



Aurora Ricci

Emancipare al plurale

La ricerca empirica in educazione
per promuovere il Growth Mindset



Processi
e Linguaggi
dell'Apprendimento

FrancoAngeli 



Processi
e Linguaggi
dell'Apprendimento

Direzione: Roberto Trinchero

Comitato direttivo

Funzioni: accoglienza delle proposte di pubblicazione e prima scrematura

Barbara Bruschi, Renato Grimaldi, Roberto Farné, Alberto Parola, Daniela Robasto, Barbara Sini, Simona Tirocchi

Comitato Scientifico

Funzioni: referaggio anonimo, con doppio cieco, mediante sistema on line

Michele Baldassarre, Federico Batini, Guido Benvenuto, Giovanni Bonaiuti, Vincenzo Bonazza, Antonio Calvani, Gianna Cappello, Lucia Chiappetta Cajola, Cristina Coggi, Barbara Demo, Luciano Di Mele, Piergiuseppe Ellerani, Ivan Enrici, Damiano Felini, Adelaide Gallina, Marco Gui, Antonio Marzano, Sara Nosari, Alessandro Perissinotto, Maria Ranieri, Paola Ricchiardi, Emanuela Torre, Carla Tinti, Giuliano Vivanet, Tamara Zappaterra.

La Collana accoglie studi teorici, storico-comparativi ed empirico-sperimentali riguardanti i processi e i linguaggi dell'apprendimento dalla primissima infanzia alla "grande anzianità". I testi proposti sono volti a indagare "come si apprende" nelle varie età della vita e come è possibile mettere in atto processi di formazione efficaci nel promuovere apprendimento, tenendo conto del dibattito contemporaneo in pedagogia, didattica, psicologia cognitiva, neuroscienze. In quest'ottica, i testi proposti esplorano i metodi, le strategie, le tecniche e gli strumenti efficaci nei percorsi di educazione, istruzione e formazione, scolastica ed extrascolastica, lungo tutto l'arco della vita.

Oggetti di interesse sono quindi l'educazione e la formazione improntate dall'evidenza quantitativa e qualitativa, l'apprendimento esperienziale in diversi contesti - dal gioco spontaneo del bambino all'interazione mediata dai social network -, i linguaggi medialti per l'apprendimento e le tecnologie in grado di promuoverlo, il potenziamento cognitivo come strumento per affrontare un vasto spettro di bisogni educativi, la *gamification*, la robotica educativa, la giocomotricità e le sinergie tra apprendimento cognitivo e motorio, lo *storytelling*, i prodotti mono e multimediali per l'infanzia e il gioco educativo nelle sue varie forme e accezioni.

La collana accoglie contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca, traduzioni, descrizioni di esperienze e sperimentazioni in contesti scolastici ed extrascolastici.

Il Comitato direttivo e il Comitato scientifico intendono promuovere attraverso la collana un ampio, aperto e proficuo dibattito tra ricercatori, insegnanti, educatori e tutti gli studiosi che siano interessati ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento nelle varie età della vita.

Ogni volume è sottoposto a referaggio con modello "doppio cieco".



OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Aurora Ricci

Emancipare al plurale

La ricerca empirica in educazione
per promuovere il Growth Mindset

FrancoAngeli 

La pubblicazione è stata realizzata con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin".

Isbn digitale: 9788835169406

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169406

*In memoria di Matteo Romagnoli
educatore, discografico, autore e grande amico,
che ha messo l'emancipazione degli altri al centro dei propri sogni*

Indice

Prefazione , di <i>Elena Luppi</i>	pag.	9
Introduzione	»	13
1. Tra teorie e miti: l'intelligenza, il talento e il merito	»	17
1.1. L'interesse per l'intelligenza	»	17
1.2. Il talento a fuoco	»	22
1.3. Il falso mito del merito	»	28
1.3.1. Il contesto internazionale	»	29
1.3.2. Il contesto italiano	»	38
2. Le caratteristiche personali nel processo di apprendimento	»	43
2.1. Introduzione	»	43
2.2. Il concetto di sé in ambito educativo	»	44
2.2.1. L'autostima	»	44
2.2.2. Teoria dell'identità dell'io	»	46
2.3. Motivazione e apprendimento	»	47
2.3.1. Teoria degli obiettivi	»	53
2.3.2. Teoria dell'autoefficacia	»	55
2.4. Le teorie dell'attribuzione	»	59
2.4.1. L'auto-sabotaggio e l'impotenza appresa	»	62
3. Il <i>growth mindset</i>	»	65
3.1. Introduzione	»	65
3.2. Le teorie che hanno plasmato la ricerca di Dweck	»	66
3.3. L'approdo alla classificazione dei <i>mindset</i>	»	70

3.4. L'influenza dei feedback sul <i>growth mindset</i>	pag.	75
3.5. La relazione tra <i>mindset</i> e status socio-economico	»	78
3.6. La relazione tra <i>mindset</i> e genere	»	83
3.7. Criticità e controversie del costrutto	»	87
4. Promuovere il <i>growth mindset</i> a scuola	»	91
4.1. Su quanti livelli di contesto è possibile agire	»	91
4.1.1. Livello famiglia	»	92
4.1.2. Livello classe	»	96
4.1.3. Livello dei pari	»	97
4.1.4. Livello scuola	»	99
4.2. Promuovere il <i>growth mindset</i> nei bambini e nelle bambine in età scolare (6-11 anni)	»	101
4.3. Promuovere il <i>growth mindset</i> nei ragazzi e nelle ragazze di 11-19 anni	»	105
4.4. Una ricerca empirica: promuovere il <i>growth mindset</i> promuovendo l'imprenditorialità	»	115
5. Promuovere il <i>growth mindset</i> all'Università	»	124
5.1. Promuovere il <i>growth mindset</i> nei ragazzi e nelle ragazze dell'Università	»	124
5.2. Due ricerche empiriche sul <i>growth mindset</i> durante la transizione università-mondo del lavoro	»	126
6. Promuovere il <i>growth mindset</i> nella professione docente	»	145
6.1. L'approccio pedagogico al <i>growth mindset</i> nei docenti della scuola	»	145
6.2. L'approccio pedagogico al <i>growth mindset</i> nei docenti universitari	»	160
Riflessioni conclusive	»	164
Bibliografia	»	167

Prefazione

di *Elena Luppi*

Il concetto di *growth mindset* o *forma mentis* di crescita/incrementale è diventato sempre più centrale nel dibattito delle Scienze dell'Educazione a partire dagli studi sulle convinzioni nei confronti dell'intelligenza e dal conseguente impianto teorico elaborato da Carol Dweck (2006). La teoria del *mindset* ha portato a concettualizzazione un costrutto che incorpora gli elementi mobilitanti dei processi di apprendimento, di crescita e di emancipazione. Grazie a numerose ricerche condotte su soggetti in apprendimento di varie fasce di età, Dweck ha individuato due *mindset* o *forme mentis* che possono essere facilitatori o inibitori di atteggiamenti positivi nei confronti dell'apprendimento. Le persone assumono una *forma mentis* fissa (*fixed mindset*) quando credono che le loro facoltà siano innate e immutabili e, invece, una *forma mentis* dinamica o incrementale (*growth mindset*) quando aderiscono alla convinzione che queste stesse facoltà possano essere alimentate, sviluppate e potenziate.

Questi due atteggiamenti, che hanno alla base convinzioni e credenze spesso radicate, determinano percorsi ed esiti differenti nei confronti delle situazioni di apprendimento e, più in generale, di crescita e cambiamento e possono inibire o promuovere le possibilità che ciascun individuo ha di esprimere appieno il proprio potenziale, di apprendere e di emanciparsi. Tuttavia, queste convinzioni possono essere riviste e cambiate attraverso i processi educativi e formativi.

Aurora Ricci ha realizzato un imponente e accurato lavoro di analisi, sistematizzazione e riflessione critica degli studi che si collocano all'interno di questo filone tematico, ponendo al centro l'educazione e il ruolo che la Pedagogia ha nel promuovere strumenti e contesti che favoriscano l'acquisizione da parte di ogni discente di un *mindset* incrementale, quale premessa all'apprendimento, alla crescita e all'emancipazione.

Il volume approfondisce con uguale sistematicità e rigore gli elementi teorici, empirici e applicativi del concetto di *mindset*, con uno sguardo rivolto agli interventi educativi, in un'ottica trasversale e permanente. Vengono analizzati nel testo i percorsi di educazione e formazione dedicati alla promozione di un *mindset* incrementale in tutti i gradi scolastico-formativi, offrendo esempi concreti di come questo tema possa essere applicato proficuamente per incrementare la motivazione, l'autoefficacia dei discenti e migliorarne gli apprendimenti. Il testo si sofferma, inoltre, sulle professioni educative e sulle pratiche didattiche che possono generare contesti di apprendimento autenticamente emancipatori.

Il concetto di emancipazione è al centro di questo volume, che sottolinea con forza come l'adozione di una pedagogia che promuove una *forma mentis* incrementale possa contribuire, non solo a permettere a ciascun discente di sviluppare il proprio potenziale, ma anche e soprattutto a promuovere processi di apprendimento e insegnamento orientati all'equità e all'inclusione.

La tematica delle diseguaglianze e discriminazioni viene analizzata con grande attenzione, sensibilità e in piena coerenza con il dibattito scientifico e sociale contemporaneo, secondo una prospettiva intersezionale, che tiene conto delle molteplicità e intrecci delle fonti di esclusione sociale.

Viviamo in una società in cui le diseguaglianze continuano a influenzare le possibilità di successo delle persone, anche nel campo dell'istruzione, dove la condizione di provenienza spesso determina il successo scolastico, formativo e le opportunità di vita.

A partire da questa consapevolezza e dalle solide basi teoretiche ed empiriche che caratterizzano questo volume, Aurora Ricci prende in esame numerosi studi di caso, progetti e modelli didattico-educativi e formativi che possono permettere di emancipare chi si trova in un processo di apprendimento da tutte quelle condizioni individuali e sociali che sono di ostacolo all'equità.

Le ricerche sul *mindset*, infatti, mostrano che le convinzioni profonde, che inibiscono l'apprendimento come processo emancipatorio, possono essere modificate, attraverso percorsi formativi che lavorino sulla consapevolezza metacognitiva e sulla capacitazione dei discenti.

Il volume di Aurora Ricci apporta un contributo importante in questa direzione, rileggendo il concetto di *growth mindset* nelle sue implicazioni e applicazioni pedagogiche, come costruito chiave per innovare le pratiche educative, didattiche e formative per promuovere equità e inclusione.

Il *growth mindset* non è semplicemente visto come una chiave per il successo individuale – come spesso appare in molta letteratura divulgativa sul tema – ma, soprattutto, come un mezzo per ridurre le disuguaglianze.

La possibilità di apprendere e migliorare è, infatti, una risorsa fondamentale per chi, partendo da contesti svantaggiati, trova nell'educazione un'opportunità di crescita. L'autrice espande il potenziale di questo costrutto nel contribuire a creare ambienti educativi che possano favorire una cultura pedagogica orientata al processo piuttosto che alla *performance*.

Il concetto di *growth mindset* viene quindi declinato secondo la prospettiva delle Scienze dell'Educazione, per mostrare, a partire dalla ricerca e dalle pratiche didattico-formative, come promuovere un'educazione che, non solo incoraggi lo sviluppo delle abilità individuali, ma che riduca anche le disparità di partenza. Educare al *growth mindset* significa riconoscere che le capacità possono essere sviluppate attraverso l'impegno e la perseveranza, decostruendo l'idea che i destini degli individui e dei gruppi siano determinati dalla nascita. Il concetto di *mindset* rimette in discussione le idee di merito e talento interpretate esclusivamente in chiave performativa, che oscurano il valore dell'apprendimento come processo continuo e significativo.

Questo volume offre a chi opera in campo educativo e formativo solide basi teoriche, evidenze empiriche e strumenti metodologico didattici per progettare e valutare in ogni contesto educativo e formativo nell'ottica dell'equità e dell'inclusione, per favorire processi di apprendimento che promuovano, appunto, emancipazione al plurale.

Introduzione

Per introdurre questo volume occorre partire da due assunti: quello di equità e quello di inclusione. Per equità si intende la distribuzione giusta e imparziale delle risorse e delle opportunità, in modo che ogni individuo, indipendentemente dalle sue condizioni di partenza, abbia le stesse possibilità di successo e di realizzazione personale (Rawls, 1971). Per inclusione, invece, si intende l'insieme delle condizioni che permettono alla persona, qualsiasi siano le categorie identitarie che la caratterizzano, di essere riconosciuta e rispettata come tale e che le consentono di esercitare i propri diritti civili e politici, facendo sentire la propria voce nella società. Una società – quella attuale – che pare però non presentare quei meccanismi interni di funzionamento in grado di garantire equità nell'accesso alle opportunità e favorire l'insorgere di processi inclusivi. Uno dei primi contesti in cui si sperimenta questo fenomeno è quello educativo. Infatti, come confermano i dati, in questo secolo, similmente a quello precedente, la classe socioeconomica in cui si nasce rischia di determinare il futuro della persona in termini di opportunità a disposizione, come ad esempio il successo scolastico (OECD, 2018). In particolare, un ragazzo o una ragazza, che nasce in una famiglia di classe socioeconomica più bassa, avrà meno possibilità di successo scolastico rispetto a un coetaneo di classe socioeconomica più alta, in quanto le risorse economiche, culturali e sociali a cui può attingere sono inferiori (Reardon, 2011).

Poiché, quindi, il contesto di nascita è la prima e massima condizione fuori dal controllo di ciascuno di noi, in una società come quella attuale, così caratterizzata da scarsa mobilità sociale, è assolutamente necessario essere cauti nel considerare il successo come mero risultato di merito individuale. Inoltre, visto che l'attenzione alla *performance* pare aumentare sempre più insieme all'iperfocus sui concetti di talento e successo, appare oggi meritevole di apprezzamento soprattutto la combinazione tra quella

che si considera un'innata predisposizione in un certo campo e la prestazione migliore realizzabile ottenuta grazie al "settaggio" di obiettivi sempre più ambiziosi. Si assiste quindi alla scomparsa del valore dell'apprendimento come processo continuo e non ostentato (Biesta, 2010).

È come se il concetto di talento stesse vivendo, nella società attuale, una sua deriva. Potremmo infatti azzardare che si tratti non solo di un'idea di talento quale costruzione sociale, quanto addirittura di un'idea "estetica" di talento, che si manifesta appieno nel momento in cui viene visto, letto e ammirato all'interno di un canone narrativo; un canone che, molte volte, fa sentire il soggetto come intrappolato sotto spinte sociali che premono per ostentare una narrazione iperbolica di sé, e che può quindi portare a smarrirsi in una deriva performativa. A tal proposito, come ricordato anche da Benetton (2017), le contraddizioni etico-pedagogiche che attraversano e caratterizzano la società contemporanea, accendono un enorme faro su un'idea di talento frammentata, orientata al successo immediato e visibile, mettendo in secondo piano l'autentica realizzazione personale e culturale. Così, quando si parla di talento, spesso lo si riduce a esibizione e fama, anziché vederlo come un insieme di intelligenza e creatività che esprime l'unicità dell'individuo. Già Dewey nel 1950 aveva intravisto l'alba di tale tendenza, criticandola, descrivendo come la società giudichi le persone attraverso criteri di inferiorità e superiorità che esprimono e riflettono successi superficiali.

Il problema del primato della *performance* sul processo è stato ulteriormente esacerbato dalla pandemia da Covid-19. Infatti, la combinazione tra la tendenza a narrazioni personali legate alla performatività, che stava avanzando all'interno degli spazi sociali digitali, e il fatto di essere vincolati agli spazi casalinghi in virtù della prudente protezione dal contagio, ha reso più evidenti le disuguaglianze esistenti. Ciò ha avuto un impatto sulla salute mentale dei giovani in termini di aumento di livelli di ansia, stress, depressione, angoscia specifica per l'evento, diminuzione del benessere psicologico, e cambiamenti nelle abitudini del sonno (Cielo et al., 2021). In aggiunta a ciò, il mito e la retorica del "se vuoi, puoi" continua a perpetuarsi, ignorando le profonde disuguaglianze strutturali che limitano le possibilità di molti individui di realizzare il proprio potenziale.

Come dirimere questo groviglio entro cui ci stiamo trovando e, soprattutto, quale può essere il contributo delle scienze pedagogiche nel consentire l'emancipazione attraverso l'educazione in un'ottica non individualista ed inclusiva, capace di non lasciare indietro nessuno? Diventa necessario ridefinire il significato dell'impegno e del suo valore per l'individuo, spostando l'attenzione dalla *performance* all'esperienza vissuta e ai significati ad essa collegati, e quindi focalizzando l'attenzione al processo di apprendimento.

Ciò, come si è detto, dovrebbe avvenire considerando la persona non avulsa da un contesto sociale fatto di barriere e risorse, quanto piuttosto in ottica di inclusione, capace di tenere a mente le diverse categorie di differenze che potrebbero rappresentare un privilegio o uno svantaggio.

Inoltre, in uno scenario prossimo di mercati del lavoro influenzati drasticamente dalle innovazioni tecnologiche, in cui molte professioni scompariranno per lasciare spazio a nuove, per le quali probabilmente serviranno sempre maggiori risorse conoscitive e creative, diverrà sempre più importante allenare la propria capacità di analizzare in modo funzionale e strategico il proprio bagaglio di abilità. Ed è qui che il costrutto di *growth mindset*, oggi più che quando venne teorizzato da Dweck alla fine degli anni '80, diventa cruciale nel tentativo di riportare al centro della scena l'impegno e le strategie della persona, non con un focus sulla *performance*, ma sul processo di apprendimento (Dweck, 2006). Questo costrutto, che comprende l'insieme delle credenze individuali circa le proprie abilità e l'impatto di tali credenze sulle scelte legate allo sviluppo delle abilità stesse, si pone in modo deciso contro l'ideologia delle doti naturali e delle predisposizioni come privilegi ascritti alla nascita. In questo senso, l'attenzione della ricerca educativa sul *growth mindset* si pone al servizio dell'equità e dell'inclusione, sia nel momento in cui lo si analizza sui target, sia nel momento in cui si immaginano gli effetti della sua promozione nel contesto educativo.

La cornice all'interno della quale osservare il costrutto è quella della pedagogia sperimentale, in grado di fornire contesto e strumenti per approfondire le pratiche educative utili sia all'osservazione, che allo sviluppo di una mentalità incrementale.

L'obiettivo della presente monografia è quindi quello di riflettere sull'educazione al *growth mindset* come dispositivo educativo in grado di promuovere equità e inclusione, nell'ottica di una società democratica dewiana, emancipando al plurale mediante lo spostamento del focus dalla *performance* individuale alla riflessione sull'apprendimento in termini di cultura e pedagogia del *growth mindset*. Si cercherà di evidenziare come le ricerche su questa tematica promuovano l'idea che le capacità possono essere sviluppate attraverso l'impegno e la perseveranza, nella direzione di una riduzione dei possibili *gap* di partenza, assumendo quindi un'ottica intersezionale.

Per raggiungere tale obiettivo, si farà un breve excursus sulle teorie dell'intelligenza, sui concetti di talento e di merito (capitolo 1); verranno poi trattate le caratteristiche personali fondamentali nel background del *growth mindset*, come il concetto di sé, la motivazione e le teorie attribuzionali (capitolo 2). Si ripercorreranno poi le tappe di sviluppo teorico del

costruito mediante le tematiche centrali del relativo dibattito scientifico (capitoli 3), nonché si analizzeranno gli interventi educativi di promozione del *growth mindset* a Scuola e all'Università, in collegamento con le ricerche condotte dall'Autrice e riferiti ad attività extracurricolari non-formali di educazione all'imprenditorialità e *growth mindset* (capitoli 4 e 5). Nell'ultimo capitolo (capitolo 6), verranno presentate le ricerche focalizzate sul *mindset* dei docenti e lo sviluppo di una pedagogia del *mindset*.

Vorrei esprimere la mia profonda gratitudine a tutte le persone che, con il loro supporto, hanno incoraggiato e atteso con pazienza la realizzazione di questo volume. Un ringraziamento speciale va a Elena Luppi, per la sua cura, la fiducia incrollabile e il costante stimolo scientifico, e a Ira Vannini, per il suo sostegno appassionato e appassionante. Desidero ringraziare Andrea Ciani e Alessandra Rosa, colleghi e compagni di viaggio straordinari, sempre presenti lungo questo percorso di scrittura. Infine, un sentito ringraziamento va alla Fondazione Golinelli e alle sue persone che, in questi anni, mi hanno dato l'opportunità di condurre le mie ricerche sul *growth mindset* all'interno di progetti educativi innovativi ed emancipatori.

1. Tra teorie e miti: l'intelligenza, il talento e il merito

Al fine di far comprendere appieno il valore del costrutto di *growth mindset*, appare necessario inserire una cornice capace di mettere in prospettiva ciò che verrà trattato nei capitoli successivi, nonché consentire l'osservazione dei dettagli più rilevanti. Si intende quindi esaminare preliminarmente le teorie che hanno cercato di indagare l'intelligenza e il talento, nonché, strettamente connesso a queste, il dibattito nato attorno al concetto di merito, con un focus specifico sul contesto educativo. Questo capitolo introduttivo offre così un excursus (seppur parziale) su queste tematiche, fornendo un quadro teorico indispensabile per analizzare come il *growth mindset* si inserisca nel più ampio discorso pedagogico ed educativo.

1.1. L'interesse per l'intelligenza

L'interesse per la mente e nello specifico per l'intelligenza è una costante nella storia dell'umanità. In questa sede non si tratteranno le prime disquisizioni filosofiche sull'intelligenza che la consideravano come una funzione essenziale dell'anima umana e che hanno interessato sia l'antichità classica, ad opera di Socrate, Platone e Aristotele, sia l'epoca medioevale, ad opera di Tommaso D'Aquino; qui non si intende nemmeno approfondire le riflessioni filosofiche degli illuministi Locke e Kant sulla natura della ragione, della conoscenza e della mente umana. In questo paragrafo si intende infatti partire dai primi studi scientifici sull'intelligenza che hanno coinciso con la nascita della psicologia come scienza.

A tal proposito, all'interno del dibattito scientifico sull'intelligenza, tra le prime prospettive fondamentali ritroviamo la concettualizzazione di Francis Galton (1883). Il lavoro di Galton, fortemente influenzato dai principi dell'evoluzione darwiniana, considera l'intelligenza come un tratto in-

nato e determinato geneticamente; esso getta le basi per successive indagini sull'ereditarietà e sulla base biologica dell'intelligenza, sottolineandone la natura innata. Questo accento sulle caratteristiche innate ha dato vita a un dibattito più ampio sull'importanza della natura rispetto all'educazione (*nature versus nurture*), un dibattito che continua a risuonare nelle discussioni contemporanee. Aspre critiche hanno visto in tale approccio un sostegno alle teorie eugenetiche, in quanto suggeriva una visione deterministica dell'intelligenza.

Successivamente, nei primi anni del XX secolo, Binet (1905) descrive l'intelligenza come una manifestazione del giudizio, che implica direzione, adattamento e criticismo. Il carattere per l'epoca rivoluzionario dell'approccio di Binet risiede nel fatto di allontanarsi dalla visione dell'intelligenza come tratto fisso, concentrandosi invece sui processi cognitivi e sulle abilità pratiche di risoluzione dei problemi. Il suo lavoro ha alimentato lo sviluppo del primo test standardizzato di intelligenza, la *Scala Binet-Simon*, progettata per identificare gli studenti (di età dai 3 agli 11 anni) che necessitano di supporto educativo. In quegli stessi anni, Stern (1914) si interroga sull'intelligenza sviluppando una misura di *quoziente intellettuale* (QI) che dovrebbe rimandare al punteggio di intelligenza come rapporto tra età mentale ed età cronologica. L'impatto dell'invenzione di questa misura è stato senza precedenti: ben presto infatti la formula del QI di Stern diventa una pietra miliare nella valutazione psicologica, venendo utilizzata sia in ambito scolastico-educativo, sia in ambito legale, in funzione della presa di decisioni riguardanti le neuro-divergenze, all'epoca considerate disabilità intellettive.

Con l'evoluzione del dibattito sull'intelligenza, la letteratura scientifica si è divisa sempre più tra i sostenitori di un concetto unitario di intelligenza (monofattoriale) e quelli che sostenevano una prospettiva multifattoriale. Tra i sostenitori della prospettiva monofattoriale ritroviamo Spearman, colui che ha introdotto la prima articolazione formale della visione monofattoriale. Con la sua teoria del "fattore g" (fattore generale), lo studioso descrive l'intelligenza come un'unica abilità mentale generale che sottende tutte le funzioni cognitive.

A tal proposito, la teoria di Spearman (1927) suggerisce che una tale intelligenza generale non è altro che una dimensione omogenea e astratta al di sopra delle abilità, risultato di energia mentale. Inoltre, tale risorsa cognitiva si rivela una fondamentale guida delle prestazioni in una varietà di compiti intellettuali: dalla matematica alla comprensione del linguaggio. La sua teoria fu supportata dall'analisi fattoriale, la quale ha individuato una varianza comune tra diverse abilità cognitive, suggerendo così un unico fattore sottostante. La prospettiva di Spearman ha giocato un ruolo im-

portante nella psicomètria, influenzando lo sviluppo dei test di intelligenza e l'interpretazione dei punteggi di QI, spesso visti come una riflessione di questa intelligenza generale.

Tra i sostenitori invece dell'*approccio multifattoriale* ritroviamo Louis Leon Thurstone (1938), il quale sfida la visione monolitica dell'intelligenza, sostenendo un modello basato su sette abilità mentali primarie (o fattori):

1. la comprensione verbale;
2. la fluidità verbale;
3. il ragionamento induttivo;
4. la visualizzazione spaziale;
5. le abilità numeriche;
6. le abilità mnemoniche;
7. la velocità percettiva.

A tal proposito, l'approccio multifattoriale di Thurstone fornisce una comprensione più sfumata dell'intelligenza, in cui le abilità cognitive non sono necessariamente interdipendenti, ma possono essere distinte e specializzate. Lo sviluppo delle batterie psico-attitudinali multiple è stato influenzato da tale approccio, aprendo alla possibilità che gli studenti e le studentesse possano contemporaneamente eccellere in alcune aree e avere difficoltà in altre, piuttosto che vedere l'intelligenza come un'unica capacità uniforme. Ad esempio, uno studente potrebbe dimostrare elevate capacità di ragionamento spaziale, come dimostrato dalla capacità di risolvere dei puzzle complessi, pur avendo abilità verbali nella media, e allo stesso tempo basse abilità di calcolo numerico, sfidando così l'idea che un singolo punteggio di QI possa catturare adeguatamente il potenziale intellettuale dei ragazzi e delle ragazze.

Sulla stessa scia di Thurstone, alla Harvard University, Gardner (1983) amplia ulteriormente il concetto di intelligenza. Infatti, la sua *teoria delle intelligenze multiple*, considera prima sette forme distinte di intelligenza:

1. linguistica,
2. musicale,
3. logico-matematica,
4. spaziale,
5. cinestesica,
6. intrapersonale,
7. interpersonale

a cui, dieci anni dopo, sono state aggiunte altre due forme:

8. naturalistica,
9. filosofico-esistenziale,

per un totale di nove. Con tale modello Gardner ha sfidato la valutazione tradizionale basata sul QI, sostenendo che i test standardizzati, fondati su

risposte brevi a batterie di domande, non riescono a catturare l'intera gamma delle capacità cognitive umane. Inoltre, in questa concezione, l'intelligenza non è altro che una combinazione (un vero e proprio *mix*) dei nove livelli di intelligenze, rendendo così ogni individuo unico, ed estremamente diverso dagli altri. Per fare un esempio, i test di intelligenza tradizionali potrebbero valutare le abilità logico-matematiche, spesso trascurando competenze come l'intelligenza musicale o quella interpersonale, che rivestono altrettanta importanza nell'identificare le abilità logico-matematiche in questione. La teoria di Gardner ha avuto un impatto profondo sulle pratiche educative, portando a un approccio più olistico della valutazione e dell'istruzione rivolta agli studenti e studentesse, volto a coltivare una gamma più ampia di talenti e intelligenze.

Sviluppando ulteriormente l'approccio multifattoriale, lo psicologo statunitense Robert Sternberg (1993) propone la *teoria triarchica dell'intelligenza*, che include tre ampi ambiti di abilità (o domini di elaborazione mentale):

1. l'intelligenza analitica, legata all'analisi, il confronto e la valutazione delle informazioni;
2. l'intelligenza creativa, legata alla generazione di idee e al combinare fatti non correlati tra loro;
3. l'intelligenza pratica, legata all'applicazione delle due intelligenze precedenti per raggiungere obiettivi personali, ovvero all'adattarsi a un ambiente in evoluzione e al plasmare il proprio mondo per ottimizzare le opportunità.

Si può osservare, quindi, come tale teoria enfatizzi gli aspetti contestuali ed esperienziali dell'intelligenza, vedendo così nel comportamento adattivo in contesti reali un esito della combinazione di questi tre tipi di intelligenza. Durante la seconda sistematizzazione di tale teoria, Sternberg e colleghi (2000) etichettano l'intelligenza analitica come "intelligenza accademica" e la definiscono come "facile acquisizione di conoscenze accademiche formali", che sono "dichiarative", "inerti" e "astratte", mentre l'intelligenza pratica è la "facile acquisizione e l'uso di conoscenze tacite", che sono "procedurali", "orientate all'azione" e "specifiche del dominio".

L'idea dell'esistenza di un'intelligenza pratica distinta dall'intelligenza accademica, in grado di predire meglio il successo futuro, portata avanti da Stenberg e colleghi (2000), è stata criticata ferocemente da Linda Gottfredson nel 2003. La studiosa critica la solidità scientifica del processo attraverso cui Stenberg e colleghi arrivano ai risultati, sostenendo che

lo fanno presentando i risultati più favorevoli – sovrastimando comunque anche quelli – interpretando i dati incoerenti in modo da produrre un sostegno coerente

e fornendo citazioni a sostegno di affermazioni forti, ma che in realtà non forniscono un sostegno indipendente (molte sono solo sintesi precedenti dello stesso aspetto) o che addirittura contraddicono l'affermazione in questione (Gottfredson, 2003, p. 392).

Accanto a questi paradigmi monofattoriali e multifattoriali, sono emerse alcune prospettive alternative che criticano come riduzionista l'approccio di compartimentare l'intelligenza in domini specifici. A tal proposito, gli studi della Gestalt hanno osservato come "il tutto è diverso dalla somma delle sue parti" (Ehrenfels, 1890), e da ciò sono derivate le teorie che vedono l'intelligenza non come un insieme di abilità discrete, quanto piuttosto come una proprietà emergente di sistemi complessi. In particolare, Saarinen e Hämäläinen (2004) hanno fatto riferimento al concetto di intelligenza dei sistemi, ovvero la capacità di navigare e interagire in modo intelligente all'interno di ambienti complessi e dinamici. Questo approccio all'intelligenza pone l'accento sul ruolo giocato dai fattori contestuali e relazionali nel plasmare il comportamento intelligente, suggerendo così che l'intelligenza non può essere completamente compresa senza considerare prima i sistemi più ampi in cui operano gli individui.

Nel dibattito scientifico contemporaneo, la nozione di intelligenza ha perso la connotazione di tratto fisso e innato. Infatti, l'attuale letteratura definisce tendenzialmente l'intelligenza come la capacità di apprendere dall'esperienza, di impegnarsi in processi metacognitivi e di adattarsi a diversi ambienti, in contesti sociali e culturali differenti (Niu & Brass, 2011; Saklofske et al., 2015). Questa definizione riflette così una visione più olistica e multidimensionale dell'intelligenza, riconoscendone la natura multifattoriale e l'importanza dell'adattabilità e dell'apprendimento.

Fatto questo parziale excursus sulle principali teorie dell'intelligenza¹, ci pare importante notare che le persone comuni spesso possiedono teorie implicite sull'intelligenza, che differiscono da queste prospettive accademiche e che possono contenere forme di *bias* (ovvero distorsioni cognitive). L'importanza di questo fenomeno sta nel fatto che, queste credenze implicite, tipicamente inconsce, possono influenzare significativamente il benessere emotivo e i risultati accademici degli individui. È stato così dimostrato che le *teorie implicite sull'intelligenza* – se vedono l'intelligenza come un tratto fisso o come malleabile – possono influenzare la motivazione, la resilienza e la *performance* degli individui in contesti educativi (Aronson et al., 2002; Burnette et al., 2013; Costa & Faria, 2018).

1. Per una lettura più approfondita si suggerisce la lettura del capitolo 3.1 del volume di Cinque (2013) *In merito al talento*.

In sintesi, lo studio dell'intelligenza ha attraversato periodi iniziali in cui le nozioni di abilità innata sembravano ragionevoli, fino a periodi in cui si sono abbracciati modelli più complessi e multifattoriali, che riconoscono le diverse espressioni e i legami con il contesto da parte delle capacità cognitive. Infine, l'attenzione alle credenze implicite che guidano gli individui, siano essi docenti, genitori o studenti/esse, ha profonde implicazioni per l'educazione, la psicologia e le visioni più ampie della società sul potenziale umano, sottolineando la necessità di approcci che coltivino tutte le dimensioni dell'intelligenza, l'adattabilità e l'apprendimento permanente.

1.2. Il talento a fuoco

Nel presente paragrafo si intende far emergere il legame d'interdipendenza e influenza reciproca esistente tra intelligenza e talento, un concetto quest'ultimo che ha creato grande fascinazione popolare e ampio dibattito scientifico.

Già i dizionari della lingua italiana (si sono qui presi meramente ad esempio, e senza alcuna velleità di sistematizzazione, le versioni online di Enciclopedia Treccani, De Mauro, Garzanti e Zanichelli), al di là del comune riconoscimento della derivazione etimologica del termine, non si trovano in accordo circa il significato principale di "talento". Infatti, è certamente riconosciuta la derivazione latina dal termine "talentum" e prima ancora quella greca da "τάλαντον", riferite al piatto della bilancia utilizzato per la misura del peso dei metalli in antica Grecia e Palestina; così come è riconosciuto il significato di moneta di scambio, che darà poi lo spunto per la "parabola dei talenti", narrata nel Vangelo di Matteo e che intende simboleggiare metaforicamente un dono da far fruttare (riferimento presente in Treccani, De Mauro e Garzanti).

A questo punto però, è interessante osservare quale primo ulteriore significato del termine individuano i dizionari considerati. L'Enciclopedia Treccani, come primo ulteriore significato, individua quello di talento come volontà e desiderio "1.a. Volontà, voglia, desiderio: *una notte avvenne che 'l favolatore' avea grande t. di dormire, e Azzolino il pregava che favolasse* (Novellino); *Dintorno mi guardò, come talento Avesse di veder s'altri era meco* (Dante)", così come anche lo Zanichelli "1. voglia, desiderio: *Dintorno mi guardò, come talento / avesse di veder s'altri era meco* (Dante Inf. X, 55-56)"; dall'altro lato, il De Mauro, come primo ulteriore significato, individua il talento come un tratto, qualcosa di innato "2.a. predisposizione, particolare capacità e abilità nel fare qcs.: *ha un grande talento per la recitazione, è un ragazzo di talento, ha poco talento per la*

pittura”, così come anche il Garzanti, il quale accosta anche un secondo significato legato alla genialità “1. capacità innata, disposizione naturale: *un ragazzo di talento; avere talento musicale, per la musica* | persona geniale, dotata di grandi capacità: *un talento della musica, del calcio*”.

Volendo tentare questo semplice esperimento anche sulle versioni online di alcuni autorevoli dizionari stranieri, vedremo come, per la lingua inglese, nel *Cambridge Dictionary* scompaia dal primo significato il riferimento all’unità di misura, ciò a favore del riferimento al concetto di talento come un’abilità presente dalla nascita e non appresa, caratterizzata da un attributo di bontà dell’esecuzione “*a natural skill or ability to be good at something, especially without being taught: talent for, Her talent for music showed at an early age*”²; questo accento sul fare bene è presente anche nell’*Oxford Learner’s Dictionaries* “*a natural ability to do something well. [Ex:] The festival showcases the talent of young musicians; to possess/have exceptional musical talent; The team is known for nurturing raw talent*”³.

In parallelo, è interessante osservare come, nel dizionario della lingua francese Larousse, scompaiano i riferimenti alle doti naturali, ma si faccia riferimento a un’attitudine particolare e, a differenza degli altri dizionari, non si faccia riferimento, nei primi esempi, alla musica o allo sport o alle arti in generale “*Aptitude particulière à faire quelque chose: Avoir un réel talent pédagogique*”⁴. Il riferimento ai significati originari di talento come unità di misura ritorna invece nel DWDS, il dizionario tedesco dell’Accademia delle Scienze di Berlino-Brandeburgo. Qui, nel primo ulteriore significato, per spiegare il concetto di talento viene introdotto un termine di comparazione con gli altri, in cui il soggetto talentuoso possa distinguersi; infatti, per talento si intende “*Fähigkeit, Vermögen, auf einem bestimmten Gebiet etwas zu leisten, wozu nicht jedermann in der Lage ist, Begabung, Anlage. Beispiele: viel, wenig, ein großes, überdurchschnittliches Talent zu etw. Haben*”⁵. Infine, si osserva come nel dizionario di lingua spagnola della Real Academia Española, il primo significato di talento faccia invece

2. “Una skill o abilità naturale ad essere bravi in qualcosa, specialmente senza che ciò sia stato insegnato: talento per, Il suo talento per la musica si è manifestato fin da giovane età”.

3. “Un’abilità naturale a fare bene qualcosa. [Es:] Il festival mette in mostra il talento dei giovani musicisti; possedere/avere un talento musicale eccezionale; il team è noto per coltivare il talento grezzo.

4. “Particolare abilità nel fare qualcosa: avere un vero talento per l’insegnamento”.

5. “Un’abilità, capacità di realizzare qualcosa in un determinato ambito di cui non tutti sono capaci, talento, disposizione. Esempi: avere molto, un po’, un talento grande, superiore alla media per qcs”.

riferimento all'intelligenza intesa come capacità di comprendere “*inteligencia* (ll *capacidad de entender*). *Sin.: inteligencia, perspicacia, agudeza, ingenio, entendimiento, intelecto, razón, juicio, clarividencia (...)*”⁶.

I dizionari italiani e stranieri presi in esame colgono aspetti differenti di talento e ciò in parte rispecchia la complessità del dibattito internazionale. Sul concetto di talento diverse sono le teorie scientifiche che si sono espresse, sia in ambito educativo, sia in ambito psicologico, che delle scienze delle organizzazioni. A tal proposito, seppur sommariamente⁷, si ricordano le seguenti prospettive di ricerca:

- *il talento come capacità innata o dono naturale.* Il primo a sostenere questa teoria fu Galton (1869), secondo cui il talento, in termini di capacità straordinaria, non è altro che un dono innato e tramandato di generazione in generazione; secondo Galton infatti, è possibile individuare una maggior frequenza di capacità straordinarie in alcune linee genealogiche, facendo pensare a una trasmissione genetica del talento. Anche Howe, Sloboda e Davidson (1998) hanno appoggiato questa prospettiva aggiungendo che, laddove il talento non si manifesti precocemente, è comunque possibile scorgere alcune indicazioni capaci di far identificare precocemente, a persone esperte, la presenza di un talento, prima che siano stati dimostrati livelli eccezionali di prestazioni mature. Inoltre, mediante il loro studio sui bambini prodigio, gli autori affermano che il talento coinvolge una minoranza dei bambini e riguarda domini specifici di abilità.
- *Il talento come esito di pratica e fattori ambientali.* Questa prospettiva nasce in contrapposizione alla precedente e ricorda quel significato di talento in termini di volontà menzionato come secondo dall'Enciclopedia Treccani, considerando infatti il talento come frutto di pratica deliberata e di fattori ambientali. Secondo Ericsson e colleghi (1993) infatti, il talento si sviluppa nel tempo attraverso una pratica rigorosa, l'apprendimento e il supporto di un mentore. In particolare, in occasione di una ricerca sul talento musicale, gli autori fanno riferimento alla “regola dei dieci anni” secondo cui, a parità di talento iniziale, ai musicisti occorrono almeno 10.000 ore di esercizio, corrispondente a dieci anni di pratica, per raggiungere livelli di esecuzione brillanti. Nella loro ricerca su un target di violinisti appartenenti all'Accademia

6. “Intelligenza (ll Capacità di comprendere). Sinonimi: intelligenza, intuizione, acume, acutezza, arguzia, comprensione, intelletto, ragione, giudizio, chiaroveggenza...”.

7. Per un excursus approfondito si rimanda al volume *In merito al talento* di Maria Cinque (2013) all'interno del quale viene fatta un'attenta analisi della letteratura scientifica sui concetti di talento e di merito e della loro relazione secondo varie prospettive.

musicale berlinese, non vi fu alcun musicista eccellente giunto a quei livelli senza sforzo. In una ricerca successiva condotta dal gruppo di ricerca (Ericsson, 2006), si confermarono i medesimi risultati e venne coniata la formula secondo cui il talento è rappresentato per l'1% da ispirazione, per il 29% da buone scuole e per il 70% da lavoro. Sempre di questa corrente, Leonard (1991) aveva in precedenza identificato una formula di cinque ingredienti per raggiungere la padronanza in ambito sportivo: l'istruzione, l'esercizio, l'intenzionalità, la volontà e l'arrendevolezza, intesa come accettazione dei suggerimenti forniti dalla disciplina o da un mentore/docente. A tal proposito, l'autore parla di dedizione a lungo termine come caratteristica necessaria al raggiungimento di stadi di padronanza successivi, in un percorso di miglioramento che culmina non con un premio, quanto invece con la gratificazione data dal percorso fatto. L'idea che il talento risieda nell'esercizio e nel duro lavoro sembra essere supportata anche dagli studi neurofisiologici di Coyle (2009) che vedono nella guaina mielinica la sede della sostanza prodotta dal cervello al fine di isolare i percorsi neurali. In particolare, quando la persona si trova a ripetere un esercizio, si avvia il processo di *mielinizzazione* di un percorso neurale e, più l'esercizio viene ripetuto, maggiore sarà la copertura di mielina e di conseguenza l'efficienza del percorso dell'impulso nervoso lungo le fibre nervose. Quest'idea sappiamo essere alla base anche dell'apprendimento nelle arti marziali attraverso la pratica, in cui la mielinizzazione gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo di abilità motorie cognitive cruciali per la riuscita in tali discipline. Infatti, la ripetizione di tecniche marziali quali pugni, calci, movimenti difensivi e "figure", stimola il sistema nervoso centrale alla produzione di mielina che, accumulandosi attorno agli assoni di questi circuiti neurali, favorisce la velocità e la precisione dei movimenti, così come la memoria muscolare, la coordinazione, l'equilibrio e, progressivamente, la diminuzione della sensazione di fatica.

- *Il talento come prodotto multifattoriale.* Tra i principali sostenitori della prospettiva multifattoriale sul talento, François Gagné (2004) ha sviluppato il *Modello Differenziato di Dono e Talento (DMGT)*, secondo cui per "dono", si intende una capacità naturale innata, mentre per "talento", il risultato del dono che è stato coltivato attraverso l'interazione di diversi fattori che fungono da catalizzatori. In particolare, tra questi fattori si ritrovano catalizzatori interpersonali (come la motivazione personale, le caratteristiche fisiche, la personalità e processi di autogestione/autoregolazione) e catalizzatori ambientali (come l'ambiente concernente famiglie, scuole, cultura, gli insegnanti incontrati, per citarne alcuni). Questa ricerca sostiene come persone con doni simili riescano

a sviluppare talenti diversi a seconda della presenza dei catalizzatori e di un terzo elemento: le opportunità (*chance*). Infine, si vuole menzionare il Modello di Monaco sviluppato da Heller e colleghi (Heller & Hany, 1986; Heller et al., 2005) secondo cui, i fattori che predicono il talento (abilità cognitive, creatività, competenze sociali, intelligenza sociale, abilità artistiche, musicalità, abilità psico-motorie), manifestano il loro potenziale in un'area di *performance* accademica o non accademica (matematica, scienze naturali, tecnologia, linguaggi, musica e arti, attività sociali, sport) attraverso la moderazione di due ordini di fattori: 1) i fattori di personalità, come le motivazioni, gli interessi, i concetti legati al sé, le strategie di coping, ecc., e 2) le condizioni ambientali, come la famiglia, gli stili educativi famigliari e scolastici, la socializzazione scolastica, ecc.

Detto ciò, il rischio insito nel concetto di talento è racchiuso nel potenziale uso di questo concetto che potrebbe dare origine a due potenziali fraintendimenti: renderlo sinonimo di genialità e considerarlo unico antecedente del successo.

Nei secoli vi è stata la tendenza a confondere talento con *genialità*. Si pensi ad esempio agli studi sull'intelligenza di Galton (1869), il quale esplora l'idea di genialità come capacità intellettuale straordinaria, caratterizzata da ereditarietà e quindi capace di essere trasmessa di generazione in generazione. Nelle ricerche condotte dall'autore si sostiene che le persone con capacità eccezionali condividano spesso linee familiari comuni e che il genio è il risultato di "natura" piuttosto che di "nutrimento", suggerendo che il talento eccezionale e la genialità siano prevalentemente innati e legati all'ereditarietà. In parallelo, vi sono le ricerche di Simonton (1999), il quale propone un'idea di genialità come di un prodotto dell'interazione tra capacità cognitive straordinarie e un ambiente che stimola e supporta tali capacità. Inoltre, la genialità non è altro che una forma estrema di talento, visibile in individui con capacità cognitive eccezionali e che necessita di un contesto favorevole per emergere.

Una distinzione dei due concetti è osservabile nella pubblicazione del 1969 del *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia*, il quale traccia una linea di demarcazione tra i due concetti descrivendo il talento come una lotta tra sé e il mondo, mentre la genialità come un gioco che fa emergere naturalmente se stessi. Più precisamente,

il segreto particolare della genialità sta nel compiere la propria opera in un certo qual modo giocando e applicando le regole interiori della propria natura, certamente non senza impegno, ma con una diligenza che è messa in moto senza alcuna costrizione e senza fatica, come per una spinta interiore (p. 431).

Inoltre, la distinzione viene fatta anche in riferimento al successo ottenuto da chi possiede talento e chi possiede genialità, sottolineando l'assenza di sforzo dei secondi. Infatti, “per questo il successo del talento è il risultato dell’opera compiuta; al genio, invece, il successo giunge come un regalo immeritato, così come alla natura è conferita la facoltà di creare con maestria e senza sforzo alcuno” (p. 431).

Anche l’Enciclopedia Britannica, come osservato da Cinque (2013) nel suo testo *In merito al talento*, distingue genio e talento, e lo fa sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo. Mentre il talento viene descritto come un’innata attitudine verso un dominio circoscritto, alla cui acquisizione si giunge in modo facile e veloce, il genio rappresenta un’abilità caratterizzata da originalità e creatività che consente di dare un contributo in aree non prima esplorate. Riguardo alla dimensione temporale, il genio si trova in anticipo sui tempi, tanto da essere molte volte riconosciuto postumo, mentre il talento viene riconosciuto nello stesso momento in cui si manifesta. Infine, mentre il talento ha carattere poliedrico e si rafforza nel tempo, il genio è monotono e ripetitivo (ossessivo e compulsivo).

Un possibile rischio insidiato nella sovrastima del talento è quello di pensarlo come unico fattore antecedente al successo. Può succedere infatti che il talento rappresenti una vera e propria trappola, laddove capita che una persona sia in grado di acquisire facilmente un’abilità in un certo dominio e si illuda, di conseguenza, che ciò gli consenta di raggiungere il successo. Le regola delle 10.000 ore prima descritta (Ericsson et al., 1993) ci ha mostrato come, anche coloro considerati aventi talento, devono dedicare tempo alla pratica intensiva e sistematica per avere successo. Così come gli studi di Duckworth (2016) in ambito militare individuano nella *grit* – una combinazione di passione e perseveranza per obiettivi a lungo termine – un antecedente più affidabile del talento per determinare il successo, riconoscendolo come utile ma non necessario.

Ma cosa può succedere all’individuo in trappola?

Davanti alla necessità di doversi esercitare e perseverare, potrebbe non percepirsi come naturalmente talentuoso/a e sperimentare demotivazione e, conseguentemente, abbandonare gli sforzi a causa della convinzione di non essere in grado a raggiungere il successo.

Cosa succede quando il concetto di talento lo si applica allo studio? Analogamente a quanto detto fino a questo momento, la convinzione che solo alcune persone possiedano una predisposizione naturale per eccellere ad esempio in matematica scoraggia molti studenti e studentesse dall’impegnarsi in questa materia. Come mostrato da Chestnut e colleghi (2018), quando l’abilità matematica viene infatti percepita come una caratteristica innata piuttosto che come un’abilità che può essere coltivata, è meno probabile che si impegnino nello sforzo a loro richiesto per il successo.

Secondo gli autori questa idea è particolarmente dannosa per gli studenti provenienti da gruppi che non sono tradizionalmente associati all'acume intellettuale, come le donne e le minoranze etniche. Gli studi hanno dimostrato che i genitori sono più propensi a etichettare i figli maschi come “geni” rispetto alle figlie femmine, e gli studenti sono più inclini a descrivere i professori maschi come “brillanti” rispetto alle loro controparti femminili. Questi pregiudizi, espliciti o impliciti, trasmettono messaggi potenti ai bambini su chi ci si aspetta che eccella in matematica e scienze. Questi stereotipi possono portare le bambine e gli studenti delle minoranze a interiorizzare la convinzione di essere meno capaci di avere successo in matematica e discipline correlate, diminuendo così la loro motivazione a perseguire in questi campi.

1.3. Il falso mito del merito

Nel linguaggio comune il concetto di merito è qualcosa di intangibile, una qualità astratta che può essere definita e determinata solo attraverso un processo di contestualizzazione. Ad esempio, attributi quali la ricchezza, l'età, il genere, l'efficienza economica, la maestria artistica, le conoscenze tecniche, la velocità, la forza e così via, possono essere considerati dei meriti dell'individuo a seconda delle circostanze in cui ci si trova (Liu, 2011). Tali valutazioni possono anche derivare, quando condotte in prima persona, da percezioni di equità fondate sulle *teorie dello scambio* – relative a come gli individui tendano a massimizzare i benefici e minimizzare i costi all'interno delle interazioni sociali e le conseguenti decisioni basate su tali valutazioni – e sulla *teoria del confronto sociale* (Festinger, 1954) – in cui gli altri sono assunti quali referenti per confronti sistematici, rispetto alla valutazione tra l'investimento individuale (o in alcuni casi una dote ricevuta dalla generazione precedente) e il riconoscimento ottenuto, in un rapporto input-output, che ha come esito la percezione di equità o iniquità.

Sempre nel linguaggio comune, quando si tende ad utilizzare il termine “meritocratico”, lo si fa con una connotazione positiva del merito, che fa riferimento ad abilità, intelligenza, capacità o sforzo di un individuo, o gruppo di individui, che andrebbe premiata positivamente. Vediamo ora però come, dietro al linguaggio comune, vi siano significati, tra loro molto diversi, rispetto al merito. All'interno di questo paragrafo cercheremo, così, di aggiungere alla riflessione un ulteriore tassello: quello del merito, della meritocrazia e quindi dell'equità, prima in contesto internazionale e poi in quello italiano, sia con un taglio più generale che con un affondo specifico sull'istruzione. Per raggiungere tale obiettivo e non perdere di vista il con-

testo storico-sociale in cui i significati di merito sono mutati, si cercherà di analizzare il fenomeno attraverso una lente ampia sulle scienze dell'educazione (Visalberghi, 1978).

1.3.1. *Il contesto internazionale*

Come osservato da Benadusi e Giancola (2021)⁸, a fine degli anni cinquanta del Novecento si assiste a una profonda messa in discussione di un'idea di merito quale principio regolatore della giustizia, in un'accezione di *meritocrazia classica* (o "spuria"), in cui equità ed eguaglianza sono concezioni, non solo distinte, ma anche in parte contrapposte. In accordo con gli autori, possiamo sintetizzare questa prima versione di meritocrazia, che segue una logica performativa, come caratterizzata da:

- carriere aperte ai talenti (assegnate non per diritto di nascita ma attraverso la procedura del concorso);
- proporzionalità fra contributi e ricompense (ad es. tra le qualità o le prestazioni di un individuo e i voti, le promozioni, i titoli di studio conseguiti);
- non discriminazione.

Quando è stato introdotto in Italia negli anni settanta del Novecento con l'intento di costruire sistemi di valutazione scolastica che fossero basati sul merito, in Gran Bretagna e negli Stati Uniti il concetto di meritocrazia era già entrato in crisi. Un testo seminale *The Rise of the Meritocracy* ("L'avvento della Meritocrazia") uscì nel 1958 in Gran Bretagna ad opera del sociologo laburista Michael Young. Il testo, scritto sotto forma di satira, collegandosi al dibattito politico e filosofico sul "merito" portato avanti da Durkheim in avanti, critica in modo deciso una nozione essenzializzata e individualizzata di merito, nonché gli approcci implicitamente eugenetici all'intelligenza. All'interno del volume di Young, il merito viene rappresentato da una formula ($I + E = M$), in cui il merito (M) non è altro che la somma dell'intelligenza (I), intesa come Quoziente Intellettivo, più lo sforzo (E).

L'efficacia della trattazione presente in quel testo sta nella sequenza della sua esposizione. Nella prima parte, ambientata nel XX secolo, la società transita da una gerarchia basata sulla nascita e sull'ereditarietà, a un

8. Nel loro interessante libro *Equità e merito nella scuola* (2021), Benadusi e Giancola compiono un excursus approfondito della questione di giustizia come equità con un approccio multidisciplinare. La rassegna prima affronta criticamente il tema in generale e poi scende nel dettaglio sul campo dell'educazione.

sistema in cui l'intelligenza e l'abilità, misurate mediante test standardizzati, decretano il successo individuale. Viene così descritta la scomparsa del vecchio ordine nepotistico legato alle classi, nel quale la parentela detiene il primato sull'abilità e in cui ricchi lasciano in eredità il proprio mondo sociale ai figli. La seconda parte del romanzo è invece ambientata nel secolo successivo e viene qui narrata l'ascesa del nuovo sistema del merito, che però non conduce a una società equa, bensì a un nuovo sistema di caste in cui il quoziente intellettivo determina la posizione sociale. Infatti, i bambini con i punteggi più alti vengono indirizzati verso le scuole migliori e poi verso le università che, a loro volta, divengono un lasciapassare a posizioni di potere e prestigio sociale. Si descrive così come questo sistema abbia, di fatto, creato una nuova élite, composta da persone altamente intelligenti e motivate, che però rimangono alienate dal resto della società.

Secondo lo studioso, una distinzione della società in "meritevoli" e "non meritevoli", non fa altro che generare una nuova e netta divisione di classe, in cui i non meritevoli vengono discriminati e relegati a lavori più umili, in una crescente condizione di malcontento; infatti, in questo mondo descritto, i gradini più bassi sono occupati sia da ex-ricchi che da ex-poveri caratterizzati da scarsa intelligenza ed esclusione sociale. Il libro si chiude con il racconto di una rivolta contro il governo ambientata nel 2034, che evoca la caduta della meritocrazia dopo anni di guida della società. Young – per bocca della voce narrante – conclude analizzando come l'ideale meritocratico, nonostante possa portare la società a un certo livello di progresso scientifico e tecnologico, fallisca nel creare una società veramente equa.

È interessante vedere come, nello stesso anno dell'uscita del romanzo di Young, Hannah Arendt tenga una lezione all'Università di Brema (di cui si può leggere la trascrizione in *The Crisis in Education*, 1958) in cui la filosofa espone le sue preoccupazioni sul sistema educativo e, in questo caso, partendo dall'abbassamento degli standard educativi delle scuole americane. All'interno del testo, Arendt critica anche la fascinazione che l'Inghilterra ha per il talento e il merito, e lo fa senza mezzi termini. Si può così leggere nel testo:

Ciò a cui si mira in Inghilterra è la "meritocrazia"⁹, che è chiaramente ancora una volta l'instaurazione di un'oligarchia, non basata sulla ricchezza o sulla nascita, ma sul talento. Ma questo significa, anche se alla gente in Inghilterra ciò può non

9. È interessante notare come, nel suo discorso dattiloscritto reso disponibile digitalmente dall'archivio del congresso degli Stati Uniti d'America, il termine *meritocracy* sia stato aggiunto a mano in un secondo momento, essendo stato coniato da Young proprio a ridosso della lezione tenuta da Arendt. Si veda nel dettaglio su: <http://hdl.loc.gov/loc/mss/ms001004.mss11056.01056>.

essere del tutto chiaro, che il Paese, anche sotto un governo socialista, continuerà a essere governato come è stato da sempre, cioè né come una monarchia né come una democrazia, ma come un'oligarchia o un'aristocrazia – quest'ultima nel caso in cui si consideri che i più dotati siano anche i migliori, il che non è affatto una certezza. In America una divisione quasi fisica dei bambini in dotati e non dotati sarebbe considerata intollerabile. La meritocrazia contraddice il principio di uguaglianza, di una democrazia egualitaria, non meno di qualsiasi altra oligarchia (Arendt, 1958, p. 114).

Gli elementi critici evidenziati da Arendt si concentrano quindi nel rischio della creazione di un'élite basata sul talento, lontana dal promuovere i principi di uguaglianza che una democrazia egualitaria dovrebbe avere. Come ricordato da Ilardo (2018; 2022), Hannah Arendt ha offerto, nella raccolta *Between Past and Future* (1961/2017), che contiene il testo della lezione di Brema, alcune argomentazioni per chiarire meglio i legami tra una crisi politico-ideologica e quella culturale ed educativa di una società, oltre alla più ampia e drammatica crisi del “potere” plurale e creativo dell'agire umano.

Accanto a una concezione di *meritocrazia classica* (o spuria) si è poi affermata una versione di meritocrazia cosiddetta “pura”, basata sull'eguaglianza delle opportunità. Riprendendo una definizione di Roemer (2000),

l'eguaglianza delle opportunità afferma che la società dovrebbe fare quanto è possibile per livellare il campo di gioco fra gli individui che competono per le posizioni, o fra gli individui durante i loro periodi formativi, cosicché tutti coloro con un rilevante potenziale saranno, se del caso, considerati ammissibili ai raggruppamenti di candidati in competizione per le posizioni (p. 17).

Come analizzato da Benadusi e Giancola (2021), secondo tale versione in presenza dei medesimi livelli di talento e motivazione ad imparare, ai giovani andrebbero garantite le stesse probabilità di riuscita nei diversi contesti (scolastico, sociale, lavorativo), indipendentemente dalle loro appartenenze di nascita.

McNamee e Miller (2004) si focalizzano nell'analisi del merito proprio sul rapporto tra uguaglianza ed equità. Gli studiosi esaminano criticamente la convinzione diffusa negli Stati Uniti d'America che le risorse della società, in particolare la ricchezza e il reddito, vengano distribuite in base al merito individuale. A tal proposito, individuano un *gap* significativo tra la versione idealizzata di come dovrebbe funzionare la meritocrazia e la realtà del suo funzionamento. Questa disparità, che nel loro libro chiamano “mito della meritocrazia”, origina, da un lato, nella sopravvalutazione del ruolo del merito nel determinare i risultati economici e, dall'altro, nella

sottovalutazione di quei fattori non legati al merito che hanno però un impatto significativo sulla mobilità individuale.

