

APORTUL *MINDSET* LA FACILITAREA ȘI SUBMINERAREA ÎNȚĂRII ELEVILOR

CS Lucian Voinea*

Rezumat

Articolul de față face o prezentare a influenței mindsetului elevilor asupra motivației lor pentru învățare. Folosim rezultate ale cercetărilor lui Carol Dweck (psiholog). Cele două teorii care circumscriu abordarea cu privire la mindset sunt cea a atribuirilor (indivizilor) asupra succesului, respectiv eșecului în învățare, și cea a teoriei implicite (a indivizilor) cu privire la abilitate sau inteligență: fixă sau incrementală. Vom evidenția rolul pe care îl are mindsetul în adoptarea unui anumit scop (de performanță sau de învățare) al învățării și vom aduce la lumină efectele mindset-ului asupra afectului, cogniției și comportamentului elevilor la confruntarea cu sarcini de învățare dificile și/sau provocatoare, subliniind caracterul adaptativ sau non-adaptativ al acestor răspunsuri.

Cuvinte-cheie: mindset, abilitate, scop învățare, afect, comportament.

Abstract

The present article shows the students' mindset influence on their learning motivation. Our presentation is based on results of the research made by psychologist Carol Dweck. The two theories that frame the mindset approach are: persons' attributions regarding learning success or failure and persons' implicit theories regarding ability or intelligence – fixed or incrementalist. We will show the role that the mindset has in a persons' choice of a learning scope (performance or learning/task mastery) and bring into the forefront the effects the mindset has on students' affect, cognition and behavior when they are facing challenging or difficult tasks, highlighting the adaptive or maladaptive character of their answer.

Keywords: mindset, ability, learning scope, affect, behavior.

1. Introducere

Ce anume îi motivează pe unii elevi să persiste în fața sarcinilor dificile? De ce unii elevi, chiar dintre cei care obțin rezultate școlare înalte, eșuează sau chiar refuză să abordeze sarcini care li se par dificile? De ce unii dintre elevii învață din greu, iar alții se tem teribil să facă greșeli? De ce unii elevi persistă în efort când sarcinile devin dificile, iar alții renunță să le mai rezolve? De ce

* Institutul de Științe ale Educației, București, România.
lucian_voinea@ise.ro

unii elevi, inclusiv dintre cei cu rezultate colare ridicate, clachează la un moment dat și se dezangajează școlar?

Unul dintre cele mai interesante răspunsuri la întrebările precedente ne este furnizat de psihologul Carol Dweck: mindsetul (setul sau cadrul mental, pentru o traducere aproximativă sa în limba română) persoanei. Abordarea se încadrează în literatura de psihologie educațională la capitolul *motivație pentru învățare*.

Mindsetul este un concept dezvoltat plecând de la cercetările sale în domeniul teoriilor implicite cu privire la inteligență. Acestea sunt credințe neconștientizate (de aici vine termenul de „implicit”) pe care oamenii le au cu privire la propria inteligență sau abilitate; aceste credințe sunt de două tipuri: *fixiste* (corespundătoare unei teorii implicite tip „entitate”), care consideră inteligența este o caracteristică, trăsătură personală dată (innăscută), fixă, și *de creștere* (corespundătoare unei teorii implicite tip „incrementalist”), care consideră inteligența este o caracteristică, trăsătură personală modificabilă, care poate fi îmbunătățită printr-un proces de învățare (Dweck, 2000). Paradigma psihologică în care se încadrează această abordare este cea socio-cognitivă, iar, mai specific, este vorba despre domeniul atribuirilor (indivizilor) asupra succesului, respectiv eșecului cu privire la acțiuni, comportamente personale.

În cadrul teoriei atribuirii (B. Weiner este unul dintre principalii psihologi cu rezultate în acest domeniu), individul este considerat a fi un fel de om de tiință care încearcă, pentru a-și explica realitatea, să asocieze evenimentelor de explicitat – în cazul de față: învățarea, rezultatele învățării, abilitatea – o anumită cauzalitate a producerii. Principalele dimensiuni asociate acestei cauzalități sunt în număr de trei: locul controlului (intern sau extern individului); stabilitatea (stabil vs. instabil) și controlabilitatea (controlabil vs. incontrolabil) (Graham; Weiner, 1996).

