



MISELNA NARAVNANOST V ŠOLSKEM OKOLJU – ODSKOČNA DESKA ALI OVIRA NA POTI DO USPEHA

Področje: PSIHOLOGIJA

Vrsta naloge: RAZISKOVALNA NALOGA

Avtorica:

Kanisaja Nika Kovačič, 9. razred

Mentorica: MARINA VIDMAR, univ. dipl. psihologinja

Šolsko leto 2019/20

OŠ MAJDE VRHOVNIK

GREGORČIČEVA ULICA 16, LJUBLJANA

Kazalo

1. POVZETEK	3
2. UVOD	4
3. TEORETIČNI DEL	6
3.1. Miselna naravnost določenosti in miselna naravnost rasti	6
3.2. Samopodoba	9
Učna ali akademska samopodoba	11
3.3. Miselna naravnost in učna samopodoba	13
3.4. Miselna naravnost in testna anksioznost	13
3.5. Miselna naravnost in učna uspešnost	14
3.6. Miselna naravnost in nadarjenost	16
4. EMPIRIČNI DEL	18
4.1. Namen raziskave	18
4.2. Raziskovalni vprašanji in hipoteze	18
4.3. Metoda	18
4.3.1. Udeleženci	18
4.3.2. Pripomočki	19
4.3.3. Postopek	19
4.4. Rezultati	20
4.5. Razprava	23
4.6. Zaključek	25
5. VIRI IN LITERATURA	27
6. PRILOGE	28

Seznam prilog:

- Vprašalnik, ki so ga izpolnjevali učenci

1. POVZETEK

Ameriška psihologinja Carol Dweck je z opazovanjem učencev in študentov ugotovila, da se ljudje razlikujemo v tem, ali sposobnosti in osebnostne lastnosti doživljamo kot nespremenljive ali kot nekaj, kar lahko s trdom in učenjem izboljšamo. Prvo miselno naravnost je poimenovala fiksna naravnost ali naravnost določenosti, drugo pa miselna naravnost rasti. Prepričanje, da je naša inteligentnost ali osebnost nekaj, na kar lahko vplivamo, v nasprotju s prepričanjem, da gre za nespremenljive, prirojene značilnosti, ima pomembne posledice za naše življenje in se kaže na različnih področjih, npr. sprejemanje izzivov, odnos do napak in kritike, vloženi trud oz. urjenje veščin, vztrajnost, pripravljenost za tveganje ... V raziskovalni nalogi sem na vzorcu 140 učencev in učenk predmetne stopnje poskušala ugotoviti, kako je njihova miselna naravnost povezana s tem, kako radi hodijo v šolo, z učno samopodobo, testno anksioznostjo, učnim uspehom in identificirano nadarjenostjo. Rezultati kažejo, da učenci z miselno naravnostjo rasti v povprečju raje hodijo v šolo, poročajo o bolj pozitivni učni samopodobi, nižji testni anksioznosti in višjem učnem uspehu. Med učenci z miselno naravnostjo rasti je več prepoznanih nadarjenih kot med učenci z miselno naravnostjo določenosti.

Ključne besede: miselna naravnost določenosti in rasti, učna samopodoba, testna anksioznost, učni uspeh, identificirana nadarjenost

2. UVOD

Ko sem iskala idejo za temo raziskovalne naloge sem ugotovila, da želim raziskovati področje, ki je pomembno za učence, ki je povezano z njihovim odnosom do učenja, njihovim spoprijemanjem s šolskimi izzivi in neuspehi, njihovo učno samopodobo in učno uspešnostjo. Tako sem prek branja literature naletela na pojem miselne naravnosti, ki je pomemben dejavnik uspešnosti in osebnega razvoja v šolskem okolju in tudi sicer v življenju.

V šolskem okolju se učenci soočamo z različnimi storilnostnimi situacijami, v katerih je potrebno izkazati svoje sposobnosti in veščine, izpostavljeni smo stresu, pričakovanjem učiteljev in staršev, primerjanju z vrstniki in drugim izzivom. Učenci se razlikujejo v tem, ali težko nalogo sprejmejo z odprtostjo, navdušenjem, ker se bodo ob tem nekaj naučili, ali pa jo doživljajo kot grožnjo, da je ne bodo uspešno obvladali in tako dobili potrditev, da so nesposobni. Verjamejo namreč, da so sposobnosti prirojene in določene in da se jih s trdom in vajo ne da bistveno izboljšati, neuspeh pa doživljajo kot dokaz o svojih nizkih sposobnostih. Takšna miselna naravnost, imenovana miselna naravnost določenosti ali fiksna miselna naravnost, negativno vpliva na njihovo samopodobo. Tveganj in izzivov jih je strah, kar se lahko kaže tudi v obliki povečane testne anksioznosti. Nasprotno pa bo otrok z miselno naravnostjo rasti po porazu razmisлил, kaj lahko naslednjič naredi drugače, vsak naslednji preizkus bo videl kot možnost za razvoj. Takšna miselna naravnost krepi pozitivno samopodobo. V šoli se tedensko srečujemo z ocenjevanji znanja. Imamo jih zato, da bi dobili povratno informacijo o svojem znanju in ga izboljšali. Toda veliko otrok lahko zaradi manj prilagojene miselne naravnosti doživlja strah, testno anksioznost, občutke izpostavljenosti in nemoči. Miselna naravnost je pomembna v vseh obdobjih življenja in na vseh področjih, v osebni in poklicni življenju. Vpliva na to, v kolikšni meri se bomo pripravljali učiti in razvijati v medosebnih odnosih, koliko bomo odprti za tveganje, učenje in vztrajnost na kariernem področju.

Zaradi pomena miselne naravnosti na šolskem in drugih področjih življenja se mi je zdelo presenetljivo, da imamo v Sloveniji tako malo raziskav na to temo. To me je pri delu še bolj motiviralo, saj bi lahko moja raziskovalna naloga pritegnila učitelje in jih spodbudila k razmišljanju o tej temi, osveščanju učencev ter uporabi komunikacijskih vzorcev, ki pri učencih spodbujajo miselno naravnost rasti. Miselna naravnost nas lahko podpira na poti do cilja ali pa zavira, celo prepreči napredovanje.

Psihologinja Carol Dweck, utemeljiteljica pojma miselne naravnosti in glavna raziskovalka tega področja, je miselno naravnost rasti opazila pri mnogih izjemnih športnikih, glasbenikih, izumiteljih in podjetnikih. Ti posamezniki se zavedajo, da so sposobnosti, s katerimi so se rodili, samo zmožnosti, od njihovega truda, vztrajnosti in učenja pa je odvisno, koliko bodo napredovali oz. v kolikšni meri bodo uresničili svoje potenciale. Njihova najpomembnejša motivacija je preseganje samega sebe in ne dokazovanje svojih sposobnosti pred drugimi, zato se tudi bolj konstruktivno soočajo z neuspehi. Mislim, da bi tako miselnost morali prenesti tudi v slovenske šole, zlasti spričo raziskav Carol Dweck, ki so pokazale, da miselno naravnost lahko spreminjamo. S tem

bi spodbujali pozitiven odnos do truda in učenja, zdravo odzivanje na napake in kritike ter pozitivno učno samopodobo. To pa je zelo pomembna popotnica ne le na nadaljnji izobraževalni poti, ampak tudi na vseh drugih področjih življenja.

3. TEORETIČNI DEL

3.1. Miselna naravnost določenosti in miselna naravnost rasti

Znanstveniki ugotavljajo, da imajo ljudje večjo sposobnost za vseživljensko učenje in razvoj možganov, ko so domnevali doslej. Seveda ima vsaka oseba edinstvene gene. Ljudje imamo različne temperamente in talente, toda na poti življenja je ogromno odvisno od izkušenj, učenja in osebnega truda (Dweck, 2016).

Sodobna spoznanja iz nevroznanosti dokazujejo, da se možgani razvijajo vse življenje. Nove izkušnje v možganih vzpostavljajo nove nevronske povezave (nevroplastičnost), z vajo se ustvarjajo nove povezave in krepijo obstoječe, večja se hitrost prenosa impulzov med nevroni (Maguire idr., 2006; Woollett in Maguire, 2011, Pascual-Leone, 2001, v Piljić, 2019).

Ameriška psihologinja Carol Dweck (Dweck, 2002, v Piljić, 2019) je opazovala, kako se šolski otroci spoprijemajo s težavnimi izzivi. Desetletnikom je dala naloge, ki so bile nekoliko prezahtevne zanje. Nekateri otroci so se odzvali pozitivno in so izziv sprejeli z navdušenjem. Razumeli so, da se sposobnosti lahko razvijajo. Avtorica pravi, da so izkazovali miselno naravnost rasti (*angl.* growth mindset). Drugi učenci pa so situacijo razumeli kot nekaj tragičnega, težave so jih močno prizadele. Zaradi miselne naravnosti določenosti (*angl.* fixed mindset) so imeli občutek, da drugi ocenjujejo njihovo inteligentnost, oni pa se pri tem niso izkazali (Dweck, 2002, v Piljić, 2019).

Mlajši otroci na sposobnosti pogosto gledajo kot nestabilne in kontroljive. V nižjih razredih je večina učencev prepričanih, da je pomen truda enak kot pomen inteligentnosti, inteligentni ljudje se bolj potrudijo, večji trud naredi ljudi inteligentne. Če ti ne uspe, nisi dovolj inteligenten ali pa se nisi dovolj potrudil, oz. če ti uspe, si gotovo inteligenten in se trudiš (Woolfolk, 2002, v Šimnic Novak, 2016). Anderman in Maehr (1994, v Šimnic Novak, 2016) razlagata, da otroci šele pri 11. ali 12. letih začnejo razlikovati med trudom, sposobnostjo in uspešnostjo. V tem času začnejo verjeti, da mora biti nekdo, ki uspe brez velikega truda zelo inteligenten, prepričanja o sposobnostih začnejo vplivati na motivacijo. Učenci, ki na sposobnosti gledajo kot nespremenljive, si najpogosteje postavljajo storilnostne cilje, iščejo situacije, v katerih izgledajo inteligentni, vztrajajo v aktivnostih, ki jih dobro opravljajo, ne da bi vanje vložili preveč truda ali tvegali neuspeh, ker bi to kazalo na njihove nizke sposobnosti. Učenci, ki sposobnosti jemljejo kot spremenljive, postavljajo cilje, iščejo situacije, v katerih lahko izboljšajo svoje spretnosti, ker izboljšanje pomeni postajati inteligentnejši. Neuspeh je kazalnik, da morajo več delati (Woolfolk, 2002, v Šimnic Novak, 2016).

