

Semestrale

Numero 6
Aprile 2023

TEORIA E PRASSI

Rivista di Scienze dell'Educazione

Il servizio di dedizione agli altri come fattore motivazionale in tempo di Covid

Giuseppe Crea, Salvatore Grammatico, Andrea Zampetti

In questo articolo si indaga l'influenza che il sovraccarico lavorativo ha avuto in tempo di Covid in un gruppo di 195 operatori dei centri di accoglienza della Caritas di Roma. La ricerca ha messo in evidenza il rapporto tra la motivazione alla dedizione, esplorata in termini di autotrascendenza e di senso nella vita, e il ritmo frenetico delle loro attività di servizio per le persone che più erano esposte alla precarietà del Covid. I risultati indicano che una vita piena di senso ha un effetto predittivo positivo sull'autotrascendenza e sulla realizzazione lavorativa e un effetto negativo sul disagio da Covid. L'autotrascendenza e il burnout mediano (positivamente la prima e negativamente il secondo) l'effetto del senso nella vita sulla salute psicologica degli operatori Caritas di Roma.

Creatività come strumento per l'apprendimento: riflessione sul potenziale nei contesti educativi

Daria Vellani

L'idea di questo articolo nasce dal confronto con gli studenti dell'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo» durante un work café. Il tema della creatività non è recente, lo si può ritrovare tra le argomentazioni di diversi psicologi e pedagogisti, eppure non è un aspetto consueto nella pratica educativa scolastica.

Libri segnalati

Il servizio di dedizione agli altri come fattore motivazionale in tempo di Covid



Dedication service to others
as a motivational factor in Covid time.

Giuseppe Crea, Salvatore Grammatico, Andrea Zampetti

In questo articolo si indaga l'influenza che il sovraccarico lavorativo ha avuto in tempo di Covid in un gruppo di 195 operatori dei centri di accoglienza della Caritas di Roma. La ricerca ha messo in evidenza il rapporto tra la motivazione alla dedizione, esplorata in termini di autotrascendenza e di senso nella vita, e il ritmo frenetico delle loro attività di servizio per le persone che più erano esposte alla precarietà del Covid. I risultati indicano che una vita piena di senso ha un effetto predittivo positivo sull'autotrascendenza e sulla realizzazione lavorativa e un effetto negativo sul disagio da Covid. L'autotrascendenza e il burnout mediano (positivamente la prima e negativamente il secondo) l'effetto del senso nella vita sulla salute psicologica degli operatori Caritas di Roma.

Introduzione

Questo tempo di pandemia ha certamente cambiato molte abitudini sociali, relazionali, affettive, così come il modo di relazionarsi con gli altri nelle attività di dedizione. Il sovraccarico degli eventi, le informazioni dei media, il timore per la propria salute, sono tutti stimoli stressanti che hanno caratterizzato il vissuto ansiogeno di questi mesi, in particolare nell'ambito lavorativo e nello specifico in tutti quei servizi caratterizzati dalla dedizione e dalla cura per gli altri.

Si tratta di un contesto dove lo stress è specificamente riferito al rapporto e al coinvolgimento con le persone. Sono tutte quelle professioni in cui gli operatori sono impegnati a rispondere alle molteplici richieste della gente. Nel tempo del Covid, tali richieste sono diventate particolarmente logoranti, per le tante incertezze che la pandemia ha portato (Agrusta et al., 2020; Shanafelt et al., 2020). La grave situazione vissuta ha

causato limitazioni alla vita personale e al loro servizio di dedizione. L'incertezza ha generato fattori stressanti come l'ansia, la paura, la frustrazione, la noia, insicurezza economica, mancanza di informazioni, mancanza di contatto e di opportunità di incontro con altre persone (Wang et al., 2020; Moreira de Medeiros et al., 2020).

Tutti questi elementi hanno inciso profondamente sulla loro capacità di affrontare il sovraccarico lavorativo, mettendo a dura prova il loro sistema di adattamento (Fraccaroli e Balducci, 2011), con degli effetti psicologici molto importanti collegabili con aspetti cognitivi, valutativi e motivazionali della persona (Martínez-López et al., 2020).