Mindsetul are în vedere locul intern al controlului asupra învățării și rezultatelor asociate acesteia, dimensiunile care variază fiind stabilitatea și controlabilitatea. Stabilitatea se referă la modificabilitatea în timp a învățării/abilității, aceasta având două moduri: stabil (nu se modifică) sau instabil (variază). Controlabilitatea se referă la posibilitatea de modificare a învățării/abilității prin aportul volitiv-acțional al persoanei, anume prin investiție de efort, strategii de învățare, concentrare, atenție etc. (în caz contrar, al non-investiției, elevul abordează evenimentul ca fiind incontrolabil).

Dweck arată, prin cercetările sale, că: 1. *mindsetul fix orientează elevii către*

scop de performare; 2. mindsetul de cre tere orienteaz elevii c tre scop de înv are – st pâ nire a sarcinii; 3. r spunsul elevilor fa de situa ii dificile/noi de înv are este adaptativ (r spunsul afectiv-cognitiv-comportamental este unul de motivare i implicare în sarcin) dac de in mindset de cre tere; 4. r spunsul elevilor fa de situa ii dificile/noi de înv are este non-adaptativ (r spunsul afectiv-cognitiv-comportamental este unul de de-motivare i non-implicare în sarcin) dac de in mindset fix.

În cadrul articolului, ne vom focaliza pe eviden ierea leg turii dintre abilitatea cu privire la înv are (în special cu privire la sarcini dificile i/sau care con in elemente de neclaritate, cu poten ial confuziv) i mindset, focalizând aten ia cititorului pe câteva dintre implica iile sale asupra procesului educa ional. Vom ilustra aceast leg tur prin urm toarele aspecte ale înv rii elevilor: scopul implic rii în activit i de înv are; comportamentul adoptat: ac iunile cu privire la efort, strategie de înv are i preferin a atitudinal fa de tipuri de sarcini colare; cogni ii i afectul resim it atunci când elevii se confrunt cu sarcini dificile i e ec.

2. Abilitatea, între caracteristic personal i rezultat al unui proces de înv are

Carol Dweck afirm , pe baza unei treceri în revist a literaturii de specialitate, c , în jurul vârstei de 10-12 ani, copiii încep s î i formeze o viziune asupra abilit ii de înv are. Unii dintre ei ajung s o vad ca pe o tr s tur personal , stabil i fix . Al ii, dimpotriv , ajung s o vad ca pe o capacitate dezvoltabil printr-un proces de durat , construit pe exerci iu, practic , punând la lucru cuno tin e i tehnici, strategii de lucru (Dweck, 2002).

Odat cu dezvoltarea acestei credin e/ percep ii asupra abilit ii drept caracteristic personal , apar anumite consecin e la nivel de autoevaluare: unii dintre copii încep s î i subestimeze abilitatea de înv are i pozi ionarea în cadrul clasei/grupului. Rezultatele colare devin tot mai importante pentru autoapreciere, iar unii dintre copii ajung s pun semnul egal între notele ob inute i inteligen a lor (manifestare a abilit ii de care dispun). Totodat , ei folosesc, spontan, abilitatea ca explica ie pentru note. Pentru aceia dintre ei care au ajuns s considere abilitatea ca pe o caracteristic stabil , deci care le poate prezice performan a din viitor, rezultatele slabe i, mai ales, e ecurile sau nereu ita, nu sunt cei mai buni mesageri...

Pe m sur ce elevii ajung s cread tot mai mult în fixitatea/stabilitatea în timp a propriei abilit i de înv are, ei sunt tot mai pu in convin i de eficacitatea

efortului de a crește abilitatea, de a compensa pentru o abilitate mai mică sau de a ajuta performanța școlară.

Dweck mai arată că, tot în jurul vârstei de 10-12 ani, copiii încep să își contureze un fel de rețea de semnificații, consistentă, între credințele cu privire la propria abilitate și cele privind valori, scopuri. Percepția asupra propriei abilități într-un domeniu sau altul (matematică, română, educație fizică etc.) începe să influențeze foarte mult nivelul de valorizare (respectiv, devalorizare) de către copil al domeniului respectiv. Printre implicațiile pe care această relație de asociere (abilitate – domeniu) le are în viitor se numără și dorința elevului de implicare în, respectiv de evitare a acelui domeniu.

Reținem, pentru o mai bună înțelegere a articolului nostru, această idee: considerarea abilității ca fiind o caracteristică personală stabilă și fixă este diferită, în fapt, chiar opusă abordării abilității ca pe o caracteristică personală instabilă, dar modificabilă prin depunere de efort.

