

Tomasz Jarmakowski

Styl atrybucji, poczucie kontroli i płeć a podatność na powstawanie syndromu wyuczonej bezradności

Acta Universitatis Lodzianae. Folia Psychologica 13, 55-73

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

TOMASZ JARMAKOWSKI

Zakład Psychologii Społecznej i Organizacji
Instytut Psychologii UŁ

STYL ATRYBUCJI, POCZUCIE KONTROLI I PŁEĆ A PODATNOŚĆ NA POWSTAWANIE SYNDROMU WYUCZONEJ BEZRADNOŚCI

ZJAWISKO WYUCZONEJ BEZRADNOŚCI (WB)

Wyuczona bezradność to syndrom zaburzeń poznawczych, motywacyjnych i emocjonalnych powstałych na skutek doświadczania przez jednostkę sytuacji braku kontroli (Kofta, Sędek, 1993a, b). Klasyczne badania M. E. P. Seligmana, S. F. Maiera i J. B. Overmiera na psach (Overmier, Seligman, 1967; Seligman, Maier, 1967) oraz liczne badania na ludziach (m. in.: Hiroto, 1974; Kofta, Sędek, 1989; Mikulincer, 1986; Ric, Scharnitzky, 2003; Sędek, Kofta, 1990) pokazały, że u jednostek, które doświadczają sytuacji braku kontroli (np. przy rozwiązywaniu problemów logicznych), w dalszej części eksperymentu obniża się poziom wykonania zadań (w porównaniu z osobami z grupy kontrolnej, które nie doświadczyły sytuacji bezradności) oraz pojawiają się negatywne emocje.

Badania M. E. P. Seligmana i współpracowników wyznaczyły następujący schemat eksperymentalnych badań nad wyuczoną bezradnością (Sędek, 1983).

1. Faza I – trening bezradności. W pierwszej fazie osoba lub zwierzę należące do grupy eksperymentalnej doświadcza sytuacji braku kontroli. Etap ten nazywano „fazą treningu bezradności”. W praktyce eksperymentalnej trening bezradności polegał na tym, że wzmocnienie (pozytywne lub negatywne) występowało niezależnie od reakcji osoby badanej – prawdopodobieństwo pojawienia się wzmocnienia było takie samo bez względu na to, czy reakcja jednostki miała miejsce czy nie.

2. Faza II – faza testowa. Osoba badana otrzymywała odpowiednio dobrane zadanie (najczęściej o innym charakterze niż zadanie wykonywane w fazie treningu bezradności). Mierzono poziom wykonania tego zadania i porównywano do poziomu grupy kontrolnej. Możliwe są dwa rodzaje grupy kontrolnej.

Pierwszy rodzaj grupy kontrolnej to grupa osób, które otrzymały zadania analogiczne do zadań grupy eksperymentalnej, ale rozwiązywalne. Drugi rodzaj grupy kontrolnej to grupa osób, które w pierwszej fazie nie rozwiązywały żadnych zadań. Niższy poziom wykonania u osób z grupy eksperymentalnej w porównaniu z wynikami osób z grupy kontrolnej miał świadczyć o pojawieniu się deficytów bezradności.

Warto podkreślić, że efekt wyuczonej bezradności pojawiał się zarówno w przypadku zastosowania w fazie treningu bezradności wzmocnień negatywnych (porażek), jak i wzmocnień pozytywnych (sukcesów) (m. in.: Goodkin, 1976; Maier, Seligman, 1976; Rosellini, DeCola, Shapiro, 1982). A więc o pojawieniu syndromu bezradności decydował brak kontroli, a nie awersyjny charakter bodźców użytych w fazie treningu bezradności.

Jednocześnie w licznych badaniach zaobserwowano różnice indywidualne w podatności na pojawienie się syndromu wyuczonej bezradności (m. in.: Hiroto, 1974; Mikulincer, Yinon, Kabili, 1991; Pittman, Pittman, 1979; Tiggeman, Winfield, Brebner, 1982). Na przykład w badaniach na psach (Hiroto, 1974) u 63% psów poddanych treningowi bezradności zaobserwowano efekt wyuczonej bezradności. 37% psów poddanych treningowi bezradności wykonało pomyślnie zadanie testowe, co świadczy o tym, że u tych zwierząt nie pojawił się syndrom bezradności lub też, że jego rozmiary były znacznie mniejsze niż u pozostałych 63% psów. Można więc założyć, że określone różnice indywidualne pełnią rolę moderatora wpływu treningu bezradności na pojawienie się deficytów wyuczonej bezradności (przy zachowaniu takich samych uwarunkowań sytuacyjnych). Celem poniższego artykułu jest przegląd wybranych badań i teorii dotyczących zmiennych indywidualnych odpowiedzialnych za zróżnicowania podatności na wyuczoną bezradność. Tematu tego nie sposób przedstawić bez wcześniejszego zaprezentowania najważniejszych koncepcji wyjaśniających zjawisko wyuczonej bezradności, ponieważ w zależności od przyjętej koncepcji różne są przewidywania co do cech indywidualnych odpowiedzialnych za zróżnicowanie podatności na wyuczoną bezradność. Co więcej w przypadku niektórych czynników indywidualnych hipotezy wywiedzione z różnych koncepcji przewidują różny kierunek oddziaływań (np. Poczucie Kontroli według Rottera). Dlatego artykuł rozpoczyna się od prezentacji najważniejszych koncepcji wyuczonej bezradności oraz potencjalnych zmiennych indywidualnych różnicujących podatność na wyuczoną bezradność wynikających z danej teorii. Następnie zostały omówione badania dotyczące wybranych różnic indywidualnych w podatności na wyuczoną bezradność. Podsumowanie artykułu jest jednocześnie próbą wyciągnięcia wniosków dotyczących uwarunkowań indywidualnego zróżnicowania podatności na wyuczoną bezradność oraz wniosków odnośnie do kierunków dalszych badań w tym obszarze.

WYBRANE KONCEPCJE WYUCZONEJ BEZRADNOŚCI

Poniżej zostały opisane trzy koncepcje wyuczonej bezradności (WB): pierwotny model M. E. P. Seligmana, koncepcja atrybucyjna autorstwa L. Y. Abramson, M. E. P. Seligmana i J. Teasdale'a oraz model informacyjny M. Kofy i G. Sędk. Oczywiście te trzy koncepcje nie stanowią kompletnego przeglądu koncepcji próbujących wyjaśnić zjawisko wyuczonej bezradności. Nie jest to celem tego artykułu. Opisane koncepcje zdobyły duże uznanie w świecie naukowym, a tym samym pociągnęły za sobą liczne badania, w tym również te dotyczące różnic indywidualnych w podatności na WB. Pominięte zostały koncepcje negatywnie zweryfikowane empirycznie (dotyczy to m. in. teorii behawiorystycznych czy koncepcji egotycznych) oraz takie, które nie wyjaśniają całego spektrum zagadnień związanych z syndromem wyuczonej bezradności, jak np. koncepcja C. B. Wortman i J. W. Brehma.

