



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione -
DPSS**

**Corso di laurea in Scienze psicologiche dello sviluppo, della personalità e
delle relazioni interpersonali**

Elaborato finale

**I mindset degli studenti: il ruolo della famiglia e della
scuola**

Relatrice
Prof.ssa Lucia Mason

Laureanda: Elisa Galesso
Matricola:2012628

Anno Accademico 2022-2023

*A chi mi ha ispirato,
a chi ha creduto in me,
a chi,
per la prima volta,
ha detto che non sono solo brava o intelligente,
a me.*

INDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUZIONE | 3 |
| CAPITOLO 1..... | 5 |
| LA TEORIA DEI MINDSET | 5 |
| <i>1.1 La teoria e la sua evoluzione in breve.....</i> | <i>5</i> |
| CAPITOLO 2..... | 9 |
| LA FAMIGLIA..... | 9 |
| <i>2.1 La lode per il successo.....</i> | <i>10</i> |
| <i>2.2 La visione del fallimento</i> | <i>12</i> |
| CAPITOLO 3..... | 15 |
| LA SCUOLA..... | 15 |
| <i>3.1 L'insegnante e il mindset</i> | <i>16</i> |
| <i>3.2 I comportamenti dell'insegnante</i> | <i>18</i> |
| CONCLUSIONI | 23 |
| BIBLIOGRAFIA | 25 |
| SITOGRAFIA..... | 29 |

INTRODUZIONE

Motivazione: tutti sappiamo definire questo termine, per esempio quei pensieri e obiettivi che spingono le persone a fare, pensare e credere in qualcosa. Nell'enciclopedia Treccani online: "Il termine 'motivazione', pur nella varietà delle definizioni che ne sono state date, viene abitualmente usato per indicare i motivi che spingono gli individui ad agire". Inoltre, la motivazione, dal latino *motus*, si riferisce alla spinta e alla direzione che stanno alla base del nostro comportamento. In generale, possiamo essere motivati a compiere un'azione o, nel campo dell'apprendimento, a evitare o portare a termine un compito, a voler o non voler apprendere, all'impegno e alla curiosità. I motivi che spingono a questo possono essere molteplici, come è vero che la motivazione è una variabile complessa (De Beni et. al, 2014; Mason, 2019) formata da: motivi impliciti (ovvero tratti di motivazione presenti fin dalla nascita che si collocano al di fuori della consapevolezza della persona), bisogni, senso di efficacia o di competenza, regolazione della motivazione, autoefficacia, interessi, valori e ulteriori componenti.

Uno dei tanti aspetti alla base della motivazione sono le convinzioni, in inglese *beliefs*, che sono collegate al modo in cui agiamo, comunichiamo e vediamo il mondo circostante. Queste convinzioni sono le fondamenta di quello che Carol Dweck chiama, nella sua teoria, *mindset* o *forma mentis*.

Il focus di questo elaborato è capire se i *mindset* sono innati o appresi e, per la seconda opzione, come vengono creati e influenzati. In particolare, quanto la famiglia e la scuola hanno un ruolo in questo processo? La famiglia è considerata il primo contesto di socializzazione del bambino, dove questi impara regole, comportamenti, emozioni e così via; inoltre, è il primo contesto da cui riceve stimoli. In un secondo momento, a influenzare lo sviluppo del bambino, entrano in gioco anche le istituzioni educative e scolastiche; gli educatori prima, gli insegnanti poi, hanno un loro ruolo nella creazione, ed eventuale modifica, del *mindset* dello studente.

Prima di considerare l'influenza di questi due ambienti, è importante definire brevemente la teoria di riferimento di questo elaborato: la teoria dei *mindset* di Carol Dweck. Il primo capitolo di questo scritto, infatti, spiega la teoria dei *mindset* e la sua evoluzione facendo riferimento a ciò che la stessa autrice riporta; viene spiegato come, attraverso varie ricerche, Dweck sia arrivata a definire il *mindset* come credenza

personale sulla flessibilità delle abilità individuali, il quale è alla base degli obiettivi di padronanza o prestazione e delle risposte di padronanza o sconforto.

Il secondo capitolo riguarda la famiglia: esamina l'influenza che i comportamenti dei genitori hanno sul mindset dei figli, fin dai primi loro anni di vita. Più specificatamente, si fa riferimento alle lodi genitoriali per il successo dei figli, e alla visione del fallimento dei genitori che si esprime attraverso le loro reazioni al fallimento stesso; saranno poi queste reazioni a influenzare il mindset del figlio. Riguardo alle lodi, le ricerche prese in considerazione si rifanno alla distinzione tra lodi del processo, sulla persona e neutre. Per il fallimento, invece, si fa riferimento alla visione del genitore del fallimento stesso come possibilità di miglioramento e crescita, oppure come esperienza debilitante l'apprendimento.

Il terzo capitolo si concentra, in conclusione, sulla scuola, più precisamente sugli insegnanti. Viene evidenziato quanto questi conoscano e utilizzino il concetto di mindset nel contesto classe e quanto il loro personale mindset sia in relazione con quello degli studenti. Inoltre, vengono evidenziate le pratiche educative al centro dell'influenza sul mindset dell'alunno, quali: i messaggi sul successo, i feedback, le valutazioni e la risposta agli sforzi.

Nell'elaborato viene considerato inoltre un fattore significativo: tutte le relazioni che vengono descritte (tra studente/figlio e adulto) sono bidirezionali; di conseguenza, anche la percezione che il ragazzo ha del mindset della propria figura di riferimento è un fattore rilevante nella percezione degli stimoli ambientali e nella loro influenza nel processo di sviluppo della propria forma mentis.

CAPITOLO 1

LA TEORIA DEI MINDSET

Nell'ambito della motivazione, Dweck (2017) si è occupata di come le convinzioni personali su intelligenza e abilità possano influenzare azioni e pensieri in molti ambiti della vita quotidiana, tra cui l'apprendimento. La sua teoria contrappone una forma mentis statica, che riflette credenze innate e rigide sulle abilità, a una forma mentis dinamica, che riflette le stesse credenze pensate come modificabili e flessibili. Il mindset dinamico è associato a maggiore motivazione, persistenza, impegno e a maggiore successo nel lungo termine rispetto al mindset statico. I mindset, inoltre, sono dominio-specifici e abbastanza stabili in un determinato dominio (Dweck, 2017): si attivano in modo diverso in base al contesto in cui la persona si trova e agli stimoli che quel determinato contesto dà alla persona. È da sottolineare che l'influenza del mindset personale si attiva maggiormente in situazioni nuove o sfidanti.