Disagio da Covid e condizioni di stress nel lavoro di dedizione

Lo stress causato dal continuo contatto con le stimolazioni eccessive nel tempo della pandemia è stato amplificato dal forte disagio connesso alle tante incertezze non solo per la salute ma anche sul futuro della stessa esistenza. Un disagio non soltanto psico-fisico ma anche esistenziale perché influenza negativamente la capacità di adattamento e di resilienza dell'individuo (Walsh, 2020; Arslan et al., 2020), il senso di speranza e di ottimismo (Akkermans et al., 2020) o la stessa motivazione a perseverare in ciò che si ha di più caro.

Tale effetto logorante è stato particolarmente dirompente per gli operatori socio-sanitari (Luceño-Moreno et al., 2020; Zerbini et al., 2020; Liu et al., 2020), per gli assistenti sociali (Lourdes et al., 2020; Redondo-Sama et al., 2020), per chi opera nell'ambito educativo e scolastico (Pressley, 2021). La condizione di stress a cui sono stati sottoposti (Talat et al., 2020) ha spesso influenzato il modo stesso di affrontare il lavoro (Mertens et al., 2020; Lee, Jobe e Mathis, 2021), incidendo non solo sulla loro "professionalità", ma anche sullo spirito "motivazionale" che solitamente caratterizza il loro servizio di dedizione (Hudson et al., 2021; Caritas Italiana, 2020). Il contatto con la malattia e la morte di tante persone (Shanafelt et al., 2020), come pure il timore di essere contagiati loro stessi o di portare il virus alle proprie famiglie (Hoy e Harris, 2020; Lai et al., 2020; Lázaro-Pérez et al., 2020) ha ancor più gravato sul loro servizio di dedizione, rendendoli così tra le categorie professionali più esposte allo stress lavorativo (Yıldırım et al., 2021; Kriti et al., 2021; Pellegrino, 2020).

Una ricerca sul campo tra gli operatori della Caritas romana

Gli operatori di aiuto vivono il loro lavoro di dedizione con una forte componente motivazionale, come un compito esistenziale (Ünal e Turgut, 2017). Tale motivazione li coinvolge emotivamente e fisicamente, fino a farsi "tutto a tutti" nel servizio alle persone che si rivolgono a loro. Il rischio di logorare questo loro slancio è stato amplificato dal clima di incertezza e di precarietà che ha caratterizzato il tempo della pandemia. La paura e l'ansia per il contatto con la malattia e con le tante esigenze dei beneficiari del loro lavoro ha particolarmente sovraccaricato il servizio, esponendoli alla sindrome del burnout.

In una recente ricerca sviluppata proprio nel tempo dell'emergenza sociale dovuta alla pandemia, sono state confrontate le condizioni di stress delle persone a cui veniva prestata assistenza con le condizioni di precarietà degli operatori Caritas.

Dai risultati ottenuti emerge che anche questi operatori «si sono trovati nella medesima condizione dei beneficiari, hanno affrontato gli stessi disagi, difficoltà, preoccupazioni, paure. "Tutti sulla stessa barca", come ha affermato Papa Francesco, con il rischio, talvolta, di non avere la giusta distanza nella relazione di aiuto, con la preoccupazione di non essere abbastanza efficaci nel servizio prestato, con la frustrazione di non es-

serci per tutti coloro che non hanno potuto continuare ad essere attivi durante il lockdown a causa dei problemi legati all'età, alle condizioni di salute o alle limitazioni dovute dalle disposizioni dei decreti urgenti del Governo o degli enti pubblici territoriali» (Caritas italiana, 2020, p. 37).

Riconoscere l'influenza del disagio psicologico vissuto può diventare un'opportunità per tornare a riscoprire le motivazioni che sono alla base del loro servizio di dedizione (Sandrin et al., 2009; Sandrin, 2004).

Per questo è stata avviata una ricerca con un gruppo di operatori di aiuto della Caritas romana, impegnati in diversi servizi di assistenza durante il tempo della pandemia, per esplorare il rischio del burnout nel proprio lavoro di dedizione ma anche per tornare a riscoprire le risorse vitali che sono alla base del proprio servizio.