Pierwotny model M. E. P. Seligmana (Maier, Seligman, 1976; Seligman, 1993)

Pierwsza koncepcja wyjaśniająca zjawisko wyuczonej bezradności została stworzona przez M. E. P. Seligmana, który jako pierwszy przeprowadził eksperymenty ilustrujące mechanizm wyuczonej bezradności. Zgodnie z tą koncepcją w trakcie doświadczania przez jednostkę sytuacji braku kontroli dochodzi do specyficznego rodzaju uczenia się. Mianowicie jednostka uczy się, że nie ma związku pomiędzy dostępnymi jej reakcjami a pojawieniem się pozytywnych lub negatywnych wzmocnień. W konsekwencji powstaje zgeneralizowane oczekiwanie braku wpływu na wydarzenia w przyszłości. To oczekiwanie miało bezpośrednio prowadzić do pojawienia się trzech rodzajów deficytów w fazie testowej:

- deficytu motywacyjnego polegającego na zmniejszeniu motywacji do emitowania nowych działań dowolnych, czego wskaźnikiem jest m. in. dłuższy czas latencji;
- deficytu poznawczego polegającego na zaburzeniu w dostrzeganiu zależności pomiędzy reakcją a wzmocnieniem. Jeżeli jednostka, nawet przypadkowo, emituje zachowanie, które przynosi jej wzmocnienie, to ma trudności w dostrzeżeniu związku pomiędzy emitowanym zachowaniem a wzmocnieniem;
- deficytu emocjonalnego, czyli pojawienie się lęku, uczuć związanych z przygnębieniem i depresją.

Centralne miejsce w koncepcji Seligmana przypada deficytowi motywacyjnemu. To właśnie obniżona motywacja u jednostek poddanych treningowi bezradności ma być w głównej mierze odpowiedzialna za obniżenie poziomu wykonania w zadaniach testowych. Obniżenie poziomu wykonania w fazie

testowej wynika z faktu, że dana jednostka wkłada mniejszy wysiłek w rozwiązanie danego zadania.

Warto zaznaczyć, że w praktyce badawczej, szczególnie w pierwszym okresie badań nad wyuczoną bezradnością, trudno było odróżnić wpływ deficytu motywacyjnego na obniżenie poziomu wykonania od wpływu deficytu poznawczego. Jeżeli poziom wykonania obniżał się, badacze nie mieli narzędzi, by rozstrzygnąć, czy jest to wynik niskiej motywacji czy trudności w uczeniu się nowych reakcji. Jednak zastosowanie nowych, bardziej subtelnych technik eksperymentalnych pozwala na oddzielenie wpływu tych dwóch czynników (m. in. Hecker von, Sędek, 1999; Ric, Scharnitzky, 2003).

Twórcy tej koncepcji nie wskazywali bezpośrednio na żadne czynniki indywidualne, które mogłyby wyjaśnić zróżnicowanie podatności na wyuczoną bezradność. Jednak, analizując mechanizm powstawania WB postulowany przez ten model, można wskazać taki czynnik. Jeżeli pojawienie się syndromu wyuczonej bezradności wynika z tego, że jednostka uczy się, że nie ma związku pomiędzy jej działaniami a wzmocnieniami to osoba, która już ma (niezależnie od sytuacji) takie zgeneralizowane przekonanie o braku kontroli, będzie znacznie bardziej narażona na pojawienie się u niej syndromu wyuczonej bezradności w porównaniu z osobami, które oczekują silnego związku pomiędzy swoimi działaniami a wzmocnieniami. Takiemu zgeneralizowanemu i trwałemu oczekiwaniu dotyczącemu braku związku pomiędzy zachowaniem człowieka a jego konsekwencjami odpowiada konstrukt zewnętrznego LOC (Locus of Control – poczucie kontroli) J. B. Rottera (Drwal, 1995). Można oczekiwać, że LOC traktowany jako cecha indywidualna będzie istotnym moderatorem wpływu treningu bezradności na pojawienie się deficytów wyuczonej bezradności.

Atrybucyjne rozwinięcie pierwotnego modelu M. E. P. Seligmana (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978)

Koncepcja M. E. P. Seligmana była atrakcyjna dla badaczy, ponieważ była zgodna z wynikami pierwszych badań nad wyuczoną bezradnością i w elegancki sposób wyjaśniała powstawanie tego zjawiska zarówno u ludzi, jak i u zwierząt. Jednak wkrótce pojawiły się wyniki badań i zastrzeżenia teoretyczne, które stanowiły wyzwanie dla pierwotnego modelu Seligmana. Okazało się, że trening bezradności nie zawsze skutkuje obniżeniem poziomu wykonania. Szczególnie odporne na indukcję wyuczonej bezradności okazały się dwa gatunki: ludzie i szczury. W obu przypadkach deficyty bezradności obserwowano zazwyczaj tylko wtedy, gdy zadania w fazie testowej były nowe i trudne (Kofta, Sędek, 1993a, b; Maier, Seligman, 1976). Co więcej, w niektórych badaniach uzyskiwano efekt odwrotny do zakładanego. Badani poddani treningowi bezradności uzyskiwali lepsze rezultaty niż osoby z grupy kontrolnej, które

takiego treningu nie przeszły (za: Sędek, 1983). W odpowiedzi na to zastrzeżenie powstało wiele koncepcji modyfikujących i rozwijających pierwotny model Seligmana. Spośród nich największą popularność zdobyła koncepcja będąca atrybucyjnym rozwinięciem modelu pierwotnego autorstwa L. Y. Abramson, M. E. P. Seligmana i J. Teasdale (1978).

Kluczową modyfikacją dokonaną w stosunku do modelu pierwotnego jest wprowadzenie indywidualnego czynnika pośredniczącego pomiędzy doświadczaniem braku kontroli a pojawieniem się deficytów wyuczonej bezradności. Tym czynnikiem miały być atrybucje przyczynowe. Zgodnie z tą koncepcją osoba (model dotyczy tylko ludzi), która doświadcza sytuacji braku kontroli, zadaje sobie pytanie: dlaczego tak się dzieje? Sposób odpowiedzi na to pytanie, czyli atrybucja, ma z kolei wpływać na oczekiwania co do dalszej niezależności działań jednostki i rezultatów. Te oczekiwania determinują trwałość i ogólność deficytów bezradności. W koncepcji tej wyróżnia się trzy wymiary atrybucji przyczynowych istotnych dla powstawania syndromu wyuczonej bezradności. Przy czym każdy z tych wymiarów ma wpływać na inny aspekt zjawiska wyuczonej bezradności. Te wymiary to:

- atrybucje stałe vs. zmienne – oznacza na ile trwałe w czasie są atrybucje dokonane przez jednostkę. Na przykład w sytuacji niezdanego egzaminu student może szukać przyczyn w swojej niskiej inteligencji (atrybucja stała) lub w tym, że zbyt krótko uczył się do niego (atrybucja zmienna). Według tej koncepcji wymiar stałości odpowiada za trwałość w czasie powstałych deficytów bezradności. Im bardziej stałe atrybucje są dokonane przez jednostkę, tym dłużej miały się utrzymywać deficyty bezradności;

- atrybucje ogólne vs. specyficzne – oznacza na ile ogólne są atrybucje dokonywane przez jednostkę. „Jestem mało inteligentny” będzie przykładem atrybucji o dużym stopniu ogólności, a przykładem atrybucji o małym stopniu ogólności może być zdanie „Nie mam zdolności matematycznych”. Zdaniem twórców koncepcji atrybucyjnej ten wymiar ma odpowiadać za stopień, w jakim deficyty bezradności będą transferowane na inne sytuacje. W przypadku atrybucji ogólnych deficyty bezradności miały być transferowane na wiele sytuacji, różnych od sytuacji treningu bezradności. Zaś w przypadku atrybucji specyficznych deficyty bezradności miały się ograniczać do tego obszaru, w którym miał miejsce trening bezradności;

- atrybucje wewnętrzne vs. zewnętrzne – odpowiada na pytanie: czy jednostka przyczyn niezależności pomiędzy swoimi działaniami a wynikami szuka w czynnikach wewnętrznych, np. „nie jestem dobry w logicznych zagadkach”, czy zewnętrznych, np. „polecenie było bardzo niejasne”. Ten wymiar ma z kolei odpowiadać za obniżenie samooceny i pojawienie się deficytów emocjonalnych po treningu bezradności. Deficyt emocjonalny i obniżenie samooceny ma się pojawiać w przypadku atrybucji wewnętrznych.