Dweck (2000, v Polh Budja in Košir, 2019) miselno naravnost opisuje na kontinuumu od fiksne miselne naravnosti (oz. miselne naravnosti določenosti) do miselne naravnosti rasti.

Dweck (2012, v Polh Budja, 2017) opredeljuje miselno naravnost kot človekova laična prepričanja o lastnostih človeške narave. Po njeni definiciji miselna naravnost zajema prepričanja, ki jih imajo posamezniki o svojih najbolj osnovnih lastnostih in sposobnostih. Ker so osnovna prepričanja povezana s kompleksnimi pomenskimi sistemi in ker niso vedno zavestna, so imenovana tudi implicitne teorije (De Castella in Byrne, 2015, v Polh Budja, 2017). Ta individualna osebna prepričanja vodijo posameznikovo mišljenje in vedenje.

Dweck in Leggett (1988, v Polh Budja, 2017) navajata, da ljudje običajno pojmujejo svoje sposobnosti na enega izmed dveh načinov: nekateri menijo, da so bolj fiksne, nespremenljive narave (prepričanja o lastnih sposobnostih kot stabilnih), drugi pa jih obravnavajo kot nekaj spremenljivega – nekaj, kar se lahko razvija (prepričanja o lastnih sposobnostih kot spremenljivih).

Ljudje, ki imajo miselno naravnost rasti, so prepričani, da vsi ljudje, ne glede na to, kdo so, lahko postanejo bistveno bolj inteligentni (z vloženim trdom ali učenjem) oziroma da vsi ljudje lahko razvijajo svojo osebnost oziroma moralni značaj (Dweck, 2012 v Polh Budja, 2017). Ljudje, ki se držijo te teorije, ne zanikajo, da so med ljudmi razlike v tem, koliko vedo, ali kako hitro se lahko naučijo določene stvari. Osredotočajo se na idejo, da lahko vsak s trdom in ustreznim vodenjem poviša svoje intelektualne sposobnosti (Mueller in Dweck, 1997, v Polh Budja, 2017). Po njihovem mnenju učenje, trud in trening širijo repertoar znanja in posledično izboljšajo sposobnosti (Dweck in Bempechat, 1983, v Polh Budja, 2017). Takšni posamezniki iščejo priložnosti za učenje in kažejo večjo vzdržljivost ob neuspehih; ob neuspehih ne obtožujejo samih sebe, ampak jih dojemajo kot sestavni del učenja (Dweck, 2012 v Polh Budja, 2017). Ljudje z miselno naravnostjo k rasti so bolj odprti do učenja, boljše pripravljeni na soočenje z izzivi, imajo višjo stopnjo sposobnosti za opravljanje težkih nalog in si po neuspehih hitreje opomorejo (Dweck, 2008 v Polh Budja, 2017).

Ljudje s fiksno miselno naravnostjo pa so prepričani, da ima vsaka oseba fiksno določeno količino inteligentnosti in tega ne more spremeniti ali da ima vsaka oseba določeno osebnost ali moralni značaj in ne more storiti veliko, da le-to spremeni (Dweck, 2012 v Polh Budja, 2017). Ljudje, ki sposobnosti dojemajo kot stabilne značilnosti, ki jih ni mogoče spremeniti, menijo, da imajo nekateri ljudje več sposobnosti kot drugi, a količina sposobnosti, ki jo ima vsaka oseba, je določena (Dweck in Bempechat, 1983, v Polh Budja, 2017). Raziskave so pokazale, da so ljudje s fiksno miselno naravnostjo nagnjeni k izogibanju izzivom zaradi strahu, da bi nato spoznali, kako neinteligentni so. Prav tako kažejo manjšo odpornost na neuspehe; le-te si razlagajo kot posledico pomanjkanja sposobnosti, kar jim jemlje voljo in pogum, ali pa so to njihovi obrambni mehanizmi (Blackwell idr., 2007, v Polh Budja, 2017).

POJMOVANJE UČNIH SPOSOBNOSTI	
STATIČNO	DINAMIČNO
Inteligentnost/sposobnosti so stalne.	Inteligentnost/sposobnosti lahko izboljšamo.
Vodilo: – biti pameten, – izogibati se izzivom, nalogam, – obupati ob ovirah, – napor ne obrodi sadov, – prezreti koristne povratne informacije, – občutek ogroženosti ob uspehu drugih.	Vodilo: – učenje, – sprejemanje izzivov, – vztrajati kljub oviram, – napor je del uspeha, – učenje iz povratnih informacij, kritik, – uspehi drugih so navdih, spodbuda.

Slika 1. Razlike med statičnim in dinamičnim pojmovanjem učnih sposobnosti (Dweck, 2006, v Šimnic Novak, 2016).

C. S. Dweck in Molden (2006, v Šimnic Novak, 2016) sta na področju teorije o stalnosti sposobnosti in teorije o spreminjajočih se sposobnostih prišla od nekaterih temeljnih spoznanj:

- največ posameznikov ima prevladujočo eno od omenjenih teorij (Dweck in Molden, 2006, v Šimnic Novak, 2016); kljub temu, da mnogo ljudi meni, da v družbi prevladuje teorija o stalnosti inteligentnosti, se je izkazalo, da sta obe teoriji enako zastopani; odrasli in otroci so v 40 % potrdili teorijo o stalnosti inteligentnosti, 40 % vprašanih je potrdilo teorijo o spreminjajoči se inteligentnosti, 20 % pa jih je ostalo neodločenih (Dweck in Molden, 2005, v Šimnic Novak, 2016);
- posamezniki lahko sprejemajo različne teorije na različnih področjih pojmovanja osebnosti (npr.: področje inteligentnosti, področje osebnosti);
- nobena izmed obeh teorij ni konsistentno vezana na posameznikovo dejansko raven sposobnosti, stopnjo izobrazbe ali kognitivno kompleksnost;
- svoje pojmovanje sposobnosti lahko pod strokovnim vodstvom spremenimo (Dweck in Molden, 2006, v Šimnic Novak, 2016), če ozavestimo svoja prepričanja, začnemo o njih razmišljati in delovati v nasprotno smer: npr. sprejemati izzive, se učiti iz napak, verjeti v napredek (Dweck, 2006, v Šimnic Novak, 2016).

Blackwell idr. (2007, v Piljić, 2019) so dokazali, da poučevanje učencev o pomenu miselne naravnosti pomembno pripomore k boljšim učnim dosežkom pri matematiki ob prehodih v izobraževanju. Eksperimentalno skupino so informirali, da se vsakič, ko zapustijo svojo cono udobja in ko se naučijo nekaj novega ter težkega, v njihovih možganih gradijo nove povezave med nevroni. Na ta način lahko postajamo »pametnejši«. Skupina učencev, ki ni poslušala razlag o miselni naravnosti, je ob prehodih na naslednjo stopnjo izobraževanja beležila slabšanje učnih dosežkov, eksperimentalna skupina pa jih je izboljšala.

Dweck (2014, v Piljić, 2019) še posebej poudarja pomen spoznanj o miselni naravnosti za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja za otroke iz različnih socialno ranljivih skupin,

ki imajo običajno slabše učne dosežke. Navaja primere, ko so z razvijanjem miselne naravnosti rasti v šolah z izrazito rizično populacijo učencev uspeli pomembno zvišati učne dosežke (Harlem in South Bronx v New Yorku, šola v indijanskem rezervatu ...). Ko trudu in premagovanju težav pripišemo nov pomen (priložnost za razvoj), se zgodi pomemben premik v vedenju (več časa posvetimo delu, z večjo zavzetostjo se lotimo reševanja), čemur sledijo boljši učni dosežki.

3.2.Samopodoba

Samopodobo razumemo kot množico odnosov, ki jih posameznik zavedno ali nezavedno vzpostavlja do samega sebe. V te odnose s samim seboj vstopa počasi in postopoma, s pomočjo predstav, občutij, vrednotenj, ocen samega sebe, svoje socialne naravnosti in ravnanj. Vse to razvija skozi svoje celotno življenje, najprej preko matere, nato preko širokega družbenega okolja (Kobal Grum, 2000).

»Celota predstav, stališč, potez, mnenj in drugih psihičnih vsebin, ki jih človek pripisuje samemu sebi, in jo psihologi imenujejo samopodoba, je pomemben del njegove osebnosti v vsakem življenjskem obdobju in v vsaki situaciji.« (Kobal Grum, 2000, str. 25). Avtorica pojasnjuje, da je za psihične vsebine, ki sestavljajo samopodobo, značilno da:

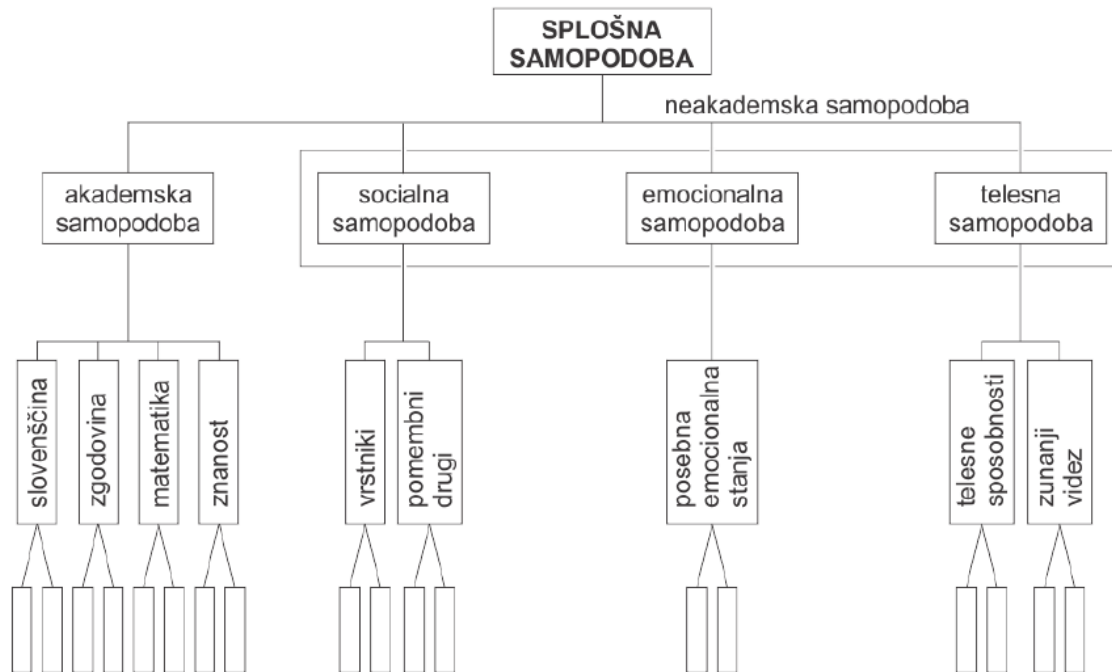
1. jih posameznik v različnih stopnjah razvoja in v različnih situacijah pripisuje samemu sebi,
2. tvorijo referenčni okvir, s katerim posameznik uravnava in usmerja svoje ravnanje,
3. so v tesni povezavi z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika ter z vrednostnim sistemom ožjega in širšega družbenega okolja,
4. so pod nenehnim vplivom delovanja obrambnih mehanizmov - nekakšne membrane med nezavednim in zavestnim, ki prepušča le tiste vsebine, ki so sprejemljive za posameznikov jaz.

