
Lo trovi difficile? Allora stai imparando qualcosa di nuovo: comunicare il *mindset* di crescita nei contesti educativi

Campi C., & Paladino, M. P.

Keywords

Mindset di apprendimento, mindset di crescita, mindset del corpo docente, comunicare un mindset di crescita

Abstract

Il mindset di crescita (growth mindset) nell'ambito dell'apprendimento si basa sulla convinzione che le abilità cognitive possano essere sviluppate attraverso impegno e strategie efficaci - a differenza del mindset statico (fixed mindset), che considera tali abilità come fisse e difficilmente modificabili. Le persone con un mindset di crescita tendono ad affrontare le difficoltà con maggiore apertura e resilienza, ottenendo risultati migliori rispetto a chi ha un mindset statico, che spesso tende invece ad evitare sfide ed ostacoli. Studi recenti hanno evidenziato l'importanza delle credenze del corpo docente e dell'istituzione scolastica, poiché queste influenzano il modo in cui studenti e studentesse percepiscono il processo di apprendimento. Docenti con un mindset di crescita creano un ambiente che favorisce lo sviluppo ed il progresso di studenti e studentesse, mentre un mindset statico può ridurre la motivazione e influire negativamente sulle prestazioni. Comprendere come studenti e studentesse interpretano il mindset dei e delle loro insegnanti è quindi essenziale, identificando i comportamenti e le comunicazioni che veicolano un mindset di crescita o un mindset statico. Creare un ambiente formativo che sostenga l'apprendimento significa impegnarsi affinché studenti e studentesse comprendano l'importanza dello sforzo e dell'uso delle giuste strategie nel processo di apprendimento. È fondamentale che anche il corpo docente adotti questa visione, contribuendo a

creare un terreno fertile che rafforzi la fiducia degli studenti e delle studentesse nelle proprie capacità e ne supporti la crescita continua.

Quando affrontiamo un compito difficile, ciò che pensiamo riguardo alle nostre capacità può fare la differenza. Questo è il cuore del concetto di mindset. Introdotto da Carol Dweck (1999), si riferisce alle credenze personali sulla flessibilità o staticità di caratteristiche come l'intelligenza. Il mindset può essere statico (fixed mindset) o di crescita (growth mindset). Chi possiede un mindset statico considera le proprie capacità (tra cui l'intelligenza, o abilità cognitive più specifiche, come ad esempio quelle matematiche, etc.) come difficilmente modificabili, se non addirittura immutabili. Ad esempio, uno studente o una studentessa che pensa "Non sono portato/a per la matematica, non ci riuscirò mai" potrebbe evitare esercizi difficili o sfidanti per paura di fallire, rinunciando così a migliorarsi. Al contrario, il mindset di crescita si basa sulla convinzione che le abilità possano essere sviluppate con lo sforzo e le giuste strategie e che questo sia valido per tutte le persone, indipendentemente dal proprio punto di partenza. Uno studente o una studentessa con questa prospettiva potrebbe quindi affrontare gli stessi

Corrispondenza:

Costanza Campi - Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento
costanza.campi@unitn.it

esercizi con l'idea che ogni errore rappresenti un'opportunità di apprendimento, magari pensando: "Anche se è difficile, posso imparare con la pratica".

La ricerca ha dimostrato come il mindset di crescita sia strettamente legato ad un approccio costruttivo all'apprendimento, in quanto caratterizzato da una maggiore apertura verso le sfide e dalla convinzione che l'intelligenza e le abilità intellettuali possano essere sviluppate (per delle rassegne, Dweck & Yeager, 2019; Yeager & Dweck, 2012; per una lettura divulgativa, Dweck, 2017). Chi ha un mindset di crescita tende ad interpretare gli errori come opportunità per crescere e non come fallimenti (si veda ad esempio Chouvalova et al., 2024; Sik et al., 2024). Mostra inoltre maggiore motivazione e persistenza di fronte alle difficoltà, con un impatto positivo sulle performance scolastiche e lavorative (si veda ad esempio Blackwell et al., 2008; Murner & Hessler, 2020; Shen et al., 2016). Al contrario, chi adotta un mindset statico tende ad evitare le sfide. Tende ad interpretare gli insuccessi come conferma di una mancanza di abilità; in questo modo ostacola il miglioramento e riduce le possibilità di successo, specialmente in contesti che richiedono adattamento continuo e sforzo costante (si veda ad esempio Diener & Dweck, 1978; Robins & Pals, 2002). Ne consegue che chi ha un mindset di crescita, grazie al proprio approccio all'apprendimento, ha maggiori probabilità di riuscita, soprattutto nell'acquisizione di competenze complesse che richiedono sforzo e perseveranza.

