



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione
Corso di laurea Magistrale in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione

Tesi di laurea Magistrale

CREATIVITA' IN EVOLUZIONE:
UNO STUDIO SUL RUOLO DEL
CONTESTO EDUCATIVO SCOLASTICO E FAMILIARE
NELLO SVILUPPO DEL POTENZIALE CREATIVO
NELLA SCUOLA PRIMARIA

(EVOLVING CREATIVITY:
A STUDY ON THE ROLE OF
SCHOOL AND FAMILY EDUCATIONAL CONTEXT
IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL
IN PRIMARY SCHOOL)

Relatrice

Prof.ssa Maja Roch

Correlatore

Dott. Raffaele Dicataldo

Laureanda

Donegà Ambra
Matr. N. 2023118

Anno Accademico 2021-2022

INDICE

INDICE.....	3
INTRODUZIONE.....	5
CAPITOLO 1	
CIO' CHE È CREATIVO.....	7
1.1. Il Valore della Creatività.....	7
1.2. Un Fenomeno Sfaccettato.....	9
1.3. Una Creatività, Molteplici Creatività.....	15
1.4. Misurare la Creatività.....	24
CAPITOLO 2	
CREATIVITA': UNO SGUARDO EVOLUTIVO.....	29
2.1 Tra Fattori Interni e Fattori Esterni.....	30
2.2 Contesti Educativi e Creatività.....	36
2.3 <i>Out-door Education</i>	41
2.4 Il Contesto Educativo Familiare.....	45
2.5 Traiettorie di Sviluppo Possibili.....	49
CAPITOLO 3	
UNO STUDIO SULLA REALIZIONE TRA CREATIVITA' E CONTESTO.....	55
3.1 OBIETTIVI.....	55
3.2 METODO.....	59
3.2.1 <i>Partecipanti</i>	59
3.2.2 <i>Materiale</i>	61
3.2.3 <i>Procedura</i>	67
CAPITOLO 4	
RISULTATI.....	73
4.1 Analisi delle Credenze sulla Creatività – <i>obiettivi di ricerca II e III</i>	73
4.1.1 <i>Credenze dei Genitori sulla Creatività – ipotesi di ricerca III.a</i>	74

4.1.2 <i>Credenze degli Insegnanti sulla Creatività – ipotesi di ricerca II.b</i>	77
4.2 Sviluppo del Potenziale Creativo – <i>obiettivo di ricerca I</i>	78
4.3 Contesto Educativo Scolastico – <i>obiettivo di ricerca II</i>	98
4.4 Contesto Educativo Familiare – <i>obiettivo di ricerca III</i>	99
4.5 Risultati della Scala Williams – <i>obiettivi di ricerca II e III</i>	102
DISCUSSIONE.....	105
BIBLIOGRAFIA.....	121

INTRODUZIONE

Nei capitoli che seguono si cercherà, innanzitutto, di fare luce sul concetto di creatività e di potenziale creativo così come inteso nella letteratura scientifica dedicata. Partendo dall'analisi del suo valore a livello sociale e individuale, che sembra crescere oggi per via dei mutamenti repentini che sempre più frequentemente colpiscono la nostra società contemporanea, si cercherà poi di delineare come la natura della creatività richieda necessariamente di tenere in considerazione le influenze interne tanto quanto quelle esterne. In linea con i più recenti approcci sistemici ed evolutivi allo studio del fenomeno, si vedrà come la creatività non sia separabile dal più ampio contesto storico-socio-culturale che la definisce, la studia, la esprime. Nella parte centrale, ci si concentrerà sulle dinamiche tipiche dell'età evolutiva, cercando di rintracciare le traiettorie di sviluppo del potenziale creativo in infanzia ed esplorando le possibili influenze esterne che possono inibire o al contrario promuovere l'espressione e la crescita creativa. In questa fase, verrà introdotto il tema dell'educazione alla creatività e dell'importanza delle pratiche educative e dei contesti educativi nella promozione dello sviluppo delle capacità creative nei bambini. Infine, il cuore del lavoro sarà la presentazione della ricerca sul campo: uno studio esplorativo che ha coinvolto un gruppo di bambini tra i sei e i dieci anni frequentanti una scuola primaria in contesto di *out-door education*, volto ad indagare lo sviluppo del potenziale creativo in età scolare e l'influenza esercitata dal contesto educativo familiare e scolastico.

CAPITOLO 1

CIO' CHE È CREATIVO

“There is nothing like a dream to create a future.”

[Non c'è niente come un sogno per creare un futuro]

Victor Hugo

1.1 Il Valore della Creatività

Perché occuparsi di creatività, oggi? La società contemporanea, con i suoi mutamenti repentini e frequenti, ci richiede sempre di più competenze strettamente connesse alla creatività: la capacità di essere flessibili e mutevoli, di sapersi rinnovare e cambiare per adattarsi ad un contesto nuovo, la capacità di risolvere problemi inediti, per saper gestire le nuove sfide che il mondo ci pone di fronte. La creatività è, prima di tutto, la produzione di una risposta attiva alle sfide del tempo e quindi l'opposto di un atteggiamento apatico verso il mondo (Dewey, 1910) in (Häyrynen, 2009). L'idea della creatività come capacità di problem solving ha origini nel pragmatismo americano: pensatori come John Dewey (1858–1952) e G.H. Mead (1863–1931) hanno enfatizzato il potenziale fondamentale creativo dell'azione umana, che secondo gli autori consiste prevalentemente nella capacità di risolvere problemi diversi (Häyrynen, 2009). Non si tratta solo di un valore per lo sviluppo personale dell'individuo e funzionale al suo adattamento al contesto, da tempo la creatività è riconosciuta come componente importante anche per lo sviluppo sociale ed economico, al punto che è stata descritta come la risorsa economica più importante del XXI secolo (Florida, 2002) in (Beghetto & Kaufman, 2009). La dipendenza dell'innovazione, dell'invenzione, della scoperta, del progresso tecnologico e culturale e persino della salute dai potenziali creativi è più evidente che mai, non c'è da stupirsi, quindi, che un'ampia mole di ricerche si sia concentrata su creatività ed innovazione (Runco, 2007). Nel 2009 la creatività era in cima

all'agenda politica europea; durante la Conferenza dal titolo "Can creativity be measured?", tenutasi a Bruxelles nel maggio del 2009 - Anno Europeo della Creatività e Innovazione - , l'allora Presidente della commissione Europea José M. Barroso nel suo discorso d'apertura esordisce con queste parole:

“La creatività è una componente cruciale della nostra capacità di innovare. E l'innovazione è un fattore chiave non solo per diventare più competitivi ma anche per migliorare la nostra qualità di vita e la sostenibilità del nostro sviluppo. Il progresso delle società dipende dall'innovazione e dalle persone creative: questi due elementi contribuiscono al benessere collettivo e individuale, garantiscono una crescita economica duratura e sostenibile, e possono fornire nuove risposte all'attuale crisi finanziaria, economica e sociale.” (Barroso, 2009) in (Villalba et al., 2009)

Ad oltre un decennio di distanza, l'innovazione e la possibilità di trovare soluzioni nuove, diverse, sono questioni ancora più salienti. I rapidi cambiamenti che attraversano la nostra società e le molteplici crisi che la riguardano, pongono in rilievo la necessità di interrogarsi sul tema dell'educazione e di come questa possa preparare i bambini di oggi alle sfide del XXI secolo (Fryer, 2009). Da una parte, lo sviluppo esponenziale della scienza e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, dall'altra le crisi economico/finanziarie, sociali, sanitarie, e soprattutto climatiche ed ambientali, fanno sì che l'importanza della creatività umana stia crescendo (Sahlberg, 2009). In questo panorama, è quindi fondamentale tornare ad occuparci di creatività nella sua dimensione individuale, lavorando sinergicamente e collettivamente per incoraggiare e coltivare questa competenza lungo tutto il ciclo di vita, dalla prima infanzia alla maturità. Da una parte perché, come si evince anche dal discorso di Barroso (2009), la creatività è al centro di ogni innovazione e il progresso della società dipende fortemente dalle persone creative, forze trasformatrici che possono guidare la società verso il cambiamento che le è richiesto (Joas, 2001) in (Häyrynen, 2009); dall'altra, la creatività è un valore per lo sviluppo e per il benessere di ciascun individuo, una componente che promuove la capacità di adattarsi al cambiamento e che rende più predisposti al confronto con il diverso, con l'altro, con l'ignoto (Barroso, 2009) in (Villalba et al., 2009). Tuttavia, per poter promuovere al meglio la creatività, è necessario che i sistemi educativi siano in grado di aggiornare le proprie conoscenze rapidamente, in modo tale da stare al passo con il ritmo accelerato dei

mutamenti che investono il resto della società (Sahlberg, 2009). Un'adeguata comprensione del fenomeno e delle variabili implicate nello sviluppo del potenziale creativo, è sicuramente alla base delle scelte metodologiche e delle modalità utilizzate per promuovere, sostenere, coltivare e valutare questo stesso potenziale negli individui, a partire dall'età dello sviluppo. Come verrà meglio delineato nei prossimi paragrafi, la creatività è un costrutto complesso, con molteplici sfaccettature, che richiede di essere studiato adeguatamente.

1.2 Un Fenomeno Sfacettato

“La proprietà più importante della creatività è il coraggio.”

Vygotsky

Parlare di creatività non è semplice. La prima questione che si pone è certamente la necessità di definire l'oggetto di studio, ma trattandosi di creatività potrà sembrare paradossale tentare di delimitare, di circoscrivere qualcosa che per sua stessa natura implica il superamento di schemi e confini. Prima di tutto viene da chiedersi, la creatività è un concetto universale? Alcune ricerche suggeriscono che la concezione di ciò che è creativo ha molteplici radici che attingono a differenti terreni filosofici (Albert & Runco, 1999; Lubart, 1999; Niu, 2001) in (Niu & Sternberg, 2002). In Occidente, il concetto di creatività ha due origini: la prima è biblica e riconducibile all'idea della Creazione per mano di Dio; la seconda deriva dalla Grecia antica ed è rintracciabile nell'espressione “Muse ispiratrici” (Albert & Runco, 1999; Niu, 2001; Weiner, 2000). In Oriente il percorso etimologico è più frammentato; in Cina, il concetto di creatività emana dall'idea del continuo processo di cambiamento e rinnovamento della natura – quello che viene anche definito *dao*, *Tai-ji*, o *yin-yang* (Berthrong, 1998; Hang, 1986; Niu, 2001) in (Niu & Sternberg, 2002). Tuttavia, rispetto a quelle antiche, le società moderne tendono ad avere maggiori interazioni tra culture e sono sempre più interconnesse tra loro (Niu & Sternberg, 2002); possiamo quindi parlare oggi di una concezione univoca di creatività? La letteratura sul tema si divide in due campi di ricerca: un primo filone suggerisce che

le persone di diverse culture percepiscono la creatività in modi differenti (Frank, 2001; Lubart & Sternberg, 1998; Niu, 2001; Niu & Sternberg, 2001; Rudowicz & Hui, 1997) in (Niu & Sternberg, 2002); l'altro supporta l'idea che vi sia una comprensione universale di ciò che è creativo (Guilford, 1975; Plucker & Mark, 1998) in (Niu & Sternberg, 2002). Complessivamente, dai risultati degli studi sulle teorie implicite della creatività, emerge l'esistenza di un nucleo centrale costituito da caratteristiche fondamentali, universalmente condivise, associate a ciò che viene concepito come creativo; queste sono ad esempio: originalità, immaginazione, intelligenza, indipendenza, alti livelli di attività ed energia. Nonostante questo, però, gli studi evidenziano anche alcune differenze. Generalmente, rispetto alle società occidentali, quelle orientali sembrerebbero enfatizzare maggiormente le componenti sociali e morali della creatività, mentre invece le prime tengono in maggior rilievo alcune caratteristiche individuali associate alla persona creativa (Niu & Sternberg, 2002). L'enfatizzazione di aspetti diversi potrebbe essere spiegata dal contesto socio-culturale e dal differente sistema valoriale che questo promuove nelle società occidentali e orientali, rispettivamente individualista nelle prime e collettivista nelle seconde.

Tralasciando per il momento il ruolo svolto dal contesto nella rappresentazione, prima, e nell'espressione, poi, della creatività, cerchiamo di dirigerci per quanto possibile verso l'esplorazione di quel nucleo comunemente condiviso di caratteristiche che generalmente identificano ciò che è creativo. Ad oggi ancora non esiste una definizione univoca di creatività; la letteratura in merito è frammentata e la maggior parte delle definizioni si riferisce a singoli aspetti della creatività o si tratta invece di definizioni funzionali all'introduzione di specifiche teorie. Tuttavia, da una disamina generale, emergono due caratteristiche essenziali rintracciabili nelle diverse definizioni, che sono già state parzialmente introdotte sopra: originalità ed utilità (si vedano ad es. Simonton, 2017; Villalba, 2009; Häyrynen, 2009; Beghetto & Kaufman, 2007; Sternberg, Kaufman e Pretz, 2002; Sternberg & Lubart, 1996). È facile intuire perché l'originalità si associ al processo creativo. Un'idea o performance viene generalmente percepita come creativa quando presenta in sé un elemento di novità; nessuno giudicherebbe creativa una produzione convenzionale, ordinaria, completamente priva di unicità. Allo stesso tempo, però, l'atto deve essere riconosciuto come creativo. Questa inevitabile condizione pone l'accento sull'importanza del contesto nella valutazione della performance o del prodotto; come hanno ben evidenziato autori come Amabile (1996), Csikszentmihalyi (1996 1999),

Sternberg & Lubart (1995), la creatività trova spazio nell'interazione tra l'individuo e il suo ambiente (Sternberg, 1999). In definitiva, anche l'esito del processo creativo deve necessariamente avere un qualche legame col contesto in cui s'inserisce, deve cioè apportare un contributo, essere di una qualche utilità per poter essere apprezzato. In seguito si parlerà dell'esiguo spazio di trattazione che per lungo tempo la letteratura dedicata ha tuttavia riservato a questa relazione, e si proverà a ricercarne le ragioni; come vedremo, la matrice socio-culturale potrebbe aver avuto un ruolo nell'orientare i primi approcci allo studio della creatività in un senso piuttosto che in un altro.

Bisogna poi considerare, che gli studi sul tema si differenziano in base all'aspetto su cui si concentrano. Le caratteristiche di originalità e appropriatezza caratterizzano sicuramente personalità, processo, pensiero e performance creativi. Tutte queste espressioni creative non sono però altro che molteplici facce di un'unica medaglia: la creatività; si tratta di una medaglia che cambia aspetto e forma sulla base della prospettiva che si sceglie di utilizzare per guardarla. Questo concetto è frutto di un'analisi condotta da Rhodes (1961) sulla moltitudine di definizioni associate alla creatività rintracciabili nei diversi studi che si sono occupati di indagare il fenomeno; dall'analisi di Rhodes (1961) emerge che la creatività è tipicamente usata per descrivere un fenomeno dalle molteplici sfaccettature, che include aspetti della *Persona* creativa, del *Processo* creativo, del *Prodotto* creativo e delle relazioni della persona con il proprio ambiente (*Pressione* del contesto) (Kantosalo & Takala, 2020). Queste quattro categorie sono state create da Rhodes (1961) nel tentativo di organizzare la variegata letteratura sul tema, permettendo così un utile distinzione tra i vari studi sulla base della prospettiva adottata. Insieme, queste quattro prospettive allo studio della creatività sono conosciute come le *4 P*. Nello specifico le categorie sono:

- (a) *Processi (Processes)* – Studi che esaminano i processi mentali che portano alla creazione dell'idea; studi che si focalizzano sull'identificazione delle fasi dei processi creativi e sui fattori che motivano il processo.
- (b) *Pressione/Posti (Press/Places)* - Ricerche che descrivono la relazione tra l'individuo e il proprio ambiente, e l'influenza che la pressione ambientale può esercitare sull'espressione della creatività, favorendola o inibendola (nel corso della vita, o durante una performance).

- (c) *Prodotti (Products)* – Quando il focus è sull'analisi e sulla classificazione di idee o concetti innovativi, prodotti in forma tangibile.
- (d) *Persone (People)* – Studi che si concentrano sulle caratteristiche dell'individuo creativo, sulla loro relazione con la creatività, sull'identificazione di abilità e tratti di personalità specifici.

A partire da Guilford (es. 1950), che può essere considerato l'iniziatore dell'era moderna della ricerca psicologica sulla creatività, numerosi autori con orientamento psicologico hanno discusso del *Processo*: analizzando i processi di pensiero all'interno degli individui creativi (es. dal punto di vista cognitivo, hanno sottolineato soprattutto il pensiero convergente e divergente) (Cropley, 2009), oppure rintracciando una serie definita di passaggi specifici del pensiero creativo (Csikszentmihalyi, 2006; Koberg & Bagnall, 1991; Osborn, 1953; Rossman, 1931; Wallas, 1926) in (Cropley, 2009). Altri studi si sono focalizzati sulla *Persona*, nel tentativo di isolare i tratti tipici di personalità degli individui creativi (Barron, 1988; Eysenck, 1997; Helson, 1999; Feist, 1999) in (Cropley, 2009; Sternberg, 1999) oppure sulla costruzione di tecniche per lo sviluppo della creatività e di programmi di training in ambiti specifici (Alonso-Geta, 2009; Ellis, 2009; Fryer, 2009; Ferrari, Cachia & Punie, 2009). Minor attenzione, invece, è stata generalmente data alle categorie di *Prodotto* e *Places/Press*, che rappresentano rispettivamente l'output del processo creativo e le circostanze ambientali che favoriscono, inibiscono o interagiscono con l'emergere di prodotti appropriati. Come alcuni autori hanno sottolineato, questa lacuna è sintomo di un atteggiamento che, come anticipato sopra, può facilmente essere ricondotto all'influenza del più ampio contesto socio-culturale di riferimento; la tendenza, infatti, ad escludere le variabili esterne per concentrarsi sulle determinanti interne della creatività è figlia dell'idea culturalmente radicata nella civiltà occidentale, di creatività come talento, dono della natura o, in chiave poetica, come ispirazione divina, qualcosa su cui è impossibile esercitare un controllo (Sternberg & Lubart, 1996; Beghetto & Kaufman, 2007). Questa interpretazione, che per lungo tempo è stata largamente condivisa, solleva di fatto la creatività dalla necessità di dialogare con l'esterno, con quanto avviene fuori dall'intrapersonale; a differenza di quanto avviene nelle società orientali che sembrano invece tenere in maggior considerazione i criteri di utilità e appropriatezza dell'output creativo, specialmente in un senso morale e sociale (Niu & Sternberg, 2002). Nel prossimo paragrafo verranno meglio evidenziate anche altre

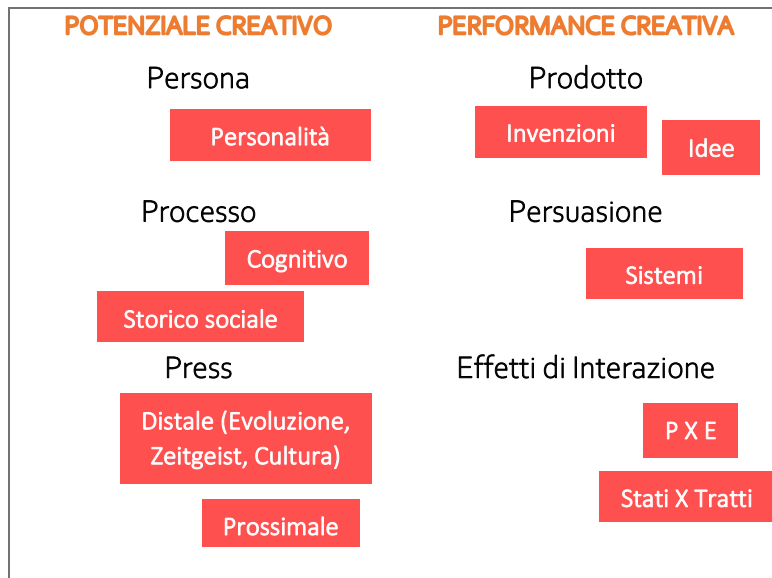
implicazioni che questo atteggiamento, che riflette appunto l'enfatizzazione del singolo delle società individualiste, ha determinato nell'approccio allo studio della creatività.

Una prima modifica al *4-P Framework* è stata fatta da Glăveanu (2013) partendo dalla critica alla precedente concettualizzazione suggerita da Rhodes (1961), proprio a causa dell'eccessiva focalizzazione sull'individuo. Glăveanu (2013) propone un inquadramento più moderno e vicino alle nuove direzioni della ricerca sul tema, che esplorano le componenti sociali e culturali della creatività (Kantosalo & Takala, 2020); ispirandosi anche al concetto di "*creatività distribuita*", un'area di ricerca creativa incentrata sui fattori sociali legati alla creatività, ridefinisce le quattro prospettive di Rhodes (1961) proponendo il *5-A Framework* dove ha individuato le categorie di *Attore*, *Azione*, *Artefatto*, *Audience* e *Affordance* (Kantosalo & Takala, 2020). Tuttavia, sebbene la struttura di Glăveanu (2013) dia più merito alle interazioni sociali che una persona creativa ha con il proprio ambiente e il proprio pubblico durante il processo creativo, non si tratta di una modifica sostanziale, visto che le prime tre dimensioni possono essere ricondotte alle precedenti categorie individuate da Rhodes, mentre quelle di *Audience* e *Affordance* sono due sotto-aspetti della categoria *Posti* (Press).

Una reale riorganizzazione del *4P Framework* è stata proposta da Runco (*A Hierarchical Framework for the Study of Creativity*, 2007), che ha introdotto una struttura gerarchica delle prospettive. Oltre alle *4P*, nella gerarchia Runco (2007) inserisce anche altre due categorie emerse successivamente: la *Persuasione* (Simonton, 1990), che si riferisce alla forza persuasiva dei contributi creativi e allo studio del modo in cui questi influenzano e trasformano il modo di pensare delle persone; il *Potenziale* (Runco, 2006), particolarmente utile per indagare lo sviluppo e il potenziamento della creatività in età evolutiva, quando cioè il potenziale non si è ancora manifestato in performance creative inequivocabili.

Come illustrato in *figura 1.1*, la principale distinzione operata dalla struttura gerarchica di Runco (2007) riguarda la volontà di indagare la *Performance* creativa o il *Potenziale* creativo.

Figura 1.1 Sintesi del Framework gerarchico degli studi sulla creatività (Runco, 2007).



La prima, ha due sottocategorie: *Prodotti* e *Persuasione*. Entrambe presuppongono che vi sia un'effettiva performance creativa tangibile, osservabile. La seconda categoria comprende: *Persona*, *Processo* e *Press*¹. Queste, invece, non richiedono necessariamente prestazioni manifeste, da cui l'idea di potenziale (Runco, 2007). L'applicazione di questo framework gerarchico risulta utile in primo luogo perché consente di tenere in considerazione gli effetti di interazione e di intersezione tra le categorie (Persona X Ambiente; Tratti X Stati interattivi), inoltre è particolarmente vantaggiosa in ambito educativo ed evolutivo perché enfatizza l'importanza del potenziale creativo (Runco,

¹ La categoria *Press* era stata inclusa nel quadro originale di Rhodes (1961) ma poi è stata largamente sostituita dal *Place*. Uno dei suggerimenti specifici della teoria gerarchica di Runco (2007) è che entrambe le categorie sono necessarie. *Press* è un concetto inizialmente utilizzato da Murray (1938) per introdurre l'idea chiave che ci sono pressioni (o influenze) sul nostro comportamento. Questo è certamente vero per il comportamento creativo, che può essere suscettibile all'influenza di luoghi o ambienti. Ma alcune pressioni possono essere più generali di così (ad esempio, le forze culturali e storiche, comprese quelle legate allo Zeitgeist; Runco, 2006; Simonton, 1994) in (Runco, 2007).

2007). L'introduzione da parte di Runco (2007) di questa nuova aggiuntiva macro-categoria è rappresentativa di un altro atteggiamento allo studio della creatività che è nato apparentemente in contrasto con i primi approcci allo studio del fenomeno. Come verrà esposto in seguito, la maggior parte della ricerca si è infatti concentrata sullo studio di eminenti geni creatori, in qualità di casi inequivocabili di creatività; ora esaminandone il repertorio delle produzioni tangibili, ora analizzandone i tratti di personalità. Tuttavia, com'è facile constatare, non tutti sono ad un punto tale da poter dare un proprio contributo che sia insieme originale e socialmente significativo; questo è specialmente vero per bambini e studenti, che si trovano ad una fase ancora immatura del proprio percorso di crescita (Runco, 2005) in (Beghetto & Kaufman, 2007). Il concetto di potenziale creativo permette quindi di adottare una prospettiva evolutiva allo studio della creatività, svincolando quest'ultimo dalla necessità di valutare un prodotto o una performance. Questo passaggio rende possibile studiare e quindi promuovere la creatività nel corso dell'intero arco di vita di tutti gli individui, e non solamente di coloro che sono già produttivi e persuasivi (Runco, 2007).

1.3 Una Creatività, Molteplici Creatività

Abbiamo visto che la creatività è un costrutto complesso e multidimensionale; autori come Rhodes (1961) e Runco (2007) hanno cercato di mettere ordine nell'ampia produzione scientifica sul tema, organizzando i diversi contributi allo studio della creatività sulla base della specifica prospettiva d'indagine. Tuttavia, questa distinzione non è sufficiente a fare chiarezza dal momento che vi sono altre questioni dibattute e per le quali è possibile operare delle distinzioni tra i vari studi. Una domanda importante che gli studiosi si sono posti è: esiste *La* creatività? Creatività è solamente quella degli artisti affermati, geni della letteratura, della pittura, della scienza? In effetti, come precedentemente anticipato, gran parte della ricerca dell'ultimo mezzo secolo ha studiato la creatività in rapporto alla personalità di noti artisti (ad esempio, Simonton, 1994), o rispetto ad inequivocabili esempi di produzioni artistiche e scoperte rivoluzionarie

(Runco, 2004) in (Beghetto & Kaufman, 2007). Generalmente, nella letteratura dedicata, ci si riferisce a questo livello di creatività con il termine *Big-C*, ovvero la creatività delle personalità eminenti i cui contributi creativi hanno avuto un grande impatto a livello storico; Gruber (1981) e Gardner (1993), ad esempio, hanno studiato i casi di eminenti creatori come Darwin, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi, alla ricerca degli aspetti comuni e dei tratti che caratterizzano l'artista per eccellenza e che quindi sono sinonimo di creatività (Beghetto & Kaufman, 2007). Da una parte, questa prospettiva ha alimentato credenze e stereotipi problematici sulla natura della creatività inclusa la convinzione, già radicata, che solo i pochi insolitamente prolifici e fortunati abbiano un potenziale creativo (Plucker, Beghetto e Dow, 2003) in (Beghetto & Kaufman, 2007). Quest'idea della creatività come un dono per pochi è sempre riconducibile alla stessa matrice culturale individualista che esclude completamente il contesto, sia come fonte che come destinazione ultima dell'espressione creativa. Il nostro immaginario associato al processo creativo è infatti popolato da una moltitudine di metafore che enfatizzano questo concetto. Si prenda ad esempio il mito dell' "eroe scopritore" che è assai radicato nella narrazione del processo creativo nella scienza e che si incarna in icone culturali, come Faraday e l'invenzione della lampadina. Simon Schaffer, analizzando questi racconti popolari sulle scoperte dei geni creativi, ha ben descritto l'immagine che emerge da queste narrazioni: l'eroe è comunemente presentato come divinamente ispirato, coinvolto in un mistico momento Eureka; quindi, l'eroe torna con le tavolette alla folla in attesa di colleghi terreni che tradurranno la scoperta in scienza praticabile (Boden, 1994) in (Deary, 1998).

Altre immagini emblematiche del medesimo concetto possono essere trovate nella narrazione che si associa al processo creativo nell'arte. Platone, ad esempio, sosteneva che un poeta è in grado di creare solo ciò che la Musa detta (Rothenberg & Hausman, 1976) in (Sternberg & Lubart, 1996); Rudyard Kipling, nei suoi scritti, faceva riferimento al "*Daemon*" che vive nella penna dello scrittore:

"Il mio *Daemon* era con me nei libri della giungla, Kim, e in entrambi i libri di Puck, e mi sono prestato a camminare con delicatezza, per timore che disegna... Quando il tuo Demone è al comando, non pensare consapevolmente. Deviare, aspettare e obbedire." (Kipling, 1937/1985, p. 162) in (Sternberg & Lubart, 1996).

Ancora una volta, il filone di ricerche che si è concentrato sulla creatività a livello Big-C sembra quindi aver mantenuto e promosso questa concezione di creatività come dono appartenente a pochi eletti, dono che viene dall'alto ed è per questo fuori controllo oltre che estraneo al dialogo con il contesto esterno. Infatti, ora si può ben intendere come oltre a perpetuare un'idea di esclusività, la retorica dell'eroe dalle scoperte rivoluzionarie come soggetto isolato che esplora uno spazio concettuale intrapersonale ("Klondike Space", secondo Perkins), separa il contesto della scoperta dal contesto della giustificazione (Boden, 1994) in (Deary, 1998). Tuttavia, come anche è stato sottolineato da alcune teorie ed autori che si sono occupati di *Big-C*, la produzione creativa non può svincolarsi dal contesto culturale, ideologico, sociale all'interno del quale si è realizzata, né tantomeno può esimersi dalla necessità di essere riconosciuta come tale dal contesto stesso (ad esempio, Glăveanu, 2013). In definitiva, come sottolineato da Sternberg, Kaufman e Pretz (2002), l'essenza della creatività non può essere colta in qualità di variabile intrapersonale. Tra le più note teorizzazioni intrinsecamente basate sul concetto di *Big-C* che hanno tenuto in considerazione l'interazione individuo-ambiente, troviamo il modello sistemico di creatività di Csikszentmihalyi (1999), che esamina l'interazione tra *dominio*, *campo* e *persona* creativa. Il sistema prevede l'interazione dinamica tra i tre sottosistemi: uno di questi è la personalità creativa; il secondo è costituito dal *dominio*, un corpus formale di conoscenze, un insieme di regole, repertori tecnici e valori astratti che appartengono ad uno specifico ambito conoscitivo e contribuiscono a definire un particolare modo di essere creativi (ad esempio, la presenza di un valore estetico nelle arti, l'accordo al paradigma scientifico all'interno delle scienze, etc.). A questi primi due si aggiunge un terzo sottosistema, il *campo*, composto dalle persone che lavorano in quel preciso dominio (i *gatekeeper*, come definiti da Csikszentmihalyi); la creatività non esiste finché le persone che compongono il campo non decidono di riconoscere quel prodotto creativo come un contributo originale e utile al dominio (Sternberg, Kaufman e Pretz, 2002).

Bisogna riconoscere che lo studio della creatività a livello *Big-C* ha prodotto anche risvolti positivi, ampliando la conoscenza sui fattori personali, ambientali e sociali della creatività. Particolare interesse riveste quel filone di ricerche che ha esplorato l'impatto storico-sociale delle invenzioni creative, delle scoperte scientifiche, dei nuovi movimenti artistici che hanno prodotto trasformazioni importanti e generato nuovi paradigmi di

conoscenza. Il *Propulsion Model of Types of Creative Contributions* di Sternberg (Sternberg, 1999; Sternberg, Kaufman, & Pretz, 2002) ne è un esempio; il modello proposto è una tassonomia descrittiva di otto possibili tipologie di contributi creativi che differiscono tra loro sulla base della relazione con il campo e dell'impatto che producono su questo (Sternberg, 1999). Un dipinto, un'invenzione o un documento scientifico verrebbero classificati in base all'ampiezza dello spostamento paradigmatico che sarebbero in grado di generare, o meno; alternativamente, verrebbero inseriti nella categoria di "replica" se riprodussero lavori passati. Non esisterebbe quindi, secondo il modello, un modalità di giudizio a-priori della produzione creativa, ma questo risulterebbe solamente attraverso l'esame della relazione con il contesto. L'aspetto interessante di questa proposta è che, seppur rientri comunque all'interno di una prospettiva *Big-C*, emerge il tentativo di mettere in secondo piano l'individuo per focalizzarsi sulla relazione tra contributo creativo ed impatto nel contesto (Sternberg, 1999). In senso più ampio, come ha sottolineato anche lo storico russo della psicologia M. G. Yaroshevskii (1985) nei suoi lavori sulla creatività, tenere in considerazione la relazione con il più vasto contesto storico permette di comprendere che i prodotti universali della creazione umana hanno un proprio diritto di esistenza e non sono quindi più psicologici o individualisti in senso stretto (Häyrynen, 2009).

Tornando ora al quesito che ha aperto il paragrafo, esiste dunque *La* creatività? Gli studiosi che si sono concentrati sullo studio della creatività a livello *Big-C* hanno diretto l'attenzione alla creatività delle personalità eminenti, ma esiste un modo alternativo di approcciare la creatività ed è quello di tralasciare questo livello d'indagine per concentrarsi sull'attività creativa dei non esperti all'opera nella vita di tutti i giorni per comprendere la natura quotidiana del pensiero creativo. La maggior parte delle ricerche condivide l'idea secondo cui la creatività potrebbe essere considerata come una componente intrinseca dell'azione umana invece che una specifica "attività geniale", assegnata solo a pochi; per cui, dividere incondizionatamente le azioni umane in creative e non creative avrebbe poco senso dal momento che tutte le persone hanno comunque una capacità di creazione continua all'interno loro ambiente specifico (Häyrynen, 2009). Quando ci si riferisce alla branca di studi che si sono occupati della creatività come potenziale ampiamente distribuito nella popolazione, si parla generalmente di *little-c* (si vedano Runco & Richards, 1998; Kaufman & Baer, 2006; Sternberg, Grigorenko e

Singer, 2004) in (Beghetto e Kaufman, 2007) anche detta, molto sinteticamente, *everyday creativity* (Pickaard, 1990). Vediamo ora alcune teorie che si sono focalizzate sulla *little-c*. Secondo il modello multicomponentiale della creatività sviluppato da Sternberg e Lubart (1995), che gli autori hanno definito *Investment Theory*, la condizione indispensabile perché la creatività si manifesti è la confluenza di sei risorse distinte ma interconnesse: abilità cognitive, conoscenze, stili di pensiero, personalità, motivazione e ambiente (Sternberg e Lubart, 1996); tre capacità intellettuali sono particolarmente importanti secondo gli autori:

- (a) la capacità sintetica di vedere i problemi in modi nuovi e di sfuggire ai limiti del pensiero convenzionale;
- (b) la capacità analitica di riconoscere quali delle proprie idee vale la pena perseguire e quali no;
- (c) la capacità pratico-contestuale di saper persuadere gli altri del valore delle proprie idee (Sternberg e Lubart, 1996).

Il lavoro sinergico di queste sei abilità principali e delle varie sottocomponenti è alla base dell'espressione creativa, ma questa non risulterebbe semplicemente come esito della somma dei livelli raggiunti dall'individuo in ogni singola componente, esisterebbero dinamiche più complesse come per esempio fenomeni di compensazione e controbilanciamento (Sternberg e Lubart, 1996). Anche Amabile (1983a, 1983b, 1988) ha proposto un modello componenziale della creatività basato sulla *little-c* (Amabile, 1996). A differenza dell'*Investment Theory* di Sternberg e Lubart (1995), il modello di Amabile (1988) identifica tre ordini di variabili necessarie affinché la creatività possa esprimersi: abilità dominio-specifiche *rilevanti per il dominio* in cui l'individuo agisce (ad esempio, conoscenze, abilità tecniche, etc.); abilità *creative generali* (ad esempio, essere disposti a correre dei rischi, a stare nell'ambiguità, etc.); la *motivazione* al compito (ad esempio, motivazioni come la passione sono più forti rispetto ai riconoscimenti e ai soldi) (Amabile, 1996).

