

KAPITOLA DVANÁCTÁ

CHYBY VE VNÍMÁNÍ DRUHÝCH A KAUZÁLNÍ ATRIBUCE

Témata této kapitoly částečně spadají do oblasti sociální psychologie. Jedná se o chyby ve vnímání druhých, k nimž patří tendence ke schematičnosti, haló efekt a efekt prvního dojmu, Pygmalion a Golem efekt a také předsudečnost. Zmíněno bude i téma konstruování sociální skutečnosti spolu s vhodnými a nevhodnými typy konstruktů, které si lidé vytvářejí o různých sociálních situacích. Druhá kapitola bude věnována problematice kauzálních atribucí a jednotlivých atribučních tendencí a chyb. Všechny tyto percepční jevy zásadním způsobem ovlivňují práci pedagogů i dalších pracovníků v pomáhajících profesích.

1. CHYBY VE VNÍMÁNÍ DRUHÝCH

Lidé, i učitelé, mají tendenci posuzovat druhé lidi či jevy schematicky – nové posuzujeme podle toho, co už známe – nejprve je přiřadíme do skupiny jevů (lidí) podobných. Dochází tak k asimilaci nového jevu do původních představ. Po bližším poznání však zjišťujeme, že původní kategorie je nevyhovující a zavádíme kategorii novou (dochází k akomodaci našeho uvažování a tím i ke zpřesnění poznávání).

Učitel má na 2. a 3. stupni žáky obvykle jen na jeden nebo dva předměty, které jsou navíc zpravidla podobného zaměření. Pokud však získá zkušenost s žáky v jiné situaci (např. na třídním výletě), často se jeho názor na některé z nich změní.

Při vnímání a poznávání druhých tedy vznikají často chyby. Ty nejvýznamnější si níže zmiňme:

1.1 HALÓ EFEKT A EFEKT PRVNÍHO DOJMU

Pro **haló efekt** je charakteristické, že určité nápadnosti v projevu jedince mění postoje druhých vůči němu. Mnozí příslušníci starší generace například hodnotí výrazné tetování u mladých lidí jako projev jejich neserióznosti či přinejmenším osobnostní nezralosti, protože ještě před 30 lety bylo tetování ponejvíce záležitostí problematičtějších subkultur (zejména lidí po výkonu trestu odnětí svobody). Tyto výrazné charakteristiky či projevy označuje Helus (2015) jako **klíčové podněty** či spouštěče haló efektu. Žák s brýlemi například v některých učitelích vyvolává dojem vyšší inteligence než tentýž žák bez nich (tamtéž) - jako by v nás existovala představa, že si dítě zkasilo zrak ustavičným čtením a učením.

Na základě **prvního dojmu**, který vychází z krátkodobé a situačně omezené zkušenosti, si vytváříme nějakou představu o někom, s kým se vidíme poprvé. Očima prvního dojmu posuzujeme i jeho pozdější projevy a chování (Řezáč, 1998). Máme pak tendenci všimnout si i při dalších setkáních především těch jeho projevů, které jsou s naší první představou v souladu, a přehlížet signály, které naznačují, že se dotyčný našemu prvotnímu očekávání v něčem vymyká (Ferjenčík, 2010). Efekt prvního dojmu může trvat poměrně dlouho a může mít na dotyčného jedince dlouhodobý dopad. Příznivý dojem vede k tomu, že ho spíše

nadhodnocujeme, v důsledku nepříznivého dojmu ho podhodnocujeme, nedůvěřujeme mu (Helus, 2015).

Je-li obětí efektu prvního dojmu učitele žák, má poměrně malou šanci postoj učitele vůči sobě změnit. Ve větším riziku vlivu prvního dojmu se ocitají mladí a méně zkušení pedagogové (Helus, 2015). Pravděpodobně mohou svému prvotnímu očekávání podléhat i učitelé dlouhodobě unavení, kteří jsou ohroženi syndromem vyhoření. Pro pracovníky pomáhajících profesí je k jeho zvládnutí zapotřebí rozvíjet pravidelnou sebereflexi. Výzkumníkům zaměřujícím se na pozorování sociálních situací se ze stejných důvodů doporučuje absolvovat percepční trénink (Řezáč, 1998).

