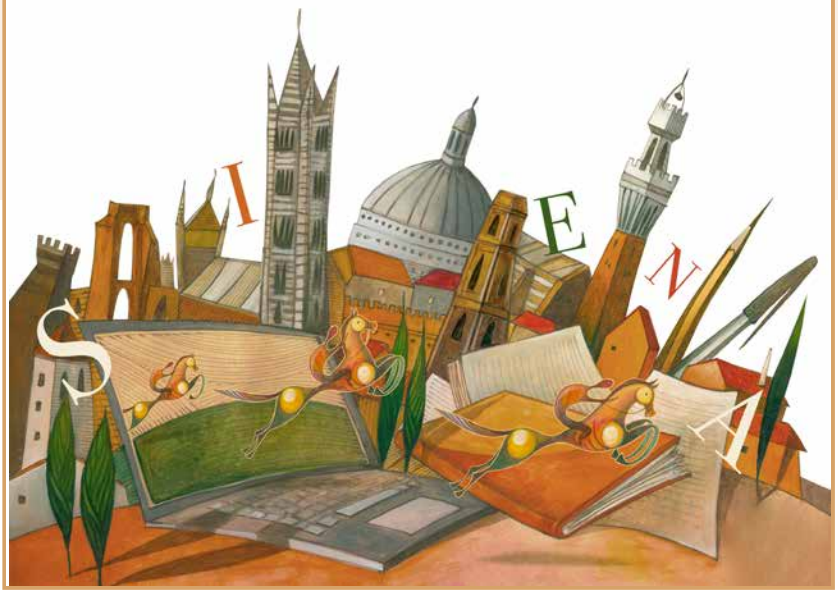
Siped
Società Italiana di Ped

Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative

a cura di
Loretta Fabbri
Claudio Melacarne
Pierluigi Malavasi

Senior Conference



Pensa MultiMedia

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

16

La Collana "Società Italiana di Pedagogia" nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Universita Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell'Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference

Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Francesca Dello Preite | Università degli Studi di Firenze
Francesco De Maria | Università degli Studi di Firenze
Glenda Galeotti | Università degli Studi di Firenze
Luca Grisolini | Università degli Studi di Firenze
Zoran Lapov | Università degli Studi di Firenze
Silvia Mugnaini | Università degli Studi di Firenze
Giorgia Pasquali | Università degli Studi di Firenze
Jessica Piccardi | Università degli Studi di Firenze
Giada Prisco | Università degli Studi di Firenze

Collana soggetta a peer review

Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche

Trasformative, innovative, emancipative

a cura di
Loretta Fabbri
Claudio Melacarne
Pierluigi Malavasi

Senior Conference

Pensa MultiMedia

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione-digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).
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 sitohttps://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

ISBN volume 979-12-5568-308-7
ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI MAGGIO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Tavola Rotonda
Pratiche educative trasformative tra ricerca e servizi

16 **Maria Grazia Riva**
Un compito ineludibile per la pedagogia contemporanea: trasformarsi per trasformare i contesti e i processi formativi

Tavola Rotonda
Processi emancipativi, politiche pedagogiche territoriali

24 **Fulvio De Giorgi**
Processi emancipativi, politiche pedagogiche territoriali

29 **Vanna Iori**
Trasformazioni educative nel tempo dell'incertezza

Panel 1S
Storie e teorie pedagogiche, metodologie e didattiche, valutazione dei processi emancipativi

37 **Paolo Alfieri**
La ginnastica scolastica e l'emancipazione immaginata della maestra elementare nell'Italia di fine Ottocento

44 **Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto**
Il Service Learning come occasione di apprendimento trasformativo in Università

52 **Matteo Cornacchia**
Processi emancipativi e sviluppo di comunità nell'opera e nella testimonianza di Danilo Dolci

58 **Cosimo Costa**
"Giardinieri" di se stessi per l'altro

65 **Anna Debè**
Tra medicina e pedagogia: la storia della Colonia "Marro" di Reggio Emilia nelle cartelle dei suoi allievi frenastenici (1921-1940)

72 **Barbara De Serio**
Alle radici della trasformazione. Tra attivismo pedagogico e nuove politiche emancipative

78 **Andrea Dessardo**
Attualità della "scuola serena"

85 **Maria Francesca D'Amante**
Armonia e forma dell'educazione. Congiunzioni pedagogiche tra etica ed estetica