Diversi studi hanno dimostrato come le nostre forme mentis si creino già nei primi anni di vita, prestabilendo un framework psicologico che si attiva davanti alle difficoltà. Nell'ambito scolastico, e non solo, i mindset sono uno dei fattori che influenzano la motivazione degli studenti e il loro modo di affrontare le sfide e le difficoltà, l'impegno dedicato ad esse, la visione del fallimento e le sue conseguenze.

Dweck (2000) chiarisce che, in tutti gli studi sotto riportati, gli studenti lasciavano gli esperimenti, una volta conclusi, essendo fieri della propria performance; questo grazie ad accurati step previsti dopo l'esperimento per far interpretare ai partecipanti, indipendentemente dalla situazione sperimentale, la loro performance sotto la lente della padronanza. Inoltre, la ricercatrice non fa mai riferimento a pochi studenti con un determinato mindset, risposta o obiettivo, ma fa riferimento a tutti gli studenti partecipanti.

1.1 La teoria e la sua evoluzione in breve

La teoria dei Mindset riflette, quindi, le credenze personali sulla flessibilità delle qualità e delle abilità individuali. Dweck, in un suo articolo per *Child Development Perspectives* (2017), divide il suo campo di ricerca in 3 ere: l'era delle attribuzioni (anni

70), l'era degli obiettivi (anni 80), l'era dei mindset (da metà degli anni 80 del secolo scorso fino ad oggi).

In due primi studi effettuati in USA, Diener e Dweck (1978, 1980, cit. in Dweck, 2000) osservarono come studenti di quinta e sesta classe (corrispondenti alla classe quinta della scuola primaria e classe prima della scuola secondaria di primo grado in Italia, ovvero ragazzi di 10-12 anni) reagissero alle difficoltà. Somministrarono vari problemi di difficoltà diverse, da quelli più semplici a problemi più complessi, adatti a studenti di età maggiori; per osservare la reazione alla difficoltà degli alunni, i primi 8 problemi proposti erano superabili, mentre gli ultimi 4 erano, per tutti i partecipanti, troppo difficili da risolvere. Le ricercatrici riscontrarono due diverse reazioni alle difficoltà proposte: definirono risposte di padronanza il comportamento degli studenti che, per superare il problema, adattavano le proprie strategie o ne cercavano di nuove; chiamarono, invece, pattern di sconforto o "helplessness" il comportamento degli studenti che reagivano con frustrazione e con strategie ripetitive e rigide davanti alle difficoltà. Le caratteristiche dei partecipanti che mostravano pattern di sconforto erano: denigrazione delle proprie abilità, con frasi come "Non sono molto intelligente", o "Non sono bravo in queste cose"; perdita della fiducia nelle proprie abilità dopo la difficoltà; esperienza di emozioni negative come la noia dopo il fallimento. Le caratteristiche della risposta di padronanza sono, invece: consigliarsi metodologie per migliorare la performance; mantenimento di emozioni positive anche dopo la difficoltà incontrata.

Successivamente, negli anni '80, Dweck sviluppò l'idea che gli studenti avessero diversi obiettivi di apprendimento alla base della loro motivazione e che questi li guidassero nell'affrontare i compiti proposti sia nelle sue ricerche, sia nella vita quotidiana. Elliott e Dweck (1988, cit. in Dweck, 2000) definirono, pertanto, i due obiettivi di apprendimento, chiamandoli obiettivi di padronanza e obiettivi di prestazione. Rispettivamente, questi obiettivi si riferiscono a studenti che sono motivati ad ampliare le proprie conoscenze e trovare nuove strategie attraverso il compito, e studenti che sono motivati a confermare la propria intelligenza e le proprie abilità (influenzati dalle aspettative sociali e dalle valutazioni positive). Inoltre, se la scelta dell'obiettivo di apprendimento alla base delle proprie azioni per un dato compito è di prestazione, può, successivamente, ridurre il ventaglio di opzioni a situazioni da affrontare meno sfidanti, ma più sicure e validanti la propria intelligenza.

Bandura e Dweck (1981, cit. in Dweck, 2000) svilupparono il pensiero che alla base di questi obiettivi e di queste risposte ci fossero delle credenze personali sulle proprie abilità, più precisamente, sulla propria intelligenza: abilità/intelligenza flessibili, definite teoria incrementale dell'intelligenza, o mindset dinamico; abilità/intelligenza statiche, ovvero teoria entitaria dell'intelligenza, o mindset statico. Nel mindset statico, le credenze alla base ritengono le nostre abilità imm modificabili, al di fuori del nostro controllo, in continua valutazione da parte di terzi. Si può essere preoccupati per la quantità di intelligenza posseduta e cercare sempre di dimostrare di averne abbastanza, anche confrontando i propri risultati con quelli di chi ha performato peggio. Per questo, il fallimento è considerato valutativo delle proprie possibilità in quel contesto sia nel presente, sia nel futuro; di conseguenza, viene accompagnato da denigrazione di sé stessi, emozioni negative e, nel giudizio della propria prestazione nel dato compito, viene persa l'oggettività (per esempio, vengono percepite più risposte sbagliate rispetto alla realtà). In contesti valutativi, la possibile scelta rispetto a compiti più o meno sfidanti ricade verso quelli che possano portare, in modo certo, ad una valutazione positiva. Questo riflette il collegamento tra la forma mentis statica, l'obiettivo di padronanza e il pattern di sconforto.

Le credenze alla base del mindset dinamico, invece, si riferiscono ad abilità di cui possiamo controllare il livello. Esperienza e impegno sono i cardini alla base del successo e del miglioramento in un determinato ambito, indipendentemente dalla quantità di conoscenza che la persona ha in partenza dello stesso; le sfide e i fallimenti sono le possibilità per raggiungerli. In questo caso l'insuccesso non è qualcosa che ti definisce, ma un'opportunità di crescita e perfezionamento. La scelta di un compito ricade su quello che richiede maggiore impegno e comporta nuovo apprendimento, rispetto a compiti che facciano sembrare solo più intelligenti. La forma mentis dinamica è alla base, quindi, dell'obiettivo e della risposta di padronanza (Dweck, 2000).

I due mindset sono “relativamente stabili, ma anche dinamici e malleabili” (Dweck, 2017): possono essere modificati dall'ambiente, o anche indotti per scopi sperimentali, e, proprio per questo, esistono e sono efficaci interventi per lo sviluppo e per l'apprendimento del mindset dinamico in diversi contesti (a scuola, nella vita quotidiana, nella gestione delle emozioni e delle relazioni, nella salute mentale) (Kapasi & Pei, 2022).