Žáci většinou intuitivně vycítí, jaké očekávání má učitel k nim i k jejich spolužákům. Poměrně dobře se mezi sebou shodnou na tom, koho má učitel ve třídě „rád“ a na koho si „zasedl“. Učitel si svého očekávání vůči jednotlivým žákům nemusí být přitom vůbec vědom. Negativní očekávání vzbuzuje u žáka pocity nespravedlnosti, vztek a touhu reagovat na učitele taktéž negativně. Třeba tím, že mu přestane záležet na známce z daného předmětu nebo tento předmět začne považovat za nevýznamný apod.

Haló efekt může být podpořený také **kontrastním vnímáním**, v jehož důsledku si někteří učitelé pomyslně dělí své žáky na ty, „s nimiž to jde“, a na „ty, se kterými to nejde“. Takováto polarizace je pro rozvoj obou skupin žáků velmi nepříznivá. Negativní dopad mívá také **favoritismus** některých učitelů. V jeho důsledku jsou protěžováni žáci, kteří učiteli projevují sympatie (tedy určitou emoční podporu; Helus, 2015).

1.2 PŘEDSUDKY

Předsudky mohou mít podobu sociálních stereotypních postojů, jako jsou přesvědčení o charakteristikách příslušníků určitých menšin (imigranti, náboženské, etnické a sexuální menšiny, lidé s psychickým onemocněním apod.; Řezáč, 1998).

Předsudky však mohou mít i méně obecnou, individuálnější podobu. Projevují se například nekritickým přebíráním názoru druhých lidí (např. ostatních učitelů na daného žáka). Jde v nich o to, že z určitého kontextu vysuzujeme na určité kvality žáka ještě dřív, než se o nich přesvědčíme. Učitelé někdy tíhnou např. k podvědomé představě, že když je určitý žák synem paní profesorky z gymnázia, bude nepochybně také nadaný. A naopak, jedná-li se o třetí dítě v rodině a jeho starší sourozenci navštěvují speciální základní školu, budou mnozí učitelé očekávat, že ani tento žák pravděpodobně nebude jiný.

Někdy mají učitelé tendenci zaměňovat předsudky za intuici. Intuice vychází z vnitřního pocitu, který může mít například tuto podobu: „*Já jsem to už taknějak cítil, že s ním budou problémy...*“ **Intuice** je nezanedbatelnou pomůckou v práci s lidmi. Cítíme, že je něco takto, ale ještě nevíme, proč to tak je. Intuitivní dojmy je zapotřebí přijmout jako pracovní hypotézy o daném žákovi. Buď se postupně potvrdí, nebo nikoliv. Zároveň je třeba zůstat otevřenými vůči tomu, že skutečnost a její příčiny mohou mít ještě jinou podobu, než tu, kterou podle nás mají (viz níže, Helus, 2015). S intuicí je zapotřebí pracovat velmi opatrně.

1.2.1 Genderové a další rozdíly v percepci učitele

V porovnání školních výsledků s vyšší IQ se ukazuje, že učitelé mají sklon celkově lehce nadhodnocovat dívky, protože **představě správného školáka odpovídají dívky** lépe než chlapci. Od dobře adaptovaných školáků se očekává svědomitost, pečlivost, píle, klid a poslušnost (čili fyzická pasivita), což jsou charakteristiky, které jsou přisuzovány spíše

dívčám. Dívky jsou také sociálně zralejší a přizpůsobivější. OVŠEM chlapci s výbornými výsledky bývají častěji považováni za přirozeně inteligentní, zatímco stejně prospívající dívky bývají někdy neprávem považovány za šprtky.

Učitelé také někdy nadhodnocují nejmladší děti ve třídě a podhodnocují nejstarší děti ve třídě. Nadhodnocují také žáky nadšené, spolupracující, sebejisté oproti žákům nespolečenským, tichým. Podhodnocování introvertních žáků se týká nejen vzdělávacích schopností, ale i prosociálního chování (Kressa, 2017).

1.3 PYGMALIONSKÝ EFEKT

Rosenthal a Jacobson v roce 1968 pojmenovali jako „Pygmalion efekt“ výsledek svého experimentu, který provedli na jedné kalifornské základní škole. Její žáci byli podrobeni vyšetření inteligenčním testem, jehož výsledky nebyly učitelům zveřejněny. Experimentátoři vybrali náhodně přibližně 20 % průměrně nadaných žáků, o kterých před učiteli prohlásili, že jde o žáky intelektově nadané, kteří si nejspíš budou v příštím roce ve škole vést velmi dobře. Při opětovném vyšetření stejným testem po roce se ukázalo, že takto označení žáci z prvního a druhého ročníku vykazovali nejen zlepšení školního prospěchu, ale oproti svým vrstevníkům i vyšší nárůst inteligence. Jedná se v podstatě o jednu z variant *sebenaplnujícího se proroctví*.

