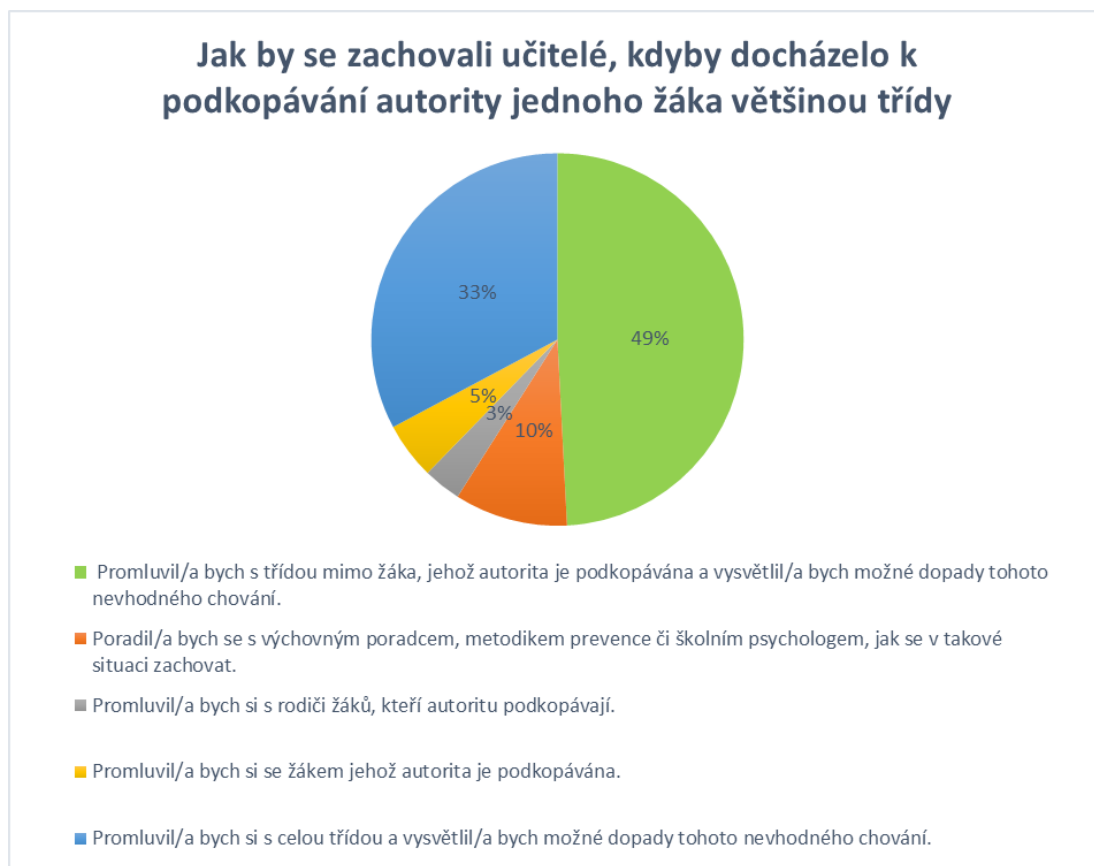
**Otázka 7:** Představte si situaci, že žák je smířený se svým neúspěchem. Projevuje se úzkostným chováním, předesíláním neúspěchu atd. Jak byste se v této situaci zachovali?



Obr. 11 Jak by se učitelé zachovali při projevech úzkostného chování a předesílání neúspěchu u žáka  
Zdroj: Kramářová (2017)

Více než polovina respondentů, konkrétně 56 % vybrala možnost, že by přišli za žákem a snažili by se jej přesvědčit a motivovat, a dávali by najevo, že každý člověk má stejnou šanci na úspěch, což byla opět odpověď, která byla do dotazníku vložena ve smyslu, že je ta nejsprávnější. Podíváme-li se ale na další volené odpovědi, 24 % respondentů by v takovéto situaci vyhledalo odbornou pomoc v podobě výchovného poradce nebo školního metodika prevence a 20 % respondentů by v takovéto situaci volilo jako první krok konzultaci s rodiči. Dalšími možnostmi, které však žádný z respondentů nezvolil, proto nejsou znázorněny v grafu byly, že by učitel neudělal nic, nebo jiné (možnost vyplnění vlastního postupu).