3. Motivația pentru realizarea competenței

Conform literaturii cu privire la motivația pentru reușită („achievement motivation”), **competența este una dintre nevoile psihologice de bază, ea energizând indivizii în acțiunile lor** menite să o transpună în fapt. Nevoia de competență (de a fi competent) este văzută ca o formă de motivație, care ajută indivizii să se dezvolte și să se adapteze mediului în care trăiesc (Elliot, Dweck, 2005). Indivizii inițiază o serie de strategii cognitive și de comportament menite să realizeze competența (stăpânirea eficientă a unei sarcini de lucru, șzicem) și, totodată, caută să evite să demonstreze lipsa de competență (incompetența).

Motivația pentru competență are un impact considerabil asupra emoțiilor și a stărilor de bine a indivizilor, rezultatele acțiunilor menite să atingă competența și să evite incompetența evidențiind înalta investiție psihologică pe care o face aceștia. Rezultatele pozitive cu privire la competență aduc afecte pozitive, precum: bucurie, mândrie, fericire, în timp ce acelea asociate incompetenței aduc afecte negative de tipul: tristețe, rușine, anxietate.

Cercetătorii vorbesc de două dimensiuni majore în ceea ce privește orientarea motivațională: de abordare, respectiv evitare. Combinând tipul orientării cu rezultatele obținute (în direcția realizării competenței), se disting patru mari stări afective: *1. Bucurie și mândrie, pentru activitate orientată către abordare a competenței finalizată cu rezultate pozitive (reușită); 2. Urare pentru*

activitate orientată către evitarea incompetenței finalizată cu rezultate pozitive (reușită); 3. Triste și dezamăgire pentru abordarea competenței finalizată cu eșec; 4. Răsună în stare tensionată („distress”) pentru evitarea incompetenței finalizată cu eșec (Elliot, Dweck, 2005). Totodată, cercetările realizate în domeniu au evidențiat că inițiativa de tip abordare a competenței este mai benefică indivizilor, în termeni de stare psihologică de bine, inclusiv satisfacție personală, decât cea de tip evitarea incompetenței, ea fiind mai eficientă în a asigura acestora experiența de obținere de competențe de care au nevoie pentru creșterea dezvoltării personale.

4. Orientarea către scop în cadrul procesului de învățare. Rolul mindsetului elevilor

Având în minte precizările făcute în secțiunea precedentă cu privire la motivația pentru realizarea competenței, continuăm prin a aduce în discuție scopurile către care se orientează indivizii în ceea ce privește reușita în învățare. Ei pot opta (Dweck, 2000) pentru două mari tipuri de scopuri: unele care au ca obiectiv principal performanța și altele care au în vedere învățarea, stăpânirea sarcinii.

Performanța sarcinii de învățare („task performance”) vizează demonstrarea abilității (și validarea, la nivel personal). Aceasta se face în două feluri: obținând aprecieri (pozitive) pentru propriile abilități și evitând să obții evaluări negative cu privire la acestea. Cu alte cuvinte, este important să arăți că deții abilități și că ți s-a reușit să arăți că nu o deții. (Dweck, 2000) Strategia de abordare a sarcinilor de lucru, pentru scopul de performanță, se concentrează pe realizarea de sarcini care: 1. să demonstreze – atât propriei persoane, cât și altora (cadru didactic, colegi etc.) – propria abilitate, mai ales dacă aceste sarcini sunt la îndemână ca rezolvare și sunt mai dificile decât ar putea rezolva alții și 2. să evite realizarea de greșeli, acestea putând „proba” lipsa de inteligență.

Învățarea, focalizarea pe stăpânirea sarcinii de învățare („task mastery”) vizează creșterea abilităților. Se manifestă prin dorința de a învăța, asumând efectuarea de noi sarcini, în vederea înțelegerii și stăpânirii acestora. Este o modalitate de a deveni mai inteligent, de a fi mai abil, prin exercițiul perseverenței (Dweck, 2000).

La prima vedere, cele două scopuri par complementare și, aparent, nu există contradicții între ele având în vedere că, de exemplu, în situația în care cineva depune efort pentru a stăpâni sarcini noi de învățare și, totodată, caută

sau dorește apreciere pentru reușita în sarcină. Dar! După cum am arătat anterior, scopul centrat pe performanță se găsește în conflict cu apariția erorilor sau greșelilor în realizarea sarcinii (acest lucru aducând sub semnul întrebării de încrederea în competența ei). În învățarea presupune existența erorilor, greșelilor. Din care, pe baza de feedback (personal și/sau al altei persoane – cadrul didactic, de exemplu), elevul poate învăța: identifică ceea ce nu a funcționat, schimbă strategia de rezolvare, intensifică efortul rezolvării.