Helus (2015) poukazuje na to, že Pygmalion efekt je výsledkem vyvolaného haló efektu. Podle něj jde o dopad důležité informace o intelektových schopnostech žáků, kterou učitelé dostali od autorit („vědců“). Vlivem této informace byli pravděpodobně všímavější k veškerým náznakům možného úspěchu těchto žáků. Negativní je však opak tohoto jevu: v případě **Golemova efektu** učitelovo negativní přesvědčení o žákových schopnostech postupně zhorší jeho výkony (tamtéž).

Pygmalionský efekt nefunguje vždy. Projeví se spíše u dětí, které považují učitele za osobně významného a které jsou citlivější na hodnocení učitele. Vyskytuje se spíše u věkově mladších a citově závislejších žáků na učiteli (Řezáč, 1998). Lze předpokládat, že Pygmalion i Golem efekt se projevuje nejen v prospěchu, ale možná ještě ve větší míře v chování a postojích žáků (Helus, 2015).

1.4 KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ LIDSKÉHO POZNÁVÁNÍ

Konstruktivistická teorie G. Kellyho (1970, podle Heluse, 2015) vychází z faktu, že lidské poznání není přesným odrazem skutečnosti. Naše poznání je výsledkem toho, jak skutečnost (nebo učivo) vnímáme, jak ji zpracováváme a jak jí rozumíme. Poznávání je tedy vždy záležitostí naší interpretace. O určité realitě si každý z nás vytváří svou vlastní jedinečnou představu, konstrukt. Konstrukty lidem obecně pomáhají porozumět určitým jevům do větší hloubky, diskutovat o nich a nacházet mezi nimi různé souvislosti. Když se ale o něčem rozhodujeme, nevycházíme z reality, ale ze svých konstruktů. To má také určitý dopad na školní dění:

Existují tzv. **prázdné konstrukty**. Jejich nositelé z řad učitelů mají o situaci ve třídě či o určitém žákovi „jasno“ hned od začátku, na základě prvního dojmu. Jde vlastně o výsledek haló efektu. Jak je zřejmé z předchozího textu, tento typ konstruktů může mít dlouhé trvání. Nepříznivé následky má pro žáky, kteří jsou obětí učitelova negativního konstruktů (Golem efekt). Například žák, který opakovaně nepřinese domácí úkol, může být učitelem považovaný za „lajdáka“ (Helus, 2015).

Stereotypizující konstrukty vycházejí také z minimálního množství informací, ale v tomto případě učitel informace více rozpracovává do určité ucelenější představy o žákovi. Např. žák, který nenosí úkoly, podle něj nejspíš pochází z nefunkční rodiny, pravděpodobně bude také nevychovaný, prospěchově slabý atd. Učitel v tomto případě pokládá svou interpretaci za skutečnost a podle toho s žákem jedná. I v tomto případě se nakonec pravděpodobně uplatní efekt sebenaplnujícího se proroctví, v případě uvedeného žáka Golemův efekt (tamtéž).

Učitelé s **rozvíjejícími (elaborujícími) konstrukty** zaznamenají chování žáka a promýšlejí co nejširší spektrum jeho možných příčin. Jednotlivé možnosti se pro ně stávají jakýmsi pracovními hypotézami, které následně ověřují na základě dalšího vývoje událostí. Vždy jsou zároveň otevření i pro další možná vysvětlení chování žáka, která je mohou napadnout kdykoliv později. Učitelé pak mohou ověřovat platnost svých jednotlivých předpokladů pomocí drobných experimentů, v nichž vůči žákovi testují různé výchovné a komunikační varianty. Postupně tak získávají čím dál komplexnější představu o pravděpodobných příčinách potíží daného žáka.

1.5 ZASEDACÍ POŘÁDEK - VYJÁDŘENÍ VZTAHU MEZI UČITELEM A ŽÁKY (STUDENTY)

Pokud učitel vytváří zasedací pořádek, často si posadí do tzv. akčních zón třídy žáky, které má ráda, s nimiž se mu dobře spolupracuje. Větší sklon k tomu mají učitelé méně sebejistí, kteří mají určitou potřebu sebetvrdzení.