Come possono essere dall'ambiente modificate, così le nostre forme mentis dall'ambiente in cui viviamo vengono create: non sono innate, ma influenzate dai feedback che i contesti, fin dai primi anni di vita (Gunderson et al., 2013), danno alle nostre azioni, successi e insuccessi, così come dal significato che noi attribuiamo ad essi.

Ma come funziona questa influenza? In che modo i comportamenti dei genitori e degli insegnanti riescono a creare e modellare le credenze sulle abilità personali?

CAPITOLO 2

LA FAMIGLIA

Se i genitori vogliono fare un regalo ai loro figli, la cosa migliore che possono fare è insegnare loro ad amare le sfide, essere incuriositi dagli errori, amare lo sforzo e continuare ad imparare.
(Carol Dweck)

La famiglia è il primo posto dove da bambini riceviamo gli stimoli per crescere, per la creazione di una prima immagine mentale di chi siamo e per motivarci all'apprendimento di ciò che ci piace. Quello che i bambini ricevono e interpretano dai loro genitori sono i comportamenti: il loro modo di reagire ai successi e agli errori (dalle prime conquiste nello sviluppo, ai primi risultati scolastici). Attraverso questo, riescono a formarsi un loro personale mindset basato sulla comprensione dei propri successi e insuccessi che, non necessariamente, rappresenta in modo speculare quello dei genitori. Quindi, se alla domanda “come i bambini formano il proprio mindset?” la risposta più naturale sarebbe “attraverso il passaggio diretto della tipologia di forma mentis dal genitore al figlio”, le ricerche propongono un'altra visione: può capitare che a genitori con mindset dinamico corrispondano figli con mindset statico. Questo perché, come già scritto, ciò che i figli percepiscono dei genitori sono i comportamenti; questi ultimi, però, nascono dalle strategie motivazionali che i genitori hanno, le quali non corrispondono necessariamente alle credenze dei genitori sulla flessibilità dell'intelligenza: per esempio, possono presentarsi situazioni in cui genitori con un mindset dinamico utilizzano lodi che si riferiscono alla persona creando la base per un mindset statico del figlio. Riassumendo, il mindset dei genitori può essere poco o per nulla correlato a quello dei figli (Haimovitz & Dweck, 2017; Gunderson et al., 2013).

I due comportamenti dei genitori più studiati e correlati alla creazione del mindset sono: le lodi per il successo e la reazione al fallimento. Considerando, come mostrano le ricerche in questo campo, il mindset dinamico come maggiormente positivo in molti campi della vita quotidiana, l'importante nelle pratiche educative è mandare il messaggio giusto: lodare al momento giusto il processo e reagire al fallimento ponendo l'attenzione sulle possibilità di miglioramento e crescita che possono nascere da quell'esperienza. Facendo attenzione a questi comportamenti, i genitori hanno la possibilità di gettare le fondamenta, nella mente dei bambini, delle caratteristiche tipiche del mindset dinamico,

tra cui l'importanza dell'impegno e dell'esperienza nel raggiungimento dei propri obiettivi.

2.1 La lode per il successo

Le tipologie di lodi che si possono trovare nei discorsi dei genitori verso i figli sono tre: le lodi sulla persona, le lodi del processo e le lodi neutre.

Le lodi sulla persona si riferiscono all'intelligenza, al talento e alle caratteristiche personali del ragazzo; sono espressioni che danno etichette alla persona. Alcuni esempi di questa tipologia di lode sono: "Sei un genio nato!", "Lo hai imparato così in fretta, quanto sei intelligente!", oppure "Bravo ragazzo". La spinta motivazionale che questa tipologia di lodi dà ha, però, una breve durata (Dweck, 2016), alla quale seguono le convinzioni tipiche della forma mentis statica, tra cui l'attribuzione del successo o dell'insuccesso alla presenza o assenza di capacità personali.

Le lodi del processo riguardano, invece, l'impegno che il bambino o ragazzo ha messo nel portare a termine un compito o un'azione, alle strategie che ha utilizzato: quindi, al processo messo in atto per arrivare al risultato. Alcuni esempi sono: "Hai studiato davvero per il tuo test e il tuo miglioramento lo dimostra", "Quel quadro è ricco di colori stupendi, parlamene un po'", "Ti devi essere impegnato molto in questo compito".

Le lodi neutre, infine, non si riferiscono né al talento né all'intelligenza, ma sono espressioni generali che hanno valenza positiva, quali "Molto bene", "Wow!", o espressioni che esprimono correttezza come "Hai capito bene!". Questa tipologia è la più utilizzata in contesti di vita quotidiana (Gunderson et al., 2013; Dweck, 2017).

Muller e Dweck (1998) hanno studiato i diversi effetti delle lodi sulla persona e delle lodi del processo su ragazzi dai 10 ai 12 anni (classe quinta della scuola primaria). Dai risultati sono emerse diverse influenze delle due tipologie di lodi sia sul loro mindset, sia sui loro comportamenti. Più precisamente, le lodi sulla persona per il successo sono associate, successivamente, a obiettivi di prestazione (che li portano a esibire continuamente la loro bravura), all'attribuzione del proprio fallimento a mancanza di abilità e alla falsificazione dei risultati a causa dell'importanza dell'associazione maggiore abilità – migliore performance. Quindi, la lode della persona è stata collegata

all'orientamento dei ragazzi verso un mindset statico. Al contrario, i ragazzi lodati per il loro impegno hanno mostrato i segni di un mindset dinamico, mostrando obiettivi di padronanza, attribuendo il loro insuccesso all'impegno profuso e interpretando l'intelligenza come malleabile attraverso motivazione, impegno e conoscenza. Infine, i partecipanti che hanno ricevuto la lode neutra hanno mostrato più motivazione all'apprendimento rispetto al gruppo lodato per l'intelligenza, ma meno motivazione rispetto al gruppo lodato per il processo.

Questa influenza, in condizioni ecologiche, rimane la stessa?

Ci sono pochi studi ecologici sull'effetto delle lodi dei genitori sul mindset dei figli. Due di questi sono quelli longitudinali di Gunderson et. al (2013, 2018) a Chicago, USA in cui sono state osservate e codificate le espressioni dei genitori in risposta ai successi dei figli, in un contesto naturale, quando i bambini avevano 14, 26 e 38 mesi. Successivamente, agli stessi bambini, 5 anni dopo (a 7-8 anni) sono stati presentati oralmente due brevi questionari finalizzati a individuare la loro forma mentis. Nello studio del 2018, inoltre, l'ipotesi riguardava una correlazione indiretta delle lodi del processo con il successo scolastico a 7-8 anni grazie allo sviluppo di un mindset dinamico. I risultati mostrano una correlazione, non meglio spiegata da altre variabili, tra le lodi del processo a 1-3 anni e lo sviluppo di un mindset dinamico a 7-8 anni. Quindi, la tendenza alle lodi del processo da parte dei genitori che rimane stabile nei primi 3 anni di vita, e ipotizzando che rimanga stabile anche negli anni successivi, forma le fondamenta per un successivo mindset dinamico. Per quanto riguarda la correlazione tra il mindset statico e le lodi sulla persona, in questi studi non è stata rilevata alcuna evidenza: infatti, meno del 10% delle lodi verso i figli era composto da quelle sulla persona. Gli autori, quindi, ipotizzano che la lode sulla persona emerga nel momento in cui i bambini entrano in contatto con il mondo educativo e scolastico. Per quanto riguarda il successo scolastico, le lodi del processo, indirettamente, predicono il raggiungimento di questo in compiti sfidanti di comprensione del testo e di matematica.