Sulla base dei risultati ottenuti in ricerche di laboratorio sono stati sviluppati degli interventi nelle scuole. Ultima, e forse più importante per ampiezza, è una sperimentazione che si è tenuta negli Stati Uniti (Yeager et al., 2019) e che ha coinvolto 12490 studenti e studentesse

del primo anno delle superiori (di 14-15 anni). Essa ha evidenziato come un breve intervento (di meno di un'ora) volto alla promozione di un mindset di crescita sia efficace a migliorare nel tempo le prestazioni di studenti e studentesse che avevano risultati scolastici scarsi. Alla fine dell'anno scolastico le loro prestazioni risultavano sensibilmente migliorate. A trarre beneficio dagli interventi sono stati però studenti e studentesse con insegnanti con un mindset di crescita, ma non quelli che avevano insegnanti con un mindset statico (Yeager et al., 2022); un risultato che sottolinea come sia fondamentale anche il mindset del corpo docente. Secondo Hecht e colleghi (2021) ciò accade perché un o una docente che ha un mindset statico può creare un contesto che ostacola il mantenimento e lo sviluppo di un mindset di crescita da parte dello studente o della studentessa. Docenti con un mindset statico, ad esempio, possono adottare pratiche didattiche e valutative che rendono il mindset di crescita di fatto inefficace e inapplicabile - in altri termini lo invalidano nel contesto specifico. Fare interventi mirati a promuovere un mindset di crescita focalizzandosi solo su studenti e studentesse è come piantare un buon seme in un terreno sterile: senza il giusto supporto, quel seme non ha possibilità di crescere e prosperare (Yeager et al., 2022; Walton & Yeager, 2020).

Recenti studi hanno offerto ulteriori indicazioni sull'importanza del mindset del corpo docente. Ad esempio, studenti e studentesse che percepiscono il mindset del o della docente come statico (vs. di crescita) provano maggiori sentimenti di vulnerabilità in classe (i.e., minore senso di appartenenza, maggiore preoccupazione legata alla valutazione, etc.), che predicono a loro volta maggiori intenzioni di dropout, minore frequenza delle lezioni e voti più bassi (Muenks et al., 2020). Il mindset di crescita

dell'insegnante è anche associato alla scelta da parte di studenti e studentesse di esercizi complessi e sfidanti (vs. più semplici), soprattutto quando anche lo studente o la studentessa si identifica in un mindset di crescita (Hecht et al., 2023).

Dato l'importante ruolo del mindset del corpo docente, alcuni studi hanno implementato interventi a loro diretti. I risultati evidenziano che un intervento volto ad incrementare il mindset di crescita nel corpo docente non solo promuove in modo efficace l'adozione di tali credenze, ma influenza anche positivamente le prestazioni scolastiche di studenti e studentesse (Hecht et al., 2023).

L'efficacia del mindset comunicato dall'insegnante potrebbe però non dipendere solo dalle credenze trasmesse, ma anche dal modo in cui queste vengono veicolate. L'insegnante che comunica un mindset di crescita, piuttosto che statico, è in genere percepito come più accogliente da studenti e studentesse (Kroeper et al., 2022). Inoltre, questi/e ultimi/e tendono ad apprezzare maggiormente insegnanti dal modo di fare affabile e accogliente piuttosto che freddo o distaccato (Guerrero & Miller, 1998). Un recente studio di White e colleghi (2024) ha evidenziato come un atteggiamento accogliente non possa sostituirsi ad un messaggio di mindset di crescita, sebbene possa potenziarne gli effetti positivi. Tuttavia, il messaggio di mindset di crescita risulta sempre più motivante rispetto a quello di mindset statico, indipendentemente dal tono con cui viene comunicato. Anche quando trasmesso in modo più distaccato, il mindset di crescita contribuisce a migliorare il senso di appartenenza di studenti e studentesse e, in generale, l'esperienza di apprendimento risulta più positiva e coinvolgente.

Come Vengono Riconosciuti i Mindset di Apprendimento?

La motivazione e le performance accademiche dipendono quindi sia dal mindset di studenti e studentesse, sia da quello che studenti e studentesse percepiscono essere il mindset del corpo docente. È quindi essenziale comprendere come questa percezione si formi. La ricerca ha messo in luce come sia le pratiche didattiche utilizzate sia quel che viene detto dal o dalla docente possano comunicare un mindset statico – “Le tue qualità sono fisse e saranno giudicate” – o un mindset di crescita – “Sei una persona che può crescere e migliorarsi, e sono interessato/a al tuo sviluppo”.