Pokud si mohou žáci a studenti sednout ve třídě, kam chtějí, sedají si také spíše dopředu ti, kteří mají učitele nebo daný předmět rádi. Dozadu a do šedých zón v rozích třídy si sedají ti, kteří učitele a jeho předmět rádi nemají.

2. KAUZÁLNÍ ATRIBUCE

Kauzální atribuce znamená připisování příčin chování druhých lidí. Kauzální atribuce učitelů se může týkat například toho, jaké příčiny připisují nekázní určitého žáka. Podle toho s ním také obvykle jedná. Je rozdíl, domnívá-li se učitel, že žák se takt chová, protože je nevychovaný a drzý, anebo proto, že má problémy kvůli vážné nemoci jednoho z rodičů.

Nejčastěji se o kauzálních atribucích hovoří v souvislosti se školním výkonem. Z hlediska žáka (studenta) je lze rozdělit na vnitřní–vnější, stabilní–nestabilní a ovlivnitelné–neovlivnitelné, viz tab. 1.

Tabulka 1. Rozdělení kauzálních atribucí školního výkonu (Weiner, 1976, podle Kusáka a Dařilka, 2000).

Příčiny	vnitřní		vnější	
	<i>stabilní</i>	<i>nestabilní</i>	<i>stabilní</i>	<i>nestabilní</i>
neovlivnitelné žákem	schopnosti	nálada	obtížnost	náhoda
ovlivnitelné žákem	typické úsilí	momentální úsilí	zaujatost učitele	neobvyklý zásah ostatních

K uvedeným kategoriím je možné doplnit ještě čtvrtou: příčiny kontrolovatelné a nekontrolovatelné (tamtéž).

Literatura uvádí **základní atribuční chybu**, podle níž mají pozorovatelé (tj. učitelé) tendenci připisovat úspěch i neúspěch osobnostním vlastnostem pozorovaného jedince (tj. žáka; Baumgartner, 2017; Kusák, Dařílek, 2000).

Naproti tomu **základní autoatribuční chyba** způsobuje, že aktér sám vnímá příčinu svých úspěchů a neúspěchů (na rozdíl od úspěchů a neúspěchů druhých) častěji ve vnějších podmínkách (Kusák, Dařílek, 2000).

Ve škole se to projevuje tak, že učitel má pocit, že školní výsledky odrážejí skutečné schopnosti žáka. Žák však má pocit, že je jeho úspěch více dán dalšími okolnostmi. To se týká zejména v případě selhání: písemka byla podle něj moc těžká, předmět ho nebaví, měl smůlu na otázku, nemohl se dostatečně dlouho učit, protože měli doma návštěvu apod.

Je zřejmé, že v obou variantách zkreslení může hrát roli více okolností. Jednou z nich je potřeba udržet si pozitivní představu o sobě samém. Může však jít i o objektivní množství informací o okolnostech školní přípravy. Své okolnosti známe dobře, ale všechny okolnosti přípravy druhých lidí (našich žáků) většinou neznáme.

Za určitých okolností je možné atribuční chybu snížit. Pokud je pozorovatel (např. učitel) požádaný, aby se vcítil do situace jednajícího (tedy žáka), zmírní pozorovatel (učitel) své připisování chování dispozičním příčinám ve prospěch příčin situačních (Kusák, Dařílek, 2000):

Učitel například přestane vnímat vyrušujícího žáka jako nevychovaného a začne jeho vyrušování považovat spíše za důsledek jeho nevhodné rodinné situace. Tento relativně drobný posun však pravděpodobně změní přístup učitele k žákovi způsobem, který může daleko více napomoci řešení problémů.

Kusák a Dařílek (2000) upozorňují na to, že atribuční tendence učitelů ve skutečnosti nejspíš ovlivňují chování a výsledky žáků v mnohem větší míře, než jak se obecně soudí. U úspěšných žáků učitelé častěji zastávají šťastnou, ofenzivní atribuci a podporují je tak v příznivé autoatribuci. V případě neúspěšných žáků častěji zastávají nešťastnou atribuci a také u nich nevědomky podporují tentýž nevýhodný autoatribuční styl.

