

Teorii care stau la baza indicatorilor de evaluare a mentalității de tip growth mindset/ fixe

Barbara Hanfstingl, Samuel Hafner, Gertraud Benke

În cele ce urmează, descriem câteva teorii și abordări care sunt puternic asociate cu mentalitatea de tip growth mindset versus mentalitate fixă în literatura de specialitate. Vedem 1. stilul de atribuire și 2. orientarea spre realizarea obiectivelor ca și componente cheie ale mentalității. În plus, în literatura de specialitate am găsit relații cu 3. convingerile despre mentalitatea și funcționarea cognitivă, și dorim să le considerăm, de asemenea, ca fiind cruciale pentru dezvoltarea indicatorilor. Nu în ultimul rând, susținem că avem nevoie de indicatori care să descrie aspectele de mediu asociate cu mentalitatea de tip growth mindset și i-am găsit în 4. teoria autodeterminării. Deși în cercetarea empirică influența merge de la mentalitate la aceste teme, susținem că este o interacțiune între mentalitate și acestea.

- **Stilul de atribuire**

Stilul de atribuire se referă la modurile în care oamenii își explică cauza evenimentelor și a comportamentului. Aceste inferențe cauzale influențează sentimentele, percepțiile și comportamentul unei persoane (Weiner, 2010). Mentalitatea unei persoane indică căreia îi este atribuită cauza succesului sau eșecului (Dweck, 2000). Mai mult, funcția adaptativă a unei mentalități de tip growth mindset în lumina eșecului poate fi legată de atribuirea unei persoane. (Diener & Dweck, 1978; Dweck, 1975; Dweck & Reppucci, 1973; Hong et al., 1999). (Leighton & Terrell, 2020; Song și colab., 2019).

Atribuirile au trei dimensiuni cauzale (1) dimensiunea locusului descrie dacă cauza este internă sau externă, (2) dimensiunea de stabilitate descrie dacă sursa cauzei este ceva stabil sau variabil într-o perioadă de timp și (3) dimensiunea controlabilității descrie gradul în care o persoană poate controla cauza. Aceste dimensiuni sunt distincte de cauzele reale ale eșecului în sine (de exemplu, efort, abilitate, dificultatea sarcinii și noroc). Dweck și Leggett (1988) au considerat controlabilitatea ca fiind cheia în explicarea funcției pozitive a mentalității în situația de eșec. Mentalitatea de tip growth mindset crește percepția asupra controlabilității unei cauze de eșec, ceea ce îi ajută pe studenți să depășească dificultățile sau eșecurile. (Song și colab., 2019)

În opinia noastră, dimensiunile stilului de atribuire ar putea fi indicatori clari pentru revizuirea materialelor de formare privind mentalitatea de tip growth mindset: (1) locus de control intern, (2) variabilitate în timp și (3) convingerea că ceva este controlabil de mine însumi este asociată cu mentalitatea de tip growth mindset. Dimpotrivă, locusul extern de control, stabilitatea în timp și convingerea că ceva nu este controlabil de mine însumi sunt legate de mentalitatea fixă.

- **Orientarea spre obiectivele de realizare**

Obiectivele de realizare sunt angajamente de autoreglare care oferă indivizilor sens, în timp ce interpretează și răspund la situațiile relevante pentru competență. Comportamentele studenților pot varia în procesul de învățare, în funcție de tipul de obiectiv de realizare abordat. Urmărirea obiectivelor de realizare poate fi împărțită în două orientări distincte, care sunt diferite calitativ una de cealaltă: *Obiective de măiestrie și obiective de performanță*. În timp ce obiectivele de măiestrie se concentrează pe dezvoltarea abilităților cuiva, obiectivele de performanță se

concentrează pe demonstrarea faptului că abilitățile cuiva sunt superioare față de cele ale altora (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Studenții care urmăresc obiective de măiestrie sunt mai predispuși să caute provocări, sunt motivați intrinsec mai degrabă decât extrinsec și manifestă mai multă rezistență după eșec, în timp ce elevii care urmăresc obiective de realizare sunt mai înclinați să evite provocările și sunt predispuși la eșec (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls), 1989). (Sommet & Elliot, 2020; Song și colab., 2019)

De exemplu, persoanele cu un obiectiv de performanță văd efortul în mod negativ, evită adesea provocările și caută sarcini cu un nivel de dificultate care le dau încredere în succes, în timp ce persoanele cu un obiectiv de învățare văd efortul pozitiv și caută sarcini provocatoare, indiferent dacă se așteaptă să reușească sau nu (Elliott & Dweck, 1988). Stilul de învățare orientat spre măiestrie, observat la oamenii care au o mentalitate de tip growth mindset, este benefic pentru învățare în multe feluri. Atrage oamenii spre situații provocatoare în care își pot dezvolta noi abilități și îi determină să lucreze cu mai mult efort, persistență și eficacitate. Deoarece oamenii cu o mentalitate de tip growth mindset consideră că eforturile sunt legate pozitiv de succes, e mai probabil ca aceștia să ia măsuri pentru a se îmbunătăți în domeniile în care propria lor performanță lipsește în prezent (Hong et al., 1999). (Hallahan, 2020)

Astfel, ca o a doua teorie care stă la baza indicatorilor mentalității de tip growth mindset, susținem folosirea teoriei obiectivului de măiestrie pentru scopul nostru (de exemplu, Elliot & McGregor, 2001). Exemplele de bune practici care stimulează mentalitatea de tip growth mindset sunt orientate spre obiectivele de învățare, obiectivele de performanță sunt de obicei asociate cu mentalitatea fixă.

Pe lângă teoria atribuirii și teoria obiectivelor de măiestrie, susținem că trebuie să adoptăm anumite convingeri despre mintea noastră, legate de modul în care funcționează memoria și creierul nostru (competențe metacognitive; de exemplu, Mok și colab., 2007), dar și aspecte legate de neuroplasticitate. Aceste convingeri nu sunt esențiale pentru a indica exemple de bune practici pentru mentalitatea de tip growth mindset, dar ele favorizează mentalitatea de tip growth mindset pe o bază științifică: cu cât știu mai multe despre funcționarea mea cognitivă și neuroplasticitate, cu atât mai multă mentalitate de tip growth mindset voi dezvolta în relație cu viziunea mea asupra lumii.

- **Credințe despre tipare mentale/metacognitive (cum funcționează memoria/creierul?)**

Tipare mentale: Teoriile implicite (sau credințele implicite) ale inteligenței sunt perspective profunde despre inteligență, competență și abilități care influențează motivația, implicarea și realizările indivizilor. Oamenii variază în măsura în care cred că aceste capacități au potențialul de a se schimba. În consecință, unii oameni sunt de părere că sunt legați de anumite abilități (teoria entităților), în timp ce alții cred că abilitățile lor se pot dezvolta (teoria incrementală). Tiparele noastre mentale influențează modul în care gândim, ce sarcini ne alegem pentru noi înșine, rezistența și adaptabilitatea noastră, angajamentul și plăcerea noastră în a rezolva sarcina, obiectivele noastre, persistența și stilurile noastre de atribuire. În consecință, aceste convingeri implicite au efecte asupra rezultatelor importante de-a lungul vieții unui individ - inclusiv în viața academică (Martin et al., 2020).

Metacogniția: Metacogniția este adesea definită ca „a ști despre cunoaștere” sau „concepția despre gândire”. Abilitățile metacognitive foarte dezvoltate sunt asociate cu o bună performanță

academică. Un student cu o conștientizare metacognitivă mai mare este mai capabil să-și regleze și să-și evalueze în mod eficient învățarea, deoarece el poate selecta strategia de învățare care este cel mai probabil să-i îmbunătățească învățarea și memoria. Metacogniția este compusă din două procese esențiale: monitorizare și control. Monitorizarea se referă la capacitatea oamenilor de a-și evalua propria învățare, în timp ce controlul se referă la modul în care își reglează învățarea folosind informațiile dobândite prin monitorizare. (Higham și colab., 2020)

Neuroplasticitatea: plasticitatea creierului sau neuroplasticitatea este capacitatea inerentă a creierului de a forma noi conexiuni neuronale de-a lungul vieții (Kania et al., 2017). Inițial, se credea că neuroplasticitatea se manifestă doar în copilărie, dar în a doua jumătate a secolului al XX-lea, cercetările au arătat că multe aspecte ale creierului pot fi modificate și mai târziu în viață (Rakic, 2002).

Nu în ultimul rând, dorim să adăugăm teoria autodeterminării pentru că ea subliniază rolul motivației și al personalității și, mai important, arată cât de multă atenție trebuie acordată îndeplinirii nevoilor psihologice de bază. Astfel, pe lângă cele trei puncte menționate mai sus, trebuie să ne concentrăm și asupra faptului că un mediu este capabil să promoveze sau să indice o mentalitate de tip growth mindset.

- **Teoria autodeterminării**

Teoria autodeterminării (TAD) este o teorie a motivației și a personalității care abordează modul în care individul interacționează și este dependent de mediul social. TAD definește motivația intrinsecă și mai multe tipuri de motivație extrinsecă și subliniază modul în care aceste motivații influențează răspunsurile situaționale în diferite domenii, precum și personalitatea și dezvoltarea socială și cognitivă. Nevoile psihologice de bază de autonomie (nevoia de a se simți liber și autodeterminat), competența (nevoia de a se simți eficient) și relația socială (nevoia de a se conecta strâns cu ceilalți) și rolul lor în motivația autodeterminată, starea de bine și dezvoltarea sunt în centrul TAD. Descrie impactul critic al contextului social și cultural fie în facilitarea, fie în contracararea nevoilor psihologice de bază ale oamenilor, sentimentul perceput de auto-direcționare, performanță și bunăstare. (Legault, 2020) Cu cât cele trei nevoi psihologice sunt îndeplinite mai mult, cu atât studenții pot dezvolta mai multe motivații autonome.

Mentalitatea de tip growth mindset promovează motivații autodeterminate, în timp ce mentalitatea fixă promovează motivații controlate (Dweck & Leggett, 1988). Așadar, susținem includerea autodeterminării ca o teorie suplimentară în construirea indicatorilor pentru exemplele de bune practici: Dacă un exemplu – pe lângă alți indicatori – promovează îndeplinirea uneia sau a mai multor nevoi psihologice de bază, ar trebui să fie considerat cel mai bun exemplu de practică.

Referințe

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451–462. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.451>

- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674–685. <https://doi.org/10.1037/h0077149>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Essays in social psychology.* Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.95.2.256>
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109–116. <https://doi.org/10.1037/h0034248>
- Elliot, A. J [A. J.], & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Hallahan, M. (2020). Learning -Styles- /-Fixed -vs. -Growth -Mindset. In J. Mio & R. Riggio (Eds.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences Volume IV: Clinical, Applied, and Cross-Cultural Research* (pp. 545–549). Wiley Blackwell.
- Higham, P. A., Griffiths, L. R., & Coria, K. A. (2020). Metacognition. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 2866–2869). Springer International Publishing.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588–599. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.3.588>
- Kania, B. F., Wrońska, D., & Zięba, D. (2017). Introduction to Neural Plasticity Mechanism. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 07(02), 41–49. <https://doi.org/10.4236/jbbs.2017.72005>
- Legault, L. (2020). Self-Determination Theory. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 4694–4702). Springer International Publishing.
- Leighton, K. N., & Terrell, H. K. (2020). Attributional Styles. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 313–315). Springer International Publishing.
- Martela, F. (2020). Self-Determination Theory. In J. Mio & R. Riggio (Eds.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences Volume I: Models and theories* (pp. 369–373). Wiley Blackwell.

- Martin, A. J., Bostwick, K., Collie, R. J., & Tarbetsky, A. L. (2020). Implicit Theories of Intelligence. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 2184–2190). Springer International Publishing.
- Mok, Y. F., Fan, R. M.-T., & Pang, N. S.-K. (2007). Developmental patterns of school students' motivational- and cognitive-metacognitive competencies. *Educational Studies*, 33(1), 81–98. <https://doi.org/10.1080/03055690600948281>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.91.3.328>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard Univ. Press.
- Rakic, P. (2002). Neurogenesis in adult primate neocortex: An evaluation of the evidence. *Nature Reviews. Neuroscience*, 3(1), 65–71. <https://doi.org/10.1038/nrn700>
- Sommet, N., & Elliot, A. J [Andrew J.]. (2020). Achievement Goals. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 17–20). Springer International Publishing.
- Song, J., Kim, S.-I., & Bong, M. (2019). Controllability Attribution as a Mediator in the Effect of Mindset on Achievement Goal Adoption Following Failure. *Frontiers in Psychology*, 10, 2943. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02943>
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>