**Otázka 8:** Představte si situaci, že autorita žáka ve třídě je jeho spolužáky silně podkopávána. Jak byste se v takovéto situaci zachoval/a?



Obr. 12 Jak by se zachovali učitelé, kdyby docházelo k podkopávání autority jednoho žáka většinou třídy

Zdroj: Kramárová (2017)

Odpovědí, nebo reakcí na situaci bylo více, ale respondenti vybrali pouze těchto pět možností, které jsou zobrazeny na grafu výše. Opět se ukázalo, že učitelé vědí, jak se v takovéto situaci zachovat. Skoro polovina respondentů (49 %) zvolila možnost, že by si v takovéto situaci promluvila se třídou mimo žáka, jehož autorita je podkopávána, což je opět odpověď, která je považována za správnou. Je považována za správnou, jelikož v takovéto situaci není příliš vhodné hovořit o možných následcích a dopadech před žákem, jehož se to osobně dotýká. Každopádně by tento pohovor se třídou neměl být pořádán žákovi „za zády“, ale měl by být informován, že se něco takového bude konat, a měla by mu být dána možnost se zúčastnit. Druhou nejčastěji volenou odpovědí bylo, že by si učitel promluvil s celou třídou (33 %).

**Otázka 9:** Představte si situaci, kdy jste svědkem vyzdvihování neúspěchu žáka. Při rozdávání testu se žáci posmívají svému spolužákovi, že dostal zase pětku, nebo jste svědkem, jak jiný učitel vyzdvihuje neúspěch: „Novák, zase za pět...že mě to nepřekvapuje...“ Jak byste se v takovéto situaci zachoval?

U této otázky odpovědělo 82 % respondentů, že by se pokusili se žáky nebo s učitelem promluvit a vysvětlit jim, že takovéto jednání může vést ke ztrátě žákovy motivace. Druhá nejčastější odpověď (14,8 %) byla, že by se učitelé poradili s výchovným poradcem nebo metodikem prevence, jak v takovéto situaci jednat. Další možnosti (jiné a nevím, jak bych jednal/a) byly voleny zanedbatelným počtem respondentů a odpověď neudělal/a bych nic nebyla zvolena žádným z respondentů.

**Otázka 10:** Představte si situaci, že žák předesílá svůj neúspěch se slovy: „máma/táta říká, že na to stejně nemám...“ Jak byste reagovali na takovouto situaci?

Osmdesát jedna procent respondentů odpovědělo, že by si promluvili v první řadě s rodiči a snažili by se jim vysvětlit, že takovéto jednání může mít dopad na žákovu motivaci. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že by si učitelé promluvili se žákem (13 %).

Shrneme-li třetí část dotazníku, která měla vést ke zjištění do jaké míry umějí učitelé reagovat na příznaky výskytu naučené bezmocnosti a zda jej umí rozpoznat, můžeme na základě dotazníkového šetření říci, že učitelé umějí reagovat a taktéž umějí rozpoznat příznaky výskytu naučené bezmocnosti.

## 12 Diskuze

Primárním cílem průzkumného šetření bylo odpovědět na tři průzkumné otázky, které byly stanoveny v kapitole 10.1. Cíle průzkumného šetření. Pro dosažení co nejpřesnějších údajů, byla zvolena metoda kvantitativní za pomoci anonymního dotazníku, který byl administrován v elektronické podobě za pomoci služby Formuláře Google. Dotazník byl rozeslán na střední odborné školy a jako respondenti byli určeni učitelé. Po vyhodnocení výsledku šetření, lze říci, že stanovený cíl byl splněn. Byla zjištěna míra výskytu naučené bezmocnosti na vybraných středních odborných školách, bylo zjištěno, zda učitelé umí tento fenomén rozpoznat a také zda na něj umějí reagovat.

Nutno dodat, že studie ohledně výskytu fenoménu naučené bezmocnosti mezi žáky střední odborné školy, ani mezi žáky v nějaké hlubší formě nebyly doposud vedeny, tudíž data, která byla v této práci demonstrována, nelze srovnat se žádnou stávající studií.