Samopodoba je večplastni, hierarhični konstrukt, je ena najpomembnejših lastnosti ljudi (Craven in Marsh, 2008, v Šimnic Novak, 2016), ki se postopoma oblikuje v posameznikovem življenju. Predstavlja različne oz. posamezne, določene vidike znanja, ki ga ima posameznik o sebi (Juriševič, 1999a, v Šimnic Novak, 2016). Razvije se kot rezultat notranjega in zunanjega primerjanja, kot referenčni okvir ji služijo drugi ljudje ali drugi vidiki sebe (Woolfolk, 2002, v Šimnic Novak, 2016). Obdobje otroštva je ključno za oblikovanje posameznikove samopodobe in njenih posameznih sestavin, na kar vplivajo predvsem kognitivni dejavniki razvoja in socialno okolje, ki neposredno vpliva na posameznikovo doživljanje sebe in sveta, ki ga obdaja. Otrok v tem obdobju postavlja temelje lastne (učne) samopodobe, hkrati pa je zelo doumljiv za vplive drugih (Juriševič, 1999a, v Šimnic Novak, 2016).

V psihologiji poznamo več modelov samopodobe, ki so jih izdelali različni avtorji, eden najbolj znanih je model Shavelsona s sodelavci.

Leta 1976 je Shavelson s sodelavcema J. Hubner in Stantonom po številnih teoretičnih in empiričnih raziskavah razvil model samopodobe (Craven in Marsh, 2008, v Šimnic Novak, 2016), ki temelji na predpostavki, da je samopodoba posameznikova zaznava samega sebe (Pečjak in Košir, 2002, v Šimnic Novak, 2016). Sklepal je, da je konstrukt samopodobe večdimenzionalen in hierarhičen; večdimenzionalnost pomeni, da gre pri vsakem posamezniku za več različnih konstruktov samopodobe, hierarhičnost pa, da je model zgrajen hierarhično, od bolj abstraktnih faktorjev na vrhu proti specifičnim na dnu. V modelu je na vrhu splošna samopodoba (globalna ocena sebe), ki se deli na akademsko (učno) in neakademsko samopodobo (Kobal Grum idr., 2003, v Šimnic Novak, 2016). Akademsko (učna) je razdeljena na posamezna podpodročja: materni jezik, zgodovino, matematiko in naravoslovne vede, neakademsko pa na socialno (odnosi z vrstniki, druge osebe, s katerimi je povezan), čustveno (posamezna čustvena stanja) in telesno samopodobo (telesne sposobnosti in zunanji videz) (Kobal Grum idr., 2003, v Šimnic Novak, 2016). Na dnu modela so specifični odzivi posameznika na različne situacije (Kobal, Kolenc, Lebarič in Žalec, 2004, v Šimnic Novak, 2016). Predstavljeni model prikazuje strukturo samopodobe v mladostništvu, ki je v odrasli dobi bolj strukturirana in bolj hierarhično urejena (Kobal Grum idr., 2003, v Šimnic Novak, 2016).

Bistvena predpostavka Shavelsonovega modela samopodobe je, da je samopodoba večdimenzionalna, je osnova za nova teoretična in praktična raziskovanja o samopodobi (Craven in Marsh, 2008, v Šimnic Novak, 2016) kot tudi številnim merskim instrumentom, izdelanim na podlagi njegove teoretične paradigme (Pečjak in Košir, 2002, v Šimnic Novak, 2016).



Slika 2. Model samopodobe po Shavelsonu, J. Hubner in Stantonu (1976, v Šimnic Novak, 2016)

Strojin in Mikuš-Kos (1991) poudarjata, da si vsak človek izoblikuje samopodobo tudi glede na to, kaj v življenju ceni, katera področja udejstvovanja so zanj posebno pomembna. Tako ima samopodoba na različnih področjih različno, individualno težo. Če nekdo na primer zelo ceni zunanost, je zanj zelo pomembna telesna samopodoba, za druge izobrazba, za tretjega mnenje drugih itd. Z drugega zornega kota pa lahko govorimo o človekovi splošni samopodobi, ne glede na področje - v njej se izraža posameznikovo splošno zadovoljstvo s samim seboj.

Učna ali akademska samopodoba

V vzgojno-izobraževalnih institucijah predvsem otroci in mladostniki preživijo pomemben del svojega vsakdana v šolskih in obšolskih dejavnostih, ko med drugim ocenjujejo lastno delo na različnih področjih, pri različnih šolskih predmetih ter sprejemajo ocene drugih (sošolcev, učiteljev) o svojem delu (Juriševič, 1997).

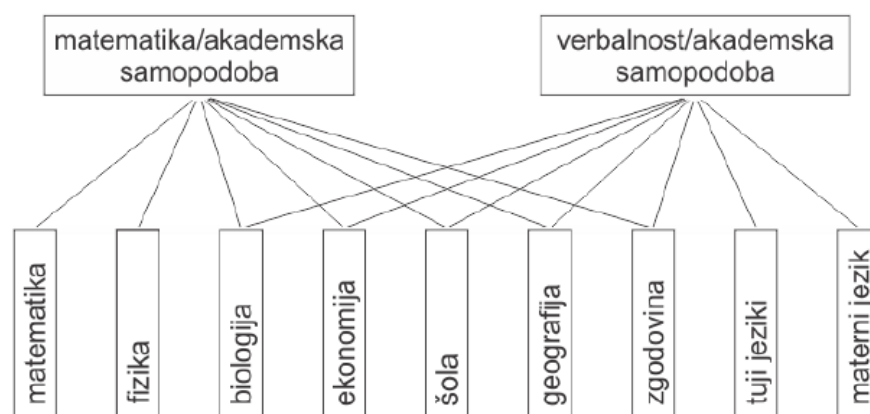
Juriševič (1999a, v Polh Budja, 2017) navaja, da učna samopodoba zajema skupek kognitivnih ocen, ki jih posameznik o sebi in o svojih zmožnostih oblikuje na podlagi lastnih izkušenj in povratnih informacij s strani pomembnih drugih. Za razvoj posameznikove učne samopodobe sta najpomembnejši obdobji otroštvo in mladostništvo, saj takrat otroci oziroma mladostniki gradijo temelje lastne učne samopodobe in so zelo dojemljivi za ocene drugih o sebi (Schaffer, 1996; v Polh Budja,

2017).

Song in Hattie (1984, v Polh Budja, 2017) sta učno samopodobo razčlenila na samopodobo na področju sposobnosti, dosežkov in samopodobo znotraj razreda.

Marsh in Shavelson (Marsh idr., 1988, v Šimnic Novak, 2016) sta svoj originalni model samopodobe empirično potrdila, vendar so rezultati nadaljnje raziskave pokazali potrebo po reviziji tega modela. Ugotovila sta, da je hierarhija bolj zapletena, saj med akademsko samopodobo na področju matematike in verbalno akademsko samopodobo ni pomembne zveze in zato tvorita dva akademska faktorja na sekundarni ravni (Craven in Marsh, 2008, v Šimnic Novak, 2016). Omenjeni akademski samopodobi neodvisno vključujeta samopodobe, ki se nanašajo na specifične učne predmete (slika 2). Akademsko samopodoba na področju matematike vključuje akademske samopodobe, ki jih učenec oblikuje v odnosu do naslednjih učnih predmetov: matematike, fizikalno-naravoslovnih, biologije, ekonomsko-poslovnih, delno se nanaša tudi na geografijo in zgodovino, ki sta del verbalne akademske samopodobe. Poleg že omenjenih področij se verbalna akademsko samopodoba nanaša še na učenčeve akademske samopodobe pri tujih jezikih in materinščini ter delno na biologijo in ekonomsko-poslovne predmete (Pečjak in Košir, 2002, v Šimnic Novak, 2016).

Juriševič (1997) navaja, da novejši modeli akademske samopodobe vodijo do zaključka, da je samopodoba konstrukt večsestavinske narave (različna predmetna področja), hierarhično organiziran (na vrhu sta matematična akademsko samopodoba in verbalna akademsko samopodoba, dno hierarhije pa zasedajo samopodobe na različnih predmetnih področjih ter splošna akademsko samopodoba) ter razvojno pogojen (v smeri vse večje diferenciacije).



Slika 3. Marsh in Shavelsonov model akademske samopodobe (Marsh 1990a, v Šimnic Novak, 2016)

3.3. Miselna naravnost in učna samopodoba

Učenci s prepričanju o lastnih sposobnostih kot stabilnih in učenci s prepričanju o lastnih sposobnostih kot spremenljivih imajo različne vire samopodobe (Dweck in Leggett, 1988, v Polh Budja, 2017). Učenci s fiksno miselno naravnostjo svojo samopodobo gradijo z dokazovanjem, da je raven njihovih sposobnosti ustrezna oziroma zadostna, učenci z miselno naravnostjo rasti pa s pomočjo težkega dela in obvladovanja zahtevnih nalog. To pomeni, da učenci s fiksno miselno naravnostjo ogrozijo občutek svoje lastne vrednosti, ker so preveč zaposleni z dokazovanjem svojih sposobnosti skozi doseganje uspeha in izogibanje neuspehu (Mueller in Dweck, 1998, v Polh Budja, 2017). Neuspeh je za učence s fiksno miselno naravnostjo še posebej boleč in izčrpavajoč, ker ga razumejo kot obtožbe svoje lastne vrednosti kot osebe.