La distinzione tra *Big-C* e *little-c* ha orientato per lungo tempo la ricerca sulla creatività, ampliando le conoscenze sul tema. Ad esempio, l'introduzione del concetto di *little-c* ha consentito ai ricercatori di riconoscere ed esaminare le forme più comuni e onnipresenti di espressione creativa, inclusa la creatività dei bambini in età scolare. D'altra parte, alcuni

autori hanno evidenziato le criticità di questa apparente dicotomia, sostenendo che in realtà non sia appropriato parlare di una distinzione netta ma piuttosto di un continuum (Runco, 2014); altri, hanno sottolineato i limiti che accomunano questi due livelli di studio della creatività (Beghetto & Kaufman, 2007). Entrambe le concezioni di creatività *Big-C* e *little-c* presuppongono, anche se ad un livello diverso, la necessità di un giudizio esterno che riconosca il prodotto come creativo, sulla base delle sue qualità (l'originalità e l'appropriatezza, ad esempio) e dell'impatto che questo ha sull'ambiente (il dominio, nel caso della *Big-C*, oppure il contesto prossimale per la *little-c*) (Beghetto & Kaufman, 2007). L'attenzione alle produzioni creative è un aspetto importante e spesso necessario per comprendere la creatività a questi due livelli d'espressione; di contro, però, un eccessivo focus sui prodotti creativi comporta alcune problematiche: per prima cosa, così facendo si perde di vista il potenziale creativo delle persone che ancora non hanno prodotto qualcosa di significativo e tangibile tale da poter essere giudicato (Runco, 2004; 2005) in (Beghetto & Kaufman, 2007); la seconda criticità che emerge è che il focus sull'output oscura l'aspetto dinamico ed evolutivo della creatività, in qualità di processo in divenire (Moran & John-Steiner, 2003) in (Beghetto & Kaufman, 2007).

Per superare questi limiti ed andare oltre la dicotomia *little-c* – *Big-C*, gli autori introducono due nuovi livelli per lo studio della creatività e, conseguentemente, due ulteriori concezioni del costrutto: la creatività a livello *mini-c* e la creatività a livello *Pro-c* (Beghetto & Kaufman, 2007, 2009). L'ampliamento da loro proposto ha lo specifico intento di restituire una visione evolutiva della creatività, come suggerito anche da altri contributi sul tema (si vedano, ad esempio, Beghetto & Plucker, 2006; Cohen, 1989; Sawyer et al., 2003) in (Beghetto & Kaufman, 2007). Nello specifico gli autori, rifacendosi al concetto di *creatività personale* di Runco (1996, 2004), definiscono la creatività *mini-c* come l'interpretazione personalmente significativa di esperienze, azioni ed eventi, ad opera del soggetto; la novità è rappresentata dal fatto che queste interpretazioni non necessitano di un riconoscimento esterno (non devono essere originali o significative per gli altri), ma si costruiscono a livello intrapersonale (Beghetto & Kaufman, 2007). L'introduzione della categoria *mini-c* è utile, secondo gli autori, per riconoscere e distinguere tra la genesi dell'espressione creativa (*mini-c*) e le espressioni-produzioni creative già più facilmente riconoscibili in quanto tali (*little-c*) (Beghetto &

Kaufman, 2009). Rispetto alla necessità di inserire questa nuova categoria, gli autori affermano:

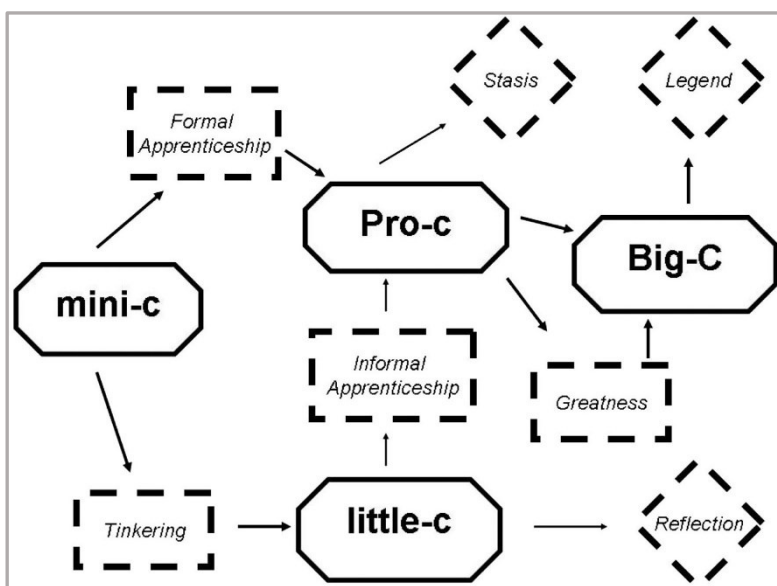
“Sfortunatamente, le intuizioni creative sperimentate dagli studenti mentre imparano un nuovo concetto o creano una nuova metafora sono trascurate nel mondo della *little-c*. Per questo abbiamo proposto una nuova categoria, una “*little-c*” per la categoria *little-c*. Questa categoria, che abbiamo chiamato *mini-c* (Beghetto & Kaufman, 2007), è stata progettata per inglobare la creatività insita nel processo di apprendimento.” (Beghetto & Kaufman, 2009).

Come si evince già dalle parole degli autori, la *mini-c* evidenzia un’importante relazione tra apprendimento e creatività; rifacendosi alla concezione Vygotskiana dell’apprendimento come processo cognitivo e creativo, la *mini-c* enfatizza il ruolo attivo del soggetto che interpreta e trasforma le informazioni che gli arrivano dall’ambiente per costruire nuove conoscenze ed intuizioni (Vygotsky, 1967/2004) in (Beghetto & Kaufman, 2009). A livello applicativo, l’inclusione della *mini-c* alle precedenti concezioni di creatività ha permesso di riportare l’attenzione alla relazione tra creatività e apprendimento, sottolineando la natura creativa e trasformativa di questo processo (Beghetto e Kaufman, 2007); questo riferimento teorico ha inoltre promosso lo studio della creatività nella sua dimensione evolutiva ed ha offerto un’unità d’analisi aggiuntiva per i ricercatori interessati allo studio, alla valutazione, alla promozione del potenziale creativo e dello sviluppo della creatività nei bambini (Beghetto e Kaufman, 2007).

La creatività *Pro-c* completa, di fatto, il *Four-C Model* di Beghetto e Kaufman (2009). Questo quarto livello d’analisi colma la mancanza di una categoria appropriata agli individui che possono essere considerati creatori professionisti, ma che non hanno ancora raggiunto uno status eminente. La creatività *Big-C* può richiedere, infatti, molto tempo per essere raggiunta; ci vuole tempo per valutare l’impatto di una scoperta potenzialmente rivoluzionaria, oltre al fatto che in molti casi le imprese creative di personalità geniali sono state riconosciute ed apprezzate solo tardivamente, in tempi successivi (Ericsson, 1996; Ericsson, Roring e Nandagopal, 2007) in (Beghetto & Kaufman 2009). In questo senso, la *Pro-c* rappresenta lo sforzo progressivo ed evolutivo della creatività oltre la *little-c*, ma che non ha ancora raggiunto il livello *Big-C*; un individuo che ha maturato competenze di livello professionale in un qualsiasi dominio creativo ha probabilmente

raggiunto questo stato (Beghetto & Kaufman 2009). Il *Four-C Model* di Beghetto e Kaufman (2009) è la rappresentazione di una traiettoria di sviluppo della creatività nel corso della vita di un individuo. Come si può vedere in *figura 1.2*, il modello non vuole suggerire l'idea che esista una traiettoria fissa, con tappe obbligate;

Figura 1.2 Il modello Four-C completo come presentato in Kaufman e Beghetto (2009).



i percorsi di sviluppo della creatività fino alla sua massima espressione a livello *Big-C* possono essere variegati e seguire vie non ortodosse, così come interrompersi ad uno stadio *little-c* o *Pro-c*. Piuttosto, il modello offre un quadro per concettualizzare e classificare vari livelli di espressione creativa che sia utile anche per indicare potenziali percorsi di maturazione creativa. È importante notare che in questa rappresentazione la *little-c* non è più sinonimo di *everyday creativity*; l'idea della creatività comune, diffusa, può estendersi da *mini-c* a *little-c*, fino a *Pro-c*. Questa concettualizzazione riflette la convinzione che quasi tutti gli aspetti della creatività possono essere sperimentati da quasi tutti (Beghetto & Kaufman 2009), e che solo l'ultimo stadio del percorso (*Big-C*) rappresenti una distinzione riservata a pochi eletti (Beghetto & Kaufman 2009). La traiettoria descritta dal modello prevede che ognuno inizi il suo percorso allo stadio *mini-c*; a questo punto, la maggior parte degli individui attraversa almeno un periodo di transizione, che può consistere in un apprendistato formale (che porta direttamente a

livello *Pro-c*), oppure in un periodo di gioco e sperimentazione libera della propria creatività. Raggiunto il livello *little-c*, si verificano almeno altri due periodi di transizione: il percorso può continuare verso un livello *Pro-c*, oppure fermarsi; non tutte le persone infatti hanno il desiderio o l'inclinazione che li spinge a tentare di portare un'attività creativa ad un livello professionale. Infine, il percorso può rimanere a livello *Pro-c* e stabilizzarsi in una sorta di stasi creativa, oppure alcuni individui particolarmente creativi possono avanzare sino al culmine e raggiungere la grandezza (Beghetto & Kaufman 2009).

Il modello proposto da Kaufman and Beghetto (2009) e la visione evolutiva che introduce hanno il vantaggio di consentire l'utilizzo di una nuova prospettiva per guardare ad alcune delle problematiche aperte nella letteratura sulla creatività. In primo luogo, la diatriba riguardo al fatto che la creatività sia un costrutto dominio-specifico o dominio-generale; seguendo l'approccio degli autori, anche questa problematica va guardata in una prospettiva di crescita. Nella progressione da *mini-c* a *Big-C* si passa da una creatività con caratteristiche generali a una creatività molto settoriale. Per la *mini-c* è sufficiente che siano presenti i requisiti generalmente considerati di base per la creatività – livelli base di abilità cognitive, motivazione e supporto dell'ambiente-, ma nella progressione verso livelli successivi aumentano anche le competenze specifiche richieste dai domini di riferimento (Beghetto & Kaufman 2009). Di conseguenza la progressione da *mini-c* a *Big-C* rende gradualmente meno probabile la presenza di una creatività dominio-generale (che si manifesta invece, tendenzialmente, a livello *mini-c* e *little-c*), poiché è molto improbabile che vengano raggiunti livelli di creatività avanzata (*Pro-c* e *Big-C*) in più di un ambito (Beghetto & Kaufman 2009). Tuttavia è interessante notare come molti degli studi che si sono schierati per la specificità di dominio siano stati condotti su bambini. Questo potrebbe suggerire la presenza di una relazione non pienamente lineare tra la progressione della creatività e la sua specificità di dominio, ma potrebbe essere anche una diretta conseguenza delle scelte metodologiche fatte per misurare la creatività. Questa constatazione introduce una questione non ancora trattata in questa sede, ma che per molto tempo ha diviso e sfidato la comunità scientifica impegnata nello studio della creatività. La valutazione e la misurazione della creatività è stata e rimane uno dei dibattiti più accesi tra gli autori. Nel paragrafo che segue si cercherà di chiarificarne gli aspetti più salienti.

1.4 Misurare la Creatività

La misurazione della creatività è stata ed è tuttora un tema caldamente dibattuto all'interno della letteratura dedicata; misurare accuratamente la creatività è infatti una questione importante per garantire una ricerca che sia realistica, significativa e valida, oltre che per l'applicazione dei risultati della ricerca stessa ai vari ambiti, educativi, sociali, politici, aziendali, economici (Runco, 2009). Come abbiamo visto la creatività può essere intesa in diversi modi e a diversi livelli; questa complessità si riversa anche nella pratica connessa allo studio della creatività e influenza direttamente le scelte metodologiche relative agli strumenti d'indagine da utilizzare per misurarla. Riprendendo le varie concezioni che storicamente sono state associate alla creatività e che hanno contribuito a costruire un'idea comune di ciò che è creativo, Sternberg e Lubart (1996) identificano due filoni di pensiero che, seppur in modo diverso, hanno ugualmente contribuito a screditare un approccio scientifico allo studio della creatività. In prima battuta, le origini mistiche associate alla creatività che hanno da sempre contaminato lo studio del costrutto, hanno ovviamente anche intaccato le scelte metodologiche connesse al processo di indagine di quest'ultimo. L'idea dell'artista come un vaso vuoto che viene riempito di ispirazione dall'intervento divino e che riversa le sue idee ispirate creando prodotti ultraterreni, si ritrova negli scritti di molti eminenti poeti, scrittori e filosofi (Sternberg e Lubart, 1996). Secondo gli autori, gli approcci mistici allo studio della creatività hanno probabilmente reso più difficile l'attecchimento di una visione scientifica e radicata, a livello di senso comune, l'idea che la creatività sia qualcosa che proprio non si presta allo studio scientifico, poiché è un processo più spirituale. Altrettanto dannosa sarebbe stata la rapida diffusione di quelli che gli autori definiscono approcci pragmatici. La principale criticità di questi contributi, che generalmente hanno ottenuto notevole visibilità pubblica, sarebbe rappresentata dal fatto che questi si sono concentrati prevalentemente sullo sviluppo di strategie e tecniche per il potenziamento della creatività, piuttosto che sulla comprensione del costrutto e sulla validazione delle proprie teorie in merito (Murdock & Puccio, 1993) in (Sternberg e Lubart, 1996). Tra gli esponenti di questo filone troviamo noti autori come Edward De Bono, Alex Osborn, J.W. Gordon e altri, che tuttavia hanno contribuito a rendere popolare un approccio non-

scientifico allo studio della creatività poiché privo di solide e valide basi teoriche (Sternberg e Lubart, 1996).

Il primo dei maggiori approcci teorici del XX secolo allo studio della creatività è stato quello psicodinamico. E' stato Freud (1910/1964) ad introdurre l'idea della creatività come attività sublimatoria, come esito dalla tensione tra la realtà conscia e pulsioni inconscie (Sternberg e Lubart, 1996); idea che successivamente è stata ripresa e rivista da altri autori esponenti dell'approccio psicoanalitico che hanno differenzialmente sottolineato il ruolo dei processi inconsci, preconsce e consce nell'emergere dell'espressione creativa (vedi ad esempio, Kris, 1952; Kubie, 1958) in (Sternberg e Lubart, 1996). Tuttavia, fatta eccezione per i contributi psicodinamici, la creatività non ha riscosso particolare interesse da parte delle scuole scientifiche di psicologia dell'inizio del XX secolo. Ad ogni modo, i primi lavori sulla creatività (inclusi quelli di stampo psicoanalitico-psicodinamico) si sono concentrati prevalentemente a livello *Big-C*; il principale approccio che ha accompagnato lo studio della creatività a livello *Big-C* è stato essenzialmente di tipo retrospettivo, attraverso lo studio di casi di personalità geniali ed eminenti creatori, visti come "casi inequivocabili" di creatività (Snyder, 1967; Gruber, 1981) in (Pickard, 1990). Questa modalità è risultata però limitante per la ricerca, data la rarità di questi individui e la difficoltà di condurli in laboratorio. Guilford (1950) è stato il primo a suggerire la possibilità di ampliare il campo e studiare la creatività diffusa, quella delle persone comuni, attraverso un approccio psicometrico (Sternberg e Lubart, 1996). In *The Structure of Intellect* (Guilford, 1956) Guilford getta le basi per l'individuazione di un pensiero divergente, in netta contrapposizione con il pensiero convergente, le cui componenti sarebbero le principali categorie coinvolte nel processo di produzione di una risposta creativa:

"Ma generalmente, entro i limiti imposti dalle restrizioni esterne, la necessità di rifiutare o sostituire una risposta e di provarne o produrne una nuova è l'elemento comune a questo gruppo di fattori." (Guilford, 1956).

Successivamente molti studiosi hanno colto il suggerimento di Guilford, e le prove di pensiero divergente sono rapidamente diventate gli strumenti principali per misurare il pensiero creativo; tra queste le più note sono *l'Unusual Uses Test* (UUT) di Guilford (1956), il *Remote Associates Test* (RAT) (Mednick & Mednick, 1966), il *Test of*

Divergent Thinking (TCD) (Williams, 1969), i *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT) di Torrance (1974) e il *Consensual Assessment Technique* (CAT) (Amabile, 1996). Molti autori, infatti, concordano sul fatto che il pensiero divergente sia un importante processo cognitivo associato al futuro sviluppo creativo individuale, e che quindi sia una valida misura per stimare il potenziale di pensiero creativo negli individui (vedi ad es. Runco, 2020; J.C. Kaufman, S.B Kaufman & Lichtenberger, 2011; Beghetto & Kaufman, 2009). Anche se le prove in questione sono numerose e differiscono tra loro nella modalità di attribuzione dei punteggi, si possono generalmente rintracciare le macro-categorie inizialmente identificate da Guilford (1956) come basi del pensiero divergente, ovvero: *Fluidità*, cioè il numero di risposte ad uno stimolo; *Flessibilità*, ovvero la valutazione di quante differenti categorie di risposta è in grado di fornire il soggetto; *Originalità*, misurata in termini di rarità statistica delle risposte; *Elaborazione*, cioè la quantità di dettagli che caratterizzano le risposte (Sternberg e Lubart, 1996).

Tuttavia, l'indagine del potenziale creativo attraverso la misura del pensiero divergente non è stata esente da critiche. Alcuni ricercatori hanno criticato questi brevi test come misure di creatività banali e inadeguate (vedi Sternberg, 1986); altri hanno suggerito che produzioni più significative, come disegni, produzioni scritte o realizzazioni professionali, fossero da utilizzate in aggiunta, o meglio, come misure sostitutive e più consistenti (Hocevar & Bachelor, 1989); altri ancora hanno suggerito che fluidità, flessibilità, originalità e punteggi di elaborazione non siano riusciti a catturare il concetto di creatività (vedi Amabile, 1983) in (Sternberg e Lubart, 1996). Nel tempo, infatti, il concetto di creatività si è espanso ben oltre il pensiero divergente, che seppur importante rimane *una parte* del fenomeno; riprendendo i due principali criteri che storicamente si associano alla creatività, sappiamo che l'espressione creativa non richiede solo la capacità di produrre idee originali, ma anche quella di discernere quali sono utili ed appropriate e quali invece non lo sono rispetto al contesto (J.C. Kaufman, S.B Kaufman & Lichtenberger, 2011).

Uno dei principali ostacoli alla ricerca sulla creatività è stata proprio la tendenza a sussumere il discorso creativo all'interno di singoli ambiti disciplinari o ad inglobarlo allo studio di altri oggetti d'indagine. In quest'ultimo caso la creatività è spesso stata considerarla meramente come un aspetto specifico di un fenomeno più generale, come è

avvenuto nel caso dell'intelligenza, della percezione o della memoria (ad es. Langley, Simon, Bradshaw e Zytkow, 1987; Weisberg, 1986) in (Sternberg e Lubart, 1996); oppure, la creatività è stata ritenuta parte di unico ambito disciplinare, considerata un sotto-argomento ora della psicologia cognitiva, ora della psicologia sociale e della personalità. La psicologia cognitiva ha guardato alla creatività dal punto di vista del pensiero creativo, appunto, cercando la comprensione delle rappresentazioni mentali e dei processi alla base di questa tipologia di pensiero (vedi ad es. Finke, Ward e Smith, 1992, 1995; Sternberg e Davidson, 1995) in (Sternberg e Lubart, 1996); d'altra parte, la psicologia sociale e della personalità si è concentrata sulle variabili di personalità, sulle variabili motivazionali e sull'ambiente socioculturale come fonti di creatività (vedi ad es. Amabile, 1983; Barron, 1968, 1969; Eysenck, 1993; Gough, 1979; MacKinnon, 1965) in (Sternberg e Lubart, 1996). Questo approccio settoriale e unidisciplinare ha comportato il rischio di considerare una parte del tutto come il tutto, restituendo rappresentazioni parziali del fenomeno oggetto di studio. Come suggerito dai più recenti lavori, l'espressione creativa sarebbe piuttosto l'esito della convergenza di componenti multiple di ordine cognitivo, sociale e di personalità, che richiedono una teorizzazione all'interno di approcci sistemici e multidisciplinari che tengano in considerazione anche le variabili ambientali (vedi ad es. Amabile, 1988; Sternberg e Lubart, 1995; Csikszentmihalyi, 1999; Kaufman and Beghetto, 2009; Glaveanu, 2013).

Fino ad ora si è voluto indagare il costrutto di creatività per comprenderne sia l'importanza che la natura. Sebbene, come esposto, si tratti di un fenomeno complesso e sfaccettato, quello che generalmente identifica la creatività è la presenza di un certo grado di originalità e appropriatezza nelle idee, nelle produzioni o nello stile di pensiero. Riconoscere queste principali caratteristiche dipende molto dal livello di creatività a cui si guarda; riprendendo il modello evolutivo proposto da Kaufman e Beghetto (2009), nel caso specifico della creatività di tutti i giorni che sia *mini-c* o *little-c*, questa non può essere rilevata in termini di importanti traguardi o performance creative ma è necessaria un'indagine a livello di creatività potenziale (Kaufman and Beghetto, 2009). In continuità con quanto fino ad ora esposto, nel prossimo capitolo si indagherà lo sviluppo della creatività in età evolutiva, le principali variabili coinvolte e le possibili traiettorie, cercando di porre in particolare rilievo l'influenza dei fattori contestuali sull'emergere dell'espressione creativa.

CAPITOLO 2

CREATIVITA': UNO SGUARDO EVOLUTIVO

Finora si è parlato di contesto in termini di ambiente socio-culturale che, a vari livelli, che si tratti di micro o macro sistema, influenza la costruzione delle teorie implicite e, conseguentemente, esplicite riguardanti il concetto di creatività (Niu, 2002). Si è cercato di delineare come il sistema di valori promosso dal contesto socio-culturale di provenienza abbia storicamente influito nella costruzione di un preciso immaginario collettivo associato all'idea di creatività che, a sua volta, ha determinato risvolti teorici e pratici nell'approccio allo studio del fenomeno e nelle scelte relative alle metodologie di indagine (Beghetto & Kaufman, 2014; 2016). Si è visto, nello specifico, che la credenza culturalmente radicata in Occidente di creatività come dono "divino" riservato a pochi eletti, abbia promosso un certo filone di studi interessati ad indagare la creatività esclusivamente in relazione ad eminenti personalità che, storicamente, hanno lasciato un segno grazie alle loro creazioni (Sternberg & Lubart, 1996; Beghetto & Kaufman, 2007). Successivamente, si è guardato al contesto come interlocutore necessario del processo creativo che non può sottrarsi alla relazione con esso, né in principio né tanto meno alla fine. Come diceva Boden (1994) esiste un contesto della scoperta, poiché ogni creazione o invenzione nasce in un preciso contesto che è matrice storico-socio-culturale ed è il terreno nutritivo di base che offre in sé tutto ciò che è stato prodotto, creato ed inventato prima; esiste poi un contesto della giustificazione, poiché ogni opera creativa necessita di essere riconosciuta in quanto tale. Storicamente si è visto come non sempre o non necessariamente questi due coincidono (Boden, 1994).

Infine, il contesto è stato preso in considerazione all'interno dei più recenti approcci allo studio della creatività che hanno adottato un ottica evolutiva e sistemica (Csikszentmihalyi, 1999; Glaveanu, 2013; Runco, 2007; Kaufman e Beghetto, 2009), cercando di tenere in considerazione la natura multidimensionale, dinamica ed interattiva

della creatività, indagata ad un livello comune, che alcuni autori definiscono anche *everyday creativity*. Come ha ben delineato Runco (2007), parlare di creatività in termini di potenziale creativo enfatizza la dimensione evolutiva ed interattiva del fenomeno e permette quindi di dare spazio al tema dell'educazione alla creatività.

2.1 Tra Fattori Interni e Fattori Esterni

Abbiamo visto che la creatività è un fenomeno complesso, sfaccettato e multidimensionale. Anche se i primi approcci si sono prevalentemente concentrati sulla sfera individuale, le più recenti direzioni della ricerca abbracciano un'ottica sistemica (Csikszentmihalyi, 1999; Glaveanu, 2013) ed evolutiva (Runco, 2007; Kaufman e Beghetto, 2009) allo studio della creatività; questi approcci enfatizzando come il potenziale creativo individuale sia influenzato nel suo sviluppo da fattori sia interni che esterni, e si discostano dalle prime idee sulla creatività in qualità di fenomeno unicamente intrapersonale. Csikszentmihalyi (1999) nel suo modello sistemico prevede tre componenti, o tre ordini di fattori, che interagiscono tra loro nel determinare l'espressione creativa – la *persona creativa*, il *campo* e il *dominio* (Sternberg, Kaufman e Pretz, 2002); anche nelle teorie che si sono occupate di creatività a livello *little-c* si possono trovare riferimenti alle categorie di persona e contesto, come nel caso dell'*Investment Theory* di Sternberg e Lubart (1995) e del modello multicomponentiale di Amabile (1988), in cui si citano le *abilità pratico-contestuali* (di carattere persuasivo; Sternberg e Lubart, 1996) e le *abilità specifiche rilevanti per il dominio* in cui l'individuo agisce (Amabile, 1996). L'interesse per l'influenza dei fattori contestuali nell'espressione della creatività era già stato identificato da Rhodes (1961) nel suo tentativo iniziale di organizzare gli studi sul tema; nel suo *4-P Framework* Rhodes (1961) aveva identificato, tra le altre, le categorie di *persona* e *press/places*, come rappresentative rispettivamente della dimensione individuale della creatività e della relazione tra l'individuo e il proprio ambiente, rispetto alle pressioni che questo può esercitare sull'espressione creativa (Kantalo & Takala, 2020). Queste categorie sono state poi mantenute e riviste da Runco (2007), che nel suo *Hierarchical Framework* introduce due concetti importanti: il concetto di *potenziale* (Runco, 2006), che comprende sempre le categorie di *persona*, *processo* e *press*,

rappresenta la dimensione ideale per lo studio della creatività in età evolutiva; il concetto di *interazione*, permette invece di tenere sempre in considerazione gli effetti di interazione ed interiezione tra le categorie. In linea con i più recenti sviluppi che guardano alla creatività in un'ottica sistemica di interazione tra elementi interni ed esterni all'individuo, il presente paragrafo si propone di esplorare la complessità insita nel costrutto di creatività che la mantiene in costante bilico tra questi due ordini di fattori, analizzando, sempre in ottica evolutiva, ora le influenze interne, ora quelle esterne.

Lo studio della creatività si è a lungo concentrato sulla dimensione individuale; partendo dallo studio di eminenti personalità creatrici della storia (*Big-C*), per poi lasciare spazio allo studio della creatività distribuita (*little-c*), la letteratura ha indagato gli aspetti cognitivi della creatività, relativi al processo di pensiero creativo (Cropley, 2009; Csikszentmihalyi, 2006; Koberg & Bagnall, 1991; Osborn, 1953; Rossman, 1931; Wallas, 1926); la personalità creativa, specialmente nel tentativo di isolare i tratti tipici di personalità degli individui creativi (Barron, 1988; Eysenck, 1997; Helson, 1999; Feist, 1999); la performance o la produzione creativa, come esito del processo creativo o in merito all'impatto sull'ambiente (Sternberg, 1999). Per la maggior parte, l'approccio allo studio del fenomeno è stato spesso settoriale e ha portato a visioni unidimensionali della creatività, indagata ora negli aspetti cognitivi, ora in quelli di personalità (Sternberg e Lubart, 1996). Nello specifico, mentre la letteratura che si è dedicata alla creatività a livello *Big-C* si è concentrata sulla personalità creativa, lo studio della creatività in età evolutiva (*mini-c*, per riprendere il modello di Kaufman & Beghetto, 2009) ha prevalentemente indagato gli aspetti cognitivi relativi al processo e agli stili di pensiero. Questa tendenza ha ovviamente avuto anche risvolti metodologici, tant'è che nell'ambito della valutazione si sono utilizzati prevalentemente strumenti volti a misurare i fattori di pensiero divergente (Guilford, 1956; Mednick & Mednick, 1966; Williams, 1969; Torrance, 1974; Amabile, 1996), considerato dalla maggior parte degli autori un ottimo modo per valutare il potenziale creativo in età evolutiva (vedi ad es. Runco, 2020; J.C. Kaufman, S.B Kaufman & Lichtenberger, 2011; Beghetto & Kaufman, 2009). Tuttavia, come è stato ben esposto precedentemente, alcuni autori hanno criticato questa scelta metodologica e, più in generale, quest'approccio settoriale e unidisciplinare per il fatto di restituire una rappresentazione solo parziale del fenomeno oggetto di studio e di non essere in linea con i più recenti lavori sull'espressione creativa, interpretata come l'esito

della convergenza di componenti multiple di ordine cognitivo, sociale e di personalità (vedi ad es. Amabile, 1988; Sternberg e Lubart, 1995; Csikszentmihalyi, 1999; Kaufman and Beghetto, 2009; Glaveanu, 2013). Anche considerando i soli fattori interni all'individuo, infatti, si vede come la creatività non si limita meramente alla sfera cognitiva, ma comprende aspetti legati alla personalità (Barron, 1988; Feist, 1999) e alla motivazione (Hennessey & Amabile, 1988) in (Sternberg & Lubart, 1996). La letteratura che si è dedicata allo studio di questi ultimi due aspetti, si è concentrata principalmente sulle variabili della personalità, sulle variabili motivazionali e sull'ambiente socioculturale come fonti di creatività (Sternberg & Lubart, 1996). Ricercatori come Amabile (1983), Barron (1968, 1969), Eysenck (1993), Gough (1979), MacKinnon (1965) hanno identificato un ampio insieme di tratti potenzialmente rilevanti per la creatività (Barron & Harrington, 1981); questi tratti includono: indipendenza di giudizio, fiducia in sé stessi, interesse per la complessità, orientamento estetico e predisposizione ad assumersi rischi. Secondo Maslow (1968), anche audacia, coraggio, libertà, spontaneità e accettazione di sé sono fattori importanti affinché l'individuo sia capace di realizzare a pieno il proprio potenziale. Viene da sé che, le disposizioni caratteriali ed emotive che si collocano all'opposto rispetto a quelle descritte sopra, esercitano un'azione inibente per la creatività; Davis (2011) identifica, tra le fonti che interferiscono con la creazione delle idee, fattori come ad esempio: insicurezza e ansia, paura del fallimento, paura di essere diverso, paura del criticismo o del ridicolo, paura del rifiuto, paura della valutazione, eccessiva timidezza o scarsa autostima. Secondo l'autore, inoltre, altri aspetti come la paura di correre rischi e la paura dell'incertezza, agirebbero piuttosto come fattori di blocco per l'implementazione delle idee (Davis, 2011). Altri studi, che hanno invece esplorato il tema della motivazione, hanno trovato che fattori come la motivazione intrinseca (Amabile, 1983; Crutchfield, 1962; Golann, 1962) e la necessità di realizzazione (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953) sono aspetti rilevanti per la creatività. Questi dati si ritrovano anche analizzando le principali teorie multicomponenziali e sistemiche allo studio della creatività; nel modello evolutivo-sistemico di Gruber e colleghi (Gruber, 1981, 1988; Gruber & Davis, 1988), ad esempio, troviamo le categorie di *scopo*, *conoscenza* e *affetto*; nel modello di Csikszentmihalyi (1988) l'individuo attinge informazioni in un *dominio*, che poi trasforma o estende per mezzo di processi cognitivi, tratti della personalità e motivazione; all'interno

dell'*Investment Theory* di Sternberg e Lubart (1996) gli autori identificano sei risorse distinte ma interconnesse che, confluendo, contribuiscono all'espressione creativa: capacità intellettuali, conoscenza, stili di pensiero, personalità, motivazione e ambiente (Sternberg & Lubart, 1996). Cercando di riassumere quanto esposto fin ora, possiamo concludere che i fattori interni, riguardanti la creatività declinata nella dimensione intrapersonale della sfera individuale, abbracciano componenti multiple riguardanti la sfera cognitiva, emotiva e della personalità, degli aspetti motivazionali e sociali; successivamente verranno analizzati i fattori esterni che esercitano un'influenza sul soggetto e che possono orientare lo sviluppo del suo potenziale creativo.

Prima, però, di esaminare più nello specifico i fattori contestuali e le caratteristiche del contesto che sembrano promuovere o inibire lo sviluppo e l'espressione creativa, si cercherà di comprendere meglio la complessa relazione tra influenze interne ed esterne nella creatività. Walton (2016) fornisce un interessante punto di vista sul tema. L'autore sostiene che la maggior barriera all'espressione della creatività sia da rintracciarsi nell'azione di due forti spinte interne all'individuo e insite nella sua natura; una prima spinta sarebbe diretta verso il riconoscimento della propria individualità ed unicità, l'altra sarebbe invece diretta verso la socialità e si riferisce piuttosto al nostro bisogno di connetterci con gli altri e di appartenere ad uno o più gruppi. È chiaro che l'espressione della creatività rientra nel perseguimento della prima tipologia di spinta e che risponde quindi al desiderio di realizzare la propria unicità e di vederla riconosciuta. Ma cosa porta il soggetto a intraprendere questa direzione, piuttosto che seguire i dettami del conformismo? Walton (2016) sostiene che una caratteristica fondamentale di questa dicotomia interna, che coinvolge tutti gli individui anche se con diversi gradi, è data dal fatto che queste opposte spinte non possono coesistere nello stesso momento. Il punto critico, individuato da Walton (2016), risiede proprio nel fatto che queste forze che ci guidano verso il gruppo possono minare la creatività a livello individuale; in altre parole, il nostro bisogno di affiliazione con gli altri si contrapporrebbe all'espressione creativa, inibendo quei moti nati dal bisogno di mostrarsi unici. In quest'ottica il lavoro di Walton ricorda molto le teorizzazioni di Winnicott sulla contrapposizione tra bisogno di riconoscimento e bisogno di sicurezza nella prima infanzia. Secondo Winnicott (1965) il mancato riconoscimento dell'unicità da parte dei caregiver porterebbe i bambini a dover

rinunciare alla soddisfazione di questo bisogno di unicità in favore della soddisfazione almeno del proprio bisogno di sicurezza (Walton, 2016):

"L'infante viene indotto ad essere compiacente e un falso sé condiscendente reagisce alle richieste ambientali e l'infante sembra accettarle. Tramite questo falso sé, l'infante si costruisce un sistema di rapporti falsi e, mediante introiezioni, giunge perfino a sembrare reale, così che crescendo e diventando bambino, diventa proprio come la madre, la balia, la zia, il fratello o qualsiasi persona che in quel momento domina la scena. Il falso sé ha una funzione positiva e molto importante: quella di nascondere il vero sé, cosa che attua mostrandosi compiacente verso le richieste ambientali. Nei casi di estremo sviluppo del falso sé, il vero sé è così ben nascosto che la spontaneità non è un aspetto delle esperienze vitali dell'infante [...] e l'imitazione diventa una specialità." (Winnicott, 1965 p. 67 in Amadei, 2005)

Quello che Winnicott presenta in questo estratto è il processo che porta gli individui a sviluppare un *falso sé*, ovvero un sé dettato dal mancato riconoscimento dell'unicità della persona e che viene costruito sull'implicita richiesta "*dimmi chi vuoi che io sia*" (Winnicott, 1965) in (Walton, 2016). Per (Winnicott, 1965) si tratta quindi di un problema di autenticità, poiché solamente il vero sé può essere creativo. Sempre all'interno dell'indagine delle possibili resistenze alla creatività, Davis (2011) ha individuato cinque fattori che possono inibire la creatività:

- (a) apprendimento ed abitudine; in altre parole le modalità apprese di pensare e rispondere. I bambini imparano presto quali sono le risposte corrette, le routine appropriate e i giusti sistemi di comportamento; creare abitudini ed aspettative è necessario per orientare il comportamento individuale nella vita di tutti i giorni, tuttavia queste possono soffocare la creatività;
- (b) regole e tradizioni; queste si rifanno, in senso più esteso, alla sfera sociale; i gruppi sociali non possono funzionare senza delle regole e delle tradizioni che guidino la condotta personale, sociale e istituzionale; tuttavia, secondo Davis (2011) "guidare" spesso significa limitare, inibire e proibire;
- (c) barriere percettive; il concetto di assetto mentale (*mind-set*), con cui viene percepita la realtà, è il rovescio della flessibilità ed è legato alla necessità di prendere decisioni e arrivare alle conclusioni in modo veloce, senza esplorare le alternative possibili e senza richiamare le abilità trasformative coinvolte nel processo creativo di ricerca di nuovi significati;

(d) barriere culturali; si riferiscono all'influenza sociale, alle aspettative e alla pressione al conformismo basata sulle norme sociali ed istituzionali; più in generale, queste barriere si riferiscono alla pressione a conformarsi alle aspettative altrui rispetto al nostro comportamento.

Come delineato da Davis (2011), ci sono molti modi attraverso cui la realtà culturale impatta sulla vita emotiva del soggetto portandolo ad una possibile autolimitazione nell'espressione del proprio potenziale creativo; come differentemente sottolineato dai vari autori, il contesto esercita delle influenze e delle pressioni che, incontrando il bisogno umano di appartenenza, possono soffocare la creatività individuale e portare il soggetto a perseguire la strada del conformismo piuttosto che intraprendere la realizzazione della propria unicità. Queste influenze o pressioni emanano sia dal contesto più ampio inteso nel senso di contesto socio-culturale, sia anche dai vari gruppi sociali come l'ambiente scolastico e quello familiare (Davis, 2011); come scriveva Winnicott (1965), è a partire da ciò che l'infante apprende all'interno della sfera familiare attraverso il rapporto con le figure genitoriali, che egli impara ad essere compiacente rispetto alle aspettative degli altri su di sé; a livello più ampio, le pressioni esercitate dal contesto culturale della nostra società contemporanea comprendono, ad esempio, le pressioni ad essere pratici ed economici e a non fare troppe domande (Davis, 2011; Walton, 2016). A questo punto è chiaro come la natura del contesto che il soggetto esperisce sin dalle prime fasi del suo sviluppo è fondamentale nel determinare il tipo di impatto che questo potrà avere sullo sviluppo del suo potenziale creativo; questo potrà inibire la spinta creativa, rendendo predominante il bisogno di appartenenza e il desiderio di conformismo, oppure potrà promuovere la spinta all'espressione autentica e creativa di sé e della propria singolare unicità. Nel prossimo paragrafo si interrogherà la letteratura alla ricerca delle caratteristiche del contesto, specialmente quello scolastico e quello familiare, che possono promuovere e sostenere lo sviluppo della creatività.

2.2 Contesti Educativi e Creatività

Nel precedente paragrafo è stato sostenuto come il contesto, a vari livelli, esercita pressioni ed influenze sullo sviluppo creativo del soggetto; la natura di queste influenze determina un impatto sulla dimensione emotiva dell'individuo, inibendo o promuovendo la spinta alla realizzazione della sua unicità. Questa parte si propone di esaminare la letteratura dedicata in merito ai contesti educativi scolastici e alle caratteristiche dell'ambiente che possono promuovere lo sviluppo della creatività, lasciando spazio, successivamente, al tema dell'*out-door education* in qualità di contesto privilegiato per l'educazione e la promozione della creatività; infine, si tratterà del contesto familiare come contesto educativo primario in cui si costruiscono le primissime credenze riguardo la propria creatività.

La creatività è oggi considerata un elemento imprescindibile sia per la vita individuale, privata e professionale, oltre che per la dimensione sociale e collettiva; tuttavia, spesso è definita in modo ambiguo in ambito educativo: da un lato, la ricerca mostra l'opportunità e l'effettiva urgenza di un'educazione che coltivi questa competenza (es. Guerra & Villa, 2017b; Guo & Woulfin, 2016; Shaheen, 2010); d'altra parte, la percezione e la gestione della creatività da parte degli insegnanti è influenzata dalle richieste standardizzate del sistema scolastico, che impediscono loro di perseguire la creatività come obiettivo (es. Guerra & Villa, 2017a; Kupers et al., 2019). Ad ogni modo, la ricerca psicopedagogica sostiene da tempo che la creatività potrebbe e dovrebbe essere educata (ad es. Antonietti, Colombo, & Pizzingrilli, 2011; Craft, 2006; Glăveanu & Kaufman, 2019; Runco, 2008), soprattutto dal momento in cui questa rappresenta una risorsa per il presente ed il futuro di ogni individuo (Guerra, et al., 2021). Come può, quindi, il contesto scolastico educare, promuovere e supportare lo sviluppo della creatività? In una recente indagine condotta da Davies et al. (2013) avente per oggetto la revisione di 210 studi di ricerca educativa e letteratura professionale sul tema degli ambienti creativi per l'apprendimento nelle scuole, si evidenziano tre grandi temi: l'*ambiente fisico*, l'*ambiente pedagogico*, e il ruolo degli *ambienti esterni* alla scuola. Prima di esaminare i risultati della corposa ricerca degli autori, è bene chiarire cosa si intende per "*ambiente di apprendimento*", concetto che viene utilizzato in quest'ambito per riferirsi al contesto che si estende oltre l'architettura

fisica dello spazio in cui avviene l'apprendimento (Dudek, 2000) per comprendere anche le caratteristiche psicosociali e pedagogiche di quest'ultimo (Fraser & Fisher, 1982; Roth, 2000); e che dovrebbe includere l'influenza di luoghi e persone al di fuori della scuola (Davies et al., 2013). Ora, per quanto riguarda il tema dell'*ambiente fisico*, le evidenze che emergono dai vari studi considerati dagli autori supportano l'idea che l'ambiente dovrebbe essere progettato in modo tale da consentirne un utilizzo flessibile così da lasciare maggior libertà all'immaginazione dei bambini e quindi stimolare la loro creatività (Addison, Burgess, Steers e Trowell, 2010; Bancroft, Fawcett e Hay, 2008; Jeffrey, 2006) in (Davies, et al., 2013); magari coinvolgendo direttamente bambini e genitori nella pianificazione e nell'approvvigionamento di questi spazi (Davies, 2011) in (Davies, et al., 2013). Anche l'apertura e la spaziosità sembrano essere caratteristiche importanti, un ambiente ampio può consentire infatti agli alunni di muoversi nello spazio, facendo uso di diverse aree così da supportare la crescita delle idee (Gandini, Hill, Cadwell e Schwall, 2005) in (Davies, et al., 2013). L'ambiente fisico si caratterizza anche per la disponibilità di risorse e materiali che può offrire; forti evidenze sostengono che fornire un'ampia gamma di materiali, strumenti e altre risorse appropriate può stimolare la creatività (Addison et al., 2010; Bancroft et al., 2008; Gandini et al., 2005; Gkolia, Brundett e Switzer, 2009; Grainger, Craft e Burnard, 2007; Halsey et al., 2006; Robson e Jaaniste, 2010) in (Davies, et al., 2013). Passando ora ad esplorare le caratteristiche dell'*ambiente pedagogico*, alcune prove rivelano che l'etica generale e l'ambiente di apprendimento di una scuola possono spiegare la varianza nei punteggi delle prestazioni creative dei bambini (Davies, et al., 2013); come riportato nello studio di Besancon e Lubart (2008), che per due anni hanno studiato la relazione tra contesto pedagogico e creatività in 211 bambini frequentanti diversi istituti scolastici nella zona di Parigi e dintorni, i risultati mostrano che i bambini frequentanti le scuole Montessori hanno manifestato una maggiore originalità di pensiero rispetto ai bambini frequentanti altre tipologie di scuola primaria (Besancon & Lubart, 2008) in (Davies, et al., 2013). Per quanto riguarda le attività proposte, vi sono prove ragionevoli a sostegno del fatto che, per stimolare le risposte creative degli alunni e per incentivare la loro motivazione, le attività necessitano di un elemento di novità (Gkolia et al., 2009; Rutland & Barlex, 2008) in (Davies, et al., 2013), ma anche di autenticità rispetto al contesto (Halsey et al., 2006) in (Davies, et al., 2013). Altre evidenze mostrano che laddove ai bambini e ai giovani

viene dato un certo controllo sul loro apprendimento e un supporto che permette loro di correre rischi con il giusto equilibrio tra struttura e libertà, la loro creatività ne beneficia in modo positivo (Burgess & Addison, 2007; Cremin, Burnard, & Craft, 2006; Ewing, 2011; Gandini et al., 2005; Grainger, Gooch e Lambirth, 2005; Hall et al., 2007; Halsey et al., 2006; Wood & Ashfield, 2008) in (Davies, et al., 2013). A questo proposito, alcuni autori hanno sostenuto che la creatività sia meglio servita da un eguale equilibrio tra lavoro strutturato e non strutturato (Halsey et al., 2006), per cui pare che fornire una struttura "sicura" e al contempo aspettative chiare sia particolarmente importante per consentire agli alunni di correre rischi, e di sviluppare un pensiero creativo e critico capace di mettere in discussione le informazioni che vengono raccolte (Davies, et al., 2013). Ad ogni modo, come ricordano Troman et al. (2007) è importante non enfatizzare eccessivamente la necessità di struttura, poiché questa può essere vista come un perpetuarsi di modelli pedagogici a favore della performatività (Davies, et al., 2013). Scostandosi lievemente da quanto riportato sopra, Wood e Ashfield (2008) enfatizzano l'importanza delle opportunità di esplorazione e di immaginazione che l'ambiente educativo può offrire, in qualità di aspetto fondamentale per la promozione dell'apprendimento creativo (Davies, et al., 2013). Sulla stessa linea di pensiero, da una serie di casi di studio nelle scuole reggiane, Gandini et al. (2005) suggeriscono che, piuttosto che essere esplicitamente pianificata, la creatività emerge da molteplici esperienze, insieme ad uno sviluppo ben supportato delle risorse personali (Davies, et al., 2013). Anche il ruolo del gioco trova ampio spazio nella pedagogia relativa, soprattutto, alla prima infanzia, ma ci sono prove in supporto del fatto che portare approcci più "ludici" o "basati sui giochi" nelle classi a tutte le età possa promuovere lo sviluppo delle abilità creative (Cremin et al., 2006; Cumming, 2007; Commissione Europea, 2009; Halsey et al., 2006; Jindal-Snape, Baird e Miller, 2011; Miller, Hudson, Miller e Shimi, 2010) in (Davies, et al., 2013). Ulteriore tema inerente al *contesto pedagogico* è l'utilizzo del tempo; come per gli ambienti fisici, sembra che la creatività beneficia di un uso flessibile del tempo (Addison et al., 2010; Burnard, Craft, & Cremin, 2006; Commissione Europea, 2009; Halsey et al., 2006; Jeffrey, 2006) (Davies, et al., 2013). Jeffrey (2006), ad esempio, in una relazione sul progetto CLASP (*Creative Learning and Student Perspectives*) finanziato dalla Commissione europea, raccomanda disposizioni speciali per periodi di tempo estesi per le attività creative e rileva il maggiore interesse e impegno che il tempo può dare al valore

dell'apprendimento creativo (Davies, et al., 2013). In ultimo, la relazione tra insegnanti e studenti è un'importante caratteristica abilitante dell'*ambiente pedagogico* per la quale esistono forti evidenze nella ricerca. Dagli studi esaminati da Davies et al. (2013), emerge che un ambiente favorevole e supportivo nei confronti dello sviluppo creativo dei bambini si costruisce attraverso le risposte degli insegnanti all'attività creativa dei bambini (Burnard et al., 2006); la creatività sembra infatti essere promossa o, al contrario, inibita in base alle aspettative degli insegnanti e degli altri su di essa, e in base al modo in cui i bambini percepiscono tali aspettative (Gandini et al., 2005). Hong, Hartzell e Greene (2009), ad esempio, hanno scoperto che gli insegnanti che riferivano di utilizzare pratiche di supporto alla creatività tendevano ad avere obiettivi di apprendimento incentrati sul miglioramento di questa capacità, apprezzavano il lavoro creativo e credevano che il loro insegnamento andasse oltre l'impartizione di conoscenze semplicistiche e fattuali (Beghetto & Kaufman, 2014); tra le pratiche educative che sembrano supportare la creatività, gli autori identificano:

- (a) l'insegnamento esplicito del pensiero creativo;
- (b) l'offerta di opportunità di scelta e scoperta;
- (c) l'incoraggiamento della motivazione intrinseca degli studenti;
- (d) la creazione di un ambiente di apprendimento di supporto alla creatività;
- (e) l'opportunità per gli studenti di usare la loro immaginazione nel processo di apprendimento (Beghetto & Kaufman, 2014).

Altre componenti importanti della relazione pedagogica sembrano essere il rispetto reciproco (Burgess e Addison, 2007); la flessibilità (Menter, 2010); il dialogo, lo scambio interpersonale, la negoziazione del conflitto e il confronto tra idee e azioni (Gandini et al., 2005). Infine, oltre alle relazioni di supporto con gli insegnanti, molti studi supportano l'idea che la creatività degli alunni sia strettamente correlata all'opportunità di lavorare in collaborazione con i propri coetanei (Burgess & Addison, 2007; Dillon et al., 2007; Halsey et al., 2006; Rutland & Barlex, 2008; Wood & Ashfield, 2008) in (Davies, et al., 2013). L'ultimo tema esaminato nell'ampia ricerca di revisione condotta da Davies et al. (2013) riguarda la possibilità di utilizzare altri ambienti al di fuori della scuola. Vari studi suggeriscono che portare gli studenti al di fuori dalla scuola per poter fare esperienza di

ambientati come musei e gallerie accresca le loro capacità creative (Burgess & Addison, 2007; Commissione europea, 2009; Halsey et al., 2006; Kendall, Muirfield, Bianco e Wilkin, 2007; Rutland & Barlex, 2008) in (Davies, et al., 2013). A questo proposito, un'indagine condotta su 12.893 insegnanti in 32 paesi europei ha rilevato come le visite ai musei fossero uno di quei fattori che sono stati identificati come "fattori di miglioramento della creatività" (Davies, et al., 2013); sulla stessa linea, altre evidenze mostrano che il coinvolgimento con strutture esterne, tra cui la comunità imprenditoriale locale, la più ampia comunità sportiva e artistica e altre organizzazioni della comunità, sia in grado di contribuire in maniera significativa alla costruzione di un ambiente di apprendimento creativo (Burgess & Addison, 2007; Cumming, 2007; Gkolia et al., 2009; Grainger et al., 2005; Hall et al., 2007; Halsey et al., 2006; Jeffrey, 2006; Robson & Jaaniste, 2010; Sharp et al., 2008) in (Davies, et al., 2013).

Cercando di fare un riassunto delle caratteristiche chiave dei contesti educativi scolastici e delle condizioni più efficaci nella promozione delle capacità creative dei bambini, abbiamo visto come queste includano aspetti relativi all'ambiente fisico, alla disponibilità di risorse/materiali, l'uso dell'ambiente esterno, l'ambiente pedagogico, l'uso di altri ambienti al di fuori della scuola, l'apprendimento basato sul gioco, l'uso efficace e flessibile del tempo e le relazioni tra insegnanti e studenti (Davies, et al., 2013). Le caratteristiche comuni che si ritiene promuovano la creatività sono certamente la flessibilità dell'ambiente fisico e pedagogico, il controllo del proprio percorso di apprendimento da parte degli studenti, la molteplicità degli ambienti d'apprendimento, l'uso flessibile del tempo e la possibilità per gli alunni di lavorare al proprio ritmo senza pressioni. Una caratteristica importante dell'ambiente pedagogico che può promuovere la creatività è la natura della relazione tra insegnanti e studenti, che si caratterizza per la natura delle aspettative, il rispetto reciproco, la modellazione degli atteggiamenti creativi, la flessibilità e il dialogo; vi sono, poi, prove evidenti che la creatività degli alunni sia strettamente correlata alle opportunità di lavorare in collaborazione con i propri coetanei (Davies, et al., 2013). L'indagine di Davies, et al. (2013) si spinge oltre, cercando di identificare quali atteggiamenti e quali modalità d'insegnamento possano promuovere al meglio lo sviluppo delle abilità creative nei bambini; la disamina della letteratura sul tema da parte degli autori ha posto in rilievo i seguenti aspetti: la volontà di agire da modello, la consapevolezza dei bisogni degli studenti, un approccio flessibile al programma

d'insegnamento e alla struttura delle lezioni, e particolari tipologie di interazione in classe con gli alunni, sembrano essere componenti importanti per l'insegnamento della creatività. Come anticipato all'inizio del paragrafo, successivamente si esaminerà la letteratura relativa ad una specifica tipologia di contesto educativo scolastico, delineato dalle caratteristiche che riguardano l'ambito educativo comunemente denominato *out-door education*.

2.3 *Out-door Education*

Con il crescente interesse al tema della creatività e dell'educazione alla creatività, emerge in letteratura un campo consistente di ricerca interessato ad esplorare la relazione tra creatività e contesti di *out-door education*. Questo interesse nasce dalla consapevolezza che la cosiddetta educazione tradizionale sembra non soddisfare a pieno le richieste che il nostro secolo rivolge ai giovani; questa lacuna ha stimolato la ricerca di percorsi di scolarizzazione alternativi, che offrano percorsi paralleli o divergenti e che siano in grado di rispondere ai bisogni di una generazione che vive un cambiamento costante e sempre più rapido (Guerra et al., 2021). All'interno di questo dibattito, la creatività e l'educazione all'aria aperta sono due temi di ampio respiro che spesso, e anzi sempre più frequentemente, compaiono all'interno della ricerca pedagogica e come opportuno argomento di riflessione, proprio perché rispondono ai bisogni della scuola di oggi, soprattutto nel contesto dell'attuale pandemia (Guerra et al., 2021). Il crescente interesse per una forma educativa che preveda di trascorrere parte del tempo in contesti naturali si allaccia principalmente alla necessità delle nuove generazioni di rinnovare il legame (perso) con gli ambienti naturali (Kaplan, 1995; Kellert e Wilson, 1993; Waller et al., 2017) in (Guerra et al., 2021); molti sono i benefici documentati che questa scelta pedagogica ed educativa comporta: in particolare, vantaggi si riscontrano a livello della salute fisica, dell'attenzione, della salute psicologica, emotiva ed interpersonale dei partecipanti (ad esempio, Bowler et al., 2010; Constable, 2012; Rickinson et al., 2004; Sobel, 2008) in (Guerra, et al., 2021). Inoltre, sembra che integrare ambienti *outdoor* nella routine scolastica quotidiana promuova un apprendimento di tipo esperienziale, fluido,

unico ed efficace (Farné, 2014; Tovey, 2007; Waite, 2011), che permette allo studente di muoversi fisicamente, cognitivamente ed emotivamente in relazione con l'ambiente all'interno di un approccio diretto e olistico alla conoscenza (es. Quay & Seaman, 2013; Tovey, 2007; Waite, 2017) in (Guerra et al., 2021). Oltre a ciò, ci sono prove consistenti a sostegno del fatto che l'apprendimento in ambienti *outdoor*, anche se solo per parte del tempo che gli studenti trascorrono a scuola, sia in grado di favorire lo sviluppo creativo (Addison et al., 2010; Bancroft et al., 2008; Borradaile, 2006; Dillon, Craft, Best, Rigby e Simms, 2007) in (Davies, et al., 2013). Rispetto anche a quanto presentato nel paragrafo precedente, è evidente infatti che i contesti in cui si implementa l'*out-door education* possiedano molte delle caratteristiche principali identificate da Davies et al. (2013) come fattori dell'ambiente educativo in grado di promuovere lo sviluppo della creatività; tant'è che nella loro ricerca gli autori presentano uno studio condotto da Borradaile (2006) in alcune "Scuole Forestali" in Scozia, nel quale egli esamina le caratteristiche chiave di questi contesti scolastici, da lui stesso definiti "*ambienti creativi*" (Davies, et al., 2013):

- (a) utilizzo di un ambiente boschivo locale (quindi "selvaggio");
- (b) contatti regolari e frequenti nello stesso ambiente per un periodo di tempo significativo;
- (c) offrire libertà di esplorazione utilizzando molteplici sensi e intelligenze;
- (d) tempo e spazio per riconoscere e coltivare gli stili di apprendimento individuali;
- (e) un basso rapporto alunni:adulti.

L'accesso ad un contesto naturale è una caratteristica significativa di un ambiente creativo per Davies e colleghi (2013); tuttavia la letteratura suggerisce che un bosco o un'area verde non siano bastevoli e che non garantiscano di per sé una risorsa per la creatività (Guerra, et al., 2021). Non è, infatti, la fisicità del contesto a sostenere o meno la creatività degli individui, ma il rapporto che questi ultimi intrecciano con la materialità dei luoghi stessi. Questa considerazione introduce il concetto di *affordances*, che si riferisce alle possibilità offerte dall'ambiente e che individua nelle possibilità illimitate degli ambienti naturali un modo unico per esplorare la complessità (Gardner & Kuzich, 2018) in (Guerra, et al., 2021). Il concetto di *affordance* è sicuramente quello che meglio esprime la relazione tra *out-door education* e creatività; l'ambiente naturale, infatti, fornisce varie

risorse che hanno un impatto diverso a seconda della diversità degli individui che lo sperimentano, per cui, in questo senso, i materiali provenienti dall'ambiente non sarebbero tanto risorse di per sé, ma lo diventano nel modo singolare in creano connessioni uniche con chi li utilizza (Guerra, et al., 2021). Ciò significa che più un ambiente è caratterizzato da flessibilità, complessità globale e fluidità nella struttura – come nel caso degli ambienti naturali – più sarà in grado di offrire opportunità coinvolgenti ed eterogenee (Kyttä, 2003, 2004; Waters, 2017) che, in una prospettiva pedagogica, potranno essere percepite ed interpretate dai partecipanti in modi diversi a seconda delle diverse personalità, dando così luogo a risorse e opportunità varie e dissimili (Guerra, et al., 2021). L'*affordances* esalta il potenziale creativo che un ambiente variegato, flessibile e ricco di possibilità rappresenta per chi ne usufruisce, e mostra come la creatività risieda proprio nella selezione che l'individuo opera tra queste possibilità e nel modo in cui sceglie di agire sul mondo che lo circonda. L'ambiente naturale offre innumerevoli materiali che possono rivelarsi interessanti strumenti non strutturati e aperti a molteplici usi, quindi ricchi di potenziale creativo (Engelen et al., 2018; Waters & Maynard, 2010b); è attraverso la ricerca, l'esplorazione e l'utilizzo attivo dei materiali che questi diventano vere risorse, mezzi attraverso cui la creatività diventa visibile (Guerra, et al., 2021). Per ribadire questo concetto, alcuni autori (Gibson, 1979; Kyttä, 2004; Wilson, 2007) affermano che:

- a) ogni creazione è un atto profondamente radicato nel mondo materiale e sociale che consente e limita l'azione stessa;
- b) l'attore creativo esplora le possibilità offerte dall'ambiente circostante (*affordances*) per scoprirne di nuove o per creare oggetti con nuove *affordance*, generando così produzioni creative (Guerra, et al., 2021).

Inoltre, come suggerito da alcuni studi sul tema, i materiali sono anche mediatori dell'apprendimento (ad es. Guerra, 2017; Qui bell et al., 2017), interpretazione che mostra ancora più chiaramente come creatività e apprendimento siano processi fortemente connessi e coesistenti (Guerra, et al., 2021). Un'altra variabile molto discussa che si lega ai contesti educativi all'aperto è la frequenza di utilizzo; come anche Davies et al. (2013) avevano riscontrato nelle loro ricerche, diversi studi evidenziano che il contatto regolare e ricorrente nello stesso luogo all'aperto per un periodo di tempo significativo è benefico sotto diversi aspetti, inclusa la creatività (ad esempio, Ajiboye & Olatundun, 2010;

Davies et al., 2013; Dopko, Capaldi, & Zelenski, 2019; Harris & Bilton, 2019; Johnson, 2013; Quibell et al., 2017; Rios & Brewer, 2014; Scott & Boyd, 2014) in (Guerra, et al., 2021). Un ulteriore aspetto poi, come visto in precedenza, è l'utilizzo del tempo. Dare tempo per esplorare (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2016) è una condizione essenziale di qualsiasi contesto educativo all'aperto; l'esplorazione del contesto naturale si caratterizza proprio come processo esperienziale e multisensoriale di sperimentazione e riflessione (Adams & Beauchamp, 2018; Ajiboye & Olatundun, 2010; Dhanapal & Lim, 2013; Gardner & Kuzich, 2018; Quibell et al., 2017) in (Guerra, et al., 2021). La disposizione flessibile, rilassata, non giudicante, ma allo stesso tempo motivante e stimolante che caratterizza i contesti *out-door* consente la messa in pratica di un approccio esplorativo, quindi libero e impegnato, che avviene attraverso una molteplicità di sensi, stili e intelligenze, in cui i partecipanti si sentono sicuri nel poter esprimere le loro prospettive divergenti (es., Ala capinar, 2012; Ertürkler & Bağcı, 2019; Li et al., 2013; Siew & Chong, 2014; Tomassoni et al., 2018) in (Guerra, et al., 2021). In ultimo, Davies e colleghi hanno sottolineato il basso rapporto allievi-adulti come l'ultima caratteristica delle scuole forestali – anche definiti “*ambienti creativi*” (2013); la relazione adulti-studenti nei contesti *out-door* sembra caratterizzarsi per due principali fattori: da un lato, sembra che gli adulti stessi modifichino il proprio ruolo quando scelgono di educare *out-door* (Guerra, Villa & Glăveanu, 2020; Villa & Guerra, 2019) e, dall'altro, vari studi sostengono che essi svolgano un ruolo chiave nel riconoscere e sostenere la creatività dei bambini (es. Fanchini et al., 2019) perché, proprio come il contesto, l'adulto ha la capacità di sostenere o limitare lo sviluppo creativo (Guerra, et al., 2021). Riprendendo quanto sottolineato da Kupers e colleghi (2019), il clima relazionale e sociale è massimamente importante dal momento che la creatività individuale può differentemente essere inibita, soppressa o promossa a seconda di come le persone che abitano l'ambiente percepiscono questa persona e la sua creatività (Guerra, et al., 2021); questo rende la prospettiva dell'educatore un aspetto rilevante che può avere un forte impatto sugli studenti così come sul contesto stesso (ad es. Jeffrey & Craft, 2004) in (Guerra, et al., 2021). I contesti educativi all'aperto sembrano essere incoraggianti da questo punto di vista, proprio per via del clima relazionale aperto, non giudicante e flessibile, che sembra essere una precondizione essenziale per coltivare la creatività (Ertürkler & Bağcı, 2019).

Per concludere, da quest'analisi della letteratura che si è occupata di esplorare il tema dell'*out-door education* in relazione allo sviluppo del potenziale creativo, emerge che, per tutte le caratteristiche sopra citate che riguardano non solo lo spazio fisico ma anche e soprattutto l'insieme delle scelte educative e pedagogiche, questi contesti siano ambienti privilegiati per promuovere lo sviluppo delle capacità creative. Le caratteristiche che Davies et al. (2013) hanno identificato come massimamente opportune ed appropriate ad un contesto educativo scolastico che voglia farsi promotore della creatività, risultano essere ben rappresentate nei contesti che decidono di avvalersi dell'*out-door education*, come ben delineato dalle ricerche condotte da Guerra et al. (2021). Infine, si è visto come la teoria delle *affordances* possa essere considerata la base da cui partire per comprendere sia l'educazione all'aria aperta che la creatività, e che questa cornice teorica viene utilizzata per indagare le proprietà relazionali tra soggetto e l'ambiente sulla base dei suoi personali atteggiamenti, caratteristiche e interessi, all'interno di uno spazio socio-culturale più ampio (Chawla et al., 2014) in (Guerra et al., 2021).

2.4 Il Contesto Educativo Familiare

Nonostante sia possibile disporre di un'ampia letteratura in tema di creatività, molto limitati sono gli studi sistematici volti ad esaminare l'influenza dell'ambiente familiare nei confronti dell'espressione creativa (Sirigatti & Stefanile, 1984). Anche se questa relazione necessita di maggiori approfondimenti, esistono varie ricerche in letteratura che hanno esplorato la tematica da diversi punti di vista offrendo interessanti spunti d'analisi. È già stato abbondantemente ribadito che la creatività è un costrutto multidimensionale e dinamico che, come hanno evidenziato i più recenti approcci sistemici, risente dell'influenza sia di fattori interni che esterni (Beghetto & Kaufman, 2014). Il ruolo del contesto nel supportare o, altrimenti, inibire l'espressione creativa è stato ampiamente discusso in letteratura, ma riferendosi per la maggior parte al solo contesto educativo scolastico, rispetto alle sue caratteristiche e alle metodologie educative adottate per promuovere lo sviluppo del potenziale creativo (Davies et al., 2013). Tuttavia, alcuni

studi hanno preso in considerazione anche l'influenza di un altro contesto educativo, ovvero quello familiare (Sirigatti & Stefanile, 1984). In ottica evolutiva e seguendo un approccio psicodinamico, l'ambiente familiare è da sempre considerato matrice primaria per la formazione di atteggiamenti, comportamenti e credenze; prendendo ad esempio la teoria dell'attaccamento di Bowlby, è in questo primissimo spazio di cura che si costruiscono quelli che lui definisce *modelli operativi interni* (IWM) relativi al sé e agli altri (Shaver & Clark, 1999). Questi modelli sarebbero in gran parte inconsci, tuttavia svolgono un ruolo attivo nell'interpretazione delle esperienze e nell'avvio del comportamento (Shaver & Clark, 1999); inoltre, dal momento che questi modelli rappresentano le prime aspettative rispetto a sé stessi, agli altri e alla relazione e che tendono ad essere una caratteristica duratura della propria personalità, possono essere considerati le basi per la costruzione dell'idea di sé e dell'altro (Shaver & Clark, 1999). La teoria di Bowlby (1969, 1973, 1980) in (Shaver & Clark, 1999) descrive bene il modo in cui le prime relazioni interpersonali – quelle familiari – gettino le basi per la costruzione del mondo interno del soggetto; se prendiamo questo processo e lo decliniamo nello sviluppo delle varie dimensioni individuali, è chiaro che questo sia oltremodo valido per la costruzione dell'idea di sé in merito alla propria capacità creativa, anche attraverso l'interiorizzazione delle aspettative sulla reazione degli altri alla propria espressività divergente. Più recentemente, Karwowski (2015) si è occupato di indagare i fattori evolutivi del concetto di *sé creativo* (Karwowski & Barbot, 2016; Karwowski e Lebuda, 2015) che definisce come un costrutto sfaccettato, che comprende caratteristiche come l'autoefficacia creativa (cioè la convinzione di essere in grado di affrontare problemi che richiedono un pensiero creativo; vedi Bandura, 1997; Beghetto, 2006; Karwowski, 2011, 2012), l'identità personale creativa (il ruolo che la creatività assume nell'identità e nell'autodescrizione; vedi Tierney & Farmer, 2002; Karwowski, Lebuda, Wisniewska & Gralewski, 2013), l'autovalutazione della propria creatività (Karwowski, 2009) e la metacognizione creativa (Kaufman & Beghetto, 2013) in (Karwowski, 2015). Secondo l'autore, e come anche supportano gli approcci evolutivi alla formazione delle convinzioni personali, la costruzione del concetto di *sé creativo* sarebbe un processo complesso e multifasico (Flammer, 1995; Karwowski, 2015). La consapevolezza di sé appare tra i 2,5 e i 3,5 anni, periodo associato anche allo sviluppo intensivo della teoria della mente (Wellman, Cross & Watson, 2001); è a partire da questo momento che, grazie

ad un numero crescente di interazioni sociali, il bambino inizia lentamente a comprendere il significato dei commenti e degli attributi che gli vengono rivolti da parte di genitori e insegnanti, attributi che vanno a costruire le prime convinzioni su di sé. Solo con il tempo queste convinzioni cominciano a differenziarsi, poiché inizialmente il concetto relativo alle proprie capacità è di carattere globale e non strutturato, ed il bambino non è in grado di differenziare pienamente la natura dei suoi sforzi (Karwowski, 2015). Secondo Karwowski (2015), la differenziazione si può ritenere completa già verso la fine della scuola elementare, tra i 10 e i 12 anni, il che significa che a questa età il concetto di *sé creativo* è formato. Queste considerazioni sono importanti perché da una parte permettono di comprendere come l'ambiente familiare sia determinante nella formazione delle credenze sulle proprie capacità creative e nella costruzione del concetto di *sé creativo*; inoltre queste evidenze mostrano chiaramente l'intervallo di tempo in cui il contesto ha la possibilità di essere influente nello sviluppo del potenziale creativo dell'individuo, inibendo o supportando questo potenziale.

Come per il capitolo precedente, si passerà ora ad esaminare alcuni studi che hanno più nello specifico esaminato le qualità del contesto familiare che possono promuovere la creatività nei bambini. Sirigatti e Stefanile (1984) hanno interrogato la letteratura in merito alle caratteristiche dell'ambiente familiare che sembrano esercitare una certa influenza sull'espressione del potenziale creativo dei bambini, e hanno trovato tre principali aree indagate dai vari studi che si sono occupati di esplorare il tema: lo status socio-economico-culturale della famiglia; lo stile educativo; gli aspetti psicologici salienti dei genitori. Rispetto alla prima area tematica, gli autori hanno trovato evidenze non omogenee (Arasteh e Arasteh, 1976) e, come alcuni studi suggeriscono, lo status socio-economico-culturale dei genitori sembra tutto sommato non essere così influente (Doutriaux, 1980; Mannetti, 1976c; Rubini, 1980b; Holland, 1959, 1961). Dati più consistenti sono emersi invece rispetto allo stile educativo e alle caratteristiche psicologiche dei genitori; il quadro che emerge dalle indagini degli autori indica una relazione tra la creatività e uno stile educativo familiare interessato nei confronti del figlio, incoraggiante verso la conquista dell'indipendenza e rispettoso della sua individualità (Stein, 1968) in (Sirigatti e Stefanile, 1984). Altre caratteristiche importanti sembrano essere l'accettazione della divergenza e del rischio connesso all'imprevisto (Getzels e Jackson, 1961, 1962); l'apprezzamento e l'incoraggiamento per la produzione

creativa (Domino, 1979); un assetto valoriale che dà maggior importanza a caratteristiche personali «interne», come valori ed interessi, piuttosto che a caratteristiche connesse a richieste esterne e relative alla desiderabilità sociale dettata dai correnti modelli di socializzazione (Cropley, 1967; Getzels e Jackson, 1961, 1962; McKinnon, 1962, 1965). Vengono spesso ricordati anche la disponibilità dei genitori a favorire una libera espressione delle emozioni (Foster, 1968; McKinnon, 1962) e ad accettare nel figlio anche comportamenti di tipo regressivo (Foster 1968; Domino, 1979) in (Sirigatti & Stefanile, 1984).

Altre ricerche hanno supportato la relazione tra ambiente familiare e creatività; Firoozabadi e Yousefi. M.A (2019) hanno indagato le componenti del funzionamento familiare e gli stili di coping in qualità di predittori della creatività emotiva degli studenti di una scuola primaria, rilevando una correlazione significativa tra questi fattori; specialmente, le componenti del funzionamento familiare che sono risultate più influenti sarebbero: la capacità di problem solving, ovvero la capacità del genitore di risolvere i problemi per garantire un buon clima familiare; il controllo comportamentale, relativo alle norme o agli standard che la famiglia può avere circa le risposte individuali alle emergenze; il funzionamento generale, cioè il livello generale di funzionamento della famiglia. Anche Mirlouhy e Atashpour (2007) hanno trovato prove a favore della relazione tra funzionamento familiare e creatività; nello specifico dalle loro ricerche emerge una relazione significativa tra la prestazione creativa degli studenti e le componenti del funzionamento familiare che riguardano la risposta affettiva, ovvero la capacità del genitore di reagire con la giusta emozione agli stimoli ambientali, ed il coinvolgimento affettivo, cioè l'entità del calore affettivo percepito tra i membri della famiglia.

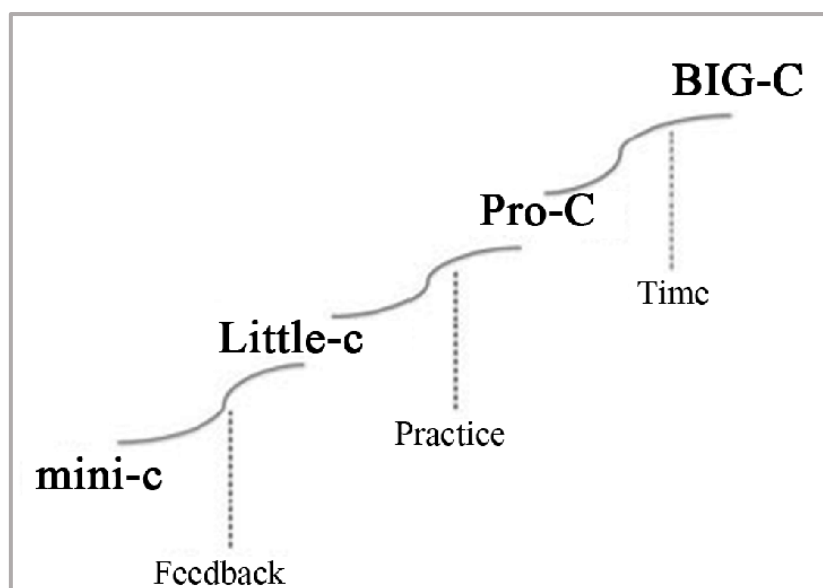
Questo paragrafo ha esplorato l'ambiente familiare in qualità di matrice primaria per la formazione delle credenze e delle aspettative relative al sé creativo e alla reazione degli altri alla propria possibilità di esprimersi creativamente. Il clima educativo e il funzionamento familiare, come visto, esercitano un'influenza nello sviluppo del potenziale creativo del bambino (Sirigatti e Stefanile, 1984; Mirlouhy e Atashpour, 2007; Firoozabadi e Yousefi. M.A, 2019); un atteggiamento genitoriale accettante ed incoraggiante rispetto alle produzioni divergenti del bambino, che sia in grado di mostrare

interesse nei confronti del figlio promuovendo allo stesso tempo la sua autonomia, possono supportare lo sviluppo della creatività. Anche la possibilità di esprimere liberamente le proprie emozioni e l'importanza data ai valori interiori a scapito di quelli suggeriti dall'esterno, sembrano essere altre due importanti componenti che favoriscono la creatività (Sirigatti & Stefanile, 1984).

2.5 Traiettorie Evolutive Possibili

Dopo aver esplorato le diverse fonti d'influenza interne ed esterne ed i modi in cui queste possono interagire nel processo di sviluppo della propria potenzialità creativa, vediamo ora quali sono le possibili traiettorie evolutive della creatività. Riprendendo il *Four-c Model* di Kaufman e Beghetto (2009), studiare la creatività in età evolutiva significa indagare, quasi esclusivamente, la creatività ad un livello *mini-c* o *little-c*; come si vede in *figura 2.1*, *mini-c* è lo stadio più precoce ed il punto di partenza del percorso evolutivo che il potenziale creativo, se stimolato e allenato adeguatamente, può intraprendere (Beghetto & Kaufman, 2016).

Figura 2.1 – La traiettoria dello sviluppo secondo diversi livelli di creatività in Beghetto and Kaufman (2014).



Come riportano gli autori, questo tipo di creatività può infatti essere osservato più facilmente durante il periodo scolastico, quando cioè i bambini sono costantemente esposti a nuovo materiale, tuttavia chiunque può sperimentare questo livello di creatività in qualsiasi momento nel corso della propria vita (Beghetto & Kaufman, 2016).

La creatività a livello *mini-c* può essere promossa da insegnanti, genitori e tutor per aiutare i bambini a pensare in modo divergente, dando loro la libertà di creare nuove idee, incoraggiandoli ad impegnarsi in pensieri e giochi fantasiosi, e sottolineando i vantaggi del processo creativo (Beghetto et al. 2012) in (Beghetto & Kaufman, 2016). Successivamente, secondo il modello, se il potenziale creativo è stato sufficientemente nutrito attraverso un apprendimento che ha saputo coltivare la curiosità personale e da un ambiente che lo ha sostenuto con feedback ed incoraggiamento, il soggetto può passare al livello di creatività *little-c* (Beghetto e Kaufman 2007; 2014; 2016); il percorso può poi eventualmente continuare fino a raggiungere livelli più alti di espressione creativa (*Pro-c* e *Big-C*), che coincidono con una realizzazione professionale in ambito creativo, per mezzo di un lungo percorso di formazione e pratica. La categoria *mini-c*, quindi, si riferisce al processo di genesi dell'espressione creativa; Kaufman e Beghetto (2016) identificano due modalità attraverso cui è possibile osservare, e quindi indagare, il potenziale creativo a questo livello: le autovalutazioni degli studenti circa le proprie capacità creative e le percezioni della creatività da parte degli insegnanti. Infatti, l'auto-percezione circa la propria capacità di generare idee e la propria disponibilità a correre rischi è indicativa del livello di auto-efficacia creativa del bambino, componente fondamentale per il passaggio alla creatività *little-c* (Beghetto 2013; Beghetto 2016) che necessita non solo di abilità, ma anche di fiducia e volontà di esprimere e sviluppare le proprie idee creative (Beghetto & Kaufman, 2016). Rispetto invece alle concezioni della creatività da parte degli insegnanti, queste sono importanti indicatori di come verrà impostato lo stile educativo scolastico; spesso, ad esempio, queste convinzioni sono errate, ed includono l'idea che la creatività sia esclusivamente nuova e non pertinente, che sia rara, che si applichi solo a determinate materie e che abbia poca rilevanza per il rendimento scolastico (Zhou et al. 2013) in (Beghetto & Kaufman, 2016). In definitiva, per evolversi in espressione creativa (*little-c*), il potenziale creativo (*mini-c*) necessita di fiducia nella propria capacità di generare idee nuove e significative e di un insieme di conoscenze relative alla creatività, al contesto e al concetto di appropriatezza che gli

autori definiscono *CMC*; queste due componenti sono mediate dal contesto, ovvero dalla qualità dei *feed-back* e dal grado di incoraggiamento che il bambino riceve, e dalle concezioni della creatività degli insegnanti (Beghetto & Kaufman, 2016). Se la creatività al suo stadio *mini-c* incontra un ambiente florido e favorevole, può quindi evolversi ai livelli successivi; ma vediamo ora di capire meglio, in termini quantitativi, qual è l'andamento della creatività nel corso del tempo e nello specifico nel corso del periodo scolastico.

Viene da chiedersi, infatti, se la creatività – o potenziale creativo – non segua una traiettoria ascendente, crescendo progressivamente da *mini-c* sino a *little-c*. La letteratura sul tema non ha prodotto risultati uniformi; alcuni studi sostengono che vi sia una crescita della creatività con l'avanzare dell'età e (e.g., Besanc, on & Lubart, 2008; Chae, 2003; Maker, Jo, & Muammar, 2008; Mouchiroud & Lubart, 2002; Smith & Carlsson, 1983) in (Benlliure & Santos, 2015), all'opposto altre ricerche mostrano un andamento decrescente (Daugherty, 1993; G. J. Smith & I. M. Carlsson, 1983; Torrance, 1967, 1968; Urban, 1991; Wu, Cheng, Ip, & McBride-Chang, 2005), altre ancora hanno proposto traiettorie non lineari di vario genere (Smolucha & Smolucha, 1985; Gardner, 1987; Rosenblatt & Winner, 1988; Daugherty, 1993; Besancon & Lubart, 2008) in (Benlliure & Santos, 2015). Come evidenziato da Benlliure e Santos (2015), le principali motivazioni all'origine di questa discordanza tra i risultati sarebbero le seguenti:

- a) studi effettuati su campioni ridotti e poco rappresentativi;
- b) studi che includono fasce di età relativamente ristrette che coprono solo due o tre anni d'età (Lau & Cheung, 2010);
- c) ricerca con focus sul prodotto e non sul processo;
- d) confusione tra capacità di pensiero divergenti e creatività.

La maggior parte della ricerca, infatti, si è concentrata sullo sviluppo della creatività in infanzia riferendosi alla traiettoria evolutiva delle capacità di pensiero divergente. Rispetto a questi studi, il modello di sviluppo morale di Kohlberg (1987), che riprende i concetti della teoria piagetiana sull'adattamento, è stato identificato come una delle teorie più utili per spiegare lo sviluppo del pensiero creativo nel tempo. In sostanza, l'applicazione del modello di Kohlberg (1987) allo sviluppo della creatività prevede che

il soggetto progredisca attraverso 3 livelli, ognuno rappresentativo di un particolare struttura di ragionamento via via più sofisticata; i tre stadi di sviluppo sarebbero: *preconvenzionale* o egocentrico, *convenzionale* o attinente alle regole, *postconvenzionale* o fase di principio. Questo modello è stato utilizzato come base teorica per spiegare il cosiddetto “*fourth-grade slump*” (Torrance, 1968), ovvero la discesa critica del pensiero creativo che si registra durante l'infanzia. Il fenomeno del *fourth-grade slump* è stato ampiamente indagato in letteratura; primariamente individuato da Torrance (1965, 1967, 1968) nei suoi studi longitudinali sullo sviluppo del potenziale creativo attraverso l'utilizzo del *TTCT test*, questo particolare concetto è stato in seguito indagato da numerosi studi (tra gli studi più recenti si vedano ad es. Alfonso-Benlliure & Santos, 2015; Darvishi & Pakdaman, 2012). In uno studio longitudinale sui cinque anni della scuola primaria esplicitamente progettato per valutare il *fourth-grade slump*, Torrance (1968) ha ritrovato una tendenza significativa alla diminuzione dei punteggi di potenziale creativo, rilevato attraverso gli indici di pensiero divergente, tra i bambini e le bambine che frequentavano la classe quarta con un età media di circa nove anni; al contempo, ha rilevato anche un aumento dei punteggi di *Fluidità* per circa 11% del campione e di *Elaborazione* per un consistente 38% (Torrance, 1968). Inoltre, per buona parte del campione, i punteggi generali di pensiero divergente valutati nel quinto anno della scuola primaria non ritornavano ai livelli misurati durante il terzo anno (Torrance, 1968). Globalmente, Torrance ipotizzò la possibilità di una tendenza alla caduta dei punteggi di potenziale creativo – pensiero divergente - intorno ai nove anni di età e concluse che proprio questa fascia d'età poteva rappresentare un momento critico per lo sviluppo di abilità creative (Torrance, 1968). Successivamente, l'autore ha individuato due ulteriori momenti meno noti di crollo delle capacità creative durante l'infanzia; come riportato anche da Davis (2011), un primo crollo è stato evidenziato nel passaggio tra la scuola materna e la scuola primaria e un ultimo crollo si avrebbe poi intorno ai 12 anni.

Riprendendo il modello di Kohlberg (1987), i cambiamenti che si registrano intorno al quarto anno di scuola elementare, potrebbero derivare proprio dai normali processi di maturazione che segnano l'ingresso dei bambini nella fase "*convenzionale*" nel pensiero e nel ragionamento morale, come parte di un percorso evolutivo necessario verso la fase "*postconvenzionale*" dell'adulto (Gardner, 1973, 1982; Winner, 1982; Runco, 2007). Durante questa fase, i bambini sviluppano capacità di ragionamento che possono

influenzare negativamente la performance creativa man mano che il loro pensiero diventa progressivamente più logico e convenzionale (Lubart & Lautrey, 1996); a quest'età, le loro azioni sono spesso motivate dalla ricerca di approvazione e risentono dell'influenza delle aspettative sociali e delle norme interiorizzate (Benlliure e Santos, 2015). Spiegazioni simili sarebbero anche alla base degli altri crolli nella traiettoria evolutiva di sviluppo della creatività, per cui i diversi momenti di decrescita e risalita potrebbero riferirsi ad altrettanti stadi di sviluppo qualitativamente diversi tra loro (Gardner, 1982; Runco, 1990; K. L. R. Smith, Michael, & Hocevar, 1990; Torrance, 1968) in (Runco, 2006); nel caso del primo crollo, questo sembra coincidere con la diminuzione dell'importanza del gioco di finzione che invece è una modalità preponderante in età prescolare e coinvolge processi cognitivi importanti per la creatività, quali pensiero divergente e abilità trasformative (Runco, 2006).

Un altro argomento utilizzato per spiegare i cali di creatività durante l'infanzia è anche, secondo Torrance (1968) l'esposizione a un ambiente scolastico rigido e strutturato. Il calo di creatività registrato intorno ai nove anni non è infatti ritrovabile in tutti i bambini; nelle sue ricerche Torrance (1968) lo rilevava in una percentuale variabile tra il 38% e il 61%. Questo porta a ipotizzare che esista una possibilità potenziale per i bambini di incorrere in uno o più cadute durante lo sviluppo delle loro abilità creative, ma che questi picchi negativi non debbano obbligatoriamente avvenire (Benlliure e Santos, 2015). In quest'ottica le esperienze contestuali assumono una grande importanza nel sostenere la piena espressione del proprio potenziale creativo; come sostengono Russ and Fiorelli (2010), è possibile che i bambini meno repressi e più aperti alle esperienze siano maggiormente in grado di tollerare ed esprimere pensieri non convenzionali rispetto ai bambini che sono stati educati in un ambiente più repressivo (Benlliure e Santos, 2015).

Concludendo, i risultati relativi a studi successivi a quelli di Torrance e la molteplicità di differenti traiettorie evolutive ritrovate, ha indotto a ipotizzare che l'andamento dello sviluppo creativo sia da ritenersi non lineare e che proceda per picchi e cadute (ad es. Runco, 2006a). Nello specifico, concordemente con quanto evidenziato da Benlliure e Santos (2015), si ritiene che a fronte di una generale tendenza all'incremento della creatività all'aumentare dell'età, il suo sviluppo sia intervallato da momenti di decrescita e successive riprese (ad es. Alfonso-Benlliure & Santos, 2016; Mullineaux & Dilalla,

2009) che delineano traiettorie di sviluppo parzialmente indipendenti per i diversi processi che stanno alla base del pensiero creativo (Benlliure e Santos, 2015).

Dopo aver adeguatamente preparato il terreno teorico di riferimento, il prossimo capitolo arriverà al cuore del presente lavoro, ovvero si passerà alla presentazione di uno studio esplorativo sullo sviluppo del potenziale creativo in un gruppo di bambini frequentanti la scuola primaria in un contesto di *out-door education*; l'analisi dell'influenza del contesto educativo familiare e scolastico sullo sviluppo della creatività dei bambini sarà obiettivo centrale del lavoro.

CAPITOLO 3

UNO STUDIO SULLA RELAZIONE TRA CREATIVITA' E CONTESTO

3.1 OBIETTIVI

Prima di presentare lo studio, è importante precisare che il lavoro che verrà esposto in seguito vuole essere uno studio esplorativo sul tema dello sviluppo della creatività in età evolutiva e sull'influenza esercitata dal contesto. L'ottica è principalmente quella di fornire ulteriori spunti di riflessione sull'argomento e di proporre una metodologia che abbracci i più recenti approcci evolutivi e sistemici allo studio della creatività; considerati anche i limiti strutturali che presenta, lo studio in questione non ha la pretesa di esaustività rispetto al tema trattato né di generalizzabilità dei risultati, ma vuole essere piuttosto uno spunto per ricerche future.

Lo studio presentato in questo capitolo prende le mosse dalle basi teoriche costruite fino a questo punto; inserendosi in una cornice di ricerca basata sulla psicologia dello sviluppo, lo studio è stato svolto su soggetti in età evolutiva; nello specifico si è deciso di concentrare l'attenzione sul periodo scolastico e sui bambini che frequentano le classi della scuola primaria in un contesto che adotta i principi dell'*out-door education*, argomento trattato in precedenza. Ora passeremo all'esposizione degli obiettivi della ricerca.

- (1) Il primo obiettivo dello studio è indagare come il potenziale creativo dei bambini cambi nel corso della scuola primaria in relazione all'influenza esercitata dal contesto educativo scolastico.

La letteratura interrogata nel precedente capitolo ha portato a concludere che l'ipotesi più plausibile in relazione alla traiettoria tipica di sviluppo della creatività sia quella di un'evoluzione non lineare, che proceda per picchi e cadute (ad es. Runco, 2006a); come

esposto, a fronte di una generale tendenza all'incremento della creatività all'aumentare dell'età, la maggior parte degli autori concorda con uno sviluppo intervallato da momenti di decrescita e successive riprese (Alfonso-Benlliure & Santos, 2016; 2015; Mullineaux & Dilalla, 2009) in cui si delineano traiettorie di sviluppo parzialmente indipendenti per i diversi processi che stanno alla base del pensiero creativo (Benlliure e Santos, 2015). Torrance (1968), e successivamente molti altri, ha indagato questo percorso accidentato e ha rilevato una tendenza sistematica nel percorso di sviluppo della creatività, identificando tre principali momenti di crollo. Nella fascia d'età che si aggira intorno ai nove anni si incontra il *fourth-grade slump*, ovvero il secondo importante crollo della creatività primariamente indagato da Torrance (1968), ma su cui ancora oggi si dibatte in letteratura (ad es. Alfonso-Benlliure & Santos, 2016). Riprendendo il modello di Kohlberg (1987), che ipotizza una maggior rilevanza della pressione esercitata dal contesto, in termini di conformismo alle norme sociali e di comportamento, come possibile spiegazione alla base del *fourth-grade slump*, si indagherà un possibile effetto mitigatore esercitato da un contesto scolastico che abbraccia la filosofia dell'*out-door education* su questo fenomeno. Come evidenziato da Torrance (1968), infatti, il calo di creatività registrato intorno ai nove anni non è riscontrabile in tutti i bambini; sebbene esista la possibilità potenziale di incorrere in una o più cadute durante lo sviluppo delle proprie abilità creative, questi crolli non devono necessariamente avvenire e possono anzi essere ricondotti o enfatizzati dall'esposizione ad un ambiente scolastico rigido e strutturato (Torrance, 1968). Come sostengono Russ and Fiorelli (2010), è possibile che i bambini meno repressi e più aperti alle esperienze siano maggiormente in grado di tollerare ed esprimere pensieri non convenzionali rispetto ai bambini che sono stati educati in un ambiente più repressivo (Benlliure e Santos, 2015). Con queste premesse, quello che ci aspettiamo di osservare in relazione allo sviluppo del potenziale creativo nel corso della scuola primaria è:

(I.a) che il fenomeno del *fourth-grade slump*, che tipicamente si verifica intorno al quarto anno di scuola primaria, sia mitigato dal contesto scolastico che adotta i principi dell'*out-door education*; verranno monitorati specialmente i livelli di *Fluidità*, *Elaborazione* ed *Originalità*, per i quali Torrance (1968) aveva rilevato rispettivamente una crescita nei primi due, e un importante picco negativo per l'ultima dimensione;

(I.b) che, complessivamente, il potenziale creativo di tutti i bambini inclusi nello studio mostri una crescita nel corso dell'anno scolastico, in virtù delle caratteristiche del contesto educativo scolastico.

La letteratura sostiene, infatti, che i contesti scolastici che integrano i principi educativi dell'*out-door education* siano gli ambienti d'eccellenza per promuovere lo sviluppo del potenziale creativo in età evolutiva (Addison et al., 2010; Bancroft et al., 2008; Borradaile, 2006; Dillon, Craft, Best, Rigby e Simms, 2007) in (Davies, et al., 2013).

(II) Il secondo obiettivo dello studio è quello di analizzare più nello specifico le caratteristiche dell'*ambiente pedagogico* in relazione alla promozione della creatività nei bambini.

Tra le principali caratteristiche dell'*ambiente pedagogico* in grado di promuovere lo sviluppo della creatività, Davies et al. (2013) rilevano: l'uso flessibile del tempo (Menter, 2010); un insegnamento che si avvalga di prassi e metodologie non eccessivamente strutturate e pianificate, ma che lasci spazio ad opportunità di esplorazione ed immaginazione; la proposta di attività innovative ed autentiche; la promozione della motivazione intrinseca degli studenti; la consapevolezza dei bisogni degli studenti; l'incoraggiamento della curiosità; il rispetto reciproco (Burgess e Addison, 2007); il dialogo, lo scambio interpersonale, la negoziazione del conflitto, il confronto e la creazione di opportunità di collaborazione tra pari (Gandini et al., 2005) in (Davies et al., 2013). Come sottolineato da Davies et al. (2013), queste caratteristiche si possono generalmente ritrovare nei contesti educativi scolastici che adottano l'*out-door education*. In relazione a ciò, ci aspettiamo quindi di osservare:

(II.a) che lo stile d'insegnamento mostri, complessivamente, le caratteristiche sopra elencate (*flessibilità, apertura al dialogo, bassa strutturazione, incoraggiamento della motivazione intrinseca e della curiosità, consapevolezza dei bisogni, la collaborazione tra pari*) e che sia in linea con un accrescimento del potenziale creativo dei bambini nel corso dell'anno scolastico;

(II.b) che le credenze degli insegnanti sulla creatività rivelino complessivamente un atteggiamento apprezzante, tollerante, inclusivo, stimolante e aperto nei confronti delle manifestazioni divergenti associate alla creatività;

(II.c) che la percezione degli insegnanti della creatività e del potenziale creativo dei bambini influenzi lo sviluppo di questo potenziale nel tempo; per cui ci aspettiamo di osservare una crescita maggiore nei bambini su cui vertono aspettative positive sulla propria creatività, rispetto ai bambini su cui vertono aspettative negative.

Rispetto a queste ultime due ipotesi di ricerca, sappiamo infatti che la relazione adulti-studenti è un fattore fondamentale in grado di promuovere, o al contrario inibire, lo sviluppo del potenziale creativo nel tempo (Davies et al., 2013); vari studi sostengono che gli insegnanti svolgano un ruolo chiave nel riconoscere e sostenere la creatività dei bambini (es. Fanchini et al., 2019), dal momento che questa può differentemente svilupparsi a seconda di come le persone che abitano l'ambiente percepiscono la persona e la sua creatività (Guerra, et al., 2021). Anche le credenze degli insegnanti sono importanti, poiché rivelano l'atteggiamento generale nei confronti della creatività; i contesti educativi all'aperto sembrano essere incoraggianti da questo punto di vista, proprio per via del clima relazionale aperto, non giudicante e flessibile, che sembra essere una precondizione essenziale per coltivare la creatività (Ertürkler & Bağcı, 2019).

(III) Il terzo ed ultimo obiettivo dello studio è quello di analizzare le caratteristiche del contesto educativo familiare in relazione allo sviluppo del potenziale creativo e alla creatività dei bambini.

L'analisi del contesto familiare risulta importante per comprendere lo sviluppo del potenziale creativo nei bambini; l'ambiente familiare, infatti, è il contesto più prossimale e per questo determinante nella costruzione delle prime credenze sulla propria creatività, che formeranno nel tempo la concezione di sé creativo (Karwowski, 2015), strettamente correlata alla produzione di comportamenti creativi.

In linea con i dati emersi dalla letteratura consultata in precedenza, ci aspettiamo:

(III.a) che il funzionamento familiare, le credenze relative alla creatività e la percezione genitoriale della creatività e del potenziale creativo del figlio siano in relazione alle differenze individuali riscontrate nella misurazione della creatività dei bambini; nello specifico ci aspettiamo che un funzionamento familiare positivo e aperto all'espressione dell'emotività e dell'affettività, insieme ad una percezione positiva delle potenzialità creative del figlio e che riveli un atteggiamento

apprezzante, tollerante, inclusivo e aperto nei confronti delle manifestazioni divergenti, sia associato a maggiori livelli di creatività nei bambini, rispetto ai figli di genitori che adottano un atteggiamento più repressivo e svalutante.

3.2 METODO

3.2.1 Partecipanti

Lo studio ha coinvolto un gruppo di bambini e bambine che ricevono educazione parentale in un contesto informale che abbraccia i principi dell'*out-door education*; in questo senso, il contesto educativo in questione presenta quelli che sono gli elementi distintivi che contraddistinguono questa scelta pedagogica ed educativa, ovvero:

- (i) una didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola e che è impostata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata (Bortolotti, 2019);
- (ii) progettazione di attività che prevedono esperienze di apprendimento attivo, tanto in ambiente *indoor* quanto in ambiente *outdoor*, come parte integrante del programma didattico;
- (iii) promozione dell'interdisciplinarietà;
- (iv) centralità della relazione (interpersonale e con l'ambiente naturale);
- (v) approccio di apprendimento attivo ed olistico, che prevede l'uso di tutti i sensi e di tutti i linguaggi;
- (vi) tempo flessibile e dilatato (Giunti, C. et al., 2021).

Per quanto riguarda l'istruzione, il gruppo genitoriale ha scelto di delegare l'educazione e l'istruzione dei propri figli ad un gruppo di adulti più competenti e con precedente esperienza lavorativa d'insegnamento all'interno di contesti scolastici pubblici e più

convenzionali. Oltre al gruppo di minori, lo studio ha coinvolto anche il gruppo insegnanti ed il gruppo genitori. Il primo gruppo si compone di un totale di 25 minori (F = 11) tra i 6 e i 9 anni (età media = 7.7; DS = 1.2); come si può vedere nella tabella di *figura 3.1*, i minori, raggruppati per età, si distribuiscono equamente tra le classi², esclusa la classe *Terza* che conta 7 minori.

Il gruppo genitoriale, costituito dai genitori-tutori dei minori che hanno partecipato allo studio, si compone di 28 adulti totali (F = 13) di età media pari a 48 anni (ds=5.6); il gruppo si compone dei soli genitori-tutori che hanno fornito il loro consenso per partecipare alla parte di raccolta dati che li coinvolge più direttamente. Come si può vedere, non tutti i genitori-tutori hanno aderito alla parte dell'indagine che ha coinvolto il gruppo genitoriale; nello specifico, sui 25 minori totali, in 2 casi si è raccolta l'adesione di un solo adulto, mentre in 5 casi non c'è stata adesione da parte di nessuno dei due genitori-tutori; per i restanti 18 minori si è raccolta l'adesione di entrambi i genitori-tutori (*figura 3.2*). Ciò ha comportato che i dati relativi all'obbiettivo *III* sono stati raccolti ed analizzati in relazione all'ambiente educativo familiare di 20 minori su 25. Inoltre, non tutti i genitori tra quelli coinvolti hanno compilato tutti gli strumenti che sono stati consegnati.

Figura 3.1 – Tabella di distribuzione dei partecipanti per classe: gruppo minori.

Classe	I	II	III	IV	Totale
Minori	6 (F = 4)	6 (F = 4)	7 (F = 2)	6 (F = 1)	25 (F = 11)

² Per motivi pratici si è scelto, all'interno del presente contributo, di adottare termini convenzionali per riferirsi agli elementi e agli spazi del contesto scolastico; tuttavia, questi termini differiscono da quelli realmente utilizzati. L'utilizzo di terminologie differenti e discostanti rispetto a quelle convenzionalmente utilizzate nelle scuole, costituisce una precisa scelta pedagogica operata dal contesto, in linea con la filosofia educativa che questo promuove. Per portare un esempio pratico, in riferimento alle classi, a ciascun gruppo è stata data la possibilità di scegliere il proprio nome (di carattere immaginativo), da mantenere nel corso dell'intero anno.

Infine, il gruppo insegnanti si compone di 7 adulti (F = 5) di età media pari a 40 anni ($ds = 9.7$); rispettivamente 4 insegnanti che si occupano dell'istruzione relativa alle principali discipline (italiano, geografia, storia, matematica, scienze), 1 insegnante di arte, 1 insegnante di inglese, 1 insegnante di movimento arcaico.

Figura 3.2 – Tabella di distribuzione dei partecipanti: gruppo genitoriale.

Minori con due adesioni (Madre, Padre)	Minori con una sola adesione (Madre o Padre)	Minori con nessuna adesione da parte dei genitori-tutori	Totale minori con almeno un adesione (Madre e/o Padre)	Totale adulti coinvolti nell'analisi
18	2	5	20	28 (F = 13)

3.2.2 Materiali

TCD: Test della Creatività e del Pensiero Divergente

Il Test della Creatività e del Pensiero Divergente (TCD) di Williams (1994) si compone di tre strumenti: il *Test del Pensiero Divergente*, il *Test della Personalità Creativa* e la *Scala Williams* per genitori e insegnanti; i primi due strumenti possono essere somministrati a ragazzi e ragazze tra i 6 e i 18 anni, anche attraverso una somministrazione di gruppo; la Scala Williams è invece da utilizzare a parte, deve essere compilata dai genitori e dagli insegnanti dei bambini cui è stato somministrato il test della creatività, con lo scopo di confrontare le osservazioni degli adulti con la performance dei bambini. La scelta metodologica relativa alla misurazione del potenziale creativo dei bambini è ricaduta su questo strumento per il fatto che abbraccia l'approccio sistemico e multicomponentiale allo studio della creatività, che è alla base dell'impianto teorico su cui poggia il presente contributo di ricerca. Il *TCD*, infatti, si basa sul modello fattoriale

elaborato da Williams (1969), che integra gli aspetti affettivi della creatività umana, ovvero i fattori di personalità, insieme con le componenti cognitive, in qualità di aspetti non separabili della creatività. I primi due strumenti di quello che Williams ha definito *Creative Assessment Packet*, combinano caratteristiche che contribuiscono al processo creativo, alla personalità creativa e al prodotto creativo; insieme, il *Test del Pensiero Divergente* e il *Test della Personalità Creativa* misurano gli otto fattori della creatività identificati da Williams (1969):

Fattori Cognitivo-Divergenti

- Pensiero fluido
- Pensiero flessibile
- Pensiero originale
- Pensiero elaborativo

Fattori Emotivo-Divergenti

- Disponibilità ad assumersi rischi
- Complessità
- Curiosità
- Immaginazione

Test del Pensiero Divergente

il Test del pensiero divergente misura una combinazione di capacità verbali, che dipendono dall'emisfero sinistro del cervello e che coinvolgono quindi una componente affettiva, e di capacità visivo-percettive non verbali, che dipendono invece dall'emisfero destro e che coinvolgono componenti di natura cognitiva. Il test permette di ottenere punteggi per i quattro fattori di pensiero divergente - *Fluidità, Flessibilità, Originalità ed Elaborazione* – individuati inizialmente da Guilford (1954) nella sua analisi sulla struttura dell'intelligenza umana, e successivamente confermati da ulteriori studi volti ad indagare le componenti divergenti del pensiero (Torrance, 1959; Williams, 1966; Meeker, 1977). Il Test di pensiero divergente presenta materiali pressoché non strutturati; si compone di 12 cornici contenenti elementi grafici incompleti, che fungono da indizio e stimolo per la produzione grafica che il bambino produce. Le forme grafiche che compaiono in ciascuna cornice del test sono, infatti, molto semplici e presentano la più ampia apertura; questi

stimoli sono stati pensati per offrire numerose possibilità di associazioni libere e di espressione divergente. Questa scelta è in linea con vari studi, i quali indicano che mostrare una pagina bianca o un riquadro vuoto possa causare un certo livello di frustrazione nel soggetto, inibendo così la possibilità di una produzione creativa (Williams, 1994).

La produzione grafica prodotta dal bambino viene valutata, per ogni cornice, nei termini delle quattro sopra citate variabili divergenti associate alla produzione creativa di carattere cognitivo-visivo, ad opera dell'emisfero destro del cervello - *Fluidità*, *Flessibilità*, *Originalità* ed *Elaborazione*; in questo caso, i processi di base che vengono valutati sono le trasformazioni divergenti di figure. Inoltre, per ogni cornice è richiesto al bambino di assegnare un titolo al suo disegno; questo aspetto, che implica il coinvolgimento delle capacità verbali, permette di valutare quella che è stata definita trasformazione semantica divergente. Il *TCD* si compone di due protocolli (A e B), che differiscono unicamente per la natura degli stimoli grafici presentati all'interno delle 12 cornici; ogni protocollo prevede che per ciascuna cornice vengano assegnati cinque punteggi grezzi che riguardano la *fluidità* (FL), la *flessibilità* (FS), l'*originalità* (O), l'*elaborazione* (E) e il *titolo* (T). I criteri per l'attribuzione dei punteggi sono i seguenti:

- (a) *Fluidità* (0-12) – è la quantità di produzione grafica che si ottiene contando il numero di cornici con cui il bambino si è cimentato;
- (b) *Flessibilità* (1-11) – è il numero di volte in cui si verifica un cambio di categoria tra i soggetti dei disegni prodotti dal bambino; le categorie sono: esseri viventi (EV), congegni meccanici (M), simboli (S), vedute (V), cose utili (U);
- (c) *Originalità* (12-36) – si riferisce al modo in cui il disegno del bambino interagisce con lo stimolo grafico. Ogni stimolo è posto in modo da formare uno spazio “interno” (chiuso) e uno spazio “esterno”; la parte delimitata agisce come elemento di restrizione per una persona poco creativa. Il bambino può evitare lo stimolo e quindi lavorare solo esternamente ad esso (1 punto), può altrimenti lavorare solo nella parte interna dello stimolo (2 punti), oppure può operare una sintesi e lavorare sia internamente che esternamente (3 punti);
- (d) *Elaborazione* (0-36) – si ha elaborazione quando i dettagli vengono posti in modo tale da rendere la figura asimmetrica; per cui un disegno totalmente simmetrico otterrà 0 punti, un disegno asimmetrico solamente al di fuori della forma chiusa

ottiene 1 punto, un disegno asimmetrico all'interno della forma chiusa ottiene 2 punti, mentre invece 3 punti vengono assegnati alle produzioni grafiche totalmente asimmetriche (dentro e fuori);

- (e) *Titolo* (0-36) – il titolo del disegno viene valutato in base alla lunghezza e alla complessità del vocabolario utilizzato; si assegnano 0 punti quando non viene assegnato alcun titolo, 1 punto per un titolo semplice, 2 punti per un titolo che aggiunge almeno un elemento descrittivo, 3 punti per un titolo immaginativo che esprime qualcosa in più rispetto a ciò che è raffigurato nel riquadro.

Test della Personalità Creativa

Questo strumento permette di misurare quattro fattori emozionali che sono tratti di personalità divergente strettamente correlati al comportamento creativo (Williams, 1994). Il Test della personalità creativa è una lista di 50 item a scelta multipla in cui si chiede ai bambini quanto pensino di essere curiosi, immaginativi, attratti dalla complessità e propensi ad accettare rischi. Il test permette di ottenere un punteggio totale e quattro sottopunteggi grezzi relativi a *curiosità* (Cu), *immaginazione* (Im), *complessità* (Co) e *disponibilità ad assumersi rischi* (Dr); l'attribuzione del punteggio è ottenuta grazie all'ausilio di due mascherine che vengono sovrapposte a ciascuna pagina del test: le risposte che emergono in corrispondenza dei fori delle mascherine ricevono un punteggio grezzo 2, tutte le altre risposte ricevono un punteggio grezzo 1, eccetto quelle segnate nella colonna "Non saprei proprio decidere (non so)" che ricevono un punteggio penalizzante di -1 (per cui si sottrae un punto dal punteggio complessivo); il punteggio massimo è di 100. Dei 50 item totali, 12 si riferiscono alla curiosità, 12 all'immaginazione, 13 alla complessità e 13 alla disponibilità ad assumersi rischi.

I quattro fattori emotivo-divergenti identificati da Williams (1969) nel suo modello fattoriale e misurati attraverso il Test della personalità creativa, trovano conferma in diversi studi sui tratti tipici della personalità di persone particolarmente creative (Barron, 1963; MacKinnon, 1966; Roe, 1968; Williams, 1969). Questi fattori di personalità, infatti, ricorrono costantemente nella ricerca psicologica sulle persone dotate di un'alta creatività e sono prevalentemente di natura emozionale (Williams, 1994). Un punteggio grezzo elevato al Test indica che il bambino si sente bene con sé stesso, che è più creativo e che

ha un atteggiamento positivo rispetto all'essere curiosi, immaginativi, disposti ad accettare rischi e complessi.

Scala Williams per Insegnanti e Genitori

La Scala Williams è una scheda di valutazione che permette di rilevare le osservazioni di insegnanti e genitori in relazione agli otto fattori di pensiero divergente e personalità creativa misurati nel bambino attraverso i due precedenti test. La scheda presenta sei caratteristiche psicologiche per ciascuno degli otto fattori della creatività (Williams, 1969); l'insegnante o il genitore deve esprimere una valutazione per ciascuna caratteristica sulla base di quanto ritiene che questa sia posseduta dal bambino; in questo senso è una scala di stima, non di misurazione di una performance reale. Nonostante ciò, gli studi di correlazione indicano un rapporto altamente significativo tra i punteggi ottenuti dagli studenti ai test e le valutazioni effettuate da insegnanti e genitori. La scala si compone di 50 item con risposta a scelta multipla tra "spesso" (2 punti), "talvolta" (1 punto) e "raramente" (0 punti); alla fine della scheda c'è un'ulteriore pagina che contiene 4 domande aperte che vengono valutate con 1 punto, se il genitore o l'insegnante ha risposto affermativamente, oppure con 0 punti se la risposta è stata negativa o senza risposta. Le domande aperte sono le seguenti:

1. Pensate che questo bambino possa riuscire bene a scuola? Se sì, perché? Se no, perché?
2. Pensate che questo bambino sia o possa essere creativo? Se sì, riferite brevemente che cosa fa in modo creativo. Se no, perché?
3. Che cosa vi aspettate da un programma scolastico sulla creatività?
4. Che cosa vi piacerebbe veder fare al bambino come risultato della sua partecipazione a un programma scolastico sulla creatività?

Complessivamente, il massimo punteggio totalizzabile è di 100. Questo strumento può essere utilizzato sia per ottenere un'ulteriore misura del potenziale creativo del bambino, sia per valutare la percezione di insegnanti e genitori rispetto alla creatività del proprio alunno o figlio; la scheda è stata pensata, infatti, per poter operare un confronto tra le osservazioni di insegnanti e genitori e i punteggi ottenuti dalla performance dei bambini negli otto fattori di creatività, rilevata attraverso i test.

FAD-GF - McMaster Family Assessment Device–General Functioning Subscale

La scala di Funzionamento Generale è una delle sette sottoscale che compongono il Family Assessment Device (*FAD*), fondato sul modello McMaster di Funzionamento Familiare (MMFF) (Epstein et al., 2003; Miller et al., 2000). Questo modello identifica sei dimensioni chiave del funzionamento familiare, ovvero la risoluzione dei problemi, la comunicazione, i ruoli, il coinvolgimento affettivo, la reattività affettiva e il controllo comportamentale (Turliuc, et al. 2016); in questo senso, il funzionamento familiare è definito sulla base delle prestazioni e del grado di benessere dei membri della famiglia rispetto a queste dimensioni rilevanti (Beavers & Hampson, 2003; Epstein et al. ., 2003). La *FAD-GF* è una scala unidimensionale di 12 item, che valuta il funzionamento generale di una famiglia; nello specifico, 6 item si riferiscono al funzionamento familiare sano e 6 a quello malsano (Cong, C.W. et al. 2022). Per la risposta viene utilizzata una scala Likert a quattro punti che va da 1 (“Molto vero”) a 4 (“Completamente falso”); alcuni esempi di item sono “Non possiamo dirci apertamente quando ci sentiamo tristi” (item negativo) e “Riusciamo a prendere decisioni quando c’è un problema da risolvere” (item positivo). Viene calcolato un punteggio medio attraverso la media dei singoli punteggi relativi ai 12 item; punteggi più alti indicano un livello più elevato di funzionamento familiare sano. La scelta di questo strumento è motivata dalla letteratura dedicata che conferma il suo utilizzo versatile, anche con gruppi non clinici e diversificati dal punto di vista etnico (Cong, C.W. et al. 2022).

MESI. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti – Questionari sulle Strategie (STRAT) e sulle Prassi (PRASSI) di insegnamento

I due questionari sulle Strategie (*STRAT*) e sulle Prassi (*PRASSI*) di insegnamento sono tratti dalla batteria “Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti” (MESI; Moè, Pazzaglia, Friso, 2010), che si compone complessivamente di sei questionari per la valutazione degli aspetti emotivo-motivazionali e di quelli pratico-strategici nell’insegnamento. Nello specifico, i due questionari utilizzati (*STRAT* e *PRASSI*) permettono di valutare la gamma di strategie e di metodologie di insegnamento che l’insegnante possiede e attua nel corso dell’attività

didattica con i bambini/alunni; inoltre, i questionari valutano la natura delle attività proposte in classe e la capacità di promuovere un apprendimento personalizzato. Il questionario sulle prassi d'insegnamento (*PRASSI*) si compone di 25 item e valuta attraverso una scala Likert di risposta a 5 punti (1 = “*Quasi mai*”; 5 = “*Quasi sempre*”) la frequenza con cui alcune metodologie e prassi vengono attuate dall'insegnante nel corso dell'attività didattica; alcuni esempi di item sono: “Prima di iniziare un nuovo argomento, chiarisco con la classe quali siano gli obiettivi che intendo raggiungere”, “Propongo i contenuti in modo vario e stimolante” e “Curo la relazione con gli/le studenti/esse pensando che anche questo abbia una influenza sul loro rendimento”. Il questionario sulle strategie di insegnamento (*STRAT*) è invece costituito da 30 item del tipo “Dettare un certo numero di definizioni”, “Organizzare lavori di gruppo da svolgersi durante l'orario di lezione” e “Discutere in classe gli argomenti trattati”; per la risposta gli insegnanti utilizzano una scala Likert a 5 punti (1 = “*Quasi mai*”; 5 = “*Quasi sempre*”), attraverso cui indicano la frequenza d'uso delle varie strategie nel corso della loro pratica di insegnamento.

3.2.3 Procedura

Nel suo complesso, il progetto di ricerca è stato portato avanti insieme ad altre due tirocinanti e, in questo senso, il presente contributo vuole essere l'esito di una parte del lavoro di gruppo svolto nel corso di un anno, e che ci ha viste impegnate nello studio, nella raccolta dati, nella codifica e nel confronto reciproco rispetto ad un interesse comune che muove da curiosità scientifiche in relazione al tema dell'educazione e, nello specifico, dell'*out-door education*. Il lavoro svolto nel corso dell'anno, oltre che studiare lo sviluppo della creatività nel tempo, è stato finalizzato a monitorare lo sviluppo degli apprendimenti (ampiezza del vocabolario, abilità di comprensione del testo, abilità di lettura, abilità di codifica di parole e non parole) nei bambini/e; ulteriori aree di indagine sono state lo sviluppo emotivo (la capacità di riconoscere le emozioni, la teoria della mente) e l'auto-efficacia dei bambini/e. È stato anche realizzato un training per potenziare le abilità di comprensione del testo. Alcuni questionari sono stati somministrati anche a genitori ed insegnanti al fine di monitorare il clima scolastico e quello familiare. Il presente contributo si concentra sulla parte di dati raccolti in relazione allo sviluppo della

creatività nel tempo, e ad una parte di dati raccolti in relazione allo stile d'insegnamento e al funzionamento familiare generale.

La parte della ricerca che ha coinvolto il gruppo minori si è svolta in presenza, presso gli spazi del contesto scolastico-educativo. Le caratteristiche del contesto all'interno del quale si è svolta la raccolta dati hanno richiesto grande flessibilità nella procedura di raccolta e di somministrazione degli strumenti, in termini di tempo, spazio e modalità. Si è cercato sempre di trovare la soluzione più funzionale al fine di garantire la sistematicità e la validità del processo di raccolta delle informazioni, provando nel medesimo tempo ad adattarsi, per quanto possibile, alla natura e alle necessità del contesto al fine di non snaturarlo o turbarlo in alcun modo, e poterne così cogliere l'autenticità. Complessivamente, il periodo di raccolta dati è iniziato ad ottobre 2021 e terminato a maggio 2022. Il *TCD* - Test di Pensiero Divergente è stato somministrato a ciascun bambino/a 4 volte nel corso dell'anno a distanza di almeno 30 giorni tra una somministrazione e l'altra, alternando i due protocolli A e B; si è scelto di ottenere più misure, e quindi di ripetere il test almeno una seconda volta per ciascuno dei due protocolli, al fine di monitorare l'andamento dello sviluppo del potenziale creativo dei bambini/e nel corso dell'anno e di rilevare così eventuali picchi o crolli. Generalmente, la prima somministrazione del protocollo A si è svolta a novembre 2021, la seconda somministrazione (protocollo B) è avvenuta a febbraio 2022, la terza (protocollo A) tra marzo e aprile 2022, la quarta ed ultima (protocollo B) verso la fine di maggio 2022. La somministrazione di questo strumento, come anche suggerito dalle indicazioni del manuale, si è svolta a gruppi, prevalentemente negli ambienti interni durante il periodo invernale e negli ambienti esterni durante il periodo primaverile ed estivo. Non si è svolta sempre un'unica somministrazione di gruppo per tutti i 25 bambini perché, come accennato in precedenza, si è cercato di lasciarli relativamente liberi di scegliere il momento in cui prestarsi all'esercizio, senza forzarli eccessivamente e permettendo loro di dedicarsi eventualmente ad altre attività quando richiesto, provando così a promuovere la motivazione intrinseca al compito. Nello specifico, la durata di ogni somministrazione dipende dall'età, i bambini/e delle prime tre classi elementari dispongono al massimo di 25 minuti, mentre per quelli/e di quarta il tempo massimo è di 20 min; la parte del test che richiede la scrittura dei titoli ha richiesto talvolta l'aiuto dell'esaminatrice per i bambini/e più piccoli che ancora non hanno imparato a scrivere agevolmente. Il *TCD* –

Test della Personalità Creativa è invece stato somministrato una sola volta a ciascun bambino/a; questa scelta nasce dalla considerazione del fatto che le componenti emotivo-affettive associate alla personalità divergente tendono a svilupparsi seguendo una traiettoria più lineare, che è soggetta in misura minore a cambiamenti repentini e significativi, e che porta ad una relativa stabilizzazione del concetto di sé creativo intorno all'età compresa tra i 10 e i 12 anni (Karwowski, 2015). Questo strumento è stato somministrato in modalità individuale; gli item e le possibilità di risposta sono stati letti dall'esaminatrice, che ha via via segnato le risposte indicate dal bambino/a. La somministrazione del test si è svolta per tutti i bambini/e all'incirca a metà dell'anno scolastico (gennaio-febbraio) ed è stata completata per tutti in un'unica seduta; come indicato nel manuale, in questo caso non è stato calcolato alcun limite di tempo per il completamento del test. Per tutti i test somministrati ai bambini/e si è cercato di creare un'atmosfera rilassata dove potessero sentirsi a loro agio, anche assecondando, per quanto possibile, le loro richieste rispetto agli spazi, ai tempi, alle modalità in cui svolgere i compiti; si è cercato soprattutto di creare un clima relazionale accettante, disteso, giocoso, al fine di trasmettere la massima spontaneità nelle risposte e di sollecitare la creatività e il divertimento nella produzione dei disegni e dei titoli.

Prima della somministrazione degli strumenti che sono invece stati utilizzati nella parte di ricerca con gli insegnanti, è stata indetta una sessione di discussione e confronto in gruppo, insieme con gli insegnanti, al fine di adattare l'indagine alle caratteristiche del contesto; tra gli strumenti utilizzati infatti, i due questionari del *MESI* sono prevalentemente impostati per la valutazione delle prassi e delle strategie di insegnamento all'interno di contesti scolastici più convenzionali, per cui è stato necessario un momento di confronto con gli insegnanti per chiarire l'interpretazione di alcune terminologie e di alcune affermazioni contenute negli item dei questionari. Entrambi gli strumenti (*STRAT* e *PRASSI*) del *MESI* sono stati consegnati agli insegnanti insieme anche alla scala *Williams* sulla creatività (ad ogni insegnante sono state consegnate circa 4 scale *Williams* da compilare, in modo tale che tutti i 25 bambini ricevessero una valutazione indiretta ottenuta attraverso l'osservazione di uno dei 7 insegnanti). I tre questionari sono stati consegnati insieme a tutti gli insegnanti nel periodo iniziale dell'anno scolastico e sono stati successivamente riportati completati in momenti differenti.

Prima di iniziare la raccolta dati e di avviare il progetto di ricerca, i genitori sono stati adeguatamente coinvolti, informati ed è stato raccolto il loro consenso per la somministrazione dei vari strumenti ai bambini/e; tutti i genitori si sono espressi positivamente in relazione alla parte di ricerca che ha previsto la raccolta dati nel gruppo minori, mentre invece non tutti hanno aderito alla compilazione dei questionari che sono stati loro proposti. Anche per il gruppo genitori, i questionari (scala *Williams* e *FAD-GF*) sono stati consegnati nel periodo iniziale dell'anno scolastico e riportati in momenti differenti, una volta compilati.

L'analisi dei dati è stata condotta prevalentemente mediante il software SPSS (*Statistical Package for Social Science*), fatta eccezione per l'indagine relativa alle credenze sulla creatività, per le quali è stata condotta un'analisi qualitativa. Per l'elaborazione dei dati ottenuti dalle quattro somministrazioni del *Test di Pensiero Divergente*, si è proceduto alla codifica di ciascun disegno realizzato dai soggetti nelle 12 cornici, seguendo le indicazioni fornite nel manuale (Williams, 1994); per ogni disegno realizzato viene attribuito un punteggio per ciascuna delle cinque componenti creative (*fluidità, flessibilità, originalità, elaborazione, titoli*). Al termine, i punteggi relativi alle singole cornici vengono sommati e si ottiene un punteggio finale per ogni fattore di creatività e per il totale. Dal momento che la procedura di codifica per questo specifico test risulta piuttosto elaborata, riportiamo di seguito le indicazioni del manuale per l'attribuzione dei punteggi:

Fluidità: è la quantità di produzione grafica che si ottiene contando il numero di cornici con cui il bambino si è cimentato, indipendentemente dalla qualità delle realizzazioni. Si possono ottenere da 1 a 12 punti (1 punto per ogni cornice a cui si sia lavorato);

Flessibilità: dipende dal numero di volte in cui il soggetto del disegno passa dalla categoria della prima cornice a un'altra delle cinque categorie possibili (*esseri viventi, congegni meccanici, simboli, vedute, cose utili*). Si possono ottenere da 1 a 11 punti a seconda del numero di volte in cui la categoria del disegno cambia rispetto alla categoria iniziale;

Originalità: dipende da dove lavora la persona disegnando, in relazione allo stimolo grafico incompleto contenuto in ogni cornice e sempre diverso, che crea uno spazio delimitato (*interno*) e un conseguente spazio *esterno*; se il soggetto

disegna *esclusivamente al di fuori* della forma chiusa si assegna *1 punto*, se disegna *esclusivamente all'interno* della forma chiusa si assegnano *2 punti*, se disegna *sia dentro che fuori* si assegnano *3 punti*. Sommando i punti ottenuti in ciascuna cornice si ottiene un punteggio totale grezzo per l'*Originalità* (O), che può arrivare ad un massimo di 36 punti.

Elaborazione: si ha elaborazione quando i dettagli vengono posti in modo tale da rendere la figura asimmetrica. Per cui, si assegnano *0 punti* per i disegni *completamente simmetrici*; *1 punto* per i disegni *asimmetrici al di fuori* della forma chiusa; *2 punti* per i disegni *asimmetrici all'interno* della forma chiusa; *3 punti* per i disegni *completamente asimmetrici* (sia all'interno che all'esterno della forma chiusa). Sommando i punti ottenuti in ciascuna cornice si ottiene un punteggio totale grezzo per l'*Elaborazione* (E), che può arrivare ad un massimo di 36 punti.

Titoli: si tiene conto della loro lunghezza e della complessità del vocabolario utilizzato. Si assegnano *0 punti* se non è stato attribuito alcun titolo; *1 punto* per *titoli semplici* (formati da una sola parola); *2 punti* per un titolo che contiene una parola accompagnata da un *modificatore descrittivo*; *3 punti* per *titoli immaginativi* che esprimono qualcosa in più rispetto a ciò che è raffigurato nel disegno. Sommando i punti ottenuti in ciascuna cornice si ottiene un punteggio totale grezzo per l'attribuzione di *Titoli* (T), che può arrivare ad un massimo di 36 punti.

Sono state effettuate delle statistiche descrittive sui punteggi grezzi relativi alle quattro somministrazioni del test per le singole componenti e per i punteggi totali; sono state condotte delle ANOVA a una via insieme al *test t di Bonferroni* per confronti multipli, per rilevare differenze significative tra i gruppi per le dimensioni misurate dal test. Sono poi stati condotti test multivariati per indagare l'effetto delle variabili *tempo*, *classe*, e l'effetto d'*interazione tempo-classe*, per tutte le dimensioni misurate dal test e per il totale. I punteggi grezzi sono stati confrontati con i riferimenti normativi; ad ogni punteggio sono stati assegnati dei codici numerici (0,1,2,3) ad indicare se questo si colloca rispettivamente *sotto*, in *norma*, *sopra*, *molto sopra norma*. Sono state analizzate le frequenze in relazione ai punteggi normativi (0,1,2,3) per classe e rispetto a tutte le dimensioni misurate dal test.

CAPITOLO 4

RISULTATI

4.1 Analisi delle Credenze sulla Creatività – *obiettivi di ricerca II e III*

Ipotesi II.b e III.a

Prima di iniziare con l'esposizione dei risultati, separatamente per le due differenti tipologie di contesto, si tratterà la parte di analisi dei dati che ha riguardato l'indagine sulle credenze di genitori ed insegnanti in relazione al concetto di creatività (ipotesi di ricerca *II.b* e *III.a*); la metodologia utilizzata per l'analisi delle credenze è stata infatti la medesima per entrambi i gruppi. Coerentemente con gli obiettivi della ricerca, si è scelto di operationalizzare l'analisi delle credenze degli insegnanti e dei genitori sulla creatività attraverso lo studio qualitativo delle risposte alle ultime due domande aperte della scala *Williams* (1994); nello specifico, le domande sono:

- 5 Che cosa vi aspettate da un programma scolastico sulla creatività?
- 6 Che cosa vi piacerebbe veder fare al bambino come risultato della sua partecipazione a un programma scolastico sulla creatività?

Per entrambi i gruppi, è stata quindi condotta un'analisi qualitativa delle risposte, esaminando la frequenza e la natura dei termini che comparivano nelle risposte di insegnanti e genitori; le singole etichette semantiche tra loro affini sono state ricondotte e raggruppate in categorie semantiche inclusive. Successivamente, si è analizzata la frequenza di comparsa delle categorie semantiche selezionate e l'attinenza di queste con un atteggiamento positivo verso l'espressione creativa e divergente.

4.1.1 Credenze dei Genitori sulla Creatività – ipotesi di ricerca III.a

Al fine di riportare eventuali differenze, è stata condotta dapprima un'analisi separata delle credenze genitoriali per i due genitori-tutori, madri e padri, e successivamente i dati sono stati accorpati per ottenere una visione complessiva dell'idea di creatività del gruppo genitori. Le madri che hanno compilato la scala *Williams* sono in totale 13, mentre i minori per i quali è stata ottenuta la misura sono complessivamente 18. Dall'analisi delle credenze materne in relazione alla creatività, i concetti che sono emersi con maggior frequenza³ nelle risposte associano, da una parte, l'espressione creativa alla *realizzazione di un prodotto* concreto e tangibile, come manifestazione pratica del potenziale creativo del bambino/a (46%); dall'altra, come si vede in *figura 4.1*, emerge complessivamente l'avvertita necessità di un ambiente in grado di *stimolare* la creatività dei bambini/e, concetto che è stato richiamato da 6 madri su 13 (46%).

Figura 4.1 – Tabella: frequenza delle categorie semantiche emerse dalle risposte materne in relazione al concetto di creatività.

<i>Categorie Semantiche</i>	<i>Freq. assoluta</i>	<i>Freq. percentuale</i>
PRODUZIONE / REALIZZAZIONE CREATIVA	6	46%
STIMOLARE	6	46%
EMOZIONI POSITIVE	5	38%
DIVERSE MANIFESTAZIONI DI CREATIVITA'	4	31%
ACCETTAZIONE PER LA DIVERSITA'	4	31%
DIVERSI PUNTI DI VISTA	4	31%
SPERIMENTARE QUALCOSA DI NUOVO	4	31%

³ Per i genitori (madri o/e padri) che hanno compilato due protocolli (uno per ciascun figlio), le risposte "doppie" (identiche, fornite due volte) sono state contate con frequenza 1.

In una buona percentuale di risposte, si trova poi il riferimento alla possibilità di sperimentare *emozioni positive* attraverso la creatività (38%), come ad esempio divertimento, gioia, serenità, felicità, apprezzamento e soddisfazione. In misura minore, seguono: *diverse manifestazioni di creatività, accettazione per la diversità, diversi punti di vista, sperimentare qualcosa di nuovo*; questi termini sono stati utilizzati da 4/13 madri. Alcune altre categorie semantiche emerse, con minor frequenza, sono state: *fantasia, scoperta, libertà d'espressione, tecnica e strumenti*, che si ritrovano nel 23% delle risposte.

I padri che hanno compilato la scala *Williams* sono in numero più alto rispetto alle madri, complessivamente 15; per questo motivo, i minori per i quali è stata ottenuta la misura risultano, in questo caso, 20; tra questi, 18 sono i medesimi per i quali era stata ottenuta anche la misura relativa al questionario compilato dalla madre. Anche dalle risposte paterne emerge l'associazione dell'espressione creativa con la *realizzazione di un prodotto* concreto e tangibile, ma questa volta in maniera più dominante (53%) e in un

Figura 4.2 – Tabella: frequenza delle categorie semantiche emerse dalle risposte paterne in relazione al concetto di creatività.

<i>Categorie Semantiche</i>	<i>Freq. assoluta</i>	<i>Freq. percentuale</i>
PRODUZIONE / REALIZZAZIONE CREATIVA	8	53%
STIMOLARE	7	47%
LIBERTA' DI ESPRESSIONE	6	40%
CAPACITA' DI RISOLVERE I PROBLEMI	5	33%
ATTEGGIAMENTO MENTALE	4	27%
DIVERSE MANIFESTAZIONI DI CREATIVITA'	3	20%

senso più marcato, volto a sottolineare l'importanza dell'aspetto applicativo della creatività. In buona parte delle risposte si ritrova il riferimento alla necessità di *stimolare* la creatività dei bambini (47%) e anche la concezione di creatività come *libertà di espressione* (40%) (figura 4.2); in un 20% delle risposte si ritrova anche il riferimento all'esistenza di *diverse manifestazioni di creatività*. Rispetto alle categorie semantiche trovate precedentemente, dalle risposte paterne emergono, con una certa frequenza, due ulteriori concetti: la creatività come *capacità di risolvere i problemi* in modo innovativo, inusuale, attraverso soluzioni non comuni (33%); la creatività declinata nella componente cognitiva, associata ad un *atteggiamento mentale* (analitico, attento ai dettagli, elastico) (27%).

Complessivamente, accorpando i dati relativi all'analisi delle credenze genitoriali sulla creatività, emerge che il 50% dei genitori coinvolti (28 totali) associa la creatività alla *realizzazione di un prodotto* concreto; il 46% avverte la necessità e l'importanza di un ambiente che *stimoli* il potenziale creativo del bambino/a; in buona parte, la creatività è concepita come una possibilità per *esprimersi liberamente* (32%) e per sperimentare emozioni positive (25%); infine, il 25% del gruppo genitoriale ha fatto riferimento alle *diverse manifestazioni di creatività* (figura 4.3).

Figura 4.3 – Tabella: frequenza delle principali categorie semantiche emerse dalle risposte genitoriali in relazione al concetto di creatività.

<i>Categorie Semantiche</i>	<i>Freq. assoluta</i>	<i>Freq. percentuale</i>
PRODUZIONE / REALIZZAZIONE CREATIVA	14	50%
STIMOLARE	13	46%
LIBERTA' DI ESPRESSIONE	9	32%
DIVERSE MANIFESTAZIONI DI CREATIVITA'	7	25%
EMOZIONI POSITIVE	7	25%

4.1.2 Credenze degli Insegnanti sulla Creatività – ipotesi di ricerca II.b

L'analisi delle credenze sulla creatività è stata svolta per tutti e 7 gli insegnanti; studiando le risposte date alla scala *Williams*, le categorie semantiche che emergono con maggior frequenza sono le *diverse manifestazioni di creatività*, con riferimento all'esistenza di diversi linguaggi e diverse sensibilità, e la creatività associata alla possibilità di sperimentare *diversi punti di vista* (86%), anche nel senso di trovare soluzioni inedite e originali ai problemi. Molto frequentemente, si trovano riferimenti alla creatività come *libertà di espressione* (71%) e come modalità espressiva che si caratterizza per l'*accettazione della diversità* e della possibilità di sbagliare, oltre che per l'assenza di giudizio (57%). In buona parte, le risposte degli insegnanti evidenziano anche il *ruolo attivo* del bambino e la sua autonomia nella scoperta, nell'esplorazione e nell'invenzione creativa (43%); l'*unicità come valore* (43%); la *creatività come parte integrante del processo di apprendimento*, di crescita e di sviluppo (43%) (figura 4.4).

Figura 4.4 – Tabella: frequenza delle principali categorie semantiche emerse dalle risposte degli insegnanti in relazione al concetto di creatività.

<i>Categorie Semantiche</i>	<i>Freq. assoluta</i>	<i>Freq. percentuale</i>
DIVERSE MANIFESTAZIONI DI CREATIVITA'	6	86%
DIVERSI PUNTI DI VISTA	6	86%
LIBERTA' DI ESPRESSIONE	5	71%
ACCETTAZIONE PER LA DIVERSITA'	4	57%
RUOLO ATTIVO	3	43%
UNICITA' COME VALORE	3	43%
CREATIVITA' PARTE DEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO	3	43%

4.2 Sviluppo del Potenziale Creativo – obiettivo di ricerca I

Ipotesi I.b

Lo sviluppo del Potenziale Creativo è stato misurato attraverso il *Test di Pensiero Divergente (TCD-disegni⁴)* e il *Test di Personalità Creativa* (Williams, 1994); sono stati analizzati i dati relativi alle quattro somministrazioni del *Test di Pensiero Divergente* (protocolli A e B), e quelli relativi all'unica somministrazione del *Test di Personalità Creativa*.

Test di Pensiero Divergente

Le tabelle che verranno presentate di seguito riassumono i risultati delle statistiche descrittive in relazione ai dati (punteggi grezzi) raccolti attraverso le quattro somministrazioni del *TCD-disegni* al tempo 1, 2, 3 e 4 per ciascuna delle cinque componenti valutate dal test (quattro fattori cognitivo-divergenti, più l'attribuzione di titoli); i risultati, espressi in forma di *media* (M) e *deviazione standard* (ds), sono suddivisi per classe.

Fluidità (0-12)

Tabella 4.5 – Punteggi medi per la componente di *Fluidità*, al t1, t2, t3 e t4, suddivisi per classe.

	<i>Fluidità</i>			
	t1	t2	t3	t4
	M	M	M	M
1 [^]	10,33 (ds = 1,97)	12,00 (ds = 0,00)	11,83 (ds = 0,41)	12,00 (ds = 0,00)
2 [^]	9,00 (ds = 2,53)	10,50 (ds = 2,51)	12,00 (ds = 0,00)	12,00 (ds = 0,00)
3 [^]	11,14 (ds = 2,27)	12,00 (ds = 0,00)	11,71 (ds = 0,76)	12,00 (ds = 0,00)
4 [^]	11,83 (ds = 0,41)	12,00 (ds = 0,00)	12,00 (ds = 0,00)	12,00 (ds = 0,00)

⁴ Questa terminologia non è ufficiale, viene utilizzata unicamente con lo scopo di evitare ulteriori ridondanti ripetizioni.

Osservando i punteggi medi ottenuti dalle classi nei quattro tempi di somministrazione, e riassunti in *tabella 4.5*, notiamo che questi sono complessivamente molto alti se consideriamo il range di punteggio che va da 0 ad un massimo di 12 punti. Considerando la variabile *tempo*, si osservano delle oscillazioni minime nei punteggi tra i quattro tempi per tutte le classi; si nota anche che al *t4* tutti i gruppi-classe raggiungono il massimo punteggio in *Fluidità*.

Flessibilità (0-11)

Tabella 4.6 – Punteggi medi per la componente di *Flessibilità*, al *t1*, *t2*, *t3* e *t4*, suddivisi per classe.

	<i>Flessibilità</i>			
	<i>t1</i>	<i>t2</i>	<i>t3</i>	<i>t4</i>
	M	M	M	M
1 [^]	7,33 (ds = 1,51)	8,83 (ds = 2,32)	8,00 (ds = 0,63)	9,33 (ds = 0,82)
2 [^]	5,17 (ds = 2,56)	7,83 (ds = 2,32)	7,83 (ds = 0,75)	8,67 (ds = 1,37)
3 [^]	8,00 (ds = 1,91)	9,00 (ds = 1,15)	7,71 (ds = 2,75)	8,57 (ds = 1,27)
4 [^]	8,83 (ds = 0,75)	8,83 (ds = 1,94)	9,50 (ds = 1,38)	8,67 (ds = 1,63)

Osservando i punteggi medi ottenuti dalle classi nei quattro tempi di somministrazione, e riassunti in *tabella 4.6*, anche in questo caso notiamo che sono complessivamente molto alti se consideriamo il range di punteggio che va da 0 ad un massimo di 11 punti. Considerando la variabile *tempo* osserviamo una crescita progressiva nei punteggi di 1[^] e 2[^]; le classi 3[^] e 4[^] riportano invece alcune lievi oscillazioni; la classe 4[^], nello specifico, mostra un picco nei punteggi al *t3* cui segue un lieve calo al *t4*, con un punteggio lievemente inferiore a quello di partenza. Si nota anche che al *t4* le prime tre classi raggiungono un punteggio superiore a quello di partenza.

Originalità (0-36)

Tabella 4.7 – Punteggi medi per la componente di *Originalità*, al *t1*, *t2*, *t3* e *t4*, suddivisi per classe.

	<i>Originalità</i>			
	<i>t1</i>	<i>t2</i>	<i>t3</i>	<i>t4</i>
	M	M	M	M
1 [^]	25,5 (ds = 7,42)	27,50 (ds = 4,32)	23,50 (ds = 6,66)	25,17 (ds = 4,87)
2 [^]	21,17 (ds = 5,64)	20,67 (ds = 4,97)	22,33 (ds = 4,97)	26,00 (ds = 4,86)
3 [^]	25,71 (ds = 4,79)	26,86 (ds = 6,94)	18,29 (ds = 4,07)	21,57 (ds = 3,15)
4 [^]	27,00 (ds = 3,69)	24,17 (ds = 6,18)	20,50 (ds = 3,94)	21,33 (ds = 3,88)

Osservando i punteggi medi ottenuti dalle classi nei quattro tempi di somministrazione, e riassunti in *tabella 4.7*, si notano, per tutte le classi, percorsi oscillatori; soprattutto, nel caso specifico dell'*Originalità*, si osservano tendenze di sviluppo differenti per i quattro gruppi-classi. Le classi 1[^] e 2[^] mantengono complessivamente buoni punteggi nel corso del tempo; la classe 1[^] mostra un percorso oscillatorio con punteggi buoni in tutti i tempi di somministrazione; la classe 2[^] manifesta maggiormente una tendenza di crescita nei punteggi, che partono bassi ma poi raggiungono un discreto livello nell'ultima somministrazione. Le classi 3[^] e 4[^] partono da punteggi medi più alti rispetto a quelli riportati dalle prime due classi, ma poi decrescono nel corso del tempo, specialmente a ridosso delle ultime due somministrazioni del Test. Le traiettorie di sviluppo e l'interpretazione dei punteggi in relazione alla componente di *Originalità* saranno più chiare in seguito, quando verranno presentate le analisi relative ai confronti con i riferimenti normativi, che variano per classe.

Elaborazione (0-36)

Tabella 4.8 – Punteggi medi per la componente di *Elaborazione*, al *t1*, *t2*, *t3* e *t4*, suddivisi per classe.

<i>Elaborazione</i>				
	<i>t1</i>	<i>t2</i>	<i>t3</i>	<i>t4</i>
	M	M	M	M
1 [^]	7,5 (ds = 1,38)	12,17 (ds = 6,21)	10,50 (ds = 4,76)	12,00 (ds = 5,80)
2 [^]	7,67 (ds = 4,23)	10,00 (ds = 4,19)	11,17 (ds = 3,66)	12,33 (ds = 5,12)
3 [^]	7,14 (ds = 5,15)	9,86 (ds = 3,98)	6,43 (ds = 1,72)	8,71 (ds = 3,99)
4 [^]	7,33 (ds = 4,41)	8,50 (ds = 3,51)	8,50 (ds = 2,07)	8,50 (ds = 5,58)

Osservando i punteggi medi ottenuti dalle classi nei quattro tempi di somministrazione, e riassunti in *tabella 4.8*, notiamo che questi sono complessivamente molto bassi se consideriamo il range di punteggio che va da 0 ad un massimo di 36 punti. Considerando la variabile *tempo*, si osservano delle oscillazioni minime nei punteggi tra i quattro tempi per tutte le classi; si nota anche che le classi 1[^] e 2[^] mostrano una tendenza di crescita più marcata rispetto alle classi 3[^] e 4[^]. Se infatti al *t1* i punteggi medi delle quattro classi si aggirano tutti intorno ad una media di 7,00 punti, nelle successive somministrazioni del test le classi 1[^] e 2[^] riportano punteggi più alti rispetto a 3[^] e 4[^]. Ad ogni modo, si osserva una tendenza in crescita, con qualche oscillazione, per tutte le classi.

Titoli (0-36)

Tabella 4.9– Punteggi medi per la componente *Titoli*, al *t1*, *t2*, *t3* e *t4*, suddivisi per classe.

<i>Titoli</i>				
	<i>t1</i>	<i>t2</i>	<i>t3</i>	<i>t4</i>
	M	M	M	M
1 [^]	13,5 (ds = 3,62)	20,00 (ds = 7,72)	20,33 (ds = 7,71)	19,50 (ds = 4,13)
2 [^]	14,17 (ds = 2,40)	17,33 (ds = 5,20)	22,83 (ds = 5,38)	20,83 (ds = 5,42)
3 [^]	14,43 (ds = 3,46)	15,43 (ds = 2,44)	13,43 (ds = 1,99)	15,00 (ds = 3,51)
4 [^]	16,17 (ds = 4,26)	16,67 (ds = 4,13)	15,00 (ds = 6,10)	16,50 (ds = 9,93)

Osservando i punteggi medi ottenuti dalle classi nei quattro tempi di somministrazione, e riassunti in *tabella 4.9*, notiamo, anche in questo caso, punteggi complessivamente molto bassi se consideriamo il range di punteggio che va da 0 ad un massimo di 36 punti. Considerando la variabile *tempo* si osserva, per tutte le classi, una tendenza in crescita con lievi oscillazioni nei punteggi tra i quattro tempi di somministrazione del test; anche per la componente *Titoli*, questa tendenza di crescita sembra essere più marcata per le prime due classi rispetto alle classi 3[^] e 4[^]. A partire dalla seconda somministrazione del test, infatti, le classi 1[^] e 2[^] mostrano punteggi medi superiori rispetto alle altre due classi.

Riassumendo, dall'esame dei punteggi ottenuti per le cinque componenti nel tempo, emergono generalmente traiettorie oscillatorie, con alcuni alti e bassi, ma senza grandi differenze tra i quattro gruppi-classe eccetto che per l'*Originalità*. Nello specifico, si osserva una crescita in *Fluidità*, *Elaborazione* e *Titoli*, per tutti i quattro gruppi-classe, seppur con oscillazioni minime nel corso del tempo; anche la *Flessibilità* è cresciuta nel tempo, ma mostra per le classi 3[^] e 4[^] alcune lievi oscillazioni, specialmente per la classe 4[^] che al *t4* ottiene un punteggio medio appena inferiore rispetto a quello iniziale, ma comunque elevato. L'*Originalità* ha subito un crollo consistente nelle classi 3[^] e 4[^] nel tempo, mentre le altre due classi mostrano una situazione oscillatoria (1[^]) o in crescita (2[^]). Considerando i range di punteggio, punteggi molto elevati si sono rilevati in riferimento a *Fluidità* e *Flessibilità* per tutti i gruppi-classe in tutti i tempi; punteggi da buoni a elevati si sono osservati in *Originalità* per le classi 1[^] (in tutti i tempi di somministrazione), 2[^] (negli ultimi due tempi di somministrazione), 3[^] (nei primi due tempi) e 4[^] (nel primo tempo); mentre per *Elaborazione* e *Titoli* si sono riscontrati punteggi generalmente bassi in tutti i tempi e per tutte le classi.

Si osserva anche che al *t1* i punteggi medi di 3[^] e 4[^] sono più alti rispetto a quelli delle prime due classi in tutte le componenti misurate; per cui i bambini più grandi mostrano, all'inizio dell'anno scolastico, più alti livelli di creatività rispetto ai bambini più piccoli. Questi dati sono in linea con quanto emerso in letteratura; nello specifico, concordemente con quanto evidenziato da Benlliure e Santos (2015), si ritiene che a fronte di una generale tendenza all'incremento della creatività all'aumentare dell'età, il suo sviluppo sia intervallato da momenti di decrescita e successive riprese (ad es. Alfonso-Benlliure &

Santos, 2016; Mullineaux & Dilalla, 2009) che delineano traiettorie di sviluppo parzialmente indipendenti per i diversi processi che stanno alla base del pensiero creativo (Benlliure e Santos, 2015). Gli autori, nelle loro ricerche sullo sviluppo delle componenti creativo-divergenti nel tempo, trovano infatti una generale tendenza di crescita della creatività all'aumentare dell'età (*Global Creativity*); mentre rispetto alle singole componenti creative rilevano tre differenti tipologie di traiettorie: *traiettorie in crescita*, *traiettorie con alti e bassi*, *traiettorie stabili* (Benlliure e Santos, 2015).

In linea con queste ricerche, i dati raccolti al *t1* sembrano suggerire una generale tendenza di crescita della creatività all'aumentare dell'età; osservando, poi, i punteggi raccolti nei tempi successivi si nota che questa crescita non è continuativa ma, anzi, il percorso di sviluppo assume traiettorie oscillatorie che variano per le singole componenti considerate. Rispetto alle traiettorie identificate da Benlliure e Santos (2015), i dati raccolti non mostrano complessivamente grandi differenze tra le classi nello sviluppo in relazione a *Fluidità*, *Flessibilità*, *Elaborazione* e *Titoli*; il dato più rilevante che emerge, e che trova riscontro in un numero considerevole di ricerche (Lubart & Lautrey, 1995; Smith & Carlsson, 1990; Torrance, 1968), è la traiettoria di sviluppo dell'*Originalità* che mostra, invece, delle differenze consistenti tra le quattro classi.

Ad ogni modo, per corroborare l'ipotesi di una generale crescita della creatività all'aumentare dell'età, sarebbe necessario monitorare lo sviluppo creativo dei bambini/e per un intervallo di tempo più ampio, seguendoli longitudinalmente di anno in anno per cogliere se, effettivamente, al netto delle oscillazioni che si verificano nel corso di un anno scolastico, si rileva una generale tendenza di crescita della creatività nel tempo, come evidenziato dalle ricerche di Benlliure e Santos (2015; 2016).

La *tabella 4.10* riporta, invece, i punteggi totali medi ottenuti a partire dalla somma dei punteggi grezzi relativi a ciascuna componente (*fluidità*, *flessibilità*, *originalità*, *elaborazione*, *titoli*); le medie sui punteggi totali, che partono da un punteggio minimo di 0 e possono raggiungere un punteggio massimo di 131, sono riportate per classe nei quattro tempi di somministrazione del test. Come per l'analisi dello sviluppo relativo alle singole componenti, anche in questo caso, e con maggior evidenza, si osserva che l'andamento della creatività nel breve periodo non segue un percorso lineare, bensì procede per alti e bassi; i punteggi totali al *t1* confermano quanto già osservato per le

singole componenti creative, per cui ritroviamo generalmente punteggi totali più alti nei bambini più grandi rispetto a quelli che osserviamo nei più piccoli (*tabella 4.10*).

Tabella 4.10– Punteggi medi sul *Totale*, al *t1*, *t2*, *t3* e *t4*, suddivisi per classe.

Classe	Totale (0-131)			
	<i>t1</i>	<i>t2</i>	<i>t3</i>	<i>t4</i>
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
1 [^]	64,17 (ds=10,87)	80,50 (ds=12,32)	74,17 (ds=17,38)	78,00 (ds=10,1)
2 [^]	57,17 (ds=13,29)	66,33 (ds=9,42)	76,17 (ds=9,33)	79,83 (ds=10,34)
3 [^]	66,43 (ds=14,69)	73,14 (ds=10,64)	57,57 (ds=5,91)	65,86 (ds=7,17)
4 [^]	71,17 (ds=7,05)	70,17 (ds=9,28)	65,50 (ds=8,67)	67,00 (ds=8,22)

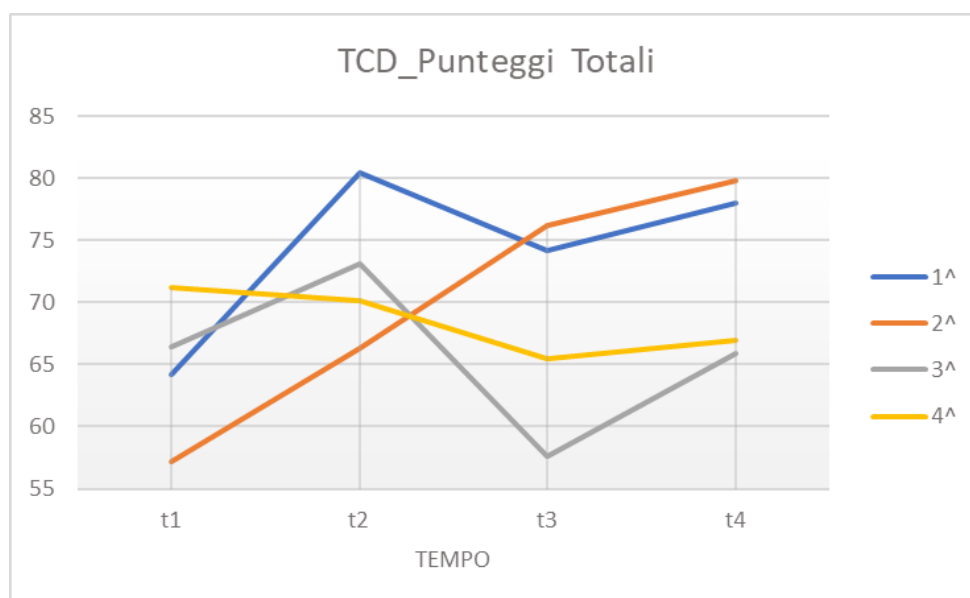
Nelle successive somministrazioni (*t2*, *t3*) osserviamo una tendenza di crescita piuttosto marcata nelle classi 1[^] e 2[^], sino ad arrivare al *t4* in cui si delinea una situazione invertita nei punteggi, per cui 1[^] e 2[^] mostrano punteggi totali più elevati rispetto alle altre due classi; questo esito sembra essere la conseguenza del crollo in *Originalità* che si verifica per le classi 3[^] e 4[^] specialmente a ridosso delle ultime due somministrazioni del Test.

Il *grafico 4.11* mostra le traiettorie di sviluppo del *Potenziale Creativo* relative alle quattro classi, ottenute attraverso le quattro somministrazioni del *TCD-disegni*; al *t1*, *t2*, *t3* e *t4* sono riportati i valori medi calcolati sui punteggi grezzi totali ottenuti al test per ogni classe, ricavati dalla somma dei singoli punteggi relativi alle cinque componenti creative. Questo grafico permette di visualizzare in modo più chiaro i percorsi di sviluppo delle singole classi. Considerando le traiettorie nell'insieme, tutte le classi mostrano percorsi di sviluppo non lineari; tuttavia, tra le quattro classi, la 2[^] è quella che manifesta in maniera più evidente una tendenza di crescita a carattere quasi lineare, come si vede nel *grafico 4.11*; la classe 4[^] invece, rispetto alle altre, non riporta grandi differenze tra i punteggi totali medi ottenuti nelle quattro somministrazioni, che si muovono all'interno di un range di soli 5 punti, delineando una traiettoria di sviluppo piuttosto monotona ma

che mostra comunque un tendenza decrescente. Un'altra osservazione che emerge dall'analisi del grafico che mostra le traiettorie di sviluppo della creatività nel tempo deriva dalla somiglianza delle traiettorie delineate dai punteggi di 1[^] e 3[^]; entrambe le classi manifestano infatti, anche se in misura differente, un percorso caratterizzato da alti e bassi, con una crescita tra *t1* e *t2*, un crollo tra *t2* e *t3*, ed una ripresa tra *t3* e *t4*.

Osservando insieme il *grafico 4.11* e i punteggi totali medi riportati in *tabella 4.10*, emergono due percorsi distinti; si osserva una traiettoria in crescita per le classi 1[^] e 2[^], in decrescita per le classi 3[^] e 4[^]. Nello specifico, si nota che al *t1* le classi 3[^] (*M* = 66,43) e 4[^] (*M* = 71,17) partono da un punteggio medio totale più alto rispetto alle classi 1[^] (*M* = 64,17) e 2[^] (*M* = 57,17), per poi però decrescere nel tempo; al contrario, le prime due classi partono da punteggi medi totali inferiori, ma mostrano poi traiettorie crescenti, come già osservato in precedenza.

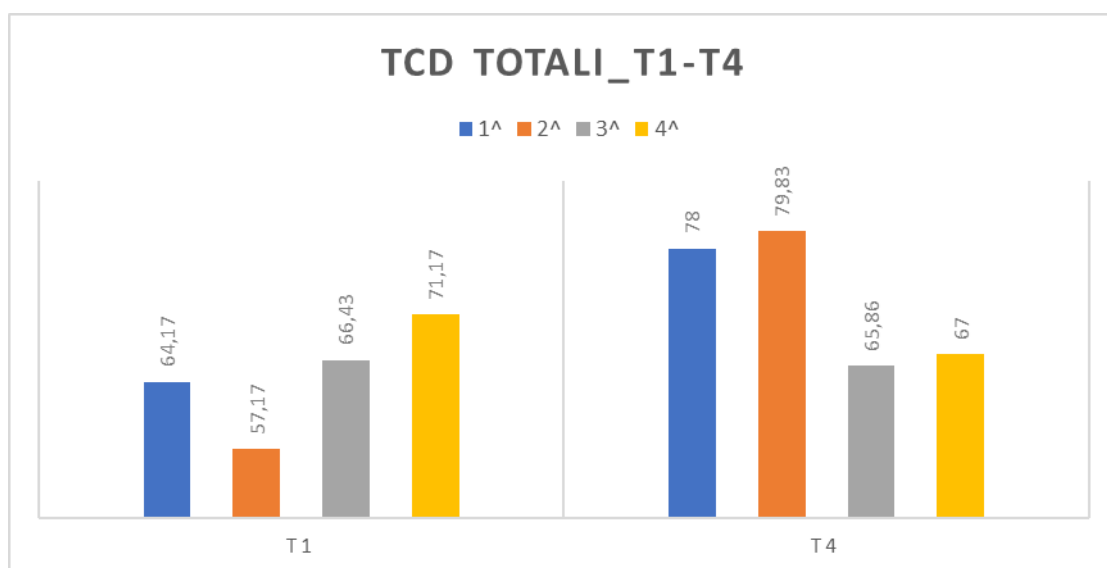
Grafico 4.11 – Punteggi totali medi ottenuti alle quattro somministrazioni del *Test di Pensiero Divergente*, suddivisi per classe.



Guardando, infatti, le quattro traiettorie al *t1* e al *t4* (*grafico 4.11*), ovvero al momento iniziale e finale del percorso, si nota che al *t1* i punteggi totali medi sono piuttosto ravvicinati, mentre al *t4* si osserva un certo distacco tra le classi. Per maggior chiarezza,

il *grafico 4.12* riassume i punteggi medi totali relativi alla prima (*t1*) e all'ultima (*t4*) somministrazione del *TCD-disegni*. Le classi 1[^] e 2[^] raggiungono, al *t4* un punteggio totale medio nettamente più alto rispetto a quello di partenza (*t1*), a dimostrazione del fatto che si è verificata una crescita nel tempo. Le classi 3[^] e 4[^], invece, raggiungono al *t4* punteggi lievemente inferiori rispetto a quelli iniziali; la classe 3[^] mostra un percorso particolarmente movimentato, con un picco al *t2*, un pesante crollo al *t3*, ed una ripresa al *t4*, che però non sembra così decisiva dal momento che il punteggio raccolto nell'ultima somministrazione ($M = 65,86$) è lievemente inferiore a quello di partenza; la classe 4[^] mostra, come già osservato precedentemente, una traiettoria piuttosto monotona con lievi oscillazioni nei punteggi tra i quattro tempi di misurazione.

Grafico 4.12 – Punteggi totali medi (0-131) ottenuti al *Test di Pensiero Divergente*, *t1* e *t4*, suddivisi per classe.



Considerando insieme le analisi relative alle singole componenti creative e le traiettorie di sviluppo delineate dai punteggi medi totali al Test nelle quattro somministrazioni, si osserva che la decrescita rintracciabile nelle traiettorie di sviluppo delle classi 3[^] e 4[^] (*grafico 4.11*) sembra essere fortemente condizionata dal crollo dell'*originalità* che si verifica, per entrambe le classi, nel corso del tempo. L'altro fattore

rilevante è il fatto che questo crollo non sembra essere compensato dalla crescita delle altre componenti creative; come si è visto precedentemente, infatti, anche se si verifica una crescita nei punteggi per le altre quattro componenti (*fluidità, flessibilità, elaborazione, titoli*), questa crescita è comunque debole e appare poco consistente se confrontata con quella che si verifica per le classi 1[^] e 2[^], che mostrano punteggi lievemente più alti per le singole componenti e per il totale.

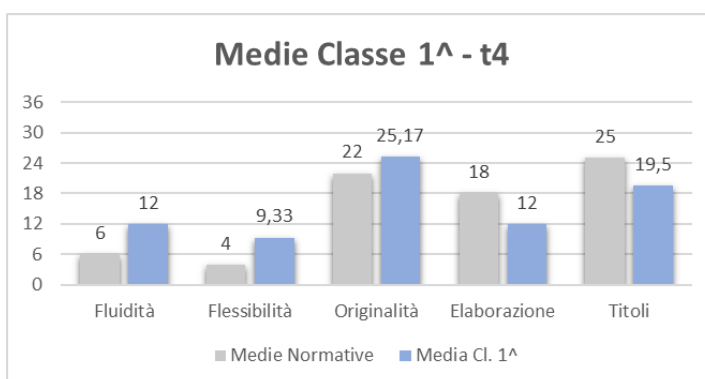
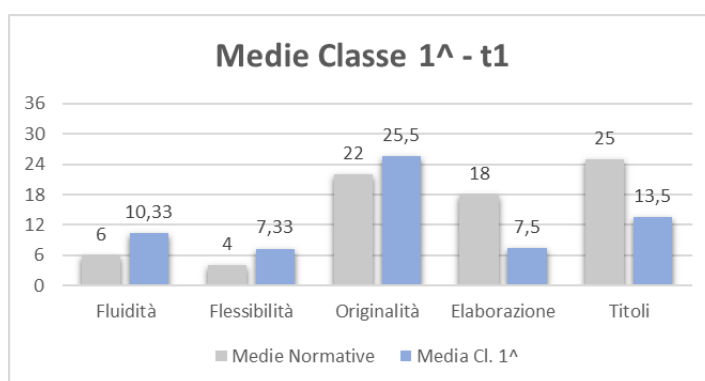
Sono state condotte delle ANOVA a misure ripetute per indagare l'effetto della *classe* frequentata, del *tempo* e l'effetto di *interazione* tra classe e tempo. In linea con le osservazioni esposte sino ad ora, sono stati trovati effetti significativi del tempo per tutte le dimensioni misurate dal *Test di Pensiero Divergente*, eccetto che per l'*Elaborazione*; nello specifico, gli effetti trovati per la variabile *tempo* in relazione ai diversi fattori di creatività e rispetto al totale sono i seguenti: *Fluidità* [$F_{(3,19)} = 4,311$; $p < .05$]; *Flessibilità* [$F_{(3,19)} = 5,084$; $p < .05$]; *Originalità* [$F_{(3,19)} = 6,253$; $p < .05$]; *Titoli* [$F_{(3,19)} = 4,545$; $p < .05$]; Totale [$F_{(3,19)} = 6,111$; $p < .05$]. Questi dati, di fatto, mostrano che le differenze rilevate nei punteggi tra le quattro somministrazioni del Test sono consistenti e significative a livello statistico e che, quindi, la varianza rilevata nei punteggi, per le singole componenti e per il totale, è effettivamente l'esito di un percorso di sviluppo.

Le analisi multivariate, complessivamente, non hanno invece evidenziato effetti significativi della *classe*, per cui non è possibile asserire che le differenze riscontrate tra i gruppi siano consistenti a livello statistico. È emerso, invece, un effetto d'interazione significativo tra *tempo* e *classe* per la componente di *Originalità* [$F_{(3,53)} = 2,106$; $p < .05$], per cui risulta che il tempo incida in maniera significativamente differente sullo sviluppo dell'*Originalità* a seconda della classe considerata; questo dato emerge, effettivamente, anche dalle osservazioni esposte sino ad ora che evidenziano, per l'*Originalità*, due percorsi distinti per le classi 1[^]-2[^] (crescita) rispetto a 3[^]-4[^] (decrecita).

Un'ulteriore effetto d'interazione significativo tra *tempo* e *classe* è emerso per la componente *Titoli* [$F_{(3,53)} = 2,539$; $p < .05$]; considerando, infatti, i valori medi ottenuti dai punteggi grezzi per l'attribuzione di *Titoli* si nota che tra *t1* e *t4* le prime due classi sono cresciute in modo più consistente rispetto alle ultime due, che comunque manifestano una crescita nella componente considerata. Anche in riferimento ai punteggi *Totali* ottenuti al test tra le quattro somministrazioni è stato, infine, rilevato un ultimo

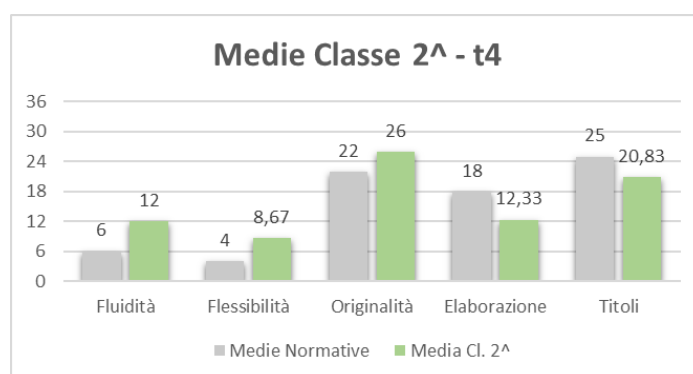
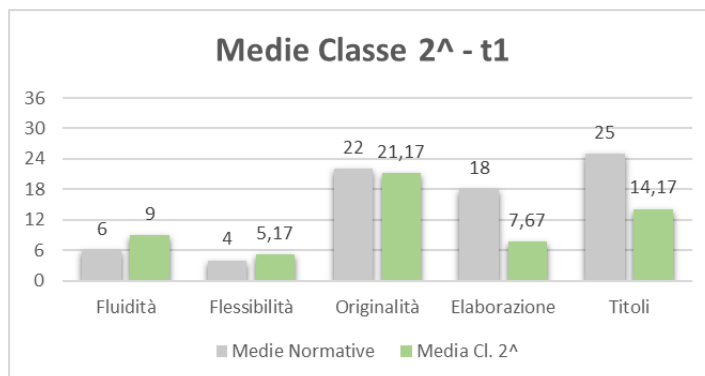
effetto d'interazione significativo tra *tempo* e *classe* [$F_{(3,53)} = 2,606$; $p < .05$] che evidenzia, come già si poteva notare dai risultati esposti sino ad ora, i differenti percorsi di sviluppo che la creatività segue nel tempo per i quattro gruppi-classe; per cui, 1[^] e 2[^] mostrano traiettorie complessivamente in crescita, mentre 3[^] e 4[^] mostrano un percorso lievemente decrescente.

Dopo aver esaminato le analisi relative ai punteggi grezzi, che hanno permesso di rilevare le tendenze di crescita/decrecita nelle traiettorie di sviluppo attraverso l'osservazione dei punteggi medi nei quattro tempi di somministrazione, passeremo ora al confronto con i riferimenti normativi riportati nel manuale (Williams, 1994). Questa successiva analisi permette di collocare in maniera rapida ed intuitiva le prestazioni del gruppo rispetto ai valori medi calcolati sul campione normativo; dal momento che si sono già esaminate le traiettorie di sviluppo, i punteggi che verranno presentati di seguito si riferiscono alle prestazioni dei quattro gruppi-classe al *t1* e al *t4*, che consideriamo rispettivamente il momento iniziale e quello finale del percorso di sviluppo considerato (un anno scolastico), in modo tale da poter rilevare le differenze tra i due tempi nei termini di come le prestazioni dei bambini/e si collocano rispetto alle medie normative. Le prossime tabelle riassumono i punteggi medi, per classe e normativi, relativi alle cinque componenti creative al *t1* e al *t4*.

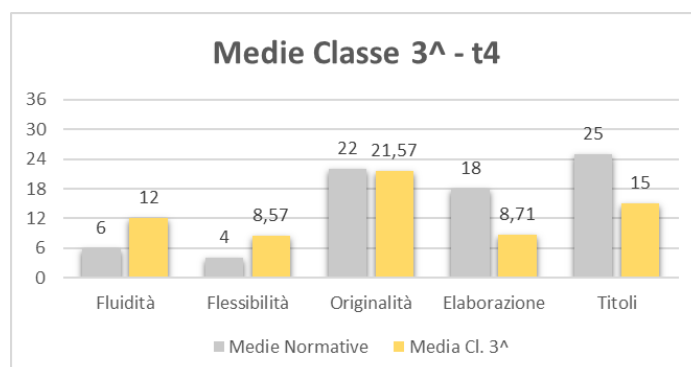
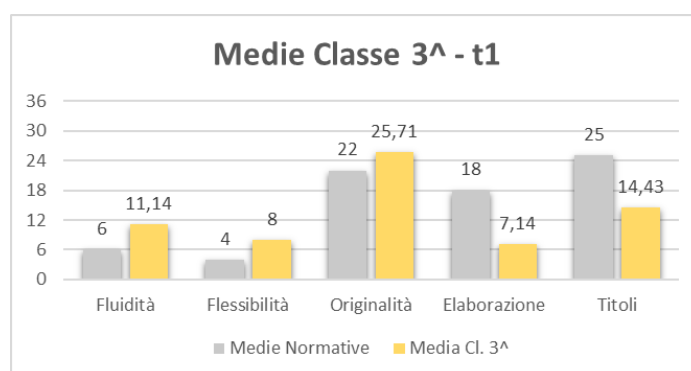


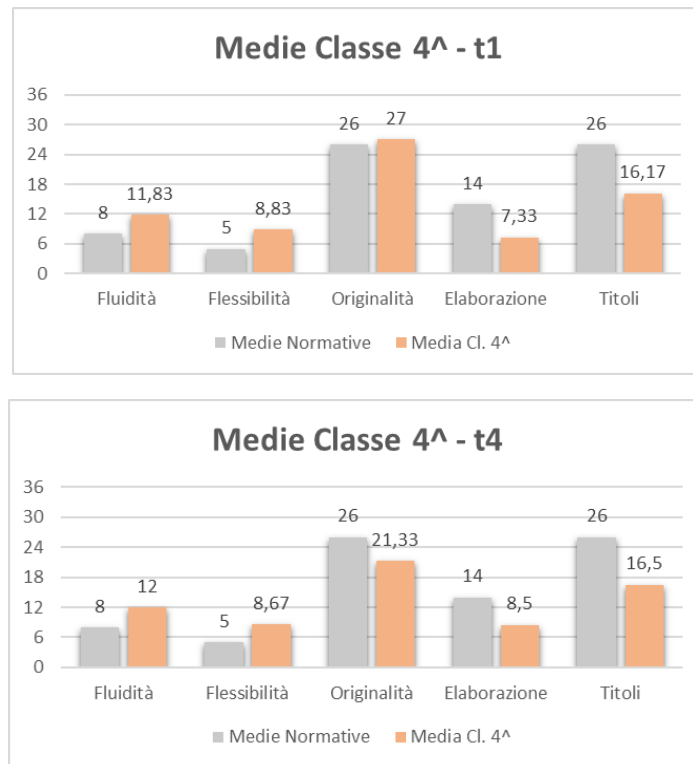
Grafici 4.13 – Confronto tra le medie normative e i punteggi medi della *classe* 1[^], *t1* – *t4*.

Grafici 4.14 – Confronto tra le medie normative e i punteggi medi della *classe 2[^]*, *t1* –



Grafici 4.15 – Confronto tra le medie normative e i punteggi medi della *classe 3[^]*, *t1* – *t4*.





Grafici 4.16 – Confronto tra le medie normative e i punteggi medi della classe 4[^], t1 – t4.

Osservando i confronti tra le medie normative e i punteggi medi per classe, possiamo notare che tutte le classi partono da punteggi medi molto alti in *Fluidità* e *Flessibilità* al t1; al t4 tutte le classi raggiungono il massimo punteggio (12) in *Fluidità* e mantengono punteggi elevati in *Flessibilità*. Secondo le tabelle del manuale, che riportano le categorie normative corrispondenti ai valori medi per le singole componenti e per età, un punteggio medio pari o superiore a 9 in *Fluidità* (10 per la classe 4[^]) e 6 in *Flessibilità* (7 per la classe 4[^]) equivale ad una prestazione che si colloca nella categoria più alta, ovvero “dotato dal punto di vista creativo”. Considerando i grafici al t4 si può concludere che, mediamente, tutti i bambini siano “dotati dal punto di vista creativo” per quanto riguarda *Fluidità* e *Flessibilità*.

Osservando i grafici di 1[^] e 2[^], notiamo che le due classi ottengono punteggi alti rispetto alla *media normativa* ($M_{norm.} = 22$) anche per l'*Originalità*. La classe 1[^] mostra punteggi quasi invariati tra t1 ($M_{cl. 1^{\wedge}} = 25,50$) e t4 ($M_{cl. 1^{\wedge}} = 25,17$), ma comunque elevati se confrontati con la media normativa (anche se l'analisi dei quattro tempi di somministrazione ha permesso di rilevare delle oscillazioni nella traiettoria di sviluppo

dell'*Originalità* della classe 1[^], che mostra un picco al *t2* e un piccolo crollo al *t3*, con punteggi medi che comunque si collocano sopra la media normativa in tutti i quattro tempi – Vedi *tabella 4.7*); la classe 2[^] mostra un punteggio medio lievemente sotto norma al *t1* (*M cl. 2[^] = 21,17*) e un punteggio elevato al *t4* (*M cl. 2[^] = 26,00*), più alto di quello raggiunto dalla classe 1[^] (anche per la 2[^], considerando gli altri due tempi di somministrazione del Test, si nota che il percorso di sviluppo dell'*Originalità* non è lineare, bensì caratterizzato da oscillazioni nei punteggi, che comunque si avvicinano ai valori normativi in tutte le somministrazioni eccetto l'ultima dove il punteggio medio supera nettamente il riferimento normativo – *tabella 4.7*). Le classi 3[^] e 4[^] mostrano, al contrario, un punteggio medio iniziale elevato (*t1*) ed un punteggio finale inferiore alla *media normativa* (*M norm. = 26,00* per la 4[^]; *M norm. = 22,00* per le altre tre classi); con la differenza che, rispetto alla classe 4[^], la 3[^] ottiene al *t1* un punteggio medio (*M cl. 3[^] = 25,71*) considerevolmente più elevato del riferimento normativo (la classe 4[^] al *t1* ottiene un punteggio medio di 27, rispetto al riferimento normativo medio *M norm. = 26*) e, inoltre, al *t4* il punteggio medio della classe 4[^] crolla in misura maggiore rispetto al punteggio della classe 3[^], distanziandosi maggiormente, in senso peggiorativo, dal riferimento normativo (*M cl. 4[^] = 21,33 – M norm. = 26,00*; *M cl. 3[^] = 21,57 – M norm. = 22,00*) (l'osservazione delle traiettorie di sviluppo aveva rilevato, per la classe 3[^], punteggi sopra la media normativa sino al *t2* (*M cl. 3[^] = 26,86*), un crollo consistente al *t3* (*M cl. 3[^] = 18,29*) con punteggio sotto norma e una lieve ripresa al *t4* con punteggio medio che si mantiene sotto norma; per la classe 4[^], tutti i punteggi medi si collocano sotto norma, eccetto quello rilevato al *t1* – *tabella 4.7*). Secondo le tabelle del manuale, un punteggio maggiore o uguale di 22 e minore di 26 è considerabile nella *norma* per le prime tre classi elementari, mentre 26 è considerabile un punteggio *sopra la norma* (sempre in riferimento alle prime tre classi elementari); per la classe quarta, 26 è considerato un punteggio nella *norma* e 27 un punteggio *sopra la norma*. Questi riferimenti indicano che le classi 1[^] e 2[^] raggiungono, al *t4*, punteggi medi rispettivamente nella norma e sopra la norma (*M cl. 1[^] = 25,17 – M cl. 2[^] = 26,00 – M norm. = 22,00*); le classi 3[^] e 4[^], invece, al *t4* mostrano punteggi medi sotto norma, in misura consistente per la classe 4[^] e in misura lieve per la classe 3[^] (*M cl. 4[^] = 21,33 – M norm. = 26,00*; *M cl. 3[^] = 21,57 – M norm. = 22,00*).

Per le ultime due componenti creative, *Elaborazione* ed attribuzione di *Titoli*, notiamo per entrambi i tempi e per tutte le classi, punteggi medi al di sotto dei riferimenti normativi. Anche l'osservazione delle traiettorie di sviluppo non aveva, del resto, rivelato marcati crolli o picchi nei punteggi relativi a queste due dimensioni (*tabella 4.8 e tabella 4.9*); seppur si manifestano delle oscillazioni fisiologiche e comunque minime nei punteggi, infatti, questi rimangono al di sotto dei valori normativi per tutte le classi, in tutti i tempi di somministrazione del Test. Nonostante ciò, anche osservando gli ultimi *grafici*, si può notare che tra *t1* e *t4* si sia verificata una crescita in entrambe le componenti, per tutti i quattro gruppi-classe e che questa crescita sembra più consistente per le prime due classi che, al *t4*, si avvicinano maggiormente ai valori normativi di riferimento.

In ultima analisi, la *tabella 4.17* riassume i punteggi totali medi ottenuti, per classe, nelle quattro somministrazioni del *Test di Pensiero Divergente*; l'ultima colonna della tabella permette di confrontare i punteggi con i riferimenti normativi (*Mnorm*) riportati nel manuale (Williams, 1994).

Tabella 4.17 – Confronto tra le *medie normative* e i punteggi medi *Totali* nei quattro tempi di somministrazione del *Test*, suddivisi per classe.

Classe	Totale (0-131)				Mnorm
	t1	t2	t3	t4	
	M	M	M	M	
1 [^]	64,17 (ds=10,87)	80,50 (ds=12,32)	74,17 (ds=17,38)	78,00 (ds=10,1)	75,00
2 [^]	57,17 (ds=13,29)	66,33 (ds=9,42)	76,17 (ds=9,33)	79,83 (ds=10,34)	75,00
3 [^]	66,43 (ds=14,69)	73,14 (ds=10,64)	57,57 (ds=5,91)	65,86 (ds=7,17)	75,00
4 [^]	71,17 (ds=7,05)	70,17 (ds=9,28)	65,50 (ds=8,67)	67,00 (ds=8,22)	79,00

Osservando i confronti tra i riferimenti normativi e le medie calcolate per classe in riferimento al punteggio totale ottenuto al Test, possiamo notare che, complessivamente, al *t1* c'è una certa distanza tra i punteggi medi dei bambini e i riferimenti normativi; le classi 1[^] e 2[^] colmano questa distanza nel corso del tempo, e mostrano al *t4* punteggi che

superano il valore normativo di riferimento ($M_{cl. 1^{\wedge}} = 78,00 - M_{cl. 2^{\wedge}} = 79,83 - M_{norm.} = 75,00$). Le classi 3^{\wedge} e 4^{\wedge} , invece, si distanziano ulteriormente dai riferimenti normativi nel corso del tempo (tabella 4.17).

I dati emersi in relazione al *Test di Pensiero Divergente* sembrano essere in linea con quanto riportato in letteratura; in tre studi di De Caroli e Sagone (2009) condotti in differenti tipologie di contesti scolastici italiani, col fine di indagare la “resa” creativa analizzando i diversi fattori di creatività nei bambini/e attraverso l’utilizzo del *Test di Pensiero Divergente* (Williams, 1994), le autrici riportano:

- punteggi medi elevati (*sopra norma*) in *Fluidità* e *Flessibilità*, punteggi al di sotto della norma per *Elaborazione*, *Titoli*, e lievemente sotto norma per *Originalità*, per le classi 1^{\wedge} , 2^{\wedge} e 3^{\wedge} e 4^{\wedge} ;
- punteggi più elevati nei bambini più grandi rispetto ai bambini più piccoli, per tutte le componenti misurate dal Test.

I dati raccolti dalla presente indagine mostrano, per l’appunto, punteggi mediamente *molto al di sopra della norma* per *Fluidità* e *Flessibilità* per tutte le classi; questo significa che i bambini/e risultano essere *dotati dal punto di vista creativo* di un pensiero fluido e flessibile. Sempre in accordo con gli studi di De Caroli e Sagone (2009), si ritrovano punteggi sotto norma per *Elaborazione* e *Titoli*, per tutte le classi; per l’*Originalità* invece i dati emersi sono in disaccordo con quanto riportato dalle autrici, per cui osserviamo, invece, anche punteggi *sopra norma* in momenti diversi a seconda della classe considerata. Le prime classi mostrano punteggi *sopra norma* specialmente verso le ultime somministrazioni del Test; le ultime due classi, al contrario, mostrano punteggi *sopra norma* nelle prime somministrazioni, per poi decrescere. Questi dati lasciano intravedere un’ipotetica influenza del contesto educativo scolastico che, per le sue caratteristiche peculiari, potrebbe aver esercitato un’azione di supporto e promozione della creatività dei bambini/e, potenziando l’*Originalità*, oltre che le capacità di pensiero fluido e flessibile.

Anche il secondo punto emerso dai risultati riportati dalle autrici sembra essere in linea con i dati; negli studi di De Caroli e Sagone (2009) viene effettuata un’unica somministrazione del Test che, se confrontata con i dati emersi in questa sede al *t1* (primo

tempo di somministrazione del Test), permette di rilevare un accordo tra la tendenza generale ad osservare punteggi più alti nei bambini più grandi rispetto a quelli che si osservano nei bambini più piccoli, per tutte le componenti misurate e anche per il punteggio totale al Test. Questi dati sono sempre in linea con l'ipotesi relativa ad una tendenza generale di crescita della creatività all'aumentare dell'età (Benlliure e Santos, 2015; 2016).

Anche il crollo dell'*Originalità* osservato, nel corso del tempo, nelle classi 3[^] e soprattutto 4[^], è in linea con i dati riportati in letteratura. Benlliure e Santos (2015; 2016), che nelle loro ricerche sullo sviluppo della creatività hanno utilizzato il *Test de Creatividad Infantil* (TCI) (*Child Creativity Test*) (Romo, Alfonso-Benlliure, & Sánchez-Ruiz, 2008) molto simile al TCD di Williams (1994), avevano trovato per l'*Originalità* una traiettoria altalenante, caratterizzata da alti e bassi nel corso del tempo e soprattutto all'avanzare dell'età; nello specifico gli autori riportano un lieve calo nelle prestazioni della classe terza, un calo più consistente in quelle della classe quarta e una successiva ripresa all'aumentare dell'età. Numerose ricerche in letteratura riportano dati a sostegno del *Fourth Grade Slump* (Gardner, 1982; Smith & Carlsson, 1990; Charles & Runco, 2001), identificato primariamente da Torrance nelle sue ricerche sullo sviluppo della creatività nel corso della vita (1967; 1968). Torrance (1967) aveva identificato un crollo della creatività intorno ai 9 anni (verso la fine della classe terza e nel corso della classe quarta), nei termini di "un decremento piuttosto grave in quasi tutte le capacità di pensiero creativo" (Torrance, 1967). Specialmente, come anche confermato da ricerche successive, questo crollo si verifica in modo consistente per l'*Originalità*. Più recentemente Charles e Runco (2001), hanno proposto un'interpretazione lievemente differente di questo fenomeno, ritenendo che non si trattasse tanto di un crollo della creatività, dal momento che anche gli autori riportano punteggi di *Fluidità* e *Flessibilità* elevati e in crescita, bensì piuttosto di una maggior *appropriatezza* nelle idee, come esito dello stadio di sviluppo *convenzionale* che i bambini/e attraversano verso la metà delle scuole elementari (Charles e Runco, 2001).

Test della Personalità Creativa

Passeremo ora a descrivere i risultati delle analisi relative al *Test di Personalità Creativa*, che è stato somministrato in un'unica sessione ad un totale di 24 bambini/e ($F=10$) su 25 totali. I risultati, riassunti in *tabella 4.18*, non evidenziano grandi differenze tra i quattro gruppi-classe rispetto ai punteggi medi ottenuti al test per i fattori emotivo-divergenti misurati (*Curiosità, Complessità, Disponibilità ad assumere rischi, Immaginazione*), né tanto meno per i valori medi calcolati sui punteggi totali grezzi al test, riassunti in tabella. L'ANOVA a una via ha confermato che non vi sono differenze statisticamente significative nei punteggi grezzi tra i quattro gruppi-classe. Confrontando i punteggi totali ottenuti dai bambini/e con il riferimento normativo ($M_{norm.} = 62,1$), emerge che il 67% dei bambini/e di 1[^] e il 60% dei bambini/e di 2[^] risultano *sopra norma*; per la classe 3[^] e 4[^] invece risultano *sopra norma* rispettivamente l'86% e il 50%.

Considerando, invece, la media dei punteggi totali per l'intero gruppo ($M_{tot.gruppo} = 66,2 - M_{norm.} = 62,1$), si osserva che complessivamente i bambini/e si collocano sopra il riferimento normativo medio. Rispetto alle singole componenti *emotivo-divergenti* misurate dal test, punteggi medi elevati per l'intero gruppo si riscontrano per le dimensioni di *Curiosità* ($M = 19,08; DS = 4,63$), *Complessità* ($M = 16,25; DS = 5,03$) e *Disponibilità ad assumere rischi* ($M = 15,83; DS = 4,83$), come si osserva nell'ultima riga della *tabella 4.18*.

Tabella 4.18 – Medie e deviazioni standard dei punteggi al *Test di Personalità Creativa* per i fattori emotivo-divergenti (*Curiosità, Complessità, Disponibilità rischi, Immaginazione*) e per il totale, suddivisi per classe e in relazione al totale .

Punteggi medi al Test di Personalità Creativa					
	<i>Cu</i> ($M_{norm.} = 16,40$)	<i>Co</i> ($M_{norm.} = 14,80$)	<i>Dr</i> ($M_{norm.} = 15,30$)	<i>Im</i> ($M_{norm.} = 16,00$)	Totale ($M_{norm.} = 62,10$)
1 [^]	18,00 (ds=5,25)	16,17 (ds=3,12)	14,17 (ds=3,12)	16,33 (ds=3,61)	64,67 (ds=11,40)
2 [^]	15,00 (ds=4,74)	16,00 (ds=7,52)	15,80 (ds=5,59)	11,20 (ds=9,68)	58,00 (ds=25,89)
3 [^]	22,14 (ds=3,02)	16,86 (ds=4,06)	18,00 (ds=4,12)	17,29 (ds=3,20)	74,29 (ds=9,30)
4 [^]	20,00 (ds=3,16)	15,83 (ds=6,40)	15,00 (ds=6,45)	14,17 (ds=5,49)	65,00 (ds=20,20)
Totale	19,08 (ds=4,63)	16,25 (ds=5,03)	15,83 (ds=4,83)	15,00 (ds=5,81)	66,2 (ds=17,08)

È stato calcolato il coefficiente di correlazione di *Pearson* per valutare la relazione tra i fattori *cognitivo-divergenti*, misurati attraverso il *Test di Pensiero Divergente*, e i fattori *emotivo-divergenti*, misurati con il *Test della Personalità Creativa*; l'analisi della correlazione bivariata a due code non ha mostrato correlazioni statisticamente significative tra i fattori indagati; questo risultato è il medesimo per l'analisi condotta utilizzando i punteggi grezzi così come per l'analisi che ha utilizzato i punteggi normativi.

Ipotesi I.a

Coerentemente con l'ipotesi di ricerca *I.a (obiettivo I)*, passiamo ad esaminare più dettagliatamente i risultati delle analisi in relazioni ai dati raccolti per la classe 4[^]. Il *grafico 4.19* mette in luce le traiettorie di sviluppo delle componenti di creatività misurate attraverso il *Test di Pensiero Divergente* per la classe 4[^] (N = 6; F = 1), al *tempo 1, 2, 3 e 4*; si osserva che le traiettorie di sviluppo relative a *Fluidità, Flessibilità ed Elaborazione* mantengono, nel tempo, un andamento piuttosto stabile e lineare, senza incorrere cioè in picchi e crolli significativi; al contrario, le traiettorie relative ai fattori *Titoli ed Originalità* mostrano un andamento generalmente più discontinuo e oscillatorio, per cui osserviamo che il fattore *Titoli* cresce tra *t1* e *t2*, cala tra *t2* e *t3*, per poi crescere nuovamente al *t4* e raggiungere un valore medio simile a quello iniziale (*Mt1* =16,17), anche se lievemente superiore (*Mt4* =16,50) (*tabella 4.20*). L'*Originalità*, invece, cala considerevolmente tra *t1* e *t3*, per poi stabilizzarsi tra *t3* e *t4*; il valore finale (*Mt4* =21,33) rimane, tuttavia, inferiore a quello di partenza (*Mt1* =27,00) (*tabella 4.20*). Questi dati sembrano essere in linea con le ricerche che hanno indagato il fenomeno del *Fourth Grade Slump* (Lubart & Lautrey, 1995; Smith & Carlsson, 1990; Torrance, 1968; 1967) e con quelle che, più in generale, mostrano una traiettoria di sviluppo altalenante per questa componente (Benlliure e Santos, 2015; 2016).

Grafico 4.19 – Traiettorie di sviluppo delle componenti creative misurate attraverso il *Test di Pensiero Divergente* per la classe 4[^], al t1, t2, t3 e t4.

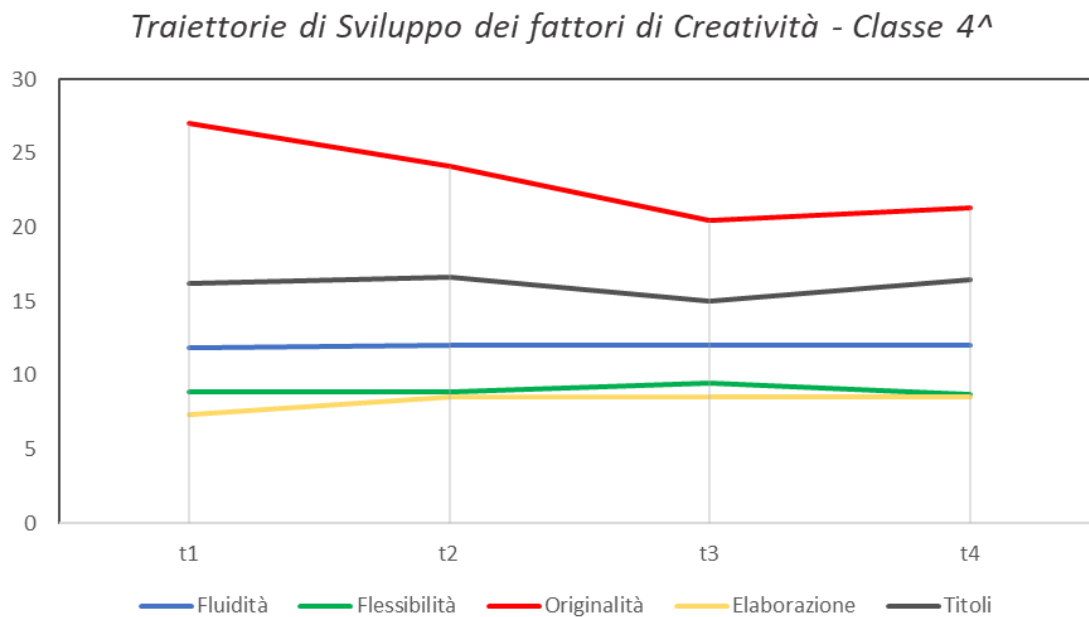


Tabella 4.20 – Confronto tra *punteggi medi* e *riferimenti normativi* per le componenti creative misurate al *Test di Pensiero Divergente* per la classe 4[^], al t1 e al t4.

<i>Punteggi medi e Riferimenti Normativi - Classe 4[^]</i>					
	<i>t1</i>		<i>t4</i>		<i>Mnorm</i>
	<i>M</i>	<i>ds</i>	<i>M</i>	<i>ds</i>	<i>M</i>
<i>Fluidità</i>	11,83	0,41	12,00	0,00	8,00
<i>Flessibilità</i>	8,83	0,75	8,67	1,63	5,00
<i>Originalità</i>	27,00	3,69	21,33	3,88	26,00
<i>Elaborazione</i>	7,33	4,41	8,50	5,58	14,00
<i>Titoli</i>	16,17	4,26	16,50	9,93	26,00
TOTALE	71,17	7,05	67,00	8,22	79,00

Riassumendo, complessivamente, le prestazioni in *Fluidità*, *Flessibilità*, *Elaborazione* e *Titoli* mantengono una certa stabilizzazione nel corso del tempo, con una lieve crescita nei punteggi; l'*Originalità* invece cala nel corso del tempo, provocando un conseguente calo anche nel punteggio totale al Test (*tabella 4.20*) ($MTOT_{t1} = 71,17$; $MTOT_{t4} = 67,00$). I confronti con i riferimenti normativi evidenziano che la classe 4[^] al *t1* si colloca *sopra la norma* in tutte le componenti creative, eccetto che in *Elaborazione* e *Titoli*; al *t4* anche l'*Originalità* risulta al di sotto del valore normativo di riferimento. Inoltre, come già osservato in precedenza, la classe 4[^] mostra al *t1* punteggi superiori a quelli osservati nelle altre classi, per tutte le componenti creative (vedi pag. 72-75).

Per quanto riguarda il *Test di Personalità Creativa*, calcolando la media dei punteggi totali grezzi ottenuti da gruppo ($M = 65,00$; $DS = 20,20$), la classe 4[^] si colloca mediamente al di sopra del riferimento normativo riportato nel manuale ($M = 62,1$) (Williams, 1994).

4.3 Contesto Educativo Scolastico – obiettivo di ricerca II

Ipotesi II.a

In riferimento all'ipotesi di ricerca *II.a* (obiettivo *II*), sono stati analizzati i risultati al test MESI (Moè, Pazzaglia, Friso, 2010), sottoscale *Prassi* (*PRASSI*) e *Strategie* (*STRAT*) d'insegnamento, al fine di valutare lo stile d'insegnamento del corpo insegnanti. Per entrambe le scale, sono stati sommati i punteggi dei singoli item e divisi poi per il numero totale di item, al fine di ottenere un valore medio; complessivamente, il gruppo insegnanti ($N = 7$, $M = 40$, $DS = 9,73$) ha totalizzato un punteggio medio pari a 3,71 ($DS = 0,49$) nella sottoscala *Prassi*, e una media totale di 2,86 ($DS = 0,83$) nella sottoscala *Strategie*. Confrontando, poi, i punteggi medi totali ottenuti da ciascun insegnante ai test con i punteggi criteriali di riferimento, si osserva che, per entrambi i questionari somministrati, solo il 28,6% dei punteggi si colloca al di sopra del punteggio criteriale medio utilizzato come riferimento (*Prassi*, $M = 4,08$; *Strategie*, $M = 3,58$). Gli insegnanti che mostrano punteggi sopra la media in entrambe le scale ($N = 2$) sono i medesimi. Di conseguenza,

per entrambi i questionari somministrati, il 71,4% dei punteggi si colloca sotto il riferimento criteriale. Dal momento che i dati raccolti in merito allo stile d'insegnamento non sono compatibili per essere confrontati con quelli relativi allo sviluppo della creatività dei bambini/e, si è deciso di utilizzare questa variabile unicamente in qualità di componente descrittiva, come dato indicativo delle modalità educative e d'insegnamento utilizzate all'interno del contesto educativo scolastico. Nel prossimo capitolo si discuteranno più dettagliatamente questi risultati in relazione alle caratteristiche dello stile d'insegnamento, in qualità di indice del clima educativo del contesto scolastico considerato.

4.4 Contesto Educativo Familiare – *obiettivo di ricerca III*

Il contesto educativo familiare è stato indagato principalmente attraverso la scala di Funzionamento Generale del *McMaster Family Assessment Device (FAD-GF)* (Epstein et al., 2003; Miller et al., 2000); considerando che le categorie di risposta del *FAD-GF* variano da 1 a 4 punti, e che gli item negativi (6) vengono invertiti, il punteggio totale, calcolato sommando i punteggi di ogni item e dividendo il totale per il numero degli item (12), varia anch'esso da 1 a 4 punti. Sono quindi stati calcolati i punteggi ponderati ottenuti dai genitori attraverso la compilazione del questionario, e sono stati poi confrontati con il cut-off; in una scala in cui 1 indica un *funzionamento familiare ottimale* e 4 indica un *funzionamento familiare estremamente problematico*, un indice di punteggio totale maggiore di 2 indica che un gran numero di affermazioni sono state collocate all'estremità più patologica. La *tabella 4.21* riporta le frequenze in relazione ai genitori che hanno ottenuto un punteggio ponderato (che può variare da 1 a 4) superiore o inferiore al *cut-off* di 2,00; un punteggio *superiore* (2,1 – 4,00) indica una modalità di funzionamento familiare che si avvicina al *polo negativo* di funzionamento; un punteggio *inferiore* (1 – 2,00) indica una modalità di funzionamento familiare che invece si avvicina al *polo positivo* di funzionamento. Come si vede in *tabella 4.21*, su 16 questionari totali

completati dalle madri l'87,5% dei punteggi si colloca sotto il cut-off, quindi molto vicino all'*estremità positiva*; per i padri, che in totale hanno compilato 20 questionari, la percentuale è un po' inferiore, per cui il 75% dei punteggi ottenuti al test si colloca sotto il cut-off.

Tabella 4.21 – Frequenze partecipanti *sopra* o *sotto norma* alla scala di *Funzionamento Generale (FAD-FG)*, suddivisi per *madri, padri* e per il *totale* del gruppo genitoriale.

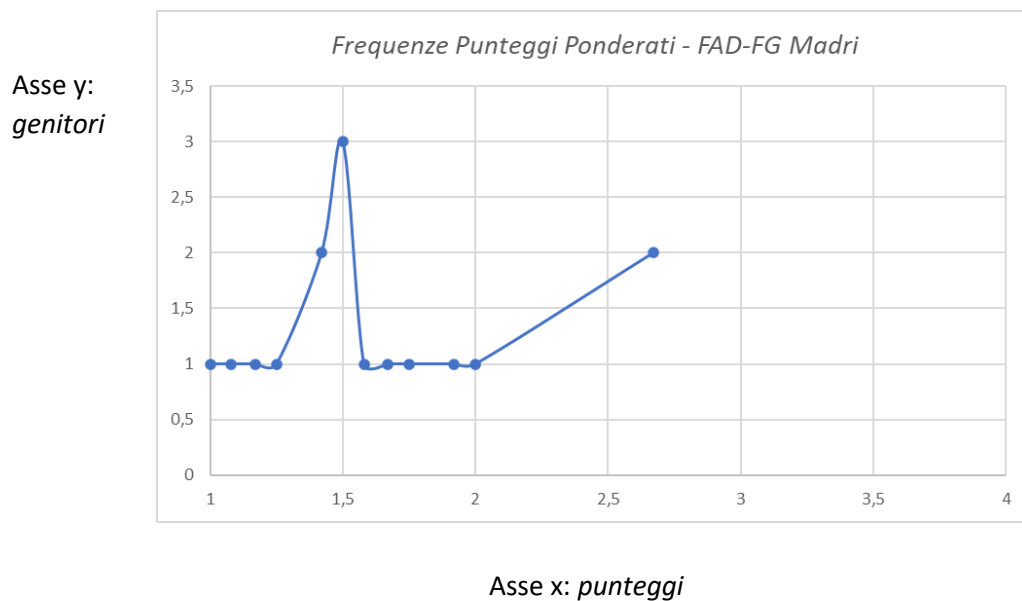
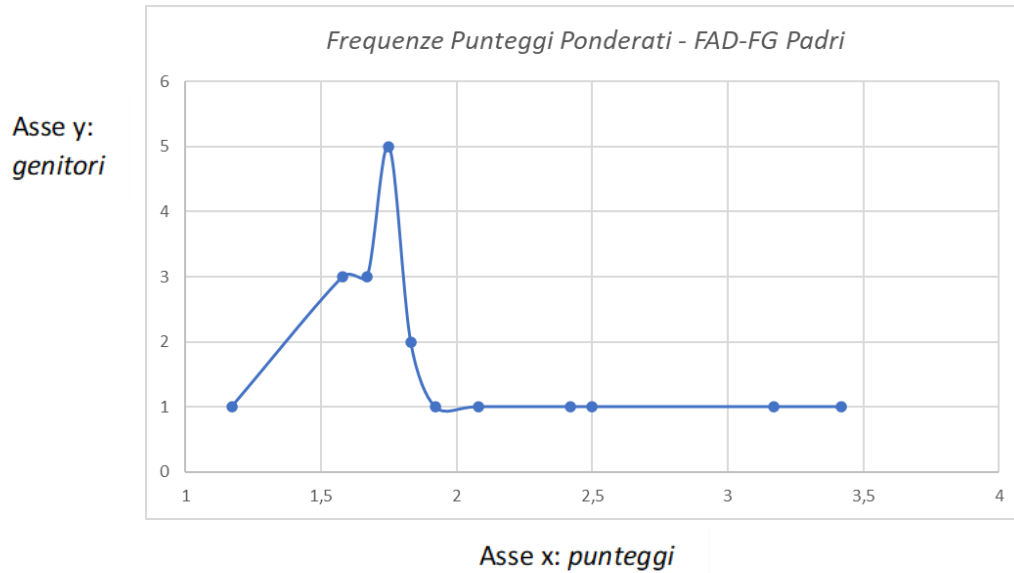
	Frequenze FAD-FG		
	Madri (N=12)	Padri (N=15)	Totale (N=27)
Numero questionari compilati	16	20	36
Funz. Positivo	14 (87,5%)	15 (75%)	29 (80,6%)
Funz. Negativo	2 (12,5%)	5 (25%)	7 (19,4%)

Complessivamente, considerando l'intero gruppo genitoriale ($N=27$) e il totale dei questionari compilati (36), l'80,6% dei punteggi si colloca all'estremo *positivo* di funzionamento generale familiare, sotto il cut-off di 2,00.

Altre piccole differenze tra i due gruppi si possono osservare nella distribuzione dei punteggi sul continuum 1 (*funzionamento ottimale*) – 4 (*funzionamento estremamente problematico*); i grafici 4.22 riportano nell'*asse delle ascisse* il range di punteggio (1-4) previsto per il Test, mentre nell'*asse delle ordinate* vengono riportate le frequenze relative ai genitori. Per cui vediamo che le madri si avvicinano maggiormente al polo positivo (1) rispetto ai padri; ben 6 madri ottengono punteggi inferiori a 1,5 (grafici 4.22). Inoltre i punteggi materni non raggiungono punteggi ponderati superiori a 2,67⁵, mentre invece quelli paterni arrivano a raggiungere il valore di 3,42, molto vicino all'estremità negativa di funzionamento (grafici 4.22); in generale, inoltre, i punteggi paterni sono più distribuiti nel grafico rispetto a quelli materni, che rimangono invece più concentrati nella parte sinistra.

⁵ I punteggi ponderati totali variano, anch'essi, da un minimo di 1,00 ad un massimo di 4,00.

Grafici 4.22 – Frequenze relative ai punteggi ponderati ottenuti alla scala di *Funzionamento Generale (FAD-FG)*, suddivisi per madri e padri; in *asse x* il range di punteggio (1,00 – 4,00), in *asse y* le frequenze dei genitori.



Ipotesi III.a

In riferimento all'ipotesi di ricerca *III.a* (obiettivo *III*), si è calcolato il coefficiente di correlazione di *Pearson* per indagare la relazione tra il funzionamento familiare generale, misurato attraverso la scala di *Funzionamento Generale (FAD-GF)* somministrata a 15 padri (totale 20 questionari compilati) e 12 madri (totale 16 questionari compilati), e lo sviluppo della creatività nei bambini, indagato attraverso le quattro somministrazioni del *Test di Pensiero Divergente* e attraverso il *Test di Personalità Creativa*; complessivamente, l'analisi della correlazione bivariata a due code non ha mostrato correlazioni statisticamente significative tra i fattori indagati, eccetto per una correlazione risultata significativa ($r = .45$, $p < .05$) tra il *Funzionamento familiare Generale*, ottenuto dalle valutazioni paterne, con i punteggi totali ottenuti dalla seconda somministrazione del *Test di Pensiero Divergente*.

4.5 Risultati della Scala Williams – obiettivi di ricerca II e III

Ipotesi II.c e III.a

I punteggi totali ottenuti da genitori ed insegnanti alla scala *Williams* (1994) sono stati confrontati con i riferimenti normativi; da questo confronto è emerso che il 55% dei questionari compilati dai padri (20) ha ottenuto punteggi *sopra norma*, mentre il 45% di questi risulta *sotto norma*; l'83,3% dei questionari compilati dalle madri (18) ha ottenuto punteggi *sopra norma*, con un 16,7% *sotto norma*; infine, i questionari compilati dagli insegnanti (25) si collocano per il 64% *sopra norma*, con un 36% *sotto norma*. È stato calcolato il coefficiente di correlazione di *Pearson* per indagare la relazione tra la percezione genitoriale e del gruppo insegnanti sulla creatività dei bambini/e, indagata attraverso la scala *Williams*, e lo sviluppo della creatività dei bambini/e stessi, indagata attraverso i *Test di Pensiero Divergente* e di *Personalità Creativa*. L'analisi della correlazione bivariata a due code ha mostrato delle correlazioni statisticamente

significative tra i punteggi materni e quelli paterni forniti alla scala *Williams* in riferimento alla valutazione della creatività dei propri figli/e ($r = .50, p < .05$); altre correlazioni statisticamente significative si sono trovate tra i punteggi materni e quelli forniti dagli insegnanti ($r = .63, p < .01$), e tra le valutazioni paterne alla scala *Williams* e i punteggi normativi dei bambini/e al *Test di Personalità Creativa* ($r = .49, p < .05$). Infine, le valutazioni fornite dagli insegnanti in merito alla creatività dei bambini/e correlano in maniera statisticamente significativa con i punteggi normativi al *Test di Pensiero Divergente* nell'ultima somministrazione (*tempo 4*) ($r = .46, p < .05$).

DISCUSSIONE E LIMITI

Il primo obiettivo della ricerca è stato quello di indagare lo sviluppo del potenziale creativo nel corso degli anni della scuola primaria in relazione alle caratteristiche del contesto educativo scolastico, ponendo particolare attenzione al fenomeno del *fourth-grade slump* e alle teorizzazioni ad esso relative (Benlliure & Santos, 2015; 2016; Russ and Fiorelli, 2010; Kohlberg, 1987; Torrance, 1968). I risultati emersi ricalcano parzialmente i profili che si trovano in letteratura in relazione al crollo di creatività che si verifica intorno ai 9 anni, e che descrivono generalmente un importante calo dell'*Originalità* e un generale “decremento in quasi tutte le capacità di pensiero creativo” (Torrance, 1965, 1967, 1968). Come riporta la *tabella 4.7*, l'indagine sullo sviluppo della creatività nei bambini/e ha rilevato un calo dell'*Originalità* nel tempo per la classe 4[^] e per la classe 3[^], che si compone, infatti, di 7 bambini/e ($F = 2$), 3 dei quali (43,6%) hanno compiuto 9 anni tra la prima e la quarta somministrazione del *Test di Pensiero Divergente* (Williams, 1994); questo calo in *Originalità* si è riscontrato a partire dal *secondo* e *terzo* tempo di somministrazione del *Test di Pensiero Divergente*. Nonostante ciò, le altre componenti creative sono cresciute o hanno mantenuto una relativa stabilità nel corso del tempo. L'ipotesi interpretativa più probabile per spiegare il calo dell'*Originalità* sembra essere proprio quella del *fourth-grade slump* originariamente identificato da Torrance (1965, 1967, 1968); a questo proposito alcune più recenti ricerche che tutt'ora studiano il fenomeno, sostengono che il potenziale creativo sia influenzato anche da processi maturazionali (Runco, 2014) che si esprimono nei termini di periodi di sviluppo critici e che possono quindi portare ad un crollo nelle prestazioni creative. Nel caso specifico del *fourth-grade slump*, le teorizzazioni volte a spiegare questo fenomeno ascrivono allo sviluppo delle abilità cognitive le ragioni alla base di questa tendenza di calo; proprio in questa fase dello sviluppo, che ha luogo appunto intorno ai 9 anni d'età, si verifica generalmente un picco di pensiero convergente dovuto al fatto che i bambini arrivano a padroneggiare il pensiero logico, che porta con sé la preferenza verso una modalità di espressione caratterizzata da una forte adesione al reale (Rosenblatt & Winner, 1988). Ulteriori ricerche hanno trovato dati a supporto di altri momenti di crollo dell'*Originalità* nel corso dello sviluppo, con l'avanzare dell'età (Metwaly, et al., 2021). Più in generale, gli autori concordano sul fatto che l'*Originalità*, così come la creatività nel suo insieme,

procedano nel percorso di sviluppo attraverso crolli e picchi, a fronte di una generale tendenza di crescita della creatività nel corso della vita. Recentemente Benlliure e Santos (2015; 2016), ad esempio, avevano trovato per l'*Originalità* una traiettoria altalenante, caratterizzata da alti e bassi nel corso del tempo; nello specifico gli autori riportano un lieve calo nelle prestazioni della classe terza, un calo più consistente in quelle della classe quarta e una successiva ripresa negli anni immediatamente successivi.

I risultati emersi in questa sede in relazione allo sviluppo della creatività dei bambini con età che si aggira intorno ai 9 anni, sono dunque in linea con le più recenti ricerche che mostrano, in generale, un percorso di crescita discontinuo della creatività nel corso del tempo che delinea traiettorie di sviluppo parzialmente indipendenti per le varie componenti creative (Benlliure e Santos, 2015; 2016) in cui, nello specifico, l'*Originalità* sembra attraversare un calo a ridosso del nono anno d'età. Rispetto alla relazione tra lo sviluppo della creatività e il contesto educativo scolastico, si ritiene che la specifica tipologia di contesto sperimentata dai bambini/e possa aver influito positivamente sulle prestazioni e, più in generale, sullo sviluppo del potenziale creativo. Si osservano, infatti, per le classi 3[^] e 4[^], prestazioni elevate (*sopra la media*) per *Fluidità* e *Flessibilità* (in tutti i tempi di somministrazione del test), e per *Originalità* (nel primo e secondo tempo di somministrazione). De Caroli e Sagone (2009), esplorando lo sviluppo della creatività all'interno di diverse tipologie di contesti scolastici del territorio italiano, avevano trovato punteggi simili e quindi elevati per *Fluidità* e *Flessibilità*, a fronte di punteggi medi piuttosto bassi nelle altre componenti. I dati emersi nell'ambito del presente contributo sono in linea con quelli riportati dalle autrici per *Flessibilità* e *Fluidità*, che anche in questo caso sono risultate capacità molto sviluppate per l'intero campione indagato, ma sono discordanti rispetto a quanto emerso per l'*Originalità*; l'indagine sullo sviluppo del potenziale creativo condotta in quattro tempi ha rivelato punteggi *sopra la media* in *Originalità* per tutte le classi, seppur in tempi differenti ed in modo non sempre continuativo nel tempo. Ad ogni modo, questa tendenza ad ottenere punteggi elevati (*sopra la media*) per le componenti di *Fluidità*, *Flessibilità*, ma soprattutto di *Originalità* (dal momento che contrasta con quanto emerge dalle ricerche condotte in altri contesti italiani – vedi De Caroli e Sagone, 2009), lascia pensare che il particolare contesto scolastico in questione sia in grado di esercitare un'influenza positiva sullo sviluppo della creatività e del potenziale creativo nei bambini/e, specialmente promuovendo il

potenziamento delle capacità di pensiero *fluida, flessibile e originale*; tuttavia, e in accordo con quanto riportato in letteratura, lo sviluppo della creatività e delle differenti componenti creative nel tempo procedono per traiettorie oscillatorie, caratterizzate da alcuni alti e bassi, ed influenzate in parte da processi maturazionali i quali delineano specifiche finestre temporali critiche che coincidono con lo sviluppo di determinate abilità (Runco, 2014; Benlliure e Santos, 2015; 2016). Questo significa che, nel caso specifico delle classi 3^a e 4^a, l'azione supportiva e stimolante esercitata dal contesto sembra rintracciabile nelle prestazioni elevate che si osservano per l'*Originalità* nei primi mesi dell'anno scolastico (*t1* e *t2*), oltre a quelle, sempre elevate, che si osservano per *Flessibilità* e *Fluidità*. Tuttavia, è possibile che l'azione del contesto non permetta di colmare le naturali oscillazioni che si verificano nel percorso di sviluppo della creatività e delle singole componenti creative nel tempo, e che quindi l'influenza dei processi maturazionali alla base del calo dell'*Originalità* intorno ai 9 anni d'età rimanga nonostante tutto osservabile nelle prestazioni dei bambini/e. A supportare quest'ultima considerazione, un'analisi qualitativa delle produzioni grafiche al *Test di Pensiero Divergente*, ha rivelato una tendenza dei bambini più grandi a preferire disegni che rappresentano situazioni ed oggetti reali, anche molto concreti e decisamente più riconoscibili rispetto alle produzioni fantasiose che si osservano nei bambini/e più piccoli. Queste differenze qualitative sembrano confermare l'ipotesi di una maggior rilevanza del pensiero logico e convergente nei bambini intorno ai 9 anni d'età, come esito di un processo maturazionale che delinea una finestra critica per lo sviluppo di questa modalità di pensiero (Rosenblatt & Winner, 1988). Bisogna considerare, ad ogni modo, che le analisi condotte non hanno riscontrato differenze statisticamente significative tra le classi rispetto ai punteggi ottenuti per le varie componenti creative, in nessuno dei tempi di somministrazione osservati; dunque questo vale anche per i punteggi emersi in *Originalità*. Questo dato può essere, da una parte, una conseguenza della scarsa numerosità del campione e dei gruppi-classe indagati, dall'altra può anche essere interpretato come segno del fatto che le oscillazioni riscontrate nei punteggi non sono di fatto così consistenti da far emergere differenze significative tra i gruppi in merito al percorso di sviluppo della creatività.

Un altro dato a supporto dell'azione positiva esercitata dal contesto scolastico in relazione allo sviluppo della creatività nei bambini/e è quello ricavato dal *Test di Personalità Creativa*, che mostra, per le classi 3[^] e 4[^], punteggi al di sopra della media normativa. Kaufman e Beghetto (2016) indicano che la creatività al livello *mini-c*, quando cioè si trova ancora ad uno stadio potenziale come accade in infanzia, è indagabile principalmente attraverso due modalità: le autovalutazioni degli studenti circa le proprie capacità creative e le percezioni della creatività da parte degli insegnanti (che verranno discusse in seguito). Secondo gli autori, l'auto-percezione circa la propria capacità di generare idee e la propria disponibilità a correre rischi è indicativa del livello di *auto-efficacia creativa* del bambino, componente fondamentale per lo sviluppo della creatività del tempo (Beghetto 2013; Beghetto 2016), che per crescere necessita non solo di abilità, ma anche di fiducia e volontà di esprimere e sviluppare le proprie idee creative (Beghetto & Kaufman, 2016). Come verrà ribadito in seguito, tutti i bambini/e che hanno partecipato all'indagine hanno mostrato elevati livelli di auto-efficacia creativa.

Concludendo quindi, alla luce delle riflessioni emerse e in relazione all'ipotesi di ricerca *I.a - che il fenomeno del fourth-grade slump, che tipicamente si verifica intorno al quarto anno di scuola primaria, sia mitigato dal contesto scolastico che adotta i principi dell'out-door education; ...-*, si può concludere che il fenomeno del *fourth-grade slump* (Torrance, 1965, 1967, 1968) sia stato, nonostante tutto, almeno parzialmente osservabile nei termini di un calo dell'*Originalità* in concomitanza con la seconda parte dell'anno scolastico per le classi 3[^] e 4[^]. Si ritiene che i dati emersi mostrino tuttavia un'azione supportiva e stimolante ad opera del contesto educativo scolastico sullo sviluppo della creatività; quest'azione è rintracciabile in un'aumentata capacità di *pensiero fluido, flessibile ed originale*, oltre che in un elevato senso di *auto-efficacia creativa*. Ad ogni modo, l'esistenza di fisiologici processi maturazionali sembra esercitare una forza opposta a quella che proviene dal contesto, influenzando il percorso di sviluppo della creatività e delle singole componenti creative e condizionandolo nella crescita piuttosto che nella decrescita.

Si passerà ora a discutere i risultati emersi in relazione all'ipotesi di ricerca *I.b - che, complessivamente, il potenziale creativo di tutti i bambini inclusi nello studio mostri una crescita nel corso dell'anno scolastico, in virtù delle caratteristiche del contesto educativo scolastico -*. L'ipotesi può dirsi parzialmente confermata; in generale

(considerando i punteggi totali al test) il potenziale creativo è cresciuto nel tempo per le prime due classi, mentre le altre due hanno risentito della decrescita nei punteggi di *Originalità*, il che ha generato una complessiva decrescita nelle prestazioni al test nel corso delle quattro somministrazioni. Considerando i percorsi di sviluppo relativi alle singole componenti creative, tutte le classi sono cresciute nel tempo per *Fluidità*, *Flessibilità*, *Elaborazione* e *Titoli*; le classi 1[^] e 2[^] hanno manifestato una crescita anche in *Originalità*. Come è stato esposto nei risultati, le traiettorie di sviluppo (in relazione al totale e in relazione alle singole componenti creative) mostrano prevalentemente un andamento oscillatorio, con lievi alti e bassi. Questi dati sono in linea con quanto emerge in letteratura; numerosi autori riferiscono andamenti discontinui, caratterizzati da picchi e crolli nel percorso di sviluppo della creatività e delle singole componenti creative (Alfonso-Benlliure & Santos, 2015, 2016; Runco, 2006a; Mullineaux & Dilalla, 2009). Si osserva anche una tendenza di crescita, nel corso dell'anno, generalmente superiore nelle prime due classi rispetto alle ultime due, in tutte le componenti creative valutate dal test; è possibile che i processi maturazionali alla base del calo in *Originalità* che si osserva per la classe 3[^] e 4[^], influenzino in piccola parte anche lo sviluppo delle altre componenti creative, non determinando un calo nelle prestazioni, come osservato invece da Torrance (1965, 1967, 1968), ma bensì rallentando momentaneamente il ritmo di sviluppo.

I risultati delle analisi condotte supportano i dati emersi in relazione alle traiettorie di sviluppo che si sono osservate per le quattro classi; è stato trovato un effetto statisticamente significativo del *tempo* per tutte le componenti creative indagate e per il totale, eccetto che per la componente di *Elaborazione*. Questo indica che c'è stato un effettivo sviluppo della creatività nel corso del tempo, tra le quattro somministrazioni del test, sia da un punto di vista generale che considerando le singole componenti creative. Questo sembra non essere valido nel caso dell'*Elaborazione*, che mostra una crescita nel corso del tempo, ma che tuttavia rimane non sufficiente per essere rilevante ad un livello statistico. Il percorso di sviluppo che si è verificato ha delineato traiettorie in crescita per le componenti di *Fluidità* e *Flessibilità* per tutti i gruppi-classe, senza particolari differenze tra i gruppi. Sono emerse, invece, differenze significative tra le classi nelle traiettorie di sviluppo relative all'*Originalità*, all'attribuzione di *Titoli* e in relazione al *Totale*. Gli effetti d'interazione *classe – tempo* hanno evidenziato, come atteso, differenze nel percorso di sviluppo dell'*Originalità* tra le classi, per cui osserviamo infatti che le

classi 3[^] e 4[^] mostrano un calo a ridosso delle ultime due somministrazioni, mentre invece le prime due classi mostrano un aumento dei punteggi; le differenze relative all'attribuzione di *Titoli* si riferiscono invece alla crescita rallentata che si osserva per le classi 3[^] e 4[^], rispetto ai punteggi che ottengono le prime due classi. In ultima analisi, le differenze emerse per il percorso di sviluppo riferito al *Totale*, come già osservato, evidenziano la crescita delle prime due classi e la decrescita delle ultime due, motivata dal calo in *Originalità* che pesa nel punteggio complessivo alle ultime due somministrazioni del test.

Un'ultima considerazione riguarda la creatività posta in una dimensione evolutiva di più ampio respiro, che emerge prevalentemente dall'osservazione dei dati raccolti in seno alla prima somministrazione del *Test di Pensiero Divergente*, e che sembra evidenziare una generale tendenza di crescita della creatività all'aumentare dell'età. La classe 4[^] mostra al *tI* punteggi più alti rispetto a quelli delle altre classi, per tutte le componenti considerate così come per il totale; inoltre, generalmente, troviamo al *tI* punteggi più elevati nei bambini più grandi rispetto a quelli che si osservano nei bambini più piccoli. Come si è visto, i dati raccolti non mostrano una continuità rispetto a questa tendenza e, anzi, evidenziano poi traiettorie oscillatorie per le singole componenti creative nel corso del breve periodo. Questi dati sono in linea con quanto emerso in letteratura; nello specifico, concordemente con quanto evidenziato da Benlliure e Santos (2015), si ritiene che a fronte di una generale tendenza all'incremento della creatività all'aumentare dell'età, il suo sviluppo sia intervallato da momenti di decrescita e successive riprese (ad es. Alfonso-Benlliure & Santos, 2016; Mullineaux & Dilalla, 2009) che delineano traiettorie di sviluppo parzialmente indipendenti per i diversi processi che stanno alla base del pensiero creativo (Benlliure e Santos, 2015). Gli autori, nelle loro ricerche sullo sviluppo delle componenti creativo-divergenti nel tempo, trovano infatti una generale tendenza di crescita della creatività all'aumentare dell'età (*Global Creativity*); mentre rispetto alle singole componenti creative rilevano differenti tipologie di traiettorie (Benlliure e Santos, 2015). Ad ogni modo, per corroborare l'ipotesi di una generale crescita della creatività all'aumentare dell'età, sarebbe necessario monitorare lo sviluppo creativo dei bambini/e per un intervallo di tempo più ampio, seguendoli longitudinalmente di anno in anno per cogliere se, effettivamente, al netto delle oscillazioni che si verificano nel corso di un singolo anno scolastico, si rileva una generale

tendenza di crescita della creatività nel tempo, come evidenziato dalle ricerche di Benlliure e Santos (2015; 2016).

Relativamente all'azione esercitata dal contesto sullo sviluppo della creatività nel tempo, oltre alle traiettorie di crescita che sono state descritte, si osservano punteggi elevati (sopra la media) per *Flessibilità* e *Fluidità* in tutte le somministrazioni e per tutti i gruppi classe, e punteggi elevati in *Originalità* (in tutte le somministrazioni per la classe 1[^]; nelle ultime due somministrazioni per la classe 2[^]; nelle prime due somministrazioni per le classi 3[^] e 4[^]). I dati emersi in relazione ai soggetti indagati sembrano essere parzialmente in linea con quelli riportati nei tre studi di De Caroli e Sagone (2009) che hanno esplorato lo sviluppo della creatività nel corso del tempo, e utilizzando il TCD (Williams, 1994), all'interno di differenti tipologie di contesti scolastici del territorio italiano. Le autrici hanno riportato punteggi generalmente elevati in *Fluidità* e *Flessibilità* per tutto il campione indagato, con punteggi sotto norma per *Elaborazione* e *Titoli* e punteggi lievemente sotto norma per *Originalità*. Il presente contributo non è del tutto confrontabile con le ricerche svolte dalle autrici, dal momento che queste hanno optato per un'unica somministrazione del test. Ad ogni modo, i dati emersi in questa sede per l'interno gruppo minori sembrano simili a quelli riportati da De Caroli e Sagone (2009), rispetto ai punteggi elevati in *Fluidità* e *Flessibilità*, sotto norma in *Elaborazione* e *Titoli*. Dai dati raccolti emergono, tuttavia, punteggi sopra la norma anche per la componente di *Originalità*; questa osservazione può essere interpretata come esito dell'azione supportiva e stimolante esercitata dal contesto educativo scolastico considerato, che si caratterizza per uno stile d'insegnamento flessibile, stimolante e poco strutturato, che pone al centro la dimensione della scoperta in totale libertà e autonomia, e che incoraggia le manifestazioni espressive divergenti con feed-back positivi.

L'azione del contesto può essere rintracciata, ancora una volta e come già indicato per le classi 3[^] e 4[^], attraverso l'analisi dei punteggi emersi in relazione al *Test di Personalità Creativa* (Williams, 1994). Complessivamente, il gruppo si colloca *sopra* il riferimento normativo al test; inoltre, non sono emerse differenze significative tra le classi. L'analisi delle singole componenti *emotivo-divergenti* ha evidenziato un consistente sviluppo di tratti affettivi e caratteriali associati alla creatività nel gruppo minori, in linea con i tratti divergenti riscontrati a livello cognitivo, e un'elevata *auto-efficacia creativa*; nello

specifico, il gruppo ha mostrato punteggi elevati per le dimensioni di *Curiosità*, *Complessità* e *Disponibilità ad assumere rischi*.

Anche i punteggi che si riscontrano nell'intero gruppo in relazione alla componente di *Elaborazione* possono essere interpretati alla luce dello specifico contesto scolastico che i bambini/e sperimentano e in cui sono inseriti. Rispetto alla componente di *Elaborazione* si osservano punteggi complessivamente bassi e non si rileva un effetto del tempo, ad indicare che la crescita che si osserva nei punteggi nel corso dell'anno è irrilevante. Questo dato sembra riflettere una tendenza generale del gruppo, che mostra elevate capacità di *pensiero fluido e flessibile*, con punteggi che si collocano molto sopra i valori normativi di riferimento, incorrendo, di contro, in una penalizzazione dell'elaborazione delle produzioni grafiche, che risultano in genere poco arricchite e povere di dettagli. Quella che emerge, quindi, sembra essere una modalità di pensiero prevalentemente florida, che produce una grande quantità di idee, ed elastica, cioè capace di passare da un compito all'altro con velocità e mettendo in pratica strategie variegate; dal momento che questa tendenza si rileva in tutti i bambini/e, è possibile che il potenziamento di queste abilità di pensiero che risultano così sviluppate sia l'esito della relazione con il contesto educativo scolastico che, per sua natura, pone enfasi su queste caratteristiche. Probabilmente, seguendo un principio di economia cognitiva, una così elevata fluidità e flessibilità di pensiero tendono a penalizzare la possibilità di focalizzarsi in modo dettagliato sull'elaborazione di ogni singola produzione.

Concludendo questa seconda parte, si può asserire che il potenziale creativo sia certamente cresciuto nel corso dell'anno scolastico per i bambini e le bambine delle classi prima e seconda, come mostrano anche gli effetti d'interazione *classe-tempo*. I bambini/e delle prime classi mostrano una *crescita* in tutte le componenti creative, specialmente in *Originalità* e in produzione di *Titoli (trasformazione semantica divergente)* (Williams, 1994). Questa crescita non si osserva, tuttavia, in egual misura per i bambini/e più grandi, che mostrano una crescita rallentata in tutte le componenti creative, e una decrescita in *Originalità* nel corso del tempo, con l'esito generale di una prestazione che risulta via via calante. Ad ogni modo, un'azione stimolante e supportiva del contesto scolastico può essere rintracciata nelle *elevate* capacità di *pensiero fluido e flessibile*, nella spiccata *originalità* e nell'elevato senso di *auto-efficacia creativa* che i bambini/e mostrano in misura maggiore rispetto a ciò che normalmente ci si attenderebbe. Questi dati lasciano

pensare che un contesto educativo flessibile, aperto e accogliente rispetto alle manifestazioni espressive divergenti, come nel caso dei contesti scolastici che si avvalgono dei principi dell'*out-door education*, sia in grado di potenziare lo sviluppo della creatività nei bambini e di creare le basi affinché questa importante capacità venga coltivata nel tempo.

Il secondo obiettivo dello studio è stato quello di analizzare più nello specifico le caratteristiche dell'*ambiente pedagogico* in relazione alla promozione della creatività nei bambini. Il contesto educativo scolastico è stato indagato nei termini dello *stile d'insegnamento*, delle *credenze* degli insegnanti sulla creatività, della *percezione* degli insegnanti rispetto al potenziale creativo degli studenti. Lo *stile d'insegnamento*, indagato attraverso le due sottoscale del MESI (*PRASSI* e *STRATEGIE*) (Moè, Pazzaglia, Friso, 2010), ha rivelato complessivamente uno stile d'insegnamento poco strutturato, flessibile, aperto al dialogo, sensibile ai bisogni degli studenti ed in grado di incoraggiare la motivazione intrinseca e la curiosità dei bambini/e. Un'analisi qualitativa delle risposte fornite dagli insegnanti alla scala *PRASSI*, ha permesso di rilevare una marcata tendenza del gruppo ad attribuire punteggi molto alti ad item del tipo "*rinforzo positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno*" e "*curo la relazione con gli studenti pensando che anche questo abbia una influenza sul loro rendimento*"; mentre punteggi molto bassi sono stati attribuiti ad item che riflettono l'utilizzo di prassi d'insegnamento che mirano ad una marcata strutturazione ed organizzazione del lavoro didattico, oltre che ad una valutazione rigorosa degli apprendimenti e un'impostazione generalmente teorica del processo d'apprendimento, come ad esempio: "*verifico in modo sistematico il lavoro fatto a casa*", "*prima di una verifica chiarisco quali argomenti verranno considerati, le caratteristiche del compito e quanto tempo verrà assegnato*", "*prima di iniziare un nuovo argomento comunico alla classe quanto tempo vi dedicherò*". Rispetto alla scala *STRATEGIE*, quello che emerge è una generale tendenza del gruppo a fare scarso uso di strategie d'insegnamento, come ad esempio avvalersi di schemi, grafici e tabelle per esprimere e sintetizzare i concetti appresi, o dettare un certo numero di definizioni. Questi dati sollevano due riflessioni. Per prima, bisogna considerare che gli insegnanti hanno riportato alcune difficoltà nella compilazione dei questionari, date dal fatto che le frasi (*item*) contenevano spesso elementi estranei all'impostazione didattica e, più in generale, alla filosofia educativo-pedagogica del contesto stesso (alcuni item contengono termini

come “*interrogazione*”, “*verifica*”, “*definizioni*”, che non fanno parte della quotidianità del contesto in questione); inoltre, alcuni item fanno riferimento, come già accennato, a prassi e strategie d’insegnamento che frequentemente vengono utilizzate nei contesti scolastici “convenzionali”, ma che non riflettono le modalità d’apprendimento prevalentemente esperienziali che generalmente si trovano in quei contesti che si avvalgono dei principi dell’*out-door education* (Davies, et al., 2013). La seconda osservazione riguarda prevalentemente i risultati emersi dalla scala *STRATEGIE*, che mostrano uno stile d’insegnamento che non fa largo uso di strategie didattiche. Questo dato, sempre in linea con le peculiarità del contesto di riferimento, sembra accostarsi al particolare stile cognitivo dei bambini/e, che si è reso evidente attraverso le somministrazioni del *Test di Pensiero Divergente* (Williams, 1994). È probabile che una modalità d’insegnamento flessibile e dinamica, che stimola l’apprendimento in forma esperienziale ed olistica, incentivando l’autonomia e la scoperta del bambino, tenda a stimolare una certa fluidità e flessibilità di pensiero, lasciando anche spazio al bambino/a per coltivare una propria visione del mondo, che si traduce nello sviluppo di una personalità creativa ed originale. Questa ipotesi sembra allineata anche con i punteggi che si ritrovano per la dimensione di *Elaborazione*; è possibile che un insegnamento di questo tipo, che potremmo anche definire poco strutturato e scarsamente strategico, favorisca certe modalità cognitive ma ne penalizzi altre. Tuttavia, dal momento che i dati ricavati dai due questionari del *MESI* non sono idonei per essere posti a confronto con quelli ottenuti ai *Test di Pensiero Divergente* e di *Personalità Creativa*, si è deciso di utilizzare le informazioni ricavate in merito allo *stile d’insegnamento* unicamente in qualità di variabile descrittiva; per questo motivo, le osservazioni proposte sono interpretazioni che però non hanno trovato riscontro nell’analisi statistica dei dati. Le *credenze* degli insegnanti, ricavate dall’analisi qualitativa delle risposte fornite alla scala *Williams*, hanno rivelato complessivamente un’alta considerazione della creatività, ritenuta addirittura come parte integrante del processo di apprendimento; i concetti che sono emersi mostrano un atteggiamento apprezzante, tollerante, inclusivo, stimolante e aperto nei confronti delle manifestazioni divergenti associate alla creatività. Si nota anche che l’idea generale che emerge dalle risposte analizzate non solo è in linea con le principali teorizzazioni e concettualizzazioni di creatività che si ritrovano in letteratura, ma riflette largamente quelli che sono i principi e i valori promossi dal contesto stesso che si sta

esaminando; questo indica che la creatività e i concetti ad essa interrelati sono parte fondante del lavoro educativo promosso dagli insegnanti. Sappiamo infatti, che le *concezioni della creatività* da parte degli insegnanti sono importanti indicatori di come viene impostato lo *stile educativo* scolastico (Beghetto & Kaufman, 2016); spesso, ad esempio, queste convinzioni sono errate, ed includono l'idea che la creatività sia esclusivamente nuova e non pertinente, che sia rara, che si applichi solo a determinate materie e che abbia poca rilevanza per il rendimento scolastico (Zhou et al. 2013).

Infine, i risultati emersi rispetto alla *percezione* della creatività dei bambini/e, esprimono complessivamente un'elevata sensibilità degli insegnanti per le manifestazioni creative; i punteggi ottenuti sono, per la maggior parte, sopra la media, il che indica che gli insegnanti hanno un'alta considerazione del potenziale creativo dei propri studenti. La capacità di riconoscere ed evidenziare le modalità d'espressione e i tratti creativi dei bambini/e, sembra allineata sia con l'atteggiamento generale del corpo insegnanti in relazione alla creatività, sia con le prestazioni divergenti degli studenti, come del resto mostra la correlazione significativa rilevata per i punteggi ottenuti alla scala *Williams* con le prestazioni dei bambini al *Test di Pensiero Divergente*. Questi dati sono in linea con la letteratura esplorata in sede di ricerca; Beghetto e Kaufman (2016) riportano che il potenziale creativo (*mini-c*) può essere promosso da insegnanti e genitori, lasciando liberi i bambini di creare nuove idee, incoraggiandoli ad impegnarsi in pensieri e giochi creativi, e sottolineando i vantaggi del processo creativo in generale (Beghetto et al. 2012) in (Beghetto & Kaufman, 2016). Secondo gli autori, un apprendimento che ha saputo coltivare la curiosità personale e un ambiente che ha sostenuto la creatività del bambino/a con *feedback* ed incoraggiamento, possono portare ad una crescita del potenziale creativo (Beghetto e Kaufman 2007; 2014; 2016).

Riassumendo le osservazioni esposte sino ad ora, quello che emerge è un contesto educativo scolastico che si caratterizza per uno stile d'insegnamento flessibile, non-strutturato, dinamico e stimolante, centrato su un apprendimento di tipo esperienziale che pone al centro il bambino in qualità di agente attivo ed autonomo, libero nel processo di scoperta della conoscenza; queste caratteristiche sono, d'altronde, in linea con quelle che, generalmente, in letteratura descrivono i contesti scolastici che adottano i principi dell'*out-door education* (Davies, et al., 2013). Anche avvalendosi di un'analisi qualitativa, è stato possibile rilevare che la creatività, così come i vari concetti che ruotano

attorno a questa dimensione, riveste un ruolo pressoché centrale sia in termini pratici, andando a delineare un certo stile d'insegnamento, sia in linea più generale, in veste di principi che guidano il lavoro educativo e pedagogico all'interno del contesto. Probabilmente, lo stile d'insegnamento, per come è stato descritto, insieme con un clima educativo che tiene in alta considerazione lo sviluppo di capacità creative e divergenti, e che quindi risulta sensibile ed abile nel riconoscere, promuovere ed incoraggiare queste stesse capacità attraverso feed-back positivi, sono in relazione con l'osservato sviluppo delle componenti creative nei bambini e, più nello specifico, con lo sviluppo di spiccate capacità di *pensiero fluido, flessibile ed originale*, oltre che con un elevato senso di *auto-efficacia creativa*.

L'ultimo obiettivo dell'indagine è stato quello di analizzare le caratteristiche di un secondo contesto educativo decisamente prossimale e impattante, in linea generale, sul percorso di crescita individuale: il contesto familiare. Quest'ultimo è stato indagato nei termini del *funzionamento familiare generale*, delle *credenze* genitoriali in relazione alla creatività e della *percezione* genitoriale della creatività del/i figlio/i. Il *funzionamento familiare generale*, analizzato attraverso la sottoscala di *Funzionamento Generale* del *FAD* (Epstein et al., 2003; Miller et al., 2000), non ha mostrato correlazioni significative con i dati raccolti in merito alle prestazioni creative dei bambini/e; per questo motivo, anche se i punteggi ottenuti mostrano, complessivamente, che le famiglie dei bambini che hanno partecipato allo studio utilizzano modalità di funzionamento molto positive, questo indice risulta scarsamente rilevante in senso alle ipotesi formulate e alle finalità dello studio. Questo esito solleva sicuramente delle riflessioni rispetto agli strumenti utilizzati e ai costrutti indagati; è probabile che una ricerca più accurata possa aiutare ad identificare con maggior chiarezza quali aspetti del funzionamento familiare, dello stile educativo genitoriale e/o della personalità dei genitori, possano essere in relazione con lo sviluppo della creatività nei bambini. Le *credenze* genitoriali in relazione alla creatività hanno rivelato, come per gli insegnanti, un'alta considerazione di questa dimensione e delle capacità ad essa interrelate; tant'è che traspare, dalle risposte, la sentita necessità e anche la volontà di appoggiarsi ad un contesto scolastico che sia in grado di stimolare le abilità creative e divergenti. Rispetto al gruppo insegnanti, i genitori pongono frequentemente in relazione lo sviluppo della creatività con l'aspettativa connessa alla possibilità di vedere un esito tangibile di tale sviluppo, nei termini di una realizzazione-produzione creativa

concreta. L'interesse per il risvolto pratico-applicativo, che si ritrova con maggior frequenza nelle risposte paterne in confronto a quelle materne, può esprimere, da un lato l'esigenza di verificare l'esito del percorso di sviluppo creativo dei bambini, che, d'altra parte, i genitori si aspettano come conseguenza dell'azione stimolante e supportiva esercitata dallo stile educativo e d'insegnamento che i bambini sperimentano all'interno del contesto scolastico; dall'altro lato, questa aspettativa potrebbe anche riflettere la presenza di una teoria implicita legata alla credenza che coltivare e potenziare capacità creative e modalità divergenti di pensiero sia un processo necessariamente collegato con la produzione di elaborati artistici (i genitori citano ad esempio esibizioni musicali, realizzazione di quadri, scrittura di testi) inequivocabilmente creativi. Interessante notare anche che, mentre le risposte paterne sottolineano una relazione tra la creatività e la possibilità di sviluppare un certo tipo di atteggiamento mentale, che si traduce in una serie di abilità cognitive particolarmente utili per la risoluzione dei problemi, quelle materne invece tendono ad evidenziare le qualità emotive e relazionali che si associano ad un processo di apprendimento e di crescita che tenga in considerazione la creatività come dimensione da coltivare. Infine, l'analisi della *percezione* genitoriale della creatività del/i figlio/i, ha mostrato che le madri percepiscono i propri figli/e come più dotati di qualità creative rispetto a quanto emerge invece dalle risposte paterne, che stimano in misura minore il potenziale creativo dei bambini/e; complessivamente, la maggior parte dei genitori che ha partecipato all'indagine ha fornito risposte sopra la media, a testimoniare il fatto che anche i genitori, come gli insegnanti, si rivelano sensibili e capaci di riconoscere, e quindi anche evidenziare, le modalità espressive e i tratti divergenti e creativi dei bambini/e. Lo studio della relazione tra le percezioni genitoriali, quelle emerse dalle risposte degli insegnanti e le prestazioni dei bambini/e ai *Test di Pensiero Divergente e Personalità Creativa*, ha evidenziato correlazioni significative tra le risposte fornite dalle madri e quelle fornite dai padri, a sottolineare un certo grado di accordo tra le percezioni materne e paterne in relazione alla creatività del/i figlio/i; inoltre, è emersa una correlazione significativa tra le risposte materne e quelle fornite dagli insegnanti alla scala *Williams*, e un'ultima correlazione significativa tra le risposte paterne e le prestazioni dei bambini/e al *Test di Personalità Creativa*. Questi ultimi dati lasciano pensare che la percezione paterna, insieme anche con le credenze e le aspettative connesse alla creatività e alle capacità creative del/la figlio/a, siano, in qualche modo,

maggiormente rilevanti per la costruzione del *sé creativo* e, in generale, per la formazione della personalità nei bambini/e (Karwowski & Barbot, 2016; Karwowski e Lebuda, 2015). Concludendo questa ultima sezione, si può riassumere dicendo che, contrariamente con quanto ipotizzato, il funzionamento familiare non sembra essere in relazione con le differenze individuali riscontrate nelle prestazioni creative dei bambini/e; tuttavia, le credenze genitoriali e la percezione della creatività dei figli/e rivelano, complessivamente, un atteggiamento apprezzante, tollerante, inclusivo e aperto nei confronti delle manifestazioni divergenti, oltre che una buona sensibilità e capacità di riconoscere, e quindi supportare, le modalità espressive creative dei bambini/e. È possibile che questo atteggiamento, emerso dall'analisi delle credenze e delle percezioni genitoriali che, per buona parte, risultano in linea con quanto osservato in relazione al gruppo insegnanti, contribuisca a favorire lo sviluppo creativo dei bambini; nello specifico, le considerazioni paterne risultano essere in relazione allo sviluppo dei tratti emotivo-divergenti e della concezione di sé creativo nei bambini/e.

Nel complesso, i risultati emersi dall'indagine hanno sicuramente risentito di alcuni limiti. Primo fra tutti, la scarsa numerosità dei partecipanti ha limitato la possibilità di fare analisi statistiche più corpose e di osservare risultati più chiari, consistenti e validi; certamente, ricerche future volte ad indagare la relazione tra lo sviluppo della creatività e le caratteristiche del contesto educativo, potranno avvalersi di un campione di soggetti più numeroso e operare un confronto tra differenti tipologie di contesti educativi scolastici, convenzionali e non, al fine di rilevare eventuali differenze e ottenere risultati maggiormente validi. Come già è stato esposto, inoltre, è necessaria una riflessione rispetto agli strumenti utilizzati e ai costrutti indagati in riferimento allo studio delle caratteristiche del contesto. Alcuni strumenti, infatti, non si sono rivelati appropriati per indagare le caratteristiche del contesto educativo scolastico, così come quello familiare; da una parte, questo si lega alle peculiarità del contesto scolastico in questione, che richiederebbe strumenti costruiti *ad hoc*, piuttosto che strumenti pensati per essere utilizzati in ambienti più convenzionali. Questa osservazione, del resto, è valida sia in relazione alle dimensioni indagate all'interno del gruppo insegnanti, che per quelle studiate nei bambini/e. L'esperienza maturata nel corso dell'anno in un contesto di questo tipo, così come del resto emerge dalla più recente letteratura in tema *out-door education* e creatività, lascia pensare che la metodologia più appropriata per indagare lo sviluppo

del potenziale creativo sia, in questi casi, l'osservazione ed in generale l'utilizzo di modalità di studio qualitative-descrittive. Avvalersi di metodologie standardizzate e strutturate per lo studio di una dimensione come quella della creatività che, per sua natura, richiama ad un concetto di divergenza e libertà da strutture imposte, sembra paradossale, specialmente all'interno di un contesto che fa di questi valori dei principi cardine e che quindi imposta su di essi il lavoro didattico ed educativo. Spesse volte i bambini sembravano annoiati dal compito, considerando che l'alternativa per loro era, molte volte, quella di esplorare l'ambiente, di giocare, sperimentare, costruire ed inventare. Anche gli insegnanti, del resto, si sono trovati in difficoltà nella compilazione dei questionari, che comunque non hanno consentito di rilevare in maniera sufficientemente sensibile le qualità del lavoro svolto dal gruppo. D'altra parte, alcuni risultati hanno reso evidente che i costrutti indagati erano in qualche modo estranei alle finalità dello studio, come nel caso del funzionamento familiare generale. Questo porta a pensare che sia necessaria una ricerca più accurata e approfondita al fine di identificare con maggior precisione quali specifici aspetti del contesto educativo siano in relazione allo sviluppo della creatività in età evolutiva.

BIBLIOGRAFIA

- Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999). A history of research on creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 16–34). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Alfonso-Benlliure, V., & Santos, M. R. (2016). Creativity development trajectories in Elementary Education: Differences in divergent and evaluative skills. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 160-174.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to "The Social Psychology of Creativity"*. Boulder, CO: Westview.
- Antonietti, A. (2011). *La creatività si impara: metodi e tecniche per lo sviluppo del pensiero divergente a scuola*. Firenze, IT: Giunti.
- Baer, J. (2014). Creativity and divergent thinking: A task-specific approach: *Psychology Press*.
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2005). Bridging generality and specificity: The amusement park theoretical (APT) model of creativity. *Roeper review*, 27(3), 158-163.
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2006). *Creativity Research in English-Speaking Countries*. In J. C. Kaufman & R. J. Steinberg (Eds.), *International handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 76–98). New York, NY: Cambridge University Press
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69.
- Benlliure, V. A., & Santos, M. R. (2016). Creativity development trajectories in Elementary Education: Differences in divergent and evaluative skills. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 160-174.
- Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 381-389.
- Boden, M. A. (1996). *Dimensions of creativity: MIT Press*.
- Camp, G. C. (1994). A longitudinal study of correlates of creativity. *Creativity Research Journal*, 7(2), 125-144.
- Charles, R. E., & Runco, M. A. (2001). Developmental Trends in the Evaluative and Divergent Thinking of Children. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 417-437.
- Cohen-Shalev, A. (1989). Old age style: Developmental changes in creative production from a life-span perspective. *Journal of Aging Studies*, 3(1), 21-37.
- Conti, R., Coon, H., & Amabile, T. M., (2010). Evidence to Support the Componential Model of Creativity: Secondary Analyses of Three Studies. *Creativity Research Journal*, 9:4, 385-389, *Doi: 10.1207/s15326934crj0904_9*.

- Craft, A. (1999). Creative developmental in the early years: Some implications of policy for practice. *The Curriculum Journal*, 10(1), 135-150.
- Cropley, A. J. (2010). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review*, 23:2, 72-79.
- Csikszentmihalyi, M., & Getzels, J. W. (1973). The personality of young artists: An empirical and theoretical exploration. *British Journal of Psychology*, 64(1), 91-104.
- Dacey, J. S., Lennon, K., & Fiore, L. B. (1998). *Understanding creativity: The interplay of biological, psychological, and social factors* (Vol. 8). San Francisco: Jossey-Bass.
- Davies, D., et al. (2012). Creative learning environments in education - A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- De Caroli, M. E. (2009). *Pensare, essere, fare..creativamente. Riflessioni teoriche ed indagini empiriche in età evolutiva*. Milano, IT: Franco Angeli.
- De Caroli, M. E., (2017). How can we enhance creativity in childhood? An action research with Italian children. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, INFAD Revista de Psicología, 95-102.
- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2009). Creative thinking and Big Five factors of personality measured in Italian school children. *Research Gate*, 105 (3), 791-803.
- Dudek, S. Z., Strobel, M. G., & Runco, M. A. (1993). Cumulative and proximal influences on the social environment and children's creative potential. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 487-499.
- Feist, G. J., & Barron, F. X. (2003). Predicting creativity from early to late adulthood: Intellect, potential, and personality. *Journal of Research in Personality*, 37(2), 62-88.
- Glăveanu, V. P. (2013). Rewriting the Language of Creativity: The Five A's Framework. *Review of General Psychology*, 17 (1), 69-81.
- Guerra, M., Villa, F.V. & Glăveanu, V. (2021). Creativity and outdoor education in primary schools: a review of the literature. *RELAdeI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 91-107.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of the intellect. *Psychological bulletin*, 53, 267-293.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity, and their educational implications*. San Diego: RR Knapp.
- Guilford, J. P. (1973). *Characteristics of Creativity*. Springfield, IL: Illinois State Office of the Superintendent of Public Instruction, Gifted Children Section.
- Han, K. S. (2003). Domain-Specificity of Creativity in Young Children: How Quantitative and Qualitative Data Support It. *The Journal of Creative Behavior*, 37(2), 117-142.
- Harrington, D. M., Block, J., & Block, J. H. (1983). Predicting creativity in preadolescence from divergent thinking in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(3), 609.
- Helfand, M., Kaufman, J. C., & Beghetto R. A. (2016). The Four-C Model of Creativity: Culture and Context. V.P. Glăveanu (ed.), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*, 15-36.

- Kantosalo, A., & Takala, T. (2020). *Five C's for Human–Computer Co-Creativity - An Update on Classical Creativity Perspectives. Conference on Computational Creativity (ICCC'20)*.
- Karwowski, M. (2015). Development of the Creative Self-Concept. *De Gruyter Open, Creativity. Theories – Research – Applications*, 2 (2), 166-179.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1–12.
- Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., & Lichtenberger, E. O. (2011). Finding creative potential on intelligence tests via divergent production. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(2), 83-106.
- Kim, K. H. (2011). The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23 (4), 285-295.
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, 15(2-3), 245-251.
- Martinsen, Ø. (1997). The construct of cognitive style and its implications for creativity. *High Ability Studies*, 8(2), 135-158.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, 69(3), 220.
- McGrew, K. S. (2005). *The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities: Past, Present, and Future*. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues*, (pp. 136-181). New York, NY: Guilford Press.
- Nash, W. R. (1975). The effects of a school for the gifted in averting the Fourth Grade Slump in creativity. *The National Association for Creative Children and Adults*, Second annual meeting, 168-170.
- Niu, W., & Sternberg, R. (2002). Contemporary studies on the concept of creativity: The East and the West. *The Journal of Creative Behaviour*, 36(4), 269-288.
- Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 258-264. *Doi: 10.1016/j.tsc.2012.04.009*
- Pickard, E. (1990). Toward A Theory of Creative Potential. *The Journal of Creative Behaviour*, 24(1).
- Rosenblatt, E., & Winner, E. (1988). The art of children's drawing. *Journal of Aesthetic Education*, 3-15.
- Runco, M. A. (1986). Flexibility and originality in children's divergent thinking. *The Journal of Psychology*, 120(4), 345-352.
- Runco, M. A. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1996(72), 3-30.
- Runco, M. A. (2004a). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 657-687. *Doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141502*
- Runco, M. A. (2004b). *Everyone has creative potential*. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 21–30). Washington, DC: American Psychological Association.
- Runco, M. A. (2006a). The development of children's creativity. *Handbook of research on the education of young children* (pp. 121-131).

- Runco, M. A. (2006b). Introduction to the special issue: Divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 249-250
- Runco, M. A. (2008). A Hierarchical Framework for the Study of Creativity. *Creativity Research Journal*, 2, 30-40.
- Runco, M. A. (2011a). Developmental trends in creative abilities and potentials. In S. R. Pritzker & M. A. Runco (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 376-378). San Diego: Academic Press
- Runco, M. A., & Charles, R. E. (1997). Developmental trends in creative potential and creative performance. *The creativity research handbook* (Vol. Vol. 1, pp. 115-152).
- Runco, M. A., & Pagnani, A. R. (2011). Psychological research on creativity. *The Routledge international handbook of creative learning* (pp. 63-71). New York: NY: Routledge
- Runco, M. A. (2014). "Big C, Little c" Creativity as a False Dichotomy: Reality is not Categorical. *Creativity Research Journal*, 26:1, 131-132, *Doi*: 10.1080/10400419.2014.873676
- Sand, B. V. (2012). *Toward a definition of creativity: Construct validation of the cognitive components of creativity*.
- Simonton, D. K. (1990a). Creativity and wisdom in aging. *Handbook of the psychology of aging*, 320-329.
- Simonton, D. K. (2000b). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151.
- Simonton, D. K. (2017). *Big-C Versus Little-c Creativity: Definitions, Implications, and Inherent Educational Contradictions*. *Springer International Publishing Switzerland, Creativity Theory and Action in Education 1*. *Doi* 10.1007/978-3-319-21924-0_1
- Sirigatti, S., & Stefanile, C. (1984). L'ambiente socio-familiare nei suoi rapporti con produzione convergente e divergente e manifestazioni creative. In S. Gori-Savellini (Ed.), *Studi e ricerche sulla creatività* (pp. 21-41). Firenze: Istituto di Psicologia dell'Università degli Studi.
- Smith, G. J., & Carlsson, I. (1983). Creativity in early and middle school years. *International Journal of Behavioural Development*, 6(2), 167-195.
- Snarey, J., & Samuelson, P. L. (2008). Moral Education in the Cognitive Developmental Tradition: Lawrence Kohlberg's Revolutionary Ideas. In *Moral and Character Education*, L. Nucci, & D. Narvaez, cap.4, 53- 79. New York: Routledge.
- Sternberg, R. J. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12. *Doi*: 10.1080/10400419.2012.652925
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human development*, 34(1), 1-31.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in Creativity. *American Psychologist*, 51 (7), 677-688.
- Sternberg, R. J., & O'Hara, L. A. (1999). Creativity and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 251-272). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). A Propulsion Model of Types of Creative Contributions. *Review of General Psychology*, 3 (2), 83-100.

- Torrance, E. P. (1968). A longitudinal examination of the fourth-grade slump in creativity. *The Gifted Child Quarterly*, 12 (3), 195-198.
- Torrance, E. P. (1967). Understanding the Fourth Grade Slump in Creative Thinking. *Report Resunes*, 18 (273).
- Urban, K. K. (1991). On the development of creativity in children. *Creativity Research Journal*, 4(2), 177-191.
- Villalba, E. (2009). Measuring Creativity (Proceedings for the Conference, "Can Creativity Be Measured?" Brussels, May 28-29, 2009).
- Vygotskij, L. S. (1967). *Imagination and creativity in childhood*. Moscow: Prosvescheniye. (Original work published in 1930).