Che idea di merito contestano quindi gli autori? McNamee e Miller contestano l'idea che il merito, definito attraverso fattori come l'intelligenza, il duro lavoro e il carattere morale, sia la principale determinante del successo. Pur riconoscendone un ruolo nel processo, gli autori sostengono che l'impatto del merito sia ampiamente sopravvalutato dall'ideologia del *Sogno Americano*. A tal proposito, elencano diversi fattori, non legati ad esso, che ne minano gli effetti e creano barriere sostanziali alla mobilità verso l'alto. Tra questi descrivono:

- gli effetti dell'eredità (in termini non solo di trasferimento di ricchezza, ma anche di vantaggi conferiti dalla nascita in una classe sociale privilegiata e che consentono agli individui un vantaggio nella “corsa” al successo);
- la disparità di accesso all'istruzione;
- il capitale sociale e culturale;
- le disuguaglianze strutturali nel mercato del lavoro, ecc.

È possibile qui notare il forte accento che gli studiosi mettono sul ruolo della discriminazione, della fortuna e del panorama mutevole delle opportunità di lavoro, come ulteriori fattori che possono sopprimere o neutralizzare gli effetti del merito individuale. Da un lato, la discriminazione basata sull'etnia, il genere e altre caratteristiche continuano a svantaggiare molti, dall'altro la casualità della fortuna e l'evoluzione dei mercati del lavoro possono rendere il merito irrilevante. Queste barriere strutturali contribuiscono a una distribuzione profondamente distorta della ricchezza e del reddito, che non può essere spiegata solo dalle differenze di merito individuale. E così, questi fattori non legati al merito, perpetuano la disuguaglianza e limitano la mobilità sociale.

Non solo, secondo McNamee e Miller (2004), la persistenza nella società americana del mito della meritocrazia non consente di fare luce sulle vere fonti della disuguaglianza e porta a lodare ingiustificatamente i ricchi e a biasimare ingiustamente i poveri, ostacolando la formazione di una società più equa e capace di mitigare realmente queste disparità strutturali. In merito all'istruzione McNamee (2018)¹⁰ osserva come:

10. La quarta edizione viene pubblicata dal solo McNamee in memoria dello scomparso co-autore e contiene un'attualizzazione dei fattori di disuguaglianza nella società americana, nonché un nuovo capitolo dedicato al matrimonio come fattore di mobilità sociale; vengono infatti analizzati i matrimoni endogamici come fattore determinante alla creazione di “destini divergenti” tra le nuove generazioni, in cui il gap socio-economico è sempre più ampio, con le sue conseguenze in termini di accesso alle risorse.

una visione molto diversa del ruolo dell'istruzione vede l'istruzione non come una causa ma piuttosto come un effetto della classe sociale. Secondo questo punto di vista, i bambini generalmente ricevono un'istruzione in proporzione alla loro posizione nella classe sociale: i bambini delle classi superiori tendono a ricevere un'istruzione di classe superiore (ad esempio, nelle scuole private d'élite e nei college della Ivy League); i bambini appartenenti alla classe media tendono ad ottenere un'istruzione da classe media (ad esempio, nelle scuole pubbliche e nelle università pubbliche); le persone della classe operaia tendono a ricevere un'istruzione da classe operaia (ad esempio nelle scuole pubbliche e negli istituti tecnici o comunitari); e i poveri tendono ad avere un'istruzione scadente (ad esempio, le scuole dei centri urbani che hanno alti tassi di abbandono e di solito nessuna istruzione superiore). In questi contesti, gli studenti vengono essenzialmente preparati per dei ruoli futuri nell'economia, con gli studenti delle classi sociali superiori che vengono in gran parte preparati per posizioni di comando nelle principali istituzioni sociali, gli studenti della classe media che vengono in gran parte preparati per posizioni funzionali come manager e amministratori di medio livello, e gli studenti della classe operaia che vengono in gran parte preparati per ruoli tecnici e professionali (p. 94).

Spostandoci nuovamente nel continente europeo, Jo Littler (2018), docente della *Goldsmiths University of London* mette ancora più a fuoco la riflessione, analizzando la responsabilità attiva delle società basate su ideologie neo-liberali nell'utilizzare il mito del merito come illusione atta a nascondere e legittimare una struttura sociale in cui le ricchezze e i privilegi vengono distribuite tra pochi; infatti, come osservato dalla ricercatrice, in società del genere viene attuato un processo sistematico di colpevolizzazione individuale, in quanto viene fatto credere ai cittadini che, a quello che concretamente è un problema di sistema (difficoltà di mobilità sociale), la risposta debba essere individuale.

Se infatti, da un lato, Young coniò il termine “meritocrazia” per denunciare un sistema di organizzazione statale inglese in fase embrionale, che stava creando nuove problematiche gerarchie, strumentalizzando una nozione di “merito” nell'istruzione assai controversa, dall'altro lato Littler osserva come, sessant'anni dopo, il termine goda invece di nuovo splendore. Infatti, nel suo testo del 2018 *Against Meritocracy: Culture, Power and Myths of Mobility*, la ricercatrice osserva come attualmente in Occidente ci si riferisca alla meritocrazia in modo celebrativo, divenuta così l'esito della credenza nell'individualismo competitivo e nel “talento”, unita alla fiducia nell'opportunità e nella possibilità di mobilità sociale, ciò però dimenticandosi che ci si trova in una società sempre più diseguale. La meritocrazia non è affatto un concetto neutro o universalmente positivo, quanto piuttosto funziona da strumento ideologico che perpetua le disuguaglianze sociali oscurando i fattori strutturali che limitano la vera mobilità sociale.

Littler chiarisce poi come la ricerca scientifica (Hickman 2009: Goldthorpe et al., 1980) distingue tra due tipi di mobilità sociale:

1. con mobilità sociale assoluta si intende “il movimento tra le classi occupazionali da una generazione all’altra. Nel Regno Unito, tra il 1945 e la metà degli anni ’80, si è registrato un alto livello di mobilità in termini assoluti, grazie alla crescita dell’occupazione professionale nel settore pubblico (soprattutto nell’istruzione e nella sanità) e nell’occupazione nel settore dei servizi” (Littler, 2018, p. 53).
2. Quando invece si parla di mobilità sociale relativa e della sua misurazione, si intende “il confronto tra i tassi con cui coloro che si trovano “più in basso” riescono a salire, rispetto a quanti “più in alto” scendono” (Littler, 2018, p. 53), così “la mobilità verso l’alto richiede sempre più necessariamente una mobilità verso il basso” (Boliver e Byrne, 2013; vedi anche Dorling, 2011). In altre parole, lo “spazio al vertice” generato dall’espansione del settore pubblico si è ridotto” (Littler, 2018, p. 53).

A tal proposito, è interessante approfondire la riflessione del sociologo francese Dubet (2010), secondo cui non ci si può accontentare della mobilità verso l’alto se le disuguaglianze continuano a influire sul resto della popolazione, in quanto ciò non apporterebbe un miglioramento della società. Intatti, l’integrazione di criteri di giustizia sociale di origine non meritocratica aiuterebbero nel distinguere l’eguaglianza delle opportunità dalla meritocrazia “spuria”; inoltre, ciò farebbe sì che, quella che si persegue, sia una società solidale e priva di quella connotazione che Ehrenberg (1991) definisce “culto della *performance*”, in grado di compromettere la qualità della vita. Come ricordato nel testo di Benadusi e Giancola (2021), Duru-Bellat (2009) sottolinea come una tale cultura del successo e della competizione a oltranza riverberi i suoi effetti anche sulla scuola: da un lato, infatti, il rischio risiede nell’enfatizzare solo una delle possibili funzioni della scuola (la classificazione) a scapito delle altre, come la socializzazione, l’acculturazione, la formazione alla cittadinanza, lo sviluppo personale; dall’altro lato, l’enfasi sulla competizione in età scolare rischia di sottrarre gli studenti alla cooperazione, un’importante risorsa per l’apprendimento. Tali aspetti, come vedremo tra poco, diverranno protagonisti del dibattito pedagogico di fine anni sessanta, nella critica all’organizzazione scolastica.

Proseguendo con il lavoro di Littler, è evidente come esso prenda in esame il modo in cui l’idea di meritocrazia sia stata cooptata dalle ideologie neoliberali che, da un lato, enfatizzano le responsabilità individuali e, dall’altro, minimizzano l’importanza delle disuguaglianze sistemiche. Viene così criticata la tendenza a dipingere la meritocrazia come un sistema equo e giusto in cui chiunque può avere successo in base alle proprie ca-

pacità e ai propri sforzi. Infatti, la ricercatrice sostiene la tesi che, l'enfasi sul merito individuale, distrae dalle più ampie forze sociali, economiche e politiche, che realmente determinano le opportunità e i risultati delle persone. E ciò viene fatto attraverso la promozione della convinzione che il successo sia solo il risultato dello sforzo e del talento personale (il mito del "se vuoi puoi"), grazie a cui la meritocrazia maschera efficacemente i vantaggi di cui godono i privilegiati e le barriere che devono affrontare gli svantaggiati.

Diviene evidente come uno degli argomenti principali di questa tesi sia che la meritocrazia serva a individualizzare il successo e il fallimento, spostando quindi l'attenzione dalla responsabilità collettiva per la disuguaglianza sociale. Così, in una società meritocratica, chi ha successo viene spesso celebrato come "meritevole", mentre chi fallisce viene incolpato della propria mancanza di successo. La miopia rilevata da questa narrazione, secondo Littler, sta proprio nell'ignorare il modo in cui l'accesso alle risorse, all'istruzione e alle reti, fattori spesso determinati dal background socio-economico, giocano un ruolo cruciale nel determinare i risultati, illudendo le persone che la mobilità sociale sia accessibile a tutti.

La ricercatrice osserva come i concetti di talento e di duro lavoro non siano così oggettivi o neutrali come spesso vengono presentati. Ciò che lei critica è la celebrazione culturale che di essi viene fatta nella retorica meritocratica, individuandone gli intrecci con alcuni pregiudizi culturali e di classe. Ad esempio, le gerarchie sociali preesistenti, che privilegiano alcune forme di conoscenza, comportamento e capitale culturale rispetto ad altre, possono influenzare ciò che viene riconosciuto come "talento" o "duro lavoro" e, di conseguenza, un tale riconoscimento selettivo potrebbe andare a rafforzare ulteriormente le disuguaglianze esistenti.

Cercando di fare una sintesi delle diverse prospettive emerse fino a questo momento, con un focus questa volta unicamente sull'istruzione, potremmo utilizzare il concetto di *stratificazione sociale*, intesa come la divisione gerarchica della società in classi o strati, poiché influenza profondamente le opportunità educative e, di conseguenza, influenza indirettamente gli esiti scolastici e professionali degli individui. Come sappiamo, questo legame persiste lungo tutto l'arco della durata degli studi, modellando le esperienze educative e contribuendo alla perpetuazione delle disuguaglianze sociali.

A tal proposito, possiamo rileggere quanto scritto fino a questo momento attraverso le seguenti prospettive sociologiche applicate all'istruzione:

1. la *prospettiva funzionalista* origina nel pensiero di Émile Durkheim e considera l'istruzione come un meccanismo chiave per la socializzazione e l'integrazione sociale. In particolare, il sociologo e pedagogo

docente prima di Pedagogia e Scienze sociali a Bodeaux e poi di Sociologia alla Sorbona, nel suo testo *L'éducation morale* (1902), sostiene che l'educazione contribuisce alla coesione sociale, trasmettendo valori comuni e competenze necessarie per la partecipazione alla società. Merton, altro esponente del funzionalismo, nel suo lavoro *Social Theory and Social Structure* (1949) approfondisce il concetto di “funzioni manifeste e latenti” dell'istruzione, evidenziando come quest'ultima serva non solo a trasmettere conoscenze, ma anche a stabilire e mantenere l'ordine sociale. I funzionalisti vedono la società come basata sulla specializzazione della conoscenza e la scuola, di conseguenza, come istituzione avente il compito primario di preparare gli individui ad occuparne specifici ruoli sociali. In tal modo, la scuola diviene un vero e proprio mezzo di promozione della meritocrazia, poiché, da un lato, insegna le abilità necessarie a svolgere professioni richiedenti conoscenze tecniche sempre più complesse, dall'altro, legittima i meccanismi di selezione e classificazione degli individui in base alle abilità e le motivazioni a raggiungere posizioni sociali più elevate.

2. Diversamente dalla prospettiva precedente, *L'approccio del conflitto*, associato principalmente a Karl Marx e Max Weber, interpreta l'istruzione come un mezzo attraverso cui le disuguaglianze sociali vengono mantenute e riprodotte. Nella visione di Marx (1847), il sistema educativo riflette gli interessi delle classi dominanti, legittimando l'ordine sociale attraverso l'ideologia del merito. Weber (1976), invece, sottolinea come l'istruzione serva a consolidare le gerarchie di potere basate sullo status sociale. Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976) hanno ampliato questa prospettiva, evidenziando come il sistema scolastico negli Stati Uniti perpetui il dominio capitalistico attraverso la preparazione dei lavoratori per ruoli subordinati. Infatti, nel loro libro *Schooling in Capitalist America* (1976), Bowles e Gintis sottolineano come la prospettiva funzionalista tenda a trascurare l'influenza delle disuguaglianze strutturali, con l'illusione di pari opportunità economiche; infatti, se da un lato, lo status economico dei genitori viene trasmesso ai figli, dall'altro, i vantaggi economici dei figli delle famiglie con uno status sociale più elevato vanno comunque ben oltre l'istruzione superiore ricevuta.
3. Della *prospettiva neomarxista* fanno parte autori le cui idee possono essere in parte collegate al conflitto di classe, ma che vanno oltre il deterministico economico tipico della teoria del conflitto. Innanzitutto, menzioniamo Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron che, nel loro testo *La reproduction* (1970), espandono la riflessione oltre la dimensione economica, allargando alla dimensione culturale e simbolica, introducendo due strumenti concettuali quali il *capitale culturale* (ovvero

l'insieme di conoscenze, competenze, pratiche culturali e abitudini trasmesse dalle classi sociali ai propri figli) e l'*habitus* (ovvero l'insieme delle disposizioni interiorizzate che si acquisisce attraverso il contesto sociale e culturale di appartenenza e, essendo nelle classi dominanti maggiormente allineato alle richieste del sistema educativo, rappresenta un vantaggio). I due autori mostrano, inoltre, come le scuole tendano a riprodurre le disuguaglianze attraverso il processo di "violenza simbolica", che non utilizza la forza fisica, bensì strumenti concettuali come l'*habitus*. Infine, Althusser, nel suo saggio *Ideologia e apparati ideologici di Stato* (1970), descrive l'istruzione come un apparato ideologico dello Stato, che riproduce le condizioni materiali della produzione capitalista attraverso l'indottrinamento ideologico. Tra gli altri apparati ideologici di stato, oltre alle scuole, secondo l'autore vi sono le chiese, i media e la famiglia, operanti per mantenere intatto il sistema capitalistico mediante la trasmissione di ideologie. A tali apparati se ne affiancherebbero altri di tipo repressivo (gli apparati repressivi di stato), come la polizia e l'esercito, che esercitano il loro potere con la forza e che corroborano l'attività dei primi nell'attività di soggettivazione (la trasformazione in soggetti sociali che accettano il loro ruolo nella struttura sociale).

4. Le *teorie successive* hanno cercato di integrare e superare le prospettive precedenti, focalizzandosi su un'analisi più sfumata delle interazioni tra stratificazione sociale e istruzione. Ad esempio, Basil Bernstein, in *Class, Codes and Control* (1971), analizza come i codici linguistici elaborati e ristretti siano legati alle differenze di classe e influenzino l'accesso alle opportunità educative, riproducendo le disuguaglianze. Foucault (1975), esponente del post-strutturalismo, riconosce al linguaggio e alle pratiche discorsive il potere d'influenza. In particolare, in due suoi importanti testi come *Sorvegliare e punire* e *La volontà di sapere*, analizza come le istituzioni, inclusa l'educazione, siano in grado di esercitare il potere, disciplinando in questo modo i corpi e le menti degli individui, attraverso il controllo dei discorsi. Proseguendo, Coleman (1990) e Putnam (2000) elaborano la *teoria del capitale sociale*, secondo cui, individui con elevate risorse relazionali disponibili, tendono a ottenere risultati educativi migliori, attingendo a reti di supporto che offrono informazioni e opportunità. Kimberlé Crenshaw (1989) sviluppa le *teorie intersezionali*, che gettano luce su come le disuguaglianze educative siano influenzate, non solo dalle classi sociali, ma anche da altri fattori, come il genere, l'etnia, la residenza geografica, ecc. Il concetto di intersezionalità nasce quindi proprio per descrivere la sovrapposizione di più forme di oppressione, consentendo, rispetto alle teorie

precedenti, una comprensione più complessa delle disuguaglianze e offrendo così dei presupposti più affidabili al concetto di inclusione. Infine, recenti studi sociologici, come quelli di Saskia Sassen (2000) e David Held (1999), hanno analizzato l'impatto dei processi globali sulle disuguaglianze educative, riconoscendo come l'istruzione non sia più influenzata solo dalle dinamiche nazionali, ma anche da processi economici e culturali globali, generatori di nuove forme di stratificazione.

1.3.2. Il contesto italiano

Spostandoci ora nel contesto italiano e in particolare nel sistema scolastico di fine anni sessanta del Novecento, possiamo scorgere nelle parole di De Bartolomeis (reduce dalla scrittura di un testo in cui in cui la pedagogia viene definita come scienza, ovvero sostanziata nell'atteggiamento critico e sperimentale verso i problemi educativi¹¹), Visalberghi (reduce dalla scrittura di un testo in cui viene tracciata per la prima volta un'importante distinzione tra misurazione e valutazione nel processo educativo¹²), in quelle di Calonghi (reduce dalla scrittura del primo manuale italiano di guida alla sperimentazione pedagogico-didattica per studenti universitari e insegnanti¹³), e poi in quelle di Gattullo (reduce dalla scrittura di un manuale per insegnanti in formazione/servizio in cui affronta i temi principali della ricerca docimologica¹⁴), una certa coerenza con la critica sviluppata negli USA, in Inghilterra e in Francia¹⁵. Ispirati dal dibattito internazionale, i quattro ricercatori (con i rispettivi gruppi di ricerca) vengono particolarmente influenzati dalla prospettiva pedagogica di John Dewey (1966), secondo cui nella scuola risiede il compito di promuovere le capacità individuali nel mentre in cui si favorisce l'adattamento dello/a studente/ssa alla società; ciò fornendogli le chiavi interpretative per comprenderla e migliorarla, in un processo che mira a evitare il mantenimento nel tempo dell'ordine sociale, economico, legale e politico esistente.

11. De Bartolomeis, F. (1953). *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.

12. Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.

13. Calonghi, L. (1956b). *Testi ed esperimenti. Metodologia della ricerca pedagogico-didattica*. Torino: PAS.

14. Gattullo, M. (1967). *Didattica e Docimologia*. Roma: Armando.

15. Per ragioni di sintesi si è scelto di effettuare una selezione del dibattito internazionale relativo all'ideologia del merito e le implicazioni in ambito educativo. Si suggerisce l'approfondimento dell'evoluzione storica del concetto di equità nel dibattito mondiale, il capitolo 3 del testo *L'insegnante democratico* di Andrea Ciani (2019)

Volendo approfondire alcune parole di Mario Gattullo, studioso dell'Università di Bologna impegnato dal 1969 al 1990 in un'attenta analisi delle riforme del sistema scolastico italiano, si osserva come, già nel 1972, i dubbi sul valore politico e pedagogico di una scuola fondata sull'ideologia dei meriti contenessero i rischi, peraltro ancora attuali, di ciò che poi quell'ideologia avrebbe prodotto tra le generazioni successive, ovvero la creazione delle condizioni per una sua celebrazione. Egli infatti affermava come:

è poi chiaro che la competizione individuale deve avere le sue vittime, ed è pure chiara la necessità che queste vittime, nonostante tale loro condizione, diano pur esse il consenso all'ordine sociale esistente. L'ideologia dei meriti e delle capacità fornisce anche qui la soluzione: che è di creare tutto un sistema di condizionamenti culturali, per cui chi soccombe finisce con l'attribuire a sé (cioè ai suoi demeriti e/o alla sua incapacità) la responsabilità della mancata riuscita (Gattullo, 1972, p. 47).

Come ricordano Genovese e Lodini (2022), suoi primi allievi, l'ideologia dei meriti e delle capacità gioca, secondo Mario Gattullo (1991), un ruolo cruciale nell'indurre anche coloro che provengono da classi meno privilegiate ad assimilare i valori dominanti. Infatti, la scuola, intesa come sede della formazione intellettuale e sociale, secondo il ricercatore tende a essere allineata con la struttura di potere dominante, organizzandosi in modo tale da orientare il consenso dei/delle partecipanti al processo educativo verso l'ordine sociale esistente.

Si nota così come questa visione radicale sia certamente vicina alle posizioni critiche dell'epoca: dai sociologi francesi Bourdieu e Passerond (1971), secondo cui la scuola, non favorendo la mobilità sociale bensì riproducendo la struttura sociale esistente, ha carattere classista; a quelle del Movimento studentesco e a Don Milani che, con l'esperienza della scuola di Barbiana, promuove un'idea di scuola più equa e democratica, in cui le pratiche valutative vogliono essere lontane da logiche selettive. Inoltre, la critica gattulliana all'istituzione scolastica si esprime nell'idea che la scuola educi a una conoscenza frammentaria e priva di giudizio critico, limitando la possibilità di un'autentica attività intellettuale. Secondo lo studioso, la trasformazione in scuola di massa non è riuscita a superare la cultura d'élite, così come a sviluppare una cultura adeguata alla realtà sociale esistente. Di conseguenza, il sistema scolastico prosegue nel processo di discriminazione ed esclusione di coloro che provenivano da contesti sociali svantaggiati, svelando e rafforzando lo stretto legame tra scuola e meccanismi sociali dominanti.

Quali sono stati quindi i tentativi attuati dalle scienze pedagogiche dell'epoca (il reverbero è udibile ancora nel presente) per una scuola più equa?

L'idea di quegli anni era che dovesse essere proprio la scuola, fino a quel momento riconosciuta come responsabile di replicare le disuguaglianze sociali, a farsi carico del problema; tale idea ha incoraggiato la necessità di adottare un approccio individualizzato alla programmazione didattica, che adeguasse l'insegnamento alle caratteristiche degli studenti e delle studentesse (in termini di prerequisiti, attitudini e motivazioni, tempi di apprendimento, perseveranza nello studio, competenze metacognitive) e divenisse così più flessibile e dinamica nel consentire a tutti e tutte di conseguire le competenze di base (Vannini, 2020); tutto ciò, al fine di spostare la curva degli apprendimenti degli studenti dalla classica gaussiana alla J, con una distribuzione di punteggi elevati sulla maggioranza degli alunni e delle alunne.

Proprio Bloom (1968), autore dell'ipotesi dello spostamento della distribuzione dei risultati di apprendimento e quindi sostenitore dell'idea che le caratteristiche personali degli studenti non siano fisse e immutabili, fu di ispirazione nel 1977 a Visalberghi e Corda Costa per la diffusione della strategia del *Mastery Learning* (proprio di matrice bloomiana), basato sull'idea che tutti, se messi nelle condizioni grazie alle metodologie didattiche e a tempi adeguati, sono in grado di raggiungere le competenze fondamentali del curriculum (Baldacci, 1999, 2005; Lastrucci, 2006; Vertecchi, 1994). Poiché la strategia del *Mastery Learning*, o apprendimento per padronanza, prevede, da un lato, il prendersi cura degli studenti e delle studentesse durante tutto il processo di apprendimento, e dall'altro, la strutturazione di un percorso didattico capace di farsi flessibile alle esigenze dei discenti, il feedback si manifesta come strumento fondamentale per l'apprendimento. A riguardo, sono previsti momenti di valutazione formativa (sistematizzata per la prima volta in Italia da Benedetto Vertecchi l'anno prima, nel 1976) aventi funzione di retroazione sul percorso, apportando arricchimenti e correttivi didattici.

In che modo quindi la scuola, all'interno di questa prospettiva di equità, riuscirebbe comunque a valorizzare i punti di forza nelle abilità individuali? Vannini (2020) descrive alcune strade dirette alla promozione dell'equità e della qualità degli apprendimenti; prima tappa, ma anche filo rosso dell'intero percorso, dovrebbe essere la già citata *individualizzazione* della programmazione didattica, mirata a fornire l'uguaglianza di opportunità nel conseguire una buona padronanza di abilità. Questo principio, che dovrebbe consentire il raggiungimento di competenze di base di buona qualità, permettendo così a nessun/a bambino/a di rimanere indietro, divie-

ne particolarmente rilevante oggi, alla luce dei dati OCSE-Pisa 2022¹⁶ del nostro Paese; in particolare, si osserva come vi sia un 30% di partecipanti che non raggiunge il livello minimo di competenze (Livello 2) in matematica, un 24% che non lo raggiunge in scienze e un 21% che non raggiunge il livello minimo in lettura. Sembrerebbe ancora attuale, quindi, l'osservazione di Losito (2008) secondo cui il sistema scolastico arranchi nel garantire “livelli di equità accettabili”. Va inoltre osservato come, secondo i dati OCSE-Pisa 2022, il 13% della variabilità del punteggio è spiegato dallo status socio-economico di provenienza degli studenti e delle studentesse, oltretutto assecondare lo stereotipo di genere che vede i maschi più bravi nelle materie STEM (in questo caso la matematica), mentre le femmine nelle materie umanistiche (in questo caso la lettura). Con tali premesse, la seconda tappa del percorso è la *personalizzazione* della programmazione, volta a fornire percorsi didattici opzionali orientati al raggiungimento di obiettivi di apprendimento differenziati per ciascun alunno/a, in quella che Baldacci (2005) chiama “individualizzazione divergente”. È così che, quindi, la personalizzazione dovrebbe realizzarsi mediante un lavoro sinergico tra scuola e offerte formative e culturali del territorio, in un sistema formativo integrato (Frabboni, 1989; Vannini, 2020).

Per concludere questa seppur parziale analisi, si intende citare ancora il lavoro di Benadusi e Giancola (2021), i quali rilevano come l'equità (intesa come forma di giustizia distributiva) rappresenti una *condicio sine qua non* affinché si verifichi giustizia sociale, ovvero la condizione per cui le istituzioni sociali, economiche e politiche lavorano in sinergia per ridurre le disuguaglianze e garantire a tutti i membri della società accesso equo ai diritti fondamentali, alle risorse e alle opportunità (Fraser, 1997). In linea con la critica all'ideologia dei meriti, i due studiosi evidenziano una visione elitaria dell'istruzione radicata nella nostra società, diffusa anche tra i progressisti, in cui vi è una netta separazione tra valutazione e relazione educativa; a tal proposito, rilevano come generalmente, nella scuola, il merito divenga ancora il criterio principale che permea la valutazione scolastica, mentre l'uguaglianza e il bisogno accompagnano le relazioni tra docenti e studenti. Per mostrare tale tendenza, Benadusi e Giancola accostano all'esigenza di equità quella di inclusione, intesa come l'insieme delle condizioni che consentono alla persona – indipendentemente da genere, età, etnia, sta-

16. Pisa è un'indagine triennale condotta su studenti e studentesse quindicenni di tutto il mondo volta ad indagare il grado di acquisizione di conoscenze e competenze fondamentali per partecipare attivamente alla vita sociale ed economica, attraverso l'applicazione di quanto hanno imparato a situazioni realistiche di apprendimento e di vita, anche in contesti sconosciuti.

tus politico, status economico, status di salute, orientamento sessuale, ecc – di essere riconosciuta e rispettata quale componente “del medesimo consorzio civile, potere e sapere esercitare i propri diritti civili e politici, avere voce in una società politica democratica” (Benadusi e Giancola, 2021, p. 52). Nel concetto di inclusione viene considerata, da un lato, la dimensione di processo, in cui l’idea di *eguale rispetto* diventa criterio regolativo per consentire al/lla studente/ssa di diventare parte della comunità di pratiche, in uno spazio di autonomia e partecipazione; dall’altro lato, *l’eguaglianza basilare dei risultati*, attraverso:

1. *l’identificazione di una soglia minima di istruzione e di competenze*, che ha come fine sia la soddisfazione del diritto al lavoro e all’occupabilità – e non alla mobilità sociale come era per l’eguaglianza delle opportunità – sia l’esercizio dei diritti di cittadinanza in una democrazia;
2. *il contenimento della varianza dei risultati*, che va nello specifico a contenere la forbice tra i redditi, mediante:
 - a) opportunità educative compensative fornite lungo tutto l’arco della vita (“seconda opportunità” e formazione permanente);
 - b) un meccanismo che fissi la soglia minima in base a un parametro assoluto, di competenze fondamentali da raggiungere, e uno relativo, riferito al divario massimo accettabile.

Tale rappresentazione, appare in linea con la definizione di inclusione nell’istruzione formulata da UNESCO (2009), secondo cui l’inclusione è un “processo mirato a offrire un’istruzione di qualità per tutti nel rispetto della diversità e delle diverse necessità e abilità, caratteristiche e aspettative di apprendimento degli studenti e delle comunità, eliminando ogni forma di discriminazione”.

Possiamo così scorgere in tale visione una vicinanza all’idea di scuola democratica di Dewey, che ha avuto un impatto significativo sulla ricerca pedagogica in Italia, dalle sue prime traduzioni, ad opera di Visalberghi, ad oggi. Diventa inoltre evidente come, in tali analisi pedagogiche e sociologiche, i percorsi di progettazione e valutazione volti a promuovere l’equità vadano nella direzione di una “democratizzazione” della scuola e degli insegnanti (Ciani, 2019), nonché sottolineino la necessità di percorsi di professionalizzazione dei docenti volti ad affinarne le competenze valutative oltre che didattiche.

Seppur mettendo l’accento su aspetti differenti, dalla fine degli anni cinquanta del Novecento si è consolidata una massa critica che condivide l’idea che, nell’istruzione, un’applicazione semplicistica dei principi meritocratici può rafforzare le disuguaglianze piuttosto che ridurle. Vedremo quindi nei prossimi capitoli come la ricerca sul *growth mindset* dovrà utilizzare tali riflessioni e farne tesoro.

2. Le caratteristiche personali nel processo di apprendimento

2.1. Introduzione

Nel primo capitolo abbiamo visto come le principali teorie dell'intelligenza e del talento siano in grado di fornirci fotografie solo parziali dei nostri studenti e delle nostre studentesse; inoltre, parlando di merito, si è osservato come sia difficile distinguere l'effetto delle capacità individuali da quello dell'ambiente (micro, meso e macro) e di quanto quest'ultimo abbia, fin dalla nascita, rappresentato un vantaggio o un ostacolo per essi; infine, emerge come, il merito e il talento (nel suo attuale utilizzo *pop* del termine), siano pressoché dei miti, delle ideologie, nati con delle intenzioni anche nobili ma che, nel tempo, a causa della forte attenzione sulla *performance* e i suoi esiti, che progressivamente ne hanno influenzato l'interesse delle ricerche, non ha concesso un'integrazione sull'influenza del concetto di sé o il ruolo dei processi motivazionali e attribuzionali in relazione all'apprendimento.

Ed è così che, rispetto al precedente, il presente capitolo intende cambiare prospettiva di osservazione. Si cercherà qui infatti di approfondire quali sono le caratteristiche personali che entrano in gioco nel processo di apprendimento e che influenzano sia la percezione che l'individuo ha di sé, sia le scelte, che il successo nel portare a termine il compito. Andremo quindi più nel dettaglio a sondare i processi cognitivi, motivazionali e selettivi che coinvolgono gli individui durante l'apprendimento.

Quali sono le caratteristiche personali che entrano in gioco durante l'apprendimento? Cosa dovrebbe tenere a mente chi educa/forma prima di incontrare il suo target d'insegnamento? Quali sono i processi intra-individuali che possono intervenire durante l'acquisizione di competenze?

2.2. Il concetto di sé in ambito educativo

Il concetto di sé è un costrutto chiave nella psicologia e nella pedagogia, in quanto influenza il comportamento, la motivazione e il successo accademico degli studenti e delle studentesse. Per chi educa e forma è infatti cruciale aver chiaro e comprendere come i propri studenti/studentesse percepiscano e valutino se stessi/e, in modo da poter sviluppare delle strategie didattiche e formative efficaci alla promozione dell'apprendimento e del loro benessere. Qui di seguito alcune teorie centrali nella letteratura psicologica e pedagogica.

2.2.1. *L'autostima*

Rosenberg (1965) definisce l'autostima come il senso generale di valore che l'individuo ha di sé e che funziona come un giudizio di valore su se stessi. Scherrer e Preckel (2019) evidenziano come, in generale, una bassa autostima sia associata alla depressione (Sowislo & Orth, 2013) e a vari problemi di salute (O'Connor & Vallerand, 1998). Dall'altro lato, un'alta autostima appare correlata positivamente con la soddisfazione e il rendimento sul lavoro (Judge & Bono, 2001), con le relazioni sociali (Neyer & Asendorpf, 2001) e con il benessere soggettivo (DeNeve & Cooper, 1998).

Non c'è accordo in letteratura circa l'andamento dell'autostima nell'arco della vita degli individui. Infatti, se da un lato vi sono studi longitudinali (Greene et al., 2006; Reddy et al., 2003) che hanno osservato un declino dell'autostima durante l'adolescenza, ve ne sono altri (Harris et al., 2015) che hanno individuato invece un aumento, e altri ancora (Chubb, Fertman, & Ross, 1997) che non hanno rilevato alcun cambiamento significativo nel tempo.

Diversi sono stati poi gli studi che hanno indagato la relazione tra autostima e rendimento scolastico, ma solo piccole correlazioni positive sono state rilevate (Bowles, 1999; Hansford & Hattie, 1982). Anche le ricerche longitudinali condotte non forniscono prove robuste a testimonianza del legame causale tra autostima e risultati scolastici (Baumeister et al., 2003; Bachman & O'Malley, 1986). Inoltre in una recente metanalisi (Scherrer e Preckel, 2018) che ha analizzato 107 studi longitudinali focalizzati sul passaggio dalla scuola secondaria di primo a quella di secondo grado, è emerso come l'autostima non presenti cambiamenti lungo la carriera scolastica, così come ad esempio l'autoefficacia accademica o il concetto di sé accademico generale; ciò, a differenza di altre dimensioni come, ad

esempio, la motivazione intrinseca o il concetto di sé accademico specifico per la matematica e le lingue (per citarne alcuni), che invece diminuiscono nel tempo.

Una delle questioni cruciali quando si parla di autostima, ha a che fare con la sua misurazione. Il potere predittivo delle misure globali di autostima è limitato dalla presenza di eterogeneità tra le persone con punteggi elevati di autostima, oltre che dalla difficoltà di correlare un atteggiamento globale con comportamenti o risultati specifici (Fishbein & Ajzen, 1975). Infatti, in una loro ricerca, Crocker e Wolfe (2001) osservano come le previsioni migliorino nel momento in cui l'autostima viene misurata nel dominio specifico d'interesse e tra coloro che lo considerano importante. A tal proposito, si rileva l'ideazione di un "modello gerarchico del concetto di sé", messo a punto da Shavelson e colleghi (1976), in cui l'autostima rappresenta il livello più generale e raggruppa sotto di sé domini specifici come il concetto di sé accademico e fisico. Quindi, se i domini rilevanti sono organizzati gerarchicamente, diviene fondamentale misurare l'autostima al livello di specificità appropriato, poiché una valutazione troppo ampia o ristretta potrebbe produrre risultati non corretti. Infine, come osservato da Baumeister e colleghi (2003) nella loro rassegna critica della letteratura, una spiegazione al problema della misurazione del costrutto può essere dato dal fatto che, l'eterogeneità nell'alta autostima, comprende all'interno della categorizzazione sia persone che accettano con franchezza le proprie buone qualità, che individui narcisisti, difensivi e presuntuosi.

Tra le ricerche che sono riuscite a identificare una relazione tra autostima e rendimento scolastico, va certamente menzionato il lavoro di Hansford e Hattie (1982): i ricercatori hanno effettuato una meta-analisi che ha interessato oltre 200.000 partecipanti e che ha evidenziato una relazione positiva significativa tra la dimensione di autostima e il rendimento scolastico, consentendo di affermare che l'autostima spiega dal 4% al 7% della varianza nel rendimento scolastico. Questa associazione, sebbene con correlazioni deboli, è stata confermata anche da studi successivi (Bowles, 1999). Risultati interessanti a riguardo sono stati ottenuti pure da Kugle, Clements e Powell (1983), i quali hanno mostrato come l'effetto dell'autostima può non essere significativo nel momento in cui si considerano altri fattori come l'etnia. Per giunta, l'autostima è in grado di predire le prestazioni scolastiche in campioni di minoranze e gruppi a rischio, come hanno evidenziato alcuni studi su studenti ispanici e afroamericani a rischio esclusione (Ortiz & Volloff, 1987; Howerton, Enger & Cobbs, 1994).

Come osservato da Baumeister e colleghi (2003), osservando il rapporto di causalità tra autostima e rendimento scolastico, è possibile vedere

come un'alta autostima sia in parte il risultato di un buon rendimento scolastico, mentre il contrario si verifica più raramente.

2.2.2. Teoria dell'identità dell'io

Va riconosciuto a Erik Erikson, allievo di Anna Freud, il primo importante contributo sull'identità, che egli battezzò nel 1963 come identità dell'io (*ego identity*); lo studioso stava infatti trattando clinicamente un disturbo, che oggi chiameremo post-traumatico da stress, che interessava i soldati veterani reduci dalla seconda guerra mondiale. In particolare, la perdita di un senso di identità, unita alla mancanza di collegamento tra le esperienze di vita di questi soldati, ha portato Erikson ad aprire un filone di studi sul concetto di identità e crisi di identità.

Come ricordato da Kroeger (2017) la formazione dell'identità comporta la ricerca di una direzione significativa lungo un *continuum* che va dal raggiungimento dell'identità alla confusione dei ruoli (Erikson, 1963). Ciò comporta sia l'esplorazione che l'impegno nell'identità, oltre alla sintesi delle identificazioni infantili in una nuova configurazione che, pur correlata alle precedenti, risulta distinta dalla semplice somma delle sue parti. Così, la formazione dell'identità può risultare per alcuni estremamente complessa, portando ad essere aggirata attraverso la risoluzione del processo in un'identità negativa o tramite l'esclusione dell'identità.

È importante notare quindi come, in un tale processo di formazione dell'identità, il soggetto non si trovi da solo in un *vacuum*. Erikson, infatti, ha concepito l'identità come un costrutto psicosociale, risultante dall'interazione tra le capacità biologiche e psicologiche dell'individuo, da un lato, e le opportunità e i supporti offerti dal contesto sociale, dall'altro. Alla luce di ciò, è possibile definire l'identità come la percezione che una persona ha di se stessa come un'entità coerente e distinta, ed è influenzata dalle esperienze sociali e culturali.

Lo sviluppo dell'identità di sé rappresenta quindi una parte integrante del processo di crescita individuale (gli otto stadi di Erikson) e, sebbene, secondo l'autore, si tratti di uno sviluppo lungo tutto l'arco di vita, ciò ha una sua crucialità per l'identità soprattutto durante l'adolescenza (Erikson, 1968), in cui si è di fronte a decisioni importanti riguardanti il futuro professionale, ideologico e relazionale, che richiederanno ulteriori riflessioni e revisioni anche nelle successive fasi della vita adulta.

A tal proposito, in ambito educativo, il processo di formazione dell'identità è particolarmente rilevante, in quanto gli studenti e le studentesse si trovano a scuola impegnati a definire chi sono e come si collocano all'in-

terno della società. Quindi, le scuole possono svolgere un ruolo cruciale in questo processo, offrendo un ambiente sicuro e supportivo che consenta agli studenti di esplorare le proprie identità, sviluppare un senso di appartenenza e costruire relazioni positive con i pari e gli adulti di riferimento (Marcia, 1980).

2.3. Motivazione e apprendimento

Per motivazione si intende “una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l’inizio, la direzione, l’intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo” (De Beni e Moè, 2000, p. 37). Tale fattore può giocare un ruolo importante nel determinare un esito positivo dell’apprendimento.

Le teorie sulla motivazione hanno visto spostare nel tempo il focus su aspetti differenti. Secondo l’approccio comportamentista, la motivazione viene esplicitata in termini di rinforzi e punizioni all’interno del paradigma del *condizionamento operante* di Skinner (1953). In particolare, il comportamento è motivato da fattori estrinseci, come le ricompense, che vogliono rafforzare un’azione, o le punizioni, che ne scoraggiano un’altra. La motivazione, in questo contesto, è considerata una funzione delle contingenze di rinforzo presenti nell’ambiente, e il comportamento umano può essere modellato attraverso il controllo di tali contingenze.

Successivamente, l’approccio cognitivista sposta l’attenzione dai fattori estrinseci ai processi mentali interni che influenzano la motivazione. Ne è un esempio la *teoria dell’aspettativa* di Vroom (1964), che suggerisce come la motivazione sia determinata dalla valutazione soggettiva che un individuo fa delle probabilità di successo (aspettativa), del valore dell’obiettivo da raggiungere (valenza), e della probabilità che la sua prestazione riesca davvero a determinare la ricompensa (strumentalità):

$$M = V \times I \times E$$

in una formula moltiplicativa all’interno della quale, se una componente è pari a zero, il prodotto motivazionale si azzerava di conseguenza. È possibile osservare come, nell’approccio cognitivista, la motivazione dipenda non solo dalla possibilità di ottenere una ricompensa, ma anche dall’importanza attribuita a tale ricompensa.

Una prospettiva ulteriormente diversa è fornita dall’approccio storico-culturale, che enfatizza il ruolo delle interazioni sociali e del contesto culturale nella formazione della motivazione. Secondo questo approccio, la motivazione non è solo un processo individuale, ma è co-costruita attraverso l’interazione con gli altri e con l’ambiente sociale. Come sottolineato

da Vygotskij (1978), l'apprendimento e la motivazione sono inseparabili dal contesto sociale in cui avvengono. Tale visione viene rafforzata ulteriormente dalla *teoria dell'apprendimento situato* di Lave e Wenger (1991), secondo cui la motivazione emerge dalla partecipazione attiva in comunità di pratica, dove gli individui, grazie all'interazione con altri membri, sviluppano un senso di appartenenza e identità.

Nel suo testo, Moè (2011) sintetizza i cinque fattori chiave che influenzano la motivazione, anche in assenza di emozioni favorevoli: emozioni, aspettative, obiettivi, valori e significato.

1. Le *emozioni*, sono ciò che trapela dal soddisfacimento dei motivi basali e relativi bisogni, fungendo da segnali interni che possono potenziare o inibire l'azione motivata. Essendo i tre motivi impliciti principali, o *bisogni* (McClelland, 1961) quello di potere (influenzare gli altri), riuscita (sentirci capaci) e affiliazione (sentirci in contatto e vicini agli altri), la loro soddisfazione può dare origine a emozioni positive (che si manifesta nella forza o entusiasmo), mentre la loro mancata soddisfazione a emozioni negative (colpa, vergogna, paura, ansia, ecc.);
2. le *aspettative*, secondo Husman e Lens (1999), si riferiscono alle prospettive future e ai benefici strumentali associati a un'attività. Questi tipi di aspettative riescono a sostenere la motivazione anche in assenza di piacere intrinseco, ma rischia di generare una motivazione non duratura, destinata a svanire se l'attività perde il suo fascino o se le aspettative non si realizzano;
3. per garantire una motivazione più stabile, Moè (2011) sottolinea l'importanza degli *obiettivi* che, a differenza delle aspettative, sono più duraturi poiché rappresentano ciò che si desidera ottenere e il motivo per cui lo si desidera. Gli obiettivi, dunque, creano distinti sistemi motivazionali che consentono modalità per la definizione del successo; il successo, viene pertanto definito diversamente da individuo a individuo, e può essere rappresentato dal miglioramento personale, dalla dimostrazione di competenza, dall'evitamento del fallimento o dallo sforzarsi il meno possibile (*work avoidance*);
4. i *valori*, come ricordato da Moè (2011), rappresentano ciò che motiva l'individuo a impegnarsi, influenzati dalla cultura, dalla socialità e dall'auto-percezione. Parlando di valori, la ricercatrice critica la prospettiva di Schwartz (1994), che propone un modello di valori basato su concetti come edonismo, benevolenza, potere e successo, ritenendo che questa visione sia parziale poiché non considera il "perché" dietro i valori stessi;
5. infine, Moè (2011) riconosce nel *significato* attribuito a un'attività, una ricchezza psicologica derivante dalla visione del mondo e dalle convin-

zioni personali dell'individuo; all'interno di tale ricchezza si possono includere una varietà di aspetti, come le relazioni interpersonali, i risultati positivi, l'acquisizione di beni materiali, il benessere generale, i diritti umani, ecc.

La letteratura supporta l'idea che i cinque fattori identificati interagiscono tra loro per formare un sistema motivazionale complesso. Ad esempio, Wigfield ed Eccles (2000) sottolineano che, per innescare un processo motivazionale efficace, non basti ritenersi capaci, ma è necessario che l'attività venga valutata come utile e importante. Allo stesso modo, Dörnyei (2001), in ambito educativo, evidenzia che un clima di classe positivo non è sufficiente, ma è necessario attribuire significato e valore all'apprendimento, oltre a credere nella propria capacità di riuscita e riconoscere l'importanza dell'impegno. In sintesi, Moè (2011) conclude che i fattori motivazionali variano a seconda dell'attività e della persona, ma operano in modo integrato per sostenere la motivazione in contesti diversi.

La *Teoria dell'Autodeterminazione (Self-Determination Theory, SDT)*, messa a punto da Ryan e Deci (2000) e influenzata dalla psicologia umanistica, da un lato, e la *Teoria dell'Adattamento Fase-Ambiente (Stage-Environment Fit Theory)*, messa a punto da Eccles e colleghi (1993) appositamente per il contesto scolastico, dall'altro, si concentrano entrambe sulla qualità della motivazione e sul ruolo che svolge nel comportamento umano.

Nella SDT, si distinguono due tipi di motivazione: quella intrinseca, che deriva dall'interesse personale e porta a un apprendimento di alta qualità e creatività, e quella estrinseca, che è guidata da ricompense esterne o dall'evitare punizioni (Ceylan, 2016). La motivazione viene a sua volta distinta in sottocategorie, che variano lungo un *continuum* di autodeterminazione, muovendosi dalla polarità dell'assenza di motivazione ("devo farlo"), alla polarità della motivazione intrinseca ("voglio farlo"); in particolare, nel processo di *internalizzazione*, si vede il passaggio da una motivazione esterna da sé, in cui non vi è interesse verso il compito, a una motivazione interna a sé, in cui il compito si rispecchia nella propria identità e che richiede quindi una ristrutturazione della relazione dell'individuo con i compiti, le attività, i rapporti (Moè, 2011).

Le sotto-categorie del *continuum* dell'autodeterminazione sono:

- regolazione esterna: ricompense o punizioni esterne guidano il comportamento;
- regolazione introiettata: il senso di colpa o il desiderio di approvazione, quindi premi e punizioni autoimposte, guidano il comportamento stesso;
- regolazione per identificazione: l'attività da svolgere percepita come specifica del gruppo di appartenenza, guida il comportamento;

- regolazione integrata: l'attività da svolgere viene percepita come in continuità con le proprie credenze e valori.

Dal punto di vista educativo, è importante sottolineare come, secondo gli autori della SDT, il contesto giochi un ruolo importante nella realizzazione e nel mantenimento della motivazione. Infatti, come sottolineato da Moè (2011), in un contesto definito “controllante”, in cui vengono trasmessi messaggi quali “vali se ottieni buoni voti”, “mi interessano i tuoi risultati e non tu”, gli individui tendono a sentirsi validi per ciò che fanno e non per ciò che sono, facendo così diminuire il desiderio di internalizzazione. Invece, in un contesto definito “autonomo”, in cui vengono trasmessi messaggi quali “vali se ti impegni”, “mi interessa come apprendi”, “vali se ti senti coinvolto”, gli individui tendono a sentirsi valorizzati nella scelta, nel miglioramento e nell'espressione di sé.

La motivazione è così una variabile cruciale nel processo di insegnamento e apprendimento in quanto stimola l'impegno e la partecipazione (Ryan & Deci, 2000). Inoltre va notato che, sebbene la motivazione estrinseca possa influenzare quella intrinseca, un'eccessiva dipendenza dalle ricompense esterne potrebbe ridurre la motivazione intrinseca e influire sulle prestazioni (Ryan & Deci, 2000).

In parallelo, le ricerche hanno osservato come la motivazione intrinseca correli positivamente con i risultati scolastici (Jacobs et al., 2002), anche in una relazione reciproca osservata longitudinalmente (Marsh et al., 2005), così come con l'autostima (Marsh et al., 2005; Spinath & Steinmayr, 2008).

Nella SDT, viene espresso anche il concetto di *bisogni psicologici primari*, i quali si riferiscono alle condizioni necessarie per sperimentare autonomia, autoefficacia e motivazione intrinseca. Secondo Vansteenkiste e Ryan (2013), la mancanza di soddisfacimento dei bisogni psicologici primari, se prolungata nel tempo, può contribuire allo sviluppo di patologie psicologiche, nonché influenzare le scelte di abbandono scolastico. Al contrario, un soddisfacimento ottimale di questi bisogni, soprattutto nelle prime fasi dello sviluppo, è essenziale per la crescita psicologica, per lo sviluppo delle capacità cognitive ed esecutive (Bindman et al., 2015), e per lo sviluppo delle competenze sociali (van der Kaap-Deeder et al., 2015). A tal proposito, vi sono tre bisogni psicologici innati che devono essere soddisfatti per sostenere la motivazione intrinseca e promuovere il benessere:

- *bisogno di autonomia*: il bisogno di sentirsi in capo alle proprie azioni e decisioni;
- *bisogno di competenza*: il bisogno di sentirsi efficaci e capaci di affrontare le sfide interagendo positivamente con il contesto;

- *bisogno di relazione*: il bisogno di sentirsi connessi e apprezzati dagli altri, mantenendo nel tempo legami significativi.

Rispetto alla scuola, supportare l'autonomia degli studenti e delle studentesse da parte di insegnanti e genitori è essenziale per favorire l'autodeterminazione; in particolare, ciò diventa fondamentale durante l'adolescenza, una fase critica per lo sviluppo della percezione di sé e per l'adattamento sociale. A riguardo, va ulteriormente sottolineato come gli studenti e le studentesse, in classe, perseguono obiettivi scolastici ma anche sociali (Juvonen & Murdock, 1995; Ryan & Patrick, 2001; Urdan & Maehr, 1995).

In un recente studio italiano condotto da Germani (2024) su un target di 1092 studenti/esse di un liceo scientifico romano, si è cercato di identificare il ruolo del supporto all'autonomia da parte di insegnanti e genitori nello sviluppo della motivazione autonoma e nelle intenzioni di abbandono negli adolescenti; in particolare, la ricercatrice ha preso in esame sia gli effetti diretti del supporto sulle intenzioni, sia gli effetti mediati dalla motivazione. I risultati, in linea con la SDT, hanno evidenziato come il supporto all'autonomia che gli studenti e le studentesse percepiscono da parte degli insegnanti giochi un ruolo più rilevante, rispetto al supporto che percepiscono dai genitori, nel forgiare la loro motivazione autonoma; infatti, emerge il ruolo di mediazione del supporto degli insegnanti nell'influenza che la motivazione ha sull'intenzione ad abbandonare gli studi. In altre parole, più la motivazione degli studenti e delle studentesse è regolata in modo autonomo (e non controllata), minore sarà l'intenzione ad abbandonare gli studi.

La *teoria dell'adattamento fase-ambiente* collega le fasi dello sviluppo con l'adeguatezza delle condizioni ambientali (Eccles et al., 1993), basandosi sulla prospettiva socioculturale dell'apprendimento, che considera quest'ultimo come un costrutto sociale influenzato dalle persone e dalle condizioni contestuali (Vygotsky, 1978). L'idea di fondo della *teoria dell'adattamento fase-ambiente* è quella che gli studenti ottengano risultati migliori quando gli ambienti scolastici sono in sintonia con le loro esigenze di sviluppo (Eccles & Midgley, 1989; Eccles et al., 1993). Quando invece l'ambiente di apprendimento non soddisfa le esigenze di sviluppo degli studenti e delle studentesse, si verifica un aumento delle difficoltà nella gestione della classe, un deterioramento della qualità della relazione insegnante-studente, una riduzione della partecipazione attiva e della motivazione accademica, nonché una maggiore probabilità di sviluppare un'immagine negativa di sé (Eccles, Lord, & Midgley, 1991; Eccles & Roeser, 2009).

A tal proposito, cosa ci dicono le ricerche circa la motivazione lungo i differenti cicli scolastici?

La letteratura è abbastanza concorde nell'osservare una tendenza al declino progressivo della motivazione durante il corso della carriera scolastica (Eccles et al., 1993; Gottfried, et al., 2011; Reddy et al., 2003; Shapka e Keating, 2005; Scherrer e Preckel, 2018; Wang e Pomerantz, 2009; Wigfield e Wagner, 2005).

In uno studio del 2001, Ryan e Patrick hanno esaminato i cambiamenti nella motivazione e nell'impegno degli adolescenti durante la scuola media, utilizzando il modello di adattamento fase-ambiente (*Stage-Environment Fit Theory*). Emerge come lo sviluppo ottimale per gli adolescenti avvenga in contesti educativi rispondenti ai loro bisogni di sviluppo, quali: il desiderio crescente di autonomia, la riflessione su concetti astratti (ad esempio il concetto di equità), la necessità di supporto da parte dei pari e di adulti che non siano le figure genitoriali, l'aumento della consapevolezza di sé e una maggior sensibilità al confronto sociale. Inoltre, le ricercatrici osservano come, laddove l'ambiente scolastico risponda a tali bisogni, gli studenti e le studentesse tendono a impegnarsi in modelli di apprendimento più adattivi, contrariamente ad una situazione in cui l'ambiente, invece, non risponda adeguatamente a tali bisogni. Infine, si ha avuto conferma alla concettualizzazione di diverse dimensioni distinte dell'ambiente scolastico, tra cui: il supporto dei docenti, l'interazione tra compagni nelle attività didattiche, la promozione del rispetto reciproco tra gli studenti/esse e la promozione di obiettivi di rendimento all'interno del gruppo classe.

In una recente meta-analisi di Scherrer e Preckel (2018) in cui sono stati presi in esame 107 studi longitudinali, si è analizzato il declino nelle variabili motivazionali e nell'autostima lungo la carriera scolastica attraverso, anche in questo caso, la lente della *teoria dell'adattamento fase-ambiente*. In particolare, i ricercatori si sono chiesti se il cambiamento fosse eventualmente più pronunciato in determinati livelli scolastici o durante le transizioni scolastiche (ad esempio, durante i passaggi da un ciclo scolastico all'altro) o se differisca in base al costrutto motivazionale. I risultati mostrano come vi sia un progressivo calo nella motivazione intrinseca, nella padronanza e negli obiettivi di prestazione. Inoltre, è emerso un calo nei concetti di sé accademici specifici delle materie – come quelli relativi alla matematica e alla lingua – mentre il concetto di sé accademico generale è rimasto invariato. Inoltre, i ricercatori osservano come, anche cali moderati nella motivazione, siano da considerarsi rilevanti per lo sviluppo accademico degli studenti, evidenziando la necessità di interventi per mitigare tali cali. A tal proposito, viene riportata la proposta di Eccles e Roeser (2009) di ri-allineamento tra i bisogni degli studenti e le opportunità offerte dall'ambiente scolastico a diversi livelli ecologici (classi, scuole, distretti scolastici e comunità), prevedendo ad esempio lo spostamento in fasce ora-

rie successive alla mattina le lezioni per adolescenti, venendo così incontro alla loro preferenza per le attività serali.

Concludendo, si intende menzionare lo studio recente di Shao e colleghi (2024) che evidenzia il ruolo cruciale della motivazione all'apprendimento come mediatore parziale nel rapporto tra le relazioni tra pari e il rendimento accademico tra gli studenti delle scuole medie cinesi. Questo lavoro si radica nella letteratura esistente, in particolare sul lavoro di Wentzel (1997), fornendo ulteriori evidenze su come la motivazione all'apprendimento medi il legame tra le relazioni tra pari e i risultati accademici negli studenti delle scuole medie. In particolare, l'aumento della dipendenza dal supporto e dalla guida dei pari durante la transizione alla scuola media sembra essere un fattore chiave, poiché le relazioni tra pari diventano più influenti nel plasmare gli atteggiamenti legati all'apprendimento e i valori personali degli studenti e delle studentesse in questa fase dello sviluppo. Nella lettura dei risultati, non si può prescindere dalla considerazione del fatto che la ricerca sia avvenuta nel contesto culturale cinese, che enfatizza i valori collettivi e l'armonia sociale, caratteristiche che probabilmente hanno giocato un ruolo significativo nel modo in cui le relazioni tra pari influenzano la motivazione all'apprendimento. In generale, questo risultato è in linea con le ricerche precedenti che identificano la motivazione come un determinante chiave delle prestazioni accademiche (Chen, 2015). Come suggerito dagli autori della ricerca, dal punto di vista educativo, promuovere solide relazioni tra pari e potenziare la motivazione all'apprendimento può avere un impatto significativo sui risultati accademici degli studenti, in particolare nel contesto dell'istruzione nelle scuole medie in Cina.

2.3.1. Teoria degli obiettivi

Gli obiettivi vengono considerati come delle micce d'innescio dell'azione e, all'interno della ricerca sulla motivazione umana, hanno sostituito il concetto di bisogni, analizzati da Maslow (1970) nella sua celebre gerarchia dei bisogni umani (bisogni fisiologici, di sicurezza, di appartenenza, di stima, di autorealizzazione). Diverse sono le teorie sugli obiettivi elaborate dalla ricerca, ma, tra tutte, due hanno avuto molto successo: la teoria del *goal setting* e la teoria dell'orientamento agli obiettivi (o *goal-orientation theory*).

La teoria del *goal setting* nasce nell'ambito delle scienze dell'organizzazione come tecnica motivazionale per dirigenti aziendali all'interno del

framework del *Management by objectives* (Sarchielli, 2003) e afferma che l'agire umano è causato da uno scopo e, affinché l'azione si concretizzi, gli obiettivi devono necessariamente essere stabiliti e perseguiti per una scelta dell'individuo (Locke & Latham, 1990). A tal proposito, va sottolineato che gli obiettivi si differenziano tra loro per cinque principi: chiarezza, sfida, impegno, feedback e complessità del compito, e, nel 1981, sono stati convertiti da Doran negli obiettivi SMART – acronimo di *Specific, Measurable, Achievable, Relevant, e Time-bound* – utilizzati ancora oggi come strumento di gestione del tempo e dei progetti.

Secondo Kaplan e Maher (2007), la teoria dell'orientamento agli obiettivi (o *goal orientation theory*) è una delle principali, se non la principale, prospettiva per lo studio della motivazione al successo, in particolare in ambito educativo, e per lo studio della motivazione umana in generale. Gli orientamenti all'obiettivo definiscono le ragioni e i metodi attraverso cui gli individui perseguono obiettivi, influenzando l'interpretazione degli eventi, lo sviluppo di schemi cognitivi, emotivi e comportamentali e l'esperienza in generale (Anderman & Maehr, 1994; Ames, 1992; Elliott & Dweck, 1988). Inizialmente concepite come scopi situazionali, tali orientamenti sono stati successivamente considerati anche come fattori disposizionali durevoli nei confronti dell'impegno (Nicholls, 1992).

Ames (1992) ha identificato due orientamenti principali: l'orientamento alla padronanza (*mastery goal orientation*), che si focalizza sullo sviluppo delle competenze, e l'orientamento alla prestazione (*performance goal orientation*), che si concentra sul dimostrare (nel senso anche di esibire) competenza. Come sintetizzato nella rassegna di Kaplan e Maher (2007), in ambito educativo l'orientamento alla padronanza è associato all'apprendimento, alla crescita personale e, in alcuni casi, al miglioramento del rendimento scolastico (Brookhart, Walsh, & Zientarski, 2006; Kaplan & Maehr, 1999). Tuttavia, i risultati in contesti universitari non sono sempre coerenti (Harackiewicz et al., 1998, 2000). L'orientamento alla prestazione presenta pure lui risultati contrastanti, essendo spesso collegato a schemi disadattivi di apprendimento e affettività (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988).