Pri učencih s fiksno miselno naravnostjo trud, težavnost, neuspehi ali sošolci, ki jih prekašajo, vzbudijo dvome o stopnji njihove inteligentnosti (Diener in Dweck, 1978, v Polh Budja, 2017). Fiksna miselna naravnost je sistem, ki potrebuje stalno lahko pot do uspeha. V tem sistemu izzivi ogrožajo samopodobo, zato se jim učenci s fiksno miselno naravnostjo izogibajo in s tem ohranjajo svojo samopodobo. Poleg tega jim lahko primanjkuje strategij, s katerimi bi se soočali z izzivi (Esparza idr., 2014, v Polh Budja, 2017).

Robins in Pals (2002, v Polh Budja, 2017) sta ugotovila, da so učenci s fiksno miselno naravnostjo imeli nižjo učno samopodobo kot učenci z miselno naravnostjo rasti.

Polh Budja (2017) je ugotovila, da imajo učenci z višjo stopnjo miselne naravnosti rasti boljšo učno samopodobo kot učenci z miselno naravnostjo določenosti.

Šimnic Novak (2016) je ugotovila statistično pomembno pozitivno korelacijo med učno samopodobo in dinamičnim pojmovanjem učnih sposobnosti ($r = 0,36$). Učenci, ki imajo visoko učno samopodobo, verjamejo v spremenljivost svojih sposobnosti, postavljajo si vedno nove cilje (Woolfolk, 2002, v Šimnic Novak, 2016), iščejo situacije, v katerih lahko izboljšajo svoje spretnosti, sposobnosti, ker izboljšanje pomeni postajati inteligentnejši, neuspeh pa je kazalnik, da je v dosegu cilja vložiti več truda. Šimnic Novak (2016) med učno samopodobo in statičnim pojmovanjem učnih sposobnosti ni odkrila statistično značilne povezave.

3.4. Miselna naravnost in testna anksioznost

Spielberger (1972, v Magajna in Velikonja, 2011) anksioznost označuje kot neprijetno čustveno stanje, za katerega je značilno subjektivno občutje napetosti, bojazni in skrbi ter aktiviranje ali vzburljenje avtonomnega živčnega sistema.

Testna anksioznost se nanaša na tesnobo, ki jo posameznik doživlja ob soočanju s testno ali izpitno situacijo. Učenec v tej situaciji doživlja test kot nek zanj ogrožajoč dogodek. Zaradi anksioznosti postane negotov in zmeden. Njegova učinkovitost se zmanjša, kar pa dodatno okrepi zaznavanje situacije kot nevarne. V nadaljnje testne situacije tako vstopa

z okrepljenim občutkom ogroženosti in pričakovanjem neuspeha. Raziskave so pokazale, da je pri učencih s testno anksioznostjo prisotna višja stopnja anksioznosti že kot osebna poteza (Magajna in Velikonja, 2011).

Šola je okolje, ki vključuje stalno nevarnost doživetja neuspeha. Prepričanje, da so sposobnosti fiksna, nespremenljiva poteza, pri učencih sproža skrbi o tem, kako pametni so, in vodi v višjo stopnjo anksioznosti pri sprejemanju izzivov (Mueller in Dweck, 1998, v Polh Budja in Košir, 2019).

3.5. Miselna naravnost in učna uspešnost

Učno uspešnost merimo v obliki ocen oz. spričeval, Marentič Požarnik (2002, v Polh Budja, 2017) pa opozarja, da je učenec učno neuspešen tudi, ko deluje pod svojimi zmoglostmi, izgublja učno motivacijo in samozavest ter dosega premalo kakovostno znanje. Magajna in Gradišar (2002, v Polh Budja, 2017) sta v svoji raziskavi ugotovili, da so učno uspešnejši v primerjavi z učno manj uspešnimi učenci vztrajnejši, sposobnejši prepoznati bistvo, boljši pri reševanju problemov, bralno sposobnejši in bolj organizirani pri lastnem mišljenju, čustvovanju in vedenju.

Ljudje sami sebi postavljajo cilje, ki jih želijo doseči, prav tako sami določajo značilnosti, ki po njihovem mnenju predstavljajo uspešnost. Omenjeni cilji in karakteristike lahko izvirajo iz njihovih prepričanj o naravi inteligentnosti (De Castella in Byrne, 2015, v Polh Budja, 2017).

Večina raziskovalcev meni, da je miselna naravnost vzrok učne uspešnosti, nekateri, da ima vlogo posrednika, tretji pa, da miselna naravnost ni povezana z učnim uspehom (Polh Budja in Košir, 2019).

Raziskave v zadnjih dveh desetletjih potrjujejo, da učenčeva miselna naravnost napoveduje njegovo učno uspešnost (Aronson, Fried in Good, 2002; Blackwell, Trzesniewski in Dweck, 2007; Chen in Pajares, 2010; Mueller in Dweck, 1998, v Polh Budja in Košir, 2019). Cury idr. (2006, v Polh Budja in Košir, 2019) so ugotovili, da je miselna naravnost rasti napovednik večje uspešnosti na standardiziranih testih v primerjavi s fiksno miselno naravnostjo. Romero, Master, Paunesku, Dweck in Gross (2014, v Polh Budja in Košir, 2019) navajajo, da ima miselna naravnost rasti pozitivno vlogo pri izboljševanju učnih ocen. Podobno (negativni vpliv fiksne miselne naravnosti na učno uspešnost) navajata tudi Heyman in Dweck (1998, v Polh Budja in Košir, 2019).

Carol Dweck (v Dweck, 2016) je pri učencih na prehodu iz šestega v sedmi razred ugotovila miselno naravnost na podlagi vprašanja, ali menijo, da je njihova inteligentnost nespremenljiva lastnost ali da jo je mogoče razvijati. Potem so jih spremljali dve leti. Prehod v višje razrede osnovne šole je za mnoge učence velik izziv. Delo postane veliko težje, ocenjevalna politika se zaostri, poučevanje postane manj osebno. In vse to se zgodi v času, ko učenci doživljajo puberteto, ki prenese spremembe v njihovem telesu in družbeni vlogi. Ocene trpijo, vendar ne pri vseh enako. V njeni študiji se je zaton pokazal samo pri učencih z miselno naravnostjo določenosti.

Opazila je takojšen padec ocen, ki so v naslednjih dveh letih počasi, toda vztrajno postajale še slabše. Učenci z miselno naravnostjo rasti pa so v naslednjih dveh letih pokazali zvišanje ocen. Ko sta obe skupini učencev stopili v sedmi razred, se njihove ocene iz preteklosti niso razlikovale. V bolj blagem okolju nižjih razredov osnovne šole so si prislužili podobne ocene in točke na preizkusih znanja. Šele ko so trčili ob izzive višjih razredov, so se začeli razlikovati. Učenci z miselno naravnostjo določenosti so svoje slabe ocene razlagali tako, da so črtili svoje sposobnosti, npr. »Jaz sem najbolj neumen« ali »V matematiki sem čista ničla«, mnogi so krivdo za te občutke naprtili komu drugemu, npr. učitelju. Takšne analize problema niso kašipot do prihodnjega uspeha. Učenci z miselno naravnostjo rasti pa so ob grožnji poloma popolnoma mobilizirali svoje vire za učenje. Povedali so, da se tudi oni včasih počutijo preobremenjene, toda njihov odziv je bila ta, da so se zakopali v delo in naredili, kar je bilo treba. Učenci z miselno naravnostjo določenosti, ki so se soočali s težkim prehodom, so ga videli kot grožnjo. Grozil je, da bo razkrinkal njihove pomanjkljivosti in jih iz zmagovalcev spremenil v poražence. V resnici je pri osebah z miselno naravnostjo določenosti puberteta en sam velik test: Sem pameten ali zabit? Sem privlačnega videza ali grda? Sem frajer ali piflar? Sem zmagovalec ali poraženec? In če si v miselni naravnosti določenosti poraženec, si poraženec za vedno. Ni čudno, da mnogi pubertetniki ne mobilizirajo svojih virov za učenje, ampak za varovanje svojega ega. In eden glavnih načinov, kako to delajo (poleg navajanja slikovitih opisov svojih učiteljev) je, da se ne trudijo. V resnici nam pripovedujejo, da je njihov glavni cilj v šoli, poleg tega, da bi bili videti pametni, da bi prišli skozi s karseda malo truda. Ta sindrom nizkega truda pogosto vidimo kot način, kako pubertetniki vzpostavljajo svojo neodvisnost od odraslih, vendar je tudi način, kako učenci z miselno naravnostjo določenosti varujejo sami sebe. Na odrasle gledajo kot na osebe, ki jim pravijo: »Zdaj te bomo preverili in videli, iz kakšnega testa si.« Oni pa odgovarjajo: »Ne, ne boste.« Učencem z miselno naravnostjo rasti se zdi nelogično, da bi se nehali truditi. Zanje je puberteta čas priložnosti: čas za učenje novih predmetov, čas za odkrivanje, kaj jim je všeč in kaj želijo postati v prihodnje (Dweck, 2016).

Polh Budja (2017) je na vzorcu 232 učencev 8. in 9. razreda ugotovila, da imajo učenci z miselno naravnostjo rasti pomembno višji učni uspeh v primerjavi z učenci z miselno naravnostjo določenosti.

Gonida, Kiosseoglou in Leondari (2006, v Polh Budja in Košir, 2019) miselno naravnost pojmujejo kot rezultat učne uspešnosti; učenec naj bi sprejel svojo miselno naravnost kot posledico svoje učne uspešnosti. V njihovi raziskavi je bila miselna naravnost učno zelo uspešnih učencev bistveno bolj naravnana k rasti v primerjavi z miselno naravnostjo učencev s povprečnim in z nizkim učnim uspehom.

Nekateri raziskovalci so v svojih študijah ugotovili, da miselna naravnost pri učni uspešnosti nima nobene vloge (Dupeyrat in Mariné, 2005; Robins in Pals, 2002, v Polh Budja in Košir, 2019).

3.6. Miselna naravnost in nadarjenost

V Sloveniji so leta 1996 sprejeli zakonodajno odločitev o opredelitvi nadarjenih učencev: »Nadarjeni učenci so učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje s prilagajanjem vsebine, modelov in oblik dela in jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela.« (Zakon o osnovni šoli, 1996, v Polh Budja, 2017).