Totodată, învățarea presupune și perioade de confuzie, de neclaritate, cel puțin până în informația nouă se „așază” peste cea precedentă și eventualele neclarități sunt lămurite. Mai mult, sarcinile de învățare care sunt cele mai potrivite pentru a demonstra performanța sunt cele pe care elevul le știți deja, deci care nu îi aduc plus de cunoștințe și care nu îi cresc abilitatea pe acel subiect.

Așadar, scopul centrat pe performanță se află în conflict cu cel de stăpânire a sarcinii (învățare). Focalizarea pe performanță nu lasă loc „adevărului” în învățare, dorința de a dovedi propria competență sabotând, în fapt, folosirea oportunităților apăsate (situații/sarcini noi, greșelii, confuzii, neînțelegeri, sarcini dificile etc. – deci orice presupune risc de non-de încredere în competențele) în scop de îmbunătățirea abilităților și a competențelor personale.

Dweck și colaboratorii săi au demonstrat, prin o serie de cercetări experimentale – realizate atât în laborator, cât și în clasă –, că între mindsetul de încredere în individ și alegerea unui scop de reușită în învățare există o relație strânsă. Mai precis, alegerea unui scop de învățare este caracteristic persoanelor cu mindset de creștere, iar a celui de performanță celor cu mindset fix. Ca distribuție în populația investigată, raportul este de 40% – mindset fix, 40% – mindset de creștere și cam 20% care nu se încadrează preponderent în niciunul dintre cele două.

Pentru a identifica mindsetul de încredere în elevi, s-a folosit un chestionar dedicat, ai cărui itemi vizau percepția respondenților asupra stabilității și maleabilității abilității/inteligenței și asupra aprecierii efortului și dificultății sarcinii; variantele de răspuns sunt pe o scară de la dezacord total (1) la acord total (6). Redăm în continuare câteva dintre aceste afirmații, în funcție de mindsetul pe care îl vizează: 1. *fix* – „Pot învăța noi lucruri, dar nu pot schimba nivelul meu de inteligență”, „Îmi plac cel mai mult acele sarcini colare pe care le pot realiza foarte bine fără prea mare bătaie de cap/efort”, „Prefer acele sarcini colare pe care le pot face perfect, fără greșeli”, „Atunci când trebuie să depun efort consistent, mă simt de parcă nu sunt prea inteligent” și 2. De creștere – „Indiferent de cât de inteligent am, o pot schimba întotdeauna în bine măsurat”,

„Îmi plac acele sarcini colare care mă fac să mă gândesc din greu”, „Îmi plac acele sarcini din care pot învăța chiar dacă mă fac o mulțime de greșeli”, „Când sarcina de învățare este grea, mă fac să insist mai mult asupra ei, nu mai puțin” („Mindset assessment profile”).

5. Rezultate ale cercetărilor cu privire la răspunsul elevilor fa de sarcini dificile în funcție de mindsetul de învățare

Gândindu-ne la parcursul școlar al unui elev, ne vin în minte anumite praguri de trecere – cum ar fi de la primar la gimnaziu, de la clasa a 8-a la a 9-a, de la liceu la facultate –, care aduc o serie de creșteri în dificultate a sarcinilor de învățare. Luând în calcul și faptul că în alegerea elementelor de noutate depinde de stăpânirea informației precedente, putem avea o imagine mai bună asupra aportului exercițiului, efortului constant, metodic la îmbunătățirea învățării. Abilitatea este cel mai amplu confruntat atunci când elevii se întâlnesc cu dificultăți sau cu eșec. Răspunsul lor în fața unor astfel de provocări este determinant pentru investiția în învățare, pentru angajare sau dezangajare. Vom ilustra, în continuare, cum anume se petrece această diferențiere cu privire la abilitate: abilitatea drept caracteristică, trăsătură personală, pe care (nu) o ai în suficientă măsură să poți face fața sarcinilor de învățare sau ca rezultat al unui proces de învățare, clădit pe efort, atenție, utilizare de strategie. Vom folosi rezultate ale cercetărilor întreprinse de Dweck și colaboratorii săi pentru a aduce informații cu privire la răspunsul (în termeni de afect, cogniție, acțiuni întreprinse) adoptat de elevi în momentul și după confruntarea cu sarcini dificile, provocatoare. Diferențierea, în viziunea cercetătorilor, este făcută de mindsetul elevului: fix sau de creștere.