Dai risultati di questi studi, si comprende come le fondamenta per la creazione del mindset si possano trovare già nella prima infanzia influenzate dalle lodi dei genitori: fin dai primi passi, le lodi più significative e predittive di un successivo mindset sono quelle riferite al processo (altri studi, non personalmente analizzati dimostrano, invece, un'influenza di entrambe le tipologie di lodi in bambini frequentanti l'asilo nido).

L'evento contrario al successo nella vita di tutti i giorni è il fallimento. In questo caso, la reazione del genitore come influenza la creazione del mindset del figlio?

2.2 La visione del fallimento

Come al successo, anche al fallimento consegue una reazione: la critica del genitore si può focalizzare sulla persona o sul processo. La reazione al fallimento nasce dalla visione che i genitori hanno del fallimento stesso, che può essere: *failure is enhancing* (il fallimento come possibilità di miglioramento e crescita) oppure *failure is debilitating* (il fallimento come debilitante l'apprendimento) (Haimovitz & Dweck, 2016). Le visioni del fallimento che i genitori adottano esprimono, attraverso i loro comportamenti, obiettivi di padronanza e flessibilità dell'intelligenza, se la visione è di miglioramento e crescita, oppure obiettivi di prestazione e stabilità dell'intelligenza se la visione è debilitante l'apprendimento.

Le reazioni che caratterizzano l'obiettivo di prestazione hanno il loro focus sulla persona e si esprimono attraverso il giudizio sull'abilità del figlio, la compassione nei discorsi per la poca capacità avuta nel superare la prova e il dubbio sulle sue stesse capacità. Al contrario, le reazioni che si rilevano nei genitori con obiettivi di padronanza (*failure is enhancing*) trovano le loro fondamenta nel processo: le discussioni con i figli su cosa possano imparare dall'esperienza del fallimento e come utilizzarla per il loro miglioramento futuro (Brummelman & Thomaes, 2017; Haimovitz & Dweck, 2016; Haimovitz & Dweck, 2017;). Ciò che caratterizza i comportamenti dei genitori è la quantità di ansia e preoccupazione per la capacità del figlio di portare a termine un compito: se il fallimento viene percepito dai genitori come esperienza negativa, più alta sarà questa quantità; più bassa sarà, invece, se all'esperienza del fallimento viene associata la possibilità di miglioramento.

Haimovitz e Dweck (2016) hanno effettuato vari studi con bambini di classe quinta della scuola primaria e classe prima della scuola secondaria di primo grado; attraverso questi, le ricercatrici hanno dimostrato la relazione tra la visione genitoriale del fallimento come debilitante l'apprendimento, ovvero il mindset del fallimento, e la tendenza ad un mindset statico dei figli. Come nelle ricerche sulle lodi per il successo,

anche in questo studio non sono state trovate correlazioni tra il mindset dei genitori e il mindset dei figli. La ricerca ha individuato, invece, un fattore di mediazione che influenza la relazione tra il mindset del fallimento, presente nei genitori e la forma mentis dei figli, ossia la percezione dei figli della visione genitoriale del loro fallimento. Più precisamente, i bambini percepivano l'orientamento dei genitori verso l'obiettivo di padronanza o di prestazione: generalizzando, più un genitore si focalizza sulla prestazione del figlio, più quest'ultimo percepirà che l'importante non è il processo ma il risultato e, di conseguenza, avrà un'alta probabilità di sviluppare un mindset statico.

Lo stesso fattore di mediazione è stato trovato anche nel più recente studio longitudinale di Tao et al. (2021), effettuato con 240 studenti universitari in Cina. Le ipotesi di ricerca erano tre e si concentravano su *failure is debilitating*: la prima ipotesi riguardava l'effetto della visione del fallimento dello studente sul suo mindset; la seconda e la terza si rifacevano, invece, all'influenza della percezione del mindset del fallimento genitoriale, rispettivamente, sulla propria visione del fallimento e sul proprio mindset un anno dopo. I risultati non hanno confermato la prima ipotesi: non c'era quindi, una relazione tra la visione del fallimento come debilitante l'apprendimento negli studenti e il loro mindset un anno dopo. La ricerca, però, sottolinea un effetto positivo della percezione del mindset del fallimento genitoriale da parte degli studenti sia sulla loro forma mentis, sia sulla loro visione del fallimento nel futuro; l'effetto è risultato essere reciproco. Pertanto, anche la percezione individuale del feedback genitoriale può essere influenzata dal mindset dello studente universitario: la relazione è bidirezionale e guidata dalla forma mentis che ne influenza, positivamente o negativamente, i risultati attribuendo significati diversi ai feedback ambientali. Gli studenti con un mindset statico saranno più inclini a interpretare i feedback genitoriali sul fallimento come negativi e, di conseguenza, legati alla loro mancanza di abilità.

Riassumendo, in famiglia, i comportamenti dei genitori sono il focus della loro influenza sullo sviluppo del mindset del bambino. Dagli studi analizzati arriva una conferma della relazione tra la visione genitoriale del fallimento dei figli e un loro mindset statico o dinamico; inoltre, le ricerche pongono l'attenzione sulla percezione, da parte dei figli, della reazione del genitore e sull'influenza del mindset personale su questa percezione.

Dopo la famiglia, il secondo contesto da cui il bambino o ragazzo riceve stimoli importanti per il proprio sviluppo è la scuola; qual è il ruolo di questa istituzione nella modifica del mindset dello studente? Quali sono i comportamenti degli insegnanti che possono influenzare la forma mentis degli studenti?