Ena najpogostejše uporabljenih definicij nadarjenosti na svetu je definicija, zapisana v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978. Definicija pravi, da so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti (Žagar, Artač, Bezić, Nagy in Purgaj, 1999). Na omenjeni definiciji temelji tudi Koncept odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, to je še vedno aktualni dokument, na podlagi katerega v slovenskih osnovnih šolah poteka odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci.

O miselni naravnosti nadarjenih učencev ni znanega veliko, saj se večina raziskav osredotoča na miselno naravnost povprečnih ali podpovprečnih učencev (Polh Budja in Košir, 2019).

Dweckova (2012, v Šimnic Novak, 2016) navaja, da nadarjeni učenci, za katere velja statično pojmovanje sposobnosti, verjamejo, da so učne sposobnosti dane, nespremenljive, nepovezane z učenjem. Nadarjeni učenci, pri katerih pa velja dinamično pojmovanje, svoje sposobnosti razumejo kot nekaj, kar se lahko razvija in izpopolnjuje, zato sprejemajo nove izzive, vztrajajo ob ovirah, v učenje vlagajo napor in čas, dobronamerno sprejemajo kritike, uspehe drugih vzamejo kot spodbudo in na ta način razvijajo svojo kompetentnost. Avtorica opozarja, da pri nadarjenih učencih ob prevelikem poudarjanju njihovih sposobnosti ali dosežkov, ki niso razumljeni kot rezultat dela, ampak sposobnosti, lahko pride do oblikovanja nespremenljivega pojmovanja učnih sposobnosti. Taki učenci začnejo pogosto doživljati strah že ob prvih znakih neuspeha ter začnejo razvijati različne obrambne mehanizme, da bi pred drugimi ohranili videz nadarjenega učenca, da ne bi kdo posumil, da niso tako popolni. P. Clinkenbeard (2012, v Šimnic Novak, 2016) pravi, da treba tudi nadarjene učence ves čas spodbujati, soočati z novimi izzivi, da se naučijo, da je trud tisti, ki pripelje do dosežkov na najvišjih ravneh. Iz tega razloga je pomembno, da nadarjeni učenci razumejo, da so izjemi dosežki posledica vloženega dela in truda ter da sposobnosti same po sebi ne zadostujejo (Dweck, 2012, v Šimnic Novak, 2016).

Nadarjeni učenci s fiksno miselno naravnostjo najverjetneje počivajo na svojih uspehih. Morda celo menijo, da če morajo trdo poprijeti pri učenju, to pomeni, da niso več pametni (Esparza idr., 2014 v Polh Budja in Košir, 2019). Dweck (2007, v Polh Budja in Košir, 2019) opozarja, da so identificirani nadarjeni učenci v nevarnosti, da razvijejo

fiksno miselno naravnost, k čemur lahko pripomore oznaka, da so nadarjeni (Polh Budja in Košir, 2019).

Miselna naravnost rasti je pri nadarjenih učencih posebej pomembna, saj so izpostavljeni tako tveganju podpovprečnih dosežkov kot neprilagojenim oblikam perfekcionizma, kar jim lahko prepreči izpolnitev njihovega potenciala. Nadarjeni učenci, ki izpolnijo svoj potencial, bodo lahko veliko prispevali družbi z reševanjem problemov in napredkom na njihovih izbranih področjih (Esparza idr., 2014 v Polh Budja, 2017).

Polh Budja (2017) je ugotovila, da so nadarjeni učenci v statistično pomembno večji meri miselno naravnani k rasti v primerjavi z učenci, ki niso identificirani kot nadarjeni.

Šimnic Novak (2016) na vzorcu 194 učencev 5. in 6. razreda poroča o statistično pomembnih razlikah v pojmovanju učnih sposobnosti med identificiranimi nadarjenimi in neidentificiranimi, in sicer tako na statičnem (miselna naravnost določenosti) kot dinamičnem pojmovanju učnih sposobnosti (miselna naravnost rasti). Nadarjeni učenci v povprečju izkazujejo bolj dinamično pojmovanje učnih sposobnosti (miselna naravnost rasti), učenci, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni, pa bolj statično pojmovanje učnih sposobnosti (miselna naravnost določenosti). Avtorica navaja, da glede na dobljene rezultate lahko sklepamo, da nadarjeni učenci verjamejo, da svoje sposobnosti lahko s pomočjo učenja, napora, trdega dela izboljšajo, nadgradijo in razvijajo in s tem pridobijo nova znanja. Težave, ki se pojavijo na poti do uspeha, razumejo kot izziv, ki ga želijo premagati, nagraditi. Neuspeh na določenem področju razumejo kot posledico premajhne prizadevnosti ali neustreznih strategij reševanja problemov.

4. EMPERIČNI DEL

4.1. Namen raziskave

Namen raziskave je bil preučiti, kako je miselna naravnost učencev o učnih sposobnostih povezana z njihovim učenim uspehom, odkrito nadarjenostjo, učno samopodobo, testno anksioznostjo in tem, kako radi hodijo v šolo.

4.2. Raziskovalni vprašanji in hipoteze

Na podlagi študija literature sem postavila naslednji raziskovalni vprašanji in hipoteze:

Raziskovalno vprašanje 1:

Koliko % učencev predmetne stopnje na naši šoli izraža miselno naravnost rasti, koliko % miselno naravnost določenosti in koliko % mešano miselno naravnost?

Raziskovalno vprašanje 2:

Ali učenci z miselno naravnostjo rasti raje hodijo v šolo kot učenci s fiksno miselno naravnostjo?

Hipoteza 1:

Učenci z miselno naravnostjo rasti imajo v povprečju boljšo učno samopodobo v primerjavi z učenci s fiksno miselno naravnostjo.

Hipoteza 2:

Učenci z miselno naravnostjo rasti v povprečju poročajo o nižji testni anksioznosti kot učenci s fiksno miselno naravnostjo.

Hipoteza 3:

Učenci z miselno naravnostjo rasti imajo v povprečju višji učni uspeh kot učenci s fiksno miselno naravnostjo.

Hipoteza 4:

Med učenci z miselno naravnostjo rasti je večji delež (%) prepoznanih nadarjenih kot med učenci s fiksno miselno naravnostjo.

4.3. Metoda

4.3.1. Udeleženci

V vzorec je bilo vključenih 140 učencev in učenk predmetne stopnje naše šole. Dečkov je bilo 60 (42,9%), deklet pa 80 (57,1%). Sodelovalo je 25 učencev 6. razreda (17,9 %), 39 učencev 7. razreda (27,9 %), 40 učencev 8. razreda (28,6 %) in 36 učencev 9. razreda

(25,7 %).

4.3.2. Pripomočki

Za merjenje miselne naravnosti sem uporabila vprašalnik Kakšna je moja miselna naravnost (različica 2), ki ga je I. Piljić (2019) priredila v slovenščini po vprašalniku na spletni strani <http://www.mindsetworks.com>. Učenci na 4-stopenjski lestvici (od 0 do 3) na postavkah v obliki diferenciala označijo, ali se bolj nagibajo k levi ali desni trditvi. Leva trditev odraža fiksno miselno naravnost, desna pa miselno naravnost rasti. Višje število točk pomeni večjo nagnjenost k miselni naravnosti rasti. Vprašalnik ima priložene kriterije, in sicer seštevek 0-8 točk odraža fiksno miselno naravnost, seštevek 9-18 točk označuje mešano miselno naravnost in seštevek 19-27 točk pomeni, da učenec izraža miselno naravnost rasti. Mešana miselna naravnost pomeni, da učenec ni prepričan, ali lahko spremeni svojo inteligentnost. Uspešnost mu je pomembna, hkrati pa se želi tudi česa naučiti. Bolj mu je všeč, če se pri nalogah ni treba pretirano truditi.

Za merjenje (splošne) učne samopodobe sem na osnovi literature sestavila vprašalnik z 9 postavkami. Učenci na 5-stopenjski lestvici ocenjujejo, koliko posamezne trditve zanje veljajo (0 – sploh ne velja, 5 – povsem velja). Ena postavka se vrednoti obrnjeno. Večje skupno število točk pomeni bolj pozitivno učno samopodobo.

Za merjenje testne anksioznosti sem pripravila vprašalnik, prav tako s pomočjo virov na to temo. Vprašalnik je sestavljen iz 10 postavk, v katerih učenci na 5-stopenjski lestvici (0 – nikoli, 5 – vedno) označijo, kako pogosto se pri njih pojavljajo posamezni znaki testne anksioznosti. Ena postavka se vrednoti obrnjeno. Večje skupno število točk odraža večjo testno anksioznost.

Kot mero učnega uspeha sem upoštevala povprečje ocen predmetov slovenščina, matematika in angleščina v lanskem šolskem letu (2018/19), ki so jih navedli učenci.

Poleg demografskih spremenljivk (spola in razreda, ki ga obiskujejo) sem vključila še vprašanje, v katerem učenci na 10-stopenjski lestvici opredelijo, kako radi hodijo v šolo (1 – sploh ne maram hoditi v šolo, 10 – zelo rad hodim v šolo), ter postavko, na kateri označijo, ali so bili v šoli na kateremkoli področju prepoznani kot nadarjeni.

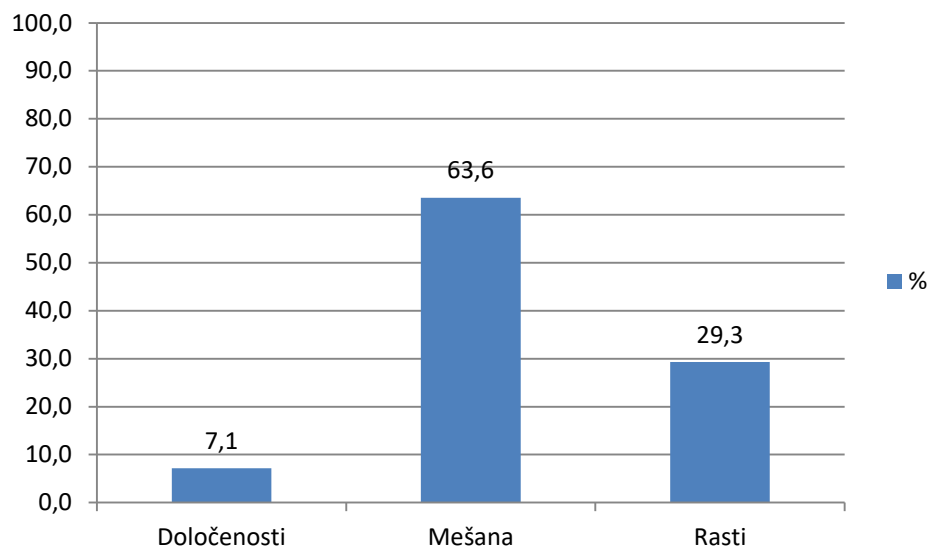
4.3.3. Postopek

Najprej sem raziskala dostopno literaturo o izbrani temi in na podlagi tega sestavila vprašalnik, ki je bil sestavljen iz treh podvprašalnikov. Elektronsko obliko vprašalnika sem izdelala s pomočjo spletne aplikacije 1ka.