Dotazníkové šetření ukázalo, že většina respondentů byli učitelé středních odborných škol s praxí delší než jedenáct let, což je pro vyhodnocení výsledků velice žádoucí, jelikož se můžeme na danou problematiku dívat očima zkušených pedagogů.

První průzkumná otázka:

**Jaká je míra výskytu fenoménu naučené bezmocnosti mezi žáky na středních odborných školách?** Byla reflektována v dotazníkovém šetření, konkrétně v jeho druhé části (viz. kapitola 11.2). Jelikož by se nám míra výskytu fenoménu naučené bezmocnosti za pomoci kvantitativní analýzy měřila jen stěží, šli jsme na to trochu jinak. V dotazníku byly vytvořeny situace, které by mohly potenciálně podněcovat výskyt fenoménu naučené bezmocnosti a učitelé měli vybrat, jak často se s takovými situacemi setkávají. Toto měřítko nám následně složilo pro dedukci, zda je možnost výskytu fenoménu naučené bezmocnosti nižší, nebo vyšší v ohledu na frekvenci konfrontace učitele s danými situacemi. Dle vyhodnocení se ukázalo,

že učitelé se občas až často setkávají se situacemi, které mohou podněcovat výskyt fenoménu naučené bezmocnosti, tudíž dedukujeme, že míra výskytu fenoménu naučené bezmocnosti na středních odborných školách je občasná až častá.

Druhá a třetí průzkumná otázka:

**Umějí tento fenomén učitelé rozpoznat? a Umějí na tento fenomén učitelé reagovat?** Druhá průzkumná a třetí průzkumná otázka se pojily se třetím, a zároveň posledním úsekem dotazníkového šetření (viz. kapitola 11.3). Pro tento účel byly vytvořeny situace s podtónem naučené bezmocnosti, které se normálně odehrávají ve školním prostředí a respondent měl za úkol vybrat z možných odpovědí, jak by se v takovéto situaci zachoval. Podle zvolené reakce, jsme dokázali odhadnout, zda jsou učitelé schopni rozpoznat míru závažnosti situace, a jsou schopni na ni reagovat. Z šetření vyplynulo, že učitelé umějí, jak rozpoznat, tak i velice dobře reagovat na výskyt a projevy fenoménu naučené bezmocnosti mezi žáky střední odborné školy.

Výhoda použití kvantitativní techniky v podobě dotazníkového šetření byla spatřována hlavně v naprosté anonymitě respondentů. Další výhodou, jelikož byl dotazník administrován on-line byla, že na respondenty nebyl vyvíjen žádný časový tlak v rámci odevzdání. Nevýhoda je však zpětně spatřována v tom, že kvantitativní výzkum nemůže brát v potaz lokální specifika, což by možná pro takovýto výzkum bylo přínosné. Podíváme-li se na kapitolu 7.1., kde je popsána škola a školní prostředí v kontextu výzkumu fenoménu naučené bezmocnosti, Walling a Martinek (1995) zmiňují, že je třeba brát v potaz rozsah zjištěného bezmocného stavu. Že některé děti jsou bezmocné pouze v konkrétních situacích, ale pro jiné děti stav bezmocnosti může přecházet z mnoha aspektů jejich života. To znamená, že když se práce snaží změřit míru výskytu fenoménu naučené bezmocnosti na středních odborných školách, tato míra může být zavádějící, jelikož u některých žáků to může být pouhá bezmocnost v matematice a u někoho naučená bezmocnost v životě.

## 13 Doporučení pro pedagogickou praxi

Když se řekne fenomén naučené bezmocnosti, většina lidí ani pedagogů neví o čem se jedná, ale jakmile se jim představí vzorová situace, kdy žák opakovaně selže u testu, zkoušení nebo jakéhokoli výkonu, cítí se bezmocný, a myslí si, že jeho další snaha bude stejně tak marná jako předešlá, každý se v takové situaci alespoň jedenkrát najde.

Je velice důležité, seznámit pedagogy s tím, že i když si takovouto situací prošel každý člověk na světě, je velice důležité ji nepodceňovat. Bohužel nejsou zatím vyvinuty žádné preventivní opatření, ani teorie, nebo metody, jak výskyt fenoménu naučené bezmocnosti při výskytu eliminovat, nebo při rozšíření eradikovat. Všechna doporučení se mohou odrážet jen od teorií zmíněných v teoretické části práce, a budou stavět na empatii pedagogů.