CAPITOLO 3

LA SCUOLA

Non scoraggiate mai qualcuno che si sta impegnando per fare dei progressi. Non importa quanto lentamente migliora.
(Platone)

La scuola è il contesto in cui, una volta entrati, si passa la maggior parte del proprio tempo: dalle 4 alle 8 ore al giorno circondati da insegnanti, compagni di classe e libri. Questo è il periodo in cui l'apprendimento, i risultati scolastici e la valutazione di un successo o insuccesso diventano sempre più importanti e centrali, nella vita di tutti i giorni. I mindset degli studenti hanno un ruolo importante nel loro modo di affrontare la valutazione data: possono lasciare che questa li sovrasti e diventi il metro di giudizio delle proprie abilità, oppure possono utilizzare quella valutazione come punto di partenza e di riflessione per il loro successivo miglioramento (Dweck, 2000; Dweck, 2017).

I bambini iniziano la scuola con un mindset già in formazione grazie ai feedback che i loro genitori hanno dato loro fin dalla prima infanzia. Dai primi anni della scuola primaria, i bambini si caratterizzano per differenze individuali nelle loro forme mentis che sono ancora generali; infatti, la specificità, caratteristica tipica del mindset, emergerà negli anni successivi (Park et al., 2016). Data l'importanza che le credenze sulle proprie abilità hanno nel raggiungimento del successo scolastico, nell'affrontare le sfide e nell'utilizzare strategie di coping, è importante capire come le forme mentis degli studenti continuino a svilupparsi e modificarsi durante gli anni scolastici. In questo sviluppo gli insegnanti hanno un ruolo notevole, considerata la quantità di tempo passata assieme ai loro alunni: sono nuovi adulti di riferimento che si aggiungono ai genitori, e, come dimostra lo studio di Fefer et al., (2016), quando i bambini diventano adolescenti valutano le opinioni degli insegnanti più importanti rispetto a quelle dei genitori o dei compagni. Inoltre, nei periodi della preadolescenza e adolescenza, gli studenti sviluppano abilità cognitive sempre più sofisticate e attraversano un periodo di definizione della propria identità; quindi, i feedback che arrivano dall'ambiente, in questo caso dagli insegnanti, diventano parte integrante di questo processo.

Attraverso i feedback e le pratiche educative, gli studenti inferiscono le credenze dell'insegnante sulla loro capacità di poter migliorare e sulla loro bravura. Come per i

genitori, anche per gli insegnanti è importante dare riscontri che si concentrino sul percorso che gli alunni stanno intraprendendo, piuttosto che sul confronto con la classe; questo aiuta ad aumentare o sviluppare un clima di classe positivo (e non competitivo) e la motivazione della classe all'apprendimento.

3.1 L'insegnante e il mindset

In un contesto fondamentale per lo sviluppo dei bambini e dei ragazzi come quello scolastico, è importante che gli insegnanti riconoscano il loro ruolo stimolante non solo all'apprendimento di abilità cognitive, ma anche allo sviluppo di abilità non-cognitive, tra le quali il mindset. Per fare questo è importante sia la forma mentis dell'insegnante stesso, sia la sua conoscenza su questo tema. In uno studio australiano di Boylan et al. (2018) è stata esplorata la percezione del mindset e del ruolo della forma mentis dinamica degli insegnanti nello sviluppo del bambino (nei suoi primi anni di scolarizzazione): 95 insegnanti, da educatori degli asili fino a insegnanti di classi seconde della scuola primaria. Questo studio risponde a tre domande di ricerca: la conoscenza degli insegnanti sul mindset, come questi si sentano efficaci nell'incoraggiare un mindset dinamico e quali sono i fattori che, secondo loro, sono importanti per il successo accademico degli studenti. Gli insegnanti hanno risposto a un questionario sulla loro percezione del mindset; dai risultati è emerso che la maggioranza aveva sentito parlare di mindset statico/dinamico, e la quasi totalità riteneva che questa componente avesse un impatto sull'apprendimento e sul miglioramento dei loro studenti, ma questo termine non veniva utilizzato assiduamente nel contesto classe. Inoltre, poco più della metà dei partecipanti concordava che i bambini dovessero avere un mindset dinamico e che fosse loro responsabilità incoraggiarlo; nonostante questo, solo una minoranza del campione riteneva di avere le nozioni adeguate ad aiutare i bambini in questo processo ed essere efficaci. Emerge, perciò, che gli insegnanti portano avanti e abbracciano un mindset dinamico; questo rimane stabile dagli anni della loro formazione fino agli anni di professione (Gutshall, 2014), ma potrebbe poi non essere applicato all'interno del contesto classe, in quanto influenzato dalla percezione che gli insegnanti stessi hanno delle abilità dei loro studenti. Di conseguenza, le pratiche educative, come successivamente descritto, influenzeranno la motivazione dei propri studenti e, in primis, le loro credenze sulle abilità personali (Lou

& Noels, 2020). Prima di indagare quali pratiche di insegnamento possano incidere sullo sviluppo del mindset dello studente, ci si può chiedere: esiste una relazione diretta tra la forma mentis dell'insegnante e quella dello studente?

Mesler et al. (2021) hanno condotto uno studio volto a dimostrare la possibile esistenza di questa relazione. La ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario *web-based*, in territorio canadese e americano, all'inizio e alla fine di un anno scolastico, a: insegnanti con una media di esperienza lavorativa di circa 15 anni; studenti frequentanti dalla classe quarta della scuola primaria di primo grado alla classe terza della scuola secondaria di secondo grado (la maggior parte frequentante la classe quinta). I risultati dello studio hanno mostrato, in media, una moderata presenza del mindset dinamico negli studenti che, nel corso dell'anno, ha avuto un aumento dall'autunno alla primavera. Inoltre, anche negli insegnanti, la presenza del mindset dinamico era, in media, moderata all'inizio dell'anno scolastico; è stata rilevata, dunque, una relazione tra il mindset, dinamico o statico, dell'insegnante e lo sviluppo della stessa forma mentis nello studente durante l'anno scolastico.

Gutshall (2016), ha esplorato, invece, la relazione tra 3 componenti: il mindset dello studente, il mindset dell'insegnante e la percezione dello studente delle credenze dell'insegnante. I partecipanti allo studio erano 7 insegnanti nel territorio sudorientale americano e 359 dei loro studenti. Sia agli insegnanti sia agli studenti sono stati somministrati dei questionari self-report per indagare la loro forma mentis, con la sola differenza che nel questionario degli studenti sono state aggiunte 3 domande riguardanti la loro percezione del mindset degli insegnanti. Dai risultati è emerso che 2 insegnanti avevano un mindset statico e i 5 rimanenti uno dinamico; la maggioranza degli studenti aveva un mindset dinamico (62,7%), con due minoranze che riferivano un mindset statico o neutro; la maggioranza degli studenti, inoltre, percepiva il mindset dei loro insegnanti come dinamico. Gutshall (2016) concludeva che la relazione tra mindset dell'insegnante e dello studente è, rispetto alla conclusione di Mesler et al. (2021), indiretta: il mindset degli insegnanti predice indirettamente quello degli studenti, con la totale mediazione della percezione dello studente del mindset dell'insegnante.