92 **Giulia Fasan**
Emancipazione e liberazione del corpo e della donna. Risvolti pedagogici ne L'erba voglio (1971 - 1977)

99 **Pamela Fermani**
Propriocezione ed autopoiesi dei pazienti portatori di disturbi specifici di apprendimento tra multilinguismo e plusdotazione. Linguistica Testuale e testualità linguistica dalla Clinica alla Ricerca Pedagogica nel paradigma della Pluriclasse

119 **Simona Finetti**
Educare allo schermo. Il Centro Studi Cinematografici di Milano e le prime proposte italiane per i bambini della scuola elementare

126 **Emanuela Guarcello**
Esperienza immersiva di qualità estetica e promozione di processi critico emancipativi nella scuola primaria

134 **Carlo Orefice**
Sostenere i processi emancipativi attraverso l'approccio transdisciplinare. Una sintesi introduttiva

138 **Luca Odini**
Gli spazi dell'emancipazione nello sguardo pedagogico di Colin Ward

144 **Furio Pesci**
La Città dei Ragazzi di Roma e l'opera di John Patrick Carroll-Abbing

151 **Fabrizio Pizzi**
L'orientamento e gli alunni stranieri

159 **Francesca Pizzigoni**
L'attualità di Bruno Ciari attraverso i suoi scritti

165 **Aurora Ricci**
Promuovere il growth mindset nei contesti educativi: un'analisi delle buone pratiche

173 **Evelina Scaglia**
La Guida per le educatrici dell'infanzia di Rosa Agazzi: una rilettura fra processi di civilizzazione ed emancipazione infantile

180 **Claudia Spina**
Riconoscimento ed emancipazione

188 **Davide Zoletto**
Prospettive postcoloniali e pratiche educative trasformative

Panel 2S
Il potere trasformativo della ricerca.
La pluralità metodologica come valore

196 **Federico Batini**
La ricerca al plurale: l'integrazione metodologica della lettura ad alta voce condivisa per un paradigma trasformativo

203 **Elisabetta Biffi, Chiara Carla Montà**
Fare esperienza di cittadinanza attraverso la ricerca partecipata: riflessioni pedagogiche a partire dal caso B-YOUth Forum

208 **Chiara Bove, Luisa Zecca**
Reinventare la cittadinanza. Il capacity building come dispositivo pedagogico

215 **Daniele Bruzzone**
Finestre sul mondo: la conoscenza dell'umano, l'intreccio degli sguardi e la portata trasformativa della ricerca

222 **Rita Casadei**
Conoscenza, sperimentazione e trasformazione. Il contributo delle discipline corporeo-meditative

228 **Antonia Cunti**
Scegliere il futuro e scegliersi nel futuro

236 Piergiuseppe Ellerani, Stefano De Rubertis
Per una pedagogia dei territori. Dalle metodologie partecipative alla progettazione dello sviluppo territoriale

244 Tommaso Farina
Valorizzare il benessere relazionale ed emotivo attraverso le pratiche artistiche in educazione. Un caso di studio

251 Maila Pentucci, Manuela Fabbri
Interazione con ChatGPT: un'esperienza didattica riflessiva e trasformativa

261 Isabella Pescamorna
Il confine come metodo di indagine interculturale: migrazione, diversità ed educazione

268 Andrea Porcarelli
L'iniziazione alla ricerca e il suo potere trasformativo nelle scuole di dottorato

275 Simona Sandrini
Cambiamenti climatici e ricerca pedagogica. Il valore progettuale delle collaborazioni interdisciplinari

282 Sara Serbati, Daniela Moreno Boudon
Il modello multidimensionale del "Mondo della bambina e del bambino" come strumento di co-ricerca con operatori e famiglie in P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione: le Mappe per esplorare lo 0-3

289 Roberto Travaglini
La ricerca-azione dinanzi alla sfida educativa delle non-cognitive skills

Panel 3S
Pedagogie dell'incertezza e dell'emergenza.
Nuove professioni educative e formazione continua degli insegnanti

297 Angela Arsena
Il paradosso fecondo dell'incertezza nell'educazione contemporanea

303 Mirca Benetton
Emergenze sostenibili. Professioni educative per la cura della crisi

311 Enrico Bocciolesi
Educazione al rumore e responsabilità sociale come occasione di emancipazione. Agire per arginare l'ostacolo del pregiudizio

