

Teorije, ki so v ozadju kazalnikov za evalvacijo razvojne/fiksne miselne miselnosti

Barbara Hanfstingl, Samuel Hafner, Gertraud Benke

V nadaljevanju opisujemo nekatere teorije in pristope, ki so v literaturi močno povezani z razvojno naproti fiksno razvojno miselnostjo. Kot ključni komponenti miselne naravnosti (MN) prepoznavamo 1.) atribucijski slog in 2.) usmerjenost k doseganju cilja. Zraven tega smo v literaturi našli povezave s 3.) prepričanji o MN in kognitivnem delovanju, prav tako jih želimo obravnavati kot ključne za razvoj kazalnikov. Nenazadnje trdimo, da potrebujemo kazalnike, ki opisujejo vidike v okolju posameznika, povezane z razvojno MN, in jih najdemo v 4.) teoriji samodeterminiranosti. Čeprav v empiričnih raziskavah vpliv sega od MN do teh tem, trdimo, da gre za interakcijo med MN in njimi.

Atribucijski slog

Atribucijski slog se nanaša na načine, kako si ljudje razlagajo vzrok dogodkov in vedenja. Te vzročne povezave vplivajo na človekove občutke, zaznave in vedenje (Weiner, 2010). Oseba glede na MN pripisuje vzroke za uspeh ali neuspeh (Dweck, 2000). Poleg tega je lahko prilagoditvena funkcija razvojne MN v luči neuspeha povezana z načinom pripisovanja atribucij osebe. (Diener in Dweck, 1978; Dweck, 1975; Dweck in Reppucci, 1973; Hong idr., 1999; Leighton in Terrell, 2020; Song idr., 2019).

Atribucije imajo tri vzročne dimenzije (1) lokusna dimenzija opisuje, ali je vzrok notranji ali zunanji, (2) dimenzija stabilnosti opisuje ali je vir vzroka nekaj stabilnega ali spremenljivega v določenem časovnem obdobju in (3) dimenzija obvladljivosti opisuje stopnjo, do katere lahko oseba nadzoruje vzrok. Te dimenzije se razlikujejo od samih dejanskih vzrokov za neuspeh (npr. napor, sposobnost, težavnost naloge in sreča). Dweck in Leggett (1988) sta obvladljivost obravnavala kot ključno za razlago pozitivne funkcije MN v situaciji neuspeha. Razvojna MN poveča zaznavanje obvladljivosti vzroka neuspeha, kar študentom pomaga premagati težave ali neuspehe (Song idr., 2019).

Po našem mnenju bi lahko bile dimenzije atribucijskega sloga jasni kazalniki za pregledovanje učnih gradiv o razvojni MN: (1) notranji lokus kontrole, (2) variabilnost skozi čas in (3) prepričanje, da nekaj lahko nadzorujem sam, je povezano z razvojno MN. Nasprotno, zunanji lokus kontrole, stabilnost skozi čas in prepričanje, da nečesa ne morem nadzorovati sam, je povezano s fiksno MN.

Usmerjenost k doseganju cilja

Cilji povezani z dosežki, so neke vrste zaveze o samoregulaciji, ki usmerjajo posameznika, ko poskuša interpretirati in se odzivati na situacije, kjer so potrebne določene kompetence.

Vedenje študentov se lahko pri učenju razlikuje glede na vrsto cilja, ki je povezan s to učno situacijo. Zasedovanje ciljev, povezanih z dosežki, lahko razdelimo na dva pola, ki se med seboj kvalitativno razlikujeta: cilji obvladovanja-mojstrstva in cilji uspešnosti. Medtem ko se cilji mojstrstva osredotočajo na razvoj lastnih veščin, se cilji uspešnosti osredotočajo na dokazovanje, da so študentove sposobnosti boljše od tistih drugih (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Študenti, ki si prizadevajo doseči cilje mojstrstva, pogosteje iščejo izzive, so notranje in ne zunanje motivirani in pokažejo večjo vzdržljivost po neuspehu, medtem ko so študenti, ki sledijo ciljem dosežkov, bolj nagnjeni k izogibanju izzivom in so nagnjeni k neuspehu (Dweck in Leggett, 1988; Nicholls, 1989; Sommet in Elliot, 2020; Song idr., 2019).