Riassumendo, il mindset degli studenti è influenzato sia dalle credenze dell'insegnante, sia dalla percezione della sua forma mentis che, a sua volta, influenza in modo consistente lo studente sia nel caso di percezione corretta che nel caso contrario.

In classe, quindi, si possono trovare quattro tipologie di relazione tra credenze dell'insegnante e dello studente: credenze dinamiche – dinamiche; credenze dinamiche – statiche; credenze statiche – dinamiche; credenze statiche – statiche (Gutshall, 2016). Queste relazioni sono influenzate, inoltre, dai comportamenti degli insegnanti che hanno un ruolo rilevante: secondo Park et al. (2016), l'importante nello sviluppo della forma mentis dello studente in classe non è direttamente la forma mentis dell'insegnante, ma come quest'ultimo integra le sue credenze nelle pratiche di insegnamento.

In conclusione, ci sono vari fattori che incidono sullo sviluppo del mindset dello studente, in modo più o meno diretto: il mindset dell'insegnante, la percezione dello studente delle credenze dell'insegnante, o *student' meta-lay theories* (Lou & Noels, 2020), e le pratiche di insegnamento.

3.2 I comportamenti dell'insegnante

L'insegnante, attraverso i propri comportamenti, esprime le credenze che ha riguardanti la flessibilità delle abilità dei propri studenti; è importante proporre nella classe pratiche di insegnamento che esprimano un mindset dinamico in quanto gli studenti che percepiscono il mindset dei loro insegnanti come tale riportano di avere una migliore esperienza scolastica e si impegnano maggiormente in quei comportamenti che li portano ad avere successi scolastici.

Kroeper et al. (2022) hanno indagato quali sono quei comportamenti degli insegnanti che gli studenti percepiscono come comunicatori del mindset. Il loro studio si basava su 4 categorie di pratiche educative che possono essere segnale per gli studenti del mindset del docente (Kroeper et al., 2022, cit. in Kroeper, Fried & Murphy, 2022): messaggi sul successo, opportunità fornite, risposta agli sforzi e la valutazione (basata sul miglioramento o sulla prestazione). La loro ricerca ha lo scopo di rispondere a due domande: gli studenti differenziano allo stesso modo i comportamenti degli insegnanti? Se sì, in che modo le 4 categorie di comportamenti spiegano queste differenze? I partecipanti erano 186 studenti con il compito di categorizzare i 119 comportamenti dei docenti, presentati al computer, come appartenenti ad un mindset statico o dinamico. I risultati hanno mostrato una risposta positiva alla prima domanda di ricerca: gli studenti identificavano in modo consensuale determinati comportamenti degli insegnanti come

segnalanti un mindset. Per quanto riguardava la seconda domanda, tutte e quattro le categorie sono risultate predittrici della percezione degli studenti del mindset degli insegnanti. Analizziamo ora le singole categorie:

- I messaggi sul successo che comunicavano la possibilità dello studente di migliorare e avere successo venivano da loro percepiti come comunicatori di un mindset dinamico. Un esempio di messaggio codificato come tale è “Questo corso è difficile ma so che tutti voi potete affrontare la sfida”. Al contrario, messaggi come “Qualcuno di voi non riuscirà ad affrontare questo corso, non importa quanto ci provi”, venivano codificati inequivocabilmente come portatori di un mindset statico. Questa categoria, inoltre, è risultata essere la maggiormente predittiva della percezione dello studente rispetto alle altre prese in considerazione.
- Le opportunità di fare pratica e di avere dei feedback venivano codificate come mindset dinamico, a differenza della scarsa volontà dell’insegnante nel fornire questi aiuti.
- Quando gli insegnanti rispondevano allo sforzo dell’alunno con rassicurazioni sulla possibilità di migliorare e fornendo nuove strategie per il progresso, gli studenti percepivano un mindset dinamico; al contrario, risposte di frustrazione o rassegnazione venivano percepite come indicatori di un mindset statico.
- La valutazione posta nei termini di apprendimento e miglioramento veniva percepita come indicatore del mindset dinamico, a differenza della valutazione che si basava sull’intelligenza innata o la performance dello studente.

Lo studio, però, definisce solo una parte della relazione sopra descritta, ovvero la percezione dello studente; qual è la relazione di influenza tra i comportamenti degli insegnanti e il mindset degli studenti?

In generale, Park et al. (2016) hanno differenziato le pratiche di insegnamento in due categorie: pratiche orientate verso obiettivi di prestazione, che enfatizzano i buoni voti e l’intelligenza, per esempio, “Do privilegi speciali a studenti che hanno eseguito il lavoro nel modo migliore”; pratiche orientate verso obiettivi di padronanza, ovvero che si concentrano sull’apprendimento e sull’impegno quale, “Assegno compiti di

matematica in linea con i bisogni e i livelli di abilità degli studenti”. Nella loro ricerca hanno studiato longitudinalmente, attraverso questionari self-report, la relazione tra le pratiche di insegnamento (insegnanti di matematica) e lo sviluppo di un determinato mindset degli alunni nei loro primi anni di scolarizzazione. Lo studio è durato un anno e riguardava studenti (424) e insegnanti (58) di prima e seconda classe della scuola primaria. Dai risultati emergeva che le pratiche di insegnamento e i comportamenti dei docenti predicono il mindset dello studente durante l’anno scolastico. Specificamente, pratiche orientate a obiettivi di prestazione predicevano un mindset statico dello studente alla fine dell’anno scolastico; la stessa relazione, però, non si è trovata con pratiche orientate a obiettivi di padronanza. Pertanto, è importante che l’insegnante faccia attenzione a che obiettivo si riferisce un suo comportamento, in quanto influenzante il mindset dello studente che, a sua volta, influenza il suo successo accademico e la motivazione (Park et al., 2016).

