

## **Nevarnosti in obeti pohvale**

**Samuel Hafner**

‘Napačno oblikovana pohvala ustvari samo-ovirajoče vedenje. Pravilno oblikovana pa učenca spodbudi k učenju.’ *Carol Dweck (2007b)*

Tisto, kar učitelji povedo in naredijo, ima lahko pomemben vpliv na učenca in njegovo učno motivacijo ter učni uspeh. To še posebej velja za pohvalo. V članku ‘Nevarnosti in obeti pohvale’ Carol Dweck opisuje dve pogosti zmoti, ki imata lahko negativne, celo škodljive učinke: (1) hvaljenje inteligentnosti spodbuja samozavest in viša učenčevo motivacijo ter (2) učni dosežek je večinoma odvisen od učenčeve stopnje inteligentnosti. Podobne ugotovitve so pokazale študije narejene na različnih starostnih, etničnih in socialnih skupinah. Čeprav ima pohvala inteligentnosti kratkotrajni pozitiven učinek, povzroča na dolgi rok tovrstna pohvala negativne posledice.

Pohvala je sama po sebi močno orodje. Če jo uporabljamo na pravilen način, se učenci razvijejo v odrasle, ki cenijo intelektualne izzive in se znajo odzivati na ovire. Na drugi strani je ‘napačna’ pohvala lahko škodljiva. Namesto, da bi na učence delovala spodbudno, jih pasivizira in naredi odvisne od mnenja okolice.

Da bi razumeli učinek pohvale, je potrebno razumeti to, kar Dweck v sklopu njene teorije o razvojni miselnosti imenuje ‘dva obraza truda’ (Dweck, 2007b). Osebe s fiksno miselnostjo se truda bojijo. Predvidevajo, da niso dovolj pametne, če se morajo za določen dosežek zelo močno potruditi. Posamezniki s fiksno miselnostjo menijo, da se jim, če bi imeli določeno sposobnost, za dosežek ne bi bilo potrebno truditi. Dweck to vidi kot ‘enega od najhujših prepričanj, ki jih učenec lahko oblikuje’ (Dweck, 2007b), saj prispeva k tem, da celo kompetentni študenti v svojih prizadevanjih odnehajo, se umaknejo.

Dweckova to prikaže s hipotetično situacijo:

Poskusimo razumeti razmišljanje učenca s fiksno miselnostjo, medtem ko sedi v razredu in se prvič seznanja z algebro. Do tega trenutka je matematiko opravljal z lahkoto. Vedno je dobival odlične ocene, čeprav je učenju matematike namenjal malo pozornosti in je površno delal domače naloge. Tokrat pa je drugače. Težko. Učenec postane napet in pomisli: “Kaj, če nisem tako dober v matematiki, kot sem mislil? Kaj, če drugi razumejo, jaz pa ne?” Na neki točki učenec spozna, da ima dve možnosti: vložiti več napora ali odnehati. Njegovo zanimanje za matematiko začne upadati, težko ohranja pozornost. Sam sebi reče: “Koga to sploh zanima? To je za piflarje. Lahko bi mi uspelo, če bi želel, ampak pravzaprav je stvar dolgočasna. Poleg tega ni videti, da bi se uspešni managerji in športniki ukvarjali z reševanjem enačb.” (Dweck, 2007b)

Nasprotno, posameznike z razvojno miselnostjo zanimajo učenje in izboljševanje, verjamejo v ‘korist truda in ne, da je trud nesmiseln zaradi previsoke težavnosti ali nizkih sposobnosti’ (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007). Posameznike z razvojno miselnostjo zanima učenje iz napak; napako dojemajo kot priložnost za učenje in ne znak neuspeha. Trud dojemajo kot nekaj pozitivnega, saj jim ponuja izziv ter možnost rasti.

Ponovno, Dweck opiše hipotetično situacijo, da poudari omenjeno:

Poglejmo drugo učenko – tisto z razvojno miselnostjo – ki se prvič seznanj z algebro. Zdi se ji nekaj novega, težkega in nejasnega, drugačno od vsega, kar se je do sedaj učila. Vendar je odločena, da bo stvar razumela. Poslušaj vse, kar učitelj pove, po pouku mu postavi dodatna vprašanja, sposodi si učbenik in doma dvakrat prebere poglavje z novo snovjo. Ko snov začne razumeti, občuti vznesenost. Odpre se ji nov svet matematike (Dweck, 2007b).

Pri raziskovanju vpliva pohvale, moramo razlikovati med pohvalo, usmerjeno na osebo, ter pohvalo, usmerjeno na proces, ter o njej razmišljati v povezavi s teorijo miselnosti.

Pohvala, usmerjena na osebo, je komentar, ki ocenjuje in precenjuje osebo ter temelji na določenem vedenju, izvedbi ali sposobnosti, npr. “Pameten si” ali “To si dobro naredil”. Učenci, ki prejemajo tovrstne pohvale, razvijajo fiksno miselnost. Pozornost je usmerjena le na končni izid, brez poudarka na tem, na kakšen način je bil rezultat dosežen. To vzbujaj vtis, da je študent opremljen s talenti in primanjkljaji, na katere ne more vplivati. To jih vodi v prepričanje, da je napor neučinkovit, saj sposobnosti in talentov ne moremo izboljšati ter da je vlaganje napora znak pomanjkanja inteligentnosti. V svoji študiji sta Mueller in Dweck ugotovila, da so učenci, ki so prejeli pohvalo, vezano na inteligentnost, v večji meri zavrnili prihodnje izzive, v katerih bi se lahko kaj novega naučili. Namesto tega so pogosteje izbrali naloge, kjer so lahko prikazali veščine, ki so jih že imeli razvite ter tako dajali vtis, da so inteligentni. Raziskovalca sta tudi opazila, da je taka oblika pohvale vodila do ranljivosti učencev v odnosu do prihodnjih neuspehov.

Pohvala, usmerjena na proces, se nanaša na posameznikov napor, dejavnosti in vztrajnost. Primeri take pohvale so: “Zelo si se potrudil za takšen rezultat” ali “Vidim, da si se veliko učil za ta dosežek.” Ko so učenci pohvaljeni za trud, jih to vodi v oblikovanje razvojne miselnosti. Če pohvalo usmerimo na proces in na pot, ki je vodila do dosežka, se vzpostavi pozitivna konotacija v zvezi z naporom. Prav tako je jasno, da neuspeh ne pomeni, da nekdo ni dovolj pameten, ampak da bi se moral bolj potruditi oz. razviti nove strategije. V raziskavi Mueller in Dweck, so otroci, ki so prejeli pohvale, usmerjene na proces, raje izbirali naloge, ki so ponujale priložnosti za učenje, kot naloge s katerimi bi prikazali, kaj že obvladajo.

## Viri

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>