Ljudje s ciljem uspešnosti na primer na napor gledajo negativno, se pogosto izogibajo izzivom in iščejo naloge na stopnji težavnosti, na kateri so prepričani v uspeh, medtem ko ljudje s ciljem



učenja na napor gledajo pozitivno in iščejo zahtevne naloge, ne glede na to, ali pričakujejo uspeh (Elliott in Dweck, 1988). Učni slog, usmerjen v mojstrstvo, ki ga opazimo pri ljudeh z razvojno MN, je koristen za učenje na več načinov. Pritegne ljudi v zahtevne situacije, kjer lahko razvijejo nove sposobnosti, in jih vodi k delu z večjim naporom, vztrajnostjo in učinkovitostjo. Ker ljudje z razvojno MN vidijo, da je trud pozitivno povezan z uspehom, je tudi večja verjetnost, da se bodo poskušali izboljšati na področjih, kjer so trenutno manj uspešni (Hong idr., 1999; Hallahan, 2020).

Menimo, da lahko uporabimo teorijo usmerjenosti k doseganju ciljev za naš namen (npr. Elliot in McGregor, 2001). Primeri dobrih praks, ki spodbujajo razvojno MN, so usmerjeni k ciljem učenja/mojstrstva, cilji uspešnosti so običajno povezani s fiksno MN.

Poleg teorije atribucije in teorije usmerjenosti k doseganju ciljev, se zavzemamo za prevzemanje nekaterih prepričanj o našem umu, ki se ukvarjajo z delovanjem našega spomina in možganov (metakognitivne veščine; npr. Mok idr., 2007), pa tudi za prepričanja o nevroplastičnosti. Nekatera prepričanja imajo znanstveno podlago o svoji učinkovitosti, npr. »Več ko vem o svojem kognitivnem delovanju in nevroplastičnosti, bolj je razvojna MN naravna za moj pogled na svet«.

Prepričanja o MN/metakogniciji (kako deluje spomin/možgani?)

MN: implicitne teorije (ali implicitna prepričanja) inteligentnosti so globoko vzpostavljena stališča o inteligentnosti, kompetencah in sposobnostih, ki vplivajo na motivacijo, angažiranost in dosežke posameznikov. Ljudje se razlikujejo glede na stopnjo, do katere verjamejo, da se te sposobnosti lahko spremenijo. V skladu s tem nekateri menijo, da so vezani na določene sposobnosti (teorija entitet), drugi pa verjamejo, da se njihove sposobnosti lahko razvijejo (inkrementalna teorija). Naša MN vpliva na to, kako razmišljamo, katere naloge si izberemo zase, na našo odpornost in prilagodljivost, angažiranost in uživanje pri opraviilih, naše cilje, vztrajnost in sloge pripisovanja-atribucij. Posledično ta implicitna prepričanja vplivajo na pomembne rezultate skozi vse življenje posameznika – tudi skozi njegovo akademsko življenje. (Martin idr., 2020)

Metakognicija: Metakognicija je pogosto opredeljena kot »vedenje o vedenju« ali »razmišljanje o razmišljanju«. Visoko razvite metakognitivne sposobnosti so povezane z dobrim akademskim uspehom. Učenec z večjo metakognitivno zavestjo je na primer sposoben učinkoviteje uravnati in vrednotiti svoje učenje, ker lahko izbere učno strategijo, ki bo najbolj verjetno izboljšala učenje in spomin. Metakognicijo sestavljata dva bistvena procesa: spremljanje in nadzor. Spremljanje se nanaša na sposobnost ljudi, da ocenijo lastno učenje, medtem ko se nadzor nanaša na način, na katerega uravnavajo svoje učenje z uporabo informacij, pridobljenih s spremljanjem. (Higham idr., 2020)

Nevroplastičnost: plastičnost ali nevroplastičnost možganov je inherentna sposobnost možganov, da skozi življenje tvorijo nove nevronske povezave (Kania idr., 2017). Sprva so mislili, da se nevroplastičnost manifestira le v otroštvu, v drugi polovici 20. stoletja pa so raziskave pokazale, da je mogoče številne vidike možganov spremeniti tudi v poznejšem življenju (Rakič, 2002).

Nenazadnje želimo dodati teorijo samodeterminiranosti, ker poudarja vlogo motivacije in osebnosti ter, kar je še pomembneje, kaže, koliko pozornosti je treba nameniti izpolnjevanju osnovnih psiholoških potreb. Tako se moramo poleg zgornjih treh točk osredotočiti tudi na to, kakšno okolje lahko spodbuja ali nakazuje razvojno MN.