Kroeper, Muenks, Canning e Murphy (2022) hanno intervistato tramite focus group studenti e studentesse di corsi di laurea STEM in un'università pubblica del Midwest (Stati Uniti) e hanno identificato quattro categorie di comportamenti del corpo docente che a loro parere comunicano un mindset di crescita: messaggi espliciti su progresso e successo (ad esempio, la/il docente dice agli studenti e alle studentesse che chiunque può fare bene nel suo corso se si impegna), opportunità per fare pratica e ricevere feedback (ad esempio, incoraggiare studenti e studentesse a cercare feedback dal professore o dalla professoressa prima di consegnare un compito), risposte a scarse performance (ad esempio, offrire esercizi aggiuntivi a studenti e studentesse in difficoltà) e attenzione all'apprendimento e allo sviluppo degli studenti e delle studentesse (ad esempio, incoraggiare studenti e studentesse a fare domande e a partecipare alle ore di ricevimento). In particolare, studenti e studentesse percepiscono un mindset di crescita quando il corpo docente comunica che tutti possono imparare, offre feedback costruttivi, sostiene studenti e studentesse in difficoltà e valorizza

l'apprendimento (Kroeper et al., 2022). Quando invece i/le docenti suggeriscono che alcuni/e studenti o studentesse non hanno le abilità, non offrono opportunità di feedback, reagiscono alle difficoltà di studenti e studentesse con frustrazione o rassegnazione, o danno particolare valore alla performance e al talento innato, trasmettono ai loro studenti ed alle loro studentesse di avere un mindset statico.

Recentemente abbiamo utilizzato il paradigma sviluppato da Kroeper e colleghe (2022) per condurre una ricerca in un'università italiana in dipartimenti STEM e non-STEM. I risultati ottenuti sono coerenti con quelli osservati negli Stati Uniti: il mindset di crescita o statico del/della docente viene riconosciuto in modo simile, e gli studenti e le studentesse si concentrano sugli stessi comportamenti per identificarlo. Queste evidenze forniscono spunti concreti per il corpo docente: adottare comportamenti che segnalano un mindset di crescita ed evitare quelli che suggeriscono un mindset statico può non solo migliorare le prestazioni accademiche degli studenti e delle studentesse, ma anche favorire un ambiente di apprendimento che promuove il loro benessere psicologico.

Come Agire Nella Pratica?

I messaggi più o meno espliciti riguardo al successo ed al fallimento giocano un ruolo importante nella comunicazione del mindset di apprendimento. Potrebbe a questo punto sorgere spontaneo pensare che lodare studenti e studentesse per la qualità del loro lavoro sia sempre positivo, ma c'è un rischio: se un'ottima performance indica che sono intelligente, allora un altro risultato, meno brillante, indica che non lo sono? Insomma, si corre il rischio di ottenere l'effetto opposto a quello sperato, veicolando un mindset statico. Non si suggerisce ovviamente di eliminare le lodi, ma di valorizzare l'impegno e le strategie che hanno portato

al risultato (Dweck, 2017). Immaginiamo ad esempio di volersi complimentare con uno studente o una studentessa per un compito ben eseguito, enfatizzando la sua intelligenza. Se successivamente si imbattesse in una difficoltà o in un compito più complesso, potrebbe sentirsi minacciato/a dal fallire e mettere in discussione la sua stessa intelligenza. Al contrario, se valorizziamo il processo e l'impegno che ha dedicato al compito, stiamo incoraggiando un mindset di crescita. Ad esempio, possiamo dire: "Non era un compito facile, ma hai affrontato le difficoltà con impegno, cercando le soluzioni e ti sei sforzato/a per raggiungere questo risultato". In questo modo, si promuove la consapevolezza che il successo è il frutto di uno sforzo continuo e non semplicemente una manifestazione di intelligenza innata. Come rispondere invece a studenti e studentesse in difficoltà? La ricerca ha messo in luce l'importanza del feedback in queste situazioni. Il feedback di conforto in cui si legittima il non essere portati per quella specifica materia (come ad esempio, "Non ti preoccupare, era un compito difficile, non tutti sono portati per la matematica"), seppur rassicurante, in quanto giustifica una difficoltà, può avere effetti controproducenti. Potrebbe infatti portare studenti e studentesse a sentirsi meno motivati/e e ad aspettarsi voti più bassi o a pensare che il/la docente abbia minor interesse verso il loro apprendimento (Rattan et al., 2012). Che tipo di feedback dare quindi a studenti e studentesse che mostrano difficoltà nell'apprendimento? Una possibilità è di suggerire nuove strategie, come ad esempio, "Se l'impegno c'è stato, forse potresti cambiare metodo; potresti parlarne con i tutor d'aula che sono qui proprio per questo". Un feedback come questo suggerisce nuove strategie di apprendimento ed incoraggia un approccio proattivo, dimostrando allo stesso tempo un interesse genuino nel

progresso dello studente o della studentessa. Questi sono solo alcuni degli accorgimenti che si possono adottare per comunicare un mindset di crescita. In conclusione, i mindset svolgono un ruolo cruciale nell'apprendimento. Studi recenti evidenziano che il mindset degli studenti e delle studentesse può essere ostacolato o favorito dal mindset del corpo docente.