Bylo by možná dobré přistoupit k zakotvení nějakých principů hodnocení (viz. str. 40, Střední zahradnická škola Rajhrad), jelikož se prokázalo, že právě situace, kdy nastává hodnocení jsou právě ty, které podněcují naučenou bezmocnost. Dále si myslím, že každý pedagog by měl mít jakési povědomí o teorii Looking glass self (teorie zrcadlového já, viz. kapitola 8.4), jelikož pochopení a vzhlednutí se v této teorii může být dle mého názoru velkým přínosem v prevenci a eliminaci naučené bezmocnosti u žáků.

Dále bych doporučila organizaci odborného semináře na téma problematiky naučené bezmocnosti, kde by se učitelé dozvěděli o fenoménu něco více. Od školených odborníků, a hlavně od lidí, co mají s naučenou bezmocností zkušenosti by si poslechli příběhy, jak k jednotlivým případům přistupovat, jak nejlépe rozpoznat příznaky a jak naučenou bezmocnost u žáků středních škol co nejefektivněji řešit.

## 14 Závěr

Fenomén naučené bezmocnosti je bezpochyby něčím, s čím se setkal každý z nás. Ať už ve školním prostředí, nebo mimo něj.

Teoretická část práce nejprve seznamuje čtenáře se základními pojmy a výzkumy ohledně fenoménu naučené bezmocnosti. Dále se práce snaží zatáhnout čtenáře hlouběji do problematiky za pomoci navazujících studií v různých konceptech. Tyto studie měly za úkol zasadit fenomén naučené bezmocnosti do různých prostředí, aby bylo jasné, že se fenomén nemusí nutně vyskytovat jen ve školním prostředí, ale že je součástí jakékoli životní etapy. Další část práce reflektuje teorie a koncepty z oblastí pozitivní a sociální psychologie, kde je zřejmé, že tyto dvě oblasti do velké míry ovlivňují naše myšlení a prokazují výskyt fenoménu naučené bezmocnosti.

Praktická část práce vyhodnocuje průzkumné šetření a zároveň odpovídá na tři průzkumné otázky. Průzkum naznačuje, že míra výskytu fenoménu naučené bezmocnosti na středních odborných školách je občasná až častá, a učitelé jej umějí rozpoznat a umějí na něj reagovat.

Byly zde však zmíněny i limity práce, které naznačují, že mohl být spíše volen kvalitativní přístup, jelikož kvantitativní přístup nemůže brát v potaz lokální specifika, což by možná pro takovýto výzkum bylo přínosné.

V rámci pedagogické praxe bylo zmíněno jen pár doporučení na základě teoretické části práce, jelikož doposud nejsou vyvinuty žádné preventivní opatření, ani teorie, nebo metody, jak výskyt fenoménu naučené bezmocnosti při výskytu eliminovat, nebo při rozšíření eradikovat.

## 15 Seznam použité literatury

- BELL, Kathryn M. a Amy E. NAUGLE. Understanding stay/leave decisions in violent relationships: A behavior analytic approach. *Behavior and Social Issues* [online]. Western Michigan University, 2005, **14**(2), 26 s. [cit. 2016-11-13]. Dostupné z: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/bsi/article/download/119/151>
- BOUNDLESS. Bandura's and Rotter's Social-Cognitive Theories of Personality. *Boundless Psychology*. [online]. USA, Boundless, 2016. [cit. 2016-11-13]. Dostupné z: <https://www.boundless.com/psychology/textbooks/boundless-psychology-textbook/personality-16/social-cognitive-perspectives-on-personality-81/bandura-s-and-rotter-s-social-cognitive-theories-of-personality-314-12849/>
- BOYD, Natalie. How Seligman's Learned Helplessness Theory Applies to Human Depression and Stress. In: *Study.com* [online]. San Jose, California, 2012. [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <http://study.com/academy/lesson/how-seligmans-learned-helplessness-theory-applies-to-human-depression-and-stress.html>
- BROWN, Lisa J. *Self-Efficacy theory* [online]. Australia: University of New England. 2013. 26 s. [cit. 2016-11-13]. Dostupné z: <http://samples.jbpub.com/9781449689742/Chapter2.pdf>
- CAREY, Michael P. a Andrew D. FORSYTH. Teaching Tip Sheet: Self-Efficacy. In: *American Psychological Association* [online]. United States: APA press, 2016. [cit. 2016-11-13]. Dostupné z: <http://www.apa.org/pi/aids/resources/education/self-efficacy.aspx>