Prin studii realizate cu copii de grădiniță, din ciclul primar și din clasa a 5-a, Dweck a evidențiat diferențe semnificative între elevi în raport cu credința lor în fixitatea abilității apar la nivelul intervalului de vârstă de 10-12 ani. Acestea s-au diferențiat după modul în care au justificat abilitatea (operationalizată ca istețime, reușită în sarcinile colare: mai precis, elevii au fost solicitați să se gândească la un coleg pe care îl consideră isteț cu privire la reușita în sarcinile colare și să enunțe care cred ei că sunt motivele care au condus la acest fapt): cei cu credință în stabilitatea și fixitatea abilității au adus ca argument notele mari obținute, pe când ceilalți au nominalizat activități întreprinse, de genul realizarea temelor și efectuarea de activități la diversele discipline. Altfel spus, primii s-au axat pe validarea adusă de rezultatele colare, iar ceilalți pe valorificarea activității din procesul de învățare (Dweck, 2002).

Experimentele efectuate au arătat că, după realizarea cu succes a unui set de sarcini de învățare, elevii cu mindset fix diferă de cei cu mindset de creștere prin reacția pe care o au odată ajuns în situația de a rezolva sarcini dificile: primii se blochează, se dezangajează din sarcină și își blamează propria inteligență/abilitate, pe când ceilalți persistă în sarcină, caută modalități de soluționare și nu își pun în dubiu abilitatea/inteligența. Această diferență se petrece în condițiile în care abilitățile elevilor, măsurate, erau, la începutul experimentului, aceleași pentru cei cu mindset fix, respectiv de creștere.

Aadar, răspunsurile elevilor diferă substanțial în ceea ce privește cele trei componente ale răspunsului față de situația stresantă (sarcina dificilă sau eecul în sarcină sau o unitate de învățare dificilă de înțeles): cognitiv, afectiv și comportamental, după ce elevii, diferă în ceea ce privește mindsetul, dar cu abilități egale, au trecut prin o serie de reușite în învățare (realizarea cu succes a sarcinilor precedente).

Cercetătorii au identificat tipul de răspuns al elevilor în fața dificultății analizând verbalizările acestora cu privire la ceea ce gândeau – vizând relevarea interesului și implicării în sarcina de lucru – și monitorizând strategiile de rezolvare a sarcinii folosite de aceștia (au construit itemii sarcinilor în așa fel încât să poată monitoriza strategiile de soluționare folosite de elevi). Totodată, s-au folosit estimări ale elevilor cu privire la reușita viitoare în sarcinile de lucru, măsurate atât înainte de momentul dificil, cât și după acesta (Dweck, Leggett, 1998).

Odată ce elevii au trecut de la sarcinile aflate la îndemâna lor la cele dificile (uneori, chiar imposibil de rezolvat pentru nivelul lor de școlarizare), au început să apară diferențe între cei cu mindset fix și ceilalți. Primii au adoptat un răspuns de tipul „neajutorare”. Au început să enunțe aprecieri defavorabile cognitive cu privire la propria persoană, printre motivele invocate pentru eec fiind fie deficitul de inteligență, fie de memorie, fie de abilitate de rezolvare a sarcinii. Totodată, aceste autodeprecieri erau însoțite de o lipsă de prognostic pozitiv cu privire la estimările de reușit din viitor. În ceea ce privește afectul, acesta era negativ, elevii menționând efecte precum: aversiunea față de sarcină, plictiseala față de exerciții, anxietate cu privire la propria performanță – și asta în condițiile în care, până se făcea de greu, erau mulțumiți de modul în care evoluau în sarcina de lucru. Mai mult, o parte dintre ei au inițiat o serie de verbalizări nelegate de sarcina în lucru, menite să atragă atenția cercetătorilor asupra altor atribute pozitive ale lor, din alte domenii – în loc să se concentreze asupra sarcinii. Performanța acestora în sarcina de învățare a scăzut, iar strategiile de rezolvare adoptate s-au dovedit a fi ineficiente. Urmărirea afirmărilor ni se pare foarte sugestivă, o redăm ca atare: „Pe scurt, copiii care au adoptat răspunsul

de tip neajutorare i-au perceput dificultățile ca pe eșecuri, ca indicând abilitate scăzută ca fiind de nedepășit. Ei preferau a vedea efortul viitor ca fiind inutil, și, poate chiar, după cum sugerează manevrele lor defensive, ca o evidențiere a abilității lor inadecvate.” (Dweck, Leggett, 1988, p. 258).