Obiettivo e ipotesi della ricerca

Molti studi confermano che in condizioni di disagio, scoprire il senso della propria vita - inteso come dimensione "vitale" per affrontare le frustrazioni (Frankl, 1963; Maddi, 1967) - permette una migliore gestione della salute mentale (Frankl, 1969; Jim et al., 2006). Così come la capacità di autotrascendersi - intesa come "criterio di giudizio della maturità e della salute psicologica" (Bruzzone, 2001, p. 266) - può essere associata con un migliore stile di apertura verso gli altri e verso il mondo esterno (Zhang et al., 2018).

A partire da tali premesse, il presente studio intende esaminare se autotrascendenza e senso nella vita possono essere considerate come variabili che hanno un positivo effetto sul burnout e sulla salute mentale, in particolare sull'ansia e sulla paura da coronavirus. Più specificamente saranno prese in considerazione le seguenti ipotesi:

- rilevare se il tipo di lavoro svolto influenza la risposta di burnout da parte degli operatori.
- verificare se il senso nella vita ha un effetto diretto su autotrascendenza e disagio da Covid (Du et al., 2017; Wong, 2020). Sulla base della letteratura a disposizione, si ipotizza che ci sia un effetto diretto e indiretto del burnout (inteso in termini di realizzazione lavorativa, (May et al., 2004; Kahn, 1990) sull'autotrascendenza (Grammatico, 2018) e sul disagio da Covid, inteso come ansia e paura da Coronavirus (Arslan et al., 2020).
- verificare se c'è un effetto di mediazione tra autotrascendenza e disagio da Covid, in linea con quanto riportato dalla letteratura (Harlow et al., 1986).

METODO

I partecipanti

Ha partecipato alla ricerca un gruppo di 195 soggetti, operatori impegnati a vari livelli nei servizi di Caritas Roma. L'età media è di 58 anni (D.S. = 13.71); le donne sono quasi il 54.9% del totale, gli uomini il 45.1%.

La maggioranza dei partecipanti ha un contratto lavorativo con la Cooperativa Roma Solidarietà promossa dalla Caritas di Roma. Il 70.3% ha un contratto a tempo indeterminato (TI), il 10.3% ha un contratto lavorativo a tempo determinato (TD) mentre il 19.5% svolge attività di volontariato. Rispetto all'anzianità di servizio, il 31.8% lavora da meno di 5 anni, il 16.4% da 5 a 10 anni, il 20% da 11 a 20 anni, infine il 31.8 dai 20 anni in su.

Gli strumenti

A tutti i soggetti è stato chiesto di compilare una batteria di test che comprendevano i seguenti questionari: il *Purpose in Life Scale* (PILS, Crea, 2016); il *Maslach Burnout Inventory* (MBI, Sirigatti e Stefanile, 1993); la *Scala Autotrascendenza* (SA, Grammatico, 2018); La *Coronavirus Anxiety Scale* (CAS, Lee, 2020), versione italiana (a cura di Mozzoni e Franzot (2020); la *Fear of Cononavirus Scale* (FCS, Ahorsu et al., 2020) dove più alto è il punteggio, maggiore è la paura del Covid.

Elaborazioni statistiche

Le elaborazioni statistiche sono state eseguite con il pacchetto statistico SPSS 23.0 per Windows. L'attendibilità degli strumenti è stata verificata mediante il coefficiente alpha di Cronbach. Le relazioni tra le scale del burnout, senso nella vita, autotrascendenza e le scale di paura e ansia da Covid sono state indagate grazie al coefficiente di correlazione di Pearson.

Per verificare le differenze di status occupazionale e anzianità di servizio ai punteggi medi ottenuti alle dimensioni del burnout, sono stati computati disegni di analisi della varianza one-way.

Per identificare i migliori predittori del burnout tra gli operatori sono stati utilizzati disegni di analisi della regressione multipla *stepwise* (metodo *forward*).

Successivamente è stato analizzato il ruolo di mediazione del burnout lavorativo e dell'autotrascendenza in relazione al senso nella vita e al disagio da Covid utilizzando la macro PROCESS (Modello 80) per SPSS versione 3.4 (Hayes, 2018).