Un'altra categoria identificata è quella degli obiettivi sociali, che si riferiscono alle motivazioni interpersonali legate all'interazione e alla relazione con gli altri in classe (Urduan & Maehr, 1995). A differenza degli obiettivi di padronanza e prestazione, la ricerca sugli obiettivi sociali si è concentrata maggiormente su ciò che gli studenti cercano di ottenere, piuttosto che sulle ragioni del loro impegno in determinati compiti (Anderman, 1999; Wentzel, 2000).

Per fronteggiare il problema dell'incongruità dei risultati, Elliot (1999) ha proposto una distinzione tra *obiettivi di avvicinamento* (o approccio),

quando lo studente o la studentessa si cimentano nell'apprendimento dell'obiettivo della lezione, e *obiettivi di evitamento*, quando lo studente cerca di fare meglio degli altri o della volta precedente, in un modello 2 (avvicinamento/approccio, evitamento) x 2 (rispetto a sé, rispetto agli altri).

Così, come ricordato da Hattie (2012), nel caso della padronanza, lo/a studente/ssa cerca di apprendere abilità (*avvicinamento/approccio alla padronanza*) o di evitare i fallimenti nell'apprendimento (*evitamento della padronanza*); nel caso della prestazione, lo/a studente/ssa cerca di superare gli altri (*avvicinamento/approccio alla prestazione*) o di evitare di fare le cose peggio degli altri (*evitamento della prestazione*). Gli obiettivi di avvicinamento alla prestazione sono associati a esiti generalmente positivi mentre, gli obiettivi di evitamento della prestazione, sono legati a risultati negativi come bassa autoefficacia e ansia (Urduan, Ryan, Anderman & Gheen, 2002).

Hattie estende anche agli obiettivi sociali, per cui si può trovare lo/a studente/ssa che cerca di lavorare insieme agli altri nell'apprendimento (*avvicinamento/approccio sociale*) o di lavorare con gli altri per evitare l'apprendimento (*evitamento sociale*).

2.3.2. Teoria dell'autoefficacia

La definizione del concetto di autoefficacia viene ricondotta alle teorie socio-cognitive di Albert Bandura e il suo gruppo di ricerca, e si traduce nella convinzione individuale che, a fronte di determinati sforzi, sia possibile raggiungere determinati obiettivi. In particolare, all'interno della sua nota pubblicazione del 1997 *Self-efficacy: the exercise of control*, Bandura spiega come:

le persone forniscono contributi causali al proprio funzionamento psicosociale attraverso meccanismi di agency personale. Tra i meccanismi di agency, nessuno è più centrale o pervasivo delle convinzioni di efficacia personale. A meno che le persone non credano di poter produrre gli effetti desiderati con le loro azioni, hanno pochi incentivi ad agire. La convinzione di efficacia, quindi, è una base importante dell'azione. Le persone guidano le loro vite attraverso le loro convinzioni di efficacia personale (p. 2).

Emerge quindi un elemento nuovo rispetto alla precedente trattazione (si veda capitolo 1), ovvero il fatto che, il possesso di conoscenze e competenze necessarie per svolgere un compito, da sole, non sono sufficienti per l'esecuzione efficace del compito stesso; infatti, la *condicio sine qua non*

è rappresentata dalla convinzione di poter eseguire con successo il comportamento richiesto in situazioni specifiche e difficili. Questo binomio di competenze e convinzioni di efficacia, viene descritto da Bandura (1997) come “causalità reciproca”, in cui una componente dipende, in parte, dal funzionamento dell'altra. In particolare, il concetto di agentività (descritta da Bandura con il termine *human agency*) si riferisce alle azioni compiute intenzionalmente (Bandura, 1997) e vede, nelle credenze di autoefficacia, il suo cuore pulsante.

Nella sua *Teoria socio-cognitiva*, Bandura (1986) ha individuato un “modello triadico” in cui tre ordini di variabili concorrono reciprocamente, in quello che l'autore ha chiamato “reciproco determinismo triadico”, a influenzare il comportamento, ovvero:

- *fattori personali*: fattori cognitivi, emotivi e motivazionali che includono anche le credenze di autoefficacia e le attitudini individuali;
- *fattori ambientali*: stimoli e condizioni esterne entro cui l'individuo è immerso, come il contesto sociale e culturale;
- *comportamento*: azioni e reazioni dell'individuo che possono influenzare ed essere influenzate da altre componenti del modello.

Nessuno dei tre elementi del modello opera in isolamento: essi interagiscono e si influenzano reciprocamente per determinare il comportamento umano, in quello che è stato definito “reciproco determinismo triadico”. Ad esempio, le condizioni ambientali possono influenzare le credenze personali, che a loro volta possono modificare i comportamenti osservati e appresi. Allo stesso modo, i cambiamenti nei comportamenti possono alterare sia le percezioni personali, sia le condizioni ambientali (Bandura, 2011).

Nella teoria socio-cognitiva (o cognitiva sociale) di Bandura (1986, 1997) si descrive, inoltre, come le convinzioni di autoefficacia possano variare tra loro mediante tre dimensioni:

- (a) *livello o grandezza*: ovvero il particolare livello di difficoltà del compito;
- (b) *forza*: ovvero la certezza di conseguire positivamente un particolare livello di difficoltà del compito;
- (c) *generalità*: ovvero il grado in cui le convinzioni di grandezza e forza si generalizzano tra i compiti e le situazioni.

In questa sede, l'interesse per tale costrutto è proprio legato alla sua ipotesi di influenza sulla scelta di attività, sullo sforzo profuso e la perseveranza di un individuo (Bandura, 1977). In un articolo del 1998, Wood e Bandura approfondiscono ulteriormente, descrivendo come l'autoefficacia sia: “la convinzione che le proprie capacità siano in grado di mobilitare la motivazione, le risorse cognitive e le linee d'azione necessarie per soddisfare determinate richieste situazionali” (p. 408).

All'interno dei suoi studi sull'autoefficacia, Caprara (1996) rileva tre ulteriori caratteristiche di questo costrutto. Innanzitutto, l'autoefficacia dell'individuo può essere rafforzata, essendo malleabile; in secondo luogo, l'autoefficacia sulla quale si può agire con degli interventi è specifica per una determinata classe di compiti; infine, modificare l'autoefficacia implica cambiamenti nella prestazione, nell'umore, nell'impegno e nel benessere individuale.

Come ricordato da Hattie (2012), in ambito educativo, gli studenti e le studentesse con alta autoefficacia: a) tendono a intraprendere compiti difficili anziché evitarli, interpretandoli come vere e proprie sfide; b) tendono a vivere i fallimenti come un'occasione di apprendimento e segnale del fatto che, la prossima volta, occorra maggior impegno. In parallelo, gli studenti con bassa autoefficacia: a) tendono a evitare i compiti difficili, interpretandoli come minacce all'immagine di sé; b) mostrano scarso impegno nel raggiungimento degli obiettivi; c) i fallimenti diventano occasioni di ruminazione mentale relativa agli ostacoli o le mancanze mostrate dall'individuo, negandone però l'agentività personale; d) si riprendono con difficoltà dai fallimenti e faticano a ritrovare un senso di fiducia in se stessi.

Appare chiaro che i successi e i fallimenti esercitino un impatto sulle convinzioni di efficacia; inoltre, è stato osservato come gli effetti del fallimento sull'autoefficacia dipendano in realtà dalla seconda dimensione dell'autoefficacia, ovvero la forza delle convinzioni di efficacia e, in secondo luogo, dalla tempistica dei fallimenti in relazione al complesso delle esperienze di *performance* dell'individuo. A tal proposito, è stato osservato da Pajares (1996) come gli studenti e le studentesse con alta autoefficacia percepita tendano a ottenere risultati migliori; questo non solo perché lavorano più duramente, ma anche perché interpretano i fallimenti come esperienze di apprendimento piuttosto che come espressione diretta delle loro capacità.

In ambito educativo, l'autoefficacia ha dimostrato di essere strettamente correlata al rendimento scolastico. Una metanalisi del 2004 di Robbins e colleghi, che ha preso in considerazione oltre 100 studi empirici condotti dagli anni ottanta ai primi anni duemila, ha rilevato che, di nove costrutti psicosociali comunemente studiati, il più forte singolo antecedente del successo e della *performance* accademica degli studenti universitari sia proprio l'autoefficacia accademica.

Ma quali sono le fonti relative alle convinzioni circa la propria efficacia personale? Bandura identifica quattro fonti di informazioni principali – di natura sociale, cognitiva e affettiva – che danno origine al senso di autoefficacia; in particolare:

1. *le esperienze dirette* di gestione efficace del compito, che fungono da indicatori di capacità;
2. *le esperienze vicarie* e di modellamento, che alterano le convinzioni di efficacia mediante, da un lato, la trasmissione di competenze e, dall'altro, il confronto con le prestazioni ottenute dagli altri;
3. *la persuasione verbale*, che infonde, mediante un processo di influenza sociale, la convinzione di possedere competenze da mettere in campo;
4. *gli stati emotivi*, che influenzano come le persone giudicano la propria forza, vulnerabilità, reattività.

Secondo tale sintesi delle fonti principali, si osserva come, nella formazione di un'idea di sé, entrino in gioco fonti di natura diversa, incluse le possibili valutazioni altrui. Come vedremo poi quando si parlerà di *mindset*, tale caratteristica possiede una certa ambivalenza, potendo potenzialmente dare vita a dinamiche distorcenti a scopo difensivo.

Come avviene quindi l'apprendimento secondo le teorie socio-cognitive di Bandura?

Lo studioso di Stanford, insieme al proprio team di ricerca, mette a punto la *teoria dell'apprendimento sociale* (SLT, 1977) che è divenuta riferimento all'interno della psicologia dello sviluppo e dell'educazione. La SLT, si discosta in modo deciso dalle teorie comportamentiste, enfatizzando il ruolo centrale delle interazioni sociali e dell'ambiente; tale teoria sostiene che l'apprendimento avviene principalmente attraverso: 1) l'osservazione e 2) la seguente imitazione del comportamento altrui. Tale apprendimento osservazionale avviene quindi mediante un'esperienza diretta da parte dell'individuo, il quale osserva le azioni di altri, veri e propri modelli significativi per lui/lei, quali genitori, docenti o personaggi con esposizione mediatica.

Le caratteristiche di tale processo fanno sì che vi siano dei fattori di mediazione e in particolare si menzionano:

- l'attenzione;
- la ritenzione;
- la riproduzione motoria;
- la motivazione.

L'efficacia dell'apprendimento osservazionale caratterizzante la SLT è rappresentata dal fatto di essere influenzata sia dalle caratteristiche del modello, sia dall'autoefficacia percepita dall'osservatore.

La teoria di Bandura ha così giocato un ruolo cruciale sulle pratiche educative e sullo sviluppo di interventi psicopedagogici volti ad agire su comportamenti disfunzionali. Anche la tradizione di studi in ambito lavorativo ha studiato approfonditamente il costrutto di autoefficacia, riconoscendogli un ruolo di antecedente della competenza nella formazione

(Martocchio & Judge, 1997), della *performance* (Stajkovic & Luthans, 1998) e dell'atteggiamento verso il lavoro (Saks, 1995).

2.4. Le teorie dell'attribuzione

Come abbiamo detto nel primo capitolo, una vasta gamma di studi psicologici, pedagogici, sociologici e filosofici ha tentato di comprendere come gli individui interpretano e reagiscono agli eventi della loro vita mediante la formulazione di teorie dell'intelligenza. In questa direzione, la teoria dell'attribuzione occupa un posto centrale. Tale teoria si riferisce all'insieme degli schemi e dei processi cognitivi che gli individui utilizzano per spiegare la causa del comportamento proprio ed altrui. Inoltre, sappiamo che questi schemi possono essere di natura personale, oppure possono essere influenzati dall'ambiente (Heider, 1944; Weiner, 1980). La comprensione di tali processi diventa assai importante nel momento in cui si ha la necessità di cogliere le dinamiche sottostanti all'apprendimento e alla motivazione individuale.

Il lavoro pionieristico di Heider (1944) e successivamente di Weiner (1980) ha influenzato la moderna teoria dell'attribuzione, offrendo strumenti concettuali per analizzare come, gli individui, interpretano le cause dei loro successi e dei loro insuccessi.

Una descrizione della nascita e degli sviluppi della teoria, viene fatta direttamente da Weiner in una pubblicazione del 2008. Lo psicologo sociale descrive l'influenza che, sulla sua teoria, ha avuto la *teoria della motivazione al successo* di Atkinson. Quest'ultimo, suo mentore universitario, si colloca tra i teorici del valore (Atkinson, 1958; Adams, 1965; McClelland, 1973) concentrati su ciò che la persona vuole o desidera, in un processo di massimizzazione del vantaggio. L'esperienza e l'interazione con l'ambiente, secondo le teorie del valore, consentono l'apprendimento dei valori (le credenze più profonde degli individui), che differiscono tra le persone. In particolare, Atkinson ha introdotto un modello in cui la forza della motivazione è espressa attraverso l'equazione:

$$\text{Motivazione} = \text{Motivo} \times \text{Aspettativa} \times \text{Valore},$$

in cui per "motivo" si intende la forza dell'orientamento al successo, per "aspettativa" si intende la probabilità percepita di successo, mentre, per "valore", ci si riferisce al significato attribuito al successo.

Questo modello enfatizza l'importanza delle differenze individuali nel bisogno di successo, sottolineando che gli individui sono motivati a perseguire obiettivi non solo in base alla probabilità di successo, ma anche in funzione del valore emotivo attribuito al raggiungimento di tali obiettivi.

Inoltre, Atkinson ha suggerito che il valore dell'incentivo sia inversamente proporzionale all'aspettativa di successo, suggerendo che il senso di orgoglio derivante da un successo sia maggiore quando si ottiene in compiti difficili, rispetto a quelli più semplici. Pertanto, gli individui sono motivati quando hanno la percezione di poter aver successo, traendone così il massimo vantaggio (Atkinson, 1964). Infine, la tendenza al successo non è costituita solo dalla motivazione alla riuscita, ma anche dall'evitamento di un potenziale insuccesso.

La principale ipotesi di differenziazione tra gruppi di motivazione generata dalla teoria di Atkinson prevede che gli individui con alto bisogno di successo siano particolarmente attratti da compiti di difficoltà intermedia, rispetto alle persone con bassi bisogni di rendimento. Il fatto che questa ipotesi non è mai stata confermata dalla ricerca empirica, ha portato Weiner a cercare altrove le proprie soluzioni.

Sebbene inizialmente Weiner avesse trascurato l'approccio di Heider, giudicandolo troppo basato sul "buon senso" e poco rigoroso, una rilettura delle sue opere lo ha portato a notare aspetti interessanti. In particolare, Heider (1958) ha postulato che le persone tendono a vedere il comportamento come causato da fattori interni (come i fattori individuali, la motivazione e le abilità) o esterni (come i fattori ambientali, la situazione e il caso). Il contributo di Heider non si limita alla semplice categorizzazione delle cause del successo e del fallimento, ma fornisce anche a Weiner un quadro di riferimento per comprendere come, le cause in questione, influenzano le aspettative e, di conseguenza, la motivazione degli individui.

Tale intuizione è stata combinata da Weiner con le proprie riflessioni derivanti dalla teoria di Rotter (1966) sul "*locus of control*", ovvero il grado in cui una persona percepisce un risultato come contingente alle proprie azioni o a quelle di forze esterne; il *locus of control* si colloca lungo un *continuum* da un orientamento più interiorizzato a un orientamento più esteriorizzato. Un *locus of control* esterno riconosce nel caso, nella provvidenza, nella fortuna o in altre persone, le cause del successo; mentre un *locus of control* interno fa ritenere che il successo dipenda dal proprio agire, dalle proprie capacità, assumendosi le responsabilità del proprio comportamento.

Weiner e Kukla (1972) hanno quindi combinato ed espanso quanto pensato da Heider (1958) e Rotter (1966), introducendo così nel dibattito tre dimensioni fondamentali nell'attribuzione causale:

- locus (interno o esterno);
- stabilità (stabile o instabile nel tempo);
- controllabilità (sotto il controllo dell'individuo o no).

Le teorie di Weiner (1980) risultano così rilevanti per comprendere la motivazione nell'apprendimento, poiché le attribuzioni fatte dagli individui

riguardo ai loro successi o fallimenti influenzano le loro aspettative future, le emozioni e la motivazione. Infatti, secondo la teoria dell'attribuzione, il modo in cui le persone cercano spiegazioni per ciò che accade loro varia notevolmente da individuo a individuo. Di conseguenza, tale variabilità individuale influenza significativamente le loro reazioni emotive e comportamentali. Ad esempio, secondo Weiner (1985), coloro che attribuiscono i successi a fattori interni e stabili (come determinati tratti di personalità) tendono a sviluppare un senso di orgoglio e autostima, mentre quelli che attribuiscono i fallimenti a fattori interni e stabili (come la mancanza di determinati tratti di personalità) possono sviluppare sentimenti di vergogna e bassa autostima.

Quali sono le implicazioni di queste attribuzioni nel contesto educativo? I primi studi ci dicono che, quando gli studenti e le studentesse attribuiscono i loro successi a fattori esterni, come la fortuna, possono non sviluppare un senso di competenza o di controllo sui propri risultati, portando a una scarsa motivazione. All'opposto, quando attribuiscono il successo a fattori interni e controllabili, possono aumentare la motivazione e l'impegno futuro (Covington & Omelich, 1984). Possiamo descrivere queste situazioni come frutto di stili di attribuzione differenti.

Gli stili d'attribuzione non derivano da analisi oggettive della realtà, ma sono spesso influenzati da *bias* cognitivi che possono distorcere il giudizio. Uno dei *bias* più noti è *l'errore fondamentale di attribuzione*, descritto per la prima volta da Heider nel 1958 e che si manifesta nella tendenza a spiegare i fallimenti altrui in termini di fattori disposizionali (come tratti di personalità o abilità innate), mentre si attribuiscono i propri fallimenti a fattori situazionali (come la sfortuna o le circostanze avverse). L'errore fondamentale di attribuzione fa emergere un importante *gap* tra la percezione di sé e degli altri, che può avere implicazioni significative nelle dinamiche sociali e personali. In ambito educativo, questo *bias* può, ad esempio, portare a fraintendimenti tra insegnanti e studenti o tra pari, con conseguenti giudizi ingiusti e tensioni interpersonali (Ross, 2018).

La teoria dell'attribuzione offre una lente critica per comprendere come le percezioni degli studenti riguardo alle cause del loro successo o fallimento influenzino non solo la loro motivazione, ma anche il loro apprendimento. Nel capitolo successivo esploreremo meglio come ciò si interseca con il costrutto di *growth mindset*.

2.4.1. L'auto-sabotaggio e l'impotenza appresa

L'auto-sabotaggio rappresenta un fenomeno psicologico complesso in cui gli individui, attraverso azioni o scelte deliberate, esternalizzano i fallimenti e interiorizzano i successi, in un tentativo di proteggere la propria autostima. Tale fenomeno è stato descritto come una strategia d'attribuzione da Berglas e Jones (1978), e vede il fallimento attribuito a fattori esterni, come la mancanza di sonno o lo stress, piuttosto che a una presunta incompetenza personale. Ciò consente all'individuo di mantenere intatta la percezione delle proprie capacità, anche di fronte a insuccessi e quindi la propria immagine di sé. Infatti, il successo ottenuto nonostante gli ostacoli autoimposti tende a rafforzare l'autostima dell'individuo, alimentando la percezione di una superiore competenza personale (Tice, 1991).

L'auto-sabotaggio può anche essere analizzato alla luce delle *teorie dell'impotenza appresa*, un concetto introdotto da Seligman (1972).

L'impotenza appresa descrive una condizione psicologica in cui gli individui si disimpegnano e si rassegnano a causa della percezione di mancanza di controllo originata, a sua volta, da esperienze negative ripetute, in cui cioè i loro sforzi non sono riusciti a influenzare i risultati (Kofta & Şedek, 1989; Maier & Seligman, 1976, 2016). Questo stato di impotenza appresa oltrepassa la semplice passività che si può avere di fronte a circostanze avverse; infatti, essa riflette una condizione più profonda, simile alla depressione, sollevando negli individui preoccupazioni più rilevanti in vari ambiti della loro vita (Abramson et al., 1978; Maier & Seligman, 1976, 2016; Peterson et al., 1993). Inoltre, in contesti educativi, tale senso di impotenza potrebbe essere originato dalla combinazione di precedenti insuccessi scolastici, convinzioni profonde sull'impossibilità di agire sul proprio rendimento, bassi livelli di autoefficacia, attribuzione di scarso valore all'apprendimento scolastico, mancanza di strategia adeguate al compito, nonché da contesti ostili caratterizzati dall'uso di punizioni (Hattie, 2012). Questa convinzione d'impotenza potrebbe contribuire alla comparsa di comportamenti auto-sabotanti, poiché l'individuo, anticipando il fallimento e sentendosi incapace di influenzare positivamente il proprio destino, preferisce creare condizioni che giustifichino l'insuccesso piuttosto che affrontare direttamente il rischio di fallire.

Una connessione tra l'auto-sabotaggio e l'impotenza appresa emerge quando si considerano le teorie sulla motivazione e l'autostima. Come ricordato nei paragrafi precedenti, la teoria dell'autodeterminazione di Ryan e Deci (1985) sottolinea l'importanza del senso di competenza, autonomia e relazione, per tendere alla motivazione intrinseca. Secondo gli autori,

quando questi bisogni psicologici di base non sono soddisfatti, gli individui possono sviluppare una motivazione estrinseca o un'amotivazione, che è fortemente correlata a fenomeni di impotenza appresa e comportamenti auto-sabotanti. In tale contesto, l'auto-sabotaggio può essere visto come un tentativo maldestro di preservare un senso di controllo, seppur illusorio, in situazioni percepite come incontrollabili (Ryan & Deci, 2000).

Una percezione di scarso controllo sugli esiti accademici può portare a una motivazione disadattiva negli studenti, esponendoli al rischio di auto-sabotaggio e impotenza nello studio (Covington, 1992; Martin et al., 2001). Gli studenti sviluppano un maggiore senso di controllo quando riconoscono la connessione tra sforzi e risultati, e ricevono feedback coerenti dagli educatori, che chiariscono come migliorare nello studio (Craven et al., 1991).

A tal proposito, gli esiti della meta-analisi di Schwinger e colleghi (2014), che ha tenuto in considerazione 36 studi e 25.550 partecipanti, evidenzia come l'auto-sabotaggio risulti un correlato significativo del rendimento accademico. Inoltre, i risultati mostrano come gli studenti più giovani presentino una relazione più forte tra auto-sabotaggio e *performance*. Ciò potrebbe essere dovuto a differenze nella valutazione (es. i docenti degli studenti più giovani potrebbero valutare più negativamente l'auto-sabotaggio nell'assegnare i voti) e/o a questioni legate all'età (es. a causa di un concetto di abilità personale poco differenziato, fallimenti specifici potrebbero essere interpretati come indicazione di minore capacità scolastica in generale).

Va inoltre ricordato come la letteratura distingue tra due principali tipologie di auto-sabotaggio:

1. *l'auto-sabotaggio comportamentale* implica la creazione attiva di ostacoli che possano compromettere la *performance*, come l'abuso di sostanze o la riduzione della pratica; ne sono esempi lo scarso impegno, la procrastinazione, la scelta strategica di impegnarsi poco (Hattie, 2012);
2. *l'auto-sabotaggio dichiarato* si manifesta quando l'individuo riporta ostacoli psicologici, come l'ansia da esame o il cattivo umore, senza che vi sia un effettivo impedimento (Arkin & Baumgardner, 1985).

Entrambi i comportamenti sono spesso motivati dalla paura del fallimento e dalla convinzione di essere destinati a fallire, un sentimento che trova le sue radici nell'impotenza appresa.

Come è possibile contrastare gli effetti dell'autosabotaggio e dell'impotenza appresa? Le ricerche ci suggeriscono come la promozione di obiettivi di padronanza, o insegnando agli studenti e alle studentesse come monitorare il proprio apprendimento (Hattie, 2012), possano mitigare gli effetti

negativi dell'auto-sabotaggio e dell'impotenza appresa sul rendimento accademico. Ad esempio, Schwinger e colleghi (2014) hanno messo in evidenza come, il perseguimento di obiettivi di padronanza, riduca gli effetti disadattivi dell'auto-sabotaggio, promuovendo un approccio positivo e orientato al miglioramento personale. Tale strategia si allinea agli studi sulla motivazione autonoma (Germani, 2024), con l'idea che il rafforzamento del senso di competenza e autonomia possa contrastare la tendenza all'impotenza appresa, incoraggiando gli individui a riprendere il controllo del proprio processo di apprendimento e delle proprie prestazioni.

Interventi che promuovono obiettivi di padronanza e rafforzano il senso di competenza possono essere efficaci nel ridurre questi comportamenti, favorendo una maggiore resilienza e un approccio più costruttivo alle sfide.

3. Il *growth mindset*

3.1. Introduzione

Grazie principalmente al lavoro pionieristico di Carol Dweck, docente di psicologia presso la Stanford University, il concetto di *mindset* ha guadagnato notevole attenzione nella letteratura psicopedagogica contemporanea. In particolare, Dweck ha dedicato la sua carriera all'esplorazione delle teorie implicite dell'intelligenza (Dweck & Leggett, 1988), alla definizione del costrutto di *growth mindset* (Dweck, 2006), e quindi alle credenze circa la malleabilità dell'intelligenza e il potenziale di miglioramento delle capacità e delle qualità umane.

Questo capitolo si propone di esaminare in dettaglio le ricerche condotte da Dweck e dai suoi collaboratori e collaboratrici, ma anche da altri gruppi di ricerca, al fine di chiarire il ruolo centrale del *growth mindset* nell'ambito educativo. Tuttavia, prima di addentrarsi nelle specificità del costrutto, è fondamentale considerare i contributi teorici che hanno costituito la base per lo sviluppo di questo costrutto. In particolare, alcune delle teorie della motivazione nell'apprendimento e le teorie implicite dell'intelligenza, già anticipate nei due capitoli precedenti, offrono un quadro teorico essenziale per comprendere come e perché gli individui rispondono in maniera differente alle sfide e ai fallimenti.

Le teorie della motivazione, tra cui la teoria dell'attribuzione e la teoria dell'impotenza appresa, hanno fornito una comprensione critica delle dinamiche che influenzano le risposte cognitive ed emotive degli individui di fronte a situazioni di successo o fallimento. Ad esempio, gli studi di Seligman e Maier (1967) sull'impotenza appresa in ambito animale hanno illustrato come, le esperienze ripetute di fallimento possano portare a una diminuzione della motivazione e a un senso di impotenza generalizzata. Parallelamente, la teoria attribuzionale di Winer e Kukla (1970) ha contri-

buito a chiarire come, le spiegazioni che gli individui danno ai loro successi e insuccessi, influenzino la loro motivazione e il loro comportamento futuro.

Carol Dweck, ispirata da queste teorie, ha esteso tali concetti all'ambito dell'apprendimento umano, dimostrando come, di fronte a ostacoli simili, i bambini possano sviluppare risposte comportamentali diverse, categorizzate come "impotenza appresa" o "orientamento alla padronanza" (Dweck & Reppucci, 1973; Diener & Dweck, 1978).

Vedremo poi come, una delle più interessanti ricerche sul *mindset* (Claro et al., 2016), si interroghi sulla promozione dell'equità attraverso lo sviluppo del *growth mindset* nelle scuole di contesti socio-economici più bassi.

Andando a concludere questa introduzione, è possibile vedere come le teorie della motivazione, dell'intelligenza implicite e dell'equità (intesa come inclusione) forniscono le fondamenta per la comprensione del *growth mindset*. Esse non solo aiutano a spiegare le dinamiche psicologiche e psicosociali sottostanti alle diverse risposte agli ostacoli, ma indicano anche come queste risposte possano essere influenzate e modificate attraverso interventi pedagogici mirati. Pertanto, la comprensione di queste teorie è cruciale per un'analisi approfondita del *growth mindset* e del suo impatto sull'apprendimento e sul successo scolastico.

3.2. Le teorie che hanno plasmato la ricerca di Dweck

L'articolo di Carol Dweck del 1986, *Motivational processes affecting learning*, rende chiaramente l'idea del contesto scientifico in cui sta per innestarsi il suo lavoro sul *growth mindset*. Negli anni '70, la ricerca sulla motivazione si era orientata verso un approccio socio-cognitivo (si pensi al contributo di Albert Bandura), che si distacca dalle contingenze esterne e dagli stati interni globali, per concentrarsi su come i bambini interpretano e processano le informazioni nelle situazioni di apprendimento. Infatti, tale approccio aveva consentito di: descrivere e distinguere i modelli adattivi dai modelli disadattivi, spiegarli nei loro processi sottostanti e quindi iniziare a fornire una rigorosa base concettuale ed empirica per l'intervento e la pratica.

Da qui l'attenzione di Dweck per quegli studi sulla motivazione che hanno approfondito le cause delle attività orientate agli obiettivi (Atkinson, 1964; Beck, 1983; Hull, 1943). Come descritto nel capitolo precedente, la letteratura distingue due tipi di obiettivi motivazionali:

1. gli *obiettivi di padronanza* (o di apprendimento), che spingono gli individui a migliorare la propria competenza e a padroneggiare nuove abilità;
2. gli *obiettivi di prestazione* (o di *performance*), in cui l'enfasi è posta sull'ottenere giudizi favorevoli o evitare giudizi negativi sulla propria competenza.

Questa distinzione, a cui la stessa Dweck ha contribuito (Dweck & Elliott, 1983; Nicholls, 1984), è centrale per comprendere i diversi modelli motivazionali adattivi e disadattivi.

Come ricordato da Dweck (1986), infatti, i diversi modelli posseggono delle caratteristiche peculiari:

1. il *modello adattivo*, o orientato alla padronanza (*master-oriented*), è caratterizzato dalla ricerca di sfide e da una persistenza efficace di fronte agli ostacoli. In particolare, i bambini che adottano tale modello tendono a valorizzare lo sforzo nel perseguire la padronanza di un compito;
2. al contrario, il *modello disadattivo*, spesso descritto come impotente (*helpless*), è associato all'evitamento delle sfide e alla scarsa persistenza e spesso è accompagnato da emozioni negative come ansia e pensieri negativi rivolti a se stessi (Ames & Ames, 1984; Diener & Dweck, 1978; Dweck & Reppucci, 1973; Nicholls, 1975).

Un aspetto interessante è qui rappresentato dalla scoperta che, in assenza di differenze significative nelle capacità intellettuali tra bambini e bambine con modelli diversi di adattamento, viene dimostrato che questi modelli possono influenzare profondamente le prestazioni cognitive; infatti, è stato visto come i bambini orientati alla padronanza risultano facilitati nelle sfide, mentre quelli con un modello disadattivo mostrino difficoltà maggiori di fronte agli ostacoli.

Dweck, insieme al suo gruppo di ricerca, si è interrogata su cosa ci può essere dietro a questi *pattern* di adattamento, visto che non si tratta di mere abilità possedute, e individua nelle *teorie implicite dell'intelligenza* la sua risposta. Infatti, le teorie sulla propria intelligenza utilizzate possono influenzare gli obiettivi che si adottano. In particolare, i bambini e le bambine che credono che l'intelligenza sia un tratto fisso tendono ad adottare obiettivi di prestazione; mentre i bambini e le bambine che considerano l'intelligenza una qualità malleabile sono più inclini a perseguire obiettivi di apprendimento. Di conseguenza, la scelta di questi obiettivi determina i modelli di comportamento, con implicazioni significative per la loro motivazione e il loro approccio alle sfide (Bandura & Dweck, 1985; Dweck & Elliott, 1983; Dweck & Leggett, 1985).

Come e perché i diversi obiettivi favoriscono i diversi modelli? Dweck si è interrogata su questo e anche su come i modelli, a loro volta, plasmino il processo di *scelta del compito* e il suo perseguimento per facilitare o ostacolare le prestazioni cognitive. Insieme al suo gruppo di ricerca, la ricercatrice ottiene delle evidenze (Bandura & Dweck, 1985; Dweck & Elliott, 1983; Dweck & Leggett, 1988) che mostrano come i processi di scelta dei bambini e delle bambine con un focus sugli obiettivi di prestazione:

- ruotino attorno alla preoccupazione emotiva circa il loro livello di abilità;
- possano portare i bambini all'evitamento delle sfide e al ritiro di fronte alle difficoltà.

Al contrario, i processi di scelta dei bambini e delle bambine con un focus sugli obiettivi di padronanza/apprendimento:

- ruotino attorno alla ricerca del miglioramento;
- possono portare alla padronanza attraverso lo sforzo.

Dunque emerge come l'attenzione ai giudizi sulle capacità possa portare, nei bambini e nelle bambine, alla tendenza a evitare e a ritirarsi dalle sfide; al contrario, si osserva come l'attenzione ai progressi raggiunti attraverso l'impegno crei nei bambini e nelle bambine la tendenza a cercare e a essere stimolati dalle sfide.

Quindi, una volta chiarito il come e il perché i diversi obiettivi favoriscano i diversi modelli¹, Dweck si è focalizzata sull'analisi di come gli obiettivi plasmino (1) la scelta del compito e (2) il suo perseguimento, per facilitare o ostacolare le prestazioni cognitive.

In particolare:

1. riguardo la *scelta del compito*, Dweck osserva come gli *obiettivi di prestazione* tendano a scoraggiare la scelta di compiti adeguatamente sfidanti, in quanto richiedono che i bambini e le bambine percepiscano le proprie abilità come elevate ancora prima di essere disposti ad affrontare le sfide (Bandura & Dweck, 1985; Elliott & Dweck, 1988). A tal proposito, nel momento in cui i bambini e le bambine si concentrano sull'ottenere giudizi positivi sulle proprie abilità, spesso scelgono compiti che garantiscono loro il successo, oppure compiti talmente difficili da non far sembrare il fallimento come un riflesso negativo delle

1. Va sottolineato che Dweck, come ampiamente riconosciuto dalla stessa ricercatrice, non è stata la prima a considerare la salienza degli obiettivi di prestazione rispetto a quelli di apprendimento, così come gli effetti dell'evidenziare gli obiettivi di prestazione rispetto a quelli di apprendimento, essendoci state prima di allora ricerche importanti (Ames, 1984; Brockner & Hulton, 1978; Carver & Scheier, 1981; E. Diener & Srull, 1979; Entin & Raynor, 1973; Lekarczyk & Hill, 1969; McCoy, 1965; Sarason, 1972).

proprie capacità. Una tale scelta strategica serve a proteggere la propria percezione di se stessi, ma può anche limitare le proprie opportunità di apprendimento. Al contrario, gli *obiettivi di padronanza/apprendimento* incoraggiano i bambini e le bambine a selezionare compiti sfidanti in grado di promuovere lo sviluppo delle competenze, anche in presenza di una bassa valutazione delle proprie abilità attuali (Elliott & Dweck, 1988; M. Bandura & Dweck, 1985). Questo approccio consente ai bambini e alle bambine di dare la priorità all'apprendimento e al proprio miglioramento, piuttosto che alla protezione della propria immagine di sé, favorendo così una maggiore propensione a correre rischi per acquisire conoscenze.

2. Riguardo il *perseguimento del compito*, Dweck fissa alcuni aspetti:
 - a) *Interpretazione e impatto dei risultati*: si osserva come, con gli obiettivi di prestazione, i bambini tendano ad attribuire i risultati negativi a una mancanza di abilità, con il rischio di causare una riduzione dello sforzo e il ritiro di fronte alle sfide (Ames, 1984; Elliott & Dweck, 1988). Una tale risposta difensiva è in grado di compromettere la capacità dei bambini e delle bambine di mantenere strategie efficaci durante le difficoltà. Al contrario, i bambini e le bambine con obiettivi di apprendimento, interpretano gli ostacoli come segnali per aumentare lo sforzo e adattare le strategie, portando spesso a un miglioramento delle prestazioni (Leggett, 1986; Nicholls, 1984). Infine, si osserva come tale risposta adattiva rifletta un focus sul miglioramento e sulla padronanza piuttosto che su giudizi statici delle abilità.
 - b) *Soddisfazione per i risultati*: nell'ambito degli obiettivi di *performance*, la soddisfazione è strettamente legata alla percezione di competenza, rendendo difficile per i bambini trarre orgoglio dai propri sforzi, soprattutto quando i risultati sono sfavorevoli (Ames et al., 1977). In particolare, un grande sforzo è spesso visto come un segno di scarsa abilità, il che riduce ulteriormente la soddisfazione (Leggett, 1986). All'opposto, i bambini e le bambine con obiettivi di padronanza/apprendimento traggono soddisfazione dallo sforzo impiegato, indipendentemente dal risultato, promuovendo, in questo caso, un approccio più resiliente e motivato verso le sfide (Bandura & Dweck, 1985).
 - c) *Motivazione intrinseca*: gli obiettivi di *performance* possono nuocere alla motivazione intrinseca concentrando l'attenzione dei bambini e delle bambine sui giudizi di abilità piuttosto che sul piacere del compito stesso (Deci & Ryan, 1980; Lepper & Greene, 1978). Allo stesso modo, la pressione per mantenere alta la percezione di

competenza può rendere lo sforzo, in situazioni incerte, avverso, oscurando qualsiasi interesse intrinseco per il compito (Elliott & Dweck, 1988). Al contrario, gli obiettivi di apprendimento favoriscono la motivazione intrinseca enfatizzando lo sforzo come mezzo per raggiungere la padronanza e la crescita intellettuale.

- d) *Trasferimento dell'apprendimento*: gli obiettivi di apprendimento/padronanza non solo migliorano l'impegno immediato nel compito, ma favoriscono anche il trasferimento, a nuove situazioni, dei principi appresi (Farrell, 1985). Si è visto come i bambini e le bambine con obiettivi di apprendimento/padronanza hanno ottenuto punteggi più alti nei test di trasferimento delle conoscenze da un contesto all'altro, hanno prodotto di più in termini quantitativi e hanno generato più risposte basate sulle regole, suggerendo un tentativo più attivo di applicare ciò che hanno appreso a nuove sfide.

Tutti questi esiti consentono a Dweck una sintesi importante a premessa dei successivi lavori. In altre parole, mentre gli obiettivi di *performance* concentrano i bambini sul mantenimento di giudizi elevati circa le proprie abilità, portando a un indebolimento della fiducia e all'evitamento dei compiti difficili, gli obiettivi di padronanza/apprendimento enfatizzano lo sforzo come mezzo per sviluppare le abilità. Questo orientamento incoraggia i bambini e le bambine a esplorare, iniziare e perseguire quei compiti che promuovono la crescita intellettuale, favorendo così un approccio più resiliente e adattivo all'apprendimento. Pertanto, un'eccessiva enfasi sugli obiettivi di *performance* potrebbe paradossalmente ostacolare lo sviluppo di quelle abilità che si vorrebbero proteggere, mentre gli obiettivi di padronanza/apprendimento supportano una buona crescita intellettuale e motivazionale.

3.3. L'approdo alla classificazione dei *mindset*

Come analizzato nel precedente paragrafo, le teorie implicite su cui hanno lavorato Carol Dweck con Mary Bandura (1983) e Eleonor Leggett (1988), riguardano le credenze fondamentali che gli individui hanno sull'intelligenza e sulla capacità di apprendimento. In questa prospettiva, basandosi su studi precedenti, Dweck osserva che, le concezioni formulate dagli individui in merito alla propria intelligenza e alle proprie abilità, possono influenzare profondamente le inferenze riguardanti la propria personalità e le proprie scelte di vita. In particolare, riconosce che alcuni studenti e studentesse adottano una teoria statica dell'intelligenza, considerandola come un attributo immutabile (*teoria dell'entità*), mentre altri la

concepiscono come dinamica e suscettibile di sviluppo (*teoria incrementale*). A tal proposito, gli individui con una teoria dell'entità tendono a evitare le sfide, per paura di fallire e di dimostrare una mancanza di abilità. Invece, coloro che possiedono una teoria incrementale, vedono le sfide più come un'opportunità per crescere e migliorare le proprie competenze.

Così, come già si accennava in precedenza, tali distinzioni nelle credenze circa la propria intelligenza hanno implicazioni significative, non solo per l'educazione, ma anche per lo sviluppo personale e professionale. Infatti, gli studenti con una mentalità di crescita sono più propensi a perseverare di fronte alle difficoltà, a vedere gli errori come parte del processo di apprendimento e a sviluppare strategie efficaci per superare gli ostacoli. In contrasto, in linea con gli studi che hanno ispirato tale teoria, una mentalità fissa può portare a un senso di impotenza appresa, in cui gli individui rinunciano facilmente quando incontrano difficoltà, ritenendo che i loro sforzi non possano cambiare il risultato.

Carol Dweck introduce una classificazione dei *mindset* (o *forma mentis*) basata su ricerche riguardanti la natura dell'intelligenza, condotte su un campione di studenti e studentesse. Questi studi, svolti insieme al suo gruppo di ricerca, hanno permesso di identificare alcuni sistemi di significato di cui il *mindset* costituisce il nucleo organizzatore. Questi sistemi includono variabili quali: le attribuzioni, l'impotenza appresa, il raggiungimento degli obiettivi e le credenze relative allo sforzo (Molden & Dweck, 2006). Da tali ricerche è emersa una classificazione binaria di *mindset*, che, pur rappresentando un costrutto complesso e multicomponente, si suddivide in *growth mindset* (*mindset* incrementale/dinamico) e *fixed mindset* (*mindset* fisso/statico). Questa distinzione descrive il modo in cui le persone interpretano e spiegano la realtà (Dweck, 1999).

Dweck (si veda Fig. 1) e il suo gruppo di ricerca hanno osservato che gli individui con un *mindset* fisso (*fixed mindset*) tendono a:

- essere orientati al raggiungimento di obiettivi di *performance*, mirati a confermare le proprie convinzioni sulle abilità personali (Dweck & Leggett, 1988); questi individui, credendo che le proprie qualità siano stabili e immutabili, vivono le situazioni performative unicamente come occasioni per darne dimostrazione (Dweck, 2006);
- adottare una visione in cui lo sforzo non è percepito come utile, a causa delle potenziali difficoltà o di un senso di impotenza (Hong et al., 1999);
- sviluppare strategie di rinuncia, abbandonando lo sforzo o perseverando in strategie inefficaci in caso di battute d'arresto (Robins & Pals, 2002).

Dall'altro lato, le persone con un *mindset* incrementale credono nel fatto che l'intelligenza, così come le altre abilità, siano malleabili e possano essere sviluppate. Questi individui mostrano una tendenza a:

- orientarsi verso obiettivi di apprendimento, mirati ad accrescere le proprie abilità (Dweck & Leggett, 1988);
- percepire lo sforzo come utile;
- adottare strategie orientate al padroneggiamento, che prevedono un aumento dello sforzo o cambiamenti di strategia in caso di difficoltà (Robins & Pals, 2002).

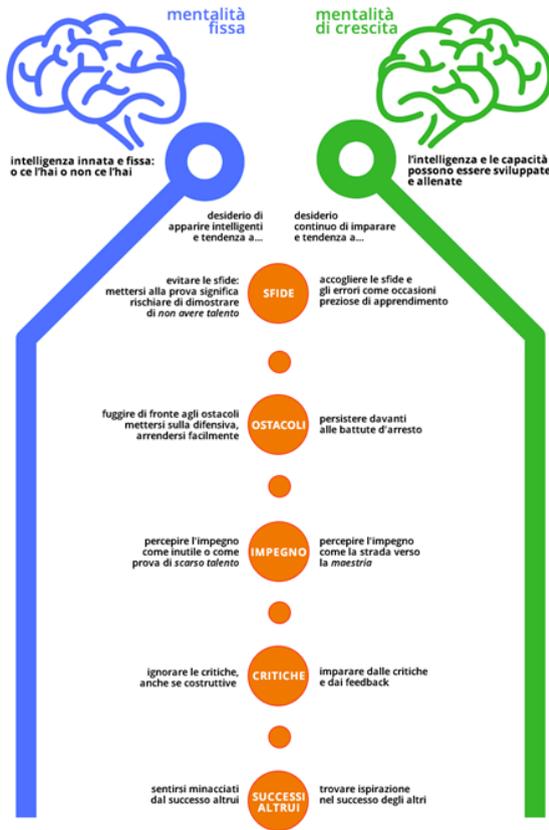
Un *mindset* fisso, quindi, si basa sull'idea che le abilità siano immutabili, portando le persone con questa forma mentis a considerare lo sforzo come inutile (Mueller & Dweck, 1998) e a ignorare i feedback correttivi potenzialmente utili (Heslin et al., 2005). Inoltre, poiché le sfide potrebbero evidenziare carenze intrinseche nelle abilità, tali individui tenderebbero a evitare queste situazioni (Hong et al., 1999). È stato inoltre osservato che questi presupposti influenzano anche le interazioni sociali, portando le persone con un *mindset* fisso a giudicare rapidamente gli altri per le loro "trasgressioni percepite" (Erdley & Dweck, 1993) e a provare frustrazione di fronte ai successi altrui (Knee, Patrick & Lonsbary, 2003).

Al contrario, le persone con un *mindset* incrementale tendono a considerare lo sforzo come cruciale per il padroneggiamento dei compiti, nonché a cercare e prestare attenzione ai feedback correttivi (Heslin et al., 2005; Mangels et al., 2006) e a vedere i fallimenti come un segnale della necessità di aumentare l'impegno e migliorare le strategie (Nussbaum & Dweck, 2008). Tali individui tenderebbero inoltre ad affrontare positivamente le sfide (Hong et al., 1999) e, nelle relazioni con gli altri, a non adottare un atteggiamento giudicante verso le trasgressioni altrui, ma piuttosto ad essere inclini ad aiutare gli altri nel loro sviluppo e cambiamento (Heslin, VandeWalle & Latham, 2006), così come a sentirsi ispirati dai successi altrui (Fig. 1).

Per quanto riguarda le differenze nei giudizi sociali, la ricerca ha evidenziato che, bambine e bambine degli ultimi due anni delle scuole elementari e con un *mindset* incrementale, mostrano un pensiero meno rigido e normativo nei confronti dei comportamenti immorali (Erdley & Dweck, 1993) e una minore propensione a formulare giudizi aprioristici (Huang et al., 2017), considerando le azioni immorali come risposte a pressioni contingenti, piuttosto che come indicazioni di difetti persistenti nel carattere (Erdley & Dweck, 1993).

Altre ricerche hanno invece mostrato come, gli individui con un *mindset* fisso, tendano a credere che le azioni immorali riflettano caratteristiche profonde e immutabili di una persona (Chiu et al., 1997; Dweck Chiu &

Fig. 1 - Mentalità fissa e mentalità di crescita (Immagine tratta da: Dweck, 2006)



Hong, 1995). In effetti, mentre gli individui con un *mindset* fisso basano la propria morale su doveri, norme sociali e aspettative di ruolo, coloro che possiedono un *mindset* incrementale sembrano fondare il proprio pensiero morale principalmente su principi e diritti (Chiu et al., 1997). Infine, è stato visto come gli studenti e le studentesse con *mindset* fisso traggano conclusioni più decise riguardo la personalità degli altri e, basandosi sull'apparenza, del loro carattere morale; ciò, non per via di una certa impulsività, ma a causa della loro rapidità nell'attribuire etichette positive o negative (Hong, 1994), per via cioè di una concezione della personalità come un qualcosa di unitario che influenza e pervade tutte le azioni con coerenza (Dweck, 2000).

Sappiamo che i bambini e le bambine, già in età prescolare, osservano il mondo circostante non in maniera passiva, ma con l'obiettivo di

comprenderlo attraverso la ricerca o la produzione di spiegazioni (Legare, Gelman & Wellman, 2010). In particolare, durante l'esplorazione di oggetti che catturano la loro attenzione, i bambini reagiscono positivamente (ad esempio, sorridendo) quando ricevono risposte esaustive ai loro "perché", dimostrando una persistente motivazione a comprendere quando il desiderio di conoscenza non viene soddisfatto a causa di spiegazioni insufficienti. Tra gli studi sul confronto sociale, quello di Goudeau e Cimpian (2021) risulta particolarmente interessante per approfondire ulteriormente la comprensione di questo fenomeno. Basandosi sulle teorie psicologiche secondo cui i bambini in età prescolare tendono a spiegare le differenze in classe attribuendole alle caratteristiche intrinseche dei loro compagni, trascurando le circostanze esterne, i ricercatori hanno ipotizzato che tale pregiudizio nelle spiegazioni influenzi la motivazione e il rendimento scolastico. In particolare, è più probabile che un bambino con un *mindset* fisso attribuisca il successo scolastico di un compagno all'intelligenza innata, rispetto a chi possiede un *mindset* incrementale.

Goudeau e Cimpian (2021), come riportato alla fine del paragrafo precedente, osservano che il *mindset* può influenzare le credenze sulla stabilità delle caratteristiche personali, senza necessariamente predire un pregiudizio intrinseco nelle spiegazioni e interpretazioni. Spiegare le differenze di rendimento in classe attraverso un pregiudizio legato a elementi intrinseci, potrebbe contribuire a far percepire caratteristiche come l'intelligenza come tratti fissi. Alla base di questo *bias* intrinseco vi è il fatto che le persone tendano a generare risposte sulle cause utilizzando le stesse modalità che impiegano per risolvere problemi complessi, ossia attraverso euristiche o scorciatoie mentali (Cimpian, 2015), ricorrendo a informazioni facilmente accessibili nella memoria per costruire risposte semplici e approssimative (Kahneman, 2011). Tale pregiudizio può contribuire ad ampliare le disuguaglianze, rendendole apparentemente legittime.

Anche se il *mindset* può manifestarsi in forme miste, piuttosto che in un semplice binarismo, la maggior parte delle persone tende a mantenere una mentalità prevalentemente fissa o incrementale in specifici ambiti di competenza, piuttosto che in modo assoluto (Burnette et al., 2013). Ad esempio, Carol Dweck (1999) osserva che una persona potrebbe mostrare un *mindset* incrementale in relazione a determinate abilità e un *mindset* fisso in relazione ad altre. Queste considerazioni derivano dagli studi condotti non solo nell'ambito dell'apprendimento, ma in vari ambiti e con diverse metodologie di valutazione (Dweck, 2006).

3.4. L'influenza dei feedback sul *growth mindset*

La formazione di un *mindset* fisso o incrementale è oggetto di interesse in numerosi studi scientifici, volti a delineare i processi sottostanti lo sviluppo delle credenze sulle proprie abilità. Un'area di ricerca particolarmente esplorata riguarda l'influenza dei feedback sui *mindset* dei bambini. Quando parliamo di feedback, intendiamo

l'informazione fornita da un agente (ad esempio, insegnante, pari, libro, genitore, se stessi, esperienza) riguardante aspetti della propria prestazione o comprensione. Un insegnante o un genitore possono fornire informazioni correttive, un pari può suggerire una strategia alternativa, un libro può offrire chiarimenti su idee, un genitore può incoraggiare, e un discente può consultare la risposta per valutare la correttezza di una soluzione. Il feedback è quindi una "conseguenza" della prestazione (Hattie & Timperley, 2007, p. 81).

Secondo il lavoro di Hattie e Timperley (2007), lo scopo del feedback vuole quindi essere il recupero del *gap* esistente tra le attuali conoscenze o prestazioni dell'individuo, e un obiettivo di conoscenze o prestazioni desiderato. Tale *gap* (o discrepanza) può essere ridotto:

- *dagli studenti e dalle studentesse*: mediante un maggior impegno e l'impiego di strategie più efficaci, oppure abbandonando, offuscando, abbassando gli obiettivi;
- *dagli/le insegnanti*: mediante, da un lato, il fatto di fornire obiettivi adeguati, stimolanti e specifici, e, dall'altro, aiutando gli studenti e le studentesse a raggiungere gli obiettivi attraverso strategie di apprendimento efficaci e feedback.

A tal proposito, le strategie adottate da studenti e insegnanti per colmare questa discrepanza possono variare, in termini di efficacia, nel migliorare l'apprendimento, rendendo essenziale comprendere le condizioni che portano a risultati diversi.

Inoltre, un feedback efficace dovrebbe rispondere a tre domande chiave, che possono essere poste da insegnanti e/o studenti:

- "Dove sto andando?" (Quali sono gli obiettivi?)
- "Come sto andando?" (Che progressi si stanno facendo verso l'obiettivo?)
- "Dove andare dopo?" (Quali azioni devono essere intraprese per migliorare i progressi?)

Queste domande corrispondono, infatti, ai concetti di:

- feed up;
- feedback;
- feed forward.

Oltre a ciò, il livello a cui il feedback si applica, influenza l'efficacia con cui queste risposte aiutano a ridurre la discrepanza tra conoscenze/prestazione attuale e desiderata. Questi livelli includono:

- il compito specifico;
- il processo di comprensione su come eseguire il compito;
- il livello dell'autoregolazione;
- il livello personale (non legato al compito).

I ricercatori hanno mostrato come, per ciascuno di questi livelli, il feedback abbia degli effetti differenti. A tal proposito, è emerso come il feedback efficace si concentri sui livelli del compito, del processo e dell'auto-regolazione, promuovendo la comprensione e incoraggiando le strategie di miglioramento; invece, il feedback rivolto al sé (alla persona) è generalmente meno efficace. Il processo, espresso da questo modello, richiede sia la fornitura, sia la ricezione del feedback, evidenziando l'importanza dell'autoregolazione e del coinvolgimento attivo degli studenti nell'apprendimento.

Per queste ragioni, come sottolineato dal lavoro di Hattie e Timperley (2007), le valutazioni dovrebbero fornire indicazioni per affrontare queste domande, piuttosto che limitarsi a misurare le prestazioni. Il feedback, quando combinato ad un'istruzione efficace, diventa uno strumento potente per migliorare l'apprendimento, sebbene debba essere attentamente calibrato in base alle conoscenze pregresse, nonché favorire una comprensione più profonda. Il lavoro scrupoloso di Hattie (2009), che ha visto l'analisi di oltre 800 meta-analisi, evidenzia come il feedback sia uno dei fattori più influenti nel miglioramento del rendimento scolastico degli studenti, e che la sua efficacia dipenda dalla natura e dalla qualità del feedback stesso. Hattie mostra come il feedback più efficace sia quello che si concentra sul processo di apprendimento, piuttosto che sul risultato o sulla persona.

Come anticipato all'inizio, sono diversi gli studi che hanno esaminato l'influenza dei feedback forniti dalle figure educative di riferimento sull'adozione di credenze circa le abilità di tipo fisso o incrementale. È emerso ad esempio che, i messaggi valutativi provenienti dalle figure educative di riferimento, che portano i bambini a percepire una continua valutazione dei propri tratti, sono correlati con l'adozione di un *mindset* fisso. Al contrario, feedback onesti e costruttivi, volti a far comprendere ai bambini come raggiungere gli obiettivi di crescita e apprendimento, sono associati a un *mindset* incrementale (Kamins & Dweck, 1999).

Il lavoro di Kamins e Dweck (1999) pubblicato su *Developmental Psychology* approfondisce questi aspetti mostrando come, il tipo di feedback

ricevuto² a seguito di un errore commesso, possa influenzare significativamente la formazione del *mindset* nei bambini e nelle bambine della scuola dell'infanzia. In sintesi, un feedback critico rivolto alla persona del bambino o della bambina produce un modello di impotenza globale, auto-biasimo e sentimenti negativi, insieme a convinzioni generali come quella della cattiveria permanente. Al contrario, un feedback focalizzato sulle strategie alternative da utilizzare, favorisce un orientamento alla padronanza. I feedback sul risultato, invece, che riguardano comportamenti specifici, generano risposte intermedie: tali bambini hanno reagito meglio rispetto a quelli che hanno ricevuto feedback sulla persona, ma non al livello di quelli che hanno ricevuto feedback sulle strategie.

Lo studio dimostra che il tipo di feedback ricevuto può indirizzare i bambini verso risposte di impotenza o di padronanza. Poiché i bambini erano stati assegnati casualmente ai gruppi, si presume che essi fossero simili prima del feedback; però, dopo l'esperienza, i gruppi hanno mostrato differenze significative nell'interpretazione e reazione alle difficoltà. Questo indica che le risposte tradizionali dei genitori possono influenzare significativamente la capacità dei bambini di affrontare le difficoltà, con effetti potenzialmente ancora più forti nella realtà quotidiana (Dweck, 2000).

Allo stesso modo, le ricerche condotte da Mueller e Dweck (1998) su studenti della scuola secondaria di primo grado hanno dimostrato che, elogiare l'intelligenza in seguito a un successo, enfatizzando la persona piuttosto che lo sforzo, li rendeva più propensi a descrivere l'intelligenza come una caratteristica fissa, aumentando la probabilità di sviluppare un *mindset* fisso; al contrario, i bambini e le bambine elogiate per il loro sforzo, erano più propense a credere all'intelligenza come qualcosa di migliorabile. Inoltre, questi studi hanno evidenziato che l'uso di obiettivi di *performance* da parte degli educatori, così come l'attribuzione del fallimento a un basso livello di capacità cognitive, favoriscano l'adozione di un *mindset* fisso.

Per comprendere come i feedback nell'ambito dell'educazione familiare influenzino la formazione del *mindset*, è stata analizzata la relazione tra la pratica dell'apprezzamento o elogio (del processo o della persona) da parte dei genitori e il *mindset* dei bambini. Particolarmente rilevanti sono i risultati che indicano come, non solo le convinzioni dei genitori riguardo al fallimento, ma soprattutto le loro reazioni ai fallimenti dei figli, influenzino il loro *mindset* (Haimovitz & Dweck, 2017). Altri contributi hanno suggerito che, la natura del feedback ricevuto durante l'infanzia e l'adolescenza, ha

2. Visto il target di età prescolare, le ricercatrici hanno espresso i feedback attraverso dei giocattoli in grado di simulare la relazione educativa tra mastri/e e bambini/e

un ruolo cruciale nella formazione del *mindset*. Infatti, feedback orientati alla persona tendono a promuovere un *mindset* fisso, mentre quelli focalizzati sul processo e sullo sforzo favoriscono un *mindset* incrementale, con importanti implicazioni per lo sviluppo della resilienza, della motivazione e delle credenze sull'intelligenza e le abilità personali (Hattie, 2012; Timperley, 2007; Kamins & Dweck, 1999).

Un ulteriore contributo arriva dalle neuroscienze, mediante una ricerca effettuata attraverso l'analisi delle onde cerebrali generate in risposta a specifici stimoli. In particolare, Mangels e colleghi (2006) hanno condotto uno studio in cui hanno sottoposto alcuni studenti e studentesse a un compito difficile e hanno misurato le onde cerebrali associate ai livelli di attenzione in due condizioni sperimentali: 1) mentre veniva loro comunicato che avevano svolto bene il compito o, al contrario, 2) mentre veniva loro comunicato che lo avevano eseguito in modo errato.

I ricercatori hanno osservato che, in situazioni in cui gli studenti ricevono feedback a seguito della loro risposta a domande complesse, le onde cerebrali relative ai livelli di attenzione si attivano in modo differente a seconda del tipo di *mindset* della persona. In particolare, gli individui con un *mindset* fisso mostrano attenzione solo ai feedback di conferma, cioè quando il feedback ricevuto conferma l'auto-percezione delle proprie capacità; all'opposto, coloro che possiedono un *mindset* incrementale prestano attenzione ai feedback correttivi, ovvero alle informazioni che possono contribuire ad accrescere le loro conoscenze. Tali risultati hanno gettato ulteriormente dei dubbi relativi all'efficacia della pratica della lode in ambito educativo, in seguito confermati da Hattie (2009) nella nota meta-analisi.

Vedremo come tali elementi verranno ripresi dalla letteratura per elaborare una pedagogia del *growth mindset*.