317 **Lisa Bugno**
In punta di penna. Un'analisi delle concezioni di future insegnanti sulla diversità culturale

323 **Giorgio Crescenza**
Preservare l'umanità nell'emergenza. Giustizia sociale, etica ed impegno pedagogico per contrastare le radicalizzazioni

330 **Filippo Dettori**
Il fenomeno del burnout nel personale docente: i risultati di una ricerca

338 **Anna Salerni, Nicoletta Di Genova**
Gli episodi critici come strategia di apprendimento dall'esperienza

347 **Francesco Fabbro**
I curricoli nascosti dello street rap in Italia. Un'analisi intersezionale del discorso

354 **Cristina Lisimberti**
Professioni educative nell'epoca dell'incertezza e dell'emergenza. Sollecitazioni da alcune ricerche empiriche

361 **Elisabetta Madriz**
Una professione declinata nell'incertezza: educatori tra servizi e territorio

368 **Maria Rita Mancaniello**
Il ruolo degli insegnanti nel sostenere il dolore del lutto di bambine/i e adolescenti: le competenze pedagogiche per la gestione del lutto

373 **Raffaela Marigliano**
La Pedagogia Generativa e le sfide della contemporaneità

377 **Serena Mazzoli**
Educare nel tempo dell'incertezza. Una sfida per le professioni pedagogiche

384 **Valentina Meneghel**
Formarsi a scuola. Culture organizzative tra incertezza e apprendimento

391 **Elena Mignosi**
Sviluppare le capacità simboliche, immaginative e creative per fronteggiare l'incertezza ed accogliere l'imprevisto: possibili percorsi di formazione continua degli insegnanti

398 **Marisa Musaio, Monica Crotti**
Professioni educative emergenti. Per una pedagogia dell'emergence

405 **Anna Paola Paiano, Silvia Nanni**
L'autobiografia come dispositivo pedagogico per la riprogettazione esistenziale

412 **Maddalena Sottocorno**
Rileggere le povertà educative nella cornice della pedagogia delle emergenze. Per una prassi pedagogica programmatica e flessibile

419 **Elena Zizioli**
Come uscire dalla tempesta? Orientamenti pedagogici nel tempo dell'incertezza e dell'emergenza

Panel 4S
Come narrare l'educazione e la formazione.
Persone, storie, futuri

427 **Alessandra Altamura**
Narrare l'educazione familiare per interrogare e riprogettare l'identità genitoriale

434 **Francesca Antonacci, Monica Guerra**
Dar voce alla ricerca per farne formazione. Il podcast Sustainability and the City

441 **Chiara Biasin**
Promuovere reti formative per il benessere di adulti vulnerabili e lo sviluppo di comunità inclusive

447 **Nicolina Bosco**
Metodologie visuali e valutazione culture-based nelle aule universitarie. Interrogativi in corso

453 **Lisa Brambilla, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini**
Narrare le esperienze di disagio: per un contributo alla formazione di futuri educatori ed educatrici, oltre la soglia della testimonianza

460 **Giambattista Bufalino**
L'arcipelago come archetipo culturale. Rappresentazioni e immaginari educativi

466 **Maria Chiara Castaldi**
Il paradigma generativo nel racconto della persona: tempo, desiderio e progetto di vita

471 **Margherita Cestaro**
"Saper leggere" per "saper narrare": competenze per educare l'umano

479 **Martina Ercolano, Stefania Maddalena**
L'autobiografia per riconoscersi attraverso la fruizione dell'arte. Vissuti, memorie e progettualità esistenziali

490 **Alessio Fabiano**
AI e didattica per un nuovo paradigma educativo. Alcune riflessioni

497 **Zoran Lapov**
Unire sinergie metodologico-operative per potenziare l'accoglienza e l'inclusività a scuola

504 **Daniela Manno**
Insegnanti di sostegno in divenire. Pratiche di scrittura, comunità, sviluppo professionale

512 **Stefano Pasta**
(S)parlare delle scienze al tempo dell'onlife: divulgatori scientifici e insegnanti nel social web

519 **Maria Romano**
Con la penna del maestro Sciascia: i registri di classe tra autobiografia e formazione

526 **Giovanni Savarese**
Un racconto fuori registro: la narrazione educativa di Sandro Onofri

532 **Raffaella Strongoli**
Rinascimento ecologico. Un'esperienza di progettazione di percorsi narrativi per immagini e traslazioni

