

Orientare la didattica universitaria con il Growth Mindset? Una ricerca esplorativa presso l’Università di Foggia

Sergio Bellantonio

Abstract – *The article concerns the growth mindset, as a construct that indicates a subjective point of view that consider the intelligence as a dynamic characteristic that can always be improved over time. The effort becomes the distinctive feature of a life path that involves committing to learning, and therefore, growing. The article, starting from a theoretical background, presents the data of a focus group with some students at the University of Foggia, where the value of didactic communication is highlighted that uses feedback as an effective strategy. Feedback, in fact, when aimed at enhancing the effort expended, rather than the qualities possessed, would seem to positively guide the development of a dynamic and reflective mindset. All this opens possible research paths that bring together guidance, the theory of feedback and the promotion of the growth mindset in higher education.*

Riassunto – *L’articolo affronta il tema del growth mindset, quale costrutto che indica quel punto di vista proprio dei soggetti che considerano la loro intelligenza come una caratteristica dinamica e sempre migliorabile nel tempo. Lo sforzo profuso diventa la cifra distintiva di un percorso di vita che implica l’impegnarsi per imparare, dunque, crescere. Il contributo, a partire da uno sfondo teorico di riferimento, presenta i risultati di un focus group con alcuni studenti dell’Università di Foggia, dove viene messo in evidenza il valore di una comunicazione didattica che utilizzi il feedback in maniera efficace. Il feedback, infatti, quando volto alla valorizzazione dell’impegno speso, piuttosto che delle qualità possedute, sembrerebbe orientare positivamente lo sviluppo di una mentalità dinamica e riflessiva. Tutto questo apre possibili piste di ricerca che tengano insieme il tema dell’orientamento formativo, la teoria del feedback e la promozione del growth mindset nella didattica universitaria.*

Keywords – growth mindset, orientamento, insegnamento, apprendimento, formazione universitaria

Parole chiave – growth mindset, guidance, teaching, learning, higher education

Sergio Bellantonio è Ricercatore senior presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell’Università di Foggia, dove è Delegato del Rettore allo “Sport e Doppia Carriera” e Presidente del “Comitato per lo Sport Universitario”. I suoi interessi di ricerca riguardano la promozione delle strategie di fronteggiamento per il benessere e la relazione tra didattica generale e didattiche disciplinari nella prospettiva dell’orientamento formativo. Sul versante istituzionale e formativo si interessa di Dual Career of Athletes, quale ambito pedagogico interessato al mutamento dell’approccio che ha storicamente interessato il binomio sport-formazione. Tra le sue pubblicazioni: *Scienze Motorie per il Benessere* (in coll. con A. Cunti, Roma, Carocci, 2023); *Orientarsi per crescere* (in coll. con C.A. Scardicchio, Milano, FrancoAngeli, 2023); *La vita dopo lo sport* (Lecce, PensaMultimedia, 2018); *Allenare e riflettere* (in coll. con D. Tafuri, Milano, FrancoAngeli, 2019); *Sport e Adolescenza* (Milano, FrancoAngeli, 2014).

1. Riflettere per orientarsi

La letteratura pedagogica e didattica è da anni interessata agli aspetti epistemologici ed operativi che riguardano contenuti e metodi della riflessività, e di come questa possa essere promossa intenzionalmente nei differenti ambiti di formazione formale¹; come ben noto, la riflessività è molto più che la mera riflessione, alla luce del fatto che la prima è piuttosto da intendere quale processo di riconoscimento consapevole ed attivo delle proprie credenze e dei propri sistemi di giudizio prima, durante e dopo l'azione². Così, se la riflessione presenta caratteristiche più che altro "retrospettive", la riflessività accoglie in sé anche dimensioni "diacroniche" e "sincroniche", il che ci consente di assurgerla a dispositivo potenzialmente trasformativo, in grado cioè di guidare processi decisionali e di cambiamento, sia personali sia professionali³.