O cu totul altă abordare în fața dificultății au avut-o elevii cu mindset de creștere. Aceștia nu vedeau situația ca și cum ar fi vorba de un eșec. Ei vedeau problemele nerezolvate ca fiind obstacole de depășit, de soluționate prin efort. Aceștia au inițiat, în vederea rezolvării sarcinii, strategii de soluționare, pe care le-au monitorizat în vederea atingerii rezultatelor dorite. În tot acest proces, ei au manifestat concentrare, efort, atenție. Au insistat asupra chestiilor neclare, până au fost siguri că trebuie să le rezolve. Totodată, i-au menținut un înalt nivel de optimism cu privire la rezultatele scontate pozitive ale efortului lor. Majoritatea acestor elevi i-au menținut cel puțin nivelul de eficiență al strategiilor de rezolvare a sarcinii, ba chiar mulți dintre ei i-au crescut nivelul după confruntarea cu dificultatea. Nici măcar factori precum un profesor monotonic sau un text care li s-a părut plictisitor nu i-au demotivat, elevii cu mindset de creștere alegând să fie în control asupra propriei învățări, să aibă inițiativă, să insiste, să persiste până în alegerea ceea ce învață.

Într-un alt experiment, Dweck a urmărit să vadă care este influența lui abilității/inteligenței sau a efortului asupra inducerii unui mindset fix sau de creștere. Astfel, elevii au fost împărțiți în două grupe și li s-a dat spre rezolvare un același test de inteligență non-verbal, compus din zece itemi, de dificultate medie. Toți elevii aveau același nivel de abilitate înainte de efectuarea testului. După rezolvarea sa, unii dintre elevi au fost laudați pentru inteligență („ai obținut un scor bun. Înseamnă că ești bun la asta”), iar alții pentru efortul depus („ai obținut un scor bun. Înseamnă că ai depus efort pentru a-l obține”). După laudă, cercetătorii au propus elevilor spre rezolvare un nou test, mai dificil decât precedentul, din care puteau învăța. Ce au constatat?! Elevii laudați pentru inteligență au refuzat realizarea noului test, iar ceilalți, în marea lor majoritate, au dorit să participe, pentru a-și crește abilitatea. Cei laudați pentru inteligență, afirmă cercetătorii, se temeau să nu cumva să greșească la noul test, mai dificil, și, astfel, să își expună vulnerabilitatea de a obține un rezultat nesatisfăcător. Mai apoi, elevilor li s-a dat un nou test, dificil, la care nu au performat prea bine. Cei laudați pentru inteligență au tradus rezultatul ca fiind o ilustrare a faptului că nu sunt inteligenți. Ceilalți, în schimb, au considerat că rezultatul obținut s-a datorat efortului insuficient. Mai mult, nu au considerat că acesta (rezultatul) le reflectă inteligența. Dacă, în termeni de afectivitate implicare în sarcină, succesul inițial a fost stimulativ pentru toți elevii, rezultatele slabe la sarcina dificilă au schimbat situația: cei laudați pentru inteligență

erau afectați negativ, nu mai găseau plăcere în sarcina de lucru, în timp ce ceilalți erau stimulați de dificultate, dornici să rezolve sarcina dificilă. După aceasta, cercetătorii au urmărit evoluția, în timp, a rezultatelor elevilor: cele ale grupului lăudat pentru inteligență au scăzut, iar ale celor lăudați pentru efort au crescut; mai mult decât atât, primii au obținut rezultate mai slabe la un test de dificultate similar celui la care, inițial, au obținut rezultate bune. Interesant de menționat este faptul că, rugați să scrie, pentru elevi din alte coli, atât impresiile lor despre exercițiile/sarcinile la care participaseră, cât și rezultatele obținute, aproape jumătate dintre elevii lăudați pentru inteligență au mințit în privința propriilor rezultate, în încercarea de a „împăstra” nivelul de inteligență lăudat (Dweck, 2006).

6. În loc de concluzii

De inerea unui mindset fix face ca fiecare situație (de evaluare, de testare, de rezolvare a unei sarcini, prezentată ca fiind „dificilă”, de competiție colară etc.) care chestionează, într-un mod sau altul, propria inteligență, propriile abilități, să fie percepută ca o altă ocazie de a demonstra capacitatea de performanță, de a dovedi ce poți. Există, cum ar veni, posibilitatea ca ceva să pună în dubiu ceea ce dorești să realizezi: inteligență, abilitate.