538 **Alessia Tabacchi**
Narrare l'educazione a partire dall'osservazione. Un'esperienza all'interno di servizi educativi complementari al tempo scolastico

545 **Letterio Todaro**
Come narrare l'educazione e la formazione: persone, storie, futuri, nello specchio della letteratura per l'infanzia oggi

552 **Alessandro Versace**
La letteratura come processo exotopico

Panel 5S
Apprendere nella vita quotidiana.
Comunità, organizzazioni e lavoro

559 **Francesca Audino**
"Sono volontario perché". Esperienze di soccorso e accoglienza di migranti come caso di studio

567 **Camilla Barbanti, Lucia Zannini**
La teleriabilitazione nel quotidiano dei professionisti della cura. Quale il significato della formazione?

574 **Paolo Bertuletti**
La trasformazione del dottorato di ricerca. Prospettive e opportunità

580 **Paolo Bianchini**
Minori stranieri con minori diritti. Discriminazione normativa e disparità educativa nei confronti dei giovani con background migratorio

587 **Caterina Braga**
The great resignation or the great reflection? Pedagogia e lavoro oggi, questioni aperte

593 **Rosa Cera**
Generative knowing: intuizione, social wisdom e "disapprendimento" per le trasformazioni individuali e delle organizzazioni

600 **Manuela Fabbri, Nadia Sansone**
Il diario di bordo online come strumento riflessivo per i professionisti dell'educazione

608 **Andrea Galimberti**
Università e cultura della sostenibilità: questioni e pratiche emergenti. Un progetto europeo

615 **Valentina Guerrini**
Disparità di genere e Intelligenza Artificiale: un'occasione per colmare il gap?

623 **Elif Gulbay, Leonarda Longo**
Transformative educational practices: an Occupational Health & Safety project in Mongolia

626 **Iolanda Sara Iannotta**
La formazione in azienda per la transizione digitale

632 **Maria Chiara Michelini**
Dal fare alla comunità di pensiero

639 **Francesca Oggioni, Alessandro Peter Ferrante**
Studenti in evoluzione: apprendimenti informali dall'esperienza quotidiana universitaria

646 **Lorenza Orlandini, Patrizia Lotti**
Coinvolgimento del docente nelle esperienze Service Learning e sviluppo della comunità educante

655 **Andrea Petrella**
Vicinanza solidale e comunità educante nei contesti quotidiani: dieci anni di percorsi di accompagnamento con le famiglie in situazione di vulnerabilità

663 **Andrea Potestio**
La circolarità non finita della pedagogia per l'apprendimento a partire dall'esperienza

668 **Maria Ricciardi**
Sistemi di azione dell'Umano generativi di trasformazione ed emancipazione: Comunità, Organizzazioni e Lavoro. Implicazioni educative e prospettive di welfare

677 **Claudia Salvi**
Imprese for benefit per uno sviluppo delle comunità, tra lavoro, formazione e orientamento

684 **Cristiana Simonetti**
Pratiche educative e mondo universitario: le residenze universitarie degli studenti e la comunità educante

Promuovere il growth mindset nei contesti educativi: un'analisi delle buone pratiche

Aurora Ricci
Ricercatrice – Università degli Studi di Bologna
aurora.ricci@unibo.it

1. Introduzione

Il contributo intende analizzare l'evoluzione del concetto di *growth mindset* e le sue implicazioni educative. A partire dai lavori pionieristici di Carol Dweck si procederà infatti con l'esaminare le principali evidenze scientifiche e le pratiche educative utili a promuovere una mentalità di crescita nei contesti educativi e in particolare in quelli scolastici.

A partire dagli anni '80, le ricerche di Carol Dweck sul *growth mindset* si collocano in un contesto teorico ricco e variegato che ha esplorato le concezioni dell'intelligenza e della motivazione in ambito educativo. Prima dei suoi studi, diversi sono stati i ricercatori e le ricercatrici che avevano indagato già le implicazioni delle teorie implicite sull'apprendimento e sul rendimento scolastico. A tal proposito, le teorie implicite dell'intelligenza, elaborate inizialmente negli anni '70, posero le basi per comprendere come le credenze individuali influenzino il processo di apprendimento. Ad esempio, Flavell (1979) introdusse il concetto di "metacognizione," intesa come consapevolezza e controllo dei propri processi cognitivi, che sappiamo essere un elemento cruciale per lo sviluppo di strategie di apprendimento efficaci.