Jak to już zostało napisane, koncepcja ta zdobyła dużą popularność i była przyczynkiem dużej liczby badań testujących wynikające z niej hipotezy. Jednak w większości badań nie stwierdzono jednoznacznych związków pomiędzy wymiarami atrybucji przyczynowych a deficytami bezradności (Brewin, Furnham, 1986; Danker-Brown, Baucom, 1982; Klein, Fencil-Morse, Seligman, 1976; Mikulincer, 1986; Sędek, 1982).

Słabe potwierdzenie empiryczne hipotez wynikających z tego modelu to podstawowy zarzut kierowany pod adresem koncepcji L. Y. Abramson i in. Jednak pojawiły się jeszcze inne zastrzeżenia. Po pierwsze nie ma jednoznacznych dowodów na to, że ludzie naprawdę dokonują spontanicznych atrybucji przyczynowych dotyczących powodów braku związku pomiędzy ich zachowaniem a wynikami. Po drugie, koncepcja Abramson ma zastosowanie tylko do ludzi i nie wyjaśnia różnic indywidualnych w podatności na wyuczoną bezradność u zwierząt.

Twórcy tej koncepcji za czynnik odpowiedzialny za zróżnicowanie podatności na wyuczoną bezradność uważają indywidualny styl atrybucji danej jednostki. Taki, względnie stały, indywidualny sposób wyjaśniania naszych sukcesów i porażek ma decydować o tym, jak silne i trwałe będą deficyty bezradności po doświadczeniu sytuacji braku kontroli.

Model informacyjny M. Kofty i G. Sędka (Kofta, Sędek, 1993b; McIntosh i in., 2006; Sędek, Kofta, 1990)

Autorzy tej koncepcji zgadzają się z M. E. P. Seligmanem co do podstawowej przyczyny powstawania syndromu wyuczonej bezradności, tj. doświadczenia sytuacji braku kontroli. Jednak koncepcja ta zupełnie inaczej opisuje mechanizm powstawania wyuczonej bezradności. Inaczej są również definiowane deficyty bezradności. Według M. Kofty i G. Sędka sytuacja, w której dochodzi do powstania syndromu bezradności, jest sytuacją problemową, np.: rozwiązanie zadania, znalezienie pracy czy znalezienie sposobu na dobre relacje z przełożonym. Naturalną aktywnością poznawczą w takiej sytuacji jest kreowanie hipotez dotyczących skutecznego działania i ich testowanie. W przypadku gdy problem jest rozwiązywalny, taka aktywność poznawcza zwykle prowadzi do zysku poznawczego, czyli do eliminacji hipotez, aż do pozostawienia jednej, która z największym prawdopodobieństwem stanowi rozwiązanie problemu. Wtedy jednostka przechodzi do fazy realizacji. W sytuacji braku kontroli, a więc nierozwiązywalnego zadania, wysiłek poznawczy nie prowadzi do zysku poznawczego.

Zdaniem autorów tej koncepcji, organizm, broniąc się przed bezsensownym wysiłkiem poznawczym, przechodzi w odmienny stan psychologiczny nazwany przez nich „wyczerpaniem poznawczym”. Istotą tego stanu jest zablokowanie

konstruktywnych form aktywności poznawczej, takich jak: tworzenie planów działania, tworzenie modeli umysłowych, konstruowanie nowych hipotez adekwatnych do sytuacji. To właśnie upośledzenie tych form aktywności poznawczej powoduje, zdaniem autorów, obniżenie poziomu wykonania w fazie testowej.

Przyjęcie powyższej koncepcji wyuczony bezradności prowadzi do kilku interesujących, choć często sprzecznych z pierwotnym modelem Seligmana, implikacji. Po pierwsze, proces powstawania syndromu bezradności ma miejsce „w głowie”, dlatego do jego powstania nie są konieczne zewnętrzne zachowania jednostki, które przynoszą jej wzmocnienia pozytywne lub negatywne. Kofta i Sędek stworzyli procedurę indukcji bezradności nazwaną Informacyjnym Treningiem Bezradności, w której osoby badane nie emitują zewnętrznych zachowań (Hecker von, Sędek, 1999; Kofta, Sędek, 1993b; McIntosh i in., 2006; Sędek, Kofta, 1990). Zastosowanie tej procedury prowadzi do powstania syndromu bezradności w równym lub większym stopniu niż ma to miejsce przy zastosowaniu tradycyjnej, opisaną wcześniej, procedury treningu bezradności (Kofta, Sędek, 1993b). Po drugie, inaczej rozumiane są poszczególne deficyty bezradności. Centralne miejsce, inaczej niż w koncepcji Seligmana, zajmuje deficyt poznawczy. Jednak tutaj rozumiany jest jako zablokowanie skłonności do twórczego myślenia zadaniowego. Inaczej rozumiany jest również deficyt motywacyjny. Mianowicie definiowany jest jako zaburzenie wewnętrznej motywacji do podejmowania złożonej aktywności poznawczej, a nie jako ogólne spowolnienie reakcji. Po trzecie, warunkiem koniecznym do powstania syndromu bezradności jest zaangażowanie się w rozwiązywanie problemu. A więc paradoksalnie osoba musi wierzyć, że ma znaczną kontrolę nad sytuacją i że rezultaty zależą od jej działań.

Twórcy koncepcji nie wskazują bezpośrednio na żaden czynnik indywidualny, który mógłby różnicować podatność na wyuczony bezradność. Jednak jeżeli postulowany mechanizm powstawania deficytów bezradności ma charakter poznawczy, to można zakładać, że m. in. różnice w funkcjonowaniu poznawczym mogą różnicować podatność na WB. Warto tu zwrócić uwagę na zasadniczą różnicę w stosunku do przewidywań wynikających z koncepcji Seligmana i jej atrybucyjnego rozwinięcia. W tych koncepcjach przyczyn zróżnicowania indywidualnego w podatności na WB upatrywano w treści procesów poznawczych, np. stopniu generalizacji dokonywanych atrybucji. W przypadku „modelu informacyjnego” takich przyczyn można się doszukiwać również, a może wyłącznie, w formalnych aspektach funkcjonowania procesów poznawczych, np. pojemności pamięci operacyjnej. G. Sędek (McIntosh i in., 2006) wskazuje na jeszcze jeden potencjalny mechanizm, który może wzmacniać deficyty bezradności – ruminacje. Myślenie ruminacyjne koncentruje się na negatywnych emocjach, ich symptomach i konsekwencjach, bez żadnych pla-

nów i decyzji, których celem byłaby zmiana negatywnego nastroju (Lyubomirsky i in., 1999). Podobnie jak informacyjny trening bezradności, taki rodzaj myślenia nie prowadzi do zysku poznawczego. Ruminacje, które następują po treningu bezradności i koncentrują się na negatywnych emocjach (deficyt emocjonalny WB), mogą stanowić swoistą kontynuację treningu bezradności, tym samym zwiększając deficyty bezradności. Jeżeli tendencję do ruminacji potraktujemy jako względnie stałą zmienną indywidualną (Lyubomirsky, Nolen-Hoeksema, 1995; Lyubomirsky i in., 2006), to może stanowić ona czynnik w istotnym stopniu różnicujący podatność na wyuczoną bezradność. Niestety według wiedzy autora artykułu nie przeprowadzono jeszcze żadnych badań, które weryfikowałyby hipotezę dotyczącą roli tendencji do ruminacji w powstawaniu deficytów bezradności.