Od decembra 2019 do februarja 2020 so učenci od 6.-9. razreda v šolski računalniški učilnici izpolnjevali vprašalnik. Sledila je obdelava podatkov in izdelava grafičnih prikazov rezultatov s pomočjo spletne aplikacije 1ka in programa Excel.

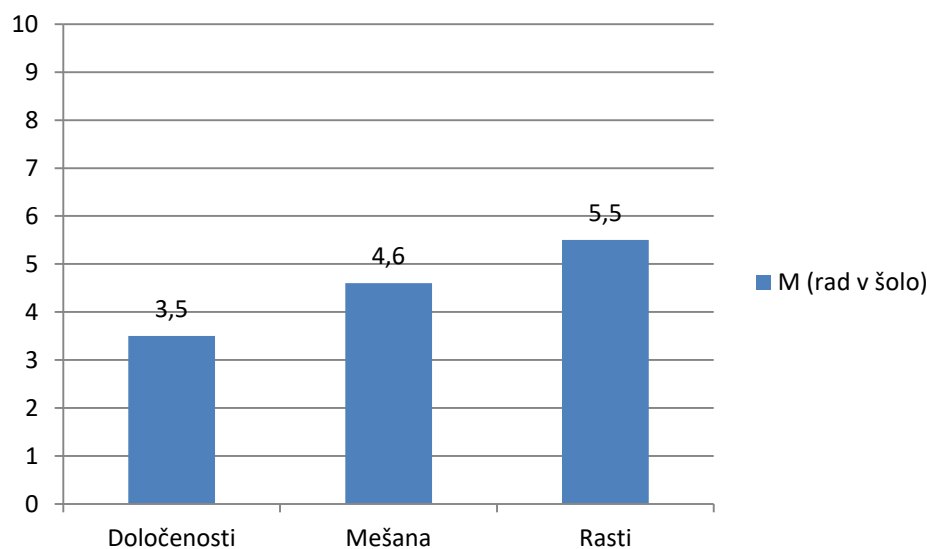
4.4.Rezultati

V nadaljevanju grafično prikazujem rezultate raziskave.



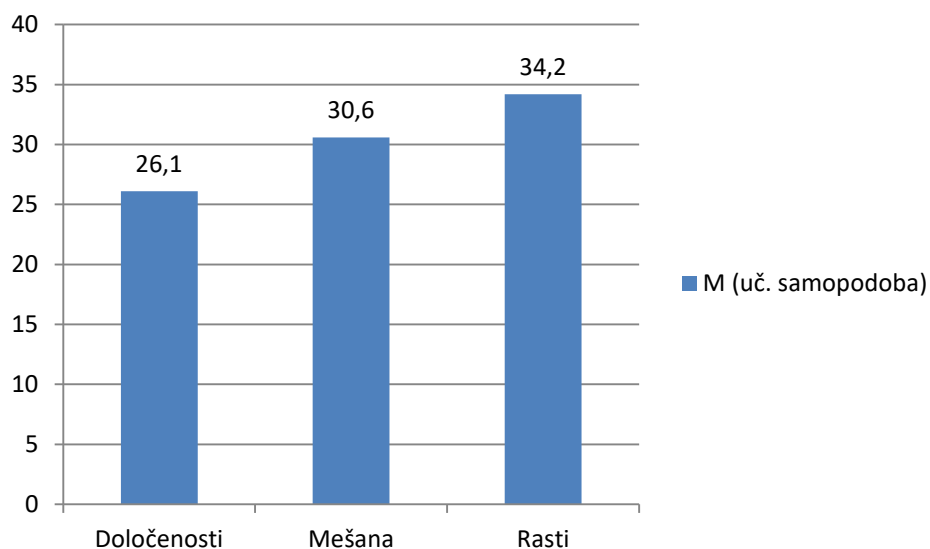
Slika 4. Miselna naravnost učencev

Slika 4 kaže, da med našimi učenci prevladuje mešana miselna naravnost (okrog dve tretjini učencev), sledi pa ji miselna naravnost rasti (dobra četrtina učencev). Najmanj je zastopana miselna naravnost določenosti (slaba desetina učencev).



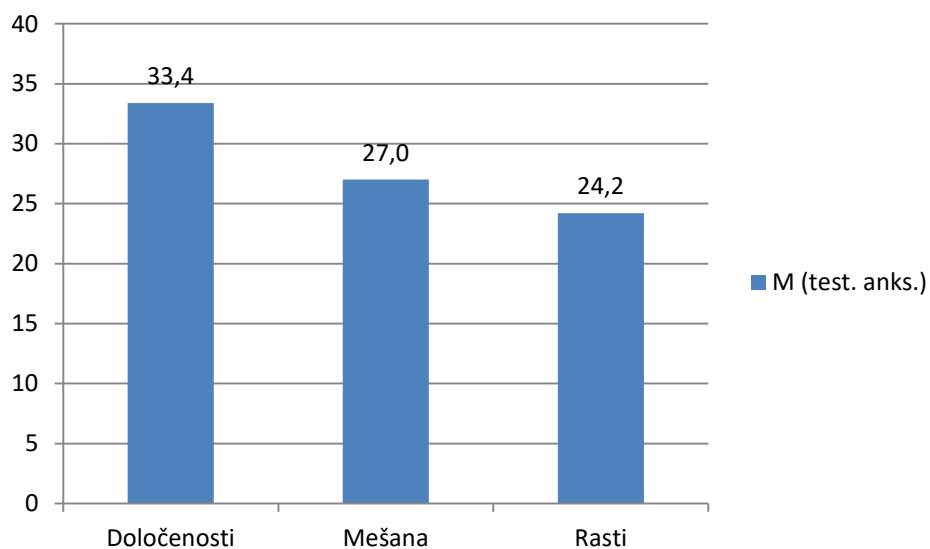
Slika 5. Kako radi (v povprečju) učenci hodijo v šolo glede na miselno naravnost

Na sliki 5 vidimo, da v povprečju najraje hodijo v šolo učenci z miselno naravnostjo rasti, najmanj pa učenci z miselno naravnostjo določenosti.



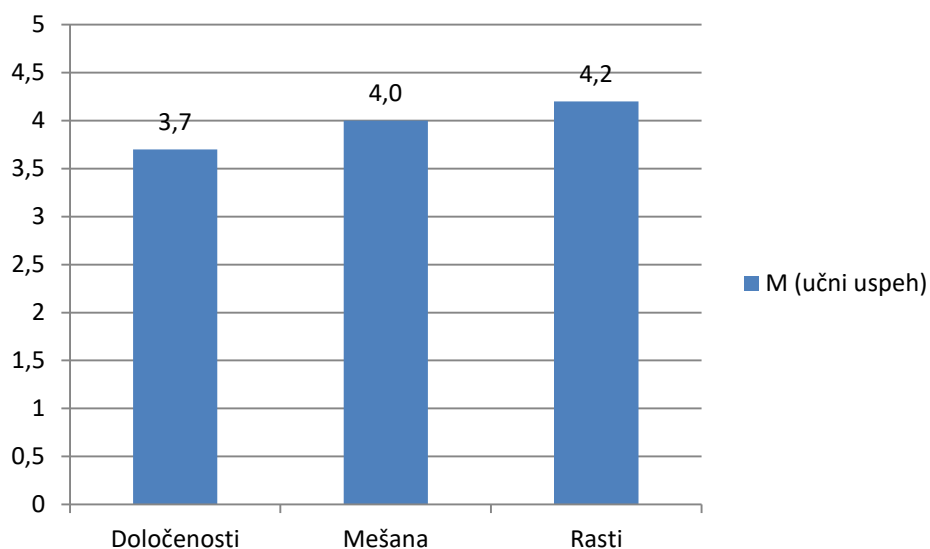
Slika 6. Povprečna učna samopodoba glede na miselno naravnost učencev

Iz slike 6 lahko razberemo, da imajo v povprečju najvišjo učno samopodobo učenci z miselno naravnostjo rasti, najnižjo pa učenci z miselno naravnostjo določenosti.



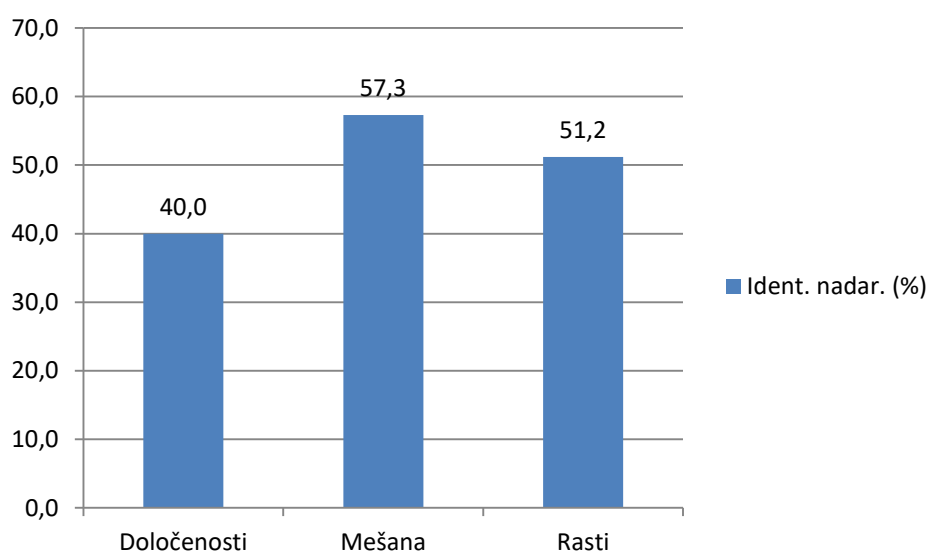
Slika 7. Povprečna testna anksioznost glede na miselno naravnost učencev

Slika 7 prikazuje, da o najvišji testni anksioznosti poročajo učenci z miselno naravnostjo določenosti, o najnižji pa učenci z miselno naravnostjo rasti.