Modul în care astfel de elevi percep succesul în sarcină este acela de a avea talent, inteligență, abilitate – deja în dotarea proprie – și de a reuși prin acestea, de o manieră gen „naturale ea reușite” (fără efort, fără chin, simplu, probând înzestrarea naturală cu inteligență), astfel încât efortul nu e doar ne-necesar, ci e chiar perceput ca o amenințare, ca o lipsă de capacitate. De regulă, răspunsul lor la implicarea în sarcini dificile este unul dezadaptativ, infuzat de afect negativ, de neîncredere în propriile forțe, de lipsă sau insuficiență în termeni de abilitate, de reducere a duratei și intensității efortului și de deconcentrare, slăbirea atenției față de ceea ce învață. Este vorba de o delegare a responsabilității pentru învățare altor factori, care nu sunt sub jurisdicția de control a propriei persoane.

Strategiile adoptate de acești elevi pentru a evita situațiile problematice – deci cu referire la evitarea implicării în sarcini care i-ar putea pune în dificultate – sunt: amânarea rezolvării sarcinii, neimplicarea (absenteismul), evitarea implicării sau, la polul opus, alegerea unei sarcini foarte dificile, greu de rezolvat, astfel ca, în caz de eșec, să aibă scuza că nerezolvarea nu vine de la propria inteligență, ci de la dificultatea deosebită a sarcinii.

Este ca și cum o bună parte din energia mentală pe care ar putea-o dedica concentrării și efortului în sarcină se risipește, se disipează prin rumegarea asupra temerii că nu se ridică la nivelul de abilitate dorit. Acest lucru se

Mindset-ul i rela ia sa cu înv area (cu focus pe dezvoltarea abilit ii): scopuri, afect, cogni ie, comportament adoptat

	Mindset i r spus cognitiv, afectiv, comportamental	
	Fix	Incrementalist (de cre tere)
Credin a/abordare a elevului asupra abilit ii	„O am sau nu o am; efortul depus arat c nu o am”.	„O dobândesc i o perfec ionez prin exerci iu, prin solu ionarea de sarcini (mai) dificile (decât precedentele), care sporesc abilitatea”.
Scopuri (ale înv rii)	De performare, de a ar ta celorlal i i propriei persoane c de in abilitate: 1. poate fi de abordare – „performez i ar t c sunt competent”; validând faptul c posed abilitatea sau 2. de evitare – „nu performez, ca s nu-mi ar t incompeten a” – evitând evaluarea negativ a abilit ii.	De înv are, de st pânie a sarcinii de înv are, de dezvoltare a abilit ii.
Afect	Negativ.	Pozitiv.
Cogni ii / (auto)Atribuire	„E uez pentru c sunt prost / pentru c nu am abilitatea necesar ” (neajutorare). „Nu sunt în stare, nu reu esc, nu pot”.	„E uez pentru c nu am depus suficient efort, pentru c nu am modificat strategia de înv are, pentru c nu am schimbat contextul de lucru”. „Pot, m simt motivat s încerc, sunt pe drumul cel bun; îmi plac provoc rile”.
Comportamentul adoptat de elev / strategia de abordare a sarcinii	Renun la efort, e ecul ar tându-i c nu posed abilitatea necesar ; Consider c nu are rost s persiste, pentru c ar ar ta celorlal i c nu posed abilitatea necesar ; Consider gre elile drept eviden a inabilit ii sau a lipsei de inteligen i se blocheaz , se autoînvinov e te pentru lips de abilitate; Nu crede c efortul îl poate ajuta, atâta vreme cât nu posed abilitatea pe care o consider necesar pentru a putea rezolva sarcina; Persist în a realiza sarcini pe care tie deja s le rezolve, care nu îi aduc plus de cunoa tere, care nu îl ajut s îi dezvolte abilitatea; Nu înva , ci îi g se te scuze sau evit angrenarea în sarcini dificile.	Depune mai mult efort, considerând c nu am muncit suficient i de aceea am gre it/e uat; Totodat , verific ceea ce nu a mers, schimbând o serie de factori: strategia de abordare, contextul de lucru, concentrarea, aten ia; Consider gre elile/provoc rile/e ecul drept situa ii care faciliteaz înv area, în elegerea unor aspecte înc necunoscute sau mai dificile; Prefer sarcini dificile, lucrul asupra lor i eventuala rezolvare a acestora atestând înbun t irea abilit ilor. Pentru ei, efortul este un indicator al progresului în înv are i nu al lipsei de abilit i; Înva , cre te efortul, schimb strategia de lucru i, în timp, i i îmbun t e te rezultatele.
Impactul asupra abilit ii /Evolu ia rezultatelor colare	Abilitatea stagneaz sau scade; Rezultatele colare se plafoneaz , ba chiar scad.	Abilitatea cre te; Rezultatele colare cresc.

eviden iaz i în cazul elevilor care ob in rezultate colare bune, nu doar în cazul celor cu note mai mici.