In parallelo, anche la teoria dell'autoefficacia ha contribuito significativamente alla comprensione di come le credenze sulle proprie capacità influenzino la motivazione e il comportamento (Bandura, 1977). Infatti, Bandura mostrò che un'elevata autoefficacia favorisce un approccio positivo verso le sfide e la resilienza di fronte agli insuccessi. Questi concetti hanno influenzato Dweck, nella misura in cui le sue teorie analizzano come la percezione delle proprie abilità cognitive influenzi le strategie di coping e la resilienza.

Sempre in quegli anni emergono teorie come la teoria attribuzionale di Winer e Kukla (1970), che sostiene come le spiegazioni degli eventi differiscano tra le persone, influenzandone le loro reazioni. In particolare, secondo i ricercatori alcuni individui attribuiscono i fallimenti a cause interne o disposizionali, mentre altri individui a cause esterne o situazionali. Esito di tale processo possono essere dei *bias* di attribuzione, come l'errore fondamentale di attribuzione (Heider, 1958), dove i propri insuccessi vengono attribuiti a fattori situazionali e quelli altrui a fattori disposizionali (Weiner, 1986). È stato quindi osservato come le attribuzioni

causali influenzino profondamente la motivazione: ad esempio, attribuire un insuccesso alla mancanza di abilità (fattore stabile e interno) può portare a una diminuzione della motivazione, mentre attribuirlo alla mancanza di sforzo (fattore instabile e controllabile) può incentivare un maggiore impegno futuro. Infine, sempre in merito alle influenze sulla motivazione, vanno menzionate le ricerche sul *locus of control* (Rotter, 1966), che distinguono tra un controllo interno (dove gli individui credono di poter influenzare gli eventi attraverso le proprie azioni) e un controllo esterno (dove si ritiene che i risultati siano determinati da fattori esterni). Queste teorie hanno contribuito a definire il quadro entro cui Dweck ha sviluppato le sue idee sulla mentalità fissa (*fixed mindset*) e sulla mentalità incrementale (*growth mindset)*, fornendo una base solida per comprendere come le convinzioni personali modellino le esperienze educative e le traiettorie di sviluppo.

In sintesi, le ricerche precedenti a quelle di Carol Dweck hanno esplorato varie dimensioni delle credenze personali e del loro impatto sull'apprendimento e sulla motivazione. L'integrazione di queste prospettive ha permesso a Dweck di formulare una teoria comprensiva che colleghi le teorie implicite dell'intelligenza con l'orientamento alla crescita e la resilienza educativa, fornendo un quadro utile per sviluppare pratiche pedagogiche efficaci.

2. Le caratteristiche del mindset negli studi di Carol Dweck

Verso la fine degli anni '90, Carol Dweck introduce così una classificazione di *mindset* originata dai primi studi sulle teorie implicite dell'intelligenza. Come già anticipato, la ricercatrice orienta il suo interesse sul *mindset* inteso come insieme delle credenze implicite che gli individui hanno riguardo alle qualità umane fondamentali (Dweck, 2000, 2006). A tal proposito, il *growth mindset* (mentalità dinamica) origina dalla teoria incrementale e si basa sull'idea che le abilità, l'intelligenza e la personalità non siano qualità innate e immutabili, ma possano essere sviluppate (Dweck, 2000; Yeager, Dwech, 2020). Dall'altro lato, una mentalità fissa si basa sulll'idea che le capacità individuali siano statiche, inalterabili e predeterminate (Mueller, Dweck, 1998; Yeager, Dwech, 2020) (si veda Figura 1).