Teorija samodeterminiranosti

Teorija samodeterminiranosti (SDT) je teorija motivacije in osebnosti, ki obravnava, kako posameznik komunicira in je hkrati odvisen od svojega socialnega okolja. SDT opredeljuje notranjo in več vrst zunanje motivacije ter opisuje, kako te motivacije vplivajo na situacijske odzive na različnih področjih, pa tudi na družbeni in kognitivni razvoj ter osebnost. Osnovne psihološke potrebe po avtonomiji (potreba po občutku svobode in samodeterminiranosti), kompetentnosti (potreba po občutku učinkovitosti) in socialne povezanosti (potreba po tesnem povezovanju z drugimi) in njihova vloga pri samodeterminirani motivaciji, dobrobiti in rasti so v središču SDT. Teorija opisuje kritični vpliv družbenega in kulturnega konteksta pri omogočanju ali preprečevanju osnovnih psiholoških potreb ljudi, zaznanega občutka samousmerjanja, uspešnosti in dobrega počutja. (Legault, 2020) Bolj ko so tri psihološke potrebe izpolnjene, več študentov lahko razvije avtonomno motivacijo.

Razvojna MN spodbuja samodeterminirano motivacijo, medtem ko fiksna MN spodbuja bolj nadzorovane oblike motivacije (Dweck in Leggett, 1988). Zato trdimo, da je treba vključiti samodeterminiranost kot zadnjo teorijo za pripravo kazalnikov za primere dobrih praks. Če pripravljen primer – poleg drugih kazalnikov – spodbuja izpolnjevanje ene ali več osnovnih psiholoških potreb, ga je štejejo za primer dobre prakse.

Viri

Diener, C. I. in Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451–462. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.451>

Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674–685. <https://doi.org/10.1037/h0077149>

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.10.1040>

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Essays in social psychology*. Psychology Press.

Dweck, C. S. in Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.95.2.256>

Dweck, C. S. in Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109–116. <https://doi.org/10.1037/h0034248>

Elliot, A. J. in McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>



Elliott, E. S. in Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>

Hallahan, M. (2020). Learning Styles /Fixed vs. Growth Mindset. V J. Mio in R. Riggio (Ur.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences Volume IV: Clinical, Applied, and Cross-Cultural Research* (str. 545–549). Wiley Blackwell.

Higham, P. A., Griffiths, L. R. in Coria, K. A. (2020). Metacognition. V V. Zeigler-Hill in T. K. Shackelford (Ur.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (str. 2866–2869). Springer International Publishing.

Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S. in Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588–599. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.3.588>

Kania, B. F., Wrońska, D. in Zięba, D. (2017). Introduction to Neural Plasticity Mechanism. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 07(02), 41–49. <https://doi.org/10.4236/jbbs.2017.72005>

Legault, L. (2020). Self-Determination Theory. V V. Zeigler-Hill in T. K. Shackelford (Ur.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 4694–4702). Springer International Publishing.

Leighton, K. N. in Terrell, H. K. (2020). Attributional Styles. V V. Zeigler-Hill in T. K. Shackelford (Ur.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (str. 313–315). Springer International Publishing.

Martela, F. (2020). Self-Determination Theory. V J. Mio in R. Riggio (Ur.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences Volume I: Models and theories* (str. 369–373). Wiley Blackwell.

Martin, A. J., Bostwick, K., Collie, R. J. in Tarbetsky, A. L. (2020). Implicit Theories of Intelligence. V V. Zeigler-Hill in T. K. Shackelford (Ur.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 2184–2190). Springer International Publishing.

Mok, Y. F., Fan, R. M.-T. in Pang, N. S.-K. (2007). Developmental patterns of school students' motivational- and cognitive-metacognitive competencies. *Educational Studies*, 33(1), 81–98. <https://doi.org/10.1080/03055690600948281>

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.91.3.328>

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard Univ. Press.

Rakic, P. (2002). Neurogenesis in adult primate neocortex: An evaluation of the evidence. *Nature Reviews. Neuroscience*, 3(1), 65–71. <https://doi.org/10.1038/nrn700>



Sommet, N. in Elliot, A. J [Andrew J.]. (2020). Achievement Goals. V V.
Zeigler-Hill in T. K. Shackelford (Ur.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*
(str. 17–20). Springer International Publishing.

Song, J., Kim, S.-I. in Bong, M. (2019). Controllability Attribution as a Mediator in the Effect
of Mindset on Achievement Goal Adoption Following Failure. *Frontiers in Psychology*, 10,
2943. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02943>

Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History
of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36.
<https://doi.org/10.1080/00461520903433596>