3.5. La relazione tra *mindset* e status socio-economico

Un tema che ha ricevuto meno attenzione nella letteratura sul *growth mindset*, e che è stato oggetto di critiche nei confronti di Dweck (Wormeli, 2018), è rappresentato dall'influenza delle barriere socio-strutturali, come ad esempio le condizioni socio-economiche svantaggiate, che possono ostacolare il rendimento scolastico degli studenti. Infatti, la ricerca sul *mindset* – come la psicologia in generale – ha focalizzato l'attenzione principalmente sulle convinzioni personali, trascurando in larga parte gli aspetti socioeconomici (Hegers, 2021).

L'iniquità educativa rappresenta una questione sociale rilevante, manifestandosi attraverso una distribuzione diseguale di risorse, opportunità e

risultati tra gli studenti. Questo fenomeno è radicato in fattori sistemici e strutturali che determinano differenze nel rendimento scolastico e nell'accesso a un'istruzione di qualità. Le conseguenze di queste disuguaglianze sono profonde, poiché influenzano non solo il percorso individuale degli studenti, ma anche l'intero tessuto sociale. Tra i principali fattori che alimentano l'inequità educativa, emerge la disparità nell'accesso alle risorse tra le scuole (Campbell, 2021). Anche alla luce del capitolo 1.3, potrebbe sembrare un'ovvia affermazione quella di sottolineare l'importanza di tenere le barriere socioeconomiche dentro il ragionamento, ma occorre ribadirlo per evitare che, quando si parla di successo o insuccesso accademico, venga attuato un processo di "colpevolizzazione della vittima", in cui viene assegnata, a chi già si trova in una situazione sfavorevole per ragioni esterne alla propria volontà (nessuno di noi può decidere dove nascere), la totale o parziale causa di quella condizione (Ricci, 2024).

La letteratura ha esplorato lo status socio-economico sia a livello individuale che a livello scolastico, inteso come la misura aggregata dello status socioeconomico degli studenti di una determinata scuola. In particolare, è emerso come lo status socioeconomico "aggregato" abbia un potere predittivo maggiore rispetto a quello "individuale" nel determinare i risultati scolastici (Sirin, 2005). Infatti, quando studenti o studentesse con basso status socioeconomico frequentano scuole con status socioeconomico altrettanto basso, i risultati scolastici tendono a peggiorare ulteriormente (Opdenakker & Van Damme, 2001).

Queste evidenze hanno stimolato una serie di studi volti a comprendere l'interazione tra *mindset* e fattori socio-strutturali (Claro et al., 2016; Walton & Yeager, 2020), nonostante i risultati siano ancora preliminari. Ad esempio, Song e colleghi (2022) hanno osservato che, quanto più è forte la credenza dei genitori nel carattere malleabile dell'intelligenza, tanto più i bambini mostrano prestazioni accademiche migliori (nello specifico nella comprensione della lettura). Tuttavia, questa associazione scompare una volta "controllato" l'effetto dello status socioeconomico (SSE), suggerendo che lo SSE abbia un ruolo più rilevante nel determinare i risultati accademici dei bambini. Il *mindset* dei genitori e lo status socioeconomico risultano quindi strettamente collegati, in quanto uno SSE più elevato può ridurre le barriere al successo accademico, consolidando la convinzione che le capacità possano migliorare con l'impegno e l'utilizzo di strategie legate all'apprendimento. Di conseguenza, la varianza condivisa tra la mentalità genitoriale e lo status socioeconomico implica che sia principalmente quest'ultimo a influire sulle prestazioni accademiche. L'interconnessione tra status socioeconomico e mentalità incrementale suggerisce la necessità di adottare un approccio olistico nella ricerca futura, esplorando quando

e perché questi fattori convergono e se la mentalità di crescita sia particolarmente vantaggiosa quando gli individui dispongono delle risorse per mettere in pratica queste convinzioni. Studi longitudinali potrebbero chiarire se la mentalità interagisca con i risultati precedenti o se sia prevalentemente influenzata dallo status socioeconomico (Hwang et al., 2019). Song e colleghi (2022) hanno così analizzato e provato quanto sia fondamentale considerare lo SSE nell'analisi degli effetti della mentalità genitoriale sui successi accademici dei bambini.

Claro e colleghi (2016), hanno messo a punto una ricerca su un campione nazionale di studenti di scuole cilene allo scopo di studiare l'interazione tra *mindset* e status socioeconomico nel predire i risultati scolastici. In particolare, la ricerca mostra un legame tra svantaggio socioeconomico e mentalità fissa, con studenti provenienti da famiglie a basso reddito due volte più propensi ad avere una mentalità fissa rispetto ai loro coetanei più ricchi. Inoltre, l'impatto negativo di una mentalità fissa pare più pronunciato tra gli studenti economicamente svantaggiati, mentre una mentalità di crescita sembra mitigare gli effetti negativi della povertà sui risultati scolastici. In altre parole, coltivare nei bambini la credenza che, la propria intelligenza e le proprie abilità siano incrementabili mediante lo sforzo e l'uso di strategie, potrebbe rappresentare un fattore protettivo per bambini appartenenti a famiglie povere rispetto agli effetti negativi della povertà.

Questi risultati sottolineano l'importanza di comprendere i fattori psicologici, come il *mindset*, in combinazione con quelli strutturali, come la disuguaglianza di reddito, nel trattare le disparità educative. Lo studio in questione fornisce prove convincenti del fatto che una mentalità di crescita sia positivamente correlata al rendimento scolastico e questo lo si vedrebbe a tutti i livelli socioeconomici; ciò dimostra che gli studenti con una mentalità di crescita ottengono risultati scolastici migliori rispetto a quelli con una mentalità fissa, anche quando si tengono in considerazione altri fattori socioeconomici. Per la prima volta su scala nazionale, lo studio di Claro e colleghi rivela che, la forza della relazione tra *mindset* e rendimento scolastico, è comparabile a quella del reddito familiare, suggerendo un'ampia applicabilità dei benefici del *mindset* in contesti diversi. Pertanto, una mentalità incrementale può fungere da fattore protettivo, soprattutto per gli studenti che affrontano maggiori barriere socioeconomiche. È importante notare che, sebbene gli interventi psicologici come promuovere una mentalità di crescita possano supportare gli studenti, dovrebbero integrare, e non sostituire, gli sforzi per affrontare le disuguaglianze sistemiche e strutturali.

In un'altra ricerca, seppure con focus diverso, Destin e colleghi (2019) hanno osservato come il *mindset* incrementale sia in grado di spiegare parzialmente la relazione tra status socioeconomico e rendimento accademico.

In particolare, lo studio ha rilevato che, i bambini provenienti da famiglie più svantaggiate, tendevano ad avere livelli più elevati di *mindset* fisso, che spiegava in parte i loro livelli di rendimento inferiori. Inoltre, è stato osservato come, in tutte le classi socioeconomiche, un *mindset* fisso era associato a risultati scolastici più bassi. Parallelamente, Bernardo (2020) ha rilevato che, tra studenti filippini, il *mindset* dinamico prediceva positivamente i risultati accademici solo tra coloro provenienti da famiglie con un alto status socioeconomico.

Anche King e Trinidad (2021) hanno esaminato l'interazione tra *mindset* dinamico e fattori strutturali, quali lo status socioeconomico individuale e scolastico, nella previsione dei risultati d'apprendimento all'interno di un intervento per la promozione del *mindset* incrementale. Analizzando un campione di oltre 15.000 studenti statunitensi del decimo grado³, hanno riscontrato che, indipendentemente dallo status socioeconomico, il *mindset* dinamico era positivamente associato a livelli più elevati di motivazione ed *engagement*. Nello specifico, la relazione tra il *mindset* dinamico, l'*engagement* e l'autoefficacia sembra prescindere, in questo studio, lo status socioeconomico; infatti, tale relazione appare in gran parte simile per gli studenti provenienti da famiglie ad alto e basso status socio-economico. L'ipotesi dei ricercatori è che questi effetti di interazione statisticamente significativi siano stati determinati principalmente dall'ampia dimensione del campione. Tuttavia, per i risultati accademici emerge un quadro diverso e il peso dello status socio-economico torna a giocare un ruolo importante. Infatti, solo per coloro che provenivano da famiglie di status socio-economico elevato, il *mindset* dinamico era positivamente associato ai risultati accademici. L'effetto di interazione suggerisce che, nel caso dei risultati accademici, il *mindset* dinamico può essere più efficace per i bambini che sono già socioeconomicamente avvantaggiati. Mentre, per i bambini meno avvantaggiati dal punto di vista socio-economico, forse gli interventi volti a contrastare le carenze strutturali e le limitazioni delle risorse sono più cruciali. Questi risultati sembrano in contrasto con quelli di Claro e colleghi (2016) e in linea con le conclusioni di Aronson et al. (2002), che hanno trovato una correlazione negativa tra *mindset* dinamico e punteggi SAT⁴, suggerendo che all'aumentare del *growth mindset*, i punteggi SAT diminuiscono.

3. Il decimo grado negli USA corrisponde al secondo anno di high school. Trasposto nel sistema italiano, si tratta del secondo anno della secondaria di secondo grado e quindi di ragazze e ragazzi di 15 anni circa.

4. SAT è l'acronimo di Scholastic Aptitude Test e si riferisce al test attitudinale per l'accesso al college negli USA a cui vengono sottoposti gli studenti e le studentesse americane degli ultimi due anni dell'high school (corrispondente alla secondaria di secondo grado italiana).

Le discrepanze tra gli esiti delle ricerche di King e Trinidad (2021) e Claro e colleghi (2016) potrebbero essere spiegate dal background culturale, come suggerito da Costa e Faria (2018) in una meta-analisi. A sostegno di questa visione, King e Trinidad (2021) hanno sottolineato come, nel contesto statunitense, i bambini in condizioni di povertà educativa possano vivere il *mindset* dinamico come dannoso a causa della discrepanza tra percezione e realtà oggettiva. Murayama e colleghi (2016) indicano che un'eccessiva positività non ancorata alla realtà può, in alcuni casi, portare a risultati peggiori, mentre Aronson e colleghi (2002) ipotizzano che i bambini possano adottare strategie difensive per preservare la propria autostima.

Quando si conducono studi mirati a ricercare l'impatto della mancata equità in educazione e la sua interazione con altri fattori (come ad esempio il *mindset*), occorrerebbe forse andare a scomporre e chiarire il più possibile quali possono essere gli elementi che ostacolano un'educazione inclusiva. Ad esempio, come recentemente analizzato da Alam e Mohanty (2023), l'iniquità educativa nelle scuole può essere influenzata da diversi fattori di rischio, tra cui l'accesso diseguale alle risorse, la qualità degli insegnanti e i pregiudizi culturali contenuti nei materiali didattici. Le scuole situate in quartieri a basso reddito tendono a disporre di meno risorse (quali ad esempio: insegnanti qualificati, tecnologia e opportunità extracurricolari), il che peggiora la qualità dell'istruzione e limita l'accesso ai corsi avanzati, aggravando le disparità (Campbell, 2021; Gamoran, 1986; Schofield, 2010). Inoltre, hanno visto come gli studenti provenienti da gruppi marginalizzati (ad esempio: neri, ispanici o di status sociale inferiore), affrontano misure disciplinari più severe, come le sospensioni, che riducono il tempo di istruzione e aumentano ulteriormente le disuguaglianze (William & Bartholomew, 2004).

Anche i pregiudizi culturali nei programmi e nei metodi di insegnamento possono costituire delle sfide per gli studenti provenienti da contesti diversi. Infatti, quando il contenuto educativo non è culturalmente inclusivo o sensibile alle differenze culturali, gli studenti possono avere difficoltà a impegnarsi pienamente sui materiali di studio proposti dai docenti, il che porta a disparità nei risultati educativi (William & Bartholomew, 2004). Inoltre, le scuole con tassi di povertà elevati hanno insegnanti meno qualificati e sperimentano un turnover elevato, minando la stabilità didattica e contribuendo alla disuguaglianza educativa (Betts & Shkolnik, 2000). Infine, va ricordato che, anche l'accesso limitato all'istruzione nella prima infanzia da parte di famiglie a basso reddito, contribuisce all'iniquità educativa.

Alla luce di quanto detto e delle preoccupazioni di Dweck sull'uso impreciso del concetto di *mindset*, è importante continuare a indagare il

suo ruolo nella riduzione delle disuguaglianze. Piuttosto che contrapporre il *mindset* ai fattori strutturali, sarebbe opportuno esplorare come essi interagiscono nel contesto socio-economico, riconoscendo l'importanza di considerare sia le convinzioni individuali che i fattori sistemici e socio-strutturali.

3.6. La relazione tra *mindset* e genere

Il genere rappresenta una dimensione fondamentale nel contesto educativo, influenzando non solo le esperienze scolastiche, ma anche le aspettative sociali, le opportunità di apprendimento e i percorsi di carriera di studenti e studentesse. Le teorie psicopedagogiche che analizzano il ruolo del genere in ambito educativo (ad esempio, Batini, 2011; Biemmi & Leonelli, 2016; Biemmi & Mapelli, 2023; Burgio & Lopez, 2023; Crivellaro & Nardone, 2020; Gamberi, 2010; Ghigi, 2019; Demozzi & Ghigi, 2024; Tomasetto et al., 2012) forniscono una lente attraverso cui comprendere in che modo le differenze di genere sono costruite, perpetrate e potenzialmente superate all'interno delle istituzioni educative.

Alcuni studi (Gálvez et al., 2019; Storage et al., 2020) hanno evidenziato che, nelle culture occidentali, le donne sono spesso percepite come meno inclini rispetto agli uomini a possedere capacità intellettuali. In parallelo, in alcuni paesi occidentali (Stati Uniti, Regno Unito e Germania) è stato osservato come gli uomini tendano a valutarsi come più intelligenti delle donne (Gálvez et al., 2019; Rivera & Tilcsik, 2019; Storage et al., 2020). Volgendo lo sguardo sulle figure genitoriali, è stato infine osservato come, le figure genitoriali di figli maschi, li percepiscano come più intelligenti rispetto all'attribuzione che, figure genitoriali di figlie femmine, fanno sulle proprie figlie. Questo stereotipo di genere, così radicato nella cultura occidentale, genera conseguenze sulle scelte di carriera futura. Infatti, è stato dimostrato (ad esempio, Bian et al., 2018; Leslie et al., 2015; Storage et al., 2016) come esso impatti sulle aspirazioni di carriera delle ragazze e delle donne, fungendo da ostacolo al loro avvicinarsi a settori lavorativi che solitamente vengono considerati come richiedenti alti livelli di intelligenza.

A tal proposito, diversi studi hanno preso in considerazione la minaccia dello stereotipo (Aronson et al., 2002; Aronson & Good, 2008; Blackwell et al., 2007), cioè una situazione in cui esiste il rischio di confermare uno stereotipo negativo associato al proprio gruppo sociale. In particolare, essi hanno evidenziato come tali stereotipi possano influenzare negativamente la *performance* degli studenti appartenenti a gruppi sociali che sono soggetti a tali pregiudizi (Aronson et al., 2002; Steele & Aronson, 1995).

Infatti, per le bambine e le ragazze, lo stereotipo che associa la matematica e le scienze a una presunta superiorità maschile risulta essere un ostacolo significativo, contribuendo alla loro sotto-rappresentazione in questi campi (Shapiro & Williams, 2012).

La “minaccia dello stereotipo” si verifica quindi quando gli individui temono di confermare un pregiudizio negativo riguardo al proprio gruppo sociale di appartenenza, a seconda della salienza generata dalla situazione. È stato osservato che, tale timore può compromettere la *performance*, in quanto l’ansia legata a tale minaccia può interferire con le risorse cognitive necessarie per eseguire compiti complessi (Steele & Aronson, 1995).

Ad esempio, Aronson e colleghi (2002) hanno condotto una sessione di laboratorio su un gruppo di studenti e studentesse universitari americani (sia bianchi che neri), apparentemente come parte di un programma del tipo “amico di penna”; poiché l’obiettivo dichiarato del laboratorio era sostenere gli studenti più giovani, gli studenti universitari inclusi nel gruppo di trattamento hanno scritto lettere agli studenti delle scuole medie per tutto l’anno accademico, sostenendo la convinzione che l’intelligenza sia malleabile. In parallelo, in un gruppo di controllo gli studenti hanno scritto lettere ad un “amico di penna”, sostenendo una teoria delle intelligenze multiple. Infine, in un secondo gruppo di controllo non si sono scritte lettere. Alla fine dell’anno accademico, le medie dei voti degli studenti, sia bianchi che neri, sono aumentate significativamente nella condizione di trattamento rispetto a entrambi i gruppi di controllo. Infine, solo gli studenti neri, a differenza dei bianchi, hanno riferito un maggiore coinvolgimento e una maggiore identificazione con la scuola. Tale studio ha dimostrato che un intervento motivazionale può essere in grado di mitigare gli effetti negativi degli stereotipi sulle prestazioni accademiche, rafforzando la convinzione che le capacità possano essere sviluppate attraverso l’impegno e il duro lavoro, piuttosto che essere viste come qualcosa di statico e immutabile. Pertanto, insegnare agli studenti che l’intelligenza delle persone è malleabile, li proteggerà dalla minaccia di essere presi di mira da stereotipi negativi a scuola.

Uno degli effetti più pericolosi degli stereotipi di genere è quello di influenzare precocemente le convinzioni e le aspirazioni dei bambini e delle bambine. Studi come quelli di Bian e colleghi (2017) e Miller e colleghi (2015) hanno dimostrato che, già all’età di sei anni, esistono stereotipi di genere fortemente radicati nei bambini e nelle bambine, secondo cui i maschi sarebbero più intelligenti delle femmine, soprattutto in ambiti come la matematica e le scienze. Tali credenze possono influenzare le scelte scolastiche e professionali, contribuendo al perpetrarsi della disuguaglianza di genere nelle carriere STEM (Shapiro & Williams, 2012). Come sotto-

lineano Wang e Degol (2016), questo fenomeno è in gran parte dovuto al fatto che sia le figure genitoriali, sia gli insegnanti, nonostante si trovino in presenza di prestazioni simili, tendono a sottovalutare le capacità matematiche delle bambine rispetto ai bambini (Bleeker & Jacobs, 2004; Lubienski et al., 2013; Tiedemann, 2000b). I maschi vengono infatti incoraggiati con maggiore frequenza a dedicarsi alla matematica e alle scienze (Tenenbaum, 2009), e i loro successi in matematica sono più spesso attribuiti alle loro capacità, mentre i fallimenti sono spiegati come mancanza di impegno. Al contrario, i successi delle femmine sono prevalentemente associati all'impegno, e i loro insuccessi vengono invece attribuiti a una mancanza di abilità nella materia (Tiedemann, 2000a). Inoltre, anche quando vengono poste richieste di approfondimenti scientifici simili, da parte di bambini e bambine, le figure genitoriali tendono a discutere le questioni legate alla scienza più spesso con i figli maschi che con le figlie femmine (Crowley et al., 2001). Sebbene questo avvenga inconsapevolmente, il perpetuarsi di tali stereotipi, sia impliciti che espliciti, contribuisce a far sì che, fin dalla scuola primaria, la matematica e le scienze vengano percepite come domini maschili (Cvencek et al., 2011).

Un'altra ricerca ha messo in evidenza che i bambini più piccoli, in misura maggiore rispetto ai più grandi, tendono ad adottare stereotipi di genere (McGuire et al., 2020). A tal proposito, Moè (2020) rileva che, l'adozione di credenze stereotipiche di genere, inizia intorno agli otto anni, sebbene non vi sia una correlazione diretta tra questi stereotipi e le prestazioni in matematica. L'età di otto anni viene indicata come cruciale, poiché, secondo Piaget (1971), rappresenta il passaggio dal pensiero preoperatorio a quello operatorio concreto, un periodo in cui i bambini iniziano a percepire le differenze tra gruppi di genere e a sviluppare giudizi basati sull'appartenenza a tali gruppi. Tuttavia, la ricerca suggerisce che bambini e bambine, a partire dagli otto anni, mostrano una maggiore flessibilità nel considerare gli stereotipi correlati all'età (Martin & Ruble, 2010).

La ricerca di Shu e colleghi (2022), costituita da quattro studi empirici, ha provato ad aggiungere un ulteriore elemento di complessità all'analisi: l'intersezione delle identità. I ricercatori infatti partono da due domande di ricerca: i bambini delle culture non occidentali condividono lo stereotipo di genere, tipico delle culture occidentali, che associa la "genialità" agli uomini? In che modo lo stereotipo della "genialità" legata al genere si manifesta nei vari gruppi sociali?

I risultati mostrano una precoce acquisizione da parte dei bambini dello stereotipo di genere sulla genialità in una cultura non occidentale, mostrando una coerenza interculturale in questi stereotipi. Ciononostante, mentre i bambini cinesi a sei anni iniziano ad attribuire la genialità più agli uomini bianchi che alle donne bianche, essi attribuiscono la geniali-

tà più alle donne asiatiche che agli uomini asiatici. Tali risultati sono in linea con il concetto di “intersezionalità incrociata” (Bright et al., 2016), suggerendo che gli stereotipi vengono attivati per gli individui che si trovano all’intersezione di determinate identità. La ricerca di Shu e colleghi (2022) coglie l’importanza di un approccio interculturale e intersezionale per comprendere lo sviluppo dello stereotipo di genere sulla “genialità”. Così facendo, tale ricerca evidenzia la necessità di considerare le identità sociali congiunte nella ricerca sugli stereotipi, facendo luce sulle cause profonde delle disuguaglianze di genere e contribuendo a sviluppare interventi culturalmente mirati (Sidanius & Pratto, 1999; Bian et al., 2017). Tali suggerimenti vanno quindi tenuti in considerazione nel momento in cui si progettano gli interventi educativi.

Considerando le ricerche sul *growth mindset* in relazione alla dimensione del genere, si osserva come i maschi tendano a mostrare una mentalità incrementale più forte rispetto alle femmine; ciò probabilmente a causa dei maggiori feedback positivi che, i maschi, sin dall’infanzia, ricevono dalle figure genitoriali a seguito dei propri sforzi. A tal proposito, la ricerca ha evidenziato come gli stereotipi di genere siano in grado di influenzare le differenze nella mentalità incrementale, avendo un impatto significativo sulle prestazioni cognitive dei differenti generi (Hausmann, 2014).

Come interagisce il *mindset* con la minaccia dello stereotipo nelle bambine? Dovendo le bambine subire, nel contesto ad esempio della matematica, un carico cognitivo ed emotivo aggiuntivo rispetto ai maschi, in loro si osserva una manifestazione di ansia da prestazione, ovvero il timore di confermare una presunta inferiorità, sia agli occhi degli altri che a se stesse. Questo fenomeno non è privo di conseguenze: in particolare, coloro che adottano una mentalità dinamica (ossia la convinzione che l’intelligenza e le abilità possano essere migliorate con lo sforzo) sono meno vulnerabili agli effetti negativi degli stereotipi. In contrapposizione, coloro che credono in una teoria statica dell’intelligenza (ossia la convinzione che l’intelligenza e le abilità siano fisse e immutabili) sono maggiormente inclini a evitare compiti difficili e a sperimentare un calo della motivazione e delle prestazioni di fronte alla minaccia dello stereotipo (Blackwell, Dweck & Trzesniewski, 2007). Ad esempio, in situazioni in cui le abilità vengono valutate, le persone che contemporaneamente sono bersaglio di stereotipi e che posseggono una mentalità fissa, tendono a scegliere compiti più semplici e rassicuranti. Inoltre, se il loro genere (nel caso di stereotipi di genere) o la loro etnia (nel caso di stereotipi legati all’intelligenza tra gruppi etnici) sono resi salienti (Aronson & Good, 1999), queste persone:

- sperimentano maggiore pressione e ansia da prestazione quando i compiti sono sia valutativi che impegnativi (Blascovich et al., 2001; Steele & Aronson, 1995);

- tendono a dare minor valore ai domini di abilità in cui hanno ottenuto risultati deludenti (Major & Schmader, 1998).

Coerentemente con quanto esposto poche righe fa, le differenze culturali impattano sui risultati e possono portare a esiti differenti, se paragonati alla cultura occidentale. In particolare, un recente studio cinese (Chen et al., 2024) sul rapporto tra *mindset*, clima scolastico e supporto sociale, non ha rilevato differenze significative nella mentalità incrementale tra i generi, evidenziando come l'effetto della cultura possa fungere da moderatore. Tale risultato, secondo i ricercatori, potrebbe essere attribuito alla convinzione, comune tra le figure genitoriali cinesi, che l'intelligenza non sia specifica di un genere e che i ragazzi e le ragazze possiedano capacità intellettuali sullo stesso livello (Furnham & Wu, 2014).

In generale, per concludere questo paragrafo è possibile osservare come, per contrastare gli effetti negativi degli stereotipi, sia necessario adottare approcci psicopedagogici che promuovano una mentalità dinamica e sfidino gli stereotipi di genere attraverso un approccio intersezionale. Interventi mirati a convincere gli studenti e le studentesse che le loro capacità possano essere migliorate con l'impegno, si sono dimostrati efficaci nel ridurre l'impatto della minaccia dello stereotipo (Aronson et al., 2002). Questi interventi dovrebbero essere integrati con politiche educative che incoraggino la partecipazione delle ragazze alle materie STEM fin dalla scuola primaria, riducendo il divario di genere attraverso una maggiore consapevolezza dei pregiudizi impliciti di insegnanti e genitori (Tenenbaum, 2009).

3.7. Criticità e controversie del costrutto

La teoria del *growth mindset*, sviluppata da Carol Dweck e colleghi, ha esercitato un'influenza significativa sulla psicologia dell'educazione e sulle pratiche pedagogiche. Tuttavia, nonostante il consenso raccolto, la teoria non è stata esente da critiche e controversie. Queste, come riconosciuto da Yeager e Dweck (2020), si concentrano principalmente sulla chiarezza concettuale, sulla validità empirica e sulle sfide pratiche legate all'implementazione degli interventi educativi basati sulla mentalità di crescita.

L'eccessiva banalizzazione dicotomica del *mindset*, unita alla desiderabilità sociale suscitata dal sapere che la mentalità incrementale è migliore in molti contesti per la motivazione e le prestazioni delle persone rispetto alla mentalità fissa, ha fatto sì che gli insegnanti in primis siano stati esitanti nel riconoscere i momenti in cui sperimentano la propria mentalità fissa. Ciò ha fatto proliferare una *falsa mentalità incrementale*, così definita come l'insieme di convinzioni e fraintendimenti sul *mindset* che sono incoerenti con la ricerca (Dweck, 2015, 2017). Una tale incomprensione,

tradisce i principi fondamentali della teoria del *mindset* e rischia di ricadere negli stessi errori dell'ormai fallito movimento per l'autostima degli anni '80, che enfatizzava la gratificazione senza un reale progresso nell'apprendimento.

Oltre a quello della dicotomia, un altro fraintendimento comune sta nel ridurre la mentalità di crescita a una semplice celebrazione dello sforzo, trascurando l'importanza di adottare nuove strategie e di cercare aiuto quando necessario.

Il *growth mindset* si riferisce alla convinzione che un'abilità, sia essa l'intelligenza in sé oppure l'abilità di parlare una lingua straniera, sia relativamente malleabile e possa essere sviluppata ed espansa tramite l'apprendimento, l'impegno, la perseveranza nell'affrontare le sfide, le buone strategie e la ricerca di aiuto. Infatti, tali convinzioni sono spesso caratterizzate dall'idea che, applicando le giuste strategie, si possano aumentare significativamente le proprie abilità; e, se una persona mostra prestazioni deludenti, semplicemente non ha "ancora" padroneggiato quella competenza. In ambito educativo, viene quindi posta maggiore attenzione sulla necessità che gli individui, come ad esempio coloro che partecipano a un percorso di apprendimento, adottino approcci che vadano oltre il semplice impegno. Un corretto *mindset* incrementale richiede infatti l'esplorazione di nuove strategie e la ricerca di supporto quando si affrontano ostacoli, poiché il solo sforzo non è sufficiente a migliorare l'apprendimento né a favorire lo sviluppo globale.

Yeager e Dweck (2020) hanno confermato questa riflessione, sottolineando che un autentico *mindset* di crescita richiede un processo attivo di *problem solving*, che include la sperimentazione di nuove strategie e la ricerca di supporto esterno. Inoltre, viene enfatizzata la natura situazionale del *mindset*, evidenziando come, una stessa persona, possa manifestare *mindset* diversi in contesti differenti (Hoyt, Burnette & Innella, 2012), il che rende problematica l'idea di un approccio binario fisso-incrementale. Murphy e Reeves (2020) affermano che il fenomeno del "falso *mindset* dinamico" può compromettere seriamente l'efficacia delle pratiche educative, poiché l'eccessiva enfasi sullo sforzo, senza una riflessione critica o un adattamento delle strategie, può portare a un approccio passivo all'apprendimento e, in ultima analisi, a una demotivazione degli studenti.

Quindi, Dweck (2015, 2017) critica la deriva che il concetto di *mindset* dinamico ha recentemente percorso, deriva che tende a dipingerlo in modo riduttivo e come una panacea in grado di risolvere tutti i mali dell'istruzione.

Contribuendo al dibattito, McNamara e Burgoyne (2023) aggiungono un ulteriore strato di complessità alla discussione, mettendo in guardia contro le semplificazioni eccessive della teoria del *mindset*. I ricercatori

sostengono che, pur riconoscendo il valore della teoria, è essenziale considerare le sfumature individuali e situazionali che influenzano il comportamento umano. Nella loro analisi critica, si focalizzano sull'importanza di evitare l'adozione acritica delle teorie educative, sottolineando che le variabili contestuali giocano un ruolo cruciale nell'efficacia delle strategie di intervento. Infine, inaspriscono ulteriormente la critica invitando la comunità accademica a sviluppare approcci più complessi e integrati che tengano conto delle diverse influenze che possono modulare l'impatto delle mentalità di crescita.

Oltre alle critiche su aspetti concettuali, un'altra area di controversia riguarda il sostegno empirico agli interventi basati sulla mentalità di crescita. Sono stati infatti sollevati dubbi sulla robustezza dei risultati che indicano che tali interventi possano portare a miglioramenti significativi nei risultati accademici, in particolare negli studi su larga scala (Yeager & Dweck, 2020). Queste preoccupazioni derivano spesso dalla variabilità delle dimensioni degli effetti riportati in diversi studi, con alcune meta-analisi che mostrano solo impatti modesti degli interventi sul rendimento scolastico (Burnette et al., 2013, 2020; Sisk et al., 2018).

In risposta, Yeager e Dweck (2020) evidenziano diversi fattori metodologici che potrebbero spiegare la variabilità osservata. In particolare, l'efficacia degli interventi dipende molto dalla qualità dell'implementazione, dalle caratteristiche specifiche della popolazione studentesca e dai fattori contestuali all'interno dell'ambiente educativo. I ricercatori sottolineano l'importanza degli studi longitudinali che monitorano l'impatto nel tempo degli interventi sulla mentalità, sostenendo che, gli studi a breve termine, potrebbero sottovalutare i benefici cumulativi del promuovere una mentalità di crescita.

Una parte significativa delle critiche riguarda le sfide pratiche nell'implementazione su larga scala degli interventi sulla mentalità di crescita. Sebbene piccoli studi ben controllati abbiano dimostrato i potenziali benefici di questi interventi, la loro espansione per raggiungere popolazioni più ampie si è rivelata complessa (Yeager & Dweck, 2020). Le preoccupazioni includono la fedeltà dell'implementazione quando gli interventi sono somministrati da insegnanti con diversi livelli di formazione e il rischio che i messaggi sulla mentalità possano essere fraintesi o diluiti nei sistemi educativi più ampi.

In particolare, Yeager e Dweck (2020) affrontano queste sfide sostenendo un approccio più contestualizzato agli interventi sulla mentalità di crescita. I ricercatori affermano che un'implementazione efficace richiede, non solo una formazione di alta qualità per gli educatori, ma anche un supporto continuo e l'adattamento degli interventi per configurarsi adeguatamente ai contesti culturali e istituzionali unici delle diverse scuole. Inoltre,

è fondamentale integrare gli interventi sulla mentalità di crescita all'interno di riformulazioni educative più ampie, piuttosto che trattarli come soluzioni isolate. Così facendo, si andrà ad evitare il rischio di “falsi *mindset* incrementali”, oltre che promuovere un autentico sviluppo di *tipo* personale e accademico (Dweck, 2015; Murphy & Reeves, 2020; Yeager & Dweck, 2020; Macnamara & Burgoyne, 2023).

Proviamo ora a tirare le fila rispetto alle critiche legate alla teoria del *growth mindset*, che ha indubbiamente suscitato un ampio dibattito.

All'inizio della sua ricerca Dweck e colleghi si sono focalizzati sulle teorie implicite dell'intelligenza, come una differenza individuale nel modo in cui le persone vedevano i propri tratti e attributi di base. In questo primo filone, il focus delle ricerche è stato: 1) sulla comprensione di come le convinzioni legate al *mindset* potessero formare una lente osservativa attraverso cui percepire se stessi e gli altri, e 2) sull'apprendimento di come queste convinzioni modellassero le differenze individuali nell'affrontare le situazioni, nel cercare le sfide e nella resilienza (Murphy & Reeves, 2019). Un secondo filone di ricerche si è focalizzato sulla provenienza e lo sviluppo delle convinzioni legate al *mindset* e un filone successivo ha indagato la possibilità di modificare il *mindset* attraverso interventi educativi. L'ultimo filone, sta focalizzandosi sull'esplorazione dei vari possibili *mindset*, come ad esempio gli studi sulla malleabilità della forza di volontà (Job et al., 2010), della personalità (Dweck, Chiu & Hong, 1995) o dell'essere brillanti (Bian, Leslie & Cimpian, 2017).

Allo stesso modo, le critiche ricevute dal costrutto hanno contribuito all'analisi della necessità di un suo affinamento teorico e pratico. Inoltre, Dweck e colleghi hanno risposto in modo dettagliato alle critiche concettuali, empiriche e pratiche, cercando di mettere in luce la necessità di un approccio più sofisticato e sfumato, capace di riconoscere e restituire la complessità delle convinzioni umane e la loro variabilità situazionale. Con il contributo di studiosi come Macnamara e Burgoyne (2023), il dibattito si arricchisce ulteriormente, invitando la comunità accademica a riflettere sulla necessità di sviluppare approcci più integrati e contestualizzati, per sfruttare al meglio il potenziale della teoria del *mindset* al fine di promuovere resilienza, motivazione e buoni risultati accademici.

Per concludere, come ricordato da Jiang e colleghi (2023), gli interventi di promozione del *growth mindset* non si pongono come “soluzioni rapide” e la loro efficacia dipende da una combinazione di fattori individuali e contestuali (ad esempio, Sisk et al., 2018; Yeager & Dweck, 2020; Yeager & Walton, 2011). Sebbene l'efficacia degli interventi sia verificata anche dopo una sola sessione (Schleider & Weisz, 2018), occorre intensificare la ricerca longitudinale per verificare l'andamento del cambiamento nelle credenze sulle abilità.

4. Promuovere il *growth mindset* a scuola

4.1. Su quanti livelli di contesto è possibile agire

Secondo le teorie di Dweck, è fondamentale che le figure educative guidino gli studenti e le studentesse nel modificare le loro convinzioni, passando da una mentalità del tipo “non sono in grado di fare qualcosa”, a una prospettiva orientata verso il “non sono ancora in grado di farlo”, in cui cioè venga riconosciuto un carattere malleabile alle proprie abilità e alla propria capacità di miglioramento attraverso la scoperta e l’applicazione di strategie efficaci. Questo cambiamento enfatizza l’importanza di riconoscere i progressi individuali e di creare un ambiente in grado di promuovere la curiosità e l’innovazione nel *problem solving*. Tuttavia, come può essere concretamente promosso un *growth mindset* all’interno del contesto scolastico?

All’interno di questo capitolo si cercherà di rispondere a questa domanda; prima, però, è necessario definire i contesti della promozione del *growth mindset* e quindi analizzare i possibili livelli di influenza esercitati sulle studentesse e sugli studenti.

La ricerca sullo sviluppo infantile suggerisce che la scuola, insieme alla famiglia e al gruppo dei pari, è uno dei contesti sociali più influenti per lo sviluppo (Eccles, 2004). Al fine di analizzare la realtà in una prospettiva multilivello, risulta a questo punto utile utilizzare una suddivisione classica individuo – gruppo – organizzazione, mutuata dalla tradizione lavorista (Novara & Sarchielli, 1996).

Posto che il livello “individuo” lo abbiamo già esplorato nel capitolo precedente, è possibile qui identificare gli altri quattro livelli¹ chiave

1. La presente suddivisione riporta un livello ulteriore rispetto a quanto già proposto in Ricci, A. (*in press*). Promuovere il *growth mindset* nei contesti educativi: Un’analisi delle

per incoraggiare l'idea che l'intelligenza e le proprie abilità siano malleabili:

1. la famiglia (livello gruppo), intesa come primo nucleo e contesto affettivo in cui i/le future studenti/esse formano le loro prime credenze sull'intelligenza che confrontano con gli input ricevuti dagli altri contesti. La famiglia quindi diviene un luogo di continuo dialogo e sintesi delle diverse istanze emerse dai vari contesti;
2. la classe (livello gruppo), ovvero il luogo fisico in cui viene agita l'interazione tra docente e studenti/esse a scopi didattici e valutativi;
3. la cerchia dei pari (livello gruppo), in cui lo studente e la studentessa si confrontano con coetanei, socializzano, sia nel tempo delle lezioni che fuori dal tempo scolastico, e quindi con individui di altre classi o scuole;
4. la scuola (livello organizzazione), come organizzazione caratterizzata da una sua cultura specifica, fatta di gerarchie, stile di gestione della dirigenza scolastica, relazioni interpersonali tra colleghi docenti e personale tecnico-amministrativo, sistema normativo esplicito ed implicito, artefatti culturali, sistemi premiali e sanzionatori, esito dell'equilibrio tra approccio alla didattica da parte della dirigenza e approccio alla didattica operato dai docenti, approccio alla valutazione, approccio all'innovazione didattica e ai cambiamenti organizzativi, eccetera.

Le sezioni seguenti approfondiscono le migliori pratiche educative per ciascuno di questi livelli, supportate da evidenze scientifiche.

4.1.1. Livello famiglia

L'influenza della famiglia sullo sviluppo del *growth mindset* nei bambini è ampiamente riconosciuta dalla letteratura accademica, con particolare attenzione al ruolo delle credenze educative delle figure genitoriali. Secondo il lavoro di Song e colleghi (2022), i bambini e le bambine tendono a mostrare una maggiore perseveranza nelle attività accademiche nel momento in cui le proprie figure genitoriali adottano un *mindset* incrementale. Questa capacità del bambino e della bambina di continuare a impegnarsi e di non arrendersi di fronte alle difficoltà o agli ostacoli, mantenendo uno sforzo costante nel tempo, manifestatasi particolarmente nelle abilità di lettura, risulta associata alla credenza delle figure genitoria-

buone pratiche. In *Pratiche educative trasformative e processi emancipativi* (Atti del Congresso Nazionale Siped, Siena, 22-23 febbraio 2024).

li nel carattere malleabile dell'intelligenza; tale credenza ha così un effetto diretto e robusto sullo sviluppo della determinazione e della resilienza nei figli. Inoltre, le figure genitoriali con una mentalità di crescita paiono essere più propense a essere coinvolte attivamente nell'educazione dei figli, fornendo feedback costruttivi e incoraggiando un approccio positivo alle sfide scolastiche.

Secondo Song e colleghi (2022), il *growth mindset* delle figure genitoriali rappresenta quindi un elemento chiave nello sviluppo delle abilità cognitive e nella formazione di un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento da parte dei bambini, confermando l'importanza dell'ambiente familiare nella crescita educativa e personale dei giovani. Tale studio si pone in continuità con studi precedenti, come quello di Dweck e Leggett (1988), che hanno dimostrato come una mentalità di crescita sia associata a un impegno costante di fronte alle difficoltà, suggerendo che i genitori con tale mentalità trasmettano valori simili ai loro figli. Inoltre, Gunderson e colleghi (2013) hanno evidenziato come, le figure genitoriali che enfatizzano il processo piuttosto che i risultati, tendono a favorire nei figli una maggiore persistenza e un atteggiamento positivo verso le sfide, sebbene, la ricerca successiva di Haimovitz e Dweck (2016), abbia invece mostrato risultati contrastanti, indicando che l'influenza delle figure genitoriali può variare a seconda del contesto culturale e delle dinamiche familiari.

I risultati di Song e colleghi (2022) suggeriscono che, anche se il *mindset* delle figure genitoriali sull'intelligenza non viene trasmesso direttamente ai figli, i bambini, che hanno una comprensione ancora vaga dell'intelligenza, potrebbero essere comunque sensibili al *mindset* delle figure genitoriali sotto forma di script motivazionali più semplici (ad esempio: "Quando fallisco, devo continuare a provare"). Pertanto, la tendenza dei bambini a persistere potrebbe rappresentare un antecedente della mentalità incrementale, spiegando perché alcuni ricercatori abbiano trovato una correlazione tra la mentalità delle figure genitoriali e figli nei bambini più grandi (Matthes & Stoeger, 2018), ma non nei più piccoli (Gunderson et al., 2013). Come giustamente osservano Song e colleghi (2022), poiché vi è l'oggettiva difficoltà nel misurare il *mindset* incrementale nei bambini piccoli, potrebbe essere più appropriato, da una prospettiva evolutiva, che i ricercatori si concentrassero sulla misurazione delle tendenze motivazionali correlate alla mentalità di crescita, piuttosto che valutare direttamente la mentalità stessa nei bambini più piccoli. In generale, c'è accordo nel dire che il *mindset* delle figure genitoriali, non solo influisce direttamente sulle attitudini dei figli, ma modella anche il contesto educativo in cui questi crescono, promuovendo un ambiente che favorisce l'apprendimento continuo e la resilienza di fronte alle sfide.

Passando su un target d'età più elevato, un'interessante ricerca è quella condotta in Cina da Ching e colleghi (2023), che analizza le relazioni longitudinali tra il *mindset* genitoriale riguardo al fallimento, la genitorialità elicottero e la mentalità fissa negli adolescenti. Il punto di partenza è rappresentato dal fatto che, sebbene gli interventi possano favorire un *mindset* di crescita (Yeager et al., 2016), le ricerche non hanno ancora dimostrato una trasmissione diretta dei *mindset* sull'intelligenza dalle figure genitoriali ai figli (Gundersen et al., 2013; Park et al., 2016). Piuttosto, le convinzioni delle figure genitoriali riguardo al fallimento – ovvero come esse vedono il fallimento: se come un'opportunità di crescita o come un ostacolo – sembrano avere un'influenza maggiore nel plasmare i *mindset* dei figli attraverso comportamenti genitoriali come la genitorialità elicottero (o “*helicopter parenting*”) (Haimovitz & Dweck, 2016).

Quando si parla di *genitorialità elicottero*, si intende uno stile genitoriale caratterizzato da eccessivo coinvolgimento e controllo sui propri figli e può derivare dalla convinzione delle figure genitoriali che, il fallimento, sia qualcosa di nocivo, portandoli così a proteggere i figli dalle sfide (Padilla-Walker & Nelson, 2012; Segrin et al., 2012). Come evidenziato da Perry e colleghi (2018), l'intervento tempestivo dei genitori, volto a limitare l'esposizione dei bambini alle sfide, si traduce nell'evitare ai figli la possibilità di sperimentare la lotta o il fallimento, compromettendo, di fatto, lo sviluppo di strategie di autoregolazione efficaci. Infatti, questi genitori sembrano essere così ansiosi per i risultati dei propri figli da ridurgli il tempo libero o completare i compiti per loro, e il messaggio che viene trasmesso ai figli è di fatto quello che l'insuccesso deve essere evitato a tutti i costi, anche a costo di andare in deroga alle regole e imbrogliare (Schiffrin et al., 2019).

Questo stile genitoriale ha delle conseguenze. Infatti, nel momento in cui i bambini si trovano poi improvvisamente privi del supporto di figure genitoriali o di *caregiver*, si osserva come essi dispongano di un numero limitato di strategie regolative su cui fare affidamento. In particolare, questo stile genitoriale è associato a una riduzione dell'autonomia e della competenza nei bambini, risorse che sono ampiamente riconosciute come necessarie per il loro benessere (Cline & Fay, 2020); inoltre, secondo la teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985), questa riduzione di autonomia, relazione e competenze mina la motivazione intrinseca dei bambini e delle bambine. Pertanto, violando questi bisogni cruciali, i “genitori elicottero” rischiano di creare ansia e depressione nei figli, sebbene ancora non vi siano ricerche in grado di confermare questo rapporto causale anche da un punto di vista longitudinale, come evidenziato dalla revisione sistematica di Schönning Vigdal e Kallestén Brønning (2022).

Inoltre, come ricordato da Schiffrin e colleghi (2019), tale stile genitoriale influenza negativamente le prestazioni scolastiche e, in particolare, si osserva come lo stile elicottero, impattando sul piano motivazionale dei bambini e delle bambine, sia antecedente di scarsi risultati accademici, tra cui:

- la diminuzione dei livelli di autoefficacia (Darlow et al., 2017; Reed et al., 2016);
- la diminuzione dei livelli di adattamento all'università (Darlow et al., 2017);
- la diminuzione dei livelli di impegno scolastico (Nelson et al., 2015; Padilla-Walker & Nelson, 2012);
- l'aumento della procrastinazione (Hong et al., 2015);
- l'aumento del perfezionismo, degli obiettivi di evitamento e della motivazione estrinseca (Schiffrin & Liss, 2017).

In virtù di tali premesse, non stupisce la relazione individuata tra il *mindset* e lo stile genitoriale “elicottero”, nella capacità di quest'ultimo nel contribuire allo sviluppo di un *mindset* fisso (Leonard et al., 2021).

Ma in che modo lo stile genitoriale elicottero esercita la sua influenza nel contribuire a formare un *mindset* fisso?

Le ricerche suggeriscono un ruolo di mediazione di questa variabile nella relazione tra il *mindset* dei genitori riguardo al fallimento e il *mindset* dei figli sull'intelligenza, in particolare andando a rafforzare i comportamenti orientati alla prestazione (es. studiare per ottenere buoni voti e non per il piacere di apprendere; partecipare a una competizione sportiva per vincere un premio e non per migliorare la propria tecnica misurandosi con i propri limiti, ecc.), che ostacolano lo sviluppo di un *mindset* incrementale (Boegegrain, 2020; Schiffrin et al., 2019).

Il rapporto tra stile genitoriale e *mindset* potrebbe anche essere inverso, in virtù delle teorie di psicologia dello sviluppo che sostengono l'esistenza di processi nel tempo bidirezionali o transazionali tra i bambini e i loro ambienti (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Kerr et al., 2012). Ching e colleghi (2023) sono infatti riusciti a dimostrare la bidirezionalità di tale rapporto, indagando la possibilità che i bambini con una mentalità fissa suscitino più “comportamenti elicottero” nelle figure genitoriali. Poiché tali bambini vedono l'intelligenza come un attributo fisso, possono mostrare una gamma di comportamenti che non favoriscono l'apprendimento, come ad esempio arrendersi facilmente o evitare del tutto le sfide. In risposta a tali comportamenti, alcune figure genitoriali possono intervenire più spesso nelle loro vite e aiutare a risolvere i problemi per loro conto, innescando così un circolo vizioso.

Sebbene l'influenza delle figure genitoriali sia significativa, con l'aumentare del tempo trascorso a scuola, le credenze e i comportamenti degli insegnanti diventano sempre più importanti nel modellare l'atteggiamento dei bambini e delle bambine verso l'apprendimento.

4.1.2. Livello classe

Gli studenti e le studentesse con una mentalità incrementale tendono a mostrare una maggiore autoefficacia ed emozioni più positive, derivanti dalla loro convinzione di poter migliorare le proprie abilità (King et al., 2012). Nel livello classe gli insegnanti giocano un ruolo cruciale nel modellare la mentalità degli studenti. A tal proposito, la ricerca ha dimostrato che le pratiche educative che comunicano agli studenti la possibilità di migliorare attraverso l'impegno e la perseveranza sono fondamentali per promuovere un *growth mindset* (Kroeper et al., 2022).

Sintetizzando, le ricerche individuano alcuni comportamenti didattici che segnalano agli studenti e alle studentesse che i propri insegnanti supportano un *growth mindset* (Kroeper et al., 2022); questi comportamenti riguardano:

1. messaggi espliciti circa la possibilità che ogni studente/essa ha di progredire e avere successo;
2. offrire l'opportunità di esercitarsi in un contesto d'apprendimento sicuro e di ricevere feedback costruttivi;
3. offrire risposte e supporto in caso di difficoltà, confusione o scarso rendimento;
4. dare valore all'apprendimento e allo sviluppo degli studenti e delle studentesse.

Tali comportamenti aiutano a creare un contesto di apprendimento che incoraggia lo sviluppo continuo.

Come è già stato detto, dal punto di vista motivazionale, una lode efficace dovrebbe evitare di focalizzarsi sulla persona, sostenere la percezione di autonomia ("stai aumentando il tuo impegno e si nota un miglioramento nel tuo compito"), non creare dipendenza (il fatto di non ricevere una lode non dovrebbe equivalere alla presenza di fallimento), favorire l'auto-percezione di competenza ("hai lavorato sodo, con continuità e ci sei riuscita") e il senso di autoefficacia, infine, fornire informazioni su ciò che ci si aspetta e sul percorso (Henderlong & Lepper, 2002; Moè, 2010).

Così, le ricerche dimostrano come le classi che privilegiano obiettivi di padronanza/apprendimento, focalizzate sulla comprensione concettuale e sull'impegno, favoriscono una maggiore motivazione negli studenti e nelle

studentesse, soprattutto per quanto riguarda le attività impegnative (Ames & Archer, 1988; Young, 1997). Tali studenti tendono a sviluppare una mentalità di crescita, attribuendo il successo allo sforzo e alla perseveranza, piuttosto che a capacità innate, il che porta a una maggiore autoefficacia e benessere psicologico (Kaplan & Maehr, 1999). Ciò supporta l'argomentazione secondo cui l'insegnamento orientato alla padronanza migliora la motivazione intrinseca e la resilienza degli studenti, aspetti ritenuti fondamentali per il successo accademico a lungo termine.

Al contrario, le classi che enfatizzano il confronto inteso come competizione, ostentando i risultati degli studenti con alte prestazioni, tendono a promuovere comportamenti disadattivi, come la tendenza a evitare di chiedere aiuto e l'utilizzo di strategie di auto-sabotaggio (Ryan et al., 1998). Tali studenti e studentesse, frequentanti ambienti orientati alla *performance*, sperimentano livelli più elevati di ansia, un minor benessere psicologico e sono maggiormente inclini a manifestazioni comportamentali dirompenti, come la presa in giro e il parlare a sproposito (Kaplan et al., 2002). Ciò supporta l'argomentazione secondo cui l'insegnamento orientato alla *performance* possa minare l'impegno degli studenti e il loro successo accademico a lungo termine.

Infine, le ricerche di Duncan e colleghi (2007) evidenziano che il successo accademico precoce, soprattutto in materie come la matematica, sia un forte antecedente del successo futuro in vari ambiti. Poiché i bambini della scuola elementare stanno ancora formando i loro *framework* motivazionali (legati alle teorie dell'entità vs. incrementale), è fondamentale che le pratiche didattiche in questi anni formativi enfatizzino obiettivi di padronanza. In caso contrario, si rischia di ostacolare lo sviluppo di strategie di apprendimento essenziali, nonché i meccanismi di *coping*, con conseguenze potenzialmente negative sugli esiti accademici a lungo termine degli studenti e delle studentesse.

Nei paragrafi 4.2 e 4.3 approfondiremo il contesto classe in relazione alle ricerche sul *growth mindset* in età scolare (età 6-11) e nell'età corrispondente ai due gradi della secondaria (11-19 anni). Infine, nel paragrafo 5.1, tratteremo il contesto classe in merito a ricerche sul *growth mindset* in età universitaria (over 19).

4.1.3. Livello dei pari

I pari sono individui che condividono interessi, identità e interazioni frequenti (Sallee & Tierney, 2007). Essi sono in grado di esercitare una forte influenza gli uni sugli altri, soprattutto durante il periodo adolescen-

ziale (Berndt, 1979; Brown et al., 2008). Il confronto sociale è un processo molto presente tra i pari e si manifesta in tre forme: verso l'alto, laterale e verso il basso (Dijkstra et al., 2008). Il confronto verso l'alto avviene quando gli studenti si confrontano con coetanei considerati più competenti, il confronto laterale con quelli di pari abilità, e il confronto verso il basso con coetanei meno capaci. A tal proposito, la “teoria del confronto sociale” di Festinger (1954) suggerisce che gli studenti utilizzano il confronto verso l'alto per migliorarsi, quello laterale per valutare le proprie abilità e quello verso il basso per aumentare la propria autostima. In particolare, il confronto verso l'alto può influenzare i risultati accademici sia positivamente che negativamente, a seconda di come gli studenti reagiscono, e se si identificano o contrastano con il loro obiettivo di confronto (Dijkstra et al., 2008). Nel contesto educativo, il confronto sociale modella le percezioni della competenza, del concetto di sé e del potenziale futuro, influenzando i risultati accademici. Va così sottolineato come, l'identificazione o il contrasto con i coetanei più o meno competenti, possa anche influire sull'auto-stereotipizzazione, con conseguenze sulle prestazioni scolastiche.

Il confronto sociale e i suoi effetti possono interagire anche con le credenze implicite degli studenti sull'intelligenza, modellando i loro percorsi accademici (Sheffler & Cheung, 2020). Sebbene la letteratura sul *growth mindset* abbia ampiamente esaminato gli adolescenti in contesti educativi, e vi sia una crescente attenzione sul ruolo dei coetanei, l'effetto combinato del ruolo del gruppo dei pari nel promuovere una mentalità di crescita è stato relativamente poco studiato, rispetto all'influenza delle figure genitoriali e degli insegnanti.

Recenti ricerche stanno iniziando però a colmare questa lacuna. A tal proposito, il concetto di *peer mindset* si riferisce all'influenza che i pari possono esercitare sulle convinzioni implicite circa la malleabilità dell'intelligenza e sui comportamenti di un individuo, in particolare attraverso la condivisione di atteggiamenti positivi verso l'apprendimento e la perseveranza (King, 2020; Yeager et al., 2019; Sheffler & Cheung, 2020). Ad esempio, è stato dimostrato che gli studenti che interagiscono con compagni che sostengono una mentalità di crescita tendono a sviluppare una maggiore motivazione e un maggiore impegno nei compiti di *problem solving* (Sheffler & Cheung, 2020). Inoltre, le dinamiche tra pari possono avere un impatto significativo anche in contesti di bullismo, dove un *peer mindset* positivo può contribuire a promuovere comportamenti di difesa e supporto reciproco tra gli adolescenti (Rambaran, Pozzoli & Gini, 2022).

Così come è stata individuata l'influenza del feedback delle figure genitoriali nel plasmare il *mindset* dei bambini e delle bambine, allo stesso mo-

do il feedback dei pari può essere individuato come mezzo per la creazione di un *peer mindset*.

La forza dell'influenza dei pari in classe è già stata provata dai risultati della vasta meta-analisi di Hattie (2009). All'interno del suo lavoro il ricercatore osserva, infatti, una forte correlazione tra la percezione di equità da parte degli studenti e la loro valutazione dell'utilità del feedback fornito dai pari, così come tra i voti assegnati dagli studenti e quelli attribuiti dagli insegnanti ai compiti. In questo contesto, il feedback dei pari può avere un'influenza positiva, contribuendo a costruire una reputazione sociale di "buono studente", promuovendo il successo e accrescendo la fiducia in se stessi. Tuttavia, il feedback dei pari può anche avere effetti negativi, alimentando una cattiva reputazione e generando così vergogna, dipendenza dagli altri e svalutazione personale. Infine, in presenza di relazioni positive tra i pari all'interno della classe, è più probabile che il feedback, in particolare quello critico, venga percepito come costruttivo e non come dannoso.

4.1.4. Livello scuola

Al livello "scuola" è di certo importante soffermarsi su due elementi: il clima e la cultura scolastica. La ricerca tende a utilizzare i due termini in modo intercambiabile (Hoy, 1990; Denison, 1996; Glisson, 2000), sebbene vi siano alcune definizioni che vedono nella cultura una delle dimensioni del clima scolastico (Tagiuri, 1968).

Per clima scolastico si intende l'ambiente generale e l'esperienza della vita scolastica, incluse le relazioni, gli obiettivi, le norme e le strutture organizzative (National School Climate Council, 2007). Holy (1990) definisce il clima scolastico come "la qualità relativamente duratura dell'ambiente scolastico che viene sperimentata dai partecipanti, influenza il loro comportamento e si basa sulle loro percezioni collettive del comportamento nelle scuole" (p. 152).

Il clima scolastico è un fattore determinante nel plasmare lo sviluppo degli studenti e delle studentesse, incluse le convinzioni di questi ultimi, e nel promuovere l'idea che l'intelligenza e le abilità siano incrementali e non qualcosa di impossibile da cambiare. Nonostante l'importanza del clima scolastico, il suo ruolo come fattore contestuale è spesso trascurato (Chen et al., 2024).

La letteratura ha spesso collegato il clima scolastico positivo a un miglioramento del rendimento accademico, della salute mentale e a una riduzione di comportamenti negativi come, ad esempio, il bullismo (Cornell et al., 2018; Espelage et al., 2014). Inoltre, un clima scolastico positivo

promuove relazioni di supporto tra insegnanti e studenti, da un lato, e interazioni positive tra pari, dall'altro, contribuendo al senso di appartenenza e al benessere psicologico degli studenti; ciò è in grado di favorire lo sviluppo di una mentalità incrementale (Ryan & Deci, 2017). Infine, un clima scolastico positivo può aiutare gli studenti a sviluppare resilienza, in particolare per coloro che provengono da contesti svantaggiati, offrendo così un ambiente di supporto che crede nella possibilità di crescere attraverso lo sforzo e l'apprendimento di strategie (Schneider & Duran, 2010).

Quando parliamo di cultura scolastica, intendiamo l'insieme di tre livelli: degli artefatti visibili, dei valori dichiarati e degli assunti taciti condivisi da una comunità educativa. Gli artefatti culturali includono gli elementi "tangibili" come ad esempio l'architettura degli edifici, i modelli di comportamento e le pratiche quotidiane (Schein, 1985, 2004), come ad esempio la presenza o meno di un codice di abbigliamento per studenti/esse, la collegialità tra docenti o l'organizzazione delle ricreazioni. Essi ci aiutano così a capire come è fatta un'organizzazione scolastica, in termini di ambiente fisico e sociale, ma non spiegano le ragioni sottostanti. Al secondo livello ci sono i valori dichiarati, i quali riflettono ciò che i vari componenti della scuola considerano importante (Feather, 1975; Hoy et al., 1991). In altre parole, questo livello fa riferimento alle convinzioni e alle credenze esistenti in quella specifica scuola e alle quali ci si riferisce in automatico. Il livello più profondo è quello degli assunti taciti e condivisi, ovvero le credenze implicite e i sentimenti inconsci, che costituiscono l'essenza della cultura, orientando il comportamento e dando implicite indicazioni su come percepire e intervenire sulla realtà (Schein, 1985, 2004; Van Houtte & Van Maele, 2011). L'analisi su diversi livelli consente di individuare eventuali incongruenze e osservare, ad esempio, come il fatto di dichiarare un certo elemento come valore (ad esempio, la cooperazione tra studenti nell'apprendimento) non garantisca di per sé una sua realizzazione. In alcune scuole potremmo infatti assistere contemporaneamente alla presenza di artefatti culturali (livello 1), come la pratica del *ranking* tra studenti, che favorisce la competizione e smentisce potenzialmente i valori di collaborazione dichiarati (livello 2), svelando dei potenziali assunti taciti sulla valutazione (livello 3) legati alla preferenza e dominanza del risultato sull'apprendimento.

