

# A pedagógusok gondolkodásmódjának vizsgálata

**Dudok Réka**

[dudok.reka@gmail.com](mailto:dudok.reka@gmail.com)

SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

**Dudok Fanni**

[dudok.fanni@szte.hu](mailto:dudok.fanni@szte.hu)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Kutatásunk fókuszában a pedagógusok gondolkodásmódja (mindset) és tanári énhatékonysága áll, valamint hogy ezek a konstruktumok kapcsolatba hozhatók-e a kiemelt figyelmet, bánásmódot igénylő gyerekpopulációval. A mindset magyarra lefordítva általános világnézetet, gondolkodásmódot és beállítódást jelent (Dweck, 2015). A tanári énhatékonyság pedig a tanárak azon képességébe vetett hite, hogy hatással vannak a diákok eredményeire, illetve képesek megvalósítani tanítási és edukációs céljaikat (Skaalvik és Skaalvik, 2007). A vizsgálatban 160 fő pedagógus vett részt. A vizsgálat eredményeként azt találtuk, hogy a mintában részt vevő pedagógusok szemléletmódjuk alapján többségében fejlődési mindsettel rendelkeznek az általános és a helyzetspecifikus területeken is. Továbbá pozitív összefüggést találtunk a mindset és a tanári énhatékonyság között, valamint az eredmények arra engednek következtetni, hogy a BTMN-diagnózissal rendelkező diákokat tanító tanárok eltérhetnek a mindset és a tanári énhatékonyság területén azoktól a kollégáiktól, akik nem tanítanak ilyen diagnózissal rendelkező diákokat.

**Kulcsszavak:** *mindset, iskolai helyzetspecifikus mindset, tanári énhatékonyság, SNI, BTMN*



## 1. Bevezetés

Az elmúlt öt évtizedben a tanárok elvárásait széles körben tanulmányozták a társadalomtudományok, az oktatáspszichológia, a szociológia, a tanárképzés és a politika, valamint a kognitív pszichológia területén. Az oktatói elvárások, amelyeket a tanárok állítanak hallgatóik és diákjaik számára, befolyásolják az oktatási gyakorlatot, és kapcsolatban állnak a hallgatói teljesítményekkel (Bandura, 2001; Rubie-Davies, 2006, 2007, 2014). Ennek következményeként a tanári elvárások jelentősen befolyásolhatják a tanárok viselkedését, a diákok teljesítményét, önbizalmát és önértékelését, a diákok énhatékonyság-érzését, valamint motivációjukat (Bandura, 2001; Rubie-Davies, 2009; Rubie-Davies, Peterson, Sibley és Rosenthal, 2015; Weinstein, 2002). Tehát az iskola és a tanárok kulcsfontosságú szerepet játszanak a gyerekek társas, emocionális és kognitív fejlődésében (Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glover, Bowes és Patton, 2007).

Fontos kérdés, hogy a tanárok mire alapozzák a diákokkal szembeni elvárásaikat. Ugyanis az alaptalan és érvénytelen alacsony vagy magas elvárások lehetővé teszik, hogy a tanárok sztereotipizálják vagy általánosíthassák diákjaikat. A pontatlan elvárások a diákok tanulásának téves megfigyeléséhez, a hiánymodellezés fenntartásához és félrevezető differenciáláshoz vezethetnek. Ezért fontos a várakozások megfogalmazása és a diákok tanulásának figyelemmel kísérése az aktuális és tudományosan releváns információk alapján. A tanulás és a tanítás a diák és a tanár közös érdeke, melynek eredménye, hogy mindkettőjük személyisége fejlődik. A tanár egyik feladata, hogy kibontakoztassa a gyermek képességeit, és a tanuló is hozzájárul a tanár személyiségének teljesebbé válásához (Fodor, 2000).

A mai kutatások rávilágítanak, hogy a tanulók és a tanárok sikerességének értékelésénél nemcsak a diákok tanulmányi teljesítményét kell figyelembe venni, hanem sokkal több tényezőt kell bevonni az értékelésbe. Ezek pedig a társadalmi-kognitív változók, mint például a motiváció (Dweck, 1991) és az erőfeszítés (Dweck és Elliott, 1983), a tanár éhatékonysága és a diákok éhatékonysága (Bandura, 1977, 2001), valamint a tanulás és a tanulásra vonatkozó felfogások, gondolkodásmódok sokasága. A tanárok fejlődési szemléletmódja Leroy, Bressoux, Sarazzin és Trouilloud (2007) szerint autonóm, támogató, önszabályzó tanulást elősegítő légkört teremt az osztályban, mely elősegíti a tanári éhatékonyság növekedését. És a magasabb éhatékonysággal rendelkező tanárok úgy érzik, hogy képesek segíteni diákjaiknak túljutni a nehézségeken, legyen szó akár tanulási, akár viselkedési problémákról.

## 2. Elméleti háttér

### 2.1. A mindset

Az egyén saját elképzelése tulajdonságairól, az intelligenciáról nagy hatással bírnak a tanár-diák kapcsolat kutatásokban. Az ezzel foglalkozó elméletek az implicit teóriák a mindset kutatások (Dweck, 2006, 2013; Dweck és Elliott, 1983; Hong, Chiu, Dweck, Lin és Wan, 1999).

A mindset magyarra lefordítva általános világnézetet, gondolkodásmódot és beállítódást jelent. Dweck, Chiu és Hong (1995) szerint a mindset olyan implicit elméletek összességét foglalja magában, amelyek a véleményünk, szemléletmódunk beállítódásait jellemzik a világ eseményeiről, tulajdonságairól, valamint azok változtathatóságairól. Narain (2010) megfogalmazása szerint a mindset egy olyan komplex gondolkodásmód, amely a viselkedésünk, érzéseink, gondolataink összefüggő egységét tartalmazza. Ez az egység meghatározza a környezetünkből érkező ingerek reprezentációját és azt, hogy egy bizonyos módon válaszoljunk ezekre az ingerekre. Dweck (2006) szerint kétféle gondolkodási beállítódás jellemző az emberekre; a growth (növekedési vagy fejlődési – incremental theory of intelligence) és a fixed (rögzült – entity theory of intelligence) mindset.

Ha fejlődési mindset jellemez valakit, akkor ő úgy véli, hogy az alapvető tulajdonságok, mint például az intelligencia, változtathatók, és erőfeszítéssel, motivációval és hatékony oktatással fejleszthetők. Ha valaki rögzült gondolkodásmóddal rendelkezik, a személy úgy véli, hogy az alapvető tulajdonságok, mint például az intelligencia, egyszerűen adottak és nem változtathatók. Tehát az intelligencia veleszületett és állandó, ezért az erőfeszítés hiábavaló, ugyanis a teljesítmény háttérében a gyenge képességek állnak. Ennek eredményeképpen, akik rögzült szemléletmóddal rendelkeznek, hajlamosak elkerülni azokat a szituációkat és kihívásokat, amelyek potenciálisan kudarcot okozhatnak. Ezek a gondolkodásmódok, mindsetek mélyreható következményekkel járnak az emberi működésre, másokkal való kapcsolataikra és arra, hogyan érik el kitűzött céljaikat. *Dweck* és munkatársai (1995) azonban rámutatnak, hogy nemcsak az intelligencia, a különböző képességek, készségek és a teljesítmény megítélésében van szerepe mindsetünknek, hanem a motivációra, a személyiség egyes szegmenseire, valamint különböző társas helyzetek interpretálására is befolyással bír.