Slika 8. Povprečen učni uspeh glede na miselno naravnost učencev

Na sliki 8 vidimo, da imajo v povprečju najvišji učni uspeh učenci z miselno naravnostjo rasti, najnižjega pa učenci z miselno naravnostjo določnosti.



Slika 9. Prepoznana nadarjenost glede na miselno naravnost učencev

Slika 9 ponazarja, da je med učenci z miselno naravnostjo rasti višji odstotek identificiranih nadarjenih kot med učenci z miselno naravnostjo določnosti.

4.5. Razprava

V raziskavi sem se osredotočala na miselno naravnost v zvezi z učnimi sposobnostmi in kako je ta povezana z določenimi spremenljivkami, ki so pomembne v šolskem okolju.

Ugotovila sem, da ima večina učencev, ki so izpolnjevali vprašalnik, mešano miselno naravnost (63,6 %), precej manj je učencev z miselno naravnostjo rasti (29,3 %), najmanj pa je učencev z miselno naravnostjo določenosti (7,1 %). Mešana miselna naravnost je nekje vmes med naravnostjo rasti in določenosti, združuje nekatere prvine obeh. Pomeni, da učenec ni prepričan, ali lahko spremeni svojo inteligentnost. Uspešnost mu je pomembna, hkrati pa se želi tudi česa naučiti. Bolj mu je všeč, če se pri nalogah ni treba pretirano truditi (Piljić, 2019). Moji rezultati ne potrjujejo porazdelitve miselne naravnosti, kakršno sta ugotovila C. Dweck in Molden (2005, v Šimnic Novak, 2016); in sicer, da sta obe naravnosti enako zastopani; odrasli in otroci so v 40 % potrdili teorijo o stalnosti inteligentnosti, 40 % vprašanih je potrdilo teorijo o spreminjajoči se inteligentnosti, 20 % pa jih je ostalo neodločenih. Če bi miselno naravnost pojmovali kot dimenzijo, ki se razteza med ekstremoma od popolne miselne naravnosti določenosti do popolne miselne naravnosti rasti, bi bila največja zastopanost mešane miselne naravnosti (to, da se večina populacije nahaja nekje vmes, med ekstremnima točkama, kot se je izkazalo na mojem vzorcu) popolnoma logična.

V nadaljevanju sem naslovila vprašanje, kako radi učenci z različno miselno naravnostjo hodijo v šolo. Izkazalo se je, da učenci z miselno naravnostjo rasti v povprečju najraje hodijo v šolo (5,5 na 10-stopenjski lestvici), učenci z mešano miselno naravnostjo manj (4,6), učenci s fiksno miselno naravnostjo pa najmanj (3,5). V šolskem okolju, v katerem je toliko izzivov in različnih preizkusov, se učenci z miselno naravnostjo rasti počutijo najbolje, saj se ne bojijo težkih izzivov in napak in se želijo izboljšati na različnih področjih. Iz neuspeha se poskusijo kaj naučiti in želijo poskusiti znova. Učencem s fiksno miselno naravnostjo v šolskem okolju ni tako prijetno, saj jih je strah napak, verjamejo, da z učenjem ne morejo izboljšati svojih sposobnosti, neuspeh pa doživljajo kot dokaz svojih nizkih sposobnosti, zato se v šoli tudi težje sprostijo.

V nadaljevanju predstavljam svoje ugotovitve glede postavljenih hipotez.

Prva hipoteza je predpostavljala, da imajo učenci z miselno naravnostjo rasti v povprečju boljšo učno samopodobo v primerjavi z učenci s fiksno miselno naravnostjo. Rezultati so potrdili, da imajo učenci z miselno naravnostjo rasti v povprečju najbolj pozitivno učno samopodobo (34,2), učenci z mešano miselno naravnostjo nekoliko nižjo (30,6), učenci z miselno naravnostjo določenosti pa imajo najnižjo učno samopodobo (26,1). Predvidevam, da izražajo učenci z miselno naravnostjo rasti najvišjo učno samopodobo zato, ker neuspeha ne doživljajo kot potrditev njihovih nizkih sposobnosti, ampak samo kot povratno informacijo, kaj lahko izboljšajo. Svojo učno samopodobo gradijo na osnovi truda in obvladovanja zahtevnih nalog. Na samopodobo učencev z miselno naravnostjo določenosti pa slaba ocena deluje negativno, saj jo doživljajo kot dokaz, da niso pametni. Svojo učno samopodobo gradijo na podlagi dosežkov, dokazovanja svojih sposobnosti. Rezultati podpirajo

ugotovitve drugih avtorjev (npr. Šimnic Novak, 2016; Polh Budja, 2017)

Druga hipoteza se je prav tako potrdila. Učenci z miselno naravnostjo rasti v povprečju poročajo o najnižji testni anksioznosti (24,2). Učenci z mešano miselno naravnostjo je izražajo nekoliko več (27,0), učenci s fiksno miselno naravnostjo pa je doživljajo v povprečju največ (33,4). Učenci z miselno naravnostjo rasti radi sprejemajo tveganje in razmišljajo o oceni kot povratni informaciji, kaj lahko izboljšajo. Napak se ne bojijo, ampak razmišljajo, kaj se iz njih lahko naučijo, ter verjamejo, da s trdom lahko napako popravijo. Učenci s fiksno miselno naravnostjo se testov bolj bojijo, saj jih je strah napak/neuspehov in doživljajo slabo oceno kot dokaz, da niso pametni. V testnih situacijah se zato počutijo bolj ogroženi. Tudi drugi avtorji (Mueller in Dweck, 1998, v Polh Budja in Košir, 2019) navajajo, kako prepričanje, da so sposobnosti fiksna, nespremenljiva poteza, pri učencih sproža skrbi o tem, kako pametni so, in vodi v višjo stopnjo anksioznosti pri sprejemanju izzivov.

V skladu s tretjo hipotezo imajo učenci z miselno naravnostjo rasti najvišji povprečni učni uspeh (4,2), nekoliko nižjega imajo učenci z mešano miselno naravnostjo (4,0), najnižjega pa imajo učenci z miselno naravnostjo določenosti (3,7). Sklepamo lahko, da učenci z miselno naravnostjo rasti verjamejo v to, da se lahko izboljšajo, zato se tudi več trudijo, več učijo. Po drugi strani pa učenci s fiksno miselno naravnostjo verjamejo, da se ne morajo veliko izboljšati, kar lahko vodi v manjšo učno motivacijo in manjše vlaganje truda. Rezultate lahko primerjamo z izsledki drugih avtorjev. Cury idr. (2006, v Polh Budja in Košir, 2019) so ugotovili, da je miselna naravnost rasti napovednik večje uspešnosti na standardiziranih testih v primerjavi s fiksno miselno naravnostjo. Romero idr. (2014, v Polh Budja in Košir, 2019) navajajo, da ima miselna naravnost rasti pozitivno vlogo pri izboljševanju učnih ocen. Podobno (negativni vpliv fiksne miselne naravnosti na učno uspešnost) navajata tudi Heyman in Dweck (1998, v Polh Budja in Košir, 2019). Tudi Carol Dweck (v Dweck, 2016) je ugotovila, da se učencem z miselno naravnostjo rasti pri prehodu na višjo zahtevnost izobraževanja uspeh zviša (ker ob izzivih mobilizirajo svoje notranje vire), pri učencih s fiksno miselno naravnostjo pa se uspeh poslabša, ker se ob izzivih počutijo ogroženi in se odzovejo nekonstruktivno (pripisovanje neuspeha svojim nizkim sposobnostim ali prelaganje krivde na učitelja). Prehod na višjo raven zahtevnosti jim predstavlja grožnjo, da bo razkrinkal njihove pomanjkljivosti in jih iz zmagovalcev spremenil v poražence.

Rezultati potrjujejo tudi četrto hipotezo, saj je med učenci z miselno naravnostjo rasti višji delež prepoznanih nadarjenih kot med učenci z miselno naravnostjo določenosti. Se je pa izkazalo, da je delež učencev z mešano miselno naravnostjo, ki so prepoznani kot nadarjeni, največji (57,3 %), sledi podoben delež nadarjenih učencev med tistimi z miselno naravnostjo rasti (51,2 %). Delež učencev s fiksno miselno naravnostjo, ki so identificirani kot nadarjeni, pa je najnižji (40 %). Rezultati potrjujejo ugotovitve predhodnih študij (npr. Šimnic Novak, 2016; Polh Budja, 2017). Na tem mestu bi opozorila, da pri podatku o prepoznani nadarjenosti obstaja možnost netočnosti, saj se učenci mogoče ne spomnijo, ali so bili prepoznani kot nadarjeni. Na naši šoli odkrivanje nadarjenih poteka v 4. razredu, tako da je od takrat za učence minilo 2-5 let. Mogoče so nekateri tudi narobe interpretirali vprašanje. Ta možnost je dokaj verjetna, saj je odstotek učencev, ki so navedli, da so bili prepoznani kot nadarjeni, zelo visok (40-57 %)

in se ne sklada s podatki, ki jih hrani šola (in sicer, da imamo v posameznih razrednih 20-30 % učencev, ki so bili prepoznani kot nadarjeni).

Tako kot večina raziskovalcev sem ugotovila, da je miselna naravnost rasti pozitivno povezana z večino spremenljivk, ki so pomembne v šolskem okolju: učno uspešnostjo, učno samopodobo in testno anksioznostjo. Učenci z miselno naravnostjo rasti tudi raje hodijo v šolo kot njihovi vrstniki s fiksno miselno naravnostjo in mešano miselno naravnostjo. Poleg tega se je izkazalo, da je med učenci z miselno naravnostjo rasti večji delež nadarjenih kot v skupini učencev s fiksno miselno naravnostjo. To je pomembna ugotovitev, saj imajo nadarjeni učenci visoke potenciale, miselna naravnost rasti pa jih spodbuja, da sprejemajo izzive, se konstruktivno odzivajo na kritiko, vztrajajo pri učenju in se učijo iz napak. Takšna miselna naravnost pri nadarjenih ljudeh lahko pripelje k novim odkritjem, razvoju družbe in splošnemu napredku. Pozitivna je ugotovitev, da je na naši šoli relativno majhen delež učencev s fiksno miselno naravnostjo, z delavnicami o prednostih miselne naravnosti rasti pa bi stanje lahko še izboljšali, saj bi se mogoče določen delež učencev z mešano miselno naravnostjo začel nagibati v smeri miselne naravnosti rasti.