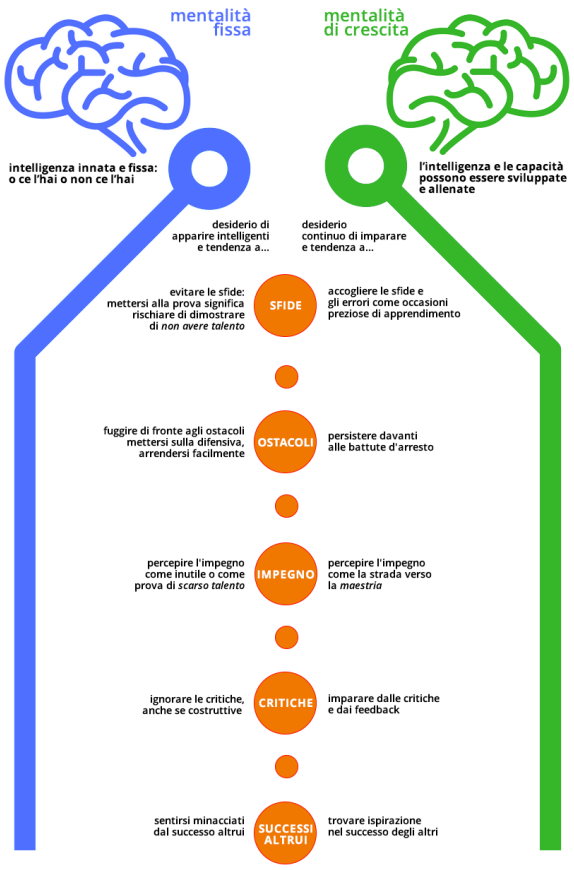


Fig. 1: Mentalità fissa e mentalità di crescita (Immagine tratta da: Dweck, 2006)

Gli individui con una mentalità fissa tendono a percepire gli sforzi come poco utili (Mueller, Dweck, 1998) e a trascurare i feedback correttivi che potrebbero essere convenienti (Heslin, VandeWalle, 2005); tendono a evitare le sfide, in quanto situazioni sfidanti possono mettere in luce le carenze intrinseche nelle abilità, spingendolo ad evitarle (Hong, Chiu, Dweck, Lin, Wan, 1999); inoltre, tendono a provare frustrazione davanti ai successi altrui (Knee, Patrick, Lonsbary, 2003).

Gli studi sulla mentalità incrementale, mostrano che una mentalità di crescita promuove l'adozione di obiettivi di apprendimento, piuttosto che obiettivi di performance, favorendo la motivazione intrinseca e strategie di apprendimento efficaci (Dweck, 1986; Yan et al., 2014). Gli studenti con una mentalità di crescita sono inoltre più propensi a vedere gli errori come opportunità di apprendimento e a impegnarsi in pratiche riflessive che migliorano l'autoefficacia e la percezione di occupabilità (Rhew et al., 2018).

La differenza tra queste due mentalità ha implicazioni significative per la motivazione, l'apprendimento e le prestazioni degli studenti e inoltre è stato osservato come l'adesione a teorie implicite sull'intelligenza di tipo incrementale, in contesti accademici impegnativi ed esigenti (Blackwell et al., 2007), rappresenta un importante fattore protettivo per studenti e studentesse (Costa, Faria, 2018).

Dweck (1999) osserva che un individuo può presentare una mentalità dinamica riguardo a determinate proprie abilità, mentre manifestare una mentalità fissa nei confronti di altre. Inoltre, la natura situazionale del *mindset* suggerisce che un individuo può avere convinzioni fisse o dinamiche a seconda del contesto (Hoyt, Burnette, Innella, 2012). Successivamente Dweck rivede parzialmente la concettualizzazione binaria di mindset, riconoscendo forme di *mixed mindset*.

La Commissione Europea ha recentemente emanato un *framework* di competenze che riconosce l'importanza del concetto di *growth mindset*: il *framework LifeComp* (Sala, Punie, Garkov, Cabrera Giraldez, 2022). Il focus di *LifeComp* è articolato su tre aree – personale, sociale e imparare a imparare – da cui si articolano un totale di nove competenze, che possono essere sviluppate dall'individuo in vari contesti educativi, sia formali, non formali che informali. Nell'area di competenza "imparare a imparare", accanto al "pensare criticamente" e "gestire l'apprendimento", è stato inserito il "*growth mindset*". L'inclusione di questo costrutto nel *framework LifeComp* è di grande importanza, in quanto ne promuove l'attenzione e il riconoscimento nelle pratiche di insegnamento, e costituisce un punto di partenza per lo sviluppo di strategie e pratiche personalizzate per la sua promozione (Ricci, 2024).

3. Buone pratiche educative per la promozione di un growth mindset

Il framework LifeComp, sviluppato dalla Commissione Europea, fornisce linee guida per aiutare le figure educative a promuovere una mentalità di crescita (Sala et al., 2022). In accordo con le teorie di Dweck, si incoraggiano gli educatori a guidare gli studenti nel modificare le loro convinzioni, passando dal pensiero di "non essere in grado di fare qualcosa" a "non essere ancora in grado di fare qualcosa". Questo approccio sottolinea l'importanza di riconoscere i progressi e di creare un ambiente che valorizzi la curiosità e l'innovazione nel problem solving.

Ma come può concretamente essere promosso un growth mindset a scuola?

Possono essere identificati tre livelli chiave per incoraggiare un growth mindset: scuola, classe e gruppo dei pari. Le seguenti sezioni esplorano le buone pratiche educative in ciascuno di questi contesti, supportate da evidenze scientifiche.

a) Livello Scuola

Gli studi sul clima scolastico rilevano che esso cambia man mano che gli studenti avanzano ai gradi più alti, con una diminuzione dell'enfasi sui bisogni socioemotivi degli studenti e una crescente enfasi sulle abilità e sulle prestazioni (Eccles, Roeser, 2011; Roeser et al., 2002). A tal proposito gli studi mostrano come una

forte enfasi sui voti e sui risultati possa portare gli studenti a percepire nella scuola una cultura mentale fissa e ad adottare obiettivi incentrati sull'esibizione delle proprie abilità (Murphy, Dweck, 2010). Al contrario, quando le scuole valorizzano lo sviluppo globale degli studenti, dando priorità non solo all'apprendimento accademico, ma anche al funzionamento socio-emotivo, gli studenti potrebbero diventare meno preoccupati per le proprie capacità.

Infatti, gli studi sul mindset (Yu et al., 2022) osservano come gli studenti mostrino un *growth mindset* più forte nelle scuole che valorizzano il funzionamento socio-emotivo degli studenti, e come raggruppare gli studenti in classi diverse in base alle capacità non è associato ad un aumento del *growth mindset* degli studenti.

b) Livello Classe

Anche a livello di classe, gli insegnanti hanno un ruolo fondamentale nel modellare e promuovere una mentalità di crescita. In particolare, è stato osservato che i comportamenti didattici che segnalano agli studenti e alle studentesse che i propri insegnanti supportano un *growth mindset* sono: 1) messaggi espliciti circa la possibilità che ogni studente/essa ha di progredire e avere successo, 2) offrire l'opportunità di esercitarsi e di ricevere feedback, 3) offrire risposte in caso di difficoltà, confusione o scarso rendimento, 4) dare valore all'apprendimento e allo sviluppo degli studenti e delle studentesse (Kroeper, et al., 2022; Kroeper, Fried, Murphy, 2022).

Anche l'indagine OCSE PISA del 2018 sottolinea come l'indice maggiormente associato allo sviluppo di un mindset dinamico sia l'indice di supporto da parte degli insegnanti.

Infine, in merito al livello classe, Zhang (2022) recentemente rileva come i disegni degli interventi sul *mindset*, per essere efficaci, dovrebbero prevedere: 1) l'esposizione a informazioni teoriche e scientifiche sulla malleabilità dell'intelligenza e della personalità (per esempio mediante la lettura di articoli, la visione di video, presentazioni); 2) l'utilizzo di testimonianze persuasive e casi di studio di celebrità o modelli vicini agli studenti e alle studentesse, 3) l'incoraggiare la scrittura indirizzata a se stessi o a qualcun altro (tipicamente coetanei in difficoltà), 4) una buona progettazione mirata precisamente alla costruzione psicologica dei partecipanti e in cui il contesto sia situato.

c) Livello Gruppo dei pari

Le ricerche hanno dato enfasi principalmente ai genitori e agli insegnanti in termini di antecedenti del *growth mindset*, e poca attenzione è stata data al gruppo dei pari. Il gruppo dei pari è un contesto altrettanto importante per il sostegno di una mentalità di crescita, in quanto le dinamiche tra pari possono infatti influenzare significativamente le convinzioni e i comportamenti degli studenti, consentendo di parlare di un vero e proprio *peer mindset* (Sheffler, Cheung, 2020).

Ad esempio, da uno studio sugli effetti del *peer mindset* sui risultati di apprendimento degli studenti (Sheffler, Cheung, 2020) che ha ipotizzato risultati di apprendimento migliori sui partecipanti circondati da pari che sostengono una

mentalità di crescita, emerge come l'interazione con un gruppo di coetanei con mindset dinamico susciti effettivamente un incremento del valore attribuito al compito (nei compiti di *problem solving*).