### 2.1.1. Tanárok gondolkodásmódja, a tanári mindset

A tanár mindsetje nem más, mint az ő alapvető hite az emberi tulajdonságokról, beleértve az intelligenciát és a képességeket (*Dweck*, 2013, 2015). Jelentős különbséget eredményez a tanár oktatási gyakorlatában és a diákok teljesítményében, ha a tanár úgy véli, hogy az intelligencia és a fő tulajdonságok „beépítettek”, a természet által rögzítettek, ezért a tanár nem sokat tehet vele. A fixed gondolkodású tanárok úgy vélik, hogy a hallgatók intelligenciája, szellemi képességei és készségei előtelepítettek és statikusak. Néhány diák okos, mások nem. Ezért a diákok felelősek a saját tanulékonyágukért (és az intelligenciáért), és ha nem rendelkeznek azzal, amire ehhez szükség van, akkor nem lehet semmit tenni ellene. Tehát a többnyire fixed gondolkodású tanárok úgy vélik, hogy kevésbé befolyásolhatják a diákok alapvető tudását (*Dweck*, 2006, 2010a, 2012).

A tanárok gondolkodásmódjának vizsgálata fontos, hiszen, ha feltételezzük, hogy a tanárok mindsetje alapvető hatással van a diákokéra, akkor kapcsolatot feltételezhetünk a tanárok mindsetje és a diákok tanulási motivációja, énhatékonysága és eredményei között is. Azaz világossá válik, hogy a tanár implicit elmélete közvetlenül és közvetetten is alakíthatja a hallgatók intelligenciáról való vélekedését. A diákok tisztában vannak azzal, hogy milyen nézetei vannak tanárainak, és ez kimutatható hatással van az ő akadémiai eredményükre is (*Swann* és *Snyder*, 1980). Azok a tanárok, akik azt gondolták, hogy a diákok intelligenciája egy állandósult tényező, kevesebb támogatást nyújtottak a diákoknak. A fejlődési szemlélettel rendelkező tanárok ezzel szemben támogatóbban viselkednek, és segítenek a diákok problémamegoldásának fejlesztésében. *Butler* (2000) szerint a fejlődési szemlélettel rendelkező tanárok nyitottabbak a változások befogadásában és adaptálásában.

Különböző tanári bánásmód (az elszegényedő tanulási lehetőségeknek és a minimálisan alacsonyabb tartalomnak köszönhetően a diákok számára várhatóan alacsonyabb

teljesítőkéességük lesz és fordítva) esetén az eltérő kezelés közvetlenül és közvetetten is befolyásolja a diákok önképét és motivációját (*Bandura, 1977; Rattan, Good és Dweck, 2012*). Azok a diákok, akik fixed mindsettel rendelkeznek, azoknak alacsonyabb a motivációja a kognitív kihívásokkal, a tanulással és a kitartással szemben. Azonban Dweck szerint az olyan diákok, akik hisznek abban, hogy intelligenciájuk fejleszthető, nagyobb motivációval rendelkeznek a tanári elvárások végrehajtására és a tanulási kihívások leküzdésére. A rögzült szemléletmóddal rendelkező diákok számára mind a pozitív, mind a negatív megítélések, címkék negatív hatással bírnak. Ugyanis, ha valakit pozitív címkével ruháznak fel, attól tart majd, hogy mi történik, ha esetleg elveszíti, ha pedig negatívvá kényszerítik meg, akkor attól tart majd, hogy mi lesz, ha megfelel neki. Ezzel szemben a növekedési szemléletmóddal rendelkező diákok teljesítményét a sztereotípiák nem befolyásolják, hiszen ez a gondolkodásmód tompítja a sztereotípiákat, és arra készíti az embert, hogy küzdjön ellenük (*Dweck, 2010b*).

## 2.2. Az énhatékonyság

Bandura szerint az emberek saját képességeikre vonatkozóan szelfpercepciókat hoznak létre, amelyek segítségével elérik a kitűzött célokat, és környezetük felett kontrollt tudnak gyakorolni (*Pajares és Schunk, 2001, 2002*). Abból az attribúciós gondolatból indult ki, hogy az emberek képesek kontrollálni saját viselkedésüket, valamint önmagukat a világot befolyásolni képes, proaktív ágenseknek tekintik, nem pedig a környezet áldozatává vált, passzív tárgyakká (*Autry és Langenbach, 1985*). Az észlelt énhatékonyság az emberek azon kontextusspecifikus hite, hogy képesek végrehajtani az általuk eltervezett szinten azokat a feladatokat, amelyek hatással vannak az életüket befolyásoló eseményekre (*Bandura, 1994*). Az énhatékonyság különbözik más hasonló, szelffel kapcsolatos konstruktumoktól abban, hogy az énhatékonyság hiedelme arra vonatkozik, hogy a személy mit tud megtenni, nem pedig arra, hogy mit fog tenni, vagy mit szokott általában tenni egy adott területen. Az, hogy mit tud tenni, az egyén képességeire vonatkozó ítélet, míg az, hogy mit fog tenni, a személy szándékával kapcsolatos állítás (*Bandura, 2001*).

Az énhatékonysági hiedelmek befolyásolják az emberek érzelmeit, gondolatait, motivációját, valamint viselkedését. Továbbá az észlelt énhatékonyság hatással van a tevékenységek kiválasztására, az erőfeszítés mértékére, a kitartásra és a teljesítményre – kognitív, motivációs, affektív és szelekciós folyamatokon keresztül (*Bandura, 1994*). Bandura (1997) leírja, hogy kognitív szempontból az énhatékonyság befolyásolja a figyelmi, a megértési és az emlékezeti folyamatokat is. Az énhatékonyság megjósolja a teljesítményt az oktatásban, a sportban, az üzleti életben és számos más területen is (*Klassen, 2007*). Az erős énhatékonyság-érzés növeli a teljesítményt és a személyes jóllétet, valamint csökkenti a stresszt és a depresszió kialakulásának valószínűségét. Ezenkívül fokozza és fenntartja az erőfeszítéseket a kudarcokkal szemben is (*Bandura, 1994*). A magabiztos ember gyorsan visszaállítja énhatékonyság-érzetét a hibák és

kudarok után. Ez utóbbiakat az elégtelen erőfeszítéseknek és a szükséges információk hiányának tulajdonítják (Bandura, 1994). Ezen elmélet szerint az érzések szintjén az alacsony énhatékonyság összekapcsolódik a depresszióval, a szorongással és a tehetetlenséggel. Az alacsony énhatékonysággal rendelkező embereknek alacsony az önbecsülése is, továbbá pesszimista gondolataik vannak a teljesítményükkel és a személyes fejlődésükkel kapcsolatban. A gondolatok szintjén az erős kompetenciaérzés megkönnyíti a kognitív (megismerő) folyamatokat, illetve a teljesítményt is, beleértve a döntéshozás minőségét és a tanulmányi teljesítményt. Az énhatékonyság szintje képes fokozni, illetve akadályozni a motivációt. A magas énhatékonysági szinttel rendelkezők olyan feladatokat választanak, amelyekben nagyobb a kihívás, továbbá magasabb célokat is tűznek ki maguk elé, több erőfeszítést tesznek azok eléréséért, és mindezt hosszabb időn keresztül képesek csinálni, szemben az alacsony énhatékonysági szinttel rendelkezőkkel (Luszczynska, Scholz és Schwarzer, 2005).

### 2.2.1. A tanári énhatékonyság

A tanári énhatékonyság a tanárok azon képességébe vetett hite, hogy hatással vannak az értékes diákok eredményeire, illetve ide tartoznak azok a hiedelmek is, miszerint képesek tervezni, szervezni, foglalkozásokat kivitelezni, amelyek révén képesek megvalósítani tanítási és edukációs céljaikat (Skaalvik és Skaalvik, 2007).