RÓŻNICE INDYWIDUALNE W PODATNOŚCI NA WYUCZONĄ BEZRADNOŚĆ

Na wstępie warto zaznaczyć, że w porównaniu z badaniami eksplorującymi mechanizmy samego zjawiska wyuczonej bezradności przeprowadzono stosunkowo niewiele badań bezpośrednio dotyczących zróżnicowania indywidualnego tego zjawiska. Wyjątkiem są badania dotyczące związków pomiędzy indywidualnymi stylami atrybucji a syndromem wyuczonej bezradności. Prawdopodobnie jest to wynikiem bardzo dużej popularności atrybucyjnej koncepcji wyuczonej bezradności L. Y. Abramson, M. E. P. Seligmana i J. Teasdale'a. Popularność tej teorii sprawiła, że to właśnie atrybucje, jakich ludzie dokonują po treningu bezradności, zostały uznane za główny czynnik odpowiedzialny za różnice w podatności na wyuczoną bezradność. To z kolei spowodowało, że inne potencjalne czynniki różnicujące podatność na wyuczoną bezradność zostały przez naukowców zaniedbane.

Indywidualny styl atrybucji

Pojęcie indywidualnego stylu atrybucji powstało w ramach koncepcji L. Y. Abramson i in. (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978). Styl atrybucji definiuje się jako względnie stały, indywidualny sposób wyjaśniania naszych sukcesów i porażek (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978; Seligman i in., 1979). Zakłada się więc, że ludzie mają względnie stałą tendencję do dokonywania określonych atrybucji. Jest to więc zmienna osobowościowa. O tym, jakiej dana osoba dokona atrybucji w konkretnej sytuacji, miały decydować zarówno czynniki sytuacyjne, jak i indywidualny styl atrybucji danej osoby.

L. Y. Abramson i in. (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978) wprowadzili pojęcie pesymistycznego (depresyjnego) stylu atrybucji w sytuacji

porażki, który oznacza tendencję do dokonywania atrybucji stałych, globalnych i wewnętrznych. Z kolei optymistyczny styl atrybucji w sytuacji porażki miał oznaczać tendencję do atrybucji zmiennych, specyficznych i zewnętrznych. Stosowanie pesymistycznego stylu atrybucji miało sprzyjać powstawaniu deficytów bezradności i depresji, zaś stosowanie stylu optymistycznego miało zmniejszać ryzyko pojawienia się deficytów bezradności, a jeśli już się pojawiły, to miały być bardziej ograniczone w czasie i mniej zgeneralizowane na inne obszary aktywności (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978). Niejasna jest rola atrybucji dokonywanych w sytuacji sukcesu w modelu zaproponowanym przez L. Y. Abramson i in. Zanim przejdziemy do omówienia badań dotyczących stylów atrybucji, warto jeszcze zaznaczyć, że w praktyce badawczej zazwyczaj sumowano wyniki kwestionariuszowe uzyskane na trzech wymiarach (stałość vs. zmienność, ogólność vs. specyficzność, wewnętrzne vs. zewnętrzne atrybucje), uzyskując w ten jeden sposób sumaryczny wskaźnik stylu atrybucji. Poniżej znajduje się omówienie wyników kilku badań dotyczących indywidualnych stylów atrybucji charakterystycznych dla tego nurtu badawczego.

W badaniach M. E. P. Seligmana i P. Schulmana (1986) przeprowadzonych wśród sprzedawców polis na życie odnotowano umiarkowaną ujemną korelację pomiędzy sumarycznym wskaźnikiem stylu atrybucji w sytuacji porażki (im wyższy wynik, tym bardziej pesymistyczny styl atrybucji) a skutecznością sprzedaży (mierzoną liczbą sprzedanych polis). Oznacza to, że im bardziej optymistyczny styl atrybucji w sytuacji porażki, tym większa skuteczność sprzedawcy. Badania z udziałem nowo zatrudnionych agentów (Seligman, Schulman, 1986) potwierdziły tę zależność, co sugeruje, że to właśnie indywidualny styl atrybucji wpływa na skuteczność zawodową sprzedawców, a nie odwrotnie. J. P. Corr i J. A. Gray (1995) osiągnęli podobne rezultaty, z jedną istotną różnicą. W ich badaniach to styl atrybucji w sytuacji sukcesu miał znaczenie dla skuteczności sprzedawców. Z kolei Ch. Peterson i L. C. Barrett (1987) stwierdzili umiarkowany związek pomiędzy optymistycznym stylem atrybucji w sytuacji porażki a osiągnięciami akademickimi studentów. Podobny wzorec wyników uzyskali M. E. P. Seligman i Kamen (za: Seligman, 1993). Wreszcie M. E. P. Seligman, S. Nolen-Hoeksema, N. Thornton i K. M. Thornton (1990) wykazali w swoich badaniach istnienie związku pomiędzy optymistycznym stylem wyjaśniania w sytuacji porażki a osiągnięciami sportowymi pływaków. Należy jednak pamiętać o badaniach, w których odnotowano odwrotną zależność pomiędzy stylem atrybucji a efektywnością w danym obszarze (m. in.: Houston, 1994; Satterfield, Monahan, Seligman, 1997; Yee i in., 2003). Na przykład w badaniach P. E. Yee i in. (2003) studenci o pesymistycznym stylu atrybucji w sytuacji porażki osiągnęli lepsze wyniki w czasie egzaminów niż studenci o optymistycznym stylu atrybucji.

Podsumowując, indywidualny styl atrybucji rozumiany jako zmienna osobowościowa często jest skorelowany z efektywnością w różnych obszarach

życia, w których doznajemy sukcesów i porażek. Jednak kierunek tych zależności jest bardziej skomplikowany niż to początkowo zakładano. Nie wszystkie badania potwierdzają tezę, że optymistyczny styl atrybucji sprzyja większej efektywności. W niektórych badaniach zależność była odwrotna – pesymistyczny styl atrybucji był skorelowany z lepszymi wynikami w danym obszarze.

Warto zwrócić uwagę na sprzeczność pomiędzy przywołanymi powyżej badaniami a badaniami eksperymentalnymi testującymi model atrybucyjny L. Y. Abramson i in. (Brewin, Furnham, 1986; Danker-Brown, Baucum, 1982; Klein, Fencil-Morse, Seligman, 1976; Mikulancer, 1986; Sędek, 1982). Przypomnijmy, że badania te generalnie nie potwierdziły związków pomiędzy atrybucjami dokonywanymi przez osoby badane a rozmiarami pojawiających się u nich deficytów bezradności. Jak można więc wytłumaczyć zależności, które pojawiają się w wielu badaniach dotyczących indywidualnych stylów atrybucji?

Zdaniem autora, sprzeczność jest pozorna, a jej wyjaśnienie leży w metodologii przywoływanych badań dotyczących indywidualnych stylów atrybucji. W zdecydowanej większości są to badania o charakterze korelacyjnym, w których sprawdza się korelacje pomiędzy wynikami kwestionariusza badającego style atrybucji a osiągnięciami w danej dziedzinie, np. sporcie czy sprzedaży (dokładny opis metodologii badań, m.in.: Corr, Gray, 1995; Peterson, Barrett, 1987; Seligman i in., 1990; Seligman, Schulman, 1986). Milczącym założeniem badaczy było to, że osoby badane doświadczają w pracy lub na studiach treningu bezradności, a styl atrybucji jest moderatorem wpływu treningu bezradności na szeroko rozumianą efektywność. Zdaniem autora nie ma żadnych dowodów na to, że jest to prawdziwe założenie i osoby badane rzeczywiście doświadczały treningu bezradności, czyli sytuacji braku kontroli nad wzmocnieniami. Wpływ stylów atrybucji na szeroko rozumianą efektywność może wynikać z różnych reakcji na pojedyncze porażki, których doświadczały osoby badane a nie z różnic w reakcji na trening bezradności. Osoby o pesymistycznym stylu atrybucji mogą w sytuacji porażki reagować większym obniżeniem motywacji i wiary we własne możliwości w porównaniu z osobami o optymistycznym stylu atrybucji. To zaś przekłada się na obniżenie poziomu wykonania, czyli niższą efektywność działań w danej dziedzinie. Wsparcia dla takiej hipotezy dostarczają badania pływaków przeprowadzone przez M. E. P. Seligmana i in. (1990). Badacze byli inicjatorami eksperymentu naturalnego, w którym zasymulowano porażkę poprzez fałszywą informację dotyczącą czasu osiągniętego przez pływaka (pływakom podawano czas znacznie niższy od tego, jaki w rzeczywistości osiągnęli). Po odpoczynku osoby badane miały za zadanie przepłynąć określony dystans jeszcze raz. Podczas gdy osoby o pesymistycznym stylu atrybucji osiągały znacznie gorszy czas niż w pierwszej próbie, osoby o optymistycznym stylu atrybucji osiągały czas równie dobry lub nawet lepszy niż w pierwszej próbie. W badaniach tych osoby badane doświadczały pojedyn-

czej porażki, a nie treningu bezradności. Podsumowując, w badaniach nad indywidualnymi stylami atrybucji zakłada się, że osoby badane doświadczają treningu bezradności, ale nie ma żadnych dowodów, że to założenie jest prawdziwe. Można powiedzieć, że badania nad stylami atrybucji w pewnym momencie przestały dotyczyć zjawiska wyuczonej bezradności. Co wcale nie umniejsza wagi wniosków z nich płynących. Wprawdzie hipoteza o tym, że atrybucje są moderatorem wpływu treningu bezradności na deficyty bezradności, nie znalazła potwierdzenia, jednak wyniki opisanych powyżej badań pokazują, że rodzaj dokonywanych atrybucji może mieć znaczenie w przypadku pojedynczych sukcesów i porażek.

Poczucie kontroli – LOC (Locus of Control)

Poczucie kontroli to konstrukt teoretyczny stworzony przez Juliana Rottera w ramach teorii społecznego uczenia się. Jest to trwałe i zgeneralizowane oczekiwanie dotyczące związków pomiędzy zachowaniem człowieka a jego konsekwencjami, czyli wzmocnieniami (Drwal, 1995). Możemy potraktować wymiar LOC jako continuum o dwóch krańcach: LOC wewnętrzny (wLOC) i LOC zewnętrzny (zLOC). Osoba o wewnętrznym LOC ma przekonanie, że w większości przypadków sukces lub porażka zależą głównie od takich czynników wewnętrznych, jak zdolności czy wysiłek włożony w zadanie. Z kolei osoby o zewnętrznym LOC uważają, że w większości przypadków sukces lub porażka zależy od czynników zewnętrznych, takich jak działania innych ludzi lub szczęście.

Teza o tym, że LOC może być mediatorem wpływu treningu bezradności na deficyty wykonania, wywodzi się z pierwotnego modelu Seligmana. Zgodnie z tym modelem pojawienie się syndromu bezradności wynika z faktu, że jednostka uczy się tego, że nie ma związku pomiędzy jej działaniami a wzmocnieniami. Jeżeli jednostka ma zgeneralizowane przekonanie, że jej działania w niewielkim stopniu są związane z otrzymywanymi wzmocnieniami (zewnętrzny LOC), to powinna szybciej i łatwiej nauczyć się tego, że w tej konkretnej sytuacji również nie ma związku pomiędzy jej działaniami a wzmocnieniami. Deficyty bezradności powinny pojawić się u niej szybciej i być głębsze w porównaniu z osobami o wewnętrznym poczuciu kontroli. Inne przewidywania co do roli LOC wynikają z modelu informacyjnego M. Kofty i G. Sędka. Zgodnie z tą koncepcją, warunkiem do pojawienia się deficytów bezradności jest zaangażowanie się w poszukiwanie rozwiązania i wiara w kontrolę nad sytuacją. Osoby o wLOC w większym stopniu niż osoby o zLOC angażują się w poszukiwanie rozwiązania problemu (Drwal, 1995) i mają poczucie większej kontroli nad sytuacją, co wynika z samej definicji tego konstruktu. Tak więc zgodnie z koncepcją M. Kofty i G. Sędka, jeżeli wymiar poczucia kontroli ma

znaczenie, to właśnie osoby o wLOC, angażując się w większym stopniu w próbę rozwiązania zadania w fazie treningowej, powinny być w większym stopniu, niż osoby o zLOC, narażone na pojawienie się syndromu bezradności.

Jako pierwszy badania nad związkami pomiędzy LOC a wyuczoną bezradnością podjął się jeden z najbliższych współpracowników M. E. P. Seligmana – Donald Hiroto. W swoich badaniach (Hiroto, 1974) do klasycznego paradygmatu badań nad bezradnością: trening bezradności – faza testowa, wprowadził pomiar LOC. Wyniki okazały się nie do końca zgodne z przewidywaniami koncepcji Seligmana. Mianowicie osoby o zLOC miały niższy poziom wykonania w 3 na 5 wskaźników, w porównaniu z osobami o wLOC, ale dotyczyło to zarówno osób z grupy eksperymentalnej (poddanej treningowi bezradności), jak i kontrolnej. Wpływ LOC był więc niezależny od treningu bezradności. Inne wyniki osiągnęli w swoim badaniu J. L. Cohen, M. Rothbart i S. Phillips (1976). W ich badaniu LOC miał wpływ na poziom wykonania tylko w grupie poddanej treningowi bezradności. W badaniu tym zastosowano dwa rodzaje zadań w fazie testowej: problemowe i nieproblemowe. W przypadku zadania polegającego na rozwiązywaniu problemów nie było różnic w deficytach bezradności pomiędzy osobami ze zLOC i wLOC. Jednak w przypadku zadania nieproblemowego osoby o wLOC uzyskały lepsze wyniki niż osoby o zLOC. Jednak przewaga ta ograniczała się tylko do krótszego czasu wykonania zadania. Brak było różnic w liczbie popełnianych błędów pomiędzy osobami ze zLOC i wLOC. Biorąc pod uwagę, że wLOC jest związany z wyższym poziomem wykonania tylko w przypadku zadań nieproblemowych oraz to, że przewaga osób o wLOC jest widoczna tylko w przypadku czasu reakcji, można przypuszczać, że wpływ LOC dotyczy głównie ogólnej motywacji do działania (deficyt motywacyjny w rozumieniu modelu pierwotnego modelu Seligmana). Takie przypuszczenie wspierają wyniki badań T. S. Pittman i N. L. Pittman (1979), w których zastosowali dwie wersje treningu bezradności: krótką – 2 serie, i długą – 6 serii. Obie wersje prowadziły do deficytów bezradności, choć w przypadku długiego treningu bezradności deficyty były większe niż w przypadku krótkiego treningu. Jednak wpływ LOC był różny w poszczególnych warunkach eksperymentalnych. Osoby o wLOC wykonywały zadania testowe lepiej niż osoby o zLOC w sytuacji krótkiego treningu bezradności. W grupie, gdzie przeprowadzono długi trening bezradności, zależność była dokładnie odwrotna, tj. osoby o zLOC miały mniejsze deficyty wykonania niż osoby o wLOC. Lepsze wyniki osób o wLOC w przypadku krótkiego treningu bezradności można wytłumaczyć zjawiskiem reakcji (takie wyjaśnienie proponują również autorzy badań). Osoby o wLOC pod wpływem krótkiego treningu bezradności doświadczają reaktancji, zwiększa się ich motywacja, co prowadzi do lepszych wyników, zarówno w porównaniu z osobami o zLOC, jak i osobami z grupy kontrolnej. Jednak pogorszenie wyników osób o wLOC w przypadku długiego treningu bezradności jest zgodne