In parallelo, da studi sul bullismo emergono teorie che riconoscono un *peer mindset*, ovvero un growth mindset nel contesto dei pari, secondo cui gli/le adolescenti possono imparare (comportamenti, cognizioni sociali ed emozioni) gli uni dagli altri in relazione alla difesa dai/lle bulli/e (Rambaran, Pozzoli, Gini, 2022). Infine, è stata evidenziata l'importanza di creare opportunità di collaborazione tra pari, in cui gli studenti possano condividere le loro esperienze di apprendimento e supportarsi reciprocamente (Ricci, Luppi, 2022).

4. Conclusioni

Analizzando le buone pratiche emergono almeno 3 livelli di contesto in cui promuovere un growth mindset e un ulteriore livello da indagare è sicuramente quello della famiglia.

La promozione del growth mindset nei contesti educativi rappresenta un potente strumento per migliorare le performance degli studenti e il loro benessere socio-emotivo, ma permangono dei problemi aperti: recenti metanalisi hanno riscontrato effetti positivi sui risultati accademici, sulla salute mentale e sul funzionamento sociale, soprattutto quando gli interventi vengono erogati alle persone che dovrebbero trarne i benefici maggiori e non a un target di studenti generalizzato (Brunette et al., 2022). Altre metanalisi hanno criticato l'efficacia degli interventi sulla mentalità di crescita legati ai risultati scolastici, individuandone criticità in relazione ai disegni di ricerca non sempre adeguati, ai difetti di reporting dei risultati e ai bias (MacNamara et al., 2022).

Nonostante tali questioni, occorre riconoscere l'importanza di come, implementare strategie volte a promuovere un *growth mindset* a livello di scuola, classe e gruppo dei pari, possa creare un ambiente che non solo favorisce l'apprendimento, ma anche lo sviluppo di individui resilienti e motivati. Infine, va riconosciuta anche una portata politica degli studi sul *growht mindset*, quella cioè legata al ruolo della promozione del mindset incrementale nella riduzione degli effetti che l'appartenenza a una fascia socioeconomica povera esercita sul successo accademico (Claro et al., 2016).

Bibliografia

Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

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.

Burnette J. L., Billingsley J., Banks G. C., Knouse L. E., Hoyt C. L., Pollack J. M., Simon S. (2023). A systematic review and meta-analysis of growth mindset interventions: For whom, how, and why might such interventions work? *Psychological Bulletin, 149*(3–4), 174–205. https://doi.org/10.1037/bul0000368

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.

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

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

Dweck C. S., Leggett E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.

Eccles J. S., Roeser R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts during Adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*, 225-241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725

Flavell J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.

Hong Y. Y., Chiu C. Y., Dweck C. S., Lin D. M., Wan W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(3), 588.

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.

Knee C. R., Patrick H., Lonsbary C. (2003). Implicit theories of relationships: Assessment, prediction, and validation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(5), 617-628.

Kroeper K. M., Fried H. Y., Murphy M. C. (2022). Fostering a growth mindset through effective feedback. *Journal of Educational Psychology, 114*(3), 503-517.

Luppi E., Ricci A., Bolzani D. (2024). *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale.* Milano: Franco Angeli. https://doi.org/10.3280/oa-1112

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

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.

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.

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

Rambaran J. A., Pozzoli T., Gini G. (2022). Peer status and aggressive behavior among children and adolescents: A meta-analysis of gender differences. *Journal of Youth and Adolescence, 51*(4), 662-674.

Ricc A. (2024). Il mindset come competenza mobilitante. In Luppi E., Ricci A., Bolzani

D. *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale* (pp. 46-64). Milano: Franco Angeli.

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*(35), 289-304.

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. *Collana SIRD*, 658-672.

Roeser R. W., Marachi R., Gehlbach H. (2002). A goal theory perspective on teachers' professional identities and the contexts of teaching. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (0 ed., pp. 223–260). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://doi.org/10.4324/9781410602152-15.

Rotter J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs: *General and Applied, 80*(1), 1-28.

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*.

Sheffler P. C., Cheung C. S. (2020). The role of peer mindsets in students' learning: An experimental study. *British Journal of Educational Psychology, 90*(S1), 17–34. https://doi.org/10.1111/bjep.12299

Weiner B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Yu S. V., Kreijkes R., Salmela-Aro K. (2022). School climate, student engagement, and academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 114*(5), 952-968.

Zhang Y. (2022). Teaching strategies that promote a growth mindset: A literature review. *Journal of Educational Research, 115*(3), 231-245.