A tanári énhatékonyság azokra a hiedelmekre is vonatkozik, hogy a tanárok mit gondolnak képességeikről és arról, hogy mennyire képesek tervezni, szervezni, továbbá különböző terveket kivitelezni annak érdekében, hogy átadják diákjaik számára az életben való boldoguláshoz szükséges megfelelő tudást és nevelési elveket. Ezeket a hiedelmeket befolyásolja a diákok teljesítménye, motivációja, valamint énhatékonysága. Az észlelt tanári énhatékonyság kialakulásában nagy szerepet játszanak azok a diákok is, akik viselkedése problémásnak számít, vagy motiválatlanok. Azok a tanárok, akiknek magas tanári énhatékonyságuk van, hajlamosak magasabb szintű tervezésre és szervezésre. A magasabb tanári énhatékonysággal rendelkező oktatók lelkesebbek a tanításban, nagyobb az elkötelezettségük a szakma iránt (Skaalvik és Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran és Hoy, 2001).

A Rotter-féle belső és külső kontroll elmélete alapján a tanári énhatékonyság nő, ha a tanárok abban hisznek, hogy a diákok teljesítménye és viselkedése befolyásolható a tanítással (azaz belsőkontroll-hit van jelen). Azonban a tanári énhatékonyság csökken, ha abban hisznek, hogy a külső tényezők – mint például a diákok képességei és az otthoni környezet – nagyobb hatással vannak az ő tanulásukra, mint amennyire egy tanár lehetne (azaz a külsőkontroll-hit van jelen) (Skaalvik és Skaalvik, 2007).

### 2.3. Az énhatékonyság és a mindset kapcsolata

Az iskola elsődleges környezetet biztosít a gyerekek számára az énhatékonyság kialakítására, fejlesztésére. Az iskolában a diákok kifejlesztik kognitív kompetenciáikat, megszerzik azokat az ismereteket és problémamegoldó készségeket, amelyek szükségesek a későbbi aktív, eredményes részvételükhöz a társadalomban. Ezenkívül az iskolában ezeket az ismereteket, gondolkodási készségeket folyamatosan tesztelik, értékelik és összehasonlítják mások képességeivel. Miközben a gyerekek elsajátítják az ismereteket és készségeket, párhuzamosan kialakítják magukban az intellektuális hatékonyság növekvő érzetét (*Bandura, 1994*).

Az énhatékonyság azt jelenti, hogy valaki hisz abban, hogy képes sikereket elérni (*Bong és Skaalvik, 2003*), míg a mindset inkább arról szól, hogy az egyén milyen attitűddel rendelkezik az intelligenciájáról (*Dweck, 2000*). A tanulók énhatékonysága és a mindsetje is hatással van a diákok tanulmányi előmenetelére, sikerességére, valamint az erőfeszítéseik nagyságára, motivációjukra, kitartásukra, rugalmasságukra, továbbá a közép- és felsőfokú tanulmányaikra (*Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon és Bower, 2009*).

### 2.4. SNI, BTMN

A tanulási problémák Beilleszkedési, Tanulási és Magatartási Nehézség (BTMN) és Sajátos Nevelési Igény (SNI) diagnosztikus kategóriákként jelennek meg az iskolákban. Azok a gyermekek, akik rendelkeznek ilyen, Szakértői Bizottság által megállapított diagnózissal, a közoktatásban kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő tanulónak minősülnek. Ez azt jelenti, hogy a gyermek maradhat a többségi, normál tantervű iskolákban, de fejlesztőfoglalkoztatásokon kell részt venniük.<sup>1</sup>

A BTMN átmeneti visszaesést jelent a gyermek teljesítményében, általában csak egyes területeket, tanulási helyzeteket érintve. Ennek oka lehet családi probléma, a gyermek érzelmi leterheltsége, vagy hosszabb betegsége miatti lemaradás. A tanulási nehézség általában megszüntethető korrepetálás, differenciált fejlesztés segítségével (*Gaál, 2000*).

Tanulási zavarról akkor beszélünk, ha a tanuló tanulmányi teljesítménye jelentős mértékben alacsonyabb, mint amit intelligenciaszintje alapján elvárnánk. Azaz a tanulási zavarral élő gyermek intellektusa ép, viszont teljesítménye nem felel meg képességeinek. Ez a zavar korai életkorban alakul ki neurológiai deficit vagy funkciózavar következményeként. A tünetek csökkenthetők, de teljes mértékben nem szüntethetők meg. A tanulási zavar felnőttkorban is fennmarad (*Balogh, 2005; Bolla, 2012; Gaál, 2000*). A részképességek egyenetlen fejlődése következtében kialakul az olvasás, az

1 2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről, 4.§ (12.) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

írás és a számolás elsajátításának zavara (Bolla, 2012). A tanulási zavar sajátos kognitív tünetegyüttesként jelentkezik. Megjelennek a percepció, a figyelem, az emlékezés és a gondolkodás zavarai. Továbbá jellemzők a mozgáskoordináció és finommozgások, a téri orientáció problémái, illetve a nyelvi működés zavarai. A teljesítménytünetek mellett sajátos viselkedési jellemzők is jelen vannak. A viselkedési tünetek (agresszió, hiperaktivitás, szorongás, visszahúzóds, bizonytalanság) másodlagosan, a teljesítménydeficit nyomán fejlődnek ki (Balogh, 2005).

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. Törvény 4.§ (2.) bekezdése szerint sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulónak számít „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral) küzd.”

A tanulási zavar nagy hatással lehet a tanulási zavarral küzdő ember életére, tapasztalataira és eredményeire, kimeneteire. Számos kutatás vizsgálta a tanulási zavarral rendelkező és nem rendelkező diákok közötti eltéréseket a tanuláshoz kapcsolódó affektív tényezők területén (Lackaye, Margalit, Ziv és Ziman, 2006). Ezen kutatások szerint a tanulási zavarral küzdő diákok társaikhoz képest alacsonyabb tanulmányi teljesítménnyel, illetve több társas és érzelmi nehézséggel rendelkeznek (Lackaye, Margalit, Ziv és Ziman, 2006). A tanulási zavarral rendelkező személyek életük során több szociális, emocionális és motivációs nehézséggel találkoznak, mint tipikusan fejlődő társaik (Klassen és Lynch, 2007).

Jellemzően, ha a szülők, a tanárok empátiás módon támogatják a diákot, akkor a tanulási zavarral küzdő fiatal célkitűzése során inkább kihívásnak, mint akadálnak tekintheti nehézségeit. Ez a szemlélet pedig pozitív kimenethez is vezethet (Łockiewicz, Katarzyna, Bogdanowicz és Bogdanowicz, 2013).

#### 2.4.1. A tanulási zavar és a mindset kapcsolata

Ha a gyermekeket arra tanítják, hogy a sikereik alapján ítélik meg magukat, akkor ezáltal azt is megtanulják, hogy a kudarcuk alapján is megtehetik ezt velük. Ennek köszönhetően arra fognak törekedni, hogy csak a teljesítményeik alapján ítélhessék meg őket, nem pedig az alapján, hogy mit tanultak. Ezek a körülmények elősegítik a tanult tehetetlenségi attitűd és az elkerülő magatartás kialakulását. Azok a diákok, akik tanulmányaik során alacsony énhatékonysági hittel, alacsony önbecsüléssel rendelkeznek, azok valószínűleg az élet többi területén is hasonlóan gondolkodnak magukról (Bong, 2004).

A tanulási nehézséggel küzdő diákoknak jelentős segítségre, támogatásra van szükségük, hogy a többségi osztályokban, többségi tanítási módszerrel elérjék ugyanazokat a sikereket, mint tipikusan fejlődő társaik (Frederickson, Simmonds, Evans és Soulsby,

2007). A diákok tanulási motivációjára hatással lehet az önmagukról kialakított képük, szelfkonceptiójuk, a teljesítményük és az a közösség is, amelyben tanulnak (Bong, 2004).