Nella loro ricerca, Eccles e Roeser (2011) osservano che, con il progredire degli studenti lungo i gradi scolastici, spesso l'enfasi educativa veicolata dalle scuole si sposta dai bisogni socio-emotivi alle prestazioni accademiche. Questa transizione può denotare una cultura scolastica in grado di promuovere soprattutto una mentalità fissa, focalizzata principalmente sul risultato, piuttosto che sul processo di apprendimento (Murphy

& Dweck, 2010). Tuttavia, studi recenti suggeriscono che un clima scolastico che valorizza lo sviluppo globale degli studenti, comprendendo aspetti socio-emotivi oltre a quelli accademici, può sostenere una mentalità di crescita tra gli studenti (Yu et al., 2022). In particolare, le scuole che evitano il raggruppamento degli studenti in base alle capacità, e che promuovono una cultura inclusiva, tendono a favorire un *mindset* incrementale, incoraggiando gli studenti a percepire le difficoltà come opportunità di crescita piuttosto che come segni di incapacità.

Nel paragrafo 4.3, verrà ulteriormente approfondito tale livello.

4.2. Promuovere il *growth mindset* nei bambini e nelle bambine in età scolare (6-11 anni)

La gran parte degli interventi sul *mindset* sono concentrati sugli studenti e le studentesse della secondaria di secondo grado e dell'università (Vongkulluksn et al., 2021) e non sul target della scuola primaria. In particolare, questo potrebbe essere causato dalle difficoltà legate all'identificazione del costrutto. Ad esempio, alcune ricerche suggeriscono che le teorie implicite (dell'entità vs. incrementale) non influenzino i bambini più piccoli a causa della bassa difficoltà dei compiti a cui vengono sottoposti e del supporto scolastico a loro offerto (Blackwell et al., 2007; Dweck, 1999). Tuttavia, ci sono invece studi che mostrano come i bambini, già di prima elementare, sviluppino credenze sulle proprie competenze e affrontino difficoltà scolastiche, come ad esempio l'ansia per la matematica (Ramirez et al., 2013). Inoltre, nei bambini dalla terza elementare al primo anno delle scuole medie, è stata evidenziata una relazione negativa tra un *mindset* fisso sull'intelligenza e le prestazioni scolastiche (Stipek & Gralinski, 1996). Quindi, è possibile affermare che le differenze individuali nelle teorie motivazionali adottate emergono già nella prima infanzia e, come sottolineato nei paragrafi precedenti, possono essere influenzate dal tipo di lodi ricevute dalle figure genitoriali ed educative (Cain & Dweck, 1995; Gunderson et al., 2013).

A tal proposito, nel loro studio, Park e colleghi (2016) hanno voluto indagare la relazione tra *framework* motivazionali e rendimento matematico nei bambini di prima e seconda elementare, utilizzando un test standardizzato di matematica. In particolare, le ricercatrici parlano di *framework* motivazionale riferendosi alle teorie dell'entità vs. incrementali, quali credenze in grado di far preferire ai bambini compiti facili vs. sfidanti. I risultati analizzati indicano come, già nei primi due anni di scuola elementare, vi sia una correlazione tra i *framework* motivazionali e i risultati in matemati-

ca; in particolare, un'adesione maggiore a una teoria dell'entità è associata ad esiti più bassi in matematica, mentre un'adesione maggiore a una teoria incrementale è associata a punteggi più alti. Inoltre, è stata rilevata anche la relazione tra le pratiche didattiche degli insegnanti e lo sviluppo dei *framework* motivazionali dei bambini di prima e seconda elementare; a tal proposito, le pratiche didattiche orientate alla *performance* hanno predetto in modo significativo i *framework* motivazionali dei bambini e delle bambine alla fine dell'anno scolastico.

Una recente rassegna della letteratura condotta da Stohlmann (2022) ha cercato di analizzare gli interventi sul *mindset* incrementale all'interno del ciclo K-8 (che negli USA arriva fino alla secondaria di primo grado del ciclo italiano) in relazione alle materie scientifiche, tecnologiche, ingegneristiche e matematiche (STEM), soggette – come abbiamo visto – a stereotipi di genere. In particolare, nella tabella qui di seguito, è possibile osservare una sistematizzazione dei risultati sul *growth mindset*, nonché degli interventi generali messi in campo per promuoverlo (Tab. 1). Le caratteristiche rilevate negli interventi per modificare il *mindset* verso un approccio orientato alla crescita e all'apprendimento, li ritroveremo in parte anche negli altri cicli d'istruzione.

Osservando la sistematizzazione di Stohlmann (2022) relativa agli interventi, è possibile così notare chiaramente le differenze tra tali indicazioni e quelle che invece hanno contribuito a diffondere delle false concezioni sul *growth mindset* (cfr. p. 98). Calando nella pratica educativa ciò che è stato descritto nel capitolo 3.7, si osserva infatti come qui non vi sia l'indicazione di dire agli studenti che qualsiasi cosa essi facciano vada bene, come invece era stato travisato. Una buona definizione (nel senso di “settaggio”) degli obiettivi è presente, in quanto, sebbene una mentalità di crescita implichi l'essere aperti allo sviluppo di conoscenze e competenze, non viene veicolato il messaggio che tutti gli obiettivi sono raggiungibili da tutti/e, per le ragioni socio-strutturali di cui si è parlato nel capitolo 1.3, che fanno riferimento alle barriere e ai vantaggi presenti in partenza. Inoltre, l'enfasi non unicamente sullo sforzo, riconosce come questo, da solo, non sia in grado di garantire il “successo”, evitando così di dare agli studenti un falso senso di facilità e quindi di portare potenzialmente al mancato raggiungimento dell'obiettivo e quindi a conseguenti sentimenti di frustrazione. Ad ogni modo, il fallimento e l'errore, all'interno di un intervento sul *growth mindset*, vengono “normalizzati” e gli insegnanti, anziché focalizzare l'attenzione sul risultato, dovrebbero guidare gli studenti e le studentesse allo sviluppo delle competenze necessarie e all'accesso alle risorse per perseguire gli obiettivi specifici. Va qui in aggiunta menzionato come, tra le risorse personali, il fatto di possedere apertura mentale o flessibilità

Tab. 1 - Principali esiti e interventi sul growth mindset (Fonte: Stohlmann, 2022)

Risultati generali sulla mentalità incrementale

Gli studenti possono avere una mentalità di crescita generale, ma per una materia specifica come la matematica o le scienze possono mantenere credenze più rigide.

La mentalità può essere influenzata dalle norme culturali, dalle aspettative e dagli stereotipi che sostengono messaggi di mentalità fissa riguardo a quale tipo di persona tende ad avere talento innato o successo in aree particolari.

Le credenze di mentalità fissa contribuiscono alle disuguaglianze educative, in quanto danneggiano in particolare studenti appartenenti a minoranze e ragazze.

Promuovere la malleabilità dell'intelligenza matematica potrebbe essere un modo per aumentare la rappresentanza femminile nei campi STEM, dove le donne sono sottorappresentate.

Coltivare una mentalità di crescita può migliorare le prestazioni accademiche degli studenti, aumentare la loro motivazione e ridurre i divari di classe sociale.

Le associazioni tra mentalità e risultati tendono ad essere più forti tra coloro che affrontano difficoltà o battute d'arresto accademiche.

Interventi generali sulla mentalità di crescita

Gli interventi dovrebbero descrivere azioni concrete che possono essere intraprese per sviluppare una mentalità di crescita.

Sentire storie di personaggi famosi o coetanei che hanno utilizzato una mentalità di crescita può essere utile.

Gli studenti possono essere invitati a scrivere su come hanno sviluppato le proprie abilità dopo aver affrontato difficoltà e su come intendono utilizzare una mentalità di crescita per i loro obiettivi futuri. Gli studenti possono anche scrivere una lettera o discutere cosa direbbero a un compagno con una mentalità fissa.

L'intervento non dovrebbe solo enfatizzare lo sforzo, ma anche che le capacità possono essere sviluppate.

Gli insegnanti dovrebbero sottolineare il processo di apprendimento piuttosto che solo il risultato.

Gli insegnanti dovrebbero aiutare gli studenti a valorizzare lo sforzo e il fallimento come parte del processo di apprendimento.

Il feedback è importante e dovrebbe essere allineato agli obiettivi che gli studenti stanno cercando di raggiungere.

non equivalga a lavorare attivamente sullo sviluppo delle capacità. Infatti, sebbene esse siano qualità preziose, non sostituiscono lo sforzo richiesto per migliorare le proprie capacità e quelle degli altri (Wilson & Conyers, 2020). Un altro elemento ha a che fare con i feedback; traspare infatti come, elogiare lo sforzo senza collegarlo ad altre strategie per il raggiungi-

mento dell'obiettivo, risulti inefficace. Sebbene infatti il duro lavoro sia importante, esso deve essere collegato a strategie come la concentrazione e la perseveranza. Così, un feedback efficace implica, contemporaneamente, il riconoscimento del duro lavoro degli studenti e l'associazione con i risultati e le strategie che essi hanno impiegato per raggiungere il successo.

Analizzando questa sintesi di Stohlmann (2022), appare quindi chiaro come gli interventi di promozione del *growth mindset* pongano molta enfasi sulla *metacognizione*. In questo ambito, quando ci riferiamo alla metacognizione, facciamo riferimento alla capacità di riflettere sul proprio pensiero, avendo come obiettivo quello di migliorare l'apprendimento (Wilson & Conyers, 2016). Le competenze metacognitive, come ad esempio quelle di pianificazione, monitoraggio e valutazione del proprio apprendimento, si rivelano fondamentali per consentire la riuscita degli interventi sul *growth mindset* soprattutto in contesti socio-economici svantaggiati (Wang, Zepeda et al., 2021a; Zepeda et al., 2015). In altre parole, la motivazione e la metacognizione si influenzano reciprocamente all'interno di un ciclo, in cui influenzano a loro volta simultaneamente l'apprendimento mentre esso si svolge, e quest'ultimo, a sua volta, influenza le esperienze di apprendimento successive (Wang, Binning, et al., 2021b).

Law e colleghi (2021) hanno messo a punto un intervento per verificare l'ipotesi che un intervento basato sul *mindset* incrementale sia in grado di ridurre lo stereotipo di genere a favore dei maschi sulle scienze, nonché essere particolarmente efficace per i bambini più piccoli. L'intervento non si è svolto a scuola ma in un contesto di apprendimento scientifico informale. Hanno partecipato all'intervento 167 bambine e bambini (dai 5 ai 12 anni) del Regno Unito e il tutto si è svolto all'interno di un museo della scienza, dopo uno spettacolo interattivo della durata di un'ora sulle scienze spaziali, che presentava immagini di astronauti di genere maschile e femminile. Nella condizione sperimentale è stato somministrato ai partecipanti un intervento sulla mentalità incrementale, adattato dal programma *You Can Grow Your Intelligence* (Blackwell et al., 2007) e modificato per essere pertinente allo spettacolo sulle scienze spaziali; inoltre, è stata messa appositamente in risalto la capacità del cervello di adattarsi e crescere, nonché l'idea che le abilità possano essere sviluppate attraverso un apprendimento continuo, interpretando le difficoltà come opportunità per la crescita. Una voce di genere alternato (maschile e femminile, per controllare gli effetti sui risultati) ha trasmesso il messaggio in accompagnamento alle fotografie di astronauti/e. Al contrario, i partecipanti al gruppo di controllo hanno assistito allo stesso spettacolo, ma senza ascoltare il messaggio sulla mentalità incrementale.

L'intervento ha compreso tre componenti: 1) un messaggio sulla mentalità incrementale, 2) un esercizio di scrittura in cui i partecipanti dovevano incoraggiare un amico che aveva difficoltà con le scienze spaziali e 3) la compilazione di un questionario di fine esperimento contenente una procedura valutativa delle variabili manipolate (*manipulation check*). L'esercizio di scrittura era basato sull'effetto denominato del "dire è credere" (Higgins & Rholes, 1978), in cui si inducevano i partecipanti a sostenere una particolare posizione (in questo caso, le credenze sulla mentalità di crescita nell'apprendimento delle scienze dello spazio). Lo studio ha dimostrato che, coloro che sono stati esposti all'intervento sul *mindset* incrementale, rispetto al gruppo di controllo, riportavano meno stereotipi di genere. Inoltre, l'intervento ha mostrato che i bambini più piccoli presentano un maggiore pregiudizio a favore dei maschi nelle scienze spaziali rispetto ai bambini più grandi, in linea con ricerche precedenti sugli stereotipi in matematica e scienze (Muzzatti & Agnoli, 2007; Kurtz-Costes et al., 2014). I risultati sono anche coerenti con ricerche recenti condotte in contesti di apprendimento scientifico informale nel Regno Unito e negli Stati Uniti, le quali hanno osservato un maggiore pregiudizio a favore dei maschi nei bambini più piccoli (McGuire et al., 2020). Questi risultati suggeriscono che gli sforzi per contrastare questi stereotipi dovrebbero essere rivolti ai bambini in età 6-12. Tuttavia, l'intervento non ha avuto effetto sulla flessibilità degli stereotipi, poiché i bambini di entrambe le condizioni ritenevano che ragazzi e ragazze potessero ottenere risultati ugualmente buoni nelle scienze spaziali. Questo risultato è stato comunque ritenuto coerente con l'obiettivo dei contesti di apprendimento scientifico informale di promuovere un interesse equo nelle STEM per tutti.

4.3. Promuovere il *growth mindset* nei ragazzi e nelle ragazze di 11-19 anni

I dati dell'indagine OCSE PISA 2018, che ha coinvolto studenti e studentesse di quindici anni provenienti da 77 paesi, mostrano come, coloro che possiedono una mentalità incrementale, registrano:

- punteggi medi più alti in lettura, scienze e matematica rispetto a quelli con una mentalità fissa, anche considerando il profilo socio-economico;
- una minore paura del fallimento;
- una maggiore soddisfazione per la propria vita (in molti casi).

Infine, i dati dell'indagine mostrano come la mentalità incrementale fosse associata a un maggiore incremento dei punteggi per le ragazze (+3 punti), per gli studenti svantaggiati (+12 punti) e per gli studenti immigrati

(+9 punti) rispetto ai ragazzi, agli studenti avvantaggiati e ai non immigrati (OECD, 2019).

Come è stato descritto nel capitolo 2.3, durante il corso della carriera scolastica si assiste a un declino progressivo della motivazione degli studenti e delle studentesse. Tra le metodologie utilizzate per promuovere il successo scolastico durante la transizione alla scuola secondaria vi sono gli interventi psico-sociali, volti a cambiare la percezione che gli adolescenti hanno di se stessi e dei compiti scolastici, incoraggiandoli a sfruttare le opportunità di apprendimento offerte dalla scuola (Walton & Cohen, 2011; Yeager & Walton, 2011).

Yeager e colleghi (2019) hanno pubblicato sulla rivista *Nature* gli esiti dell'implementazione di un loro intervento di promozione della mentalità incrementale riguardo all'intelligenza su un campione nazionale rappresentativo di 6.320 studenti e studentesse del primo anno della scuola secondaria di secondo grado. Tale intervento, denominato *National Study of Learning Mindset*, mira a sfidare le credenze degli adolescenti sulla natura dell'intelligenza, aiutandoli a vedere le capacità intellettuali come qualcosa che può essere sviluppato attraverso uno sforzo dedicato, l'applicazione di nuove strategie e la ricerca di aiuto quando necessario (Dweck, 2006; Blackwell et al., 2007). All'interno dell'intervento sul *growth mindset* viene utilizzata la metafora – coniata da Dweck – del cervello che, come un muscolo, diventa più forte e intelligente attraverso delle esperienze di apprendimento impegnative. Così gli adolescenti, esposti a tale metafora neuroscientifica, *riflettono* sui modi in cui, attraverso i compiti scolastici, possono rafforzare il proprio cervello, e *interiorizzano* questo concetto insegnandolo a un ipotetico futuro studente del primo anno in difficoltà. Tale intervento può portare a un miglioramento accademico duraturo attraverso cicli auto-rinforzanti di motivazione e comportamenti orientati all'apprendimento, incoraggiando gli studenti a impegnarsi in esperienze di apprendimento più impegnative e a perseverare quando incontrano difficoltà (Paunesku et al., 2015; Yeager et al., 2014).

Gli esiti di questa sperimentazione hanno mostrato come, un intervento breve (meno di un'ora) e a basso costo, ha avuto un impatto significativo sui voti degli studenti, soprattutto tra quelli con risultati scolastici più bassi. Ciò è in linea con la letteratura che riconosce l'efficacia dei programmi composti anche da una singola sessione, sia in presenza che tramite piattaforme online (Blackwell et al., 2007; Yeager & Dweck, 2012; Rattan et al., 2015; Yeager et al., 2016; DeBacker et al., 2018). Inoltre, è emerso come l'intervento abbia anche aumentato l'iscrizione a corsi avanzati di matematica e questo è un aspetto importante poiché, il livello di difficoltà dei corsi di matematica al liceo, è un forte indicatore del successo educativo futuro

(Yeager et al., 2019). Quest'ultimo, non è stato ottenuto in questo caso tramite la formazione degli insegnanti, bensì attraverso un *design* rigorosamente controllato. È stato in questo caso visto come l'efficacia dell'intervento dipendesse dalle norme dei pari all'interno della scuola (cfr. cap. 4.1.3). A tal proposito, l'intervento si è rivelato più efficace in ambienti in cui i pari sostenevano le sfide intellettuali, suggerendo che entrambi – un sistema di credenze adattivo e un ambiente favorevole – siano necessari per un cambiamento.

Proseguendo con la panoramica, è possibile vedere come gli studi iniziali sugli adolescenti abbiano veicolato contenuti sulla mentalità incrementale anche attraverso interventi multi-sessione, come ad esempio otto sessioni in classe condotte tramite laboratori interattivi da parte di adulti altamente formati (Blackwell et al., 2007). Tuttavia, poiché questi interventi non risultavano facilmente scalabili, gli interventi successivi sono stati più brevi e auto-somministrati online, sebbene abbiano prodotto effetti leggermente inferiori. Valutazioni randomizzate precedenti, inclusa una replica pre-registrata, hanno comunque evidenziato che gli interventi online sulla mentalità di crescita hanno migliorato i voti degli studenti delle scuole secondarie che in precedenza avevano ottenuto risultati inferiori (Paunesku et al., 2015; Yeager et al., 2019). Questi risultati sono significativi per il fatto che, gli studenti con risultati inferiori sul *mindset*, sono quelli che sperimentano il calo più significativo nei voti durante la transizione alla scuola secondaria (Balfanz et al., 2007). Ciò è coerente con la teoria secondo cui una mentalità di crescita dovrebbe essere particolarmente vantaggiosa per gli studenti che affrontano sfide maggiori (Dweck, 2006).

Un programma ampiamente adottato è quello di Blackwell e colleghi (2007). Esso consiste in una sessione settimanale, ciascuna della durata di 25 minuti, per 8 settimane. Attraverso letture coinvolgenti e adatte allo sviluppo degli studenti, il programma vuole trasmettere l'idea che l'intelligenza sia qualcosa di malleabile. Successivi adattamenti hanno incorporato un compito di "auto-persuasione", in cui riflettere su un'esperienza personale dove si è migliorati in qualcosa attraverso la pratica, oltre che scrivere una lettera di incoraggiamento a un compagno in difficoltà. Lo scopo di questa integrazione è quello di rafforzare il concetto che lo sforzo porta al miglioramento (DeBacker et al., 2018; Paunesku et al., 2015; Yeager et al., 2016).

Un altro programma che ha goduto di una buona diffusione è il programma *Brainology* (Schmidt et al., 2015). Esso consiste in sessioni di formazione per insegnanti focalizzate su strategie didattiche per promuovere una mentalità di crescita negli studenti, per una durata di 6 settimane. Le strategie per la promozione del *mindset* includono l'enfasi sullo sforzo nell'apprendimento, il riconoscimento dei progressi incrementali e la prio-

rità sui processi di apprendimento e non sui risultati (Haimovitz & Dweck, 2017; Park et al., 2016). Il programma integra i principi del *growth mindset* nella didattica, suggerendo un approccio più olistico alla promozione della mentalità incrementale nell'ambiente educativo (Haimovitz & Dweck, 2017; Orosz et al., 2017).

È stato poi documentato un *intervento di programmazione* (Loksa et al., 2016) in cui gli studenti hanno partecipato a un corso che incentivava gli obiettivi di processo e le revisioni delle strategie. Questo approccio ha mantenuto alti livelli di mentalità di crescita tra gli studenti durante tutto il programma, poiché enfatizzava l'importanza del processo di apprendimento e del perfezionamento delle strategie per raggiungere il successo.

Vi sono poi i programmi a contesto specifico focalizzati sul *problem solving*. Uno di questi (Suh et al., 2011) si concentra sullo sviluppo degli studenti come “risolutori di problemi persistenti e flessibili” con una forte mentalità incrementale. Include la creazione di norme di classe che vedono le sfide come opportunità di apprendimento, l'incoraggiamento alla condivisione di strategie di *problem solving*, la promozione dell'autonomia degli studenti in diversi approcci e la dimostrazione di come lo sforzo conduca alla padronanza.

Una variazione è rappresentata dai programmi di *problem solving con feedback incorporato* (O'Rourke et al., 2014). Esso ha introdotto “punti cervello” (*brain points*) in un gioco di *problem solving* online, premiando gli studenti per lo sforzo, l'uso di strategie e il raggiungimento di obiettivi incrementali. Tale metodo si è rivelato in grado di migliorare efficacemente il *growth mindset* degli studenti, collegando lo sforzo e l'apprendimento strategico a ricompense tangibili.

Ognuno di questi interventi sottolinea l'importanza dello sforzo, dell'apprendimento strategico e dell'auto-riflessione, contribuendo a una comprensione più profonda di come la mentalità di crescita possa essere coltivata negli ambienti educativi.

Una recente rassegna sistematica di Jiang e colleghi (2024) ha valutato gli effetti degli interventi di promozione del *growth mindset* sugli esiti socio-emotivi di bambini e adolescenti in età scolare, analizzando 14 studi mediante l'applicazione del metodo PRISMA. Il focus è interessante in quanto il tema degli esiti (atteggiamenti e comportamenti) socio-emotivi è stato analizzato prevalentemente come fattore correlato al *mindset*, ma pochi sono gli studi che hanno utilizzato tali esiti quale variabile per testare gli effetti degli interventi di promozione di una mentalità incrementale. Tra i pochi, vanno comunque menzionati queglii studi che hanno rilevato, in termini di esiti socio-emotivi, una riduzione delle attribuzioni di intenzioni ostili verso i coetanei percepiti come socialmente escludenti (Yeager et al., 2013), una riduzione dei comportamenti aggressivi e un aumento dei com-

portamenti prosociali in risposta allo stress sociale (Yeager et al., 2016), un recupero più rapido dallo stress sociale (Schleider & Weisz, 2016), e, infine, una riduzione dei sintomi di depressione e ansia (Miu & Yeager, 2015; Schleider et al., 2019).

Per quanto riguarda la natura degli interventi, come osservano Jiang e colleghi (2024), sia che essi fossero completati “carta e matita” o al computer, sette degli otto programmi sono stati somministrati attraverso una combinazione di attività formali simili, aventi tre obiettivi principali (Tab. 2):

1. *fornire agli studenti e alle studentesse una base scientifica per credere nel potenziale di cambiamento.* A tal proposito, sono stati utilizzati materiali di lettura per spiegare il funzionamento del cervello e la teoria incrementale, che possono essere presentati in ordine diverso o integrati insieme;
2. *dare credibilità alla teoria incrementale e favorire l'elaborazione delle nuove informazioni.* Basandosi sulla lettura, i testi includono esempi di personaggi famosi o, più frequentemente, testimonianze di modelli di ruolo provenienti da studenti di classi superiori;
3. *acilitare l'interiorizzazione del messaggio precedentemente trasmesso.* Tutti i programmi previsti hanno un'attività di scrittura, con contenuti leggermente diversi. Ad esempio, in tre dei programmi, i partecipanti sono stati invitati a scrivere in merito al proprio potenziale di cambiamento, o a dare consigli ai loro pari su come affrontare le difficoltà. Invece, altri tre programmi hanno chiesto ai partecipanti di scrivere un testo su come applicare questi principi alle proprie vite. Mentre due programmi (IP3 e IP5) hanno incluso entrambe le attività, un altro (IP1) contiene entrambe le attività più un gioco.

Dai risultati emerge che le credenze circa le proprie abilità possono essere modificate verso un orientamento incrementale anche attraverso brevi interventi, e che l'efficacia di questi ultimi sugli esiti socio-emotivi risulta promettente, specialmente nel ridurre i sintomi depressivi e le reazioni aggressive all'esclusione sociale percepita dagli adolescenti. Miglioramenti in termini di benessere fisiologico, cognitivo ed emotivo sono stati rilevati in dodici studi su quattordici su almeno una parte delle misure di esito dal pre-intervento al post-intervento e ai *follow-up* (se applicabili). In particolare, si è visto come, l'intervento sulla malleabilità delle abilità sia particolarmente efficace nel ridurre i sintomi depressivi e le reazioni aggressive che derivano dalla percezione di esclusione sociale (Miu & Yeager, 2015; Yeager et al., 2016). Tuttavia, i ricercatori osservano come vi sia un fattore di complicazione in uno degli interventi e in particolare in quello di Miu e Yeager (2015); nello specifico, si è riscontrato come, gli adolescenti nel gruppo di controllo, abbiano sviluppato una mentalità fissa più forte, contribuendo così a un aumento nel tempo della depressione.

Tab. 2 - Caratteristiche degli interventi (adattata e tradotta da: Jiang e colleghi, 2024)

Paper	1 (Yeager et al., 2013a) 2 (Yeager et al., 2013b), 3 (Yeager & Yeager, 2014) 4 (Miu & Yeager, 2015) 5 (Yeager et al., 2016)	6 (Schleider & Weisz, 2016), 7 (Schleider et al., 2018), 8 (Schleider et al., 2019)	9 (Schleider et al., 2020)	10 (Donohoe et al., 2012)	11 (O'Brien et al., 2017)	12 (Orvidas et al., 2020)	13 (Moloy, 2020)
Condizione di controllo (Attivo/Passivo)	A: laboratorio di coping; P: nessun trattamento	A: terapia di sostegno A: malleabilità della capacità atletica 5G e 5H: A: adattamento all'ambiente della scuola superiore	A: comportamenti sessuali sani	P: nessun trattamento	P: nessun trattamento	Nessun controllo	A: una lezione di base sul potere del pensiero positivo
Formato IGM, numero di sessioni	Basato su computer, autosomministrato, in gruppo; sessioni multiple (6)	Carta e matita, autosomministrato; in gruppo; sessione singola	Carta e matita, autosomministrato; in gruppo; sessione singola	Basato su computer, autosomministrato, in gruppo; introduzione + 4 sessioni	Esperienze e basato su attività; guidato dal facilitatore; in gruppo; 4 sessioni	Basato su computer, non chiaro (autosomministrato o guidato); individualmente; sessione	Carta e matita; guidato dal ricercatore; individualmente; sessione singola
Lunghezza sessione	50min	25min	20-30min	10min +40min	Non specificato	30min	Non specificato
Setting	Scuola	2,3,4: Scuola 5: Lab ricerca	Lab ricerca	Scuola	Natura, durante attività all'aperto	Clinica per trattamento disturbi alimentari	Clinica psichiatrica

Tab. 2 - Segue

Fase 1: insegnare (fornire agli adolescenti una base scientifica per credere nel potenziale di cambiamento, piuttosto che dire agli adolescenti la banalità che "le persone possono cambiare")								
Format	Letture silenziosa e autonoma	Letture silenziosa e autonoma	Letture silenziosa e autonoma	Letture silenziosa e autonoma	Lezione guidata e attività di gruppo	Non Riportato (NR)		
<p>Contenuto:</p> <p>Insegnamento sul cervello e teoria incrementale</p> <p>– Insegnamento sul cervello (sessioni 1 e 2)</p> <p>– Insegnamento della teoria incrementale con esempi di personaggi famosi e ricerche scientifiche (sessioni 3 e 4)</p>	<p>Letture silenziosa e autonoma</p> <p>– Presentare l'idea che le persone hanno il potenziale per cambiare e che quindi se si viene esclusi o vittimizzati non è a causa di una propria carenza fissa e personale</p> <p>– Leggere un breve articolo di neuroscienze che dimostrano che i comportamenti sono controllati da "pensieri e sentimenti nel cervello" e modificabili nei percorsi cerebrali</p>	<p>Letture silenziosa e autonoma</p> <p>Un'introduzione al concetto di neuroplasticità (che descrive come i comportamenti sono controllati dai pensieri e dai sentimenti del cervello, che hanno un potenziale costante di cambiamento)</p>	<p>Letture silenziosa e autonoma</p> <p>Introduzione ai <i>mindset</i> (modulo 1) fornendo informazioni scientifiche sul cervello o studi scientifici recenti; spiegando il perché le abilità in un determinato ambito hanno un potenziale di crescita e cambiamento, attraverso personale e il sostegno degli altri</p>	<p>Letture silenziosa e autonoma</p> <p>Nell'animazione, un personaggio (il dottor Cerebrus) spiega il funzionamento del cervello attraverso esperimenti di laboratorio interattivi online</p>	<p>Lezione guidata e attività di gruppo</p> <p>– Breve introduzione delle due mentalità, sottolineando i vantaggi di pensare in modo orientato alla crescita (Giorno 1)</p> <p>– Utilizzo del Ciclo della mentalità, una spiegazione pittorica di come ogni connessioni e le prove scientifiche di precedenti studi di ricerca sul <i>mindset</i></p> <p>in modo pratico, utilizzando un'attività stimolante per spiegare l'idea</p>	<p>Non Riportato (NR)</p> <p>I ricercatori hanno insegnato che i comportamenti alimentari e di esercizio sono malleabili. Hanno incluso la "scienza del cervello" di base per spiegare come il cervello crea nuove connessioni e le prove scientifiche di precedenti studi di ricerca sul <i>mindset</i></p>	<p>I partecipanti leggono mentre il ricercatore legge ad alta voce</p> <p>Leggere uno dei due articoli informativi: <i>Your Personality Can Grow e Change</i></p>	
	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5	IP6	IP7	IP8

Tab. 2 - Segue

Fase 2: Elaborazione (utilizzo di più attività per dare credibilità alla teoria incrementale)							
<i>Format</i>	Letture silenziosa e autonoma	Letture silenziosa e autonoma	Letture silenziosa e autonoma	Letture silenziosa e autonoma	Discussione in gruppo	Letture silenziosa e autonoma	NR
<i>Contenuto</i>	Esempi di personaggi famosi e ricerche scientifiche (sessioni 3 e 4)	3 citazioni di modelli di ruolo ammirati (ad esempio, studenti dell'ultimo anno della scuola superiore) che hanno letto lo stesso articolo e ne hanno approvato le conclusioni	Testimonianze di giovani più grandi che descrivono la loro convinzione che le persone possono cambiare, data l'intrinseca malleabilità del cervello; ulteriori vignette di giovani più grandi, che descrivono momenti in cui hanno usato la "mentalità della crescita" per perseverare e affrontare il rifiuto dei coetanei, la disperazione e l'imbarazzo temuto	"Suggerimenti" da parte di coetanei in età universitaria sull'applicazione di un determinato tipo di mentalità per affrontare le difficoltà	Gli studenti hanno evidenziato ciò che il gruppo avrebbe pensato, fatto e sperimentato durante la spedizione in ciascuna delle mentalità (Giorno 3: prima che gli studenti partissero per la spedizione notturna o per la giornata in collina)	I modelli di ruolo hanno raccontato storie di successo	NR
	IP1	IP2	IP3	IP4	IP6	IP7	IP8

Tab. 2 - Segue

Fase 3: Internalizzazione (utilizzo di attività per facilitare l'interiorizzazione del messaggio di intervento)						
	Role play e attività di scrittura	Scrittura	Scrittura	Scrittura	Scrittura	Scrittura
<i>Suggerimenti di scrittura per i compagni/ pari</i>	Sketch, role play a tu per tu e attività di scrittura, scrivere per i pari (Sessioni 5 e 6)	Scrivere la propria versione di una narrazione da condividere con i futuri studenti del nono grado, ispirandosi agli esempi appena letti dai senior e dagli junior o alle proprie esperienze alle superiori o alle medie	Scrivere note ai bambini più piccoli, utilizzando le informazioni appena acquisite sulla malleabilità dei tratti personali per aiutarli ad affrontare le difficoltà ("auto-per-suasione"; Aronson, 1999)	Utilizzare le nuove informazioni acquisite sul nostro potenziale di cambiamento per consigliare i colleghi su come affrontare le battute d'arresto	NR	NR
<i>Applicazione nella propria vita</i>	Non Applicabile (NA)	Un foglio di lavoro che descrive le strategie per applicare questi principi alla vita dei partecipanti	NA	Riflettere su come queste lezioni possono essere applicate al proprio apprendimento completando i quaderni elettronici	Completare un piano d'azione scritto per delineare due sfide da affrontare nel mese successivo (una accademica e una non accademica), le strategie utili per affrontar-	Un esercizio di scrittura che chiedeva ai partecipanti di applicare le informazioni appena apprese
						NA

Tab. 2 - Segue

	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5	IP6	IP7	IP8
						le, il sup- porto di chi sarebbe utile e l'indicazione di qualcuno che conosco- no che ha già avuto suc- cesso nella sfida, in modo da avere un modello a cui fare riferi- mento		
Altre componenti								
<i>Attività per valutare la ritenzione e la comprensione dei contenuti</i>	NA	NA	Quiz interattivi, con feedback e possibilità di autocorrezione in caso di risposte errate	NA	Una guida per l'insegnante, dispense e quiz riassuntivi, suggerimenti per lo studio e un piano di studio per gli studenti	NA	NA	NA

Tale risultato, secondo Jiang e colleghi (2024) suggerisce che, l'intervento sulla mentalità di crescita non ha ridotto direttamente la depressione, ma ha probabilmente mitigato il fattore di rischio, riuscendo a prevenire il peggioramento dei sintomi depressivi.

In ragione di questo, uno dei risultati di questa ricerca risiede nel fatto che, i maggiori benefici di tali interventi vengono tratti durante i periodi particolarmente vulnerabili dello sviluppo socio-emotivo degli studenti e delle studentesse, come la prima adolescenza.

4.4. Una ricerca empirica: promuovere il *growth mindset* promuovendo l'imprenditorialità

Sebbene l'interesse per gli interventi sul *growth mindset* sia in aumento, la loro applicazione è stata in gran parte limitata a contesti di apprendimento formale (Blackwell et al., 2007; DeBacker et al., 2018; Law et al., 2021). Tuttavia, alcune ricerche suggeriscono che questi interventi possano essere efficaci anche in ambienti di apprendimento non formale (O'Rourke et al., 2016). In questo paragrafo si intende portare un esempio di ricerca empirica in cui la promozione del *growth mindset* è avvenuta all'interno di un percorso di Alternanza Scuola-Lavoro, avente lo scopo di dare alle studentesse e agli studenti degli ultimi tre anni del ciclo secondario di secondo grado

l'opportunità di conoscere ambiti professionali, contesti lavorativi e della ricerca, utili a conseguire e integrare le competenze curriculari, al fine di motivarli e orientarli a scelte consapevoli, nella prospettiva della prosecuzione degli studi o dell'ingresso nel mondo del lavoro (art. 1 comma 1 Decreto interministeriale n. 195/2017).

Il contesto educativo all'interno del quale si è svolto l'intervento è una *scuola non formale di cultura imprenditoriale*, organizzata da due fondazioni italiane, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale di una regione del centro Italia e un istituto di *design*. L'offerta formativa, prevedeva accesso gratuito e laboratori d'apprendimento *challenge-based* (Gerardou et al., 2022) e *design-based* (Neck & Greene, 2011), all'interno dei quali si è utilizzato l'approccio del *design thinking*, un metodo di "azione creativa" (Rowe, 1987) centrato sul problema e scelto "per la sua capacità di promuovere la creatività e l'innovazione applicando un approccio empatico, flessibile e iterativo" (Lor, 2017, p. 36). All'interno di tale approccio, una progettazione efficace cerca di risolvere problemi ipotizzabili per grup-

pi di utenti specifici (Kelley & Kelley, 2013; Razzouk & Shute, 2012). Le ricerche hanno visto come, in un contesto di scuola superiore, gli studenti che hanno partecipato a sfide di *design* focalizzate su questioni sociali complesse hanno migliorato le capacità di *problem solving* e aumentato la comprensione dell'importanza della perseveranza. Gli interventi dimostrano infatti l'efficacia del *design thinking* nel coltivare un *growth mindset*, dove il fallimento è inquadrato come un'opportunità di apprendimento (Hokanson et al., 2023). Per questo motivo il contesto è parso particolarmente interessante per esplorare l'influenza della pratica educativa sul *growth mindset*.

I programmi educativi in ambito imprenditoriale stanno vivendo una rapida espansione e si stanno diversificando in percorsi che perseguono obiettivi differenti, rivolgendosi a una varietà di destinatari (Fayolle, & Gailly, 2008;). Attualmente, l'educazione all'imprenditorialità non si limita alla formazione per la creazione di nuove imprese (Kirby, 2004), ma include anche percorsi formativi volti a sviluppare intraprendenza e iniziativa nei giovani, a prescindere dalla creazione di *start-up* o progetti imprenditoriali (Bell, 2012; Kyrö, 2016). In questa cornice, l'imprenditorialità è considerata un approccio legato a modalità di pensiero e comportamento, da esplorare attraverso pratiche pedagogiche riflessive che, in un panorama globale in continua evoluzione, sono di fondamentale importanza rispetto ai contenuti trasmessi (Bolzani, 2024). A tal proposito, il framework delle competenze per l'imprenditorialità *EntreComp The Entrepreneurship Competence Framework* (Bacigalupo et al., 2016) ha sintetizzato i risultati di studi sulle competenze imprenditoriali, proponendo un quadro di competenze e una tassonomia specifica suddividendole in tre aree: *riconoscere le opportunità, risorse e in azione*. Nel *framework*, per abilità imprenditoriali si intendono le risorse per la crescita dell'innovazione, della creatività e dell'autodeterminazione, applicabili a ogni sfera di vita, come la promozione dello sviluppo personale, la partecipazione attiva nella società o il re-inserimento nel mercato del lavoro come lavoratore dipendente o autonomo, o l'avvio di nuove imprese (culturali, sociali o commerciali). Tra le competenze del *framework* dell'area *idee e opportunità*, la competenza "*riconoscere le opportunità*" si riferisce alla propria immaginazione e abilità per trovare opportunità, creare e stabilire nuove collezioni; sempre in tale area, la "creatività" si riferisce alla capacità di sviluppare idee creative in grado di affrontare le sfide e di combinare le informazioni, le conoscenze e le risorse per migliorare le condizioni di vita. Tra le competenze dell'area *risorse*, l'"autoefficacia" si riferisce alla convinzione di un individuo nella propria capacità di completare con successo un compito e all'influenza che tale convinzione esercita sul comportamento, al fine di

evitare risultati negativi o prestazioni insoddisfacenti (cfr. cap. 2.3.2). In accordo con Bandura e Schunk (1981), gli individui con un basso livello di autoefficacia tendono ad evitare compiti difficili, mentre coloro che possiedono un elevato livello di autoefficacia sono più inclini ad affrontare sfide e a lavorare con determinazione verso i propri obiettivi, portando a risultati più favorevoli. Sempre in tale area, la competenza “mobilitare gli altri” si riferisce alla capacità di ispirare e coinvolgere gli altri e, un suo livello, è rappresentato dalla capacità di “persuadere”, intesa come la capacità di influenzare gli altri, negoziando il sostegno alle idee per la creazione di valore.

Il presente studio si propone di esaminare l’impatto di un programma di formazione imprenditoriale sul *growth mindset* delle corsiste e dei corsisti. In particolare, poiché la mentalità incrementale emerge quando gli individui credono che le loro capacità possano svilupparsi attraverso l’impegno, si intende indagare se l’autoefficacia abbia un ruolo significativo tra alcune competenze imprenditoriali sviluppate nel percorso formativo (creatività, riconoscere le opportunità, persuasione) nell’influencare lo sviluppo del *mindset*. La letteratura suggerisce che l’autoefficacia predice la volontà a compiere sforzi (Bandura, 2011), pertanto ipotizziamo un ruolo di mediazione dell’autoefficacia nella relazione tra creatività (HP1), riconoscimento delle opportunità (HP2) e persuasione (HP3), da un lato, e *growth mindset* dall’altro. Infine, attraverso un approccio longitudinale, ci aspettiamo di osservare una stabilità nel tempo di questa relazione (Hp4).

Metodo. Il quadro teorico-metodologico è stato illustrato in una precedente pubblicazione (Luppi, Ricci & Bolzani, 2019) e si fonda sull’approccio della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), che si muove, come molte ricerche con intervento in campo educativo, dai modelli di Ricerca-Azione (Lewin, 1946), ma si ispira anche ai modelli dell’*Educational Evaluation Research* (Scriven, 1999; Walberg & Haertel, 1990; Becchi & Bondioli, 1994; Kellaghan & Stufflebeam, 2003). Essa richiede il coinvolgimento degli attori del contesto in termini di acquisizione di conoscenze e competenze di ricerca, valutazione e riflessività, la quale spesso porta a mettere in discussione convinzioni e percorsi educativi consolidati. Lo studio ha previsto un disegno di ricerca longitudinale a breve termine seguente la logica del pre-test/trattamento/post-test (Janson, 1981; Jöreskog, 1981; Fraccaroli, 1998).

Contesto formativo. Il percorso formativo si è articolato in tre fasi lungo un arco temporale di tre mesi:

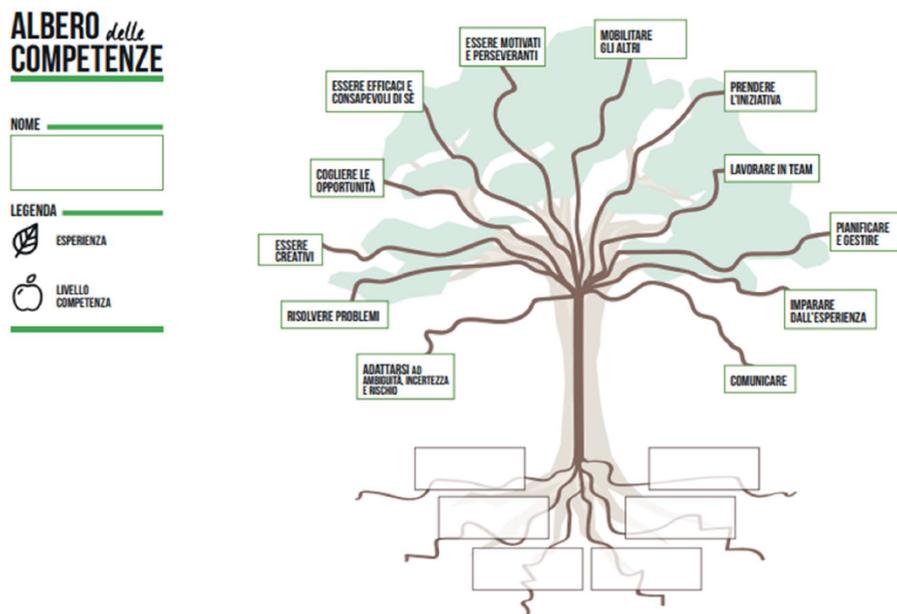
1. Una fase formativa intensiva, della durata di circa due settimane a tempo pieno (115 ore), che prevede lavoro di gruppo, incontri con accademici, esperti di livello internazionale, imprenditori di successo e tutor.

- Una fase di sviluppo del progetto (40 ore), caratterizzata da incontri settimanali dedicati al lavoro di gruppo per la realizzazione dei progetti, supportati dai tutor.
- Una fase finale, in cui ciascun gruppo presenta la propria idea imprenditoriale a un pubblico di potenziali *stakeholder*.

L'intervento pedagogico sul *growth mindset* ha previsto il coinvolgimento delle figure tutoriali al fine di legare i feedback a un approccio formativo mirato a sostenere l'idea della malleabilità dell'intelligenza e delle abilità, lungo tutto il percorso. Infatti, l'intervento sulla mentalità incrementale mira ad aumentare il desiderio di affrontare le sfide e migliorare la perseveranza, evitando di attribuire alle difficoltà e alle battute d'arresto il significato di "non essere intelligenti" (Blackwell et al., 2007; Burnette et al., 2013; Yeager & Dweck, 2012). Oltre alla presenza dei tutor, una ricercatrice ha condotto tre incontri mirati.

Un *primo incontro* della durata di 2 ore all'inizio del percorso ha introdotto la riflessione sul percorso di sviluppo di competenze imprenditoriali, presentando la scheda grafica "Albero delle Competenze" (Fig. 2) e chiedendo ai/le corsisti/e di appendere su ciascun "ramo" delle competenze, durante i mesi del percorso, i "frutti" (utilizzando i *post-it* a forma di frutto)

Fig. 2 - Scheda intervento: Albero delle competenze



che sono maturati attraverso specifiche esperienze (descrivendo quali esperienze all'interno del post-it a forma di foglia). In questa prima parte ci si è focalizzati sul *framework EntreComp*, illustrando le competenze trasversali che sarebbero state attivate durante il percorso formativo e fornendo dei primi strumenti per attivare la riflessione. Attraverso la compilazione dell'Albero delle Competenze, si voleva aumentare la consapevolezza delle risorse personali e stimolare la motivazione a lavorare sugli aspetti da potenziare. Sul fronte motivazionale è stato spiegato il concetto di *growth mindset* attraverso l'insegnamento di fatti scientifici sulla malleabilità del cervello, per mostrare come l'intelligenza possa essere sviluppata. È stato presentato uno stralcio biografico di un personaggio noto, che mostra stili motivazionali incrementali dopo battute d'arresto.

Sono stati poi utilizzati compiti di scrittura per aiutare i partecipanti a riflettere sui propri stili motivazionali fin lì attivati (Fig. 3). Nella conduzione dell'attività ci si è ispirati alle fasi della *metodologia orientativa di gruppo* (Pombeni & Chiesa, 2009; Pombeni & D'Angelo, 1994; Guglielmi & Chiesa, 2021): si è fatto seguire, ad un primo momento di riflessione individuale e di ricostruzione della propria esperienza, una fase di rielaborazione in piccolo gruppo, che consente all'individuo di chiarire, a sé e agli altri, il proprio punto di vista, spingendolo a prendere in considerazione punti di vista differenti. Inoltre si è previsto un momento seguente in plenaria, in cui i contributi elaborati in gruppo vengono presentati (uno per gruppo), allargando la discussione a tutti. Una fase di autovalutazione e una di sintesi individuale viene stimolata da chi conduce l'intervento, lasciando come compito quello di proseguire la compilazione individuale della scheda "Albero delle competenze".

In un *secondo incontro*, della durata di 1 ora e mezza, distante un mese dal primo, si è partiti dallo stralcio d'intervista di un adolescente che narra il raggiungimento di un'impresa, per far riflettere sullo stile motivazionale incrementale decifrabile dalle parole dello stesso. Sono state illustrate le ricerche che descrivono i processi sulla formazione e modifica del *mindset*. L'ultima parte dell'incontro è stata dedicata alla riflessione in piccoli gruppi della scheda "Albero delle competenze" dando delle indicazioni più specifiche:

1) Focalizzati su un ramo; 2) Per ciascun ramo ti chiediamo di aggiungere un frutto. A fianco del frutto scrivi una frase che sintetizzi la tua abilità più nel dettaglio. Ad esempio riguardo al ramo "essere creativi", prova a scrivere in cosa consiste per te questa competenza. Per trovare degli spunti prova a riflettere onestamente e con sincerità su te stesso. Per aiutarti utilizza la formulazione "sono in grado di..."; 3) Poiché le nostre competenze si sviluppano anche grazie alle esperienze,

prova a pensare quale o quali sono state le esperienze significative per lo sviluppo della competenza che hai appena considerato nel punto precedente. Ogni esperienza corrisponde a una foglia. Inserisci accanto al frutto una o più foglie con una breve descrizione dell'esperienza.

Fig. 3 - Scheda intervento: Riflessione sugli insuccessi

La riflessione di... (scrivi il tuo nome e cognome) _____

1) Prenditi 10 minuti di tempo per pensare a un successo o a un insuccesso legato al percorso scolastico o legato a ciò che fai nel tempo libero (sport, hobby, ecc). Riassumilo in tre righe :

- Se hai scelto di far riferimento a un successo, quali sono stati gli step che hai messo in atto per raggiungere il tuo risultato?

- Se hai scelto di far riferimento a un insuccesso, quali sono stati gli ostacoli che non ti hanno favorito?

2) Condividi la tua esperienza all'interno del vostro gruppo e scegliete insieme il caso più rappresentativo del gruppo oppure quello più interessante. (massimo 20 min)

3) Ora, all'interno del gruppo provate ad analizzare il caso di successo/insuccesso (scelto al punto 2) cercando di mantenere un atteggiamento non giudicante, provando a rispondere sinteticamente alle seguenti domande (massimo 15 min): Come descrivereste il caso di successo/insuccesso per quanto riguarda l'atteggiamento dimostrato verso...:

- le qualità personali?

- le sfide?

- gli ostacoli?

- lo sforzo?

- le critiche?

- i successi altrui?

4) Ciascun gruppo scelga un portavoce (non necessariamente il proprietario dell'esperienza) e discutiamone insieme (30 min).

In un *terzo incontro*, della durata di 1 ora e mezza, distante un mese dal precedente, ci si è focalizzati sull'approfondimento della competenza di *teamworking*, facendo riflettere i partecipanti sulle dinamiche ed eventuali criticità che li hanno visti protagonisti lungo i tre mesi di percorso. Riguardo al *growth mindset*, si è fatto riferimento alle situazioni di ostacolo alla motivazione, come l'auto-sabotaggio del lavoro di gruppo o la procrastinazione, fornendo alcune strategie per riuscire a gestire in modo più efficace gli obiettivi e il tempo.

Partecipanti. 50 studenti/esse del 3° e 4° anno delle scuole superiori, di cui il 51,1% di sesso femminile e per il 70% di nazionalità italiana. L'età media dei partecipanti era di 18 anni (range 16-19).

Procedura. Dei questionari sono stati somministrati online e distribuiti all'inizio (T1), alla conclusione del percorso (T2) e tre mesi dopo la fine (T3). Le analisi dei dati sono state effettuate mediante il software SPSS (21.0). Durante tutto il processo longitudinale è stato rispettato l'anonimato dei rispondenti.

Questionario. Creatività: 7 item con scala Likert da 1 a 5 (1 = Completamente in disaccordo, 5 = Completamente d'accordo). "Dimostro originalità nel mio lavoro, sono creativo quando mi viene chiesto di lavorare con risorse limitate" (Morris et al., 2013).

[Cronbach Alpha: T1 = 0,61; T2 = 0,73; T3 = 0,83]

Riconoscere le opportunità: 4 item con scala Likert da 1 a 5 (1 = Completamente in disaccordo, 5 = Completamente d'accordo). "Sono bravo a "collegare i puntini", "vedo connessioni tra informazioni apparentemente non correlate" (Morris et al., 2013).

[Cronbach Alpha: T1 = 0,73; T2 = 0,79; T3 = 0,82]

Persuasione: 10 item con scala Likert da 1 a 6 (1 = Mai, 6 = Sempre). "Posso costruire una forte linea di argomentazione", "convinco gli altri con i miei argomenti" (Kyndt & Baert, 2015).

[Cronbach Alpha: T1 = 0,82; T2 = 0,84; T3 = 0,88]

Autoefficacia: 8 item con scala Likert da 1 a 5 (1 = Completamente in disaccordo, 5 = Completamente d'accordo). "Di solito riesco a raggiungere la maggior parte degli obiettivi che mi prefisso" (Chen et al., 2001).

[Cronbach Alpha: T1 = 0,70; T2 = 0,96; T3 = 0,97]

Growth mindset: 6 item di un differenziale semantico *ad hoc* dove un punteggio basso indica una mentalità fissa e un punteggio alto indica una mentalità di crescita. "Evitare le sfide" vs "Abbracciare le sfide".

[Cronbach Alpha: T1 = 0,72; T2 = 0,76; T3 = 0,72]

Risultati. Dai risultati delle analisi descrittive (Tab. 3) appare come i partecipanti si percepiscano abbastanza competenti; sebbene non vi siano differenze significative, si osserva una buona tenuta della percezione di

competenza anche in considerazione del *follow-up* (T3), soprattutto per la capacità di riconoscere le opportunità, la persuasione e il *growth mindset*.

Tab. 3 - Analisi descrittive

	Pre-training (T1)	Post- training (T2)	Follow-up (T3)
	M (DS)	M (DS)	M (DS)
Creatività	3,71 (.42)	3,78 (.50)	3,82 (.56)
Riconoscere le opportunità	3,77 (.83)	3,85 (.69)	4,02 (.56)
Persuasione	4,34 (.63)	4,53 (.71)	4,54 (.68)
Auto-efficacia	3,70 (.39)	3,45 (1,10)	3,57 (1,20)
<i>Growth mindset</i>	8,1 (.96)	7,92 (1,21)	8,46 (.86)

Il test delle ipotesi di ricerca ha prodotto risultati interessanti. Le analisi della regressione (Tab. 4) indicano che, all'interno del percorso, la creatività esercita un'influenza sull'autoefficacia in ogni fase temporale. Tuttavia, è solo durante il *follow-up* che emerge chiaramente il ruolo di mediazione dell'autoefficacia nella relazione tra creatività e *growth mindset* (HP1). Questo dato è giustificato dal fatto che, all'inizio e fine intervento, non vi era alcuna influenza sul *growth mindset* da parte della creatività. La capacità di riconoscere le opportunità influisce sull'autoefficacia in ogni momento, ma è solo nel *follow-up* che diventa evidente il ruolo di mediazione dell'autoefficacia nella relazione tra riconoscimento delle opportunità e *growth mindset* (HP3). Analogamente, l'influenza sul *growth mindset* non si osserva nel T1 e T2. Se le ipotesi 1 e 3 sono state confermate, l'ipotesi 2, relativa al ruolo di mediazione dell'autoefficacia nella relazione tra persuasione e mentalità incrementale, non è stata confermata. Le relazioni osservate non hanno mostrato stabilità nel tempo (HP4).

Discussione. Dallo studio possono essere formulate alcune considerazioni: 1) lavorare in termini di consapevolezza sulle competenze imprenditoriali degli studenti (*EntreComp*), in particolare su “creatività” e “riconoscimento delle opportunità”, risulta vantaggioso per l'impatto sulla loro mentalità e, di conseguenza, sulla riorganizzazione di significati, favorendo un processo di formazione, e quindi di emancipazione, che passa attraverso la progettazione in gruppo. Il ruolo di mediazione dell'autoefficacia matura solo tre mesi dopo la conclusione del training, in concomitanza alla maturazione dell'influenza dell'area di competenza “idee e opportunità” sulle

Tab. 4 - Analisi della mediazione

T1	GM	AE	GM	T1	GM	AE	GM	T1	GM	AE	GM
CREA	n.s.			ROP	n.s.			PERS	,43**		
CREA		,40**		ROP		,51***		PERS		,44***	
CREA			n.s.	ROP			n.s.	PERS			,33*
AE			,33*	AE			,41*	AE			,28*
T2	GM	AE	GM	T2	GM	AE	GM	T2	GM	AE	GM
CREA	n.s.			ROP	n.s.			PERS	,34*		
CREA		,37**		ROP		,34*		PERS		,68***	
CREA			n.s.	ROP			n.s.	PERS			n.s.
AE			n.s.	AE			n.s.	AE			n.s.
T3	GM	AE	GM	T3	GM	AE	GM	T3	GM	AE	GM
CREA	,32*			ROP	,37**			PERS	,40**		
CREA		44**		ROP		,52**		PERS		,60***	
CREA			,07	ROP			,19	PERS			n.s.
AE			41*	AE			,33*	AE			n.s.
R ² = .21; Adj R2 = .17; p < .05				R2 = .22; Adj R2 = .18; p < .05				N.S.			
Note: *** p < .001; ** p < .01 * p < .05				CREA = Creatività; ROP = Riconoscere le Opportunità; PERS = Persuasione; GM = Growth Mindset; AE = Autoefficacia							

credenze circa la malleabilità dell'intelligenza. Ciò potrebbe quindi essere considerato come un esito del processo di apprendimento, favorito dalla metodologia del *challenge-based learning* e di autovalutazione del proprio percorso e delle risorse personali, stimolato dalle diverse schede di autoriflessione proposte dall'intervento, nonché dai feedback dei tutor che, oltre al continuo focus sul processo d'apprendimento, hanno contribuito alla creazione di un clima positivo e non controllante.

5. Promuovere il *growth mindset* all'Università

5.1. Promuovere il *growth mindset* nei ragazzi e nelle ragazze dell'Università

Rispetto al target di studenti della scuola, sono pochi gli studi che si focalizzano sugli interventi di promozione del *growth mindset* all'università. All'interno di una rassegna sistematica, Ku e Stager (2022) producono un *framework* pratico in cui enfatizzano tre componenti chiave – autoregolazione, autoefficacia e autostima – che risultano fondamentali per l'implementazione di una mentalità di crescita nell'istruzione superiore (Fig. 4).

Fig. 4 - Framework pratico per l'applicazione dei componenti legati al *growth mindset* (Fonte: Ku & Stager, 2022)

Autoregolazione	Autoefficacia	Autostima
<ul style="list-style-type: none">• Alt & Naamati-Schneider (2021)• Boekaerts & Cascallar (2006)• Lobos et al. (2021)• MacArthur et al. (2022)• Stephen & Rockinson-Szapkiw (2021)	<ul style="list-style-type: none">• Burnette et al. (2019)• Hood et al. (2021)• Rhew et al. (2018)• Stephen & Rockinson Szapkiw (2021)• Zander et al. (2018)	<ul style="list-style-type: none">• Artino et al. (2012)• Cataudella et al. (2021)• Hope et al. (2013)• Jordan et al. (2018)• Lee et al. (2014)

In particolare, i ricercatori uniscono le evidenze delle forti associazioni tra queste componenti e la mentalità incrementale, con l'auto-efficacia particolarmente legata alla *performance* accademica (Burnette et al., 2019; Li & Bates, 2020). Inoltre, poiché un *mindset* incrementale è associato a pratiche di autoregolazione efficaci in situazioni di sfida (Burnette et al., 2013), incorporare le strategie di autoregolazione efficaci appare fondamentale per lo sviluppo delle competenze e per buone prestazioni, spingendo gli educatori a progettare curricula che offrano supporto e orientamento tempestivi agli studenti. Quindi, secondo tale approccio, suddividere il *mindset* in queste tre componenti consentirebbe agli educatori di adattare meglio i propri curricula agli obiettivi desiderati (Zander et al., 2018).

Nella rassegna della letteratura operata da Cheng e colleghi (2021), si osserva come vi sia una scarsità di studi a lungo termine. A tal proposito, mentre alcune ricerche, come quella di Saraff e Tiwari (2020), hanno incluso esercizi prolungati in presenza e mediati da un docente-formatore, la maggior parte ha utilizzato interventi meno impegnativi, che hanno fornito informazioni attraverso letture, video e seminari, seguiti poi da attività riflessive. I ricercatori si focalizzano ad esempio sull'utilizzo di infografiche che, come strumento di intervento, rimane poco esplorato, nonostante le prove che possano migliorare la creatività e la motivazione (Alyahya, 2019; Bicen & Beheshti, 2017). Il confronto pre-post mostra efficacia nell'utilizzo di infografiche dopo sei settimane, sebbene non si riesca a dare contezza della dimensione dell'effetto.