Tornando alle categorie e alle pratiche di insegnamento analizzate nello studio di Kroeper et al. (2022), alcuni dei comportamenti analizzati in altre ricerche, e messi in relazione allo sviluppo del mindset dello studente, possono rientrare in risposta agli sforzi, valutazione e feedback. Per quanto riguarda le risposte allo sforzo dell’alunno, Rattan et al. (2012) si chiedevano se confortare studenti che faticavano a raggiungere il successo scolastico, in questo caso in matematica, possa, in realtà, demotivarli e, di conseguenza, diminuire la possibilità che si interessino a materie scientifiche nel loro futuro. Dai loro risultati è emerso che l’insegnante tendeva a etichettare un suo studente come avente poche abilità sulla base di un primo risultato insoddisfacente; inoltre coloro con un mindset statico tendevano a consolare i propri studenti per la presunta bassa abilità e le pratiche educative che utilizzavano riducevano il loro interesse: erano pratiche *comfort-oriented*, ovvero consolazioni per la poca abilità nella materia, ad esempio “Non ti chiamerò in classe perché non vorrei che tu avessi una pressione aggiunta dall’essere al centro dell’attenzione”, oppure “Ti darò dei compiti più semplici in modo che ti senta più a tuo agio con queste abilità”. Rispetto alle pratiche basate sull’insegnamento di strategie, gli studenti esposti a pratiche confortanti percepivano il loro insegnante come meno coinvolto nell’insegnamento e nel suo apprendimento; questo li portava ad essere meno motivati, ad aspettarsi voti bassi e ad accettare la loro presunta poca capacità.

Gli insegnanti, inoltre, possono utilizzare due tipologie di feedback nelle loro ore di lezione: consolazioni per la poca abilità e feedback focalizzati sul potenziamento delle stesse. In uno studio di Lou e Noels (2020), è stato messo in evidenza quanto studenti che ricevevano feedback *ability-consoling* percepivano il loro insegnante credente meno nelle loro potenzialità e, di conseguenza, si sentivano meno competenti nella materia. Al contrario coloro che ricevevano feedback *improvement-oriented* percepivano il loro insegnante credente nel loro miglioramento. Rispettivamente, quindi, gli studenti, attraverso la loro percezione delle idee alla base del feedback dell'insegnante, sviluppavano e correggevano il loro mindset in statico e dinamico.

Un altro modo che gli insegnanti hanno per esprimere le loro credenze sulle abilità personali sono le valutazioni; in questa categoria di comportamenti, gli insegnanti possono preferire vari orientamenti normativi di riferimento per la valutazione dei propri studenti, tra cui un confronto temporale o sociale (Dickhäuser et al., 2017). Il confronto temporale riguarda la valutazione dello studente in base al miglioramento rispetto al suo percorso passato; il confronto sociale, invece, riguarda la valutazione dello studente in base ai risultati degli altri alunni della classe. Lo studio di Dickhäuser et al. (2017) indagava la relazione tra queste due tipologie di valutazione e il mindset dello studente. La ricerca longitudinale, durata due anni, ha previsto la misurazione del mindset e del concetto di sé in matematica in studenti della classe quinta della scuola primaria e classe prima della scuola secondaria di primo grado in Germania. Agli studenti è stato chiesto di rispondere ad un questionario pensando al proprio insegnante di matematica al fine di rilevare la percezione della metodologia di valutazione da questi utilizzata e la sua influenza sul loro mindset. Dai risultati emerge che un elevato livello di valutazioni basate sul confronto con altri studenti portava questi ultimi a un declino delle proprie credenze verso l'idea che l'intelligenza fosse statica; al contrario, se la valutazione avesse riguardato il confronto con il passato accademico dello studente, quest'ultimo sarebbe stato meno incline alle credenze tipiche del mindset statico e più a quelle del mindset dinamico. Le valutazioni sociali, quindi, portano con loro l'idea che le abilità e i risultati dei loro studenti siano predeterminati e immutabili.

Riassumendo, le categorie di comportamenti messi in evidenza dagli studi analizzati sono i messaggi sul successo, i feedback, le risposte allo sforzo e le valutazioni.

Ognuno dei comportamenti al proprio interno esprime le credenze sulle abilità che l'insegnante ha dei propri alunni; possono rivelare mancanza di abilità o possibilità di miglioramento, l'importanza del risultato finale o del processo, il valore dell'intelligenza o dell'impegno. Tutto questo può essere percepito dagli studenti che, indipendentemente dall'esattezza o inesattezza della loro percezione, modificheranno il loro mindset in modo che si adatti agli stimoli che l'insegnante sta dando. Per questo, è importante che le pratiche di insegnamento focalizzate sul confronto con gli altri e sulla consolazione dello studente non vengano protratte nel lungo periodo; in questo modo, probabilmente, l'influenza che avranno sullo studente sarà minima e meno condizionante le loro credenze su sé stessi (Park et al., 2016).

CONCLUSIONI

Lo scopo di questo elaborato era dare risposta a due domande riguardanti i mindset: questi sono innati o appresi? Qual è il ruolo della famiglia e della scuola nella loro creazione e modifica?

Dai risultati degli studi analizzati emerge che le nostre credenze sulle abilità personali non sono innate; anzi, i due contesti analizzati, la famiglia e la scuola, sono rilevanti nella loro formazione. La relazione tra la forma mentis dello studente e quella dei suoi adulti di riferimento è risultata non essere diretta: ci sono molteplici fattori di mediazione che influiscono sul processo di creazione del mindset, dai comportamenti degli adulti alla percezione che gli studenti hanno di quest'ultimi.

In prima istanza, dalla bibliografia consultata, è emerso che nei primi anni di vita, in famiglia, i genitori reagiscono ai successi e agli insuccessi dei figli in modi diversi, focalizzandosi sulla bravura/mancanza di abilità, oppure sull'impegno profuso nel processo per arrivare al risultato. Gli studi dimostrano come l'utilizzo di lodi (in alta quantità riferite al processo nella prima infanzia) e critiche che si focalizzano sul successo e sul miglioramento sono associate ad uno sviluppo successivo di un mindset dinamico. Essendo la prima agenzia di socializzazione, in famiglia il bambino impara regole, comportamenti e valori che utilizzerà, in seguito, al di fuori del nucleo familiare; di conseguenza, è in famiglia che si pongono le basi per la formazione del mindset che influenzerà il bambino nella percezione ed elaborazione degli stimoli ambientali successivi.

In un secondo momento, sarà la scuola il contesto focale per la modifica del mindset. In questo caso, il bambino inizia la scuola avendo già delle fondamenta con cui interpretare i feedback dell'ambiente: più queste sono statiche, più sarà difficile percepire il feedback dell'insegnante come stimolante l'apprendimento. A scuola il modo in cui l'insegnante influenza il mindset dei suoi studenti è caratterizzato da: le pratiche di insegnamento, il mindset dello studente e la percezione che quest'ultimo ha delle credenze dell'insegnante sulla flessibilità delle abilità.