Uvedené tendence se projevují i **při skupinové práci**. Každý z členů skupiny má sklon připisovat si zásluhy za skupinový úspěch, ale neúspěch dávat za vinu jiným členům. Ve škole se také často projevuje **tendence k nápadnosti**: pozorovatelé (učitelé) často přisuzují větší díl odpovědnosti za skupinový výkon těm členům skupiny, kteří se nějak odlišují od ostatních (Baumgartner, 2017).

2.1 PŘIPISOVÁNÍ VLASTNÍCH PŘÍČIN ÚSPĚCHŮ A NEÚSPĚCHŮ

Při posuzování příčin svých vlastních úspěchů a neúspěchů se lidé liší. Lidé, kteří své úspěchy či neúspěchy přičítají spíš náhodám, mají tzv. **externí autoatribuční styl** (*external locus of control*; Rotter). Tito lidé často vyhledávají taková zaměstnání, kde hraje velkou roli náhoda (Helus, 2015). Typický je pro ně sklon k nezodpovědnosti a nízká úroveň vlastního snažení.

Naopak lidé s **interním stylem** (*external locus of control*) jsou přesvědčeni, že jsou strůjci svých úspěchů a neúspěchů oni sami. Záleží tedy jen na nich, zda budou úspěšní či nikoliv. Tito lidé dávají spíš přednost povoláním, kde záleží na jejich výkonnosti. Výhodou tohoto stylu v případě žáků je, že bývají zpravidla vytrvalí a dobře motivovaní (Kusák, Dařílek,

2000). Neuspokojivé výsledky však u nich mohou vést k pesimismu a sníženému sebehodnocení (viz níže, naučená bezmocnost; Výrost, 1989, podle Zel'ové, 2017).

2.1.1 Dvě tendence připisování příčin vlastních úspěchů a neúspěchů

Šťastná, ofenzivní autoatribuce - žáci připisují úspěch vnitřním činitelům (dobrým schopnostem a přiměřenému úsilí). Neúspěch připisují vnějším příčinám (smůle) nebo vnitřním ovlivnitelným (špatná příprava). Neúspěch je pak tolik neničí, protože mají ve své moci být příště úspěšnější. Pokud tento šťastný atribuční styl vůči žákovi zastává učitel, výrazně napomáhá jeho motivaci ke školní práci. Díky tomuto očekávání znamenají úspěchy pro žáka potvrzení jeho dobrých schopností a neúspěchy ho nedemoralizují (Helus, 2015; Kusák, Dařílek, 2000).

Nešťastná, defenzivní autoatribuce - neúspěch žáci a studenti připisují vlivům stálým, neovlivnitelným (těžká škola, málo schopností) a úspěch příčinám vnějším (momentální štěstí, příliš lehký úkol). Pravděpodobně jde o jedince s motivační tendencí vyhnout se neúspěchu. Tito žáci byli možná svými rodiči a citově významnými lidmi hodnoceni jako celkově horší než děti ostatní. (Někdy jde jen o drobnou poznámku, třeba že nemají vlohy na počty, neumějí kreslit apod. To může motivaci a sebepojetí žáka v dané oblasti výrazně podlomit). Je zřejmé, že hodnocení žáka druhými se často přesune do autoatribuce a změní školní aktivitu i aspiraci žáka (studenta). Jedná se o *depresivní atribuční styl*. Nepříznivé situace, do kterých se tito lidé dostávají, ohrožují jejich sebeúctu a mohou u nich vyvolat depresi (Seligman, 1978, podle Baštecké, Macha a kol., 2015; Baštecká a kol., 2003).

Zastává-li vůči žakovým výkonům tuto nešťastnou atribuční tendenci učitel, snižuje tím žakovu školní motivaci a zvyšuje riziko jeho dalšího selhávání (Helus, 2015). Pokud tímto způsobem vnímají žáka učitelé dlouhodobě, může se u něj rozvinout **naučená bezmocnost**. Žák za těchto okolností přestává věřit, že by mohl nějakým způsobem svou situaci ve škole zlepšit. Nabývá pocitu, že ve škole nemá šanci a že s tím nemůže nic dělat. Tito žáci se učí pomaleji, rychle vzdávají své úsilí a chybí jim motivace ke školní práci. Prožívají také často výrazný smutek (Kusák, Dařílek, 2000).

Naučená bezmocnost patří k poměrně stabilním osobnostním rysům a je tedy účinnější jejímu rozvoji předcházet než ji odstranit, pokud se již rozvine. Učitelé by proto měli vytvářet velmi promyšleně svůj systém odměn a trestů a jejich udílení bedlivě kontrolovat.