z koncepcją M. Kofty i G. Sédka. Zgodnie z nią wynika to z większego zaangażowania osób o wLOC w poszukiwanie rozwiązań zadań z fazy treningowej, co prowadzi do większych deficytów bezradności.

Trudno wysnuć jednoznaczne wnioski z badań nad związkami pomiędzy wymiarem poczucia kontroli a deficytami wyuczonej bezradności. Na pewno wyniki tych badań nie potwierdzają dokładnie modelu pierwotnego Seligmana, który przewidywał, że to osoby o wLOC będą w większym stopniu odporne na pojawienie się syndromu wyuczonej bezradności. Ponadto można zaryzykować wniosek, że LOC wpływa na motywację badanych, nie ma zaś wpływu na ewentualne rozmiary deficytu poznawczego.

Płéć

Zdaniem wielu badaczy, model wyuczonej bezradności opisuje funkcjonowanie człowieka w depresji jednobiegunowej (Seligman, 1993) lub przynajmniej niektórych jej aspektów (Kofta, Sédek, 1993b, McIntosh i in., 2006). Istnieją też solidne podstawy empiryczne potwierdzające, że kobiety znacznie częściej niż mężczyźni cierpią na tę formę depresji (przegląd badań: Nolen-Hoeksema, 1987). Te dwa fakty stanowią przesłankę do hipotezy, że płéć stanowi jeden z czynników różnicujących podatność na wyuczoną bezradność. Zdaniem C. S. Dweck (Dweck, Repucci, 1973; Dweck, Gillard, 1975; Dweck, Bush, 1976) kobiety (a również dziewczynki) są bardziej podatne na wyuczoną bezradność w porównaniu z mężczyznami/chłopcami. Ma to wynikać z różnic w atrybucjach, jakich dokonują dziewczynki i chłopcy po doznanej porażce. Zgodnie z tą koncepcją, dziewczynki w obliczu porażki częściej uważają, że wynika to z ich braku umiejętności/zdolności (atrybucje wewnętrzne, stałe i globalne), podczas gdy chłopcy są skłonni winić za to brak wysiłku (atrybucje wewnętrzne, zmienne i specyficzne) lub czynniki zewnętrzne, np. zły humor nauczyciela (atrybucje zewnętrzne). Jednak wyniki badań nad związkiem atrybucji dokonywanych przez badanych a deficytami wyuczonej bezradności poddają w wątpliwość tezę C. S. Dweck.

Pozostaje jednak pytanie, czy płéć, niezależnie od mechanizmu wpływu, różnicuje podatność na wyuczoną bezradność. Poniżej przedstawiono wyniki wybranych badań ilustrujących wpływ płéci na różnice w podatności na wyuczoną bezradność. W poniższej analizie ograniczam się tylko do badań eksperymentalnych, gdyż w przypadku badań korelacyjnych nie sposób wykluczyć działania innych czynników odpowiedzialnych za różnice pomiędzy mężczyznami a kobietami w poziomie doświadczanej bezradności. Na przykład stereotypy płciowe mogą powodować mniejszy obiektywizm położonych wobec kobiet. Z tego powodu kobiety mogą częściej doświadczać porażek, które są niezależne od ich starań, co może prowadzić do częstszego występowania wyuczonej bezradności

u kobiet w porównaniu z mężczyznami. W tym hipotetycznym przypadku, to czynnik sytuacyjny – stereotypy płciowe – a nie zmienne indywidualne, warunkowałyby zróżnicowanie płciowe w podatności na wyuczoną bezradność. W przypadku laboratoryjnych badań eksperymentalnych takie czynniki są albo wyeliminowane, albo kontrolowane w nieporównywalnie większym stopniu. Nie uwzględniono również badań, w których miarą bezradności był pesymistyczny styl atrybucji (m. in.: O v e r t o n, M e e c h a n, 1982; P a r s o n s, 1982). W poniższej analizie nie wzięto pod uwagę również niektórych badań C. S. Dweck i współpracowników (Dweck, Gillard, 1975; Dweck, Bush, 1976) przeprowadzonych wśród dzieci, ponieważ zastosowane w tych badaniach schematy eksperymentalne znacznie odbiegały od ich paradygmatu nad wyuczoną bezradnością, tj. trening bezradności – faza testowa – porównanie wyników z grupą kontrolną. Z tego powodu trudno jednoznacznie stwierdzić, czy u badanych w tych eksperymentach pojawia się zjawisko wyuczonej bezradności, czy też nie mamy do czynienia z różnymi wzorcami reakcji na porażkę i sukces (por. również: K o f t a, S ę d e k, 1987).

M. K o f t a i G. S ę d e k (1987) w swoich badaniach zaobserwowali wyraźne różnice pomiędzy dziewczętami i chłopcami. W przypadku chłopców pod wpływem treningu bezradności nastąpiła niewielka poprawa poziomu wykonania, podczas gdy u dziewcząt uczestniczących w badaniu nastąpił znaczny spadek poziomu wykonania, co stanowi wzorec charakterystyczny dla syndromu wyuczonej bezradności. Warto jeszcze zaznaczyć, że użyte w badaniu miary wyuczonej bezradności nie pozwalają jednoznacznie rozstrzygnąć, czy mamy do czynienia z deficytem motywacyjnym, czy deficytem poznawczym. Podobny wzorec wyników dla osób dorosłych zaobserwowali w swoich badaniach A. D. L e U n e s, J. R. N a t i o n, N. M. T u r l e y (1980) oraz S. M a l, U. J a i n i K. S. Y a d a w (1990). Również w badaniach D. H. B a u c o m i P. D a n k e r-B r o w n (1979) u kobiet zanotowano większe deficyty bezradności. Jednak ta prawidłowość dotyczyła tylko deficytów emocjonalnych (negatywne emocje po treningu bezradności) i deficytów motywacyjnych (czas, który badani mieli do dyspozycji, a którego nie wykorzystali). Natomiast nie zaobserwowano żadnych różnic pomiędzy mężczyznami i kobietami w poziomie wykonania (liczbie błędnie rozwiązanych anagramów). Wreszcie w badaniach C. S. D w e c k i N. D. R e p u c c i (1973) u dziewczynek zanotowano nieco większe pogorszenie wykonania w porównaniu z chłopcami, ale różnica ta nie osiągnęła istotności statystycznej. Z drugiej strony w badaniach M. K o f t y i G. S ę d k a (1993a, b), L. G a n n o n, P. H e i s e r i S. K n i g h t (1985), Z. C e m a l c i l a r, R. C a n b e y l i i D. S u n a r (2003) nie stwierdzono żadnych różnic pomiędzy mężczyznami a kobietami w rozmiarach deficytów bezradności.