In parallelo, una *survey* che ha coinvolto la maggior parte delle matricole di un'università del Midwest negli Usa, ha messo in luce come interventi mirati al miglioramento del *growth mindset* e del senso di appartenenza possano migliorare i risultati accademici degli studenti economicamente svantaggiati (Broda et al., 2018). Inoltre, sono stati rilevati effetti positivi in tal senso su minoranze e studenti di prima generazione provenienti da famiglie a basso reddito. Altri interventi osservati includono: *workshop* su argomenti come la neuroplasticità e l'autoefficacia, moduli online autogestiti su nuove strategie di apprendimento e brevi interventi tramite compiti scritti in classe (Casad et al., 2018; Bedford, 2017).

Rispetto alle possibili fonti di influenza del *mindset* di studenti e studentesse universitarie, Flanigan e colleghi (2017) hanno esaminato come, la motivazione e l'impegno accademico degli studenti, possano influenzare lo sviluppo delle loro convinzioni, suggerendo che i tratti motivazionali degli studenti possono contribuire a influenzare le credenze circa la malleabilità del cervello e delle abilità.

Limeri e colleghi (2020) hanno invece identificato cinque fattori che possono influenzare il *mindset* degli studenti universitari magistrali in ambito STEM e sono:

- esperienze accademiche precedenti;
- osservazione di pari che superano difficoltà accademiche;
- deduzioni logiche;
- segnali sociali;
- apprendimento formale.

Infine, uno studio trasversale (Suharsono & Fatimah, 2024) effettuato su un campione indonesiano di 314 studenti di psicologia, ha voluto testare un modello teorico che includeva *mindset* incrementale, resilienza accademica, coinvolgimento accademico e benessere psicologico. I risultati hanno evidenziato una relazione diretta e mediata tra mentalità di crescita, resilienza accademica, coinvolgimento accademico e benessere psicologico. In particolare, il *growth mindset* risulta avere un'influenza significativa sul coinvolgimento accademico, la resilienza accademica e il benessere psicologico. In altre parole, gli studenti e le studentesse che credono nella possibilità di sviluppare le proprie abilità sono più propensi/e a impegnarsi nelle attività accademiche, a vedere le difficoltà come opportunità di apprendimento e a sperimentare maggiore soddisfazione e autostima. La resilienza accademica, inoltre, mostra di avere un impatto positivo sia sul coinvolgimento accademico che sul benessere psicologico, mediando l'effetto della mentalità di crescita su questi aspetti. Gli studenti con alta resilienza accademica si adattano maggiormente e sembrano più in grado di mantenere un atteggiamento positivo di fronte alle sfide, contribuendo al loro benessere psicologico e al coinvolgimento accademico.

5.2. Due ricerche empiriche sul *growth mindset* durante la transizione università-mondo del lavoro

Già da prima della pandemia, un significativo divario conoscitivo riguardo al mercato del lavoro è stato rilevato tra i giovani nei paesi membri dell'OCSE (OECD, 2017a). Di recente, il report del Sistema Informativo Excelsior di Anpal e Unioncamere (2022) ha evidenziato un *mismatch* quantitativo di oltre 50.000 laureati all'anno, con carenze particolarmente marcate in tre settori: personale medico (12.000 laureati), laureati STEM (6.000) e laureati in economia/statistica (8.000). Ne consegue quindi un aumento della necessità di interventi educativi per sviluppare la consapevolezza e le competenze necessarie alla transizione al lavoro negli ambienti universitari (Boffo & Fedeli, 2018; Boffo, 2020). In tal senso, le politiche europee si sono attivate individuando e promuovendo competenze chiave – inclusa la motivazione, la perseveranza e il *growth mindset* – tramite *framework* di competenza come *EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016) e il

più recente *LifeComp* (Sala et al., 2020). Qui di seguito si presenteranno alcuni esempi di ricerca empirica legati a edizioni differenti di interventi di promozione delle competenze chiave per la transizione università-mondo del lavoro, incluso il *growth mindset*, in un contesto formativo non formale di educazione all'imprenditorialità (intesa come intraprendenza); tali interventi hanno esplorato la transizione attraverso due cornici di *framework* differenti: *EntreComp* e *LifeComp*, rispettivamente.

L'intervento formativo. L'intervento è stato realizzato all'interno di un percorso non formale di educazione all'intraprendenza con approccio e contenuti STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), organizzato da una fondazione emiliano-romagnola. L'esperienza formativa rappresenta un'attività extra-curriculare ad accesso gratuito per studenti e studentesse delle quattro università dell'Emilia-Romagna. La Ricerca 1 è stata condotta nel 2020/21, mentre la Ricerca 2 nel 2022/23. In entrambi i casi, l'intervento ha previsto una prima fase di formazione del percorso (durata 5 settimane: 30 ore di lezioni teoriche, affiancate da lavoro in gruppo in sede avente monte ore libero, più momenti individuali di confronto con i tutor di processo e uno staff multidisciplinare di *mentor*). Tale fase ha avuto lo scopo di fornire stimoli teorici e metodologici legati ad esempio a creatività, *growth mindset*, normalizzazione dell'errore, nonché alla metodologia del *design thinking*. In questa fase si è cercato di gettare le basi per favorire processi di autoregolazione necessari durante la sfida. Nella Ricerca 1, la prima fase ha richiesto una riprogettazione online, essendo avvenuta a cavallo della pandemia. La *seconda fase* è dedicata alla cosiddetta "challenge" (90 giorni), in cui importanti aziende sono state coinvolte nella formulazione di sfide formative, tarate su loro esigenze reali; queste vengono proposte ai gruppi di lavoro allo scopo di favorire lo sviluppo di competenze mediante una messa in situazione e la ricezione di feedback da parte dei referenti aziendali e dei *mentor*, nonché mediante l'utilizzo di strumenti e metodologie didattiche utili a generare soluzioni di valore per gli utenti di riferimento di ciascuna sfida; infatti, tali sfide rappresentano dei veri e propri temi inesplorati per i/le partecipanti, che possono portare innovazioni di processo, di servizio o di prodotto.

Ricerca 1: Growth mindset, transizione e promozione dell'imprenditorialità¹

La formazione all'imprenditorialità promuove abilità e risorse di iniziativa personale e autodeterminazione, rappresentando un'opportunità per accompagnare i giovani nella transizione dalla formazione al mercato del lavoro. Verranno qui analizzati gli esiti di un percorso formativo non-formale progettato per avvicinare gli studenti e le studentesse universitarie al mondo del lavoro, focalizzandosi sull'imprenditorialità come metodo. La letteratura osserva come la motivazione alla formazione si divida in tre categorie: la motivazione a partecipare, la motivazione ad apprendere e la motivazione ad utilizzare i contenuti della formazione a scopi individuali e organizzativi (Colquitt et al., 2000; Fraccaroli, 2007). In parallelo, la motivazione intrinseca si riferisce al fatto di svolgere un'attività per il piacere personale, mentre la motivazione estrinseca è orientata verso le ricompense percepite (Deci, 1975). Numerosi studi hanno evidenziato come la motivazione possa portare a risultati quali curiosità, apprendimento, persistenza e *performance* (Deci & Ryan, 1985). Di conseguenza, il tipo di motivazione che induce un individuo a intraprendere un percorso formativo orientato al mercato del lavoro assume un'importanza rilevante. Inoltre, la letteratura suggerisce che un orientamento verso obiettivi di *performance* in un determinato contesto sia spesso associato a un *mindset* fisso (Dweck & Leggett, 1988), mentre un *mindset* incrementale sostiene la focalizzazione sugli obiettivi di apprendimento (VandeWalle, 1997).

L'obiettivo dello studio è stato quello di indagare la relazione tra *mindset* imprenditoriale, motivazione e due competenze imprenditoriali cruciali per la transizione università-lavoro: autodeterminazione e perseveranza (Kyndt & Baert, 2015). In particolare, si è ipotizzato un effetto positivo dell'intervento sul *mindset* imprenditoriale fino al *follow-up* (HP1). Si ipotizza che il *mindset* imprenditoriale al pre-training (T1) correli con la motivazione intrinseca, piuttosto che quella estrinseca (HP2). Inoltre, si ipotizza che l'autodeterminazione correli maggiormente con la motivazione intrinseca (T2), in particolare quella legata al completamento di compiti, rispetto alla motivazione estrinseca (HP3), e che la perseveranza sia anch'essa maggiormente correlata alla motivazione intrinseca (HP4).

Metodo. È stato adottato il medesimo metodo illustrato nel cap. 4.4 (Cfr. sezione "Metodo").

1. Una parte dei dati qui presentati sono contenuti in Ricci & Luppi (2020).

L'intervento pedagogico. L'intervento ha previsto la presenza di tutor esperti in *design thinking* che, come è stato già specificato nel cap. 4.4, è un approccio di progettazione basato sul problema, in grado di promuovere la creatività e l'innovazione applicando un approccio empatico, flessibile e iterativo. Ai tutor è stata rivolta anche una formazione specifica sul *growth mindset*, il lavoro di gruppo e i processi di feedback utili a promuoverlo.

Oltre alla presenza dei tutor, sono stati condotti due incontri mirati.

Un *primo incontro* (due ore) all'inizio del percorso ha introdotto il concetto di *growth mindset*. Un esercizio di riflessione guidata della durata di 30 minuti, condotto da una ricercatrice in plenaria e incentrato su alcuni punti di snodo della teoria del *growth mindset* (atteggiamento verso sfide, ostacoli, sforzo, critiche, successi altrui). Un secondo esercizio carta e matita, ispirato a Brock e Hundley (2017, p. 46) è stato condotto con l'obiettivo di far sperimentare in modo pratico il concetto di plasticità cerebrale, ovvero la capacità del cervello di cambiare e adattarsi attraverso l'apprendimento e la pratica. I partecipanti vengono invitati a eseguire una serie di compiti in termini di disegno, prima con la mano dominante e poi con quella non dominante, per evidenziare come inizialmente possano sentirsi impacciati e frustrati, ma con il tempo potrebbero migliorare. Al termine dell'esercizio, sono state sottoposte le seguenti domande stimolo a cui è stato chiesto di rispondere tramite una piattaforma *online* per interagire con la classe: 1) *Cosa avete provato nel portare a termine il compito con la mano che non siete soliti/e usare come principale? Inserite da una a due parole chiave* (riflessione individuale); 2) *Vi è capitato di provare ... [utilizzare come spunto le parole della "nuvola di parole" emersa dalla domanda precedente] quando stavate imparando qualcosa di nuovo?* (riflessione in gruppo); 3) *Cosa succedrebbe, secondo voi, se d'ora in avanti usaste solo la mano non dominante, ovvero quella che solitamente non usate per scrivere?* [nel momento in cui qualcuno afferma che diventerebbe più abile ad usarla, approfondire la traccia seguente] *Esatto! Migliorereste col tempo! Questa abilità del cervello di cambiare, creare nuove connessioni, imparare nuove cose, è chiamata plasticità. Fare cose con la mano non dominante vi fa provare* [utilizzare come spunto dalle loro parole], *ma se voi continuate a farlo, diventerà più facile perché il vostro cervello si abituerà a farlo in quel modo. Le persone tendono a pensare che il cervello non cambi, ma la scienza ci dice che il nostro cervello cambia di continuo. Quando tu lavori sodo su qualcosa o fai molta pratica di qualcosa, tu in quella cosa migliori;* 4) *Ora pensate a qualcosa in cui non eravate molto bravi/e, ma poi siete migliorati/e. Vi va di portare qualche esempio?*

(condivisione in gruppo) *Con il duro lavoro possiamo esercitare il nostro cervello a migliorare in vari ambiti inclusa la matematica, le scienze, la musica, lo sport... Pensate a cosa abbiamo detto del mindset dinamico circa le sfide e gli sforzi. Quando iniziamo a lavorare su qualcosa di nuovo in termini di competenze, sport, o modi di lavorare, il nostro cervello crea nuove connessioni e nuovi modi per svolgerli; 5) [proiettare i risultati della nuvola di parole] Ricordate che la prossima volta che provate questi sentimenti, è perché il vostro cervello è al lavoro, sta crescendo e sta cambiando.*

Questo processo prende spunto dal Modello esperienziale dell'apprendimento di Kolb (Kolb & Fry, 1975) e dovrebbe consentire loro di: sperimentare il fatto che, anche in situazioni difficili, il cervello è in grado di creare nuove connessioni neurali e imparare, migliorando con l'allenamento e lo sforzo costante; riflettere sulle difficoltà emerse durante l'esercitazione; estendere la riflessione a situazioni esterne, consentendo ai partecipanti di astrarre quanto appena osservato sull'importanza di perseverare di fronte a nuove sfide, sottolineando che la pratica rende più abili in qualsiasi ambito, dal disegno alla matematica, e che il cervello è in continua evoluzione grazie alla sua plasticità. Nell'ultimo step, si rimanda a future esperienze alla luce di quanto sperimentato durante l'esercizio. Nella seconda parte dell'incontro sono state poi proposte delle informazioni sulla formazione e lo sviluppo del *growth mindset*.

Un *secondo incontro* della durata di un'ora e mezza si è incentrato sulla promozione della consapevolezza delle competenze imprenditoriali (EntreComp) attivate durante il percorso. Gli interventi si sono basati su pratiche pedagogiche riflessive (Dewey, 1933; Kolb, 1984). Il resto del percorso è stato supportato dai tutor, i quali, mediante l'adozione del *design thinking*, hanno incentivato il pensiero divergente dei corsisti, normalizzando gli errori in un clima non formale. Mediante feedback focalizzati sul processo, hanno promosso la perseveranza delle ragazze e dei ragazzi, facendo alternare il pensiero divergente a quello convergente, in modo iterativo.

Partecipanti. 50 questionari ad ogni tempo di compilazione (T1, T2, T3 e T4) sono stati distribuiti a studenti e studentesse universitari/e di diversi corsi di studio e provenienti dai quattro atenei dell'Emilia-Romagna. Sono stati ritenuti validi solo i corsisti che avevano compilato tutte le prime tre compilazioni (N = 44; maschi = 56,8%).

Procedura. L'impianto generale dell'intervento ha previsto diverse fasi (Fig. 5):

Fig. 5 - Disegno delle rilevazioni



Dei questionari sono stati somministrati online e distribuiti all'inizio (T1), alla conclusione della prima fase formativa (T2), alla conclusione del percorso (T3) e sei mesi dopo la fine (T4). Le analisi dei dati sono state effettuate mediante il software SPSS (21.0). Durante tutto il processo longitudinale è stato rispettato l'anonimato dei rispondenti.

Questionario. Mindset imprenditoriale. È stato misurato mediante due scale: in un caso, mediante scala ad hoc, si è chiesto in che percentuale imprenditori/trici si nasca e si diventi. La somma delle due percentuali doveva fare 100; la seconda scala è stata ottenuta adattando al *mindset* imprenditoriale la scala di 8 item sulle teorie implicite dell'intelligenza di Dweck (1999) e in cui viene chiesto di esprimere il grado di accordo su una scala a 6 punti, dove 1 corrisponde a "completamente in disaccordo" e 6 a "completamente d'accordo". Esempi di item sono: "Le tue competenze imprenditoriali sono qualcosa di te che non puoi cambiare molto" (R), "Puoi imparare cose nuove, ma non puoi davvero cambiare le tue competenze imprenditoriali di base".

[Cronbach Alpha: T1 = ,74; T2 = ,75]

Motivazione intrinseca. Misurata adattando la scala di *Academic Motivation* di Vallerand e colleghi (1992). Due sotto-scale di 4 item ciascuna: motivazione intrinseca a conoscere (MOT INcon) e motivazione intrinseca a completare un compito (MOT INcomp), in cui viene chiesto in che misura ciascuna delle affermazioni corrisponde all'opinione della persona circa i motivi per cui si è iscritta al training, su una scala di risposta da 1 a 7, in cui è 1 "non corrisponde affatto" e 7 è "corrisponde totalmente". Esempi di item sono "Perché provo piacere e soddisfazione nell'imparare nuove cose" (MOT INcon) e "Per il piacere che provo quando supero me stesso/a in uno dei miei traguardi personali" (MOT INcomp).

[Cronbach Alpha, MOT INcon: T1 = ,79; T2 = ,69; Cronbach Alpha MOT INcomp: T1 = ,89; T2 = ,77]

Motivazione estrinseca. È stata misurata adattando la scala di *Academic Motivation* di Vallerand e coll. (1992). Due sotto-scale di 4 item ciascuna: motivazione estrinseca regolata dall'identificazione (MOT ESrid) e motivazione estrinseca a regolazione esterna (MOT ESres) e in cui viene chiesto in che misura ciascuna delle affermazioni corrisponde all'opinione della persona circa i motivi per cui si è iscritta al training, su una scala di risposta da 1 a 7, in cui 1 è "non corrisponde affatto" e 7 è "corrisponde totalmente". Esempi di item sono: "Perché mi permette di prendere una scelta migliore sul mio orientamento professionale" (MOT ESrid) e "Perché solo con la laurea non troverò un lavoro ben retribuito" (MOT ESres).

[Cronbach Alpha, MOT ESres: T1 = ,63; T2 = ,68; MOT ESrid: T1 = ,75; T2 = ,75]

Autodeterminazione. 5 item scala (Kyndt e Baert, 2015) Likert a 6 punti, dove 1 corrisponde a “mai” e 6 a “sempre”. Esempi di item sono “Preferisco determinare da solo/a cosa fare e cosa non fare” e “Mi assumo la responsabilità delle mie azioni”.

[Cronbach Alpha: T1 = ,77; T2 = ,76]

Perseveranza. 7 item scala (Kyndt e Baert, 2015) Likert a 6 punti, dove 1 corrisponde a “mai” e 6 a “sempre”. Esempi di item sono “Se inizio un compito, lo finisco, anche se sono stanco/a di esso” e “Anche dopo una battuta d’arresto o un fallimento continuo con il compito”.

[Cronbach Alpha: T1 = ,79; T2 = ,74]

Risultati. I risultati del t-test per campioni appaiati (Tab. 5), utilizzato per rilevare differenze pre-post training (ci si riferisce alla fase formativa), mostrano come non siano apprezzabili differenze significative se non che per l’autodeterminazione post-training che diminuisce, pur rimanendo sul versante positivo del punteggio. Spesso a seguito di un percorso formativo mirato a sviluppare le *soft skills*, i livelli di auto-percezione possono subire un ridimensionamento rispetto a quelli esibiti all’inizio del training (Ricci, 2020; Ricci & Luppi, 2020).

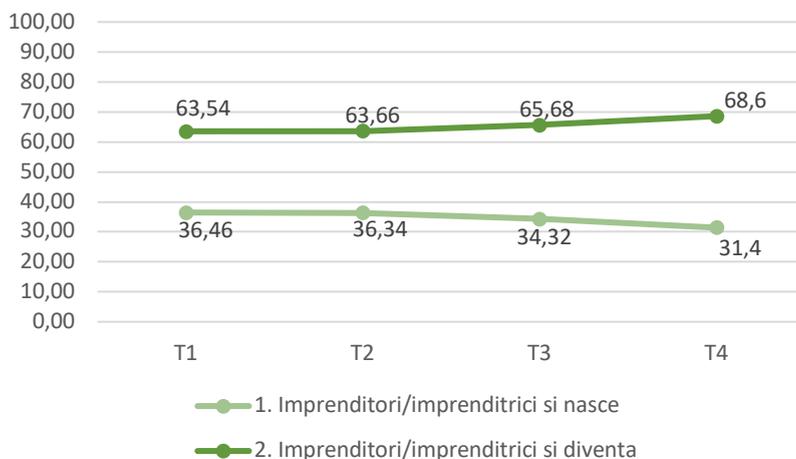
Tab. 5 - Analisi descrittive e t-test

	Pre-training (T1) M (DS)	Post-training (T2) M (DS)	t
MOT INcon	4,39 (.66)	4,47 (.54)	-,86
MOT INcomp	3,93 (.98)	3,87 (.84)	,47
MOT ESrid	4,02 (.73)	3,90 (.72)	1,23
MOT ESres	3,26 (.92)	3,21 (.93)	,47
MINDIMP	4,98 (.70)	5,02 (.66)	-,40
PERSEV	4,63 (.73)	4,49 (.64)	1,24
AUTOD	4,78 (.81)	4,51 (.79)	2,04*

Note: Sig. * ≤ ,05; ** ≤ ,01; *** ≤ ,001

Riguarda all’ipotesi 1, si osserva come il *mindset* imprenditoriale mostri una tendenza di aumento, della sua componente incrementale, dal T1 al T4. Questo lo si può osservare attraverso entrambe le scale di misura. Al trascorrere del percorso formativo, la credenza che imprenditori/trici si diventi aumenta, anche a sei mesi dal termine del percorso (Fig. 6).

Fig. 6 - Imprenditori/trici si nasce o si diventa?



Osservando i risultati della seconda scala utilizzata per misurare il *mindset* imprenditoriale, gli esiti sono confermati (Fig. 7). La matrice di correlazione (Fig. 8) indica che il *mindset* imprenditoriale (misurato mediante l'adattamento della scala Dweck) presenta correlazioni significative al pre-training con due dimensioni della motivazione intrinseca ($p < 0,05$) e con l'autodeterminazione post-training ($p < 0,05$). Pertanto è possibile affermare che le ipotesi 1 e 2 sono state confermate. L'autodeterminazione è significativamente correlata alla perseveranza post-training ($p < 0,01$) e alla motivazione intrinseca a completare un compito pre-training ($p < 0,05$).

La motivazione intrinseca a completare un compito al pre-training mostra una correlazione positiva e significativa sia con la motivazione intrinseca a conoscere ($p < 0,01$), che con la motivazione estrinseca regolata dall'identificazione ($p < 0,01$). Infine, la perseveranza post-training è positivamente correlata alle dimensioni della motivazione intrinseca ($p < 0,05$) e alla motivazione estrinseca regolata dall'identificazione ($p < 0,05$) al pre-training, mentre non presenta correlazioni significative con la motivazione estrinseca a regolazione esterna o con il *mindset* imprenditoriale pre-training.

Discussione. Il presente studio ha analizzato la relazione tra il *mindset* imprenditoriale, la motivazione e due competenze chiave, autodeterminazione e perseveranza, nel contesto della transizione dall'università al mondo del lavoro. I risultati sono in linea con la letteratura sul *mindset* e indicano un'influenza positiva dell'intervento sul *mindset* imprenditoriale lungo la sua durata e anche dopo 6 mesi dal termine. Riferendosi nel dettaglio

Fig. 7 - T1-T4 Mindset imprenditoriale (medie)

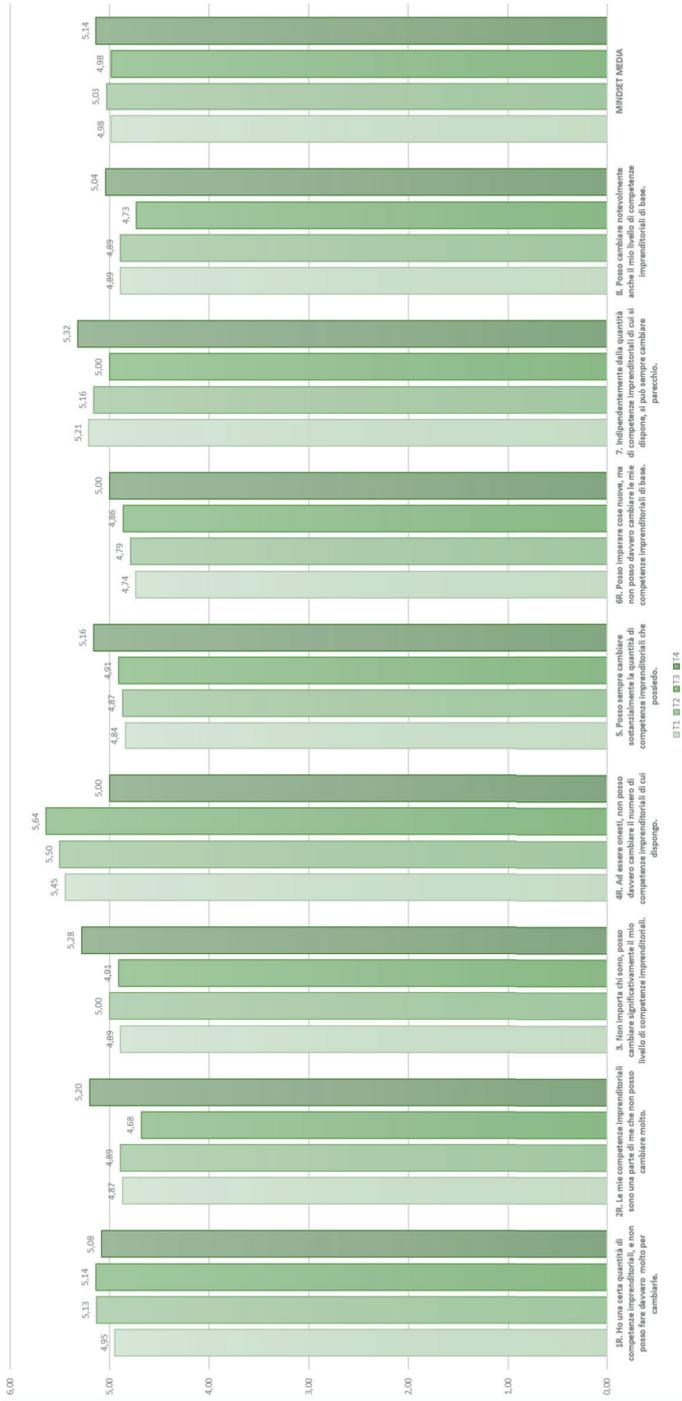
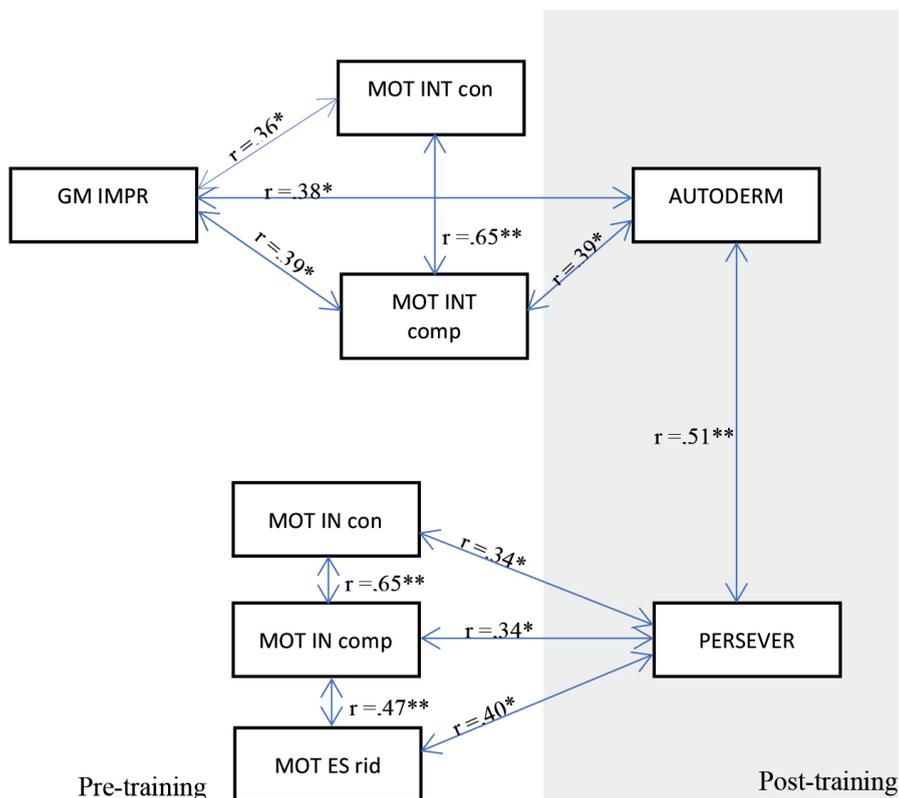


Fig. 8 - Correlazione tra mindset, motivazione ed esiti formativi



Note: Sig. * ≤ ,05; ** ≤ ,01; *** ≤ ,001

all'intervento formativo, si osserva come all'aumentare della credenza sulla malleabilità dell'intelligenza, aumenta anche la motivazione intrinseca; in particolare, all'aumentare della credenza incrementale, aumenta la motivazione ad impegnarsi nel compito e l'autoderminazione. Inoltre, all'aumentare dell'autoderminazione, aumenta anche la perseveranza degli individui nel portare a termine il compito. Tale esito è supportato anche dalla motivazione intrinseca e dalla motivazione estrinseca regolata dall'identificazione.

Incentivare i giovani a informarsi sulle caratteristiche del mercato del lavoro, allenarsi con le sfide, può aumentare la loro motivazione intrinseca, contribuendo allo sviluppo dell'autodeterminazione durante il percorso formativo. Infine, lavorare sulla motivazione intrinseca e sulla motivazione

estrinseca regolata dall'identificazione può influenzare positivamente la capacità di portare a termine il compito nonostante le difficoltà e le battute d'arresto. La transizione dall'università al lavoro è una fase cruciale nello sviluppo dei giovani, e per questo è essenziale promuovere percorsi formativi che li mettano in contatto con il mondo lavorativo attraverso sfide pratiche e metodologie esperienziali. Le raccomandazioni del rapporto CEDEFOP (2020) sottolineano l'importanza di investire in programmi formativi orientativi per la transizione università-lavoro, creando sinergie tra le componenti accademiche e professionali.

Ricerca 2: Growth mindset, transizione e promozione dell'occupabilità²

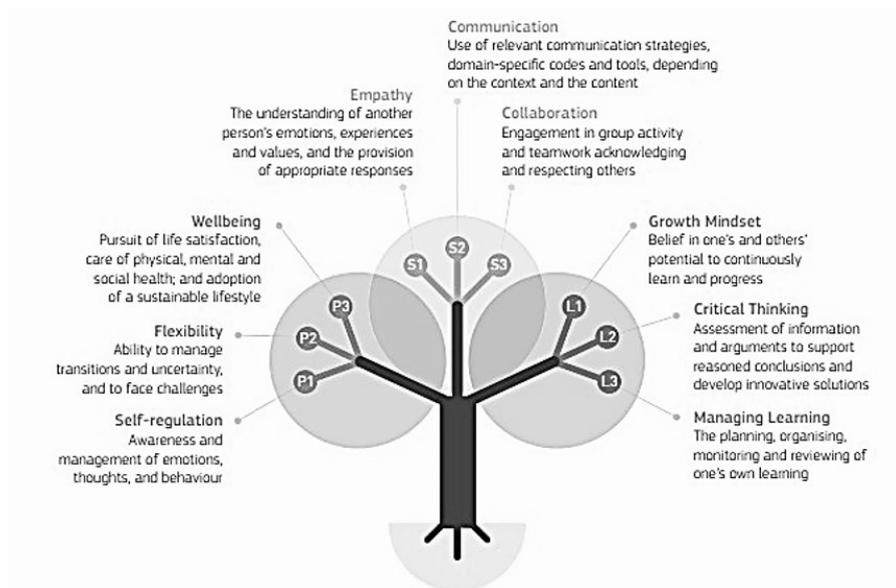
L'occupabilità, un concetto multifaccettato, è influenzata da fattori oggettivi e soggettivi, tra cui competenze, risorse e percezioni del mercato del lavoro (Fugate & Kinicki, 2008). L'occupabilità percepita, che riflette le convinzioni di un individuo sulla propria probabilità di successo nel mercato del lavoro, è legata ad autoconsapevolezza, fiducia in sé e consapevolezza delle opportunità (DacrePool & Sewell, 2007; Turner, 2014). In altre parole, se gli studenti e le studentesse diventano più consapevoli di sé, più informati sulle opportunità del mercato del lavoro e motivati, prenderanno anche migliori decisioni sulla propria carriera e sulla vita in generale dopo la laurea (Qenani et al., 2014; Pitan & Muller, 2019). Emerge la necessità di implementare azioni educative capaci di intervenire in favore dello sviluppo e dell'aumento della consapevolezza della formazione e della transizione al lavoro nei contesti universitari e nel terzo settore, con lo scopo ultimo di aumentarne l'occupabilità (Boffo & Fedeli, 2018; Boffo, 2020).

In accordo con Donald e colleghi (2018), l'istruzione universitaria è storicamente associata a un miglioramento dell'occupabilità, dei guadagni e delle aspirazioni di vita degli studenti e delle studentesse (Brooks & Youngson, 2016). Poiché tale aumento di benefici ha subito una fisiologica diminuzione in ragione dell'aumento dell'accesso all'istruzione superiore, gli studenti e le studentesse sono spinti a differenziarsi nel mercato del lavoro, riconoscendo che una laurea da sola non è sufficiente per ottenere un'occupazione da neolaureato (Stevenson & Clegg, 2011). Ciò ha portato a una maggiore enfasi sull'acquisizione di competenze aggiuntive che migliorano l'occupabilità percepita e sono trasferibili nel contesto lavora-

2. Una parte dei dati qui presentati sono presenti in Ricci & Luppi (2022).

tivo. Inoltre, un elevato rendimento e un elevato impegno attivo in attività extracurricolari paiono essere positivamente correlate alle competenze di occupabilità, tra cui la gestione del tempo, l'organizzazione personale e le capacità di apprendimento (Nemanick & Clark, 2002; Roulin & Bangerter, 2013). Il presente contributo utilizza il *framework LifeComp* per esplorare la percezione di occupabilità di studenti e studentesse universitarie, iscritti a corsi di laurea magistrale e impegnati in un percorso non formale di educazione all'intraprendenza con approccio e contenuti STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), selezionando alcune competenze specifiche per le aree "personale" (flessibilità e auto-efficacia), "sociale" (comunicazione e teamworking) e "imparare ad imparare" (*growth mindset*, pensiero critico e orientamento all'apprendimento).

Fig. 9 - Rappresentazione grafica del framework LifeComp (Fonte: Sala et al., 2020)



L'obiettivo dello studio è esplorare la percezione di competenza in relazione a competenze del *framework LifeComp* e la loro connessione con la percezione di occupabilità. Si ipotizza che il percorso formativo rafforzi la percezione di competenza nelle tre aree di *LifeComp* (Hp1) e che ci sia una relazione positiva tra queste competenze e la percezione di occupabilità

(Hp2). Il disegno di ricerca prevede uno studio esplorativo con tre momenti di autovalutazione delle competenze: all'inizio del percorso (T1), dopo la fase di approfondimento metodologico (T2) e al termine della sfida formativa con feedback settimanali (T3).

Partecipanti: 30 studenti e studentesse universitarie (55,2% maschi; 37,9% tra 24 e 25 anni e 31% tra 20 e 21 anni; 89,7% di nazionalità italiana), per il 72,4% in pari con gli esami e provenienti da atenei e ambiti didattici differenti.

Procedura: 90 questionari online (3x30 partecipanti) sono stati somministrati e in particolare:

T1: all'inizio del percorso (N = 29 casi validi);

T2: dopo una prima fase di approfondimento metodologico in team (N = 22 casi validi);

T3: dopo la fase finale di challenge aziendale in cui ricevevano settimanalmente feedback (N = 24 casi validi).

Questionario. Occupabilità percepita: 6 item a scala Likert (1 = totalmente in disaccordo a 5 = totalmente d'accordo) della scala *Students' self-perceived employability – SPEW* di Pitan e Muller (2019). Es. “Sono fiducioso/a che grazie alle mie qualità personali sarà facile per me ottenere un lavoro coerente con il mio livello universitario”; “Sono consapevole delle opportunità di lavoro che mi si aprono”.

[Cronbach Alpha: T1 = 0,9; T3 = 0,8]

Flessibilità: 4 item a scala di autovalutazione Likert (1 = mai a 6 = sempre) di Kyndt & Baert. (2015). Es. “Se una situazione cambia, aggiusto i miei piani”.

[Cronbach Alpha: T1 = 0,8; T2 = 0,8; T3 = 0,7]

Autoefficacia: 8 item a scala Likert (1 = completamente in disaccordo a 5 = completamente d'accordo) di Chen e colleghi (2001). Es. “Di solito sono capace di raggiungere la maggior parte degli obiettivi che mi pongo”.

[Cronbach Alpha: T1 = 0,9; T2 = 0,9; T3 = 0,8]

Comunicazione: 10 item a scala Likert (1 = mai a 6 = sempre) misurata tramite la scala di Kyndt & Baert (2015). Es. “Convinco gli altri con le mie argomentazioni”.

[Cronbach Alpha: T1 = 0,9; T2 = 0,9; T3 = 0,9]

Teamworking: come misura di collaborazione e misurata tramite un adattamento della scala di autovalutazione di Jackson & Hancock (2010). Es. “Operare all'interno e contribuire a un clima di gruppo rispettoso, solidale e cooperativo” (1 = molto scarso a 5 = eccellente).

[Cronbach Alpha: T1 = 0,5; T2 = 0,8; T3 = 0,7]

Growth mindset: 8 item a scala Likert (1 = completamente in disaccordo a 6 = completamente d'accordo), adattamento al *mindset* imprenditoriale

della scala sulle teorie implicite dell'intelligenza di Dweck (1999). Es. “Le tue competenze imprenditoriali sono qualcosa di te che non puoi cambiare molto” (R).

[Cronbach Alpha: T1 = 0,8; T2 = 0,9; T3 = 0,9]

Pensiero critico: 4 item a scala Likert (A = decisamente in disaccordo a E = assolutamente d'accordo) tradotta da Kember e coll. (2000). Es. “Mi piace pensare a quello che ho fatto e considerare modi alternativi di farlo”.

[Cronbach Alpha: T1 = 0,7; T2 = 0,9; T3 = ,3]

Orientamento all'apprendimento: 4 item a scala Likert (1 = mai a 6 = sempre) ad hoc. Es. “Frequentare dei corsi per poter fare al meglio il mio futuro lavoro”.

[Cronbach Alpha: T1 = 0,8; T3 = 0,8]

Risultati. Le analisi descrittive (Tab.6) mostrano come l'andamento delle medie, dal pre-training (T1) al post-training (T3), non sia riconducibile a una tendenza, seppure le analisi effettuate per testare le differenze tra i tempi di rilevazione nelle tre aree di competenza (personale, sociale e imparare ad imparare) non abbiano rilevato significatività, confermando che l'ipotesi 1 non è supportata.

Tab. 6 - Analisi descrittive

Hp1	M (DS) T1	M (DS) T2	M (DS) T3	T-test per campioni appaiati
Area Personale				
Flessibilità (1-6)	4,42 (.85)	4,22 (.78)	4,37 (.76)	ns
Auto-efficacia (1-5)	3,75 (.56)	3,72 (.60)	3,84 (.55)	ns
Area Sociale				
Comunicazione (1-6)	4,22 (.94)	4,44 (.77)	4,30 (.94)	ns
Teamworking (1-5)	4,01 (.69)	4,03 (.73)	3,94 (.76)	ns
Area Imparare ad imparare				
Growth mindset (1-6)	4,98 (.62)	4,87 (.74)	4,93 (.87)	ns
Pensiero critico (1-5)	4,22 (.65)	4 (1,06)	4,23 (.47)	ns
Orient Apprend (1-6)	4,37 (.86)	---	4,36 (.80)	ns

L'occupabilità percepita aumenta tra T1 (M = 3,61; DS = ,83) e T2 (M = 3,78; DS = ,65), ma anche in questo caso non sono state rilevate differenze significative

Le analisi correlazionali (Tab. 7) rivelano che, in generale, nell'area “personale”, a mano a mano che il percorso formativo procede dalla fase

teorica alla fase di *challenge*, all'aumentare della percezione di flessibilità aumenta anche la percezione di occupabilità. Si osserva in particolare una forte correlazione ($r = ,69$; $p \leq ,01$) tra le due variabili al termine della sfida formativa. Per quanto riguarda la percezione di autoefficacia, progressivamente all'aumentare di questa, ovvero la credenza per cui a fronte di determinati sforzi si possono raggiungere determinati obiettivi (Bandura, 1997), aumenta anche la percezione di occupabilità prima del percorso (da $r = ,70$ a $r = ,75$ con $p \leq ,01$ in tutte le condizioni), mentre la percezione di autoefficacia al termine della prima parte teorico-metodologica del percorso ($r = ,94$; $p \leq ,01$) crea la relazione più forte con la percezione di occupabilità al termine della sfida formativa (T3). Nell'area "sociale", non si riscontrano relazioni significative tra *teamworking* e occupabilità, ma la correlazione tra comunicazione e occupabilità si rafforza nel tempo. Come per l'auto-efficacia, anche per la comunicazione, all'aumentare della percezione di occupabilità all'inizio del percorso, aumenta anche la percezione di competenza comunicativa al termine della fase teorico-metodologica (T2) e al termine della sfida formativa (T3). Per l'area "imparare ad imparare", si osserva che all'aumentare nel tempo della credenza delle competenze imprenditoriali come qualcosa incrementabile con lo sforzo, aumenta anche la percezione di opportunità occupazionali. Il *mindset* imprenditoriale al termine della sfida formativa ($r = ,73$; $p \leq ,01$) crea la relazione più forte con la percezione di occupabilità nel medesimo tempo (T3). Il pensiero critico non pare correlare con l'occupabilità all'inizio dell'intervento, mentre si osserva come, all'aumentare della percezione di occupabilità all'inizio del percorso, aumenti anche il pensiero critico al termine della fase teorico-metodologica. Inoltre, all'aumentare del pensiero critico dopo la fase teorico metodologica e dopo la sfida formativa, aumenta anche la percezione di occupabilità al termine del percorso. In sintesi, poiché vi è un rafforzamento generale delle relazioni tra competenze e percezione di occupabilità, si conferma l'ipotesi 2. Non sono risultate differenze rispetto al genere.

Così, si è deciso di effettuare un approfondimento ulteriore riguardo il *growth mindset* al termine del percorso formativo; a tal proposito, si è presa a riferimento la batteria di domande: "imprenditori/trici si nasce" vs "imprenditori/trici si diventa", che ha richiesto ai partecipanti di attribuire le percentuali per ciascuna opzione facendo, tra le due risposte, somma 100. In particolare, in accordo con le indicazioni di Dweck, si è considerata come discriminante la risposta riferita al *mindset* fisso (imprenditori/trici si nasce), in questo caso andando a identificare coloro che avessero risposto da 51% a 100%; così, tale dato è stato utilizzato come criterio per effettuare un t-test per campioni indipendenti.

Tab. 7 - Analisi correlazionale (HP2)

Hp2 Area personale	Occupabilità T1	Occupabilità T3
	r di Pearson	r di Pearson
Flessibilità T1	,39*	,51*
Flessibilità T2	ns	,64**
Flessibilità T3	ns	,69**
Auto-efficacia T1	,70**	,57**
Auto-efficacia T2	,71**	,94**
Auto-efficacia T3	,75**	,81**
Hp2 Area sociale	Occupabilità T1	Occupabilità T3
Comunicazione T1	,63**	,50*
Comunicazione T2	,52*	,71**
Comunicazione T3	,48*	,66**
Teamworking T1	ns	ns
Teamworking T2	ns	ns
Teamworking T3	ns	ns
Hp2 Area imparare ad imparare	Occupabilità T1	Occupabilità T3
Growth mindset T1	ns	ns
Growth mindset T2	,51*	,50*
Growth mindset T3	,59**	,73**
Pensiero critico T1	ns	ns
Pensiero critico T2	,61**	,50*
Pensiero critico T3	ns	,49*
Orient Apprend T1	,46*	,45*
Orient Apprend T3	,55**	,57*

Note: Sig. * ≤ ,05; ** ≤ ,01; *** ≤ ,001

Le analisi mostrano come, chi possiede una mentalità fissa sull'imprenditorialità, presenta anche una percezione di competenza più bassa in ciascuna delle tre aree, per almeno una variabile (Tab. 8).

Per l'area imparare ad imparare il risultato è tautologico: chi possiede una teoria dell'entità sull'imprenditorialità, ha anche punteggi di *growth mindset* più bassi. Per l'area sociale, chi possiede una teoria dell'entità sull'imprenditorialità, ha anche minor percezione di competenza comunica-

tiva, rispetto a coloro che considerano l'imprenditorialità come qualcosa di possibile attraverso l'impegno. Infine, per l'area personale, chi possiede una mentalità fissa sull'imprenditorialità, ha anche minor percezione di autoefficacia, rispetto a coloro che considerano l'imprenditorialità come qualcosa di incrementabile e possibile attraverso l'impegno e le strategie. Seppure sia stato fatto un controllo dell'uguaglianza delle varianze mediante test di Levene, la grande differenza di numerosità tra i campioni (4 vs 20) richiede una certa cautela nel trattare i dati.

Tab. 8 - T-Test per mindset imprenditoriale

		M	DS	T-test per campioni indipendenti
Auto-efficacia T3	Imprenditori/trici si nasce	3,34	,66	-2,16*
	Imprenditori/trici si diventa	3,94	,48	
Flessibilità T3	Imprenditori/trici si nasce	3,88	1,20	n.s.
	Imprenditori/trici si diventa	4,47	,63	
Comunicazione T3	Imprenditori/trici si nasce	3,43	1,15	-2,22*
	Imprenditori/trici si diventa	4,48	,81	
Teamworking T3	Imprenditori/trici si nasce	3,42	,50	n.s.
	Imprenditori/trici si diventa	4,05	,76	
Growth mindset T3	Imprenditori/trici si nasce	4,16	,96	-2,13*
	Imprenditori/trici si diventa	5,10	,77	
Pensiero critico T3	Imprenditori/trici si nasce	4,19	,24	n.s.
	Imprenditori/trici si diventa	4,24	,50	
Orient Apprend T3	Imprenditori/trici si nasce	4,21	,16	n.s.
	Imprenditori/trici si diventa	4,39	,88	

Note: Sig. * ≤ ,05; ** ≤ ,01; *** ≤ ,001

Discussione. Questo studio analizza la possibilità di esplorare la transizione università-mondo del lavoro mediante il *framework LifeComp*, all'interno del quale il *growth mindset* viene trattato in termini di competenza che, durante il percorso formativo, si è inteso stimolare attraverso incontri mirati, la metodologia del *design thinking*, e feedback di processo. La relazione tra le competenze del *framework LifeComp* e occupabilità in un contesto non formale di educazione all'imprenditorialità, suggerisce

l'utilità del *framework* per orientare le pratiche didattiche e valutare gli antecedenti dell'occupabilità. Per quanto riguarda in particolare il *mindset* imprenditoriale, è possibile osservare come da T1 a T3, la correlazione con la percezione di occupabilità aumenti progressivamente grazie agli incontri teorico-metodologici e grazie ai feedback ricevuti dai tutor.

Osservando l'andamento della relazione tra percezione di occupabilità con le altre due competenze dell'area "imparare ad imparare", ci si trova in accordo con Scardicchio (2023) nell'individuare una *postura di crescita/ricerca* del soggetto alle prese con la preparazione della transizione università-mercato del lavoro, in un'attività che evidentemente richiede la cura della riflessione critica (Schön, 1993; Schön et al., 2006; Biasin, 2016). Inoltre, tali risultati assumono valore anche alla luce della ricerca di Murphy e colleghi (2010), secondo cui i laureati capaci di immaginare potenziali battute d'arresto, avevano maggiori probabilità di dimostrare resilienza nel superare tali sfide durante la transizione lavorativa. Il *mindset* incrementale può quindi andare a comporre la dimensione di adattabilità personale propria della percezione di occupabilità. Così, lavorare sulla malleabilità delle competenze, sull'orientamento all'apprendimento e sul pensiero critico, contribuisce ad aumentare la percezione di occupabilità. Allo stesso modo, ciò avviene lavorando sulla comunicazione, da un lato e sulla percezione di autoefficacia, nonché sulla flessibilità. Infine, l'approfondimento effettuato considerando coloro che adottano teorie innate sull'imprenditorialità o teorie incrementali, restituisce un rapporto cruciale del senso di auto-efficacia con il *growth mindset* nell'istruzione terziaria, in accordo con il lavoro di Ku e Stager (2022). Concludendo, gli esiti di questa ricerca indicano l'importanza di una pedagogia basata su feedback formativi e metodologie *challenge-based learning* focalizzate sul processo di apprendimento, nell'aumentare la percezione delle opportunità occupazionali, rafforzando non solo le competenze, ma anche l'*agency* verso il proprio percorso; si osserva quindi un modello pedagogico in grado di emancipare gli studenti e le studentesse in fase di transizione verso il mondo del lavoro. La possibilità di accedere gratuitamente a tali percorsi extra-curricolari che prevedono la messa in connessione con mentori aziendali, rafforza potenzialmente il capitale sociale dei partecipanti, andando a contrastare le disuguaglianze di partenza e quindi agendo ulteriormente in termini emancipatori.

6. Promuovere il *growth mindset* nella professione docente

6.1. L'approccio pedagogico al *growth mindset* nei docenti della scuola

L'indagine OCSE PISA del 2018 ha evidenziato che il supporto degli insegnanti è il fattore maggiormente correlato allo sviluppo di un *mindset* incrementale tra gli studenti (OECD, 2019). Così come gli studenti e le studentesse, anche gli/le insegnanti possono possedere una mentalità incrementale o fissa riguardo alla propria capacità di migliorare nell'insegnamento. A tal proposito, coloro che possiedono una mentalità incrementale vedono la capacità di insegnamento come una competenza che può essere sviluppata, mentre gli insegnanti con una mentalità fissa la considerano stabile e immutabile (Fives & Buehl, 2008; Nalipay et al., 2019).

In un loro interessante lavoro, Matteucci, Guglielmi e Lauer mann (2017) hanno indagato gli antecedenti contestuali e specifici del senso di responsabilità personale degli insegnanti, nonché le potenziali implicazioni per i loro approcci didattici e il loro benessere. Lo studio ha coinvolto 287 insegnanti delle scuole pubbliche secondarie di secondo grado, di aree urbane delle regioni Emilia-Romagna e Puglia, impegnati in classi aventi al proprio interno studenti di diverse fasce socio-economiche. I risultati hanno evidenziato una correlazione tra le convinzioni incrementali degli insegnanti e il loro senso di responsabilità; inoltre, è emerso come tali convinzioni predicessero indirettamente tre variabili chiave di risultato, quali le pratiche didattiche di padronanza (*mastery practices*), la soddisfazione per la scelta di carriera e l'impegno lavorativo (*work engagement*). Come sottolineato dalle ricercatrici, tale risultato si pone in linea con le ricerche precedenti che vedono gli insegnanti con una mentalità incrementale maggiormente concentrati sulle strategie e sull'impegno degli studenti (Lee, 1996) e sul creare climi motivazionali che favoriscono la strutturazione di

obiettivi di padronanza in classe (Bråten & Strømsø, 2004; Trouilloud et al., 2006). La ricerca contribuisce a comprendere più approfonditamente come le teorie implicite dell'intelligenza degli insegnanti influenzino il loro comportamento, suggerendo che le credenze sulla malleabilità dell'intelligenza sono in grado di aumentare il senso di responsabilità nei confronti dei risultati educativi dei propri studenti. Il senso di responsabilità, a sua volta, influirebbe sulle pratiche didattiche degli insegnanti, favorendo l'incoraggiamento della motivazione, il sostegno agli studenti in difficoltà, il riconoscimento dell'impegno e l'enfasi sul miglioramento personale. I risultati dello studio di Matteucci e colleghe (2017), forniscono un interessante apporto all'esplorazione del *mindset* dei docenti, contribuendo, da un lato, a chiarire la complessa relazione tra le credenze degli insegnanti e le loro pratiche didattiche (Fang, 1996), e suggerendo, dall'altro, che la percezione della propria capacità di generare risultati positivi e la responsabilità personale verso tali risultati possono influenzare le decisioni didattiche. Le credenze dei/le docenti circa la malleabilità dell'intelligenza influenzerebbero quindi la loro capacità agentiva nella sua "doppia accezione" (Calvert, 2016), incidendo cioè sia individualmente, ovvero verso il proprio sviluppo professionale, sia collettivamente, ossia verso la classe e la scuola.

Come illustrato da Frondozo e colleghi (2022), gli insegnanti con una mentalità incrementale credono di avere il controllo sul miglioramento delle proprie capacità didattiche, il che è coerente con la *teoria controllo-valore* delle emozioni di successo (Pekrun, 2006). Secondo questa teoria, all'aumentare dei livelli di controllo percepito e valore del compito, aumentano le emozioni positive e il coinvolgimento nelle attività. Di conseguenza, gli insegnanti con un *mindset* incrementale, percependo le proprie capacità didattiche come sotto controllo, tendono a sperimentare emozioni positive, favorendo così un maggiore coinvolgimento nel lavoro. Sebbene la relazione tra il *mindset* degli insegnanti e le emozioni non sia stata studiata direttamente in modo estensivo, la ricerca sugli studenti suggerisce una connessione indiretta. A tal proposito, gli studenti con una mentalità incrementale tendono a mostrare una maggiore autoefficacia e emozioni più positive, derivanti dalla loro convinzione di poter migliorare le proprie abilità (King et al., 2012; Zander et al., 2018). Estendendo questo quadro agli insegnanti, coloro che provano emozioni più positive sono anche più propensi a mostrare livelli più elevati di coinvolgimento nel lavoro (Bakker & Demerouti, 2007).

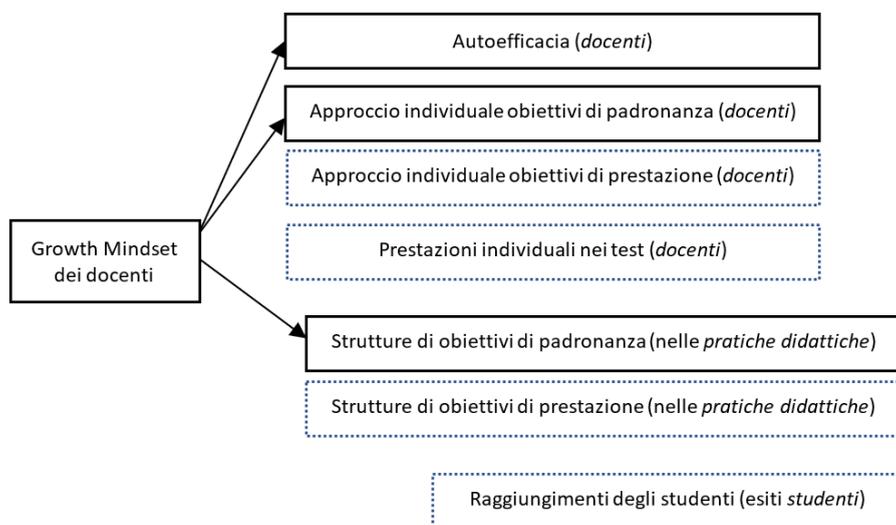
In linea con quanto già detto, lo studio di Frondozo e colleghi (2022) ha ipotizzato che, la credenza nel carattere malleabile delle proprie abilità didattiche da parte dei docenti, sia associata a emozioni positive e a un maggiore coinvolgimento, da un lato, e che invece la credenza che le

proprie abilità didattiche siano fisse e immutabili sia correlata ad emozioni negative, come ansia e rabbia, e a un minore coinvolgimento, dall'altro. I risultati hanno confermato che una mentalità incrementale è positivamente correlata con il divertimento e il coinvolgimento nella didattica, e negativamente con rabbia e ansia. Al contrario, una mentalità fissa è associata a emozioni negative. Inoltre, l'analisi di mediazione ha evidenziato un effetto diretto della mentalità di crescita sul coinvolgimento, mediato dal divertimento. In linea con la teoria di Pekrun (2006), credere nel carattere malleabile delle proprie abilità didattiche sembra favorire esperienze emotive positive, riducendo al contempo ansia e rabbia. Invece, una mentalità fissa degli insegnanti è associata a livelli più elevati di ansia e depressione (Dweck, 2006). Così, i ricercatori evidenziano l'importanza del promuovere una mentalità incrementale negli insegnanti per migliorare il loro benessere emotivo e il coinvolgimento professionale, estendendo così la teoria del *mindset* al contesto dell'insegnamento.

In una recente meta-analisi condotta da Bardach e colleghi (2024) in cui sono stati analizzati 1.759 articoli sul *mindset* dei docenti per selezionarne alla fine 50, è stato testato un modello causale che vede il *mindset* dei docenti quale antecedente di variabili di esito individuali concernenti gli stessi docenti (senso di auto-efficacia, adozione obiettivi orientati a padronanza o prestazione, prestazioni degli insegnanti nei test) e gli studenti (conseguimenti accademici), nonché pratiche didattiche (strutture degli obiettivi in termini di padronanza o prestazione). Riguardo a queste ultime, va specificato che rappresentano la manifestazione, nella pratica didattica, dell'approccio agli obiettivi da parte dei docenti. La ricerca in ambito scolastico ha infatti analizzato come gli insegnanti stabiliscano diverse "strutture" di obiettivi nelle loro classi attraverso l'impiego di varie strategie di insegnamento, valutazione e raggruppamento degli studenti (Kaplan et al., 2002). Ad esempio, alcuni insegnanti strutturano gli obiettivi in base alle abilità o a pratiche di valutazione competitiva, aumentando così l'enfasi sugli obiettivi di *performance*. Al contrario, altri docenti privilegiano lo sviluppo delle competenze, la padronanza e il miglioramento continuo, favorendo negli studenti un orientamento verso la padronanza/l'apprendimento (Meece et al., 2006) (cfr. Cap. 2.3).

In linea con la letteratura (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Dweck, 1988), i risultati della meta-analisi (Fig. 10) di Bardach e colleghi (2024) mostrano un effetto positivo statisticamente significativo (seppur di piccola dimensione) del *mindset* dei docenti sull'auto-efficacia dei docenti stessi, nonché sugli obiettivi di padronanza (dimensione individuale riferita al docente). In linea con le aspettative non sono emerse relazioni statisticamente significative tra il *mindset* incrementale degli insegnanti e le strategie

Fig. 10 - Modello risultante dalla meta-analisi di Bardach e colleghi (2024)



Nota: I riquadri tratteggiati presentano i path non significativi

didattiche relative agli obiettivi di *performance*, tuttavia è stata riscontrata una correlazione positiva significativa, seppur di piccola entità, con le strategie didattiche relative alle strutture di obiettivi di padronanza (dimensione classe). A tal proposito, queste strutture sono indicative di un insegnamento di alta qualità e sono associate ad altri importanti esiti, come la motivazione degli studenti (già rilevata in un precedente lavoro del 2020 di Bardach e colleghi). La correlazione osservata per le strutture di obiettivi di padronanza riflette quella trovata per gli obiettivi di approccio alla padronanza, suggerendo che la mentalità di crescita degli insegnanti è rilevante per i costrutti legati alla padronanza e alla crescita, sia a livello personale che contestuale.

Un risultato interessante appare dalle analisi di moderazione. Infatti, testando l'interazione del livello educativo (primaria, secondaria, terziaria) sulla relazione tra il *mindset* dei docenti e le strutture di obiettivi stabilite dai docenti nella pratica didattica, in linea con la letteratura (Meece et al., 2006) emerge come, rispetto alla scuola primaria, in contesti educativi più avanzati, come la scuola secondaria, la salienza e, quindi, l'impatto negativo dei messaggi orientati alla *performance*, aumentano. Questo dato diviene ancora più interessante alla luce degli studi sulla motivazione che osservano un decremento progressivo della motivazione lungo il ciclo di

studi, da un lato, e un decremento della motivazione in presenza di obiettivi di *performance*, dall'altro.

Come ricordato da Meece e colleghi (2006), la ricerca sugli obiettivi di rendimento evidenzia un'anomalia significativa, ovvero la mancanza di una relazione solida tra gli obiettivi di padronanza e i risultati accademici degli studenti. Sebbene gli studenti orientati alla padronanza esprimano il desiderio di apprendere e migliorare le proprie competenze, tale orientamento non mostra generalmente una correlazione con le misure tradizionali del rendimento accademico, come voti e punteggi dei test, quando vengono controllate le abilità pregresse (Anderman & Midgley, 1997; Elliot & Church, 1997; Elliot et al., 1999; Harackiewicz et al., 2000; Skaalvik, 1997; Wolters, 2004). Questa mancanza di correlazione potrebbe essere attribuita ai limiti insiti nelle misure utilizzate per verificare l'apprendimento scolastico, che spesso non sono progettate per valutare la comprensione approfondita di un concetto o di un'area di contenuto da parte dello studente (Corsini, 2008; Visalberghi, 1955).