Il concetto di sistema, che poggia le proprie fondamenta negli anni Trenta del secolo scorso con von Bertalanffy (Ortsman, 2005), si sposa bene con il mondo contemporaneo complesso e ha ricevuto da esso una spinta propulsiva:

Risultati

Nella tab. 1 sono presentate le statistiche descrittive delle diverse variabili prese in considerazione per il presente studio, sul totale dei soggetti (N=195).

Tabella 1

Statistiche descrittive del PILS, Burnout, SA, CAS e FCS

	Range	Media	D.S.	Asim.	Curtosi	Alpha di Cronbach
Senso nella vita (PILS)	20-60	51.31	7.15	-1.48	3.31	.91
	9-42	18.93	7.51	0.65	-.24	.91
Realizzazione lavorativa	11-40	30.13	3.79	1.35	8.36	.72
Autotrascendenza (SA)	12-72	57.71	8.56	-1.01	3.54	.91
Ansia da Covid (CAS)	5-25	7.21	2.90	3.14	14.42	.83
Paura da Covid (FCS)	7-35	13.83	5.68	1.13	1.48	.86

Differenze di punteggi medi del burnout tra rapporto lavorativo e contatto con l'utenza

Lo status professionale riguarda due variabili: il tipo di contratto lavorativo e la modalità con cui questi operatori della Caritas svolgono il loro servizio.

Dall'analisi della varianza emergono differenze statisticamente significative solo nella scala di esaurimento emotivo, che è risultata influenzata dal tipo di rapporto lavorativo che gli operatori di aiuto hanno con la cooperativa in quanto azienda che sottoscrive il contratto lavorativo ($F(2,192)=10.41; p=.000$). In particolare, dai test *post hoc* si rileva che gli operatori con un contratto a TI ottengono punteggi medi significativamente superiori (media=20.42) rispetto gli operatori che lavorano su base volontaria (media=14.76) e al gruppo di operatori che lavorano con contratto a TD (media=16.65).

Ciò indica che quanti sono più stabili nel lavoro tendono ad esaurirsi maggiormente rispetto a quelli che collaborano nelle attività dei servizi di aiuto e lo fanno come volontariato.

Per quanto riguarda la variabile relativa al modo con cui svolgono il servizio, è stata considerato se a diretto contatto con le persone oppure se è un lavoro di tipo amministrativo (ufficio, logistica, ecc.).

Dall'analisi della varianza emergono differenze statisticamente significative solo nella scala di Realizzazione lavorativa: quelli che lavorano a diretto contatto con la gente si sentono maggiormente soddisfatti (media 30.44), rispetto a quelli che invece svolgono un lavoro di ufficio o di tipo amministrativo (media 29.30, $F(1,193)=3.51; p=.06$).

Relazione tra senso nella vita, burnout, autotrascendenza e disagio da Covid

È stata calcolata la matrice di correlazione tra le variabili misurate (tab. 2). Come si può notare, le due scale di senso nella vita (PILS) e di autotrascendenza (SA) correlano negativamente con esaurimento emotivo e positivamente con realizzazione lavorativa. Ciò indica che avere una vita significativa e una capacità di apertura verso ciò che è oltre se stessi è collegato con una forte motivazione nel lavoro di dedizione, ma anche con bassi livelli di esaurimento emotivo.

Inoltre, una visione significativa della propria esistenza e una capacità di andare oltre sé stessi, nonché un atteggiamento positivo verso il proprio lavoro di dedizione, sono correlati negativamente sia con l'ansia che con la paura da Covid.

Tabella 2

Coefficienti di correlazione tra le dimensioni di Senso nella vita, burnout, autotrascendenza, ansia e paura da Covid

	1	2	3	4.	5	6
1. Senso nella vita	-					
2. Esaurimento emotivo	-.21**	-				
3. Realizzazione lavorativa	.55**	-.30**	-			
4. Autotrascendenza	.64**	-.27**	.52**	-		
5. Ansia da Covid	-.44**	.28**	-.44**	-.38**	-	
6. Paura da Covid	-.30**	-.40**	-.27**	-.23**	.52**	-

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Fattori predittivi per il burnout tra gli operatori

Si è voluto individuare quali variabili motivazionali (del senso nella vita e dell'autotrascendenza) possono essere predittive dell'andamento dei punteggi nelle due subscale del MBI. Dalla *tab. 3* emerge soprattutto il contributo predittivo della scala di paura da Covid e della scala di autotrascendenza. Ciò starebbe ad indicare che soggetti che hanno un rapporto lavorativo a lungo termine, con alti punteggi in paura da Covid e bassi punteggi in autotrascendenza, potrebbero essere più propensi all'esaurimento emotivo. Mentre i fattori predittivi della dimensione di realizzazione lavorativa sono: bassa ansia da Covid, capacità di autotrascendenza, e senso nella vita (*tab. 4*).