- CUSHEN, Sonia. *A Critical Analysis of Cooley's Looking Glass Self in Modern Times* [online]. Trinity College Dublin Category, 2014, 12s. [cit. 2016-12-01]. Dostupné z: <http://www.undergraduatelibrary.org/system/files/4508.pdf>
- DESAI, Vidhi. *Looking-Glass Self: Theory, Definition & Examples*. In: Study.com [online]. 2012 [cit.2016-12-01]. Dostupné z: <http://study.com/academy/lesson/looking-glass-self-theory-definition-examples.html#lesson>
- Encyclopædia Britannica* [online]. USA: Britannica press, 2014 [cit. 2016-11-13]. Dostupné z: <https://global.britannica.com/topic/determinism>
- FOGLE, Dale O. *Learned helplessness and learned restlessness*. 1978, [online]. [cit. 2016-07-09]. Dostupné z: [http://www.csun.edu/~ainslab/readings/Anna/Fogle\\_Learned%20helplessness.pdf](http://www.csun.edu/~ainslab/readings/Anna/Fogle_Learned%20helplessness.pdf)
- FREEMAN, Marsha. Theories of violence. *Human rights library* [online]. Minnesota: The University of Minnesota Human Rights Center, 2003. [cit. 2016-11-13]. Dostupné z: <http://hrlibrary.umn.edu/svaw/domestic/link/theories.htm>
- GECAS, V., & Schwalbe, M. (1983). Beyond the Looking-Glass Self: Social Structure and Efficacy-Based Self-Esteem. *Social Psychology Quarterly*, 1983. [cit. 11-29-2016] 46(2), 77-88. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3033844>
- GORDON, Alan. A Word About Outcome Independence. In: *The Tension Myositis Syndrome: Wiki*[online]. USA, 2014 [cit. 2016-11-14]. Dostupné z: [http://www.tmswiki.org/ppd/A\\_Word\\_About\\_Outcome\\_Independence\\_by\\_Alan\\_Gordon\\_LCSW](http://www.tmswiki.org/ppd/A_Word_About_Outcome_Independence_by_Alan_Gordon_LCSW)
- GRAHAM, Jane. Learned Helplessness Among Abused Women. *Advocates Against Family Violence*[online]. USA, 2005 [cit. 2016-11-13]. Dostupné z: <http://dvservices.tripod.com/id16.html>

- GRINNELL, Renée. Internal locus of control. In: *PsychCentral.com*. [online]. USA. 2016 [cit. 2016-11-14]. Dostupné z: <https://psychcentral.com/encyclopedia/internal-locus-of-control/>
- HAMMOND, Claudia. Revisiting Arden House and the Situation of Aging. In: *The Situationist* [online]. Cambridge: Harvard university, 2010. [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <https://thesituationist.wordpress.com/tag/ellen-langer/>
- HEFFNER, Christphler L. Chapter 9: Section 3: Learned Helplessness. In: *AllPsych* [online]. Florida, 2010 [cit. 2016-11-14]. Dostupné z: [http://allpsych.com/personalitysynopsis/learned\\_helplessness/](http://allpsych.com/personalitysynopsis/learned_helplessness/)
- CHERRY, Kendra. Self Efficacy: Why Believing in Yourself Matters. In: *Verywell.com* [online]. USA: Verywell press, 2016 [cit. 2016-11-13]. Dostupné z: <https://www.verywell.com/what-is-self-efficacy-2795954>
- IFC – Editorial Board. *The Journal of Socio-Economics* [online]. 2006, 35(3), CO2 [cit. 2016-11-13]. DOI: 10.1016/S1053-5357(06)00040-0. ISSN 10535357. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1053535706000400>
- INGRAM, Nick. *Clearthinking.co*: Some ideas for preempting “learned helplessness” [online]. 2015 [cit. 10.11.2016]. Dostupné z: <http://clearthinking.co/some-ideas-for-preempting-learned-helplessness/>
- ISAKSEN, Joachim Vogt. *The Looking Glass Self: How Our Self-image is Shaped by Society*. In: *Popular Social Science* [online]. Norway, 2013 [cit. 2016-11-30]. Dostupné z: <http://www.popularsocialscience.com/2013/05/27/the-looking-glass-self-how-our-self-image-is-shaped-by-society/>
- JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence* [online] Praha: Grada, 2015.[cit. 2016-11-30] Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5. Dostupné z: [https://knihy.abz.cz/imgs/teaser\\_pdf/4449788024754475.pdf](https://knihy.abz.cz/imgs/teaser_pdf/4449788024754475.pdf)

- LOLORDO, V.M., & Overmier, J.B. (2011). Trauma, learned helplessness, its neuroscience, and implications for PTSD. In T.R. Schachtman & S. Reilly (Eds.) *Associative Learning and Conditioning Theory: Human and Non-Human Applications*. (Ch. 6, pp 121-167). Oxford University Press.
- LUDWIG, Thomas. Demonstration of personal control. In: *Macmillan Learning* [online]. USA: MPS, 2014 [cit. 2016-11-09]. Dostupné z: <http://www.macmillanlearning.com/catalog/static/worth/bloom/content/psychquest/05index.htm>
- MILLER, Brooke. Charles Cooley – Looking glass self | Individuals and Society | MCAT | Khan Academy. In: Youtube.com [online]. Khan Academy, 2015 [cit. 2016-12-01]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=bU0BQUa11ek>
- NOLEN, Jeanette L. Learned helplessness. *Encyclopaedia Britannica: school and library Subscribers* [online]. 2015 [cit. 2016-11-09]. Dostupné z: <https://global.britannica.com/topic/learned-helplessness>
- PAPULOVÁ, Kateřina. *Kvalita života a sociální problémy seniorů ve společnosti*. Brno, 2011 [cit. 2016-11-13]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce PhDr. Geraldina Palovčíková, CSc. Dostupné z: [http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/15710/papulov%C3%A1\\_2011\\_bp.pdf?sequence=1](http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/15710/papulov%C3%A1_2011_bp.pdf?sequence=1)
- PATTON, Wendy a Patricia NOLLER. Unemployment and youth: A longitudinal study. *Australian Journal of Psychology* [online]. 1984, **36**(3), 399-413 [cit. 2016-11-13]. DOI: 10.1080/00049538408255320. ISSN 00049530. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1080/00049538408255320>
- PETERSON, Christopher, STEVEN F. MAIER a MARTIN E.P. SELIGMAN. *Learned helplessness: a theory for the age of personal control*. New ed. New York [u.a.] Oxford Univ. Press, 1993. ISBN 9780195044676. [online]. [cit. 2016-07-13]. Dostupné z:

<https://books.google.es/books?id=7R0MQklgGcwC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>

- PETERSON, Christopher. *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press [online]. 2006, 381s. [cit. 2016-11-13] ISBN 9780195188332. Dostupné z: <http://www.worldcat.org/title/primer-in-positivepsychology/oclc/855726780/viewport>
- REDMOND, Brian F. *WikiSpaces* [online]. 2016 [cit. 2016-11-13]. Dostupné z: <https://wikispaces.psu.edu/download/attachments/41095606/Keys%20final.JPG?version=1&modificationDate=1456622868000&api=v2&effects=drop-shadow>
- ROUSSEAU, Nathan. *Self, symbols, and society: classic readings in social psychology*. [online]. 2002, 5s. [cit. 2016-11-30]. DOI: 978-0-7425-1630-4. Dostupné z: <http://www.csun.edu/~hbsoc126/soc1/Charles%20Horton%20Cooley.pdf>
- SHAH, Shelly. *Primary Group: Meaning and Characteristics of Primary Group*. In: *Sociology Discussin*. [online]. USA, 2015 [cit. 2016-11-30]. Dostupné z: <http://www.sociologydiscussion.com/primary-group/primary-group-meaning-and-characteristics-of-primary-group/2226>
- SHARFUDDIN, Anna. *Learned Helplessness*. In: *YouTube* [online]. 2016. [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Z73P47NCxoM>
- STEWART, Karin. *Locus of Control*. In: *Overcoming depression* [online]. 2013. [cit. 2016-11-14]. Dostupné z: <http://overcoming-depression.org/locusofcontrol/>
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., doplněné a přepracované vydání Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VERMA, Sanju a Manju GERA. *Learned Helplessness in Adolescents*. *International Journal of Science and Research (IJSR)* [online]. Punjab University