Jak widać, wyniki badań różnic płciowych w podatności na wyuczoną bezradność są niejednoznaczne. Sugerują one, że z dużym prawdopodobieństwem kobiety mogą być bardziej podatne na powstawanie syndromu bezradności, co

jest zgodne z wynikami badań, które świadczą o tym, że kobiety częściej niż mężczyźni cierpią na depresje (Nolen-Hoeksema, 1987). Jednocześnie wyniki badań, w których takich różnic nie wykryto, sugerują, że ich pojawienie może zależeć od czynnika sytuacyjnego, który jeszcze nie został zidentyfikowany. Być może są one uwarunkowane nie tyle różnymi wzorcami reagowania na sytuację niekontrolowaną, a raczej różnicami pomiędzy mężczyznami i kobietami w reagowaniu na doznane porażki. To zaś przekłada się na większe obniżenie motywacji u kobiet w fazie testowej. Z taką tezę korespondowałyby wyniki badań przy zastosowaniu Informacyjnego Treningu Bezradności, gdzie wyeliminowano czynnik wzmocnień pozytywnych bądź negatywnych (Kofta, Sędek, 1993a, b). W tym badaniu nie zaobserwowano różnic pomiędzy kobietami a mężczyznami.

PODSUMOWANIE

Powyżej omówione zostały trzy czynniki indywidualne, które mogą być odpowiedzialne za zróżnicowanie indywidualne w podatności na syndrom wyuczonej bezradności: poczucie kontroli (LOC), indywidualny styl atrybucji i płeć. W przypadku wszystkich trzech zmiennych można mówić o niekonkluzywności wyników badań. Zdaniem autora taki stan rzeczy może wynikać z faktu, iż w większości badań nad wyuczoną bezradnością nie sposób oddzielić wpływu porażki od wpływu braku kontroli. Osoby badane spotykają się nie tylko z treningiem bezradności, ale również doznają porażek. Na przykład jeżeli znajdujemy różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami w poziomie wykonania zadania następującego po treningu bezradności (w którym osoba doświadcza również negatywnych wzmocnień), to nie wiemy, czy wynika to z różnic płciowych w podatności na wyuczoną bezradność, czy też z różnic pomiędzy kobietami a mężczyznami w reakcji na porażki. Doświadczenie porażki może uruchamiać zupełnie inne procesy psychiczne, jak np. obrona ego, niż procesy uruchamiane w wyniku doświadczenia braku kontroli. To zaś może zaciemniać wyniki przeprowadzanych badań. Nowa metoda treningu bezradności nazwana Informacyjnym Treningiem Bezradności opracowana przez M. Koftę i G. Sędkę (1993b; McIntosh i in., 2006; Sędek, Kofta, 1990), gdzie wyeliminowano wzmocnienia pozytywne i negatywne, stwarza szansę na rozwiązanie tego problemu. Niestety brak jest badań nad indywidualnym zróżnicowaniem podatności na wyuczoną bezradność z zastosowaniem tej metody. Zdaniem autora jest to kierunek, w jakim powinny zmierzać badania w tym obszarze.

Badania nad czynnikami indywidualnymi warunkującymi zróżnicowanie w podatności na syndrom wyuczonej bezradności poza identyfikacją indywidualnych czynników ryzyka wystąpienia WB mogą również przyczynić się do

zrozumienia mechanizmu tego zjawiska. Jeżeli przy oddzieleniu treningu bezradności od doświadczanej porażki zanikną związki pomiędzy stylami atrybucji, LOC, a deficytami bezradności, będzie to argument na rzecz poznawczych koncepcji wyuczonej bezradności. Innym ważnym aspektem jest oddzielenie deficytu emocjonalnego, deficytu poznawczego i motywacji (rozumianej jako ogólne spowolnienie reakcji). Bardzo prawdopodobne, że takie czynniki, jak LOC czy indywidualny styl atrybucji, moderują wpływ porażki na motywację, co tłumaczyłoby związek pomiędzy stylami atrybucji a efektywnością w różnych obszarach. A jednocześnie nie mają wpływu na deficyt poznawczy, który zdaniem M. Kofty i G. Sędką (1993b) stanowi centralny aspekt syndromu wyuczonej bezradności.

Podsumowując, na obecnym etapie badań trudno o jednoznaczne wskazanie czynników indywidualnych warunkujących zróżnicowanie podatności na syndrom wyuczonej bezradności. Identyfikacja takich czynników jest ściśle powiązana z poznaniem mechanizmu powstawania syndromu wyuczonej bezradności. Jednocześnie jednoznaczne określenie czynników ryzyka pojawienia się tego zjawiska może stanowić element weryfikacji różnych koncepcji wyuczonej bezradności.

BIBLIOGRAFIA

- Abramson L. Y., Seligman M. E. P., Teasdale J. (1978), *Learned helplessness in humans: Critique and reformulation*, „Journal of Abnormal Psychology”, **87**, 49–74
- Baucom D. H., Danker-Brown P. (1979), *Influence of Sex Roles on the Development of Learned Helplessness*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, **47**, 928–936
- Brewin C. R., Furnham A. (1986), *Attributional versus preattributional variables in self-esteem and depression: A comparison and test of learned helplessness theory*, „Journal of Personality and Social Psychology”, **50**, 1013–1020
- Cemalcilar Z., Canbeyli R., Sunar D. (2003), *Learned Helplessness, Therapy, and Personality Traits: An Experimental Study*, „Journal of Social Psychology”, **143**, 65–81
- Cohen J. L., Rothbart M., Phillips S. (1976), *Locus of control and the generality of learned helplessness in humans*, „Journal of Personality and Social Psychology”, **34**, 1049–1056
- Corr J. P., Gray J. A. (1995), *Attributional style, socialization and cognitive ability as predictors of sales success: A validity study*, „Personality Individual Differences”, **18** (2), 241–252
- Danker-Brown P., Baucum D. H. (1982), *Cognitive influences on the development of learned helplessness*, „Journal of Personality and Social Psychology”, **43**, 793–801
- Drwal R. D. (1995), *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań*, [w:] R. D. Drwal (red.), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 199–228
- Dweck C. S., Bush E. S. (1976), *Sex differences in learned helplessness: I. Different debilitation with peer and adult evaluators*, „Development Psychology”, **14**, 147–156