Raziskava ima tudi določene pomanjkljivosti. V vzorcu je glavnina udeležencev izražala mešano miselno naravnost, dobra četrtina miselno naravnost rasti in le slaba desetina fiksno miselno naravnost. Za bolj verodostojne rezultate pri primerjanju med skupinami bi morala zagotoviti večji vzorec, s čimer bi zajela tudi večje število učencev s fiksno miselno naravnostjo.

Moj vzorec tudi ni reprezentativen za slovenske osnovnošolce, saj sem zajela le učence predmetne stopnje na naši šoli.

Do določene mere je vprašljiva tudi verodostojnost odgovora na vprašanje, ali so bili učenci prepoznani kot nadarjeni. Odstotek učencev, ki so označili, da so bili v šoli prepoznani kot nadarjeni na kateremkoli področju, namreč precej presega podatke, ki jih ima šola v svojih evidencah. To pristranost bi lahko odpravili tako, da bi vsak učenec pred začetkom izpolnjevanja vprašalnika dobil na listku podatek, ali je bil prepoznan kot nadarjen, vendar pa bi to pomenilo neke vrste izpostavljanje in bi lahko pri učencih, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni, povzročilo občutke nelagodja.

Raziskave (npr. Blackwell idr. 2007; Dweck, 2014, v Piljić, 2019) so že pokazale, da miselno naravnost lahko spreminjamo. V tem je tudi praktična vrednost moje raziskovalne naloge. Z delavnicami lahko osveščamo mlade o sodobnih spoznanjih nevroznanosti ter pomenu in prednostih miselne naravnosti rasti ter jo tako spodbujamo ne le na šolskem področju, ampak tudi področju osebnosti in medosebnih odnosov ter na kariernem področju. Zavedanje, da se lahko vse življenje učimo, razvijamo in izboljšujemo, lahko deluje izjemno motivacijsko, krepi naš občutek svobode in osebne odgovornosti.

4.6. Zaključek

V raziskovalni nalogi sem ugotavljala pomembnost miselne naravnosti o učnih sposobnostih v šolskem okolju. Izkazalo se je, da učenci, ki imajo miselno naravnost

rasti v povprečju raje hodijo v šolo, imajo višjo učno samopodobo, izražajo nižjo testno anksioznost in imajo boljši učni uspeh. Med njimi je tudi večji odstotek identificiranih nadarjenih učencev kot med učenci z miselno naravnostjo določenosti. Miselna naravnost rasti učencem prinaša veliko prednosti - večjo odprtost pri sprejemanju izzivov, večjo motivacijo za učenje in večjo vztrajnost, bolj konstruktivno odzivanje na kritiko in neuspeh. Prek svoje raziskovalne naloge želim pri učiteljih, vrstnikih in drugih učencih spodbujati miselno naravnost rasti ter z njimi deliti spoznanje, da lahko z učenjem, vajo in trudom izboljšujemo svoje sposobnosti. Naši možgani se pod vplivom izkušenj spreminjajo celo življenje. Naše sposobnosti so samo potencial, zmožnost, ki nam je bila dana, od naših prizadevanj pa je odvisno, do kakšne ravni jih bomo razvili.

5. VIRI IN LITERATURA

Dweck S. C. (2016). *Moč miselnosti: Kako uresničiti svoje zmožnosti*. Tržič: Učila International.

Hribar, N. in Magajna, L. (2011) Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učencev z učnimi težavami zaradi anksioznosti. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (212-230). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Juriševič, M. (1997). *Dejavniki oblikovanja samopodobe šolskega otroka*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Kobal Grum D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Piljič, I. (2019). Razvoj miselne naravnosti rasti. V C. Bizjak (ur.), *Formativno spremljanje pri delu svetovalnih delavcev* (71-84). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Polh Budja Katja. 2017. *Vloga prepričanj o umskih sposobnostih v šolskem okolju: miselna naravnost v povezavi z učenim uspehom, učno nadarjenostjo, s samoregulacijo učenja in z učno samopodobo*. Magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru.

Strojin, M. in Mikuš-Kos, A. (1991). *Vsak otrok hodi v šolo*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Šimnic Novak, U. (2016). *Učna samopodoba, atribucije in pojmovanje učnih sposobnosti učencev drugega triletja osnovne šole*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Žagar, D., Artač, J., Bezić, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). *Koncept odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: ZRSŠ. URL: <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>

6. PRILOGE

- Uporabljeni vprašalnik za učence

Dragi učenec, draga učenka!

Sem Kanisaja Nika Kovačič, učenka 9. razreda OŠ Majde Vrhovnik. Delam raziskovalno nalogo o pogledu učencev na sposobnosti in učno uspešnost ter doživljanju stresa zaradi ocenjevanj, zato te prosim, da izpolniš sledečo anketo. Anketa je popolnoma anonimna, zato bodi pri odgovarjanju iskren/-a. Pri vsaki trditvi oz. vprašanju označi en odgovor. Prosim, da izpolniš celotno anketo.

Že vnaprej najlepša hvala za sodelovanje.

Q1 - Označi svoj spol

- ☐ Moški
- ☐ Ženski

Q2 - Označi, kateri razred obiskuješ

- ☐ 6. razred
- ☐ 7. razred
- ☐ 8. razred
- ☐ 9. razred

Q3 - Pred teboj je vprašalnik, ki ugotavlja tvoja prepričanja. To ni test, zato na njem ni pravih in napačnih odgovorov. Zelo pomembno je, da razmisliš, katera trditev v paru bolje opiše tvoje mnenje in da iskreno označiš, kje se nahaja tvoj odgovor.

	0	1	2	3	
Lahko se naučiš novih stvari, vendar svoje inteligentnosti ne moreš izboljšati.	☐	☐	☐	☐	Svojo inteligentnost lahko izboljšaš s trdom.
Glasbeni talent ti je prirojen: ali si talentiran za glasbo ali nisi.	☐	☐	☐	☐	Vsak se lahko nauči odličnega petja, igranja inštrumenta in s tem razvija svoj glasbeni talent.
Odlični športniki so lahko le redki posamezniki, ki so se rodili s posebnim talentom.	☐	☐	☐	☐	Vsak je lahko odličen športnik, če se le dovolj trudi in trenira.
Če se moraš veliko učiti, pomeni, da nisi dovolj inteligen.	☐	☐	☐	☐	Če se veliko učiš, pomeni, da se razvijaš in postajaš vse bolj inteligen.
Novosti so zame stresne in se jih izogibam.	☐	☐	☐	☐	Rad imam nove stvari, saj se ob njih veliko novega naučim.
Razjezim se, če kdo komentira moje delo. To me užali.	☐	☐	☐	☐	Vesel sem, če kdo komentira moje delo. Tako ga lahko še izboljšam.
Najraje imam lahke naloge, ki jih uspešno rešim z malo truda.	☐	☐	☐	☐	Najraje imam težke naloge, pri katerih moram veliko razmišljati.
Najraje imam naloge, ki jih že znam in jih lahko opravi brez vsakršne napake.	☐	☐	☐	☐	Rad imam naloge, kjer se veliko novega naučim, čeprav pri tem delam napake.
Ko je naloga težka in se moram zelo potruditi, imam občutek, da nisem ravno pameten/-na.	☐	☐	☐	☐	Ko je naloga zelo težka, me to spodbudi, da se še bolj potrudim.

Q4 - Na lestvici označi, kako rad/-a hodiš v šolo.

	1- Sploh ne maram hoditi v šolo	2	3	4	5	6	7	8	9	10- Zelo rad hodim v šolo.
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q5 - Označi, v kolikšni meri zate veljajo naslednje trditve.

	Sploh velja	ne Večinoma ne velja	Srednje velja	Večinoma velja	Povsem velja
V šoli sem uspešen/-na.	☐	☐	☐	☐	☐
*Ko me pokliče učitelj, dvomim v svoje znanje.	☐	☐	☐	☐	☐
Sem pameten, sposoben učenec/-ka.	☐	☐	☐	☐	☐
Domače naloge naredim z lahkoto, brez napora.	☐	☐	☐	☐	☐
Hitro si zapomnim učno snov.	☐	☐	☐	☐	☐
Dobro mi gre pri večini šolskih predmetov.	☐	☐	☐	☐	☐
Pri testih sem večinoma uspešen/-na.	☐	☐	☐	☐	☐
Večino snovi v šoli z lahkoto razumem.	☐	☐	☐	☐	☐
Večinoma sem zadovoljen/-na s svojimi ocenami.	☐	☐	☐	☐	☐

Q6 - Označi, kako pogosto zate veljajo naslednje trditve.

	Nikoli	Včasih	Srednje pogosto	Precej pogosto	Vedno
Pred testi mi je slabo.	☐	☐	☐	☐	☐
Testov me je strah.	☐	☐	☐	☐	☐
Med testi me zgrabi panika.	☐	☐	☐	☐	☐
*Med testom se zlahka zberem in pokažem svoje znanje.	☐	☐	☐	☐	☐
Noč pred testom slabo spim zaradi skrbi, ali mi bo šlo dobro na testu.	☐	☐	☐	☐	☐
Med testom se ne spomnim snovi, ki sem jo še malo pred testom znal/-a.	☐	☐	☐	☐	☐
Med ustnim ocenjevanjem mi srce močno razbija.	☐	☐	☐	☐	☐
Po testu se spomnim stvari, ki jih na testu	☐	☐	☐	☐	☐

	Nikoli	Včasih	Srednje pogosto	Precej pogosto	Vedno
nisem znal/-a rešiti.					
Med testom se ne morem umiriti.	☐	☐	☐	☐	☐
Med testom razmišljam, kako slabo mi gre.	☐	☐	☐	☐	☐

Q7 - Označi, koliko je bila v lanskem šolskem letu (2018/19) tvoja zaključna ocena pri naslednjih predmetih.

	1	2	3	4	5
slovenščina	☐	☐	☐	☐	☐
matematika	☐	☐	☐	☐	☐
angleščina	☐	☐	☐	☐	☐

Q8 - Označi, ali si bil/-a v šoli (na kateremkoli področju) prepoznan/-a kot nadarjen/-a učenec/-ka.

- ☐ Ne
☐ Da