- Chandigarh: Department of Education, India, 2014, 3(7), 3  
[cit. 2016-11-09]. ISSN 2319-7064. Dostupné z:  
[www.ijsr.net/archive/v3i7/MDIwMTQxMDU0.pdf](http://www.ijsr.net/archive/v3i7/MDIwMTQxMDU0.pdf)
- WAGNEROVA, Irena. Sociálně kognitivní přístup A. Bandury. In: *Self-Efficacy: Vnímaná osobní účinnost předškolních dětí* [online]. Praha: Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, 2001 [cit. 2016-11-14]. Dostupné z: <http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/clanky-bandura.html>
- WALLING, Mary D., Martinek, Thomas J., 1995, Learned Helplessness: *A Case Study of a Middle School Student*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 454-466. [cit. 2017-05-21], dostupné z: [www.fitnessforlife.org/AcuCustom/Sitename/.../10088.pdf](http://www.fitnessforlife.org/AcuCustom/Sitename/.../10088.pdf)
- WENGRZYN, Rob. Locus of Control: Definition and Examples of Internal and External. In: *Study.com* [online]. San Jose: California, 2014 [cit. 2016-11-14]. Dostupné z: <http://study.com/academy/lesson/locus-of-control-definition-and-examples-of-internal-and-external.html>
- When Children Fail in School: Understanding Learned Helplessness. In: *NumberWorks'nWords* [online]. New Zealand, 2011 [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: <https://numberworkswords.com/nz/blog/when-children-fail-in-school-understanding-learned-helplessness/#.WCIdqvorlaw>
- WONG, Benson. Why You Need to Learn to Be Outcome Independent. In: *Pick the brain: grow yourself* [online]. USA, 2014 [cit. 2016-11-14]. Dostupné z: <http://www.pickthebrain.com/blog/need-outcome-independent/>

# **Přílohy**

# Dotazník: Výskyt fenoménu naučené bezmocnosti na středních odborných školách

Dobrý den,

jmenuji se Dorota Kramárová a věnuji se fenoménu naučené bezmocnosti a jeho výskytu na středních odborných školách. Vyplněním dotazníku mi pomůžete splnit cíl mé závěrečné práce. Cílem mé práce je zjistit výskyt fenoménu naučené bezmocnosti na středních odborných školách a povědomí o metodách k jeho řešení. Dotazník je anonymní a data budou použita pouze k účelům mé bakalářské práce.

1. *Pohlaví*

- a. Žena
- b. Muž

2. *Délka Vaší praxe ve školství*

- a. 0-5 let
- b. 6-10 let
- c. 11+ let

3. *Vaše vyučovací předměty (zaměření)*

- a. Jazykové
- b. Společenskovědní
- c. Matematické (ekonomické)
- d. Přírodovědné
- e. Praktické
- f. Sportovní výchova
- g. Jiné

4. *Jak často se setkáváte s vyzdvihováním neúspěchu žáka? Například při rozdávání písemek zaznívá sarkastická poznámka ze strany učitele, nebo spolužáků na konto žáka, který u testu propadl?*
- a. Velmi často
  - b. Často
  - c. Občas
  - d. Téměř nikdy
  - e. Nikdy jsem se s tím nesetkal/a
5. *Jak často se dostáváte do situace, kdy ve Vaší třídě žák výrazně neprospívá a jeho rodiče se k jeho neprospěchu staví laxně, odmítavě a s nezájmem?*
- a. Velmi často
  - b. Často
  - c. Občas
  - d. Téměř nikdy
  - e. Nikdy jsem se s tím nesetkal/a
6. *Jak často se setkáváte se žákem, jehož autorita a jakákoli snaha o úspěch je spolužáky natolik podkopávána, že ho to odradí od jakékoli aktivity?*
- a. Velmi často
  - b. Často
  - c. Občas
  - d. Téměř nikdy
  - e. Nikdy jsem se s tím nesetkal/a
7. *Jak často nastává situace, že žák opakovaně selhává v nějakém předmětu beze snahy o nápravu prospěchu, nebo domluvy s vyučujícím?*
- a. Velmi často
  - b. Často
  - c. Občas
  - d. Téměř nikdy
  - e. Nikdy jsem se s tím nesetkal/a