- Dweck C. S., Gillard D. (1975), *Expectancy statements as determinants of reactions to failure: Sex differences in persistence and expectancy change*, „Journal of Personality and Social Psychology”, **32**, 1077–1084
- Dweck C. S., Repucci N. D. (1973), *Learned helplessness and reinforcement responsibility in children*, „Journal of Personality and Social Psychology”, **25**, 109–116
- Gannon L., Heiser P., Knight S. (1985), *Learned helplessness versus reactance: The effects of sex-role stereotype*, „Sex Role”, **12**, 791–806
- Goodkin F. (1976), *Rats learn the relationship between responding and environmental events: An expansion of the learned helplessness hypothesis*, „Learning and Motivation”, **7**, 382–393
- Hecker U. von, Sędek G. (1999), *Uncontrabillity, depression and the construction of mental models*, „Journal of Personality and Social Psychology”, **77**, 729–743
- Hiroto D. (1974), *Locus of Control and learned helplessness*, „Journal of Experimental Psychology”, **102**, 187–193
- Houston D. M. (1994), *Gloomy but smarter: the academic consequences of attributional style*, „The British Journal of Social Psychology”, **33**, 433–441
- Klein D. C., Fencil-Morse E., Seligman M. E. P. (1976), *Learned helplessness, depression and the attribution of failure*, „Journal of Personality and Social Psychology”, **33**, 508–516
- Kofta M., Sędek G. (1987), *Sex differences in helplessness: fact or fiction?* „Polish Psychological Bulletin”, **18**, 67–76
- Kofta M., Sędek G. (1989), *Repeated failure: A source of helplessness or a factor irrelevant to its emergence*, „Journal of Experimental Psychology: General”, **118** (1), 3–12
- Kofta M., Sędek G. (1993a), *W poszukiwaniu uniwersalnych wyznaczników zjawiska wyuczonej bezradności: przegląd klasycznych wyników eksperymentalnych i test empirycznej koncepcji egotycznej*, [w:] M. Kofta, *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, Wydawnictwo Nakom, Poznań, 133–171
- Kofta M., Sędek G. (1993b), *Wyuczona bezradność. Podejście informacyjne*, [w:] M. Kofta, *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, Wydawnictwo Nakom, Poznań, 177–225
- LeUnes A. D., Nation J. R., Turley N. M. (1980), *Male-female performance in learned helplessness*, „The Journal of Psychology”, **104**, 255–258
- Lyubomirsky S., Nolen-Hoeksema S. (1995), *Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving*, „Journal of Personality and Social Psychology”, **69** (1), 176–190
- Lyubomirsky S., Kasri F., Chang O., Chung I. (2006), *Ruminative response styles and delay of seeking diagnosis for breast cancer symptoms*, „Journal of Social and Clinical Psychology”, **25** (3), 276–304
- Lyubomirsky S., Tucker K. L., Caldwell N. D., Berg K. (1999), *Why ruminators are poor problem solvers: clues from the phenomenology of dysphoric rumination*, „Journal of Personality and Social Psychology”, **107**, 1041–1060
- Maier S. F., Seligman M. E. P. (1976), *Learned helplessness: Theory and evidence*, „Journal of Experimental Psychology: General”, **105**, 3–46
- Mal S., Jain U., Yadaw K. S. (1990), *Effects of prolonged deprivation on learned helplessness*, „The Journal of Social Psychology”, **130** (2), 191–197
- McIntosh D. N., Sędek G., Fojas S., Brzezicka-Rotkiewicz A. (2006), *Funkcjonowanie poznawcze po wcześniejszej ekspozycji na niekontrolowalność i w stanie depresji: prostszy „plan B”*, [w:] R. W. Engle, G. Sędek, U. von Hecker, D. N. McIntosh (red.), *Ograniczenia poznawcze. Starzenie się i psychopatologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 236–265

- Mikulincer M. (1986), *Attributional processes in learned helplessness paradigm: Behavioral effects of global attributions*, „Journal of Personality and Social Psychology”, **6**, 1248–1256
- Mikulincer M., Yinon A., Kabili D. (1991), *Epistemic needs and learned helplessness*, „European Journal of Personality”, **5**, 249–258
- Nolen-Hoeksema S. (1987), *Sex differences in unipolar depression: evidence and theory*, „Psychological Bulletin”, **101** (2), 259–282
- Overmier J. B., Seligman M. E. P. (1967), *Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding*, „Journal of Comparative and Physiological Psychology”, **63**, 28–33
- Overton W., Meechan A. (1982), *Individual difference in formal operational thought: Sex role and learned helplessness*, „Child Development”, **53**, 1536–1543
- Parsons J. E. (1982), *Sex differences in attributions and learned helplessness*, „Sex Roles: A Journal of Research”, **8**, 421–432
- Peterson Ch., Barrett L. C. (1987), *Explanatory styles and academic performance among University freshmen*, „Journal of Personality and Social Psychology”, **53**, 603–607
- Pittman T. S., Pittman N. L. (1979), *Effects of amount of helplessness training and internal – external locus of control on mood and performance*, „Journal of Personality and Social Psychology”, **37**, 39–47
- Ric F., Scharnitzky P. (2003), *Effects of control deprivation on effort expenditure and accuracy performance*, „European Journal of Social Psychology”, **33**, 103–118
- Rosellini R. A., DeCola J. P., Shapiro N. R. (1982), *Cross-motivational effects of inescapable shock are associative in nature*, „Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes”, **8**, 376–388
- Satterfield J. M., Monahan J., Seligman M. E. P. (1997), *Law School Performance Predicted by Explanatory Style*, „Behavioral Sciences and the Law”, **15**, 95–105
- Seligman M. E. P. (1993), *Optymizmu można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, Media Rodzina, Poznań
- Seligman M. E. P., Maier S. F. (1967), *Failure to escape traumatic shock*, „Journal of Experimental Psychology”, **74**, 1–9
- Seligman M. E. P., Schulman P. (1986), *Explanatory Style as a Predictor of Productivity and Quitting Among Life Insurance Sales Agents*, „Journal of Personality and Social Psychology”, **50** (4), 832–838
- Seligman M. E. P., Abramson L. Y., Semmel A., Baeyer C. von (1979), *Depressive attributional style*, „Journal of Abnormal Psychology”, **88**, 242–247
- Seligman M. E. P., Nolen-Hoeksema S., Thornton N., Thornton K. M. (1990), *Explanatory style as a Mechanism of Dissapointing Athletic Performance*, „Psychological Science”, **1**, 143–146
- Sędek G. (1982), *Influence of attributions of causality on learned helplessness*, „Polish Psychological Bulletin”, **13**, 29–37
- Sędek G. (1983), *Przegląd badań i modeli teoretycznych zjawiska wyuczonej bezradności*, „Przegląd Psychologiczny”, **26**, 587–610
- Sędek G., Kofta M. (1990), *When cognitive exertion does not yield cognitive gain: Towards an informational explanation of learned helplessness*, „Journal of Personality and Social Psychology”, **58** (4), 729–743.
- Tiggeman M., Winfield A. H., Brebner J. (1982), *The role of extraversion in the development of leaned helplessness*, „Personality and Individual Differences”, **13**, 27–34.
- Yee P. L., Pierce G. R., Ptacek J. T., Modzelsky K. L. (2003), *Learned helplessness attributional style and examination performance: enhacement effects are not necessarily moderated by prior failure*, „Anxiety, Stress and Coping”, **16** (4), 359–373

TOMASZ JARMAKOWSKI

**ATTRIBUTIONAL STYLES, LOCUS OF CONTROL, SEX AND SUSCEPTIBILITY
OF LEARNED HELPLESSNESS**

The article is the review of chosen researches and theories that relates to individual differences in susceptibility of learned helplessness (LH). In the first part of the article the specificity of the learned helplessness syndrome is outlined. Next the theories that are relevant when individual differences in susceptibility of LH are concerned, are presented. Then the researches related to the role of three individual differences: attributional style, Locus of Control and sex, in susceptibility of LH are presented and discussed. In the last part of the article there are some conclusions from the presented researches. Also some conclusions about the possible directions of the future researches to help to separate the reactions to single failure from the reactions to helplessness training.

Key words: learned helplessness, attributional style, locus of control, individual differences.