



MENYHÁRT RITA

A SZEMLÉLETMÓD (MINDSET) SZEREPE AZ ISKOLÁBAN

Elgondolkodtató a téma, hogyan látjuk képességeinket, és ez milyen hatással van a tényleges működésünkre. Vajon mennyiben határozza meg a tényleges teljesítményünket az, hogy mit gondolunk saját fejlődésünk lehetőségeiről? Miért van az, hogy egyes területekről azt gondoljuk, képesek vagyunk bennük fejlődni, ennek következtében erőfeszítést fektetünk az adott területen való előrelépésbe, míg más területekre nézve azt mondjuk, kár a gőzért...? Az iskolában számtalanszor elhangzanak az „egyszerűen nem vagyok jó matekból” és ehhez

hasonló kijelentések. Vajon egy ilyen gondolkodásmód hogyan befolyásolja az iskolai teljesítményt, milyen motivációval állhat kapcsolatban, és mennyire akadályozza, hogy az egyes tanítási órákba belemerülve, akár önmagunkról is megelégedve, elmélyülten, örömmel dolgozzunk?

A szemléletmód (*mindset*) fogalma Carol Dweck (2015) nevéhez köthető. Az ő elméletét kiegészítő kutatók tulajdonképpen alapvető feltételezéseket képviselnek arról, hogy az emberek hogyan vélekednek a tulajdonságaikról, képességeikről (Mercer és Ryan,

2016). Dweck (2015) kétféle szemléletmódot különít el. A *rögzült szemléletmód* (*fixed mindset*) szerint az emberi tulajdonságok megváltoztathatatlanok – mindenki egy bizonyos mértékű intelligenciával, egy bizonyos személyiséggel, egy bizonyos erkölcsi érzékkel rendelkezik. Ezzel szemben a *fejlődési szemléletmód* (*growth mindset*) szerint a tulajdonságok nem egyszerűen leosztott kártyák – az ember alapvető tulajdonságai kellő erőfeszítéssel mind-mind fejleszthetők. A különböző szemléletmóddal rendel-

A kétféle szemléletmód jellemzői különböző szempontok mentén (Dweck, 2015)

RÖGZÜLT SZEMLÉLETMÓD	SZEMPONTOK	FEJLŐDÉSI SZEMLÉLETMÓD
nem változik	intelligencia, képességek	fejleszthető
kerüli	kihívás	keresi
védekező lesz, könnyen feladja	akadály	a kudarcok ellenére is kitart
feleslegesnek tartja	erőfeszítés	a kiválóság felé vezető útnak tekinti
nem törődik a hasznos, építő jellegű negatív visszajelzéssel	kritika	tanul belőle
fenyegetőnek érzi magára nézve	mások sikere	követendő példának tartja
nem bontakoztatja ki a benne rejlő lehetőségeket	eredmény	nagyobb sikert ér el

kező személyek tehát több dimenzió mentén is eltérnek egymástól.

SZEMLÉLETMÓDOK A TANULÁSBAN

Haimovitz és Dweck (2017) tanulmányukban beszámolnak arról, hogy a kétféle szemléletmód különböző célok felé orientálja a tanulókat, különbözőképp láttatja az erőfeszítést, és különböző reakciókat vált ki kudarc esetén. Ezek a folyamatok keresztül pedig a rögzült, illetve a fejlődési szemléletmód befolyásolja a tanulást.

Dweck (2015) kutatásai során felső tagozatba lépő diákokat vizsgáltak. Az eredmények szerint azok a diákok, akik alsó tagozaton hasonló teljesítményi szintet mutattak (függetlenül attól, milyen volt a szemléletmódjuk), felső tagozaton már különböztek egymástól a teljesítmény tekintetében. A rögzült szemléletmóddal rendelkező diákok teljesítménye a felső tagozatra elmaradt a fejlődési szemléletmóddal rendelkező diákok teljesítményétől.

Romero és munkatársai (2014) leírták, hogy azok a diákok, akik azt gondolták, hogy az intelligencia növelhető, fejleszthető, jobb jegyeket szereztek, továbbá hajlamosabbak voltak haladó, nehezebb kurzusokat választani.

Kérdés lehet, hogy az egyes tantárgyakra lebontva rendelkeznek-e a személyek különböző szemléletmóddal. Az erre vonatkozó kutatások eltérő eredményeket hoztak, voltak ezt támogató és cáfoló eredmények is.

SZEMLÉLETMÓDOK ÉS CÉLORIENTÁCIÓ

A klasszikus célorientációs modell a célok két osztályát különbözteti meg (Grant és Dweck, 2003). A *tanulási* vagy *elsajátítási* cél esetében a hangsúly az új tudás, illetve képesség megszerzésén van. Az *eredmény-* vagy *viszonyítási cél* esetében a személy képességeit akarja bizonyítani, továbbá nem szeretné, ha képességeinek hiánya felszínre kerülne. Az eredménycéllal rendelkező személyeknek az a fontos, hogy kedvező értékelést kapjanak. A tanulási céllal rendelkező személyeknek pedig az, hogy növeljék kompetenciáikat (Dweck és Leggett, 1988).