8. *Jak často se setkáváte přístupem žáka, který už dopředu předesílá svůj neúspěch (popř. používá výroky typu „stejně s tím nic neudělám“ či „stejně dostanu zase pětku“)?*
- Velmi často
  - Často
  - Občas
  - Téměř nikdy
  - Nikdy jsem se s tím nesetkal/a
9. *Představte si situaci, že žák opakovaně neuspěje u testu, zkoušení, výstupu aj. Jak byste v takovéto situaci reagoval?*
- Promluví si s rodiči, a prvně problém prodiskutují s nimi.
  - Promluví si v první řadě se žákem a projevím mu svou víru v jeho schopnosti, a budu se jej snažit přesvědčit, že na to má.
  - Kontaktuji výchovného poradce, popřípadě školního metodika prevence.
  - Nechám žáka, aby si poradil sám.
10. *Představte si situaci, že žák je smířený se svým neúspěchem. Projevuje se úzkostným chováním, předesíláním neúspěchu atd. Jak byste se v této situaci zachovali?*
- Promluvil/a bych si s rodiči, a prvně bych problém prodiskutoval/a s nimi.
  - Kontaktoval/a bych výchovného poradce, popřípadě školního metodika prevence.
  - Neudělal/a bych nic.
  - Přišel/la bych za ním, a snažil/a bych se jej přesvědčit a motivovat, že to tak není, jelikož každý člověk má stejnou šanci na úspěch.
  - Nevím.
11. *Představte si situaci, že autorita žáka ve třídě je jeho spolužáky silně podkopávána. Jak byste se v takovéto situaci zachoval/a?*

- a. Promluvil/a bych si se žákem jehož autorita je podkopávána.
  - b. Promluvil/a bych si s celou třídou a vysvětlil/a bych možné dopady tohoto nevhodného chování.
  - c. Promluvil/a bych s třídou mimo žáka, jehož autorita je podkopávána a vysvětlil/a bych možné dopady tohoto nevhodného chování.
  - d. Poradil/a bych se s výchovným poradcem, metodikem prevence či školním psychologem, jak se v takové situaci zachovat.
  - e. Promluvil/a bych si s rodiči žáka, jehož autorita je podkopávána.
  - f. Promluvil/a bych si s rodiči žáků, kteří autoritu podkopávají.
  - g. Neudělal/a bych nic
12. *Představte si situaci, kdy jste svědkem vyzdvihování neúspěchu žáka. Při rozdávání testu se žáci posmívají svému spolužákovi, že dostal zase pětku, nebo jste svědkem, jak jiný učitel vyzdvihuje neúspěch: „Novák, zase za pět...že mě to nepřekvapuje...“ Jak byste se v takovéto situaci choval?*
- a. Promluvil/a bych si se žáky/s učitelem a snažil/a bych se jim vysvětlit, že takovéto jednání může vést ke ztrátě žákovy motivace.
  - b. Poradil/a bych se s výchovným poradcem metodikem prevence či školním psychologem, jak se v takové situaci zachovat.
  - c. Asi bych neudělal/a nic.
  - d. Nevím, jak bych jednal/a
  - e. jiné
13. *Představte si situaci, že žák předesílá svůj neúspěch se slovy: „máma/táta říká, že na to stejně nemám...“ Jak byste reagovali na takovouto situaci?*
- a. Promluvil/a bych si se žákem.
  - b. Poradil/a bych se s výchovným poradcem, metodikem prevence či školním psychologem, jak se v takové situaci zachovat.
  - c. Promluvil/a bych si v první řadě s rodiči a snažil/a bych se jim vysvětlit, že takovéto jednání může mít dopad na žákovu motivaci.
  - d. Nevím, jak bych jednal/a.