Žáci však mohou tento styl získat i sociálně kognitivním učením (observačním učením a nápodobou, často jednoho z rodičů) ve svém domácím prostředí. Získané naučené bezmocnosti se žák sám nezbaví (tamtéž). Důležitá je pomoc učitele a často i odborná terapeutická pomoc.

Poznatky zjištěné díky výzkumům v oblasti kauzálních atribucí inspirovaly **programy pro změnu školní motivace**. Jejich cílem je změnit autoatribuční styl žáků a zejména atribuční styl učitelů a dosáhnout tak i změny ve školní motivaci (Kusák, Dařílek, 2000).

Zajímavý byl v tomto smyslu výzkum v Německu (1973) - rodiče gymnazistů s nižším vzděláním a s nižším sociokulturním statusem považovali neúspěchy potomka za důsledek malého nadání (prostě ze své pozice vnímali možnost dosáhnout maturity na střední škole za obrovskou metu, u níž je nepravděpodobné, že by ji dosáhli jejich potomci, když oni sami to nedokázali). Úspěchy dítěte vidí jako neočekávané překvapení, nebo něco, co je dáno jejich velkou pílí. Takový rodičovský postoj však děti demoralizuje.

Naproti tomu rodiče z vyšších a vyšších středních vrstev pokládali úspěchy dětí jako samozřejmé, zatímco v neúspěších viděli nedostatečnou pílí. Dávali svým dětem tedy poselství, že mají úspěch ve svých rukou, budou-li chtít. Aktivizovali v nich lepší studijní postoje.

Je zřejmé, že atribuční vliv funguje na podobném principu jako Pygmalion efekt. Podobně je tomu také u **teorie sebekotvrzující předpovědi**: předpokládáme-li, že se něco stane a hovoříme-li o tom s druhými, velmi často se očekávání naplní. Naplnění sebekotvrzující předpovědi je tedy závislé na interpersonální komunikaci.

LITERATURA:

- Baštecká, B. a kol. (2003). *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál.
- Baštecká, B., Mach, J. a kol. (2015). *Klinická psychologie*. Praha: Portál.
- Baumgartner, F. (2017). Sociální poznávání. In: Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.). *Sociální psychologie*. 2. Přepřacované a rozšířené vyd. Praha: Grada, s. 181-198.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Kressa, J. (2017). *Sociální role „zastávce“ jako významný faktor k eliminaci šikan na ZŠ*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Kusák, P., Dařílek, P. (2000). *Pedagogická psychologie – B*. Olomouc: Pedagogická fakulta, UP.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Zel'ová, A. (2017). Historie sociální psychologie. In: Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.). *Sociální psychologie*. 2. Přepřacované a rozšířené vyd. Praha: Grada, s. 33-48.

KONTROLNÍ OTÁZKY

3. Vysvětlete, co je to haló efekt.
4. Vysvětlete, co je to kontrastní vnímání a favoritismus u učitele.
5. Vysvětlete, co je to Pygmalion efekt (Golem efekt). Jaké okolnosti jej posilují?
6. Jak byste vysvětlili označení „kauzální atribuce“?
7. Zkuste vyjmenovat jednotlivé obecné kategorie kauzálních atribucí.
8. Co je základní atribuční a základní autoatribuční chyba?
9. Co je to nešťastná, defenzivní kauzální atribuce a autoatribuce? Jaký je mezi nimi vztah? Jaký dopad může mít na žáka?
10. Co je to šťastná, ofenzivní kauzální autoatribuce a jak ji může pedagog podpořit?
11. Co je to naučená bezmocnost a co je pro ni charakteristické? Jaká se u ní vyskytují zdravotní rizika?

OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ

Zkuste si vzpomenout a sepsat konkrétní výroky učitelů ze základní a střední školy, jimiž hodnotili Vaše výkony. Které z nich dnes hodnotíte jako podpůrné? Které jste prožívali jako demotivující? Zkuste je rozřídít na (1) šťastné (ofenzivní) a (2) nešťastné (defenzivní) kauzální atribuce. Výroky z druhé kategorie zkuste přeformulovat tak, aby na Vás působily podpůrně.

Prožívali jste někdy v nějakém školním předmětu určitou dobu naučenou bezmocnost? Co ji podle Vás pravděpodobně způsobilo?