Tanulási nehézségre vonatkozó kutatások arra az eredményre jutottak, hogy a tanárokból a tanulási nehézséggel kapcsolatos címke alacsony és negatív elvárásokat, valamint negatív sztereotípiákat és attitűdöket idéz elő (Gutshall, 2013). Ráadásul azt is találták, hogy az általános iskolai tanárok a tanulási zavarral küzdő fiúkat inkább hibáik, kudarcaik alapján ítélik meg, mint a tipikusan fejlődő társaikat. Továbbá, ami még fontosabb, a tanárok nagy valószínűséggel tulajdonítják belső, stabil, megváltoztathatatlan jellemzőnek a diákok tanulási zavarát (Gutshall, 2013). Korábbi kutatások azt sugallják, hogy a tanulási nehézség jelenléte befolyásolhatja a tanárok diákokról alkotott nézeteit és a diákokhoz való hozzáállását, valamint a gyerekekről alkotott benyomásait már a velük való találkozás és együttműködés előtt is. Azonban még mindig kevés az olyan kutatás, amely a tanárok implicit elméletét vizsgálja a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók tekintetében. Gutshall (2013) szerint lehetséges, hogy a tanárok implicit nézetei összefügghetnek a tanárok diákok képességeiről alkotott nézeteivel, eredményeik arra engednek következtetni, hogy a mindsetről kialakult nézetek viszonylag stabil konstrukciók, és nem lehet őket könnyen megváltoztatni.

### 3. A kutatás célja, hipotézisek

Kutatások alapján bizonyítást nyert, hogy a diákok iskolai fejlődésére, tanulmányi előmenetelére hatással van a tanárok gondolkodási módja, vagyis az, hogy rögzült vagy fejlődési szemléletmóddal rendelkeznek-e (Dweck, 2015). Azt találták, hogy a fejlődési szemlélet jelenléte kedvező azoknak a diákoknak, akik valamilyen tanulási nehézség miatt sztereotipizált csoportba tartoznak. Ugyanis a fejlődési szemlélettel rendelkező tanároknak az az alapfeltevése, hogy minden gyermek képes fejleszteni saját képességeit (Swann és Snyder, 1980; Dweck, 2006). Valamint a tanárok fejlődési szemléletmódja Leroy és munkatársai (2007) szerint elősegíti a tanári énhatékonyság növekedését, illetve a magasabb énhatékonysággal rendelkező tanárok úgy érzik, hogy képesek segíteni diákjaiknak túljutni a nehézségeken, legyen szó akár tanulási, akár viselkedési problémákról.

Célunk, hogy megvizsgáljuk a gyakorlatban dolgozó pedagógusok rögzült vagy fejlődési szemléletét általános helyzetekre vonatkozóan, majd a diákok iskolai előmenetelére, tanulmányi sikerességére vonatkoztatva, végül specifikus helyzetekben is, mint a tanulási zavarral küzdő (SNI – diszlexia) gyermek és viselkedészavaros (SNI – ADHD) gyermekek tekintetében (I. Kutatási kérdés). Hipotéziseink alapján a tanárok esetében a fejlődési szemlélet dominál – mind az általános, mind pedig a helyzetspecifikus esetekben (Gutshall, 2013; Jones, Bryant, Snyder és Malonde, 2012). Valamint feltételezzük, hogy az általános mindset összefüggésben áll a helyzetspecifikus



mindsettel. Azaz amennyiben az általános mindset fejlődési szemléletű, akkor nagy valószínűséggel a diszlexiás, ADHD-s esetekben alkalmazott mindset is fejlődési szemléletű beállítódást mutat (Gutshall, 2013; Gutshall, 2014).

További célunk, hogy megnézzük, milyen kapcsolat lehet fel a tanári éhatékonyság és a tanári gondolkodási beállítódás között (II. Kutatási kérdés). Hipotéziseink alapján a tanárok esetében pozitív korreláció van az általános mindset és a tanári éhatékonyság között (Deemer, 2004; Gutshall, 2013; Leroy, Bressoux, Sarazzin és Trouilloud, 2007).

A kutatás harmadik célja, hogy felderítsük, van-e különbség a tanárok gondolkodásmódja és éhatékonysága között annak tekintetében, hogy általános vagy középiskolában dolgoznak, illetve hogy befolyással van-e szemléletmódjukra az, hogy tanítanak-e olyan diákokat, akik a tanulás területén bármilyen nemű nehézséggel küzdenek (SNI, BTMN), továbbá a különböző demográfiai adatok mentén fellelhetőek-e különbségek (nem, tanítási gyakorlat) (III. Kutatási kérdés).

## 4. Módszerek

### 4.1. Résztvevők

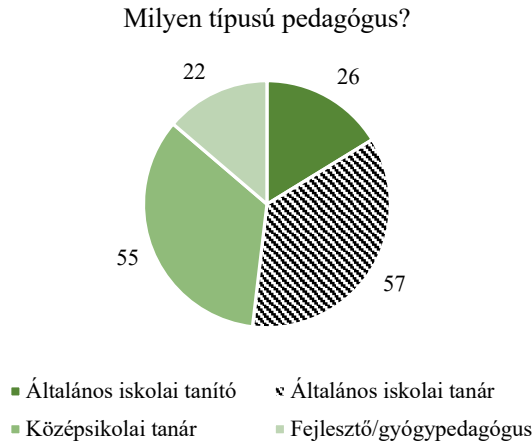
A vizsgálatban 160 fő pedagógus vett részt. Átlagéletkoruk 45,84 (SD= 10,81), 23 éves kortól 70 éves korig. Közülük 26 fő férfi (16,2%) és 134 fő nő (83,8%).

A kérdőívet általános iskolában és középiskolában tanító pedagógusok is kitöltötték. Eloszlásukat az 1. ábra mutatja be.



1. ábra: Pedagógusok eloszlása aszerint, milyen típusú iskolában tanítanak (N=160).

A kutatásban különböző gyerekeket tanító pedagógusok vettek részt. Szerepelt közöttük általános iskolai tanító, általános iskolai tanár, középiskolai tanár és fejlesztő-, illetve gyógypedagógus is. A mintán való megoszlásukat a 2. ábra mutatja be.



2. ábra: Pedagógusok eloszlása aszerint, milyen típusú tanárok (N=160)

A kutatás szempontjából az is fontos kérdés volt, hogy a pedagógusok hány éve vannak a szakmában. A kitöltés során kiderült: 1–5 éve 26 fő dolgozik (16,3%), 6–10 éve 13 fő (8%), 11–25 éve 42 fő (26,3%) és 25 évnél régebben 79 fő dolgozik (49,4%).

#### 4.2. Vizsgálati eszközök

A kutatásban részt vevőknek önkitöltős, online, anonim kérdőívcsomagot kellett kitölteniük. A kérdőívcsomag 4 kérdőívet tartalmazott, kitért az alapvető demográfiai adatokra, és a végén kiegészítő kérdések vonatkoztak a kutatásban releváns változókra, az alábbiak szerint. A kérdőívek a következők voltak: OSTES Tanári Énhatékonyság kérdőív, Általános Mindset kérdőív, Mindset kudarc kérdőív, Mindset iskolai helyzet-specifikus kérdőív, Tanári munkára vonatkozó leíró adatok, SNI/BTMN-re vonatkozó kérdések.

#### 4.3. Vizsgálat leírása

A kérdőív kitöltése anonim módon történt, kizárólag elektronikusan. A résztvevők anonimitása biztosítva volt, az etikai szabályokat teljes mértékben betartottuk. A kérdőív terjesztése kizárólag tanárokon keresztül történt. A kérdőív elején rövid tájékoztató található a kutatás céljáról és arról, hogy anonim módon kerülnek rögzítésre, a kiértékelés pedig csak csoportos formában történik meg.

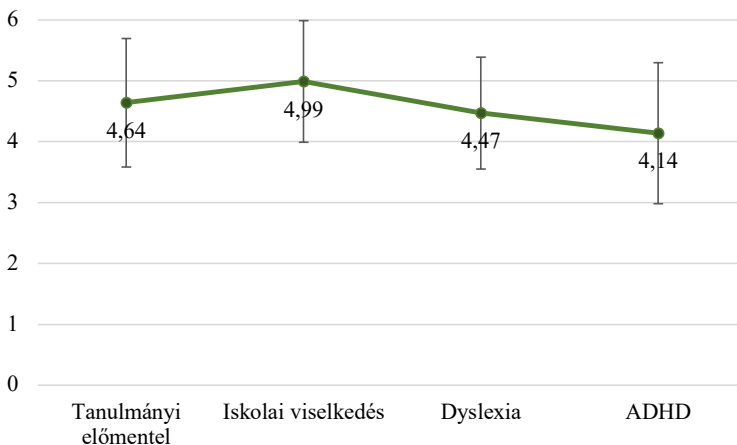
## 5. Eredmények

Az eredmények kiszámításához az SPSS 15. Programcsomagot alkalmaztuk. Az eredmények bemutatásánál először az általános mindsettel kapcsolatos hipotézisekre, majd a helyzetspecifikus mindsettel kapcsolatos hipotézisek eredményére térünk ki. Ezután a tanári énhatékonyság és a mindset kapcsolatával kapcsolatos eredményeket mutatjuk be. Majd rátérünk a különböző változók mentén kialakított csoportkülönbségekre.

Az első hipotézis arra vonatkozott, hogy a tanárok az általános mindset tekintetében inkább fejlődési gondolkodásmóddal rendelkeznek. Az átlageredményük 5,12 lett (SD=0,741). Ez az értékelés alapján azt jelenti, hogy inkább fejlődési szemléletmóddal rendelkeznek. A felosztás tekintetében a tanárok 3,2% rögzült mindsettel, 9,6% neutrális mindsettel, 87,2% pedig fejlődési mindsettel rendelkeznek.

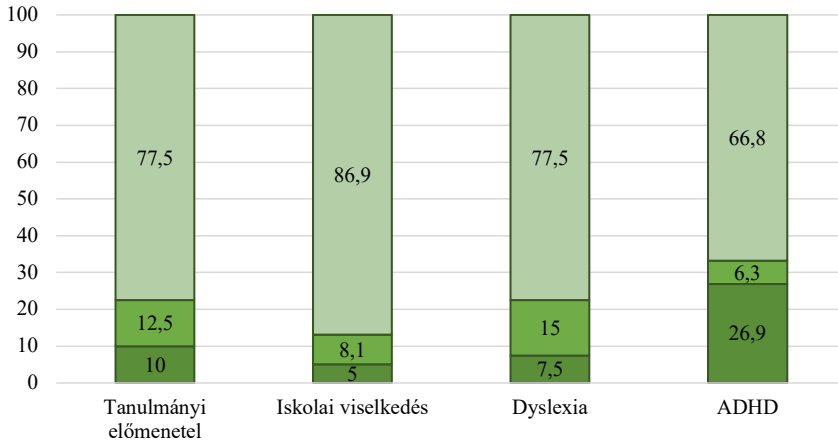
Ezután megnéztük, hogy a helyzetspecifikus helyzetekben hogyan alakul a tanárok szemléletmódja. Azt találtuk, hogy mind a négy esetben: a tanulmányi előmenetel esetében (M= 4,64 SD=1,055), az iskolai viselkedés (M=4,99 SD=0,998), a diszlexia (M=4,47 SD=0,918) és az ADHD (M=4,147 SD=1,158) esetében is inkább fejlődési szemléletmóddal rendelkeznek a tanárok.

Megvizsgáltuk, hogy a különböző esetekben tapasztalt eltérések mértéke szignifikáns-e. A Repeated Measures ANOVA elvégzése után kiderült, hogy az átlagok közötti különbségek minden esetben szignifikánsak ( $F(2,304;300,295)=34,973$  MSE=25,726  $p<0,001$ ). Ezt az eredményt a 3. ábra mutatja be.



3. ábra: Helyzetspecifikus helyzetben a szemléletmód átlagának alakulása (N=160).  
A szóródási mutató az átlag standard hibája

A besorolás (rögzült, neutrális, fejlődési) alapján a pedagógusok a következő eloszlásba tartoznak (4. ábra). Az ábrán látható, hogy a rögzült mindset az ADHD-helyzetben fordult elő leginkább és legkevésbé az iskolai viselkedés esetében.



4. ábra: Helyzetspecifikus mindset alakulása rögzült/neutrális/fejlődési mindset felosztás tekintetében (N=160).

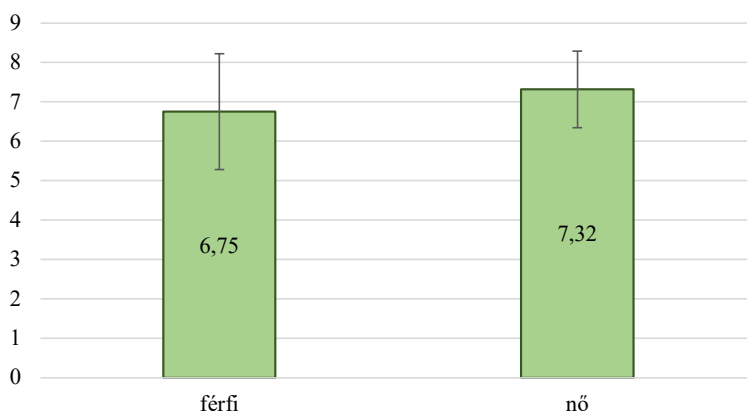
Feltételeztük, hogy az általános mindset és a helyzetspecifikus mindsetek között pozitív együttjárás van. Tehát ha egyik inkább fejlődési, akkor ez a többinél is igaz lesz. Az összefüggés megállapítására az átlagokat vettük figyelembe, Pearson-korrelációval számoltunk. Az eredmények alátámasztják hipotézisünket, mely szerint az általános mindset szignifikáns pozitív közepes együttjárást mutat a Tanulmányi előmenetellel ( $r(158)=0,550$   $p<0,001$ ); az Iskolai viselkedéssel ( $r(158)=0,506$   $p<0,001$ ), valamint a Dyslexia ( $r(158)=0,440$   $p<0,001$ ) esetében. Gyenge, de szignifikáns együttjárás az ADHD-specifikus helyzetnél is található ( $r(158)=0,177$ ). Tehát ha egyiknél inkább fejlődési mindset mutatható ki, akkor valószínűleg a másikonál is fejlődési szemléletmód tapasztalható.

Továbbá megvizsgáltuk a kudarc és a mindset összefüggését. A két konstruktum között közepes szignifikáns együttjárást tapasztaltunk ( $r(158)=0,358$   $p<0,001$ ). Tehát aki inkább fejlődési szemléletmóddal rendelkezik, az a kudarc esetében is a kiaknázandó lehetőséget látja.

A tanári énhatékonysággal kapcsolatos hipotézisvizsgálatok során a tanári énhatékonyság-skála átlageredménye 7,227 (SD=1,083). Az OSTES-kérdőív alskáláinak eredménye a következőképpen alakult: Oktatási stratégia (M=7,351 SD=1,075), Osztálytermi fegyelem (M=7,360 SD=1,303), Diákok elkötelezettségének motiválása (M=6,968 SD=1,224). Vizsgáltuk, hogy milyen kapcsolat lehet fel a tanári énhatékonyság és

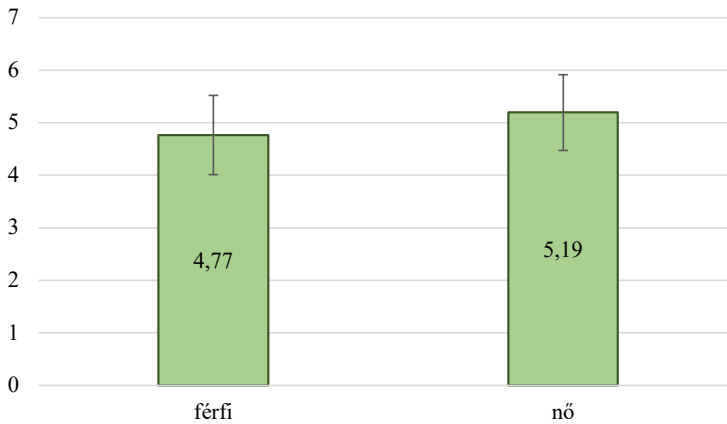
az általános, valamint a helyzetspecifikus mindset között. Az eredményeink alapján elmondható, hogy az általános mindset és a tanári énhatékonyság között nincsen szignifikáns kapcsolat ( $p=0,120$ ). Azonban a helyzetspecifikus mindset esetében fellelhető számottevő kapcsolat. A tanári énhatékonyság és a Tanulmányi előmenetel között szignifikáns pozitív gyenge összefüggés ( $r(158)=0,273$   $p<0,001$ ), az Iskolai viselkedés esetében szignifikáns közepes pozitív összefüggés ( $r(158)=0,364$   $p<0,001$ ) mutatkozik. Valamint a Dyslexiával kapcsolatos mindset és a tanári énhatékonyság között is fellelhető szignifikáns pozitív, de gyenge korreláció ( $r(158)=0,185$   $p<0,001$ ). Ez azt jelenti, hogy ha inkább fejlődési szemlélet van jelen, akkor a tanári énhatékonyság is magasabb. Illetve ha a tanári énhatékonyság magasabb, akkor valószínűleg inkább fejlődési szemlélet tapasztalható. Az ADHD-vel kapcsolatos mindset és a tanári énhatékonyság között nincsen összefüggés ( $p=0,909$ ).

Továbbá vizsgáltuk a tanári énhatékonyság és a nem összefüggését. Független mintás T próba segítségével szignifikáns különbséget találtunk a csoportok között ( $t(158)=-2,467$   $p=0,015$ ). Ennek alapján a női tanárok tanári énhatékonysága ( $M=7,31$   $SD=0,971$ ) magasabb, mint a férfi tanárok tanári énhatékonysága ( $M=6,75$   $SD=1,46$ ). Ezt az eredményt az 5. ábra szemlélteti.



5. ábra: A tanári énhatékonyság (OSTES) alakulása a nemek tekintetében (N=160).  
A szóródási mutató az átlag standard hibája

Az általános mindset tekintetében is megtalálható a nemek közötti szignifikáns különbség ( $t(158)=-2,746$   $p=0,007$ ), ami azt jelenti, hogy a női tanárok inkább mutatnak fejlődési szemléletet ( $M=5,19$   $SD=0,721$ ), mint a férfi tanárok ( $M=4,76$   $SD=0,754$ ). Az átlagok alakulását a 6. ábra mutatja be.



6. ábra: Az általános mindset alakulása a nemek tekintetében (N=160).  
A szóródási mutató az átlag standard hibája.

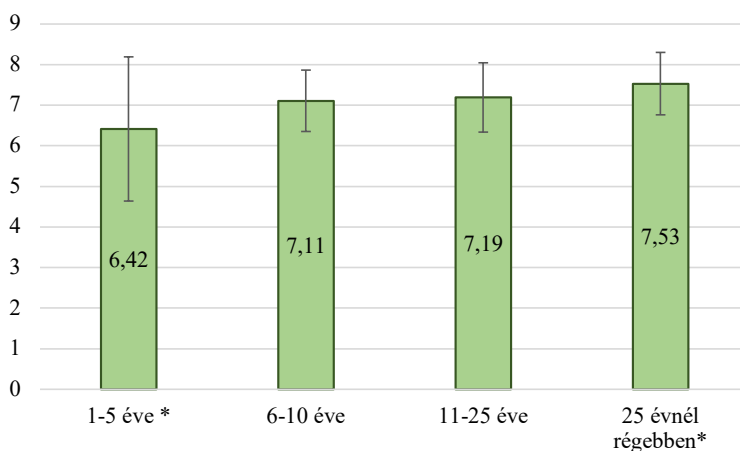
Feltételeztük, hogy a tanárok mindsete eltér annak tekintetében, hogy mennyi ideje vannak a pályán. Azoknak a tanároknak a mindsetje, akik régebb óta vannak a pályán, inkább mutat a rögzült gondolkodásmód felé (Gutshall, 2013). Ez a feltételezésünk nem igazolódott sem az általános, ( $p=0,310$ ), sem a helyzetspecifikus mindset tekintetében (minden  $p>0,079$ ).

Vizsgáltuk a tanári énhatékonyság és a munkaévek összefüggéseit, hipotézisünk szerint azok, akik régebb óta vannak a pályán, magasabb tanári énhatékonysággal rendelkeznek. Az eredmény megállapítására a One-Way-ANOVA-próbát használtuk, melynek eredménye szignifikáns lett ( $F(3,146)=7,949$  MSE=8,244  $p<0,001$ ). Tehát a tanárok tanári énhatékonysága eltér annak tekintetében, hogy mióta vannak a pályán. A Post hoc (Dunett) teszt elvégzése után kiderült, hogy a szignifikáns különbség az 1–5 éve tanítók és a 25 évnél régebb óta tanítók között van. Az eredményeket a 7. ábra mutatja be.

Feltételeztük, hogy a tanárok énhatékonysága összefüggésben állhat azzal, hogy milyen tantárgyakat tanítanak. Nem találtunk összefüggést a tantárgyak típusa (humán, reál, nyelv, kevert) és a tanári énhatékonyság között ( $p=0,285$ ).

Vizsgáltuk továbbá, hogy az SNI-s diagnózissal rendelkező gyerekeket tanítók alacsonyabb énhatékonysággal rendelkeznek-e, illetve inkább fejlődési szemléletmódot mutatnak-e, mint akik nem. Ezek a hipotézisek nem igazolódtak, ilyen összefüggések ezen a mintán nem figyelhetők meg (minden  $p>0,073$ ).

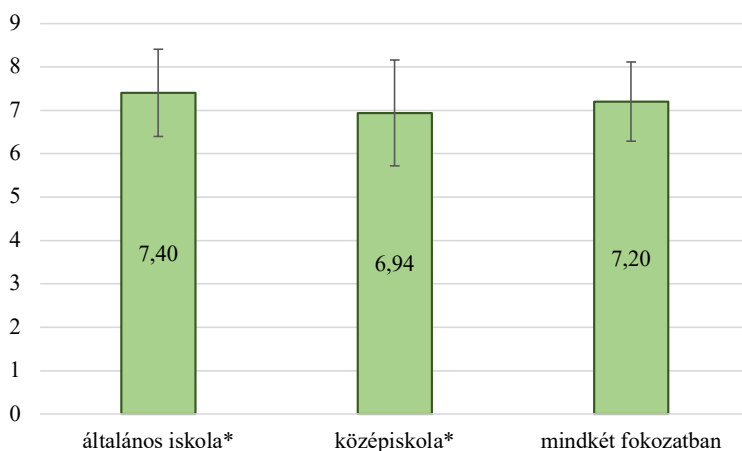
Ezt követően a BTMN-tanulóknál is megvizsgáltuk ezt a feltételezésünket, miszerint azok, akik tanítanak ilyen diagnózissal rendelkező diákokat, magasabb tanári énhatékonysággal rendelkeznek, mint akik nem. Továbbá feltételeztük, hogy szemléletmódjuk között is van különbség. A tanári énhatékonyság Diákok elkötelezettségének alskáláján található szignifikáns különbség a két csoport között ( $t(158)=2,480$   $p=0,014$ ). Azoknak magasabb ezen a területen az énhatékonysága, akik tanítanak ilyen diákokat ( $M=7,12$  SD=1,15), szemben azokkal, akik nem ( $M=6,61$  SD=1,31).



7. ábra: A tanári éhhatékonyág (OSTES) alakulása a tanítási évek tekintetében (N=160).  
A szóródási mutató az átlag standard hibája.

A mindset tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget. Azonban figyelemre méltó tendencia volt kimutatható az Iskolai viselkedéssel kapcsolatos mindset tekintetében ( $t(158)=1,937$   $p=0,054$ ). Ez alapján azok mutatnak nagyobb mértékű fejlődési mindsetet, akik tanítanak BTMN-diagnózissal rendelkező diákokat ( $M=5,093$   $SD=0,93$ ), szemben azokkal, akik nem ( $M=4,76$   $SD=1,11$ ).

Megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a tanárok között a tanári éhhatékonyág tekintetében aszerint, hogy általános vagy középiskolában tanítanak. A One-way Anova segítségével azt az eredményt kaptuk, hogy szignifikáns különbség van a csoportok között ( $F(2,157)=3,057$   $MSE=3,496$   $p=0,050$ ). A Post hoc teszt elvégzése (LSD) után kiderült, hogy a különbség az általános iskolában tanítók ( $M=7,403$   $SD=1,005$ ) és a középiskolában tanítók között áll fent ( $M=6,947$   $SD=1,22$ ). Az eredményeket a 8. ábra mutatja be.



8. ábra: A tanári énhatékonyság (OSTES) alakulása annak tekintetében, hogy a tanárok melyik iskolafokozatban tanítanak (N=160). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

A mindset tekintetében ilyen összefüggés nem mutatható ki (minden  $p > 0,354$ ).

## 6. Megvitatás

Kutatásunk fókuszában a pedagógusok gondolkodásmódja (mindset) és tanári énhatékonysága állt, valamint hogy ezek a konstruktumok bármilyen ráhatással bírnak-e a kiemelt figyelmet, bánásmódot igénylő gyermekpopulációra, ugyanis a tanulási korlátokkal küzdő diákok iskolai fejlesztése, segítése általában a kognitív vagy motoros képességek fejlesztésére összpontosít. Ezt a feladatot elsősorban gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok végzik az iskolákban. Viszonylag kevesebb figyelem irányul azokra a tanárookra, akik nem a fejlesztéseken, hanem az iskolai órákon foglalkoznak ezekkel a diákokkal.

Első kutatási kérdésünk az általános mindsettel és a helyzetspecifikus mindsettel foglalkozott. A hipotéziseink igazolódtak, az általános területen az átlagérték (7 fokú Likert-skálán) 5,12, a helyzetspecifikus helyzetekben (6 fokú Likert-skála) pedig 4,17 volt. Ez az eredmény azt mutatja, hogy az általunk vizsgált minta tanárai inkább hisznek a dolgok, tulajdonságok, intelligencia megváltoztathatóságában, mint az ellenkezőjében. A helyzetspecifikus szituációkban szignifikáns különbség volt felfedezhető a területek között. Ez azt jelenti, hogy a tanárok a leginkább megváltoztatható helyzetnek azt látják, amikor a tipikusan fejlődő diákok iskolai viselkedésével kapcsolatban kérdeztük őket, a legkevésbé – de még itt is a fejlődési szemlélet dominál – pedig abban a helyzetben találták a diákok tulajdonságait, intelligenciáját, viselkedését fejlődésre



képes konstruktumnak, amikor úgy tudták, hogy a gyermek ADHD-diagnózissal rendelkezik. Ennek háttérében valószínűleg az ADHD-diagnózissal szembeni előzetes feltevések, sztereotípiák állnak, miszerint ez egy örökölhető, idegrendszeri alapokon nyugvó betegség, melyet csak gyógyszerrel vagy sehogy nem lehet kezelni.

Feltételeztük, hogy akik az általános mindsetjük szerint fejlődési mindsettel rendelkeznek, azok a helyzetpsecifikus esetekben is valószínűleg hasonló attitűdöket mutatnak. Korrelációs számításaink alátámasztották ezt a feltételezést, ugyanis közepes szignifikáns pozitív együttjárást tapasztaltunk az általános mindset és a specifikus helyzetben való mindsetek között, ideértve a kudarcról való gondolkodást is. Ez azt jelenti, hogy ha valaki az egyik területen inkább fejlődési szemlélettel rendelkezik, akkor valószínűleg a többi területről is hasonlóan gondolkodik. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a tanár valószínűleg úgy fog gondolkodni a diákok tulajdonságaival kapcsolatban is, ahogyan önmagáról és saját tulajdonságainak megváltoztatásáról vélekedik. Ez az eredmény azért is fontos, mert a tanárok szemléletmódja hatással van a diákok látásmódjára és – így közvetetten – motivációjára, tanulmányi sikerességére is. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a mindsetnézetek viszonylag stabil konstrukciók, és nem lehet őket könnyen megváltoztatni. Ezért ha a hétköznapi gyakorlatban a diákok szemléletmódján szeretnénk alakítani, akkor ebből a folyamatból a tanárokat sem hagyhatjuk ki.

Második kutatási kérdésünk a tanári énhatékonyság és a mindset kapcsolatával volt összefüggésben. Ez a terület még kevésbé kutatott, az eddigi eredmények pedig nem egybehangzóak (*Leroy, Bressoux, Sarazzin és Trouilloud, 2007; Gutshall, 2013*), ezért ezen két terület együttjárását feltáró jelleggel vizsgáltuk. Eredményül azt kaptuk, hogy a két terület között nem lelhető fel számottevő kapcsolat. A mintán ez általánosságban azt jelenti, hogy aki inkább fejlődési szemléletmóddal rendelkezik, annak nem lesz magasabb a tanári énhatékonyság-érzése, illetve akinek magasabb a tanári énhatékonyság-érzése, az nem áll összefüggésben azzal, hogy milyen a szemléletmódja. Viszont gyenge kapcsolat feltételezhető a helyzetspecifikus mindset és a tanári énhatékonyság között (iskolai viselkedés, tanulmányi előmenetel, diszlexia). Ez valószínűleg azért van, mert a helyzetspecifikus szituációk az iskolában megjelenő helyzetekre vonatkoztak, és nem általánosságban voltak értendők. Ezekben a területeken a tanárok lemérhetik, érezhetik hatékonyságukat, és láthatják, hogy képesek változásokat elérni, ezért valószínűsíthető, hogy ez hatással lehet gondolkodásmódjuk és énhatékonyságuk érzésére.

Harmadik kutatási kérdésünk a mindset és a tanári énhatékonyság alakulását vizsgálta különböző csoportos összehasonlításokban. Feltételeztük, hogy akik tanítanak SNI-s és/vagy BTMN-es diákokat, azok általános mindsetje inkább fejlődési szemléletű, mint azoké, akik nem. Az SNI-s gyerekeket tanító és nem tanító tanárok között nem találtunk számottevő különbséget. Ez valószínűleg annak is köszönhető, hogy a csoportok nem voltak kiegyenlítettek. A helyzetspecifikus mindset tekintetében viszont találtunk

egy figyelemre méltó tendenciát az Iskolai helyzetben mutatott tanári mindset tekintében, mely szerint inkább fejlődési mindsettel rendelkeznek azok, akik tanítanak BTMN-diagnózissal rendelkező diákokat. Ez valószínűleg azért lehet, mert ebben az esetben, ha a tanárok találkozhatnak pozitív változással a diákok viselkedésében, úgy ítélik meg, hogy tulajdonságaik, motivációjuk is megváltoztatható.

A tanári énhatékonyság esetében is hasonló eredményeket tapasztaltunk, a tanári énhatékonyság Diákok elköteleződésének motiválása alskálánál találtunk számottevő különbséget: azoknak magasabb az énhatékonysága ezen a területen, akik tanítanak ilyen diagnózissal rendelkező diákokat. Ez egybeesik *Zee, M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J. és de Jong, P. F. (2016)* eredményeivel, amelyek alapján ha a tanárokat kihívások elé állítják (jelen esetben a diákok megváltoztathatóbbnak hitt problémái), és legyőzik ezeket a kihívásokat (képesek motiválni a „problémás” diákokat), akkor énhatékonyságuk erősödik.

Eredményeink alapján az általános iskolában tanítók magasabb tanári énhatékonysággal rendelkeznek a középiskolában tanító társaikéhoz képest, a tanárok a gyerekek bio-, pszicho- és szociofejlődése alapján úgy ítélik meg, hogy a fiatalabb diákok még alakíthatók, fejleszthetők, a befektetett energia sikeressége pedig ebben az életkorban még látványosabban észrevehető, mint a középiskolában. Továbbá az a feltételezésünk is igazolódott, hogy a régebb óta tanító tanárok tanári énhatékonysága magasabb. Ez az eredmény feltehetőleg azt tükrözi, hogy a pályakezdő tanárok a tapasztalatok hiányában még nem érzik magukat annyira hatékonyak, mint a több tíz éve dolgozó társaik; valamint azok a tanárok, akik ennyi ideje a pályán vannak, feltehetőleg sok pozitív tapasztalatot gyűjtöttek, és sikereik pozitív hatással voltak az énhatékonyságukra is.

A kutatás limitációját tekintve kiemelnénk, hogy a minta nem volt reprezentatív, valamint az eredmények alakulására az is befolyással lehet, hogy a csoportok az SNI- és a BTMN-diagnózissal rendelkező diákokat tanítók és nem tanítók között nem voltak kiegyenlítettek.

## Irodalom

- Autry, L. B. és Langenbach, M. (1985): Locus of control and self-responsibility for behavior. *Journal of Educational Research*, **79**. 2. sz. 76–84.
- Balogh László (2005): Tanulási nehézségek – segítő pedagógiai tevékenység. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. I. kötet. Neumann Kht.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**. 2. sz. 191.
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. *Encyclopaedia of human behaviour*, **4**. 71–78. <http://p20motivationlab.org/>
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, **84**. 2. sz. 191–215.
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, **52**. 1. sz. 1–26.
- Bolla Veronika (2012): *A tanulási zavarral küzdő gyermekek megküzdési stratégiái*. PhD Értekezés.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. és Patton, G. (2007): Social and school connectendes in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental healt, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, **40**. 357. sz. 9–18.
- Bong, M. (2004): Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, **97**. 6. sz. 287–297.
- Bong, M. és Skaalvik, E. (2003): Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, **15**. 1. sz. 1–40.
- Butler, R. (2000): Making judgments about ability: The role of implicit theories of ability in moderating inferences fromtemporal and social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, **78**. 965–978.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L. és Bower, J. (2009): Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, **32**. 797–817.
- Deemer, S. A. (2004): Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Reasarch*, **46**. 1. sz. 73–90.
- Dweck, C. S. (1991): Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. *Nebraska Symposium on Motivation*, **38**. 3. sz. 199–235.
- Dweck, C. S. (2000): *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Routledge, New York.
- Dweck, C. S. (2006): *Mindset: The new psychology of success*. Random House LLC, New York.
- Dweck, C. S. (2010a): Mind-sets and equitable education. *Principal Leadership*, **10**. 5. sz. 26–29.
- Dweck, C. S. (2010b): Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, **68**. 1. sz. 16–20.
- Dweck, C. S. (2012): Mindsets and human nature: promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, **67**. 8. sz. 614–622.
- Dweck, C. S. (2013): Implicit Theories. In: P. A. Van Lange, et al. (Eds.): *Handbook of theories of social psychology (Vol. 2)*. CA: Sage. 43–61.

- Dweck, C. S. (2015). Teachers' mindset: Every student has something to show me. *Educational Horizons*. [www.edhorizons.org](http://www.edhorizons.org)
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., és Hong, Y. Y. (1995): Implicit theories: Elaboration and extension of the model. *Psychological Inquiry*, **6**. 4. sz. 322–333.
- Dweck, C. S. és Elliott, E. S. (1983): Achievement Motivation. In: P. H. Mussen, et al. (Eds.): *Handbook of child psychology (4th ed.)* NY: Wiley. 643–691.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L. és Soulsby, C. (2007): Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, **34**. 2. sz. 105–115.
- Fodor Gábor (2000): Tanár-szerep-konfliktusok. *Új pedagógiai szemle*, **50**. 2. sz. 66–75.
- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodásban és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Gutshall, C. A. (2013): Teachers mindset for students with and without disabilities. *Psychology in the school*, **50**. 10. sz. 785–802.
- Gutshall, C. A. (2014): Pre-service teachers' mindset beliefs about student ability. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, **12**. 3. sz. 785–802.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S. és Wan, W. (1999): Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **77**. 3. sz. 588–599.
- Jones, B. D., Bryant, L. H., Snyder, J. D. és Malonde, D. (2012): Preservice and Inservice Teachers Implicit Theories of Intelligence. *Teacher Education Quarterly, Spring*, 87-101.
- Klassen, R. M. (2007): Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, **32**. 173–187.
- Klassen, R. M. és Lynch, S. L. (2007): Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, **40**. 6. sz. 494–507.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O. és Ziman, T. (2006): Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, **21**. 2. sz. 111–121.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarazzin P. és Trouilloud, D. (2007): Impact of teachers' implicit theories a perceived pressure on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, **22**. 4. sz. 529–545.
- Łockiewicz, M., Katarzyna M., Bogdanowicz, K. M. és Bogdanowicz, M. (2013): Psychological resources of adults with developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, **22**. 10. sz. 1–13.
- Luszczynska, A., Scholz, U. és Schwarzer, R. (2005): The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, **139**. 5. sz. 439–457.
- Narain, V. (2010): Discrepancy in the Parents' Mindset as a Source of Discrepancy in their Adolescents' Mindset. *Psychological Studies*, **55**. 3. sz. 256–262.
- Pajares, F. és Schunk, D. H. (2001): Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. In: R. Riding és S. Rayner (szerk.): *Perception*. Ablex Publishing, London. 239–266.
- Pajares, F. és Schunk, D. H. (2002): Self and self-belief in psychology and education: a historical perspective. In: J. Aronson (szerk.): *Improving Academic Achievement*. Academic Press, New York.

- Rattan, A., Good, C. és Dweck, C. (2012): It is ok-not everyone can be good at math: Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, **48**. 731–737.
- Rubie-Davies, C. (2006): Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, **43**. 5. sz. 537–552.
- Rubie-Davies, C. (2007): Classroom interactions: Exploring the practices of high-and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, **77**. 289–306.
- Rubie-Davies, C. (2009): *Teacher expectations and labeling*. International Handbook of research on teachers and teaching. 695–707.
- Rubie-Davies, C. (2014): *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge, New York.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G. és Rosenthal, R. (2015): A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, **40**. 72–85.
- Skaalvik, E. M. és Skaalvik, S. (2007): Dimensions of teacher self-efficacy and relations and with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, **99**. 3. sz. 611–625.
- Swann, W. és Snyder, M. (1980): On translating beliefs into action: Theories of ability and their application in an instructional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, **38**. 879–888.
- Tschannen-Moran, M. és Woolfolk Hoy, A. (2001): Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, **17**. 783–805.
- Tschannen-Moran, M. és Woolfolk Hoy A. (2006): The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, **23**. 944–956.
- Zee, M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J. és de Jong, P. F. (2016): Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, **55**. 39–65.
- Weinstein, R. S. (2002): *Reaching higher*. Harvard University Press, Cambridge.