A szemléletmódok és a célok kapcsolatát több kutatás is vizsgálta (Dweck és Leggett, 1998; Blackwell,

Trzesniewski, Dweck, 2007). Az iskolai környezetben végzett kutatások azt találták, hogy a fejlődési szemléletmóddal rendelkező gyerekeket, vagyis azokat, akik azt gondolták, hogy az intelligenciájuk fejleszthető, valószínűbben jellemezték a tanulási célok. Az erőfeszítéssel kapcsolatban több pozitív feltételezéssel bírtak.

SZEMLÉLETMÓDOK ÉS FLOW

A flow-élmény azokra a pillanatokra jellemző, amikor az emberek nehezen elérhető célt tűznek ki maguk elé, és amikor minden képességüket teljesen igénybe kell venniük annak eléréséhez. Az optimális élményt a következők jellemzik (Shernoff és Csikszentmihályi, 2009): intenzív koncentráció és elmerülés a feladatban, a cselekvésről való tudatosság egységessé válása, kontrollérzet, éntudat és az időérzék elvesztése. A kihívás és képesség szintjének megfelelő aránya eredményezhet flow-állapotot. A flow-elmélet szerint ahhoz, hogy a személy áramlat-élményről számoljon be, a koncentráció, az érdeklődés és az öröm egyszerre kell, hogy jelen legyen az adott aktivitás során.

A flow és a szemléletmódok kapcsolatának szisztematikus vizsgálatára a szakdolgozatom megírásáig nem találtam példát, ugyanakkor akad néhány tanulmány, mely ismeretterjesztő jelleggel együttesen tárgyalja a két konstrukciót (Laursen, 2015; Caluori, 2014; Cancelliere, 2016; Boles, 2011). A fejlődési szemléletmóddal rendelkező személyek a különböző tevékenységekben célt találnak, valamint megélik autonómiájukat. Ennek melléktermékeként pedig megtapasztalhatják a flow-élményt. Az erőfeszítés, a visszajelzések és az optimális célok a fejlődési szemléletmód és a flow esetén is fontosak. Úgy tűnik, hogy a fejlődési szemlélet teremt meg a lehetőséget a flow-élmény kialakulására, míg a rögzült szemlélet valószínűleg aláássa az áramlat-élmény megjelenését. Ha azzal a feltételezéssel élünk, hogy képességeink velünk születettek és nem fejleszthetők, nem fogjuk magunkat elkötelezni a fejlesztő munka mellett (így valóban nem fog fejlődni az adott képesség, és nem teremtődnek meg azok a feltételek, amelyek által a tevékenység áramlat-élményhez vezethetne).

Kiemelendő, hogy a fent említett kutatások egyike sem állítja, hogy az emberek között nincsenek egyéni képességbeli különbségek, vagy hogy ezek pusztán a megfelelő gondolkodásmóddal eltörölhetőek volnának. A kutatások mondanivalója az, hogy ha élünk a feltételezéssel, hogy intelligenciánk, illetve képességeink fejleszthetőek, akkor hajlamosabbak vagyunk energiát áldozni a területen való jobb eredmény elérésére, az erőfeszítéseink által pedig valóban meg tudjuk haladni korábbi eredményeinket, önmagunkhoz képest fejlődést tudunk elérni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Blackwell L.S., Trzesniewski, K.H., Dweck, C.S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.
- Boles, B. (2011). Mindset, Flow, and Feedback. Letöltve 2018. 11. 26-án: <https://www.blakeboles.com/2011/10/mindset-flow-and-feedback/>
- Caluori, N. (2014). Mindset and Motivation. Letöltve 2018. 11. 26-án: <https://studylib.net/doc/8138231/mindset-and-motivation>
- Cancelliere, G.M. (2016). Getting an Early Start: Promoting the Growth Mindset in Kindergarten Children. *PCOM Psychology Dissertations*, Paper 369.
- Dweck, C.S., Leggett, E.L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dweck, C.S. (2015) *Szemléletváltás - A siker új pszichológiája*. Budapest: HVG Kiadó
- Grant, H., Dweck, C.S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553.
- Haimovitz, K., Dweck, C.S. (2017). The Origins of Children's Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal. *Child Development*, 00(0), 1-11.
- Laursen, E.K. (2015). The Power of Grit, Perseverance, and Tenacity. *Reclaiming Children and Youth*, 23(4), 19-24.
- Mercer, S., Ryan, S. (2010) A mindset for EFL learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal* 64(4), 436-444.
- Romero, C., Master, A., Paunesku, D., Dweck, C.S., Gross, J.J. (2014). Academic and Emotional Functioning in Middle School: The Role of Implicit Theories. *Emotion*, 14(2), 227-234.
- Shernoff, D.J., Csikszentmihályi, M. (2009). Flow in Schools: Cultivating Engaged Learners and Optimal Learning Environments. In R. Gilman, E.S. Huebner & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (131-145). New York: Routledge