Promuovere un ambiente formativo che favorisca l'apprendimento significa impegnarsi affinché studenti e studentesse comprendano l'importanza dello sforzo e dell'uso delle giuste strategie nel processo di apprendimento. È altrettanto essenziale che il corpo docente condivida questa visione, creando così un terreno fertile che stimoli in studenti e studentesse la fiducia nelle proprie capacità e ne favorisca la crescita continua.

Glossario

Mindset di apprendimento. Credenze individuali riguardanti la flessibilità o la staticità di caratteristiche umane, tra cui l'intelligenza. Queste convinzioni influenzano profondamente il modo in cui le persone affrontano vari aspetti della vita, compreso l'apprendimento di abilità cognitive.

Mindset statico. Il mindset statico è caratterizzato dal percepire le abilità come intrinsecamente fisse, con poco spazio per migliorarle. Vivono l'apprendimento come una prova delle loro abilità e considerano gli errori come segnali di incapacità o di mancanza di predisposizione naturale. In questa prospettiva, le sfide e gli ostacoli sono interpretati come segnali di fallimento, e sono evitati, limitando quindi l'idea di cambiamento o di progresso.

Mindset di crescita. Le credenze associate al mindset di crescita implicano una prospettiva dell'apprendimento come una sfida stimolante, dove gli errori e i fallimenti sono considerati parte

essenziale del processo di apprendimento. Chi adotta questa mentalità crede che l'intelligenza, così come altre abilità, possa migliorare attraverso strategie adeguate e uno sforzo continuo. In sintesi, il mindset di crescita sottolinea la convinzione che il cambiamento e il progresso siano sempre possibili, promuovendo un approccio proattivo e resiliente all'apprendimento.

Bibliografia

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>

Campi, C., Venuti, P., Serbati, A., Paladino, M.P. Decoding mindsets: Exploring faculty behaviors that convey growth or fixed mindsets to students. In Preparation.

Chouvalova, A., Navlekar, A. S., Mills, D. J., Adams, M., Daye, S., De Anda, F., & Limeri, L. B. (2024). Undergraduates' reactions to errors mediates the association between growth mindset and study strategies. *International Journal of STEM Education*, 11(1), 26. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00485-4>

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>

- Dweck, C. (2017). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential – Updated edition*. Robinson.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Guerrero, L. K., & Miller, T. A. (1998). Associations between nonverbal behaviors and initial impressions of instructor competence and course content in videotaped distance education courses. *Communication Education*, 47(1), 30–42. <https://doi.org/10.1080/03634529809379108>
- Hecht, C. A., Bryan, C. J., & Yeager, D. S. (2023). A values-aligned intervention fosters growth mindset–supportive teaching and reduces inequality in educational outcomes. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(25), Article 2210704120. <https://doi.org/10.1073/pnas.2210704120>
- Hecht, C. A., Dweck, C. S., Murphy, M. C., Kroeper, K. M., & Yeager, D. S. (2023). Efficiently exploring the causal role of contextual moderators in behavioral science. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 120(1), 1–11. <https://doi.org/10.1073/pnas.2216315120>
- Hecht, C. A., Yeager, D. S., Dweck, C. S., & Murphy, M. C. (2021). Beliefs, affordances, and adolescent development: Lessons from a decade of growth mindset interventions. In J. J. Lockman (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 61, pp. 169–197. Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2021.04.004>
- 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>
- Kroeper, K. M., Muenks, K., Canning, E. A., & Murphy, M. C. (2022). An exploratory study of the behaviors that communicate perceived instructor mindset beliefs in college STEM classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 114, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103717>
- 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>
- Murner, K. M., & Hessler, E. E. (2020). The effects of difficulty and individual differences in mindset on persistence. *Aisthesis: The Interdisciplinary Honors Journal*, 11(2), 18-22.
- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). "It's ok—not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731-737. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012>
- 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>

Shen, C., Miele, D. B., & Vasilyeva, M. (2016). The relation between college students' academic mindsets and their persistence during math problem solving. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(3), 38–56. <https://doi.org/10.11621/pir.2016.0303>

Sik, K., Cummins, J., & Job, V. (2024). An implicit measure of growth mindset uniquely predicts post-failure learning behavior. *Scientific Reports*, 14(1), 3761. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-52916-5>

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>

White, M. M., Olson, S. J., & Canning, E. A. (2024). Disentangling the impact of instructor mindset and demeanor on student experiences. *Motivation Science*, 10(1), 83–87. <https://doi.org/10.1037/mot0000322>

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., 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., 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., Hahn, P. R., ... 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>