In ambito pedagogico e didattico, ci sembra particolarmente interessante approfondire il fenomeno sul versante educativo, il che ci consente di pensare a delle domande di ricerca/formazione che possano fungere da guida alle azioni da realizzare nell'ambito della formazione formale. Come la riflessività possa essere promossa nei processi di apprendimento-insegnamento, quali siano le sfide della contemporaneità da dover accogliere e come possano essere organizzati *set* e *setting* dell'apprendimento, sono solo alcuni degli interrogativi che fungono da premessa a questo contributo.

Sul versante concettuale, un utile punto di partenza potrebbe essere quello di porre in relazione il tema della riflessività e quello dell'orientamento, allorché le pratiche riflessive costituiscono quello strumento formativo utile a sostenere i soggetti nei processi di scelta. In tal senso, diventa fondamentale imparare a riflettere su vincoli e possibilità che si presentano nei differenti contesti, anche di formazione formale; si tratta, così, di sviluppare forme di orientamento che educino i soggetti ad accogliere le sfide della contemporaneità, dove la riflessività diventi un costrutto utile a promuovere pratiche di orientamento nel fare didattico quotidiano, anche all'università⁴. D'altronde, l'orientamento non è più solo da intendere quale azione di sistema funzionale alla scelta di un percorso formativo o lavorativo, quanto, piuttosto, quale

¹ Cfr. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990; D.A. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London, Routledge, 1992.

² D.A. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London, Routledge, 1992.

³ Per ulteriori approfondimenti sulle pratiche riflessive in età adulta si consultino: M. Colombo, *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Milano, Vita e Pensiero, 2005; L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Roma, Carocci, 2007; L. Fabbri, *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Roma, Armando Editore, 1999; L. Fabbri, F. Bracci, A. Romano, *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", XIII, 21, 2021; D. Pepe, V. Infante, *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti. Isfol*, Libri del Fondo Sociale Europeo, Roma, ISFOL, 2007.

⁴ A. Cunti, A. Priore, *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2020; D. Dato, S. Cardone, F. Mansolillo, *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*, Bari, Progedit, 2020; I. Liodice, D. Dato, *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*, Bari, Progedit, 2015.

strumento utile per progettare la vita adulta⁵ su aspetti inerenti il life-designing⁶, il career development⁷ e l'emancipazione personale dai vincoli familiari⁸.

Ma come è possibile produrre una teoria e una pratica dell'orientamento formativo in grado di intercettare i bisogni di studentesse e studenti universitari, sviluppando quella riflessività auspicabilmente trasformativa di cui si è parlato poc'anzi? Lungi dall'immaginare risposte univoche che finirebbero solamente per semplificare la complessità del fenomeno oggetto di studio, ci sembra interessante richiamare qui un costrutto che possa essere funzionale a tale scopo. Così, la prospettiva di Carol S. Dweck – sulle teorie del Sé e del loro impatto sulla motivazione intrinseca⁹ – ci sembra essere un terreno particolarmente fecondo per una riflessione pedagogica ed un intervento didattico che valorizzino le categorie del cambiamento e della riflessività¹⁰, anche all'università¹¹. Nel caso del mindset, le convinzioni su sé stessi e la propria intelligenza possono sollecitare il soggetto a comportarsi di conseguenza¹²; pensare di avere un'intelligenza statica o dinamica, fissa o in perenne evoluzione, può avere notevoli ripercussioni sulla capacità percepita del soggetto di raggiungere gli obiettivi prefissati¹³, anche nella formazione universitaria¹⁴.

2. Il Growth Mindset: un costrutto su cui lavorare educativamente

Pensare di avere un'intelligenza che possa essere modificata nel corso del tempo, quale tratto di personalità da accrescere attraverso l'esperienza e la formazione, sembrerebbe essere un predittore di successo personale¹⁵. È proprio Carol S. Dweck che, per prima, ha definito come “mentalità di crescita” quell'insieme di convinzioni e credenze utili a promuovere strategie

⁵ J. Guichard, *From Vocational Guidance and Career Counselling to Life Design Dialogues*, in L. Nota, & J. Rossier (Eds.), *Handbook of Life Design: From Practice to Theory, from Theory to Practice* (pp. 1-25), Florence, Hogrefe Publishing, 2015.

⁶ M.L. Savickas, L. Nota, J. Rossier, J.P. Dauwalder, M.E. Duarte, J. Guichard, S. Soresi, R.V. Van Esbroeck, A.E.M. van Vianen, *Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century*, in “Journal of Vocational Behavior”, 75, 239-250, 2009. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>.

⁷ W. Patton, & M. McMahon, *Career Development and System Theory: Connecting Theory and Practice*, Rotterdam, Sense Publishers, 2006.

⁸ A. Cunti, A. Priore, *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

⁹ C.S. Dweck, *Mindset. The New Psychology of Success*, New York, Random House, 2006.

¹⁰ J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

¹¹ S. Bellantonio, C.A. Scardicchio, *Orientarsi per crescere. Il Growth Mindset nella formazione universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

¹² C.S. Dweck, *Mindset. The New Psychology of Success*, New York, Random House, 2006.

¹³ C.S. Dweck, & D. Yeager, *Mindsets: A View from Two Eras*, in “Perspectives on Psychological Science”, 14(3), 481-496, 2019. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>.

¹⁴ C.S. Dweck, G.M. Walton, & G.L. Cohen, *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*, New York, Bill & Melinda Gates Foundation, 2014, <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>.

¹⁵ C.S. Dweck, *Mindset. The New Psychology of Success*, New York, Random House, 2006.

di fronteggiamento nel superamento degli eventi critici, attribuendo senso e significato alle esperienze e valorizzando lo sforzo profuso dal soggetto nel raggiungimento degli obiettivi.

Sul versante pedagogico e didattico, porre particolare attenzione ad una “postura” riflessiva di questo tipo vuol dire agire in maniera profonda sul modo in cui i soggetti si orientano, agendo direttamente su vincoli e possibilità, realizzando così i propri bisogni e ambizioni, il che colora il growth mindset di aspetti orientativi che, in ambito didattico, ci sembrano essere particolarmente interessanti.

Carol S. Dweck¹⁶ ha individuato due credenze fondamentali sul Sé a cui corrispondono altrettanti tipi di mentalità: la convinzione che l'intelligenza personale sia un tratto fisso (fixed mindset) e, quindi, non possa essere migliorata nel tempo, e quella per cui l'intelligenza possa sempre crescere e migliorare attraverso lo sforzo profuso e l'esperienza (growth mindset). Le ricerche che si sono sviluppate nel corso degli ultimi decenni¹⁷ hanno attenzionato, in modo particolare, doti, talenti e attitudini personali, alla luce del fatto che il potenziale educativo umano sia un fenomeno ingovernabile, pur tuttavia comprensibile e progettabile sul versante psicopedagogico; in tal senso, si vuol dire che è del tutto impossibile prevedere con buon grado di probabilità cosa una persona veramente diventi dopo anni di impegno speso e formazione ricevuta, pur tuttavia, il *fixed* e il *growth mindset* possono influenzare in maniera determinante le modalità con cui si affrontano i percorsi formativi¹⁸.

Il *fixed mindset* fa riferimento a quella mentalità per cui le capacità umane, prima su tutte l'intelligenza, non possano cambiare in maniera significativa attraverso l'apprendimento; in tal senso, l'essere intelligenti e di talento corrisponderebbe così all'essere nati con delle doti. I soggetti che posseggono una mentalità di questo tipo tipicamente ricercano la conferma delle qualità possedute e associano il fallimento al tratto di personalità e non alle azioni messe in capo e allo sforzo profuso. Ogni situazione richiede sempre una conferma, una validazione, una dimostrazione della propria intelligenza. Evitare sfide e ostacoli a tutti i costi diventa il modo attraverso il quale è possibile mantenere la propria identità di soggetti intelligenti e competenti. Queste persone ignorano i riscontri negativi, seppur utili per potersi costantemente migliorare. Lavorare sodo per raggiungere un obiettivo è negativo, cioè indicativo di una mancanza di intelligenza e talento. Restando identitariamente ancorati a ciò che sono stati in grado di dimostrare inizialmente, queste persone tendono a non porsi obiettivi che richiedono ulteriore impegno; in tal senso, rischiano di rimanere fermi e di non darsi la possibilità di realizzare il loro pieno potenziale educativo e trasformativo¹⁹.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ C.S. Dweck, D. Yeager, *Mindsets: A View from Two Eras*, in “Perspectives on Psychological Science”, 14(3), 481-496, 2019, <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>.

¹⁸ S. Bellantonio, C.A. Scardicchio, *Orientarsi per crescere. Il Growth Mindset nella formazione universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

¹⁹ S. Bellantonio, A. Disalvo, *Growth Mindset e formazione: la ricognizione della letteratura*, in S. Bellantonio, C.A. Scardicchio, *Orientarsi per crescere. Il Growth Mindset nella formazione universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

Il *growth mindset*, invece, è tipico delle persone per le quali avere successo e raggiungere obiettivi significa sforzarsi ad imparare qualcosa di nuovo e crescere di conseguenza. Il fallimento, seppur sia considerato come talvolta frustrante, non è visto come una sconfitta, perché si accolgono con favore le criticità per sviluppare il proprio potenziale. Sul versante educativo è interessante notare come una tipologia di mentalità, piuttosto che l'altra, si sviluppi già in infanzia²⁰, non appena i bambini imparano a valutare loro stessi e, di conseguenza, a considerare le sfide come un qualcosa di positivo o negativo²¹. Così, alcuni preferiscono stare al sicuro temendo di non essere ritenuti particolarmente intelligenti, rinunciando a quelle che potrebbero essere importanti opportunità educative per il futuro. Questo può avere un impatto significativo anche in adolescenza, allorché l'essere elogiati per le capacità e non per lo sforzo, non spingono i soggetti a cimentarsi in qualcosa di nuovo, avendo paura di fare una brutta impressione, dunque di perdere aspetti salienti della loro personalità²².

Trasferendo il discorso in ambito didattico, emerge in maniera importante il ruolo della qualità del feedback e di come sia gestita la comunicazione formativa nel fare didattico quotidiano, il che può orientare in maniera decisiva la volontà di impegnarsi e continuare a farlo, così come di rinunciare e rimanere ancorati alla propria zona di comfort.

3. La teoria del Feedback e il *Growth Mindset* in ambito didattico: una possibile relazione?

Come ben noto, la qualità dei processi di apprendimento-insegnamento è supportata dalla relazione che emerge da una serie di variabili di cui il docente deve essere consapevole. Se è vero che l'apprendimento è una modificazione pressoché stabile del comportamento, allora è necessario fare leva su quelle componenti trasformatrici che lo specificano positivamente²³. È fondamentale richiamare aspetti che favoriscono processi di continuo equilibrio, con sé stessi e con l'ambiente; per tal motivo, i contesti formali – che influenzano i modi di fare, di essere e di sentire – rappresentano dei fondamentali contesti di orientamento. Da questo punto di vista, è importante ripensare l'interazione educativa²⁴, perché imparare a utilizzare in maniera consa-

²⁰ P.A. Smiley, C.S. Dweck, *Individual Differences in Achievement Goals among Young Children*, in "Child Development", 65(6), pp. 1723-1743, 1994, <https://doi.org/10.2307/1131290>.

²¹ E.T. Higgins, C.J.R. Roney, E. Crowe, C. Hymes, *Ideal Versus Ought Predilections for Approach and Avoidance Distinct Self-Regulatory Systems*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 66(2), 1994, pp. 276-286, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.276>.

²² C.S. Dweck, G.M. Walton, G.L. Cohen, *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*, New York, Bill & Melinda Gates Foundation, 2014, <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>.

²³ J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

²⁴ P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.

pevole i nostri modi di interagire in ambito didattico costituisce un fondamentale modo di conoscere e apprendere²⁵. Pertanto, progettare programmi didattici centrati sul riconoscimento critico-riflessivo del feedback, delle dinamiche e dei processi che sottendono i processi di apprendimento-insegnamento costituisce un preciso momento di valutazione di sé stessi e del proprio personalissimo processo di conoscenza.

Al giorno d'oggi, la costruzione di senso e significato in classe trasforma il ruolo che tradizionalmente è stato sempre attribuito ad insegnanti e studenti; in tal senso, il ruolo dell'insegnamento si sposta verso orizzonti progettuali²⁶, attraverso la costruzione di una rete di significati che emergono in modo attivo. Assume così una posizione di primo piano la teoria del feedback²⁷, quale strumento prioritario nel delimitare quelle indicazioni necessarie affinché lo studente sia in grado di intervenire nell'apprendimento in modo contestuale, critico e riflessivo, orientandosi di conseguenza. Hattie & Clarke²⁸ sostengono che il feedback tra insegnanti e studenti è uno dei fattori che più influenzano l'apprendimento, anche se molto dipende dalle modalità con cui viene fatto. L'efficacia del feedback consiste nell'avvicinare lo studente ad una "postura" critico-riflessiva, tra lo stato di fatto e il risultato auspicabile²⁹. Le pratiche didattiche potrebbero quindi ritrovare nella teoria del feedback uno degli aspetti centrali di processi di apprendimento-insegnamento di qualità. Il feedback – come processo, relazione, espressione della soggettività – può così diventare una pratica educativa riflessiva ed orientativa fondamentale, seppur dare e ricevere un feedback sia spesso associato ad ansia, confusione, negazione, terrore e paura³⁰. Tutto ciò ci porta a riflettere e ad avviare possibili percorsi di ricerca tra la teoria del feedback e il *growth mindset*, allorché il feedback diventi uno strumento che miri a ridurre la distanza tra dove si trova lo studente e dove dovrebbe arrivare, proprio attraverso la promozione educativa di una mentalità di crescita.

4. Il focus group con un gruppo di studenti dell'Università di Foggia

Al fine di esplorare il possibile nesso tra la promozione del growth mindset in ambito universitario e l'utilizzo di un feedback che sia coerente con il sostegno di una mentalità di crescita in tale contesto, si è pensato di ricorrere alla tecnica de focus group. Come ben noto, il focus group

²⁵ P.G. Rossi, *La didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

²⁶ D. Laurillard, *L'insegnamento come scienza della progettazione*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

²⁷ J. Hattie, G.C.R. Yates, *Visible Learning and the Science of How We Learn*, London-New York, Routledge, 2013.

²⁸ J. Hattie, S. Clarke, *Visible Learning: Feedback*, New York, Routledge, 2018.

²⁹ J. Hattie, G.C.R. Yates, *Visible Learning and the Science of How We Learn*, London-New York, Routledge, 2013.

³⁰ S. Moore, N. Kuol, *Students Evaluating Teachers: Exploring the Importance of Faculty Reaction to Feedback on Teaching*, in "Teaching in Higher Education", 10(1), pp. 57-73, 2005, <https://doi.org/10.1080/1356251-052000305534>.

è una modalità di rilevazione dei dati che parte dalla discussione tra un piccolo gruppo di persone alla presenza di uno o più moderatori e che si focalizza su un determinato argomento che si vuole indagare in profondità³¹. L'area oggetto di studio è stata quella del "fallimento esperito nell'ambito della didattica universitaria", allo scopo di identificare elementi caratterizzanti il mindset. Il criterio di campionamento è stato di tipo non-probabilistico, per obiettivi o di giudizio³². Hanno partecipato al focus group alcuni studenti iscritti al terzo anno del Corso di Laurea Triennale in Comunicazione Relazioni Pubbliche e Tecnologie Digitali (L-20) dell'Università degli Studi di Foggia. Il numero totale dei partecipanti è stato di 11 soggetti – 5 maschi (M) e 6 femmine (F) – di età compresa tra i 22 e i 26 anni.

Per tal motivo, attraverso l'intervista di gruppo, è stato chiesto ai partecipanti di individuare un'esperienza di fallimento vissuto nell'ambito della didattica universitaria (Fig. 1).

ITEM	DOMANDA
Percezione di fallimento	<i>Quali sono i vissuti che hanno contraddistinto una vostra esperienza di fallimento all'università?</i>
Narrazione correlata al vissuto riportato nel focus group	<i>Come vi siete comportati?</i>
Valore attribuito all'impegno nel determinare il risultato	<i>Impegnandovi di più avreste ottenuto risultati differenti?</i>

Figura 1 – Domande d'indagine e relativi item relativi al focus group

In relazione alla domanda "*Quali sono i vissuti che hanno contraddistinto una vostra esperienza di fallimento all'università?*", la classificazione delle risposte ottenute è stata individuata nel termine "Fallimento". Il *labeling* generato dalle narrazioni dei partecipanti è stato: "tratto" (Fixed Mindset - rappresentativo di vissuti di fallimento percepito come tratto immutabile) e "processo" (Growth Mindset - rappresentativo di vissuti di fallimento come possibile esperienza di

³¹ R.K. Merton, P. Kendall, *The Focused Interview*, in "American Sociological Review", 51, 1946, pp. 541-557.

³² P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Milano, Raffello Cortina, 2002.

apprendimento). Dalle risposte emerse durante il focus group, si registra una totale polarizzazione dei vissuti di fallimento riconducibile all'item "tratto" (Fig. 2)

Partecipanti	Tratto	Pro- cesso
M1	X	-
F2	X	-
F3	X	-
F4	X	-
M5	X	-
M6	X	-
F7	X	-
F8	X	-
F9	X	-
M10	X	-
M11	X	-

Figura 2 – Percezione del fallimento emersa nel focus group

Le risposte ci sembrano essere piuttosto significative. I vissuti emersi dal focus group sottolineano la tendenza a percepire il fallimento quale diretta conseguenza di un immodificabile modo di essere, così come si evince dai seguenti stralci di testo (Fig. 3):

F2: <i>"ho pensato di essere un fallimento"</i>
F4: <i>"mi sono sentita una schiappa! Ho pensato che non ci sarei mai riuscita"</i>
M6: <i>"mi sono sentito inadeguato, ho pensato che lo studio non fosse per me"</i>
M10: <i>"Ho pensato di essere stupido. Era la quarta volta che facevo quell'esame!"</i>
M11: <i>"Mi sentivo una nullità, ho pianto molto"</i>

Figura 3 – Alcuni stralci di testo relativi all'item "percezione di fallimento"

In riferimento alla domanda *"Come vi siete comportati?"*, le risposte relative all'esperienza di fallimento sottolineano la tendenza diffusa a fronteggiare la questione in modo passivo, come

nel caso della colpevolizzazione di sé, del rifiuto del fallimento, dell'eccessivo rimuginio, dell'ossessione per la perdita di aspetti salienti del Sé (Fig. 4).

M5: <i>"E' stata tutta colpa mia!"</i>
M6: <i>"Ho cercato di far finta di nulla. Ma ogni qual volta che tornavo a lezione sentivo il peso del giudizio del prof."</i>
F7: <i>"Non sono riuscita a far finta di nulla, ci ho pensato e ripensato ogni volta"</i>
F8: <i>"Avevo un'ossessione. Temevo che gli altri non mi considerassero più brava"</i>
M11: <i>"La notte non riuscivo a dormire. Ci pensavo continuamente"</i>

Figura 4 – Alcuni stralci di testo relativi alle strategie adottate

Le risposte alla domanda *"Impegnandovi di più avreste ottenuto risultati differenti?"* mettono in luce quanto la totalità degli intervistati ritengano l'impegno come ininfluenza rispetto al risultato ottenuto. Alla luce delle risposte, sono stati individuati nell'area semantica dell'impegno le aree "determinante" e "non-determinante" (Fig. 5)

Partecipanti	Deter- minante	Non-determi- nante
M1	-	X
F2	-	X
F3	-	X
F4	-	X
M5	X	-
M6	X	-
F7	X	-
F8	X	-
F9	X	-
M10	X	-
M11	X	-

Figura 5 – Alcuni stralci di testo relativo all'impegno

5. Limiti della ricerca e prospettive future

La totalità delle narrazioni rilevate attraverso il focus group fa emergere che gli studenti e le studentesse intervistati ci restituiscono un immaginario relativo alla propria intelligenza connotato da staticità e, in tal senso, riconducibile al modello del fixed mindset. L'impegno profuso non sembrerebbe essere considerato determinante nel modificare lo stato dei fatti, così come si evince da alcuni degli stralci di testo richiamati in questo articolo. Sul versante didattico, ci

sembra interessante richiamare qui la potenzialità di un feedback di qualità, quale modalità da mettere in atto nel fare didattico quotidiano capace di orientare gli studenti e le studentesse verso la costruzione di una mentalità di crescita che sia foriera di un percorso di studio autenticamente formativo ed auto-emancipativo. D'altronde, il feedback non è un semplice giudizio di apprezzamento che l'insegnante può dare allo studente. Il feedback è un dispositivo di formazione autentica che mira a ridurre la distanza tra dove si trova lo studente e dove dovrebbe arrivare. In letteratura ci sono diverse ricerche che hanno mostrato quali potrebbero essere le condizioni per cui il feedback possa essere efficace³³, anche se il suo impatto diretto sulla promozione del growth mindset è un territorio ancora tutto da esplorare. Lungi dal ritenere i dati raccolti come significativi rispetto ad una popolazione più estesa, la qual cosa costituisce, certamente, uno dei limiti della ricerca qui presentata, le intenzioni sono quelle di continuare il lavoro d'indagine con una revisione sistematica della letteratura attraverso un modello PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), per migliorare la fase di reporting³⁴, in modo da avere uno stato dell'arte più chiaro per avviare percorsi di ricerca educativa che possano tenere insieme strategie di orientamento, la teoria del feedback e la promozione di una mentalità orientata alla crescita autoemancipativa in ambito didattico.

6. Bibliografia di riferimento

Bellantonio S., Disalvo A., *Growth Mindset e formazione: la ricognizione della letteratura*, in Bellantonio S., Scardicchio C.A., *Orientarsi per crescere. Il Growth Mindset nella formazione universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

Bellantonio S., Scardicchio C.A., *Orientarsi per crescere. Il Growth Mindset nella formazione universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

Bonaiuti G., Dipace A., *Insegnare ed apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*, Roma, Carocci, 2021.

Colombo M., *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

Cunti A., Priore A., *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

³³ Per ulteriori approfondimenti sull'efficacia del feedback nella didattica universitaria si consultino: G. Bonaiuti, A. Dipace, *Insegnare ed apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*, Roma, Carocci, 2021; J.H. Nieminen, D. Carless, Feedback literacy: a critical review of an emerging concept, in "Higher Education", 85, 2023, pp. 1381-1400, <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>; T. Ryan, M. Henderson, K. Ryan, G. Kennedy, *Feedback in higher education: aligning academic intent and student sensemaking*, in "Teaching in Higher Education", 29(4), 2022, pp. 860-875, <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2029394>; N.E. Winstone, D. Boud, *The need to disentangle assessment and feedback in higher education*, in "Studies in Higher Education", 47(3), 2020, pp. 656-667, <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1779687>;

³⁴ D. Moher, A. Liberati, J. Tetzlaff, D.G. Altman, The PRISMA Group, *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*, in "International Journal of Surgery", 8(5), 2010, pp. 336-341, <http://doi.org/10.1016/j.ijsu.2010.02.007>.

- Dato D., Cardone S., Mansolillo F., *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*, Bari, Progedit, 2020.
- Dweck C.S., Yeager D., *Mindsets: A View from Two Eras*, in "Perspectives on Psychological Science", 14(3), 2019, pp. 481-496, <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>.
- Dweck C.S., *Mindset. The New Psychology of Success*, New York, Random House, 2006.
- Dweck C.S., Walton G.M., Cohen G.L., *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*, New York, Bill & Melinda Gates Foundation, 2014, <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>.
- Fabbi L., Bracci F., Romano A., *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", XIII, 21, 2021.
- Fabbi L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Roma, Carocci, 2007.
- Fabbi L., *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Roma, Armando Editore, 1999.
- Guichard J., *From Vocational Guidance and Career Counselling to Life Design Dialogues*. In L. Nota, J. Rossier (Eds.), *Handbook of Life Design: From Practice to Theory, from Theory to Practice*, Florence, Hogrefe Publishing, 2015, pp. 1-25.
- Hattie J., Yates G.C.R., *Visible Learning and the Science of How We Learn*, London-New York, Routledge, 2013.
- Hattie J., Clarke S., *Visible Learning: Feedback*, New York, Routledge, 2018.
- Higgins E.T., Roney C.J.R., Crowe E., Hymes C., *Ideal Versus Ought Predilections for Approach and Avoidance Distinct Self-Regulatory Systems*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 66(2), 1994, pp. 276-286, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.276>.
- Laurillard D., *L'insegnamento come scienza della progettazione*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Loidice I., Dato D., *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*, Bari, Progedit, 2015.
- Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- Merton R.K., Kendall P., *The Focused Interview*, in "American Sociological Review", 51, 1946, pp. 541-557.
- Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G., The PRISMA Group, *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*, in "International Journal of Surgery", 8(5), 2010, pp. 336-341, <http://doi.org/10.1016/j.ijssu.2010.02.007>.
- Moore S., Kuol N., *Students Evaluating Teachers: Exploring the Importance of Faculty Reaction to Feedback on Teaching*, in "Teaching in Higher Education", 10(1), 2005, pp. 57-73, <https://doi.org/10.1080/1356251052000305534>.
- Nieminen J.H., Carless D., *Feedback literacy: a critical review of an emerging concept*, in "Higher Education", 85, 2023, pp. 1381-1400, <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>.
- Patton W., McMahon M., *Career Development and System Theory: Connecting Theory and Practice*, Rotterdam, Sense Publishers, 2006.

Pepe D., Infante V., *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti. Isfol, Libri del Fondo Sociale Europeo, Roma, ISFOL, 2007.*

Rivoltella P.C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.

Rossi P.G., *La didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Ryan T., Henderson M., Ryan K., Kennedy G., *Feedback in higher education: aligning academic intent and student sensemaking*, in "Teaching in Higher Education", 29(4), 2022, pp. 860-875, <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2029394>.

Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck, R.V., van Vianen A.E.M., *Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century*, in "Journal of Vocational Behavior", 75, 2009, pp. 239-250, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>.

Schön D.A., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London, Routledge, 1992.

Smiley P.A., Dweck C.S., *Individual Differences in Achievement Goals among Young Children*, in "Child Development", 65(6), 1994, pp. 1723-1743, <https://doi.org/10.2307/1131290>.

Winstone N.E., Boud D., *The need to disentangle assessment and feedback in higher education*, in "Studies in Higher Education", 47(3), 2020, pp. 656-667, <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1779687>.

Data di ricezione dell'articolo: 21 giugno 2024

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 4 luglio 2024

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 15 luglio 2024