Pentru a pune punctul pe „i”, anume pe predispunerea la vulnerabilitatea fa de e ec, îi d m cuvântul doamnei Dweck: „atât etichetele pozitive, cât i cele negative îi pot juca feste min ii tale. Atunci când i se atribuie o etichet pozitiv , î i e team s nu o pierzi, iar când e ti lovit cu una negativ , î i e team c o meri i.” (Dweck, 2006, p. 65).

Mindsetul de creștere promite a fi un contributor stimulativ al motivației pentru învățare, orientând indivizii care îl dețin către o abordare proactivă a învățării, mai precis către asumarea controlului personal asupra acesteia, prin activități precum: perseverența în efort, monitorizarea progresului în sarcină, îmbunătățirea sau revizuirea strategiei de abordare a rezolvării sarcinii, focalizarea atenției asupra sarcinii, menținerea unui afect pozitiv, de implicare activ în sarcină, concentrarea pe modalități de abordare pragmatică a sarcinii („cum să?” și nu „pot să?”). Pe scurt, efortul în sarcină se conjugă cu un mix de afect și cogniție pozitivă, rezultatul final fiind cel de sporire a abilității prin înțelegerea modului de soluționare a sarcinilor dificile și a diferitelor neclarități întâmpinate în procesul de învățare. Pentru ei, abilitatea se formează prin efort constant și este parte a unui proces de învățare; de aceea, ei nici nu sunt demotivați de evaluările inițiale soldate cu rezultate slabe, deoarece știu că, insistând în învățare, își cresc abilitatea și, cel mai probabil, și rezultatelecolare.

Mindsetul de creștere poate fi și format, prin transformare din cel fix. În acest sens, el merită privit ca un rezultat al unui proces de asumare a responsabilității și controlului pentru propria învățare, în scopul creșterii propriilor abilități. În acest proces, dificultățile și eșecurile nu (mai) sunt factori demotivați, de dezangajarecolară, ci ocazii de sporire a abilității, a învățării. Este vorba de o schimbare a percepției asupra abilității, prin atribuirea unui mai mare control și aport proprii persoane. Principalele instrumente folosite în acest proces sunt: realizarea unei planificări a propriei învățări, centrarea pe efort și perseverență în sarcinile de învățare, monitorizarea propriului progres, revizuirea activităților de învățare, valorificarea unor strategii de învățare eficiente, focalizarea atenției și a concentrării, purtarea unui dialog pozitiv și constructiv cu propria persoană și valorificarea și/sau reinterpretarea la nivel personal a rezultatelor obținute de-a lungul acestui proces: acestea nu fixează un anumit nivel al inteligenței sau abilității, ci orientează (oferirepere pentru) autoreglarea procesului de învățare, în direcția îmbunătățirii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Dweck, C.S. Motivation. În Lesgold A. și Glaser R. (editori). *Foundations for a psychology of education* (pg. 87-136). Hillsdale: Erlbaum, 1989.
- Dweck, C.S., Leggett, E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality. În: *Psychological Review*, Vol. 95, Nr.2, 1998, pp. 256-273.
- Dweck, C.S. *Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Taylor and Francis / Psychology Press, 2000.
- Dweck, C.S. Development of ability conceptions. În: Wigfield, A. și Eccles, J. (editori). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 2000, pp. 57-88.

- Elliot, A.J., Dweck, C.S. Competence and Motivation. Competence as the Core of Achievement Motivation. În: Elliot, A.J. i Dweck, C.S. (editori), *Handbook of Competence and Motivation*, New York: The Guilford Press, 2005, pp. 3-12.
- Dweck, C.S. *Mindset. The new psychology of success*. New York: Random House, 2006.
- Graham, S., Weiner B. Theories and principles of motivation. În: Berliner, D. C. i Calfee, R. C., (editori), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan Library Reference, 1996, pp. 63-84.
- Mindset assessment profile tool, în Mindset Works@Educator Kit – Module 1 Toolkit. Disponibil la: <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/9CFE0C88-2B48-4ED2-BF39-7D6D4E43CB15/0/MindsetAssessmentProfile.pdf> (accesat la data de 11.09.2015).
-