La bibliografia consultata analizza i due contesti in modo indipendente; nella vita reale, però, nell'età scolare del bambino, i feedback arrivano sia dalla famiglia che dalla scuola. Potrebbe esserci l'influenza della famiglia sul modo in cui il bambino percepisce

i feedback dell'insegnante e, viceversa, ci può essere l'influenza della scuola sulla percezione degli studenti dei feedback genitoriali; in questo caso definire in che quantità i due contesti influenzino il mindset dello studente sarebbe quasi utopico. Posso ipotizzare, tuttavia, che, sulla base dello studio di Fefer et al. (2016), con la crescita dello studente, diventino per lui sempre più importanti le credenze degli insegnanti (oltre a quelle dei pari) e che queste sovrastino l'influenza dei feedback genitoriali, diventando fonte di influenza primaria. Per questo motivo, diventa sempre più importante incoraggiare la comunicazione scuola-famiglia per avere una linea comune di influenza positiva sullo studente; inoltre, per quanto i due contesti siano diversi tra loro, la metodologia con cui possono esercitare la loro influenza è molto simile: per entrambi, infatti, è bene focalizzarsi sul processo, sull'impegno e sull'incoraggiamento dell'esperienza, anche se per comportamenti, inizialmente, diversi da parte del bambino.

Molte delle ricerche analizzate si sono svolte negli Stati Uniti e Canada, solo alcune in Germania e Cina, con partecipanti frequentanti principalmente la scuola primaria. Per questo è difficile poter generalizzare i risultati rilevati nel contesto italiano. A livello nazionale, in Italia, la metodologia di valutazione nelle scuole primarie è stata riformata nel 2020. Quest'ultima, dall'anno scolastico 2020-2021, non avviene più attraverso i voti (1-10), ma attraverso la descrizione di obiettivi di apprendimento per ogni materia, che possono essere raggiunti in riferimento a quattro livelli: in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato. Sarebbe interessante osservare come questi obiettivi e livelli, rispetto ai precedenti voti, influenzino, nel lungo termine, anche il mindset degli alunni della scuola primaria nel nostro Paese.

Concludendo, prestare attenzione alle credenze del proprio figlio e dei propri studenti è importante per capire come agire in loro supporto; è auspicabile attuare comportamenti che si rivolgano al loro impegno e al loro (possibile) miglioramento, e non alla loro persona e alle loro abilità. Inoltre, essere a conoscenza di questo costrutto e capire quale mindset è il proprio, in un determinato ambito, può essere d'aiuto, in questo caso a genitori e a insegnanti nell'utilizzare, ed eventualmente modificare consapevolmente, le loro pratiche educative: più è alta la conoscenza e la consapevolezza del mindset, più è possibile aiutare gli altri in modo positivo con feedback e comportamenti *growth-oriented*.

BIBLIOGRAFIA

* = Ricerche non personalmente consultate

Boylan, F., Barblett, L., & Knaus, M. (2018). Early childhood teachers' perspectives of growth mindset: developing agency in children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42, 16-24.

Brummelman, E., & Thomaes, S. (2017). How children construct views of themselves: a social-developmental perspective. *Child Development*, 88, 1763-1773.

De Beni, R., Carretti, B., Moè, A., & Pazzaglia, F. (2014). *Psicologia della personalità e delle differenze individuali*. Il Mulino.

Dickhäuser, O., Janke, S., Praetorius, A., & Dresel, M. (2017). The effects of teachers' reference norm orientations on students' implicit theories and academic self-concepts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*, 31, 205-219. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000208>. [English translation]

*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>

*Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 940–952. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.940>

Dweck, C. (2017). *Mindset: Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Trad.it., FrancoAngeli.

Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.

Dweck, C. (2017). The journey to children's mindsets – and beyond. *Child Development Perspectives*, 11, 139-144.

- *Elliot, E., & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Fefer, S., DeMagistris, J., & Shuttleton, C. (2016). Assessing adolescent praise and reward preferences for academic behavior. *Translational Issues in Psychological Science*, 2, 153-162.
- Gunderson, E., Gripshover, S., Romero, C., Dweck, C., Goldin-Meadow, S., & Levin, S. (2013). Parent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, 84, 1526-1541.
- Gunderson, E., Sorhagen, N., Gripshover, S., Dweck, C., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. (2018). Parent praise to toddlers predicts fourth grade academic achievement via children's incremental mindsets. *Developmental Psychology*, 54, 397-409.
- Gutshall, C. (2016). Student perceptions of teachers' mindset beliefs in the classroom setting. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6, 135-142.
- Gutshall, C. (2014). Pre-service teachers' mindset beliefs about student ability. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12, 785-802.
- Haimovitz, K., & Dweck, C. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: new research and new proposal. *Child Development*, 88, 1849-1859.
- Haimovitz, K., & Dweck, C. (2016). What predicts children's fixed and growth intelligence mind-sets? Not their parents' views of intelligence but their parents' view of failure. *Psychological Science*, 27, 859-869.
- Kapasi, A., & Pei, J. (2022). Mindset theory and school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37, 57-74.
- Kroeper, K., Fried, A., & Murphy, M. (2022). Towards fostering growth mindset classrooms: identifying teaching behaviors that signal instructors' fixed and growth mindset mindsets beliefs to student. *Social Psychology of Education*, 25, 371-398.

- *Kroeper, K., Muenks, K., Canning, E., & Murphy, M. (2022). An exploratory study of the behaviours that communicate perceived instructor mindset beliefs in college stem classroom. *Teaching and Teacher Education, 114*, 1-11.
- Lou, N., e Noels, K. (2020). “Does my teacher believe I can improve?”: The role of meta-lay theories in ESL learners’ mindsets and need satisfaction. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-15.
- Mason, L. (2019). *Psicologia dell’apprendimento e dell’istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Mesler, R., Corbin, C., & Martin, B. (2021). Teacher mindset is associated with development of students’ growth mindset. *Journal of Applied Developmental Psychology, 76*, 1-10.
- Muller, C., & Dweck, C. (1998). Praise for intelligence can undermine children’s motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 33-52.
- Park, D., Gunderson, E., Tsukayama, E., Levine S., & Beliook, S. (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*, 300-313.
- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. (2012). “It’s ok – Not everyone can be good at math”: instructor with an entity theory comfort (and demotivate student). *Journal of Experimental Social Psychology, 48*, 731-737.
- Tao, V., Li, Y., & Wu, A. (2021). Do not despise failures: students’ failure mindset, perception of parents’ failure mindset, and implicit theory of intelligence. *European Journal of Psychology of Education, 37*, 375-389.

SITOGRAFIA

Aristarchi, A. (1996). Motivazione. *Enciclopedia delle scienze sociali*. Recuperato da

https://www.treccani.it/enciclopedia/motivazione_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/

Ministero dell'Istruzione e del Merito <https://www.miur.gov.it/valutazione>

Ministero dell'Istruzione e del Merito <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/>