In generale, possiamo osservare come i risultati di tale meta-analisi testimonino il fatto che il *mindset* dei docenti si manifesti in un continuo dialogo tra la dimensione individuale e quella contestuale.

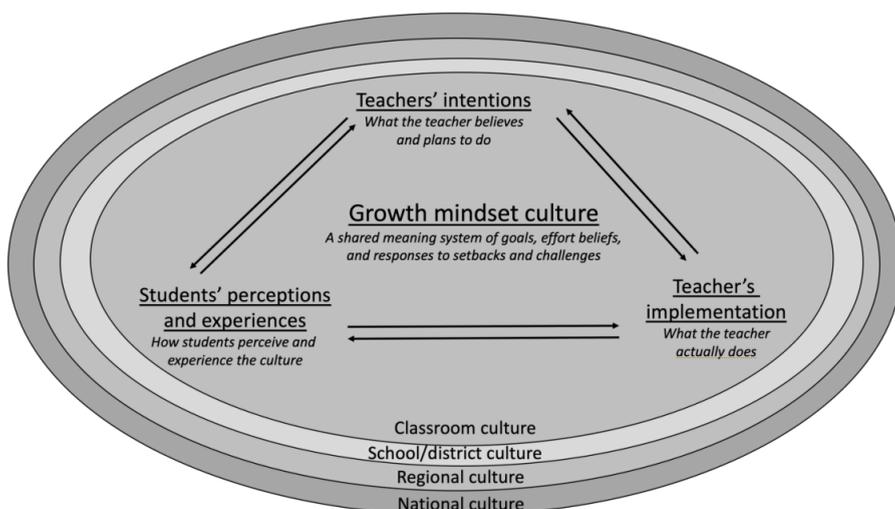
Cosa succede quando i diversi livelli di promozione del *mindset* confliggono tra di loro?

Sappiamo bene che, molti messaggi veicolati negli ambienti scolastici, come l'enfasi sulla *performance* senza sforzi supportata dal talento o la competizione per i riconoscimenti (si pensi alle pratiche di ranking di classe basate sulle medie dei voti), contraddicono i principi di una mentalità incrementale, minando potenzialmente gli effetti positivi di questi interventi. Al contrario, come osservato da Murphy e colleghi (2021), formare gli educatori a promuovere una cultura della mentalità incrementale in classe, attraverso la promozione di valori, rituali e politiche che siano in linea con le credenze sulla malleabilità dell'intelligenza, appare in grado di migliorare a lungo termine la motivazione e la *performance* accademica degli studenti. A tal proposito, le ricerche suggeriscono che gli interventi possono essere più efficaci se non istruiscono in modo diretto gli studenti sulla mentalità incrementale, poiché questo approccio può essere percepito come "controllante", portando a reazioni negative (Yeager et al., 2018) e mostrandosi inefficace (Foliano et al., 2019). Così, per modificare la cultura della classe, gli interventi potrebbero avere più successo nel momento in cui si aiutano gli insegnanti a modificare le loro pratiche, al fine di sostenere le credenze della mentalità incrementale.

In una classe con una cultura del *growth mindset*, gli insegnanti enfatizzano il potenziale degli studenti per la crescita intellettuale attraverso

il loro linguaggio, le politiche e le pratiche. In particolare, indicatori di una forte cultura del *growth mindset* includono: le credenze e le intenzioni degli insegnanti, l'attuazione delle pratiche e le percezioni degli studenti sull'ambiente della classe (Fig. 11). Come argomentato da Murphy e colleghi (2021), le intenzioni degli insegnanti riguardano le convinzioni sulla cultura che intendono creare in aula; l'attuazione della cultura da parte degli insegnanti si riferisce a ciò che viene fatto e detto durante l'anno scolastico; le esperienze e le percezioni degli studenti relative alla cultura, riguardano come viene percepita la cultura della classe durante l'anno scolastico. In questa dinamica plurale, le intenzioni dei docenti e l'attuazione della cultura si influenzano reciprocamente, così come le intenzioni dei docenti con le percezioni degli studenti. Inoltre, queste ultime si influenzano reciprocamente con l'attuazione della cultura da parte dei docenti stessi.

Fig. 3 - La cultura del *growth mindset* comprende le intenzioni degli insegnanti, la loro implementazione e le percezioni e le esperienze degli studenti (Fonte: Murphy et al., 2021)



In base a questi rapporti, 1) quando gli insegnanti intendono sostenere le *convinzioni* della mentalità incrementale, 2) quando questa intenzione si manifesta nell'attuazione delle *pratiche didattiche* e 3) quando gli studenti *percepiscono e sperimentano* le convinzioni e i comportamenti della mentalità incrementale come normativi e sostenuti, allora in classe emerge una

forte cultura del *growth mindset* (Murphy et al., 2021), in una dinamica educativa plurale.

Dagli esiti di un altro studio condotto in UK e denominato *The Measures of Effective Teaching* (MET), emergono delle pratiche didattiche efficaci che prevedono quattro azioni fondamentali (Murphy et al., 2021, pp. 14-15) derivate empiricamente da grandi studi osservazionali (ad esempio, il MET, il National Center for Teacher Effectiveness NCTE, ecc.). Esse vengono analizzate tramite la prospettiva del *growth mindset*, e ciascuna di queste pratiche contribuisce a una cultura di classe orientata alla crescita. Le quattro azioni didattiche sono:

1. *Predisporre ambienti di classe inclusivi*: creare relazioni positive, coinvolgere tutti gli studenti nell'apprendimento e gestire i pregiudizi.
2. *Organizzare e gestire la classe*: gestire il comportamento degli studenti e mantenere l'attenzione.
3. *Predisporre una didattica e una valutazione supportiva*: utilizzare tecniche pedagogiche che guidano l'apprendimento e forniscono feedback di qualità.
4. *Pianificare e preparare*: preparare le lezioni integrando la conoscenza dei contenuti, della pedagogia e della diversità degli studenti.

Un approfondimento è stato presentato nella tabella seguente (Tab. 9). Tale schematizzazione appare in linea con i risultati di Yeager e colleghi (2022), secondo cui gli studenti non possono semplicemente trasferire la loro nuova mentalità incrementale potenziata in qualsiasi ambiente e lì applicarla. Al contrario, l'ambiente della classe deve supportare o almeno consentire questa mentalità, offrendo le *affordance* necessarie (Walton & Yeager, 2020), ovvero le caratteristiche che comunicano agli studenti e alle studentesse le azioni possibili. Essi rilevano come, gli studenti che inizialmente avevano una mentalità più fissa e che poi sono tornati in una classe con un insegnante che mostrava una mentalità incrementale più forte hanno registrato miglioramenti maggiori nel rendimento rispetto a quelli che hanno iniziato lo studio con una mentalità incrementale più sviluppata. Inoltre, tale risultato appare in linea con l'ipotesi di Walton e Yeager (2020) secondo cui, gli individui che si trovano all'incrocio tra vulnerabilità (mentalità fissa precedente) e opportunità (alte *affordance*), sono i più propensi a beneficiare degli interventi psicologici. Poiché le *affordance* possono riferirsi anche alle possibilità psicologiche di un contesto, esse possono includere anche le convinzioni e i comportamenti permessi o incoraggiati dalla struttura o dall'ideologia dell'ambiente (Reis, 2008; Walton & Yeager, 2020; Zambrano et al., 2020). La cultura della classe creata dall'insegnante può quindi includere *affordance* che promuovano o limitino la convinzione sulla mentalità incrementale.

Tab. 9 - Quattro categorie di pratiche degli insegnanti, derivate empiricamente, che comunicano agli studenti una cultura di classe che supporta la mentalità di crescita (Da: Murphy et al., 2021, traduzione dell'Autrice)

Approccio basato sul GM	Esempi in classe	Lavori a supporto
Ambienti scolastici inclusivi sintonizzati sull'apprendimento		
<p>Inclusione. Gli educatori comunicano che tutti gli studenti possono avere successo e hanno la responsabilità di aiutarsi a crescere. Gli educatori riconoscono le differenze degli studenti (rispetto all'insegnamento daltonico) e affermano che queste differenze miglioreranno l'apprendimento. Gli educatori riconoscono anche gli stereotipi negativi sulle capacità e li sfidano comunicando esplicitamente che tutti gli studenti sono capaci e possono dare contributi importanti all'apprendimento della classe.</p>	<p>L'insegnante progetta le lezioni in modo che gli studenti possano impegnarsi in più modi (ad esempio, non solo esprimendo le proprie idee ma anche lavorando con un compagno/gruppo).</p> <p>L'insegnante modella diversi modi di approcciare il materiale/diverse prospettive e progetta lezioni in cui gli studenti provano a usare diversi approcci allo stesso materiale.</p>	<p>Goudeau & Croizet (2017); Markus, Steele, & Steele (2000)</p>
Organizzazione e gestione della classe		
<p>Inquadramento. Gli educatori introducono una lezione/attività e comunicano esplicitamente gli obiettivi di apprendimento, lo scopo dell'attività e il modo in cui l'attività aiuterà gli studenti a crescere. Gli educatori comunicano che con il tempo, la pratica e buone strategie, tutti gli studenti sono in grado di avere successo.</p>	<p>L'insegnante inizia la lezione ricordando agli studenti come utilizzeranno le conoscenze acquisite in precedenza in una nuova unità. L'insegnante dice agli studenti che la lezione potrebbe essere impegnativa e che faremo degli errori, ma stiamo lavorando insieme come classe per aiutarci a crescere.</p>	<p>Barger (2019); Cimpian et al., (2007) Dweck & Leggett (1988); Stipek et al. (2001); Sun (2018)</p>
<p>Strategie di apprendimento. Gli educatori si concentrano sul processo di apprendimento e favoriscono la perseveranza fornendo agli studenti una varietà di strategie di apprendimento. Incoraggiano gli studenti a chiedere aiuto quando sono bloccati e a condividere le loro strategie tra loro, a provare approcci diversi e a imparare dai loro compagni.</p>	<p>L'insegnante potrebbe esporre o caricare nel sistema di gestione del corso una bacheca delle strategie, in modo che quando gli studenti si trovano in difficoltà, possano consultarla per trovare una strategia diversa da provare. L'insegnante descrive e mostra la ricerca di aiuto come un comportamento apprezzato in classe.</p>	<p>Muenks et al. (2021); Schmidt, Shumow, & Kacker-Gam (2015)</p>

Tab. 9 - Segue

Didattica e valutazione di supporto	
<p>Reazioni alle difficoltà e agli errori. Gli educatori inquadrano le difficoltà e gli errori come una parte normale e necessaria dell'apprendimento e incoraggiano gli studenti ad aiutarsi a vicenda nel superarli.</p> <p>Feedback. Il feedback avviene sia in modo informale nel momento stesso, sia in modo formale attraverso la valutazione del lavoro degli studenti. Nelle classi con mentalità di crescita, gli educatori forniscono feedback specifici su ciò che gli studenti stanno facendo correttamente e su ciò che stanno sbagliando, offrendo diverse strategie per aiutare gli studenti a superare le difficoltà. Il feedback è presentato come formativo piuttosto che strettamente valutativo.</p> <p>Valutazione. La valutazione periodica con una mentalità incrementale sostiene il continuo apprendimento e l'impegno. Le valutazioni si concentrano sul processo e sulla crescita piuttosto che sulla prestazione perfetta. Gli educatori riconoscono i limiti delle valutazioni singole e danno agli studenti più opportunità di dimostrare la padronanza attraverso diversi metodi di valutazione. Le valutazioni includono misure di crescita nel tempo, non solo la prestazione finale.</p>	<p>L'insegnante sceglie un "errore preferito" che riflette un malinteso comune, celebra l'opportunità di apprendimento e mostra alla classe come correggere l'errore scegliendo una strategia diversa.</p> <p>L'insegnante offre strategie specifiche che gli studenti possono mettere in pratica per migliorare, concentrandosi su comportamenti e scelte che gli studenti possono controllare, piuttosto che su talenti o abilità innate che potrebbero far sentire gli studenti impotenti.</p> <p>L'insegnante verifica la comprensione degli studenti in diversi momenti di un'unità (ad esempio, attraverso quiz scritti o orali non valutati) e il voto finale riflette sia i progressi (ovvero il miglioramento) che la padronanza del materiale. In altre parole, gli studenti non vengono penalizzati per aver iniziato l'unità con livelli di padronanza inferiori, ma vengono invece premiati per i progressi compiuti nel tempo. L'insegnante incoraggia (e premia) le revisioni.</p>
	<p>Haimovitz & Dweck (2016); Snyder et al. (2014)</p> <p>Cohen, Steele, & Ross (1999); Rattan, Good, & Dweck (2012); Yeager et al. (2014)</p> <p>Black & William, (2009); Muenks et al. (2021)</p>
Pianificazione e preparazione	
<p>Pianificazione precedente. Gli educatori preparano un'introduzione al corso, selezionano e preparano materiali che impostano il tono del corso (ad esempio, un syllabus) e scelgono pratiche così come pianificano</p>	<p>Prima dell'insegnamento, l'educatore decide di inquadrare ogni lezione con un promemoria che la classe affrontando nuove sfide insieme per poter crescere. Potrebbero rafforzare questo approccio sviluppando</p>
	<p>Patrick et al. (2003)</p>

Tab. 9 - Segue

<p>valutazioni da utilizzare durante il periodo per garantire che le norme e le attività della classe supportino una cultura della mentalità di crescita.</p>	<p>do un grafico di progresso per tracciare l'apprendimento e i progressi della classe nel corso dell'unità.</p>	
<p>Riflessione continua. Gli educatori si interrogano su come le loro pratiche attuali orientino o meno gli studenti verso la crescita, il progresso e la padronanza. Quindi, identificano pratiche specifiche incentrate sulla mentalità di crescita e sviluppano piani per implementare o rivedere ulteriormente queste pratiche, assumendosi la responsabilità (ad esempio, schede di progresso dell'insegnante, partner di responsabilità, promemoria giornalieri/settimanali/mensili).</p>	<p>Una volta ogni due settimane, l'insegnante dedica del tempo a riflettere sulla cultura e sulle pratiche in classe, concentrandosi specificamente su come la cultura stia influenzando tutti gli studenti (in particolare quelli provenienti da contesti strutturalmente svantaggiati). Identificano modi per rafforzare e sostenere i valori e le pratiche della mentalità di crescita della classe per le due settimane successive.</p>	<p>Calderhead (1989); Rogers (2002); Schön (1987)</p>

Nota: Le referenze in grassetto sono studi empirici, mentre le referenze in carattere normale sono lavori teorici di supporto. Si sono identificate quattro categorie di pratiche che si allineano alla prospettiva del *growth mindset*. Le pratiche all'interno di ciascuna categoria sono state derivate da ampi studi osservazionali e dagli studi empirici e teorici citati qui

A questo punto il contributo di Rissanen e colleghe (2019) intende mettere a sistema le diverse indicazioni pedagogiche prodotte in virtù della promozione di una mentalità incrementale. Le ricercatrici osservano innanzitutto come la ricerca scientifica sul *growth mindset* si sia concentrata prevalentemente su interventi condotti da ricercatori, trascurando il ruolo dei *mindset* degli insegnanti e delle loro pratiche pedagogiche quotidiane, che continuamente plasmano i *mindset* degli studenti. A tal proposito, attraverso tre studi di caso di tipo esplorativo su un piccolo target di sei insegnanti, le ricercatrici hanno analizzato come le figure educative con una tendenza verso un *mindset* fisso o di crescita interpretino il comportamento, l'apprendimento e i risultati degli studenti, e come tali interpretazioni influenzino la loro comprensione del processo di insegnamento-apprendimento, nonché le pratiche didattiche in classe (Rissanen et al., 2018a; Ronkainen et al., 2019), in particolare nell'ambito dell'educazione morale (Rissanen et al., 2018b). Poiché tali studi, insieme ad altri (ad esempio; Rattan et al., 2012; Schmidt et al., 2015), evidenziano l'influenza del *mindset* dei docenti sulle loro pratiche pedagogiche e suggeriscono la necessità di integrare meglio la ricerca sui *mindset* con la formazione degli insegnanti, le ricercatrici propongono un *framework per una pedagogia del growth mindset (GMP)*, caratterizzata da pratiche chiave da attivare in classe, legate ai sistemi di credenze incrementali degli insegnanti (Plaks, Levy, & Dweck, 2009).

Al centro di questa pedagogia (Tab. 10) vi è un principio focalizzato sul processo, secondo cui gli insegnanti supportano i processi di apprendimento individuali, promuovono ambienti orientati alla padronanza e danno priorità alla valutazione formativa rispetto a quella basata sui risultati. Come si evince dalla tabella, gli insegnanti con un *mindset* incrementale evitano giudizi stereotipati, offrono supporto individualizzato e mantengono aspettative elevate verso l'impegno e la perseveranza degli/le studenti/esse. Al contrario, i docenti con un *mindset* fisso, adattano l'insegnamento in base alle abilità percepite degli studenti e si concentrano sulla valutazione dei risultati.

Il secondo punto è rappresentato dalla già citata importanza di promuovere un *orientamento alla padronanza*, in cui i progressi e gli obiettivi di apprendimento hanno la precedenza sulle prestazioni o sui risultati. In tale approccio la valutazione formativa viene preferita a quella sommativa, incoraggiando gli studenti ad auto-valutare i propri progressi e il proprio apprendimento, piuttosto che fare confronti con i propri compagni. Al contrario, gli insegnanti con una mentalità fissa tendono a modificare gli obiettivi e i contenuti didattici in base ai talenti che attribuiscono agli studenti, sentendosi il compito di assicurare una valutazione giusta dei risultati raggiunti.

Tab. 10 - Caratteristiche fondamentali della pedagogia del *growth mindset* nell'istruzione di base (Da: Rissanen et al., 2019, traduzione dell'Autrice)

La pedagogia del *growth mindset* nell'istruzione di base

è un **approccio pedagogico** che mira a coltivare un *mindset* di crescita negli studenti ed è strettamente legato al *mindset* di crescita dell'insegnante e a una pedagogia incentrata sui processi.

Supportare i processi di apprendimento individuale degli studenti:

- Evitare giudizi rapidi e stereotipati sugli studenti
- Frequenti interazioni individuali con gli studenti
- Conoscere le barriere individuali all'apprendimento e aiutare gli studenti a superarle
- Differenziazione come base della pratica pedagogica

Promuovere un orientamento alla padronanza:

- Favorire obiettivi di apprendimento
- Enfasi sulla valutazione formativa
- Evitare confronti tra studenti

Perseveranza:

- Non arrendersi con gli studenti e non lasciare spazio a modelli di comportamento passivi
- Non proteggere gli studenti dalle sfide
- Feedback critico onesto nella forma di "non ancora"

Promuovere il pensiero orientato al processo negli studenti:

- Lodare il coraggio, le strategie e l'impegno
 - Insegnare il ruolo positivo di errori, fallimenti e sfide nell'apprendimento
 - Promuovere credenze incrementali e attribuzioni situazionali negli studenti
 - Insegnare strategie di apprendimento e sottolineare obiettivi di imparare ad imparare
-

La terza caratteristica comune nelle pratiche pedagogiche dei docenti con mentalità incrementale è la *perseveranza*. Ciò viene esplicitato mantenendo elevate le aspettative riguardo al comportamento e all'impegno, spingendo costantemente gli studenti e le studentesse ad affrontare le sfide e rifiutando di tollerare atteggiamenti di resa. Inoltre, da parte di tali docenti che abbracciano una pratica pedagogica incrementale, vi è una ferma credenza nella propria capacità di influenzare i processi di apprendimento e lo sviluppo morale degli studenti. È stato visto come essi forniscano feedback onesti e critici, come l'uso dell'espressione "non ancora," che apre possibilità di miglioramento e mantiene alta la motivazione (Ronkainen et al., 2018). Al contrario, gli insegnanti con una mentalità fissa tendono a proteggere gli studenti, specialmente se percepiti come "deboli," dalle sfide o dalle critiche, offrendo feedback orientati al conforto (Rattan et al., 2012).

L'ultima caratteristica comune, individuata dal *framework* GMP (Tab. 3), è la promozione di un *pensiero orientato al processo*. Ciò viene raggiunto elogiando il coraggio, le strategie e l'impegno, così come enfatizzando il ruolo positivo che gli errori, i fallimenti e le sfide hanno nel processo di apprendimento. Inoltre, gli insegnanti con un *mindset* incrementale promuovono credenze sulla malleabilità dell'intelligenza anche nei loro studenti, allenandoli ad attribuzioni situazionali. Infine, hanno in comune l'insegnamento di strategie d'apprendimento e l'enfasi sugli obiettivi di imparare ad imparare.

Secondo la ricerca sul *mindset* e l'autoregolazione, non è solo la definizione o l'operazionalizzazione degli obiettivi, ma anche il loro monitoraggio a mediare gli effetti del *mindset* sul raggiungimento degli obiettivi. Così, una mentalità fissa predice una tendenza a provare emozioni negative durante il processo di monitoraggio degli obiettivi, nonché basse aspettative di successo futuro (Rissanen et al., 2021). Per questo motivo, la GMP non si focalizza unicamente sulle credenze relative alla malleabilità, ma anche sugli stili attribuzionali e sui processi di autoregolazione ad essi correlati. Secondo la definizione di Rissanen e colleghe (2019), la GMP nell'istruzione di base è l'orientamento ai processi, in cui gli insegnanti interpretano l'apprendimento, il comportamento e i risultati degli studenti attraverso una lente focalizzata sui processi piuttosto che sulle caratteristiche individuali.

Un aspetto interessante è rappresentato dal fatto che le ricercatrici hanno coinvolto i docenti nella progettazione degli interventi, in una serie di incontri che hanno avuto sia scopo formativo che di personalizzazione di materiali sulla base di quelli inizialmente proposti dai ricercatori.

L'intervento progettato per il target della *scuola primaria* consiste di sei incontri da 45 minuti, così organizzati (Rissanen et al., 2021, p. 5, traduzione dell'Autrice):

1. *Lezione introduttiva*: struttura generale e argomenti delle lezioni. Istruzioni per l'uso dei diari di apprendimento per la riflessione personale durante il programma. Apprendimento della rima tematica di base dell'intervento, ripetuta in ogni lezione successiva con movimenti aggiuntivi e più complessi per dimostrare i processi di apprendimento e gli effetti del "potenziamento del cervello."
2. *Il cervello è come un muscolo*: struttura di base del cervello e ruoli delle diverse parti. Ruolo del sistema limbico e della corteccia nell'apprendimento. Neuroplasticità del cervello e processi neurali di apprendimento. Esempi di apprendimento degli studenti durante l'infanzia per mostrare quanto il loro cervello abbia già appreso. Modellare il cervello usando il pugno, con il polso come tronco, il pollice come sistema

limbico e le dita come corteccia. Riferirsi al sistema limbico come a una “lucertola” che evoca emozioni e diventa allarmata in presenza di una minaccia, e come questo possa disturbare i processi di apprendimento. Discussione di strategie per prendersi responsabilità delle proprie reazioni emotive e “calmare la lucertola”.

3. *Sfide nell'apprendimento*: importanza delle sfide per l'apprendimento. Il “pozzo dell'apprendimento” e come uscirne. Discussione di situazioni di apprendimento difficili e delle emozioni associate. Riflessione sulle esperienze personali degli studenti e sulle emozioni vissute durante situazioni di apprendimento impegnative, attraverso la metafora del pozzo dell'apprendimento (Boaler, 2019). Riflessione su strategie per uscire dal pozzo dell'apprendimento.
4. *Gli errori fanno parte dell'apprendimento*: ruolo importante degli errori nel processo di apprendimento. Concetto di mentalità di crescita. Ascolto e riflessione su una storia per bambini che parla di imparare dagli errori. Discussione sul significato degli errori e sul loro ruolo nell'apprendimento. Presentazione del concetto di mentalità di crescita. Riflessione sulle proprie reazioni a errori e sfide e riformulazione del loro significato nel contesto dell'apprendimento.
5. *Parlare internamente*: linguaggio della mentalità di crescita. Esercizio per notare i “messaggi di mentalità fissa” nel proprio discorso interno e imparare a trasformarli in “messaggi di mentalità di crescita” (Thomas et al., 2020) attraverso discussioni di coppia e drammatizzazioni. Introduzione a un linguaggio interiore orientato alla crescita con esempi come “Non lo so ancora”, “È difficile ora, ma posso impararlo” o “Tutti commettono errori; è una parte normale dell'apprendimento”.
6. *Lezione sommativa*: ripasso degli argomenti delle lezioni precedenti. Revisione di tutti gli argomenti trattati finora e discussione dei loro contenuti chiave. Riflessione sui processi di apprendimento della rima tematica e sui movimenti impegnativi associati.

Le ricercatrici hanno inoltre fornito anche delle indicazioni per guidare la riflessione ad uso dei docenti, sintetizzabili nella Tab. 10.

L'analisi della sperimentazione su un piccolo target di 5 docenti finlandesi (2 con *mindset* fisso e 3 con *mindset* incrementale), rilevata tramite questionari, diari e interviste, ha fatto emergere differenze nel modo in cui gli insegnanti hanno percepito la GMP e il suo impatto sul proprio sviluppo professionale; in particolare, mentre la GMP ha consentito riflessioni profonde su come utilizzare la GMP per supportare la regolazione emotiva degli studenti, i due docenti con *mindset* fisso, hanno riportato, in un caso, di aver subito meno cambiamenti a livello personale e di non aver notato alcun cambiamento visibile nemmeno nei propri studenti, criticando il

Tab. 10 - Istruzioni per le riflessioni (Da: Rissanen et al., 2021, traduzione dell'Autrice)

Linee guida per le riflessioni durante l'intervento con gli studenti	Linee guida per le riflessioni sull'implementazione della GMP
<p><i>Dopo ogni lezione dell'intervento, riflettete e scrivete le vostre osservazioni. Utilizzate le seguenti domande per supportare il vostro processo riflessivo:</i></p>	<p><i>Riportate le vostre esperienze e riflessioni su situazioni in cui avete:</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Cosa pensate abbia funzionato bene nella lezione? Cosa ha generato sfide o confusione? • Quali reazioni hanno avuto gli studenti rispetto ai contenuti e ai metodi della lezione? • In che modo la lezione potrebbe essere ulteriormente migliorata? • Cosa dovrebbe considerare un insegnante quando pianifica e conduce le lezioni? 	<ul style="list-style-type: none"> • osservato studenti esprimere mentalità fissa o di crescita. • notato che le vostre credenze fisse o di crescita hanno influenzato la vostra pratica pedagogica e l'interazione. • tentato consapevolmente di agire secondo i principi della GMP. • notato cambiamenti nella motivazione, nel comportamento o nell'apprendimento degli studenti che avete interpretato come legati all'intervento e/o all'implementazione della GMP in aula.

costruito come “facile” e focalizzando l'intervento sullo sforzo senza garantire un supporto personalizzato, dando prova di un “falso *growth mindset*”. Nel secondo caso, il docente con mentalità fissa ha considerato le teorie legate al *growth mindset* come nuove e ispiratrici, ma le ha trovate anche confondenti e difficili, mostrando di non focalizzarsi su come applicarne i principi in modo creativo e contestuale.

In generale, si può osservare come tale approccio pedagogico alla promozione del *growth mindset* è permeato di pratiche di valutazione formativa. A tal proposito, appare quindi utile richiamare gli elementi chiave di una cultura del feedback efficace (Hattie & Ckarke, 2019, p.8), riferiti al fatto:

- che il feedback rientri in un quadro di valutazione formativa;
- che la motivazione, la curiosità e la volontà di apprendere e di approfondire la conoscenza attuale siano obiettivi degli educatori per tutti gli studenti (vale a dire l'abilità, la volontà e l'entusiasmo);
- che i *mindset* di sfida, gli schemi mentali, la metacognizione e la pratica deliberata, distanziata e non massificata, siano efficaci;
- che la normalizzazione e la celebrazione dell'errore siano la chiave per un nuovo apprendimento;

- che l'equità nell'apprendimento sia massimizzata attraverso raggruppamenti di abilità miste;
- che il feedback debba essere incentrato sul compito da svolgere e non sul sé;
- che si debba privilegiare lo sviluppo del desiderio di apprendere e che non ci siano ricompense esterne che agiscano come feedback negativo.

6.2. L'approccio pedagogico al *growth mindset* nei docenti universitari

Come sintetizzato da Sousa e Clark (2024) nella loro rassegna, la mentalità incrementale degli accademici ha effetti positivi sul rendimento degli studenti, così come sull'ammissione a programmi di studio (Aragón et al., 2018; Canning et al., 2019; Scherr et al., 2017). Inoltre, è stato visto che, nel momento in cui gli studenti ricevono formazione da accademici che credono nella malleabilità dell'intelligenza, essi mostrano (Sousa e Clark, 2024, p. 7):

- maggiore interesse per alcuni corsi o indirizzi di studio (Fuesting et al., 2019; Muenks et al., 2020);
- maggiore interesse nel perseguire indirizzi di studio o corsi STEM (Fuesting et al., 2019; Muenks et al., 2020);
- maggiore coinvolgimento (Fuesting et al., 2019; Muenks et al., 2020);
- un più forte senso di appartenenza (Muenks et al., 2020);
- meno preoccupazioni riguardo alle valutazioni (Muenks et al., 2020);
- aspettative più elevate di ottenere risultati migliori (Muenks et al., 2020) e di essere trattati equamente;
- comportamenti maggiormente di aiuto verso altri studenti (Fuesting et al., 2019);
- comportamenti maggiormente orientati agli obiettivi (Fuesting et al., 2019).

Al contrario, la mentalità fissa degli accademici risulta associata a percezioni negative tra gli studenti, con un impatto particolare sulle minoranze, esacerbando le disuguaglianze socio-economiche (Canning et al., 2019). All'interno della loro rassegna, Sousa e Clark (2024) descrivono, inoltre, come i docenti universitari influenzino le mentalità degli studenti attraverso la pratica didattica e il comportamento. A tal proposito, è stato rilevato come le iniziative di formazione per i docenti, mirate a promuovere le credenze sulla malleabilità dell'intelligenza e delle abilità, possano portare a cambiamenti significativi sia nelle proprie pratiche didattiche, che nel *mindset* degli studenti (Auten, 2013; Powers, 2015). Oltre a ciò, è stato osservato come, gli interventi sui docenti universitari, abbiano suscitato

cambiamenti positivi in termini di riduzione dello stress degli accademici, miglioramento della loro capacità di adattarsi alle esigenze degli studenti e riduzione delle convinzioni sulla mentalità fissa; tra gli interventi risultati maggiormente efficaci rientrano (Sousa e Clark, 2024, pp. 8-9):

- *workshop* (Auten, 2013; Jeffs et al., 2021; O’Leary et al., 2020);
- lezioni all’interno di conferenze (Jeffs et al., 2021);
- programmi formativi a lungo termine sullo sviluppo del *growth mindset* (Sunga & Kass, 2019);
- contenuti di corsi dichiaratamente destinati a favorire gli studenti.

Come si distinguono i docenti universitari con una mentalità incrementale relativa alle pratiche pedagogiche?

Bisogna partire dal presupposto che i docenti sono abbastanza consapevoli che le loro pratiche educative sono visibili agli studenti, e tra queste, possiamo quindi includere gli approcci legati alla mentalità incrementale. Secondo Canning et al. (2019), i docenti con una mentalità di crescita dedicano maggiore impegno a pratiche specifiche che influenzano i successi accademici dei loro studenti. In tal modo, questi docenti tendono a utilizzare delle strategie didattiche focalizzate sull’apprendimento e sullo sviluppo degli studenti e delle studentesse.

La ricerca di Muenks e colleghi (2020) ha individuato quattro comportamenti, adottati dagli insegnanti, in grado di comunicare agli studenti la credenza nella malleabilità dell’intelligenza. Questi comportamenti comprendono:

1. inviare messaggi espliciti che sottolineano agli studenti e alle studentesse la possibilità di progresso e riuscita per ciascuno;
2. offrire opportunità per esercitarsi e per ricevere feedback;
3. fornire supporto in caso di difficoltà, confusione o scarso rendimento;
4. dare importanza all’apprendimento e allo sviluppo degli studenti.

A tal proposito, Kroeper, Fried e Murphy (2020) hanno esaminato 119 comportamenti e affermazioni degli insegnanti, rilevando che i comportamenti con il maggior potere predittivo di una mentalità di crescita includono:

1. comunicare agli studenti in difficoltà che gli errori rappresentano opportunità di apprendimento;
2. utilizzare diverse modalità per spiegare i contenuti del corso, garantendo la comprensione da parte di tutti gli studenti;
3. incoraggiare gli studenti a inviare domande via e-mail per migliorare la loro comprensione del materiale.

L’espressione di questi tre comportamenti, già nella prima lezione, segnala chiaramente, agli studenti e alle studentesse, l’adozione di una mentalità di crescita da parte del docente. Ciò predice non solo un maggiore interesse e motivazione per il corso, ma anche esperienze psicologiche più positive e migliori prestazioni degli studenti e delle studentesse.

In un recente lavoro sul *mindset* dei docenti, Muenks e colleghe (2024) hanno indagato l'allineamento tra i comportamenti e le convinzioni dei docenti riguardo alla mentalità incrementale. I dati sono stati raccolti su un target di 44 docenti universitari di materie STEM e 765 studenti iscritti ai loro corsi. Uno dei principali risultati, ha mostrato che, dal punto di vista degli studenti, i comportamenti dei/lle docenti legati alla mentalità di crescita erano moderatamente associati alle percezioni delle loro convinzioni incrementali. Ciò suggerisce che gli studenti percepiscono un insieme coerente di credenze e comportamenti, che vanno ad indicare una mentalità di crescita. Non è stata invece rilevata alcuna correlazione significativa tra le convinzioni auto-riferite dai docenti e i loro comportamenti, indicando che, i docenti con una mentalità incrementale più forte, non sempre adottino, o percepiscono di adottare, comportamenti che segnalano la mentalità di crescita agli studenti. Questo potrebbe essere causato dalla mancata percezione di ciò che si sta mettendo in atto (es. fenomeno attore-osservatore), oppure dalla mancata conoscenza da parte dei docenti dei particolari comportamenti che sono significativi per gli studenti (a differenza degli studenti che invece possiedono un insieme chiaro e coerente di indicatori di *growth mindset*), oppure da idee errate su cosa significhi una mentalità di crescita (ad esempio, una “falsa mentalità di crescita”).

Partendo dalla premessa che il modo in cui il materiale didattico viene presentato in classe ha un effetto significativo sul modo in cui gli studenti apprendono (Hattie, 2009), Sahagun e colleghi (2021) hanno sviluppato delle indicazioni pedagogiche relative all'insegnamento del *growth mindset* denominate *Growth-Mindset Teaching Pedagogy* (GMST). Con un focus sul processo, essa prevede la definizione di quelle attività accademiche che possono essere aggiunte e incentivate nel processo di apprendimento dei corsi universitari, al fine di aiutare gli studenti a sviluppare convinzioni di mentalità incrementale. Tale pedagogia si anima attraverso cinque caratteristiche:

1. *Utilizzare la classe come spazio di formazione*: il primo elemento di questa pedagogia risiede nel trattare la classe come un luogo di training formativo, incoraggiando gli studenti e le studentesse a imparare attivamente e a migliorare. Gli errori vanno comunicati come opportunità, permettendo agli studenti di esplorare senza la pressione di dover dimostrare di avere sempre ragione (Hattie, 2009). Si crea così un ambiente sicuro volto a incoraggiare l'apprendimento e lo sviluppo di una mentalità di crescita (Dweck, 2016).
2. *Richiedere la consegna dei compiti prima della lezione*: un secondo elemento è la richiesta agli studenti di inviare i compiti prima della lezione, migliorando così la partecipazione e la qualità delle discussioni in classe. Si favorisce così una migliore preparazione e interazione, aumen-

tando l'impegno degli studenti nelle discussioni collaborative, che sono associate a un maggiore interesse e coinvolgimento (Wu et al., 2013).

3. *Fornire feedback settimanali sulle prestazioni*: offrire feedback continui e settimanali sulle prestazioni degli studenti e delle studentesse, indicando come migliorarle. Feedback tempestivi, dopo i compiti o gli esami, aiutano gli studenti a ricordare l'esperienza e a reagire positivamente. Feedback costanti rinforzano l'idea che sia possibile migliorare, aiutando a sviluppare una mentalità incrementale (Dweck, 2016).
4. *Permettere agli studenti di sperimentare il fallimento senza penalizzazioni*: i docenti dovrebbero cambiare il modo in cui viene percepito il fallimento, permettendo agli studenti e alle studentesse di fallire senza ricadute negative. Il fallimento crea spesso ansia e può portare a una mentalità fissa, laddove gli studenti evitano il rischio per paura di ottenere voti bassi (Hattie, 2009). Consentendo occasionalmente il fallimento senza ripercussioni sul voto finale, gli studenti possono concentrarsi sull'apprendimento, piuttosto che sul semplice ottenimento di buoni voti.
5. *Offrire opportunità multiple per migliorare le prestazioni*: i docenti dovrebbero fornire agli studenti diverse possibilità per migliorare. È importante creare un ambiente in cui gli studenti e le studentesse possano riflettere sulle proprie lacune e rivedere i propri lavori con l'obiettivo di migliorare. Permettere agli studenti di rivedere e ri-sottoporre i compiti, incoraggia l'apprendimento attraverso la riflessione e l'applicazione del feedback (Boud, 2000).

Tali indicazioni sono state sottoposte a un test su 17 corsi per un totale di 867 partecipanti, che ha mostrato come gli studenti e le studentesse aumentassero il *mindset* incrementale a discapito del *mindset* fisso. Inoltre, è stato rilevato un aumento significativo delle convinzioni sulla malleabilità dell'intelligenza del 3,44% e una riduzione delle convinzioni di mentalità fissa del 3,48% rispetto al gruppo di controllo. L'efficacia della GMST è risultata più pronunciata tra le studentesse, con un incremento delle convinzioni di mentalità incrementale 5,75 volte maggiore rispetto agli studenti maschi. Come sottolineato da Sahagun e colleghi (2021), questo risultato suggerisce che la pedagogia GMST è un metodo didattico efficace per promuovere la mentalità incrementale tra gli studenti universitari e presenta un potenziale di scalabilità se applicata in più corsi.

Tale modello si pone in posizione di complementarità con il modello pedagogico di Rissanen e colleghe (2019) e rappresenta una valida risposta alla necessità di modificare le credenze fisse sulla propria intelligenza e le proprie abilità degli studenti e delle studentesse, offrendo “interventi efficienti, a basso costo e facili da implementare per la crescita mentale nell'istruzione superiore” (Sahagun et al., 2021, p. 5).

Riflessioni conclusive

In questo volume si è cercato di esplorare le potenzialità delle pratiche pedagogiche basate sul concetto di *growth mindset*, partendo dalle teorie sull'intelligenza, le teorie motivazionali e le teorie attributive, utilizzando un approccio all'educazione equa, oltre che di qualità. Punti di forza del promuovere una mentalità incrementale nei contesti educativi sono rappresentati dalla possibilità di costruire una sinergia tra le dimensioni personali e quelle di gruppo, come il contesto familiare, della classe, dei pari, ma anche, a livello organizzativo, della scuola. In particolare, dal punto di vista dei docenti, promuovere una cultura del *growth mindset* in classe potrebbe riverberare i suoi effetti anche negli altri livelli di contesto e apprendimento: formale, non formale e informale degli individui. La ricerca sul *mindset* si è evoluta concependo il *growth mindset* come un sistema dinamico, in cui le intenzioni degli insegnanti, la loro attuazione tramite le pratiche didattiche e valutative e le percezioni degli studenti (Murphy et al., 2021) si influenzano reciprocamente, creando una cultura del *growth mindset*. I *mindset* dei bambini possono essere profondamente influenzati dai feedback che ricevono dall'ambiente. Il *mindset*, la motivazione e i risultati degli studenti possono essere influenzati anche dai *mindset* dei docenti, così come il loro stile di feedback, oltre che dallo stile degli apprezzamenti utilizzato dalle figure genitoriali. Per questi motivi, lo sviluppo di "culture del *mindset* incrementale" potrebbe essere considerato un passo successivo necessario per ottenere risultati più stabili ed efficaci nel campo della ricerca. Tuttavia, questo si è rivelato un compito tutt'altro che semplice. Risultando gli interventi sulla mentalità incrementale particolarmente efficaci nei casi di maggior vulnerabilità, come nella riduzione della minaccia dello stereotipo, nonché nel contrastare lo svantaggio dato dall'appartenere a classi socio-economiche più basse, possiamo dire che lo sviluppo di una pedagogia del *growth mindset* si rivela utile per un'emancipazione al plu-

rale, dal cui processo ne traggono beneficio di riflesso tutti gli studenti e le studentesse, nonché le figure educative.

Il fatto che le pratiche pedagogiche in grado di promuovere il *growth mindset* siano focalizzate sul processo, sulla creazione di un clima positivo d'apprendimento, sul sostegno di atteggiamenti perseveranti, come la normalizzazione dell'errore, e l'utilizzo di feedback formativi, rendono la pedagogica del *mindset* vicina alle pratiche di *mastery learning* e valutazione formativa, concentrati sull'adoperarsi per una cultura inclusiva della valutazione (Corsini, 2018). In tal modo, le evidenze di ricerca legate al *mindset* volte a contrastare le disuguaglianze (di genere o socio-economiche), si uniscono agli esiti propri della valutazione formativa legati al perseguimento dell'equità nelle pratiche valutative e progettuali.

Gli interventi sul *mindset* hanno avuto massima diffusione nei contesti statunitensi, ma non sono mancate critiche alla loro efficacia. Una riflessione ulteriore potrebbe riguardare la concezione di successo e fallimento, che solitamente tendono a essere utilizzate all'interno di questi interventi. L'utilizzo di terminologie quali: successo ("success", termine generale che coinvolge il riconoscimento sociale di questo successo e non di "achievement", termine più specifico riferito a un compito) e fallimento ("failure"), non hanno certo favorito una costruzione di significati più vicini a un approccio centrato sulla padronanza, come ci si aspetterebbe da una letteratura legata al *growth mindset*. Cosa significa successo e cosa fallimento, se poi non possiamo collegare ad essi un apprendimento, e quindi un significato da integrare nel nostro "bagaglio"? Una possibile soluzione potrebbe essere offerta dalla riflessione sul concetto di sfida (*challenge*), come situazione che presenta difficoltà del compito e che richiede allenamento per essere portata a termine, al fine di sviluppare percezione di competenza in quel compito. Attorno a tale riflessione, le metodologie didattiche di *challenge-based learning*, *problem-based learning* e *design-based learning*, offrono validi spunti per integrare l'approccio del *mindset* all'interno del processo di apprendimento e non tenerlo come intervento a sé stante.

Un altro aspetto interessante emerso ha a che fare con la recente meta-analisi di Bardach e colleghi (2024) focalizzata sul *mindset* dei docenti; essa mostra come le correlazioni più forti tra il *mindset* dei docenti e le pratiche didattiche orientate alla padronanza siano più forti per gli insegnanti delle scuole elementari e diminuiscano nella secondaria. Questo dato potrebbe essere letto come un effetto indiretto della formazione dei docenti, sottolineando, ancora una volta, l'importanza della costruzione di una professionalità docente che, per i cicli della secondaria, può essere potenziata ad esempio attraverso esperienze di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018).

Muenks e colleghe (2024) sottolineano l'importanza di identificare, durante l'insegnamento, i comportamenti associati a una mentalità incremen-

tale, comprendendo anche come tali comportamenti vengano comunicati e percepiti nelle aule. Essi ricordano come non sempre vi sia coerenza tra *mindset* e messaggi, mostrando la necessità di mantenere attiva l'attenzione su tale approccio; infatti può verificarsi che:

1. gli insegnanti con una mentalità di crescita non sempre attuano comportamenti coerenti con tale mentalità. Ciò potrebbe rivelare una comprensione superficiale delle implicazioni di una vera mentalità incrementale o dalla mancanza di una visione coerente dei comportamenti didattici che la segnalano.
2. Gli insegnanti possono comunicare involontariamente una mentalità fissa agli studenti. Ciò potrebbe accadere ad esempio per via di una scorretta interpretazione da parte degli studenti, rivelando l'importanza di chiarire in modo esplicito agli studenti e alle studentesse il loro intento di promuovere la crescita e lo sviluppo.
3. Gli studenti potrebbero non notare i comportamenti di mentalità di crescita degli insegnanti. Ciò potrebbe accadere in quanto molti messaggi legati alla mentalità di crescita potrebbero passare inosservati, specialmente se verbali o scritti, rischiando di essere persi. Occorre quindi incorporare costantemente messaggi incrementali in tutti gli aspetti dell'insegnamento al fine di costruire una cultura coerente che segnali agli studenti la loro convinzione nel potenziale di apprendimento e sviluppo.

Emerge quindi che gli interventi dovrebbero non solo mirare a sviluppare il *growth mindset* dei docenti, ma anche aiutare gli studenti a interpretare correttamente i comportamenti degli insegnanti. Va ribadita quindi la necessità di combinare interventi a livello di studenti e insegnanti per assicurare che gli insegnanti attuino comportamenti didattici e valutativi orientati alla crescita e chiariscano il significato di queste pratiche agli studenti (Canning & Limeri, 2023).

L'adozione di pedagogie individualizzate al target e al contesto, nonché di prospettive temporali di ampio respiro e che prediligono l'integrazione nella pratica didattica e valutativa, dovrebbe essere preferita ad interventi brevi focalizzandosi quindi sulla creazione di una cultura del *mindset* incrementale lavorando sia sui/lle docenti (per una spinta *top-down*), sia sugli studenti e le studentesse (per una spinta *bottom-up* e *peer-to-peer*).

Sebbene il *growth mindset* abbia presentato alcuni limiti nell'operationalizzazione degli interventi, divenendo bersaglio di critica, il costrutto ha saputo dimostrare di essere un valido strumento in mano alle figure educative per emancipare al plurale, andando infatti a contrastare le disuguaglianze di sistema; in tal senso, mentre si educa alla malleabilità delle abilità, contemporaneamente si educa all'equità e all'inclusione sociale, sostanziano così un'educazione alla democrazia.

Bibliografia

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 49–74. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Adams, J. S. (1965). Inequity In Social Exchange. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 2, pp. 267–299). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Alam, A., & Mohanty, A. (2023). Cultural beliefs and equity in educational institutions: Exploring the social and philosophical notions of ability groupings in teaching and learning of mathematics. *International Journal of Adolescence and Youth, 28*(1), 2270662. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2270662>
- Althusser, L. (1975). *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat: Notes pour une recherche*. Centre de reprographie de l'Université Paris-Nord. <https://books.google.it/books?id=DxZMXwAACAAJ>
- Alyahya, D. (2019). Infographics as A Learning Tool in Higher Education: The design process and perception of an Instructional Designer. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18*(1), 1–15. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.1.1>
- Ames, C. (1984). *Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive motivational analysis Research on motivation in education: Student motivation*. Academic Press,.
- Ames, C., Ames, R., & Felker, D. W. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology, 69*(1), 1–8. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.1.1>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in Achievement Goal Orientations, Perceived Academic Competence, and Grades across the Transition to Middle-Level Schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*(3), 269–298. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0926>

- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research & Development in Education*, 32(2), 89–103.
- Aragón, O. R., Eddy, S. L., & Graham, M. J. (2018). Faculty Beliefs about Intelligence Are Related to the Adoption of Active-Learning Practices. *CBE—Life Sciences Education*, 17(3), ar47. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-05-0084>
- Arendt, H. (1993). The Crisis of Education (1958). In *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought [1961]* (Penguin, pp. 173–195).
- Arkin, R. M. & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In Harvey, J.H. & Weary, G.W. (A c. Di), *Attribution: Basic issues and applications* (pp. 169–202). Academic Press.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113–125. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1491>
- Aronson, J., & Good, C. (2008). The development of stereotype threat: Consequences for educational and social equality. In Wainryb, C., Smetana, J. G. & E. Turie (A c. Di), *Social development, social inequalities, and social justice* (pp. 155–183). Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study* (pp. xv, 873). Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Auten, M. A. (2013). *Helping educators foster a growth mindset in community college classrooms*. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1073>
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/593884>
- Baldacci, M. (1999). *L'individualizzazione. Basi psicopedagogiche e didattiche*. Pitagora.
- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* (Rist). Erickson.
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. J. (2007). Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223–235. <https://doi.org/10.1080/00461520701621079>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142519016>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2011). A Social Cognitive perspective on Positive Psychology. *Revista de Psicologia Social*, 26(1), 7–20. <https://doi.org/10.1174/021347411794078444>

- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805–814. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.805>
- Bandura, M. M. & Dweck, C. S. (1985). *The relationship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement-related cognition, affect and behavior*. Unpublished manuscript. Harvard University Press.
- Bardach, L., Bostwick, K. C. P., Fütterer, T., Kopatz, M., Hobbi, D. M., Klassen, R. M., & Pietschnig, J. (2024). A Meta-Analysis on Teachers' Growth Mindset. *Educational Psychology Review*, 36(3), 84. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09925-7>
- Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J., & Lüftenegger, M. (2020). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1197–1220. <https://doi.org/10.1037/edu0000419>
- Batini, F. (2011). *Comprendere la differenza: Verso una pedagogia dell'identità sessuale*. Armando.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Becchi, E. & Bondioli, A. (2004). La valutazione. Una pratica in via di definizione. In A. Bondioli & M. Ferrari, *Verso un modello di valutazione formativa: Ragioni, strumenti e percorsi* (1. ed). Junior.
- Beck, A.T. (1983). Cognitive therapy of depression: New perspectives. In Clayton, P.J. & Barrett, J.E. (A c. Di), *Treatment of depression: Old controversies and new approaches* (pp. 265–290). Raven Press.
- Beck, M. L., Freihaut, B., Henry, R., Pierce, S., & Bayer, W. L. (1975). A serum haemagglutinating property dependent upon polycarboxyl groups. *British Journal of Haematology*, 29(1), 149–156. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2141.1975.tb01808.x>
- Bedford, S. (2017). Growth mindset and motivation: A study into secondary school science learning. *Research Papers in Education*, 32(4), 424–443. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1318809>
- Bell, R. (2021). Underpinning the entrepreneurship educator's toolkit: Conceptualising the influence of educational philosophies and theory. *Entrepreneurship Education*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s41959-020-00042-4>
- Benadusi, (Luciano), & Giancola, (Orazio). (2021). *Equità e merito nella scuola: Teorie, indagini empiriche, politiche*. FrancoAngeli.
- Benetton, Mirca. (2017). Ragazzi dotati e scuola democratica: Il risvolto etico-pedagogico del talento. *Studium Educationis* •, XVIII(1), 65–88.

- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405–417. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- Bernardo, A. B. I. (2021). Socioeconomic status moderates the relationship between growth mindset and learning in mathematics and science: Evidence from PISA 2018 Philippine data. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(2), 208–222. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1832635>
- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15(6), 608–616. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.6.608>
- Bernstein, B. B. (A c. Di). (1971). *Class, codes and control*. Routledge and K. Paul.
- Betts, J. R., & Shkolnik, J. L. (2000). Key difficulties in identifying the effects of ability grouping on student achievement. *Economics of Education Review*, 19(1), 21–26. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(99\)00022-9](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(99)00022-9)
- Bian, L., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children’s interests. *Science*, 355(6323), 389–391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Bian, L., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2018). Evidence of bias against girls and women in contexts that emphasize intellectual ability. *American Psychologist*, 73(9), 1139–1153. <https://doi.org/10.1037/amp0000427>
- Biasin, C. (2016). Apprendimento Trasformativo ed Educazione degli Adulti: Il processo di trasformazione dei significati. In G. Chianese (A c. Di), *L'educazione permanente: Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale* (pp. 13–25). FrancoAngeli.
- Bicen, H., & Beheshti, M. (2017). *The Psychological Impact of Infographics in Education*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:58859795>
- Biemmi, I. & Leonelli, S. (s.d.). *Gabbie di genere: Retaggi sessisti e scelte formative*. Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I. & Mapelli, B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Mondadori Università.
- Biesta, G.J.J. (2010). Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Bindman, S. W., Pomerantz, E. M., & Roisman, G. I. (2015). Do children’s executive functions account for associations between early autonomy-supportive parenting and achievement through high school? *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 756–770. <https://doi.org/10.1037/edu0000017>
- Binet, A., & Simon, T. (1904). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année psychologique*, 191–244. Persée <https://www.persee.fr>
- 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>

- Blascovich, J., Mendes, W. B., Hunter, S. B., Lickel, B., & Kowai-Bell, N. (2001). Perceiver threat in social interactions with stigmatized others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 253–267. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.2.253>
- Bleeker, M. M., & Jacobs, J. E. (2004). Achievement in Math and Science: Do Mothers' Beliefs Matter 12 Years Later? *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 97–109. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.97>
- Bloom, B.S. (1968). *Learning for mastery*. University of California Press.
- Boffo, V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 27-51 Pages. <https://doi.org/10.13128/RIEF-10073>
- Boffo, V., & Fedeli, M. (2018). *Employability & Competences: Innovative Curricula for New Professions*. Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-6453-672-9>
- Boigegrain, N.M. (s.d.). The Effect of Maternal and Paternal Caregivers' Failure Mindsets and Helicopter Parenting on Emerging Adults' Intelligence Mindsets. *Student Research Submissions*, 352.
- Bolzani, D. (2024). Formare all'imprenditorialità e formare all'intraprendenza: Modelli e cambiamenti di paradigma. In Luppi, E., Ricci, A., & Bolzani, D., *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale* (pp. 13–31). FrancoAngeli. <https://doi.org/10.3280/oa-1112>
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*, 2nd ed. (pp. xxvi, 254). Sage Publications, Inc.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Routledge and K. Paul.
- Bowles, T. (1999). Focusing on time orientation to explain adolescent self concept and academic achievement: Part II: Testing a model. *Journal of Applied Health Behaviour*, 1(2), 1–8.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 371–388. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2003.10.001>
- Bright, L. K., Malinsky, D., & Thompson, M. (2016). Causally Interpreting Intersectionality Theory. *Philosophy of Science*, 83(1), 60–81. <https://doi.org/10.1086/684173>
- Brock, A., & Hundley, H. (2017). *The Growth Mindset Playbook: A Teacher's Guide to Promoting Student Success*. Ulysses Press. <https://books.google.it/books?id=efchvgAACA AJ>
- Broda, M., Yun, J., Schneider, B., Yeager, D. S., Walton, G. M., & Diemer, M. (2018). Reducing Inequality in Academic Success for Incoming College Students: A Randomized Trial of Growth Mindset and Belonging Interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(3), 317–338. <https://doi.org/10.1080/19345747.2018.1429037>

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, Vol. 1, 6th ed.* (pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc.
- Brooks, R., & Youngson, P. L. (2016). Undergraduate work placements: An analysis of the effects on career progression. *Studies in Higher Education, 41*(9), 1563–1578. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.988702>
- Brown, R. & Waring, R. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language, 20*(2), 136–163.
- Burgio, G., & Lopez, A.G. (A c. Di). (2023). *La pedagogia di genere: Percorsi di ricerca contemporanei*. Angeli.
- Burnette, J. L., Hoyt, C. L., Russell, V. M., Lawson, B., Dweck, C. S., & Finkel, E. (2020). A Growth Mind-Set Intervention Improves Interest but Not Academic Performance in the Field of Computer Science. *Social Psychological and Personality Science, 11*(1), 107–116. <https://doi.org/10.1177/1948550619841631>
- Burnette, J. L., Knouse, L. E., Vavra, D. T., O’Boyle, E., & Brooks, M. A. (2020). Growth mindsets and psychological distress: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 77*, 101816. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101816>
- 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>
- Burnette, J. L., Russell, M. V., Hoyt, C. L., Orvidas, K., & Widman, L. (2018). An online growth mindset intervention in a sample of rural adolescent girls. *British Journal of Educational Psychology, 88*(3), 428–445. <https://doi.org/10.1111/bjep.12192>
- Cain, K. M., & Dweck, C. S. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill-Palmer Quarterly, 41*(1), 25–52.
- Calonghi, L. (1956b). *Testi ed esperimenti. Metodologia della ricerca pedagogico-didattica*. Torino: PAS.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Learning Forward and NCTAF.
- Campbell, C. (2021). Educational equity in Canada: The case of Ontario’s strategies and actions to advance excellence and equity for students. *School Leadership & Management, 41*(4–5), 409–428. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1709165>
- Campbell, T. (2021). In-class ‘ability’-grouping, teacher judgements and children’s mathematics self-concept: Evidence from primary-aged girls and boys in the UK Millennium Cohort Study. *Cambridge Journal of Education, 51*(5), 563–587. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1877619>
- Canning, E. A., & Limeri, L. B. (2023). Theoretical and methodological directions in mindset intervention research. *Social and Personality Psychology Compass, 17*(6), e12758. <https://doi.org/10.1111/spc3.12758>
- Canning, E. A., Muenks, K., Green, D. J., & Murphy, M. C. (2019a). STEM faculty who believe ability is fixed have larger racial achievement gaps

- and inspire less student motivation in their classes. *Science Advances*, 5(2), eaau4734. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4734>
- Canning, E. A., Muenks, K., Green, D. J., & Murphy, M. C. (2019b). STEM faculty who believe ability is fixed have larger racial achievement gaps and inspire less student motivation in their classes. *Science Advances*, 5(2), eaau4734. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4734>
- Caprara, G. V. (1996). Structures and Processes in Personality Psychology. *European Psychologist*, 1, 14–26.
- Casad, B. J., Oyler, D. L., Sullivan, E. T., McClellan, E. M., Tierney, D. N., Anderson, D. A., Greeley, P. A., Fague, M. A., & Flammang, B. J. (2018). Wise psychological interventions to improve gender and racial equality in STEM. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(5), 767–787. <https://doi.org/10.1177/1368430218767034>
- Ceylan, N. O. (2016). Using Short Stories in Reading Skills Class. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 311–315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.027>
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62–83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Chen, J. (2015). Chen, J. (2015). Effective teaching strategies for facilitating the language acquisition of English language learners. *Idiom*, 45(2), 14–16. *Idiom*, 45, 14–16.
- Chen, L., Zhang, Y., & Tang, Y. (2024). The relationship between school climate and growth mindset of junior middle school students: A mediating model of perceived social support and positive personality. *Current Psychology*, 43(5), 4142–4154. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04570-9>
- Cheng, M. W. T., Leung, M. L., & Lau, J. C.-H. (2021). A review of growth mindset intervention in higher education: The case for infographics in cultivating mindset behaviors. *Social Psychology of Education*, 24(5), 1335–1362. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09660-9>
- Chestnut, E., Lei, R., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2018). The Myth That Only Brilliant People Are Good at Math and Its Implications for Diversity. *Education Sciences*, 8(2), 65. <https://doi.org/10.3390/educsci8020065>
- Ching, B. H.-H., Li, X. F., & Chen, T. T. (2023). Longitudinal Links Between Parental Failure Mindsets, Helicopter Parenting, and Fixed Mindset of Intelligence in Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(10), 2196–2213. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01815-5>
- Chiu, C., Hong, Y., & Dweck, C. S. (1997). Lay dispositionism and implicit theories of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 19–30. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.19>
- Chubb, N. H., Fertman, C. I., & Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32(125), 113–129.
- Ciani, A. (2019). *L'insegnante democratico: Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna*. FrancoAngeli.

- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica: Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Cielo, F., Ulberg, R., & Di Giacomo, D. (2021). Psychological Impact of the COVID-19 Outbreak on Mental Health Outcomes among Youth: A Rapid Narrative Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6067. <https://doi.org/10.3390/ijerph18116067>
- Cimpian, A. (2015). The Inherence Heuristic: Generating Everyday Explanations. In R. A. Scott & S. M. Kosslyn (A c. Di), *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences* (1^a ed., pp. 1–15). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0341>
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento: La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. FrancoAngeli.
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664–8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Cline, F., & Fay, J. (2020). *Parenting with love & logic: Teaching children responsibility* (Third edition). NavPress.
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *Am. J. Sociol*, 94, 95-120.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.678>
- Costa Costa, M. & Visalberghi, A. (1977). L'approccio mastery learning ed una sua prima applicazione in Italia. In Indagine IEA e situazione italiana. *Quaderni degli annali della Pubblica Istruzione*, XXIII(5), 222–236.
- Cornell, H. R., Lin, T. T., & Anderson, J. A. (2018). A systematic review of play-based interventions for students with ADHD: Implications for school-based occupational therapists. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 11(2), 192–211. <https://doi.org/10.1080/19411243.2018.1432446>
- Corsini, C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, L. Agostinetto, & M. Fiorucci (A c. Di), *Diritti cittadinanza inclusione* (pp. 85–94). Pensa multimedia.
- Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Frontiers in Psychology*, 9, 829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829>
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform* (1^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173582>
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1038–1050. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1038>

- Coyle, D. (2009). *The Talent Code: Unlocking the Secret of Skill in Maths, Art, Music, Sport, and Just about Everything Else*. Random House. <https://books.google.it/books?id=h2s1DLQZddwC>
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 83*(1), 17–27. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.17>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum, 8*(1).
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review, 108*(3), 593–623. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.593>
- Crowley, K., Callanan, M. A., Tenenbaum, H. R., & Allen, E. (2001). Parents Explain More Often to Boys Than to Girls During Shared Scientific Thinking. *Psychological Science, 12*(3), 258–261. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00347>
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math-Gender Stereotypes in Elementary School Children: Gender Stereotypes. *Child Development, 82*(3), 766–779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>
- Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education + Training, 49*(4), 277–289. <https://doi.org/10.1108/00400910710754435>
- Darlow, V., Norvilitis, J. M., & Schuetze, P. (2017). The Relationship between Helicopter Parenting and Adjustment to College. *Journal of Child and Family Studies, 26*(8), 2291–2298. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0751-3>
- De Bartolomeis, F. (1953). *La pedagogia come scienza*. Firenze: La nuova Italia.
- De Beni, R., & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Mulino.
- DeBacker, T. K., Heddy, B. C., Kershen, J. L., Crowson, H. M., Looney, K., & Goldman, J. A. (2018). Effects of a one-shot growth mindset intervention on beliefs about intelligence and achievement goals. *Educational Psychology, 38*(6), 711–733. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426833>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior, 1*(1), 33–43.
- Demetrio, D. (2001). *Con voce diversa: Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Guerini studio.
- Demozzi, S. & Ghigi, R. (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Mondadori Università.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin, 124*(2), 197–229. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197>
- Denison, D. R. (1996). What is the Difference between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars. *The Academy of Management Review, 21*(3), 619. <https://doi.org/10.2307/258997>

- Destin, M., Hanselman, P., Buontempo, J., Tipton, E., & Yeager, D. S. (2019). Do Student Mindsets Differ by Socioeconomic Status and Explain Disparities in Academic Achievement in the United States? *AERA Open*, 5(3), 233285841985770. <https://doi.org/10.1177/2332858419857706>
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. <https://books.google.it/books?id=IQ1B0VQRiIC>
- Dewey, (J.). (1938). *Experience and education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series.
- Dewey, (J.). (1950). *L'educazione di oggi*. La Nuova Italia Editrice.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451–462. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.451>
- Dijkstra, P., Kuyper, H., Van Der Werf, G., Buunk, A. P., & Van Der Zee, Y. G. (2008). Social Comparison in the Classroom: A Review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828–879. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>
- Donald, W. E., Ashleigh, M. J., & Baruch, Y. (2018). Students' perceptions of education and employability: Facilitating career transition from higher education into the labor market. *Career Development International*, 23(5), 513–540. <https://doi.org/10.1108/CDI-09-2017-0171>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom* (1^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Dörnyei, Z. (2009). *Teaching and researching motivation* (Nachdr.). Longman.
- Dubet, F. (2010). *Integrazione, coesione e disuguaglianze sociali*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142864799>
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance* (pp. xv, 335). Scribner/Simon & Schuster.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Durbin, R. P. (1975). Letter: Acid secretion by gastric mucous membrane. *The American Journal of Physiology*, 229(6), 1726. <https://doi.org/10.1152/ajplegacy.1975.229.6.1726>
- Durkheim, É. (con un contributo di Filloux, J.-C.). (2007). *L'éducation morale*. Éd. Fabert.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development* (pp. xiii, 195). Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2013). *Self-theories* (0 ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Dweck, C. S. (2015). Growth. *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 242–245. <https://doi.org/10.1111/bjep.12072>

- Dweck, C. S. (2017). From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological Review*, 124(6), 689–719. <https://doi.org/10.1037/rev0000082>
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit Theories: Elaboration and Extension of the Model. *Psychological Inquiry*, 6(4), 322–333. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_12
- Dweck, C. S. & Elliott, E. S. (1983). Achievement Motivation. In Mussen, P.H. & Hetherington, E.M. (A c. Di), *Handbook of Child Psychology* (pp. 643–691). Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109–116. <https://doi.org/10.1037/h0034248>
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In *Handbook of adolescent psychology, 2nd ed.* (pp. 125–153). John Wiley & Sons, Inc.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What Are We Doing to Early Adolescents? The Impact of Educational Contexts on Early Adolescents. *American Journal of Education*, 99(4), 521–542. <https://doi.org/10.1086/443996>
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. *Research on motivation in education*, 3, 139–181. Scopus.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (A c. Di), *Handbook of Adolescent Psychology* (1^a ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Educazione e questioni di genere: Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio* (con un contributo di Crivellaro, F., & Nardone, R.). (2020). FrancoAngeli.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance* (Calmann-Lévy).
- Ehrenfels, C. (1890). Über gestaltqualitäten. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie*, 14(3), 249–292.

- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Erdley, C. A., & Dweck, C. S. (1993). Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments. *Child Development*, 64(3), 863–878.
- Ericsson, K. A. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (A c. Di), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (1^a ed., pp. 683–704). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.038>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. Norton.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Co.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257–264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2021). *Annual report 2020*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/573699>
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Farrell, E. W. (1985). *The role of motivational processes in transfer of learning*. Harvard University Press.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From craft to science. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569–593. <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>
- Feather, N. T. (1975). *Values in education and society* (pp. xi, 350). Free Press.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research* (Vol. 27).
- Flanigan, A. E., Peteranetz, M. S., Shell, D. F., & Soh, L.-K. (2017). Implicit intelligence beliefs of computer science students: Exploring change across the semester. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 179–196. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.10.003>

- Foliano, F., Rolfe, H., Buzzeo, J., Runge, J., & Wilkinson, D. (2019). *Changing Mindsets: Effectiveness trial*. Education Endowment Foundation. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10118795>
- Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato*.
- Fraccaroli, F. (1998). *Il cambiamento nelle organizzazioni: Metodi di ricerca longitudinale applicati alla psicologia del lavoro*. Cortina.
- Fraccaroli, F. (2007). *Apprendimento e formazione nelle organizzazioni*. Il Mulino.
- Fraser, (Nancy). (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the «postsocialist» condition*. Routledge.
- Frondozo, C. E., King, R. B., Nalipay, Ma. J. N., & Mordeno, I. G. (2022). Mindsets matter for teachers, too: Growth mindset about teaching ability predicts teachers' enjoyment and engagement. *Current Psychology*, 41(8), 5030–5033. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01008-4>
- Fuesting, M. A., Diekman, A. B., Boucher, K. L., Murphy, M. C., Manson, D. L., & Safer, B. L. (2019). Growing STEM: Perceived faculty mindset as an indicator of communal affordances in STEM. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(2), 260–281. <https://doi.org/10.1037/pspa0000154>
- Fugate, M., & Kinicki, A. J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 503–527. <https://doi.org/10.1348/096317907X241579>
- Furnham, A., & Wu, C. (2014). The little emperor: Chinese parents' assessment of their own, their partner's and their only child's intelligence. *High Ability Studies*, 25(2), 121–141. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.966065>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan and Co. <https://doi.org/10.1037/13474-000>
- Galton, (F.). (1883). *Inquiries into Human Faculty and Its Development*. Macmillan and Co.
- Gálvez, R. H., Tiffenberg, V., & Altszyler, E. (2019). Half a Century of Stereotyping Associations Between Gender and Intellectual Ability in Films. *Sex Roles*, 81(9–10), 643–654. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01019-x>
- Gamberi, C. (2010). *Educare al genere: Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Carocci.
- Gamoran, A. (1986). Instructional and Institutional Effects of Ability Grouping. *Sociology of Education*, 59(4), 185. <https://doi.org/10.2307/2112346>
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. <https://books.google.it/books?id=2IEfFSYouKUC>
- Gattullo, M. (1967). *Didattica e Docimologia*. Roma: Armando.
- Gattullo, (M.). (1972). *Documenti sulla scuola*. Cooperativa libraria universitaria.
- Gattullo, (M.). (1991). *Questioni attuali di politica scolastica*. CLUEB.
- Genovese, A. & Lodini, E. (s.d.). Mario Gattullo, ovvero l'etica dell'impegno scientifico e sociale. In *Una valutazione che analizza e ricostruisce: Rileggere*

oggi DIDATTICA E DOCIMOLOGIA in dialogo con Mario Gattullo. Armando.

- Gerardou, F. S., Meriton, R., Brown, A., Moran, B. V. G., & Bhandal, R. (2022). Advancing a Design Thinking Approach to Challenge-Based Learning. In E. Vilalta-Perdomo, J. Membrillo-Hernández, R. Michel-Villarreal, G. Lakshmi, & M. Martínez-Acosta (A c. Di), *The Emerald Handbook of Challenge Based Learning* (pp. 93–129). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80117-490-920221005>
- Germani, S. (2024). Autodeterminazione e intenzione di abbandonare la scuola negli adolescenti: Il ruolo del supporto all'autonomia da parte di insegnanti e genitori. *RICERCHE PEDAGOGICHE*, 231, 95–112.
- Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza: Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Il Mulino.
- Givertz, M. & Segrin, C. (2014). The association between overinvolved parenting and young adults' self-efficacy, psychological entitlement, and family communication. *Communication Research*, 41, 1111–1136.
- Glisson, C. (2000). Organizational culture and climate. In Patti, R. (A c. Di), *The handbook of social welfare management* (pp. 195–218). Sage.
- Goldthorpe, (John), Llewellyn, (Catriona), & Payne, (Clive). (s.d.). *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Transaction.
- Gottfredson, L. S. (2003). Dissecting practical intelligence theory. *Intelligence*, 31(4), 343–397. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(02\)00085-5](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(02)00085-5)
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3>
- Goudeau, S., & Cimpian, A. (2021). How Do Young Children Explain Differences in the Classroom? Implications for Achievement, Motivation, and Educational Equity. *Perspectives on Psychological Science*, 16(3), 533–552. <https://doi.org/10.1177/1745691620953781>
- Gouédard, P. (2021). *Can a growth mindset help disadvantaged students close the gap?* (112; PISA in Focus). OECD Publishing.
- Greene, M. L., Way, N., & Pahl, K. (2006). Trajectories of perceived adult and peer discrimination among Black, Latino, and Asian American adolescents: Patterns and psychological correlates. *Developmental Psychology*, 42(2), 218–236. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.218>
- Guglielmi, D., & Chiesa, R. (2021). *Orientamento scolastico e professionale: Modelli, metodologie, strumenti*. Il Mulino.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development*, 84(5), 1526–1541. <https://doi.org/10.1111/cdev.12064>
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The Origins of Children's Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859. <https://doi.org/10.1111/cdev.12955>

- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123–142. <https://doi.org/10.3102/00346543052001123>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1–21. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3301_1
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316–330. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316>
- Harris, M. A., Gruenenfelder-Steiger, A. E., Ferrer, E., Donnellan, M. B., Allemand, M., Fend, H., Conger, R. D., & Trzesniewski, K. H. (2015). Do Parents Foster Self-Esteem? Testing the Prospective Impact of Parent Closeness on Adolescent Self-Esteem. *Child Development*, 86(4), 995–1013. <https://doi.org/10.1111/cdev.12356>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning for Teachers* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hattie, J. (2010). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hausmann, M. (2014). Arts versus science—Academic background implicitly activates gender stereotypes on cognitive abilities with threat raising men’s (but lowering women’s) performance. *Intelligence*, 46, 235–245. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.07.004>
- Hegers, O. (2021). Growth mindset, role conflict, and financial misreporting. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3966604>
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51(6), 358–374. <https://doi.org/10.1037/h0055425>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/10628-000>
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (A c. Di), *Conceptions of Giftedness* (2^a ed., pp. 147–170). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.010>
- Heller, K., & Hany, E. (1986). Identification, Development and Achievement Analysis of Talented and Gifted Children in West Germany. *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective*, 18.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children’s intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 774–795. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.774>
- Heslin, P. A., Latham, G. P., & VandeWalle, D. (2005). The Effect of Implicit Person Theory on Performance Appraisals. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 842–856. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.5.842>
- Heslin, P. A., Vandewalle, D., & Latham, G. P. (2006). KEEN TO HELP? MANAGERS’ IMPLICIT PERSON THEORIES AND THEIR

- SUBSEQUENT EMPLOYEE COACHING. *Personnel Psychology*, 59(4), 871–902. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00057.x>
- Hickman, (R.). (2009). *In Pursuit of Egalitarianism: And Why Social Mobility Cannot Get Us There*. Compass.
- Higgins, E. T., & Rholes, W. S. (1978a). “Saying is believing”: Effects of message modification on memory and liking for the person described. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14(4), 363–378. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(78\)90032-X](https://doi.org/10.1016/0022-1031(78)90032-X)
- Higgins, E. T., & Rholes, W. S. (1978b). “Saying is believing”: Effects of message modification on memory and liking for the person described. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14(4), 363–378. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(78\)90032-X](https://doi.org/10.1016/0022-1031(78)90032-X)
- Hokanson, B., Schmidt, M., Exter, M. E., Tawfik, A. A., & Earnshaw, Y. (A c. Di). (2023). *Formative Design in Learning: Design Thinking, Growth Mindset and Community*. Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-41950-8>
- Hong, J.-C., Hwang, M.-Y., Kuo, Y.-C., & Hsu, W.-Y. (2015). Parental monitoring and helicopter parenting relevant to vocational student’s procrastination and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 42, 139–146. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.003>
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588–599. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.588>
- Hong, Y.-Y. (1994). *Predicting trait versus process inferences: The role of implicit theories*. (Vol. 55, Fascicoli 6-B, p. 2436). ProQuest Information & Learning.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), 399–407. <https://doi.org/10.1017/S0140525X9800123X>
- Howerton, D. L., Enger, J. M., & Cobbs, C. R. (1992). Self-Esteem and Achievement of At-Risk Adolescent Black Males. *Research in the Schools*, 1, 23–27.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149–168. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0102_4
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate* (1. print). Sage.
- Hoyt, C. L., Burnette, J. L., & Innella, A. N. (2012). I Can Do That: The Impact of Implicit Theories on Leadership Role Model Effectiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(2), 257–268. <https://doi.org/10.1177/0146167211427922>
- Huang, X., Zhang, J., & Hudson, L. (2019). Impact of math self-efficacy, math anxiety, and growth mindset on math and science career interest for middle school students: The gender moderating effect. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 621–640. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0403-z>

- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory* (pp. x, 422). Appleton-Century.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, *34*(2), 113–125. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4
- Hwang, N., Reyes, M., & Eccles, J. S. (2019). Who Holds a Fixed Mindset and Whom Does It Harm in Mathematics? *Youth & Society*, *51*(2), 247–267. <https://doi.org/10.1177/0044118X16670058>
- Ilardo, M. (2022). Traiettorie per l'educazione in Hannah Arendt: Prospettive sull'unicità e l'imprevedibilità dell'azione. *Encyclopaideia*, 83-93 Pages. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1825-8670/14787>
- Ilardo, (Marta). (s.d.). La scuola dei diritti universali. Hannah Arendt il caso «Little Rock». *PAIDEUTIKA*, *14*(28), 113–132.
- Jackson, D., & Hancock, P. (2010). Developing non-technical skills in undergraduate degrees in business and their transfer to the workplace. *Education Research and Perspectives*, *37*, 52–84.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, *73*(2), 509–527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>
- Janson, C.-G. (1981). Some Problems of Longitudinal Research in the Social Sciences. In F. Schulzinger, S. A. Mednick, & J. Knop (A c. Di), *Longitudinal Research* (pp. 19–55). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-8147-8_2
- Jefferies, C., Nelson, N., Grant, K. A., Nowell, L., Paris, B., & Viceer, N. (2023). Feedback for teaching development: Moving from a fixed to growth mindset. *Professional Development in Education*, *49*(5), 842–855. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876149>
- Jiang, X., Fang, L., & Mueller, C. E. (2023). Growth mindset: An umbrella for protecting socially stressed adolescents' life satisfaction. *School Psychology*. <https://doi.org/10.1037/spq0000584>
- Jiang, X., Mueller, C. E., & Paley, N. (2024). A Systematic Review of Growth Mindset Interventions Targeting Youth Social–Emotional Outcomes. *School Psychology Review*, *53*(3), 251–272. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2151321>
- Job, V., Dweck, C. S., & Walton, G. M. (2010). Ego Depletion—Is It All in Your Head?: Implicit Theories About Willpower Affect Self-Regulation. *Psychological Science*, *21*(11), 1686–1693. <https://doi.org/10.1177/0956797610384745>
- Jöreskog, K. G. (1981). Statistical Models for Longitudinal Studies. In F. Schulzinger, S. A. Mednick, & J. Knop (A c. Di), *Longitudinal Research* (pp. 118–124). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-8147-8_7
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). A rose by any other name: Are self-esteem, generalized self-efficacy, neuroticism, and locus of control indicators of a common construct? In B. W. Roberts & R. Hogan (A c. Di), *Personality psychology in the workplace* (pp. 93–118). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10434-004>

- Juvonen, J., & Murdock, T. B. (1995). Grade-level differences in the social value of effort: Implication for self-presentation tactics of early adolescents. *Child Development, 66*(6), 1694–1705.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (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>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review, 19*(2), 141–184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21–53). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kellaghan, T., & Stufflebeam, D. L. (A c. Di). (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4>
- Kelley, T., & Kelley, D. (2013). *Creative Confidence: Unleashing the Creative Potential Within Us All*. Crown. <https://books.google.it/books?id=Iu89yqLcl4AC>
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Yuet Wong, F. K., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 25*(4), 381–395. <https://doi.org/10.1080/713611442>
- Kerr, B. A., Multon, K. D., Syme, M. L., Fry, N. M., Owens, R., Hammond, M., & Robinson-Kurpius, S. (2015). *Distance from Privilege Measures* [Dataset]. <https://doi.org/10.1037/t36290-000>
- King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences, 22*(6), 814–819. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.005>
- King, R. B., & Trinidad, J. E. (2021). Growth mindset predicts achievement only among rich students: Examining the interplay between mindset and socioeconomic status. *Social Psychology of Education, 24*(3), 635–652. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09616-z>
- Kirby, D. A. (2004). Entrepreneurship education: Can business schools meet the challenge? *Education + Training, 46*(8/9), 510–519. <https://doi.org/10.1108/00400910410569632>
- Knee, C. R., Patrick, H., & Lonsbary, C. (2003). Implicit Theories of Relationships: Orientations Toward Evaluation and Cultivation. *Personality and Social Psychology Review, 7*(1), 41–55. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0701_3
- Kofta, M., & Şedek, G. (1989). Repeated failure: A source of helplessness or a factor irrelevant to its emergence? *Journal of Experimental Psychology: General, 118*(1), 3–12. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.118.1.3>
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

- Kolb, D. A. & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In Cooper, C. (A c. Di), *Theories of group processes* (pp. 33–57). Wiley.
- Kolyda, F. (2023). Fostering a growth mindset in higher education for inclusive learning for all. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 27. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi27.929>
- Kroeper, K. M., Fried, A. C., & Murphy, M. C. (2022). Towards fostering growth mindset classrooms: Identifying teaching behaviors that signal instructors' fixed and growth mindset beliefs to students. *Social Psychology of Education*, 25(2–3), 371–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09689-4>
- Kroger, J. (2017). Identity Development in Adolescence and Adulthood. In J. Kroger, *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.54>
- Ku, Y.-R., & Stager, C. (2022). Rethinking the Multidimensionality of Growth Mindset Amid the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review and Framework Proposal. *Frontiers in Psychology*, 13, 572220. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.572220>
- Kugle, C. L., Clements, R. O., & Powell, P. M. (1983). Level and stability of self-esteem in relation to academic behavior of second graders. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 201–207. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.201>
- Kurtz-Costes, B., Copping, K. E., Rowley, S. J., & Kinlaw, C. R. (2014). Gender and age differences in awareness and endorsement of gender stereotypes about academic abilities. *European Journal of Psychology of Education*, 29(4), 603–618. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0216-7>
- Kyndt, E., & Baert, H. (2015). Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.002>
- Kyrö, P. (2018). The conceptual contribution of education to research on entrepreneurship education. In A. Fayolle (A c. Di), *A Research Agenda for Entrepreneurship Education*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786432919.00015>
- Lastrucci, E. (2006). *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*. Anicia.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Law, F., McGuire, L., Winterbottom, M., & Rutland, A. (2021). Children's Gender Stereotypes in STEM Following a One-Shot Growth Mindset Intervention in a Science Museum. *Frontiers in Psychology*, 12, 641695. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641695>
- Lee, K. (2015). Higher education expansion, tracking, and student effort. *Journal of Economics*, 114(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s00712-013-0369-x>
- Lefkowitz, R. J. (1975). Identification of adenylate cyclase-coupled beta-adrenergic receptors with radiolabeled beta-adrenergic antagonists. *Biochemical Pharmacology*, 24(18), 1651–1658. [https://doi.org/10.1016/0006-2952\(75\)90001-5](https://doi.org/10.1016/0006-2952(75)90001-5)

- Legare, C. H., Gelman, S. A., & Wellman, H. M. (2010). Inconsistency With Prior Knowledge Triggers Children's Causal Explanatory Reasoning. *Child Development*, 81(3), 929–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01443.x>
- Leggett, E. L. (1986). *Individual differences in effort/ability inference rules and goals: Implications for causal judgments* (Vol. 47, Fascicoli 6-B, p. 2662). ProQuest Information & Learning.
- Leonard, (G.). (1991). *Mastery: The keys to long-term success and fulfillment*. Plume.
- Leonard, J. A., Martinez, D. N., Dashineau, S. C., Park, A. T., & Mackey, A. P. (2021). Children Persist Less When Adults Take Over. *Child Development*, 92(4), 1325–1336. <https://doi.org/10.1111/cdev.13492>
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1978). *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation* (pp. iii, 262). Lawrence Erlbaum.
- Leslie, S.-J., Cimpian, A., Meyer, M., & Freeland, E. (2015). Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science*, 347(6219), 262–265. <https://doi.org/10.1126/science.1261375>
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Li, N., & Hein, S. (2019). Parenting, Autonomy in Learning, and Development During Adolescence in China: Parenting, Autonomy in Learning, and Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2019(163), 67–80. <https://doi.org/10.1002/cad.20272>
- Li, Y., & Bates, T. C. (2020). Testing the association of growth mindset and grades across a challenging transition: Is growth mindset associated with grades? *Intelligence*, 81, 101471. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101471>
- Limeri, L. B., Carter, N. T., Choe, J., Harper, H. G., Martin, H. R., Benton, A., & Dolan, E. L. (2020). Growing a growth mindset: Characterizing how and why undergraduate students' mindsets change. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 35. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00227-2>
- Littler, J. (2017). *Against Meritocracy: Culture, power and myths of mobility* (1^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315712802>
- Liu, A. (2011). Unraveling the myth of meritocracy within the context of US higher education. *Higher Education*, 62(4), 383–397. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9394-7>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance* (pp. xviii, 413). Prentice-Hall, Inc.
- Loksa, D., Ko, A. J., Jernigan, W., Oleson, A., Mendez, C. J., & Burnett, M. M. (2016). Programming, Problem Solving, and Self-Awareness: Effects of Explicit Guidance. *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1449–1461. <https://doi.org/10.1145/2858036.2858252>
- Lor, R. (2017). *Design Thinking in Education: A Critical Review of Literature*.
- Losito, B. (2008). Qualità e equità: Le differenze interne al sistema scolastico italiano. Le dimensioni spaziale e temporale. In INVALSI (A c. Di), *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni: Rapporto nazionale PISA 2006* (pp. 9–20). Armando.

- Lubienski, S. T., Robinson, J. P., Crane, C. C., & Ganley, C. M. (2013). BRIEF REPORT: Girls' and Boys' Mathematics Achievement, Affect, and Experiences: Findings From ECLS-K. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(4), 634–645. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.44.4.0634>
- Macnamara, B. N., & Burgoyne, A. P. (2023). Do growth mindset interventions impact students' academic achievement? A systematic review and meta-analysis with recommendations for best practices. *Psychological Bulletin*, 149(3–4), 133–173. <https://doi.org/10.1037/bul0000352>
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105(1), 3–46. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (2016). Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological Review*, 123(4), 349–367. <https://doi.org/10.1037/rev0000033>
- Major, B., & Schmader, T. (1998). Coping with Stigma through Psychological Disengagement. In *Prejudice* (pp. 219–241). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012679130-3/50045-4>
- 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>
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In Adelson, J. (A c. Di), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 109–137). Wiley & Sons.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. *Child Development*, 76(2), 397–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87–102. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.87>
- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of Gender Development. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 353–381. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>
- Martocchio, J. J., & Judge, T. A. (1997). Relationship between conscientiousness and learning in employee training: Mediating influences of self-deception and self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 764–773. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.5.764>
- Marx, K. & Engels, F. (1847). *Manifest der Kommunistischen Partei*.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper & Row.
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauer mann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20(2), 275–298. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y>
- Matthes, B., & Stoeger, H. (2018). Influence of parents' implicit theories about ability on parents' learning-related behaviors, children's implicit theories, and

- children's academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 271–280. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.07.001>
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for «intelligence.» *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McGuire, L., Mulvey, K. L., Goff, E., Irvin, M. J., Winterbottom, M., Fields, G. E., Hartstone-Rose, A., & Rutland, A. (2020). STEM gender stereotypes from early childhood through adolescence at informal science centers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67, 101109. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101109>
- McNamee, S. J. (2018). *The Meritocracy Myth* (Fourth edition). Rowman & Littlefield.
- McNamee, S. J., & Miller, R. K. (2004). *The meritocracy myth*. Rowman & Littlefield.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Merton, R. K. (2000). *Social theory and social structure* (Enlarged ed., [Nachdr.]). Free Press.
- Miller, D. I., Eagly, A. H., & Linn, M. C. (2015). Women's representation in science predicts national gender-science stereotypes: Evidence from 66 nations. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 631–644. <https://doi.org/10.1037/edu0000005>
- Miu, A. S., & Yeager, D. S. (2015). Preventing Symptoms of Depression by Teaching Adolescents That People Can Change: Effects of a Brief Incremental Theory of Personality Intervention at 9-Month Follow-Up. *Clinical Psychological Science*, 3(5), 726–743. <https://doi.org/10.1177/2167702614548317>
- Moè, A. (2010). *La motivazione*. Il Mulino.
- Moè, A. (2011). *Motivati si nasce o si diventa?* (1. ed). GLF, Ed. Laterza.
- Moè, A. (2020). *La motivazione: Teorie e processi* (Nuova ed). Il mulino.
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding «Meaning» in Psychology: A Lay Theories Approach to Self-Regulation, Social Perception, and Social Development. *American Psychologist*, 61(3), 192–203. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.192>
- Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., & Singhal, S. (2013). A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 352–369. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12023>
- 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>
- Muenks, K., Canning, E. A., LaCosse, J., Green, D. J., Zirkel, S., Garcia, J. A., & Murphy, M. C. (2020). Does my professor think my ability can change? Students' perceptions of their STEM professors' mindset beliefs predict their psychological vulnerability, engagement, and performance in class. *Journal*

- of Experimental Psychology: General*, 149(11), 2119–2144. <https://doi.org/10.1037/xge0000763>
- Muenks, K., Kroeper, K. M., Canning, E. A., & Murphy, M. C. (2024). Instructor mindset beliefs and behaviors: How do students and instructors perceive them? *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09948-6>
- Murayama, K., Kitagami, S., Tanaka, A., & Raw, J. A. L. (2016). People's naiveté about how extrinsic rewards influence intrinsic motivation. *Motivation Science*, 2(3), 138–142. <https://doi.org/10.1037/mot0000040>
- Murphy, K. A., Blustein, D. L., Bohlig, A. J., & Platt, M. G. (2010). The College-to-Career Transition: An Exploration of Emerging Adulthood. *Journal of Counseling & Development*, 88(2), 174–181. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00006.x>
- Murphy, M. C., & Dweck, C. S. (2010). A Culture of Genius: How an Organization's Lay Theory Shapes People's Cognition, Affect, and Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(3), 283–296. <https://doi.org/10.1177/0146167209347380>
- Murphy, M. C., & Reeves, S. L. (2019). Personal and organizational mindsets at work. *Research in Organizational Behavior*, 39, 100121. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2020.100121>
- Murphy, M., Fryberg, S., Brady, L., Canning, E., & Hecht, C. (2021). Global Mindset Initiative Paper 1: Growth Mindset Cultures and Teacher Practices. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3911594>
- Muzzatti, B., & Agnoli, F. (2007). Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in Italian children. *Developmental Psychology*, 43(3), 747–759. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.747>
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Available at: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/school-climate-challenge-web.pdf>
- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers: JOURNAL OF SMALL BUSINESS MANAGEMENT. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>
- Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., & Nielson, M. G. (2015). Is Hovering Smothering or Loving? An Examination of Parental Warmth as a Moderator of Relations Between Helicopter Parenting and Emerging Adults' Indices of Adjustment. *Emerging Adulthood*, 3(4), 282–285. <https://doi.org/10.1177/2167696815576458>
- Nemanick, Jr, R. C., & Clark, E. M. (2002). The Differential Effects of Extracurricular Activities on Attributions in Résumé Evaluation. *International Journal of Selection and Assessment*, 10(3), 206–217. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00210>
- Neyer, F. J., & Asendorpf, J. B. (2001). Personality–relationship transaction in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1190–1204. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.6.1190>

- Nicholls, J. G. (1975). Causal attributions and other achievement-related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(3), 379–389. <https://doi.org/10.1037/h0076505>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Niu, W., & Brass, J. (2011). Intelligence in Worldwide Perspective. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (A. c. Di), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (1^a ed., pp. 623–646). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.032>
- Novara, F., & Sarchielli, G. (1996). *Fondamenti di psicologia del lavoro*. Il Mulino.
- Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness Versus Remediation: Self-Theories and Modes of Self-Esteem Maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 599–612. <https://doi.org/10.1177/0146167207312960>
- O'Connor, B. P., & Vallerand, R. J. (1998). Psychological adjustment variables as predictors of mortality among nursing home residents. *Psychology and Aging*, 13(3), 368–374. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.13.3.368>
- OECD. (2017). *Development Co-operation Report 2017: Data for Development*. OECD. <https://doi.org/10.1787/dcr-2017-en>
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- O'Leary, E. S., Shapiro, C., Toma, S., Sayson, H. W., Levis-Fitzgerald, M., Johnson, T., & Sork, V. L. (2020). Creating inclusive classrooms by engaging STEM faculty in culturally responsive teaching workshops. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 32. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00230-7>
- Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2000). Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 165–196. [https://doi.org/10.1076/0924-3453\(200006\)11:2;1-Q:FT165](https://doi.org/10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q:FT165)
- Orosz, G., Péter-Szarka, S., Bóthe, B., Tóth-Király, I., & Berger, R. (2017). How Not to Do a Mindset Intervention: Learning from a Mindset Intervention among Students with Good Grades. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00311>
- O'Rourke, E., Peach, E., Dweck, C. S., & Popovic, Z. (2016). Brain Points: A Deeper Look at a Growth Mindset Incentive Structure for an Educational Game. *Proceedings of the Third (2016) ACM Conference on Learning @ Scale*, 41–50. <https://doi.org/10.1145/2876034.2876040>
- Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental

- control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1177–1190. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.007>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543. <https://doi.org/10.2307/1170653>
- Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2016). Young children’s motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 300–313. <https://doi.org/10.1037/edu0000064>
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784–793. <https://doi.org/10.1177/0956797615571017>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Perry, N. E., Hutchinson, L. R., Yee, N., & Määttä, E. (2017). Advances in Understanding Young Children’s Self-Regulation of Learning. In D. H. Schunk & J. A. Greene (A c. Di), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2^a ed., pp. 457–472). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-29>
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control* (pp. xi, 359). Oxford University Press.
- Petkov, V., & Radomirov, R. (1975). On the mechanism of the relaxing adrenaline effect on cat jejunum. *Acta Physiologica Et Pharmacologica Bulgarica*, 3–4, 41–50.
- Piaget, J. (1971). The theory of stages in cognitive development. In *Measurement and Piaget* (pp. ix, 283–ix, 283). McGraw-Hill.
- Pitan, O. S., & Muller, C. (2019). Students’ self-perceived employability (SPE): Main effects and interactions of gender and field of study. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(2), 355–368. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-03-2019-0040>
- Plaks, J. E., Levy, S. R., & Dweck, C. S. (2009). Lay Theories of Personality: Cornerstones of Meaning in Social Cognition. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00222.x>
- Pombeni, M. L., & Chiesa, R. (2009). *Il gruppo nel processo di orientamento: Teorie e pratiche* (1. ed). Carocci.
- Pombeni, M. L., & D’Angelo, M. G. (2001). *L’orientamento di gruppo: Percorsi teorici e strumenti operativi*. Carocci.
- Powers, M. D. (2015). *Growth mindset intervention at the community college level: A multiple methods examination of the effects on faculty and students* [[UCLA Electronic Theses and Dissertations]. <https://escholarship.org/uc/item/48575763>
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America’s Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78. <https://doi.org/10.1353/jod.1995.0002>

- Qenani, E., MacDougall, N., & Sexton, C. (2014). An empirical study of self-perceived employability: Improving the prospects for student employment success in an uncertain environment. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 199–213. <https://doi.org/10.1177/1469787414544875>
- Rambaran, J. A., Pozzoli, T., & Gini, G. (2022). Socio-Cognitive Processes and Peer-Network Influences in Defending and Bystanding. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(11), 2077–2091. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01643-z>
- Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2013). Math Anxiety, Working Memory, and Math Achievement in Early Elementary School. *Journal of Cognition and Development*, 14(2), 187–202. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.664593>
- Rattan, A., Savani, K., Chugh, D., & Dweck, C. S. (2015). Leveraging Mindsets to Promote Academic Achievement: Policy Recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 721–726. <https://doi.org/10.1177/1745691615599383>
- Rawls, (John). (1971). *A Theory of Justice*. Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press.
- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330–348. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>
- Reardon, (S. F.). (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. In Duncan, (G. J.) & Murnane, (R. J.), *Whither opportunity? Rising inequality, school and children's life chances* (pp. 91–116). Russell Sage Foundation.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003a). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119–138. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000075>
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003b). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119–138. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000075>
- Reed, K., Duncan, J. M., Lucier-Greer, M., Fixelle, C., & Ferraro, A. J. (2016). Helicopter Parenting and Emerging Adult Self-Efficacy: Implications for Mental and Physical Health. *Journal of Child and Family Studies*, 25(10), 3136–3149. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0466-x>
- Reis, H.T. (2008). *Reinvigorating the Concept of Situation in Social Psychology*. 12(4), 311–329. <https://doi.org/10.1177/1088868308321721>
- Ricci, A. (2020). Entrepreneurial Transversal Skills and Growth Mindset: An Educational Research. *INTED2020 Proceedings*, 8791–8796. <https://doi.org/10.21125/inted.2020.2395>
- Ricci, A. (2024). Il mindset come competenza mobilitante. In Luppi, E., Ricci, A., & Bolzani, D., *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale* (pp. 46–64). FrancoAngeli. <https://doi.org/10.3280/oa-1112>
- Ricci, A. (In corso di stampa). *Promuovere il growth mindset nei contesti educativi: Un'analisi delle buone pratiche*. Pratiche educative trasformative e processi emancipativi.

- Ricci, A. & Luppi, E. (2020). Potenziare le risorse individuali nella transizione formazione-lavoro: Gli esiti di uno studio longitudinale su un percorso di formazione all'imprenditorialità. *LLL*, 16, 289–304. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.514>
- Ricci, A. & Luppi, E. (2022). La promozione delle soft skills fra riflessività e autovalutazione nel processo di apprendimento. Uno studio esplorativo all'interno di un percorso di formazione all'imprenditorialità = The promotion of soft skills between reflexivity and self-assessment in the learning process. An exploratory study inside an entrepreneurship training course. *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, 658–672.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018a). Teachers' Implicit Meaning Systems and Their Implications for Pedagogical Thinking and Practice: A Case Study from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 487–500. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258667>
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018b). The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland. *Journal of Moral Education*, 47(1), 63–77. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1374244>
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 204–213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.002>
- Rissanen, I., Laine, S., Puusepp, I., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2021). Implementing and Evaluating Growth Mindset Pedagogy – A Study of Finnish Elementary School Teachers. *Frontiers in Education*, 6, 753698. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.753698>
- Rivera, L. A., & Tilcsik, A. (2019). Scaling Down Inequality: Rating Scales, Gender Bias, and the Architecture of Evaluation. *American Sociological Review*, 84(2), 248–274. <https://doi.org/10.1177/0003122419833601>
- Robbins, S. B., Lauer, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation, Attributions, Affect, and Self-Esteem Change. *Self and Identity*, 1(4), 313–336. <https://doi.org/10.1080/15298860290106805>
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of opportunity*. Harvard Univ. Press.
- Ronkainen, R., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2019). Growth Mindset in Teaching: A Case Study of a Finnish Elementary School Teacher. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 141–154. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.9>
- Rosenberg, M. (2011). *Rosenberg Self-Esteem Scale* [Dataset]. <https://doi.org/10.1037/t01038-000>
- Ross, L. (2018). From the Fundamental Attribution Error to the Truly Fundamental Attribution Error and Beyond: My Research Journey.

- Perspectives on Psychological Science*, 13(6), 750–769. <https://doi.org/10.1177/1745691618769855>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Roulin, N., & Bangerter, A. (2013). Students' use of extra-curricular activities for positional advantage in competitive job markets. *Journal of Education and Work*, 26(1), 21–47. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.623122>
- Rowe, P. G. (1987). *Design thinking* (5th print). MIT Press.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 528–535. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.528>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (Paperback edition). The Guilford Press.
- Saarinen, E., & Hämäläinen, R. (2004). Systems Intelligence: Connecting Engineering Thinking with Human Sensitivity. *Systems Intelligence: Discovering a Hidden Competence in Human Action and Organizational Life*.
- Sahagun, M. A., Moser, R., Shomaker, J., & Fortier, J. (2021). Developing a growth-mindset pedagogy for higher education and testing its efficacy. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100168. <https://doi.org/10.1016/j.ssoho.2021.100168>
- Saklofske, D. H., Van De Vijver, F. J. R., Oakland, T., Mpofu, E., & Suzuki, L. A. (2015). Intelligence and Culture: History and Assessment. In S. Goldstein, D. Princiotta, & J. A. Naglieri (A c. Di), *Handbook of Intelligence* (pp. 341–365). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1562-0_22
- Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 211–225. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.2.211>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2022). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union.
- Sallee, M. W., & Tierney, W. G. (2007). The Influence of Peer Groups on Academic Success. *College and University*, 82, 7–14.

- Saraff, S., & Tiwari, A. (2020). Effect of Mindfulness on Self-concept, Self-esteem and Growth Mindset: Evidence from Undergraduate Students. *Journal of Psychosocial Research*, 15(1), 329–340. <https://doi.org/10.32381/JPR.2020.15.01.28>
- Sarchielli, G. (2003). *Psicologia del lavoro*. Il Mulino.
- Scardicchio, A. (2023). Futuro interiore: La “postura di ricerca” come skill for life. In S. Bellantonio & A. C. Scardicchio (A c. Di), *Orientarsi per crescere: Il Growth Mindset nella formazione universitaria* (pp. 105–125). FrancoAngeli.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view* (pp. xx, 358). Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. John Wiley & Sons.
- Scherr, R. E., Plisch, M., Gray, K. E., Potvin, G., & Hodapp, T. (2017). Fixed and growth mindsets in physics graduate admissions. *Physical Review Physics Education Research*, 13(2), 020133. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.13.020133>
- Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of Motivational Variables and Self-Esteem During the School Career: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Review of Educational Research*, 89(2), 211–258. <https://doi.org/10.3102/0034654318819127>
- Schiffrin, H. H., & Liss, M. (2017). The Effects of Helicopter Parenting on Academic Motivation. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1472–1480. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0658-z>
- Schiffrin, H. H., Yost, J. C., Power, V., Saldanha, E. R., & Sendrick, E. (2019). Examining the Relationship between Helicopter Parenting and Emerging Adults’ Mindsets Using the Consolidated Helicopter Parenting Scale. *Journal of Child and Family Studies*, 28(5), 1207–1219. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01360-5>
- Schleider, J. L., Burnette, J. L., Widman, L., Hoyt, C., & Prinstein, M. J. (2020). Randomized Trial of a Single-Session Growth Mind-Set Intervention for Rural Adolescents’ Internalizing and Externalizing Problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(5), 660–672. <https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1622123>
- Schleider, J., & Weisz, J. (2018). A single-session growth mindset intervention for adolescent anxiety and depression: 9-month outcomes of a randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(2), 160–170. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12811>
- Schmidt, J. A., Shumow, L., & Kackar-Cam, H. Z. (2017). Does Mindset Intervention Predict Students’ Daily Experience in Classrooms? A Comparison of Seventh and Ninth Graders’ Trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 582–602. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0489-z>
- Schmidt, J.A., Shumow, L., & Kackar-Cam, H. (2015). Exploring Teacher Effects for Mindset Intervention Outcomes in Seventh-Grade Science Classes. *Middle Grades Research Journal*, 10(2), 17-32.
- Schneider, S., & Duran, L. (2010). *SCHOOL CLIMATE IN MIDDLE SCHOOLS: A Cultural Perspective*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142908474>

- Schofield, J. W. (2010). International Evidence on Ability Grouping with Curriculum Differentiation and the Achievement Gap in Secondary Schools. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 112(5), 1492–1528. <https://doi.org/10.1177/016146811011200506>
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Schön, D. A. (2013). *Formare il professionista riflessivo: Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (M. Striano, A c. Di; 2. rist). Angeli.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744–761. <https://doi.org/10.1037/a0035832>
- Scriven, M. (1999). *Evaluation thesaurus*. Sage Publications.
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., & Taylor Murphy, M. (2012). The Association Between Overparenting, Parent-Child Communication, and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children. *Family Relations*, 61(2), 237–252. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x>
- Seligman, M. E. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 207–412.
- Shao, Y., Kang, S., Lu, Q., Zhang, C., & Li, R. (2024). How peer relationships affect academic achievement among junior high school students: The chain mediating roles of learning motivation and learning engagement. *BMC Psychology*, 12(1), 278. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01780-z>
- Shapiro, J. R., & Williams, A. M. (2012). The Role of Stereotype Threats in Undermining Girls' and Women's Performance and Interest in STEM Fields. *Sex Roles*, 66(3–4), 175–183. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0051-0>
- Shapka, J. D., & Keating, D. P. (2005). Structure and Change in Self-Concept During Adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 37(2), 83–96. <https://doi.org/10.1037/h0087247>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407. <https://doi.org/10.2307/1170010>
- Sheffler, P., & Cheung, C. S. (2024). Growth mindset and social comparison effects in a peer virtual learning environment. *Social Psychology of Education*, 27(2), 493–521. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09850-7>
- Shu, Y., Hu, Q., Xu, F., & Bian, L. (2022). Gender stereotypes are racialized: A cross-cultural investigation of gender stereotypes about intellectual talents. *Developmental Psychology*, 58(7), 1345–1359. <https://doi.org/10.1037/dev0001356>
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression* (1^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139175043>

- Simonton, D. K. (1999). *Origins of Genius: Darwinian Perspectives on Creativity*. Oxford University Press New York, NY. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195128796.001.0001>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549–571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71–81. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior* (pp. x, 461). Macmillan.
- Song, Y., Barger, M. M., & Bub, K. L. (2022). The Association Between Parents' Growth Mindset and Children's Persistence and Academic Skills. *Frontiers in Education*, 6, 791652. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.791652>
- Sousa, B. J., & Clark, A. M. (2024). Growth mindsets in academics and academia: A review of influence and interventions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2024.2384003>
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213–240. <https://doi.org/10.1037/a0028931>
- Spearman, C. (1927). The Abilities of Man: Their Nature and Measurement. *Mind*, 37(146).
- Spinath, B., & Steinmayr, R. (2008). Longitudinal Analysis of Intrinsic Motivation and Competence Beliefs: Is There a Relation Over Time? *Child Development*, 79(5), 1555–1569. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01205.x>
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Stern, W. (1914). *The psychological methods of testing intelligence*. Warwick & York. <https://catalog.hathitrust.org/Record/000384567>
- Sternberg, R. J. (2003). Implications of the Theory of Successful Intelligence for Career Choice and Development. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 136–152. <https://doi.org/10.1177/1069072703011002002>
- Sternberg, R. J. (2016). *Sternberg Triarchic Abilities Test* [Dataset]. <https://doi.org/10.1037/t51253-000>
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., Snook, S. A., & Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life* (pp. xiv, 288). Cambridge University Press.

- Stevenson, J., & Clegg, S. (2011). Possible selves: Students orientating themselves towards the future through extracurricular activity. *British Educational Research Journal*, 37(2), 231–246. <https://doi.org/10.1080/01411920903540672>
- Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397–407. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.397>
- Stohlmann, M. (2022). Growth mindset in K-8 STEM education: A review of the literature since 2007. *Journal of Pedagogical Research*, 2. <https://doi.org/10.33902/JPR.202213029>
- Storage, D., Charlesworth, T. E. S., Banaji, M. R., & Cimpian, A. (2020). Adults and children implicitly associate brilliance with men more than women. *Journal of Experimental Social Psychology*, 90, 104020. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.104020>
- Suh, J. M., Graham, S., Ferranone, T., Kopeinig, G., & Bertholet, B. (2011). Developing persistent and flexible problem solvers with a growth mindset. *Motivation & Disposition: Pathways to Learning Mathematics, NCTM 2011 Yearbook*, 2006, 169–184.
- Suharsono, Y., & Fatimah, S. (2024). Growth Mindset in Higher Education: Exploring Academic Buoyancy's Mediating Effect on Students' Academic Engagement and Psychological Well-being. *KnE Social Sciences*. <https://doi.org/10.18502/kss.v9i5.15189>
- Sunga, K. L., & Kass, D. (2019). Taking the stage: A development programme for women speakers in emergency medicine. *Emergency Medicine Journal*, 36(4), 199–201. <https://doi.org/10.1136/emermed-2018-207818>
- Surveiller et punir* (con un contributo di Foucault, M.). (1975). Gallimard.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organisational climate. In *Organisational climate. Explorations of a concept*, Tagiuri, R. and Litwin, G. (Eds.) (pp. 11–32). Harvard University Press.
- Tenenbaum, H. R. (2009). 'You'd Be Good at That': Gender Patterns in Parent-Child Talk about Courses. *Social Development*, 18(2), 447–463. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00487.x>
- Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. *Psychometric Monographs*, 1, ix + 121-ix + 121.
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711–725. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.5.711>
- Tiedemann, J. (2000a). Gender-related beliefs of teachers in Elementary School Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), 191–207. <https://doi.org/10.1023/A:1003953801526>
- Tiedemann, J. (2000b). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 144–151. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.144>
- Tomasetto, C., Galdi, S., & Cadinu, M. (2012). Quando l'implicito precede l'esplicito: Gli stereotipi di genere sulla matematica in bambine e bambini di 6 anni. *Psicologia sociale*, 2, 169–186. <https://doi.org/10.1482/37693>

- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 75–86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.75>
- Turner, N. K. (2014). Development of self-belief for employability in higher education: Ability, efficacy and control in context. *Teaching in Higher Education*, *19*(6), 592–602. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901951>
- Urdan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a Two-Goal Theory of Motivation and Achievement: A Case for Social Goals. *Review of Educational Research*, *65*(3), 213–243. <https://doi.org/10.3102/00346543065003213>
- Urdan, T., Ryan, A. M., Anderman, E. M., & Gheen, M. H. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaviors. In *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 55–83). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, *52*(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Van Der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Loeys, T., Mabbe, E., & Gargurevich, R. (2015). Autonomy-Supportive Parenting and Autonomy-Supportive Sibling Interactions: The Role of Mothers' and Siblings' Psychological Need Satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *41*(11), 1590–1604. <https://doi.org/10.1177/0146167215602225>
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2011). The black box revelation: In search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, *37*(4), 505–524. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.595552>
- Vannini, I. (2020). Metodologie per progettare. In Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I., *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica: Aspetti teorici e indicazioni metodologiche* (pp. 173–234). FrancoAngeli.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vertecchi, B. (1994). *Formazione e curriculum*. LaNuova Italia.
- Vigdal, J. S., & Brønnick, K. K. (2022). A Systematic Review of “Helicopter Parenting” and Its Relationship With Anxiety and Depression. *Frontiers in Psychology*, *13*, 872981. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872981>
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienza dell'educazione*. A. Mondadori.
- Vongkulluksn, V. W., Mawos, A. M., & Sinatra, G. M. (2021). Growth mindset development in design-based makerspace: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, *114*(2), 139–154. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1872473>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

- Vygotskiĭ, L. S., & Cole, M. (con un contributo di Stein, S., & Sekula, A.). (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walberg, H. J., & Haertel, G. D. (A c. Di). (1990). *The International encyclopedia of educational evaluation* (1st ed). Pergamon Press.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science*, 331(6023), 1447–1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Walton, G. M., & Yeager, D. S. (2020). Seed and Soil: Psychological Affordances in Contexts Help to Explain Where Wise Interventions Succeed or Fail. *Current Directions in Psychological Science*, 29(3), 219–226. <https://doi.org/10.1177/0963721420904453>
- Wang, M., Binning, K. R., Del Toro, J., Qin, X., & Zepeda, C. D. (2021). Skill, Thrill, and Will: The Role of Metacognition, Interest, and Self-Control in Predicting Student Engagement in Mathematics Learning Over Time. *Child Development*, 92(4), 1369–1387. <https://doi.org/10.1111/cdev.13531>
- Wang, M., Zepeda, C. D., Qin, X., Del Toro, J., & Binning, K. R. (2021). More Than Growth Mindset: Individual and Interactive Links Among Socioeconomically Disadvantaged Adolescents' Ability Mindsets, Metacognitive Skills, and Math Engagement. *Child Development*, 92(5). <https://doi.org/10.1111/cdev.13560>
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, Q., & Pomerantz, E. M. (2009). The Motivational Landscape of Early Adolescence in the United States and China: A Longitudinal Investigation. *Child Development*, 80(4), 1272–1287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01331.x>
- Weber, M. (1979). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. University of California Press.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(2), 186–200. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.2.186>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (2008). Reflections on the History of Attribution Theory and Research: People, Personalities, Publications, Problems. *Social Psychology*, 39(3), 151–156. <https://doi.org/10.1027/1864-9335.39.3.151>
- Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1–20. <https://doi.org/10.1037/h0029211>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>

- Wentzel, K. R. (2000). What Is It That I'm Trying to Achieve? Classroom Goals from a Content Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 105–115. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1021>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., & Wagner, A. L. (2005). Competence, Motivation, and Identity Development during Adolescence. In *Handbook of competence and motivation* (pp. 222–239). Guilford Publications.
- Wiliam, D., & Bartholomew, H. (2004). It's not which school but which set you're in that matters: The influence of ability grouping practices on student progress in mathematics. *British Educational Research Journal*, 30(2), 279–293. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195245>
- Wilson, D., & Conyers, M. (2020). *Five big ideas for effective teaching: Connecting mind, brain, and education research to classroom practice* (Second edition). Teachers College Press.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Wormeli, R. (2018). *Fair isn't always equal: Assessing and grading in the differentiated classroom*. Routledge.
- Wu, G., Feder, A., Cohen, H., Kim, J. J., Calderon, S., Charney, D. S., & Mathé, A. A. (2013). Understanding resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2013.00010>
- Yeager, D. S., Carroll, J. M., Buontempo, J., Cimpian, A., Woody, S., Crosnoe, R., Muller, C., Murray, J., Mhatre, P., Kersting, N., Hulleman, C., Kudym, M., Murphy, M., Duckworth, A. L., Walton, G. M., & Dweck, C. S. (2022). Teacher Mindsets Help Explain Where a Growth-Mindset Intervention Does and Doesn't Work. *Psychological Science*, 33(1), 18–32. <https://doi.org/10.1177/09567976211028984>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269–1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., ... Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364–369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>
- Yeager, D. S., Johnson, R., Spitzer, B. J., Trzesniewski, K. H., Powers, J., & Dweck, C. S. (2014). The far-reaching effects of believing people can change:

- Implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(6), 867–884. <https://doi.org/10.1037/a0036335>
- Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., Lee, H. Y., O'Brien, J., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Greene, D., Walton, G. M., & Dweck, C. S. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 374–391. <https://doi.org/10.1037/edu0000098>
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2013). An Implicit Theories of Personality Intervention Reduces Adolescent Aggression in Response to Victimization and Exclusion. *Child Development*, 84(3), 970–988. <https://doi.org/10.1111/cdev.12003>
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267–301. <https://doi.org/10.3102/0034654311405999>
- Young, A. J. (1997). I think, therefore I'm motivated: The relations among cognitive strategy use, motivational orientation and classroom perceptions over time. *Learning and Individual Differences*, 9(3), 249–283. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(97\)90009-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(97)90009-1)
- Yu, J., Kreijkes, P., & Salmela-Aro, K. (2022). Students' growth mindset: Relation to teacher beliefs, teaching practices, and school climate. *Learning and Instruction*, 80, 101616. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101616>
- Zambrano, J., Lee, G. A., Leal, C. C., & Thoman, D. B. (2020). Highlighting Prosocial Affordances of Science in Textbooks to Promote Science Interest. *CBE Life Sciences Education*, 19(3), ar24. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-09-0176>
- Zander, K. K., Cadag, J. R., Escarcha, J., & Garnett, S. T. (2018). Perceived heat stress increases with population density in urban Philippines. *Environmental Research Letters*, 13(8), 084009. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/aad2e5>
- Zepeda, C. D., Richey, J. E., Ronevich, P., & Nokes-Malach, T. J. (2015). Direct instruction of metacognition benefits adolescent science learning, transfer, and motivation: An in vivo study. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 954–970. <https://doi.org/10.1037/edu0000022>

Processi e linguaggi dell'apprendimento
diretta da R. Trincherò

Ultimi volumi pubblicati:

SUSANNA PIACENZA, MARIA TERESA MIGNONE, *Lo specchio generoso*. Il metodo Bright Start e le sue sperimentazioni in Italia e all'estero.

SUSANNA PIACENZA, *La valutazione che cambia*. Una valutazione dinamica per il cambiamento evolutivo (disponibile anche in e-book).

FRANCESCO BEARZI, SALVATORE COLAZZO, *New WebQuest*. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi (disponibile anche in e-book).

ROBERTO TRINCHERO, ALBERTO PAROLA (a cura di), *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento* (disponibile anche in e-book).

ILARIA SALVADORI, *L'insegnante esperto*. Le possibili declinazioni della leadership docente.

VINCENZO BONAZZA, *Individualizzazione e scuola*. Il modello di apprendimento, la strategia didattica, la ricerca empirica.

ALBERTO PAROLA, MARIA GRAZIA TURRI, *Legami vitali fra Scuola, Università, Impresa*. Il progetto "ScopriTalento".

GAETANO DOMENICI, VALERIA BIASI (a cura di), *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*.

Open Access

ELENA LUPPI, AURORA RICCI, DANIELA BOLZANI, *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale*. Modelli e strumenti per la valutazione delle competenze trasversali per l'imprenditorialità/intraprendenza.

GUGLIELMO TRENTIN, *Imparare ad apprendere senza soluzione di continuità negli spazi ibridi*.

DANIELA ROBASTO (a cura di), *Robot e cobot nell'impresa e nella scuola*. Processi formativi e trasformativi nella workplace innovation.

ROBERTO TRINCHERO (a cura di), *Sperimentare percorsi didattici nella scuola*. La sperimentazione regionale delle Indicazioni Nazionali Nuovi Scenari 2018 - FAMI IMPACT InterAzioni in Piemonte 2.

FILOMENA FAIELLA, *Scaffolding*. Il concetto, le strategie e le tecniche del supporto ai processi di apprendimento.

PAOLA RICCHIARDI, EMANUELA M. TORRE, ROBERTO TRINCHERO (a cura di), *Percorsi di ricerca didattica e docimologia*. Studi in onore di Cristina Coggi.

GIANCARLO GOLA, *Video-analisi*. Metodi prospettive e strumenti per la ricerca educativa.

CRISTIANO CORSINI, GIUSEPPE C PILLERA, CHRISTOPHER H. TIENKEN, MARIA TOMARCHIO (a cura di), *Evaluating Educational Quality*.

IRENE DORA MARIA SCIERRI, MARCO BARTOLUCCI, ROSARIO SALVATO (a cura di), *Lettura e dispersione*.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169406

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

Promuovere un apprendimento autentico, che superi il mito del talento innato e dell'iperperformatività e incoraggi una reale emancipazione di tutti e tutte, è possibile? In una società che fatica a garantire meccanismi di inclusione e giustizia sociale, cosa possono fare i processi educativo-formativi per permettere a ciascuno di esprimere e promuovere il proprio potenziale? Il volume risponde a queste domande esplorando il costrutto di *growth mindset*, riferito alla convinzione che, davanti ad una sfida, le proprie abilità possano essere sviluppate attraverso l'impegno, l'utilizzo di strategie e l'apprendimento continuo. Si analizza così l'influenza dei diversi contesti di vita: da quello familiare, a quello scolastico e universitario, a quello dei pari. Le ricerche empiriche dell'Autrice arricchiscono l'analisi mediante l'intreccio del costrutto di *growth mindset* con i framework europei di competenza, come *EntreComp* e *LifeComp*, evidenziando l'importanza della sua promozione nelle fasi di transizione tra istruzione e mondo del lavoro. Le pratiche pedagogiche e il ruolo della *forma mentis* dei docenti nell'apprendimento, sono oggetto riflessione per una vera e propria pedagogia del *growth mindset*. Riflettendo sull'apprendimento e sulle condizioni, oltre che sui processi, in grado di favorirlo, il volume è pensato per studenti e studentesse di corsi di studi universitari psico-pedagogici, nonché per docenti della scuola, ma anche dell'università.

Aurora Ricci è ricercatrice in Pedagogia Sperimentale e Ph.D in Psicologia sociale, dello sviluppo e delle organizzazioni presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna, dove insegna Teorie e metodi di progettazione e valutazione dei processi educativi, e Project design e valutazione nella progettazione internazionale, mentre insegna Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Mediche Chirurgiche. Si occupa di progettazione e monitoraggio di esperienze di Ricerca-Formazione per la promozione delle competenze trasversali, imprenditoriali e *growth mindset*. Fa parte del centro Studi sul Genere e l'Educazione del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna (CSGE) e del Centro interuniversitario di ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante (CRESPI).