

## **Pericolele și promisiunile laudei**

Samuel Hafner

„Tipul greșit de laudă creează un comportament de auto-înfrângere.

Tipul potrivit îi motivează pe elevi să învețe.”

Carol Dweck (2007b)

Ceea ce spun și fac educatorii poate avea un impact mare asupra studenților și asupra motivației și performanței acestora. Acest lucru este valabil mai ales pentru laude. În articolul său, „Pericolele și promisiunile laudei”, Carol Dweck descrie două concepții greșite comune care au efecte negative și chiar dăunătoare: (1) lăudarea inteligenței promovează încrederea în sine și crește motivația elevilor și (2) realizarea este cauzată în principal de inteligența elevilor. Mai multe studii au observat aceleași rezultate la diferite grupuri de vârstă și grupuri etnice și sociale: deși lauda inteligenței are efecte pozitive pe termen scurt, există efecte negative semnificative pe termen lung.

Lauda în sine poate fi un instrument foarte puternic. Dacă laudele sunt folosite corect, studenții devin adulți care apreciază provocările intelectuale și, de asemenea, știu să facă față eșecurilor. Pe de altă parte, laudele „greșite” pot fi dăunătoare: în loc să încurajeze studenții, îi determină să devină pasivi și dependenți de opiniile celorlalți.

Pentru a înțelege efectele laudei, este necesar să examinăm ceea ce Dweck numește „cele două fețe ale efortului” (Dweck, 2007b) în relație cu teoria mentalității. Oamenii cu o mentalitate fixă tind să se teamă de efort. Ei presupun că, dacă trebuie să investească mult efort pentru a realiza ceva, nu sunt suficient de deștepți. Ei cred că, dacă au capacitatea necesară, nu ar trebui să aibă nevoie de efort. Dweck numește aceasta „una dintre cele mai rele convingeri pe care le pot avea studenții” (Dweck 2007b), determinând chiar și studenții competenți să renunțe sau să se retragă.

Dweck ilustrează acest lucru cu o situație ipotetică:

Să intrăm în capul unui elev cu o mentalitate fixă, în timp ce stă în sala de clasă, confruntat cu algebra pentru prima dată. Până atunci a studiat puțin matematica. Chiar și atunci când abia dădea atenție la cursuri și își făcea cu greu temele, a primit întotdeauna “foarte bine”. Dar algebra este diferită. Este greu. Elevul se simte anxios și se gândește: „Dacă nu sunt la fel de bun la matematică pe cât credeam? Dacă ceilalți copii înțeleg și eu nu?” La un anumit nivel, își dă seama că are două opțiuni: să încerce din greu sau să se oprească. Interesul lui pentru matematică începe să scadă, iar atenția scade. El își spune: „Cui îi pasă de chestiile astea? Este pentru totilari. Aș putea să o fac dacă aș vrea, dar este atât de plictisitor. Nu vezi directorii generali și vedete ale sportului rezolvând ecuații cu  $x$  și  $y$ .” (Dweck, 2007b)

În schimb, indivizii care au o mentalitate de tip growth mindset sunt interesați să învețe și să se perfecționeze, ei cred „în utilitatea efortului versus inutilitatea efortului, având în vedere dificultatea sau capacitatea scăzută” (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007). Sunt interesați să învețe din greșeli; ei văd greșelile ca pe o oportunitate de a învăța, nu ca pe un semn de eșec. Ei văd efortul ca pe ceva pozitiv, deoarece îi provoacă și îi face să crească.

Din nou, Dweck descrie o situație ipotetică pentru a-și sublinia ideea:

Să ne uităm la un alt elev – unul care are o mentalitate de tip growth mindset – care are prima întâlnire cu algebra. El consideră că este nou, greu și confuz, spre deosebire de orice altceva a învățat vreodată. Dar este hotărât să înțeleagă. Ascultă tot ce spune profesorul, îi pune întrebări profesorului după oră și își ia manualul acasă și citește capitolul de două ori. Când începe să înțeleagă, se simte entuziasmat. O nouă lume a matematicii i se deschide. (Dweck, 2007b)

Când examinăm efectele laudelor, trebuie să distingem între două tipuri, laudele legate de persoană și cele legate de proces și să le luăm în considerare în relație cu teoria lui Dweck a mentalității fixe și de tip growth mindset.

Lauda legată de persoană este un comentariu care evaluează și judecă o persoană și se bazează pe un anumit comportament, performanță sau abilitate, de exemplu, „Ești inteligent” sau „Ai făcut așa de bine”. Elevii care primesc acest tip de laudă dezvoltă o mentalitate fixă. Accentul este pus doar pe produsul final, indiferent de modul în care a fost realizat. Acest lucru creează impresia că studenții sunt dotați cu talente și lipsuri pentru care nu pot face nimic și, ca urmare, își dezvoltă o imagine negativă a efortului. Acest lucru îi face să creadă că efortul este inefficient deoarece abilitățile și talentele nu pot fi îmbunătățite și că efortul este un semn al lipsei de inteligență. Într-un studiu realizat de Mueller și Dweck, cercetătorii au observat că studenții care au fost lăudați pentru inteligența lor au avut tendința de a respinge provocările prin care puteau învăța ceva nou și, în schimb, erau mai predispuși să lucreze la sarcini în care își puteau demonstra abilitățile pe care le aveau deja și astfel să pară inteligenți. Cercetătorii au remarcat, de asemenea, că acest tip de laudă îi determină pe studenți să devină vulnerabili la viitoarele eșecuri.

Laudele legate de proces se concentrează pe efortul, acțiunile și persistența unei persoane. Exemplele includ „Ai muncit foarte mult pentru acest rezultat bun” sau „Văd că ai studiat mult pentru această realizare”. Atunci când studenții sunt lăudați pentru efortul lor, îi determină să dezvolte o mentalitate de tip growth mindset. Prin concentrarea laudelor asupra procesului și a drumului care a dus la rezultat, se construiește o conotație pozitivă a efortului. De asemenea, arată clar că eșecul nu înseamnă a nu fi suficient de inteligent, ci că trebuie să încerci mai mult și/sau să dezvolți noi strategii de învățare. În studiul lui Mueller și Dweck, studenții care au primit laude legate de proces chiar și-au ales sarcini care promiteau oportunități de învățare suplimentare față de cele în care puteau arăta ceea ce au deprins deja.

## Surse

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>

- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655–701. <https://doi.org/10.1037/a0029531>
- Cimpian, A., Arce, H.-M. C., Markman, E. M., & Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues affect children's motivation. *Psychological Science*, 18(4), 314–316. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01896.x>
- Dweck, C. S. (2007a). Boosting achievement with messages that motivate. *Education Canada*, 47(2), 6–10.
- Dweck, C. S. (2007b). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65(2), 34–39.
- Dweck, C. S. (1999). Caution: Praise can be dangerous. *American Educator*, 23(1), 4–9.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835–847. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.835>
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(2), 75–86. <https://doi.org/10.1093/scan/nsl013>
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.1.33>