Tabella 3

Regressione multipla sul criterio "Esaurimento emotivo"

Variabili indipendenti	Beta	t	P
Paura da Covid	.36	5.87	.000
Rapporto lavorativo	.34	5.58	.000
Autotrascendenza	-.21	-.32	.001

R=.55; R² =.31

Tabella 4

Regressione multipla sul criterio "Realizzazione lavorativa"

Variabili indipendenti	Beta	t	P
Paura da Covid	.31	3.99	.000
Rapporto lavorativo	-.21	-3.27	.001
Autotrascendenza	.24	3.22	.002

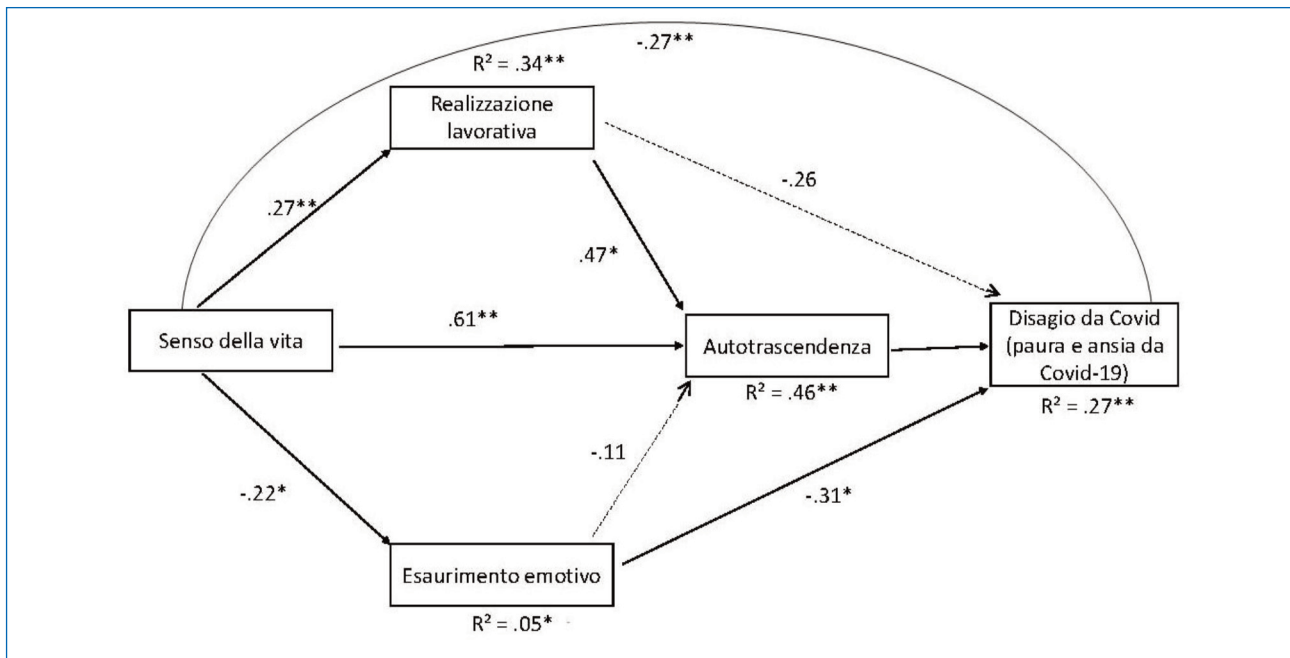
R=.62; R² =.39

Analisi di mediazione

È stato condotto il modello di mediazione per esaminare le relazioni dirette e indirette tra le variabili prese in considerazione (fig. 1).

Figura 1

Soluzione standardizzata del modello



Le linee tratteggiate rappresentano le relazioni non significative. * $p < .05$, ** $p < .001$

I risultati dell'analisi della mediazione, in cui si stima l'effetto diretto del senso della vita sul disagio da Covid, hanno rivelato in primo luogo che il senso nella vita predice in modo significativo il benessere lavorativo misurato in termini di realizzazione lavorativa ($\beta = .27$, $p < .001$) e la stanchezza emotiva misurata con la scala di esaurimento emotivo ($\beta = -.22$, $p < .05$), rappresentando il 34% della varianza nel senso di soddisfazione nel lavoro e per il 5% della varianza nella stanchezza emotiva.

Il senso nella vita ha anche un effetto predittivo diretto e significativo sull'autotrascendenza ($\beta = .61$, $p < .001$). Inoltre avere una vita piena di senso predice l'autotrascendenza attraverso la realizzazione lavorativa ($\beta = .47$, $p = .002$) in modo significativo, ma non attraverso l'esaurimento emotivo ($\beta = -.11$, ns).

Inoltre il senso nella vita, insieme alle variabili del burnout di esaurimento emotivo e di realizzazione lavorativa, rappresentano il 46% della varianza nell'autotrascendenza (tab. 5 e fig. 1). Questi risultati indicano che il benessere lavorativo – espresso in termini di soddisfazione nell'attività di dedizione agli altri - e il disagio emotivo per il troppo lavoro, hanno un effetto di mediazione nel rapporto tra il senso nella vita e l'autotrascendenza.

I risultati mostrano anche che il senso nella vita ha un effetto predittivo significativo sul disagio da Covid espresso in termini di paura e ansia da Covid ($\beta = -.27$, $p < .001$). Tale disagio è significativamente predetto

anche dall'esaurimento emotivo ($\beta=.31$, $p=.004$), ma non dalla realizzazione lavorativa ($\beta=-.26$, ns). Infine, tutte le variabili insieme rappresentano il 27% della varianza nel disagio da Covid.

Questi dati confermano che una vita piena di senso predice il disagio legato al Covid, l'autotrascendenza e il benessere lavorativo inteso come realizzazione lavorativa. L'autotrascendenza a sua volta media parzialmente l'associazione dell'esaurimento emotivo con il disagio da Covid, mentre ha un pieno effetto di mediazione nella relazione tra realizzazione lavorativa e disagio da Covid. Gli effetti indiretti del senso nella vita sul disagio da Covid, attraverso le variabili di mediazione, sono risultati significativi.

Gli effetti totali, diretti e indiretti non standardizzati e l'intervallo di confidenza corretto per il bias del 95%, che insieme predicono i punteggi di disagio da Covid.

Tabella 5

Coefficienti non standardizzati del modello di mediazione

Antecedenti	M1 (Esaurimento emotivo)				M2 (Realiz. Lavorativa)				M3 (Autotrascendenza)				Y (Disagio da Covid)			
	Coeff.	SE	t	P	Coeff.	SE	t	P	Coeff.	SE	t	P	Coeff.	SE	t	P
X Senso	-0.22	0.07	-3.03	.003	.27	.03	118.54	.000	.61	.08	7.97	.000	-.27	.09	-2.92	.000
M1 Esaurimento emotivo					-.10	.03	-3.26	.001	-.11	.06	-1.74	.084	.31	.07	4.70	.004
M2 Realiz. Lavorativa									.47	.15	3.19	.002	-.26	.08	-.07	.102
M3 Autotrascendenza													-.01	.08	-.07	.941
Constant	30.42	3.82	7.95		18.10	1.85	9.79		14.41	4.64	3.10		36.94	4.94	7.48	
	R ² = .05 F = 9.19; p = .003				R ² = .34 F = 49.96; p < .000				R ² = .46 F = 54.69; p < .000				R ² = .27 F = 17.68; p < .000			

Note:

SE= errore standard;

Coeff. =coefficiente non standardizzato;

X= variabile indipendente;

M=variabile mediatore;

Y= variabile indipendente

Discussione e conferma delle ipotesi di ricerca

L'intento di questa ricerca era di capire meglio l'impatto psicologico che i fattori motivazionali come il senso nella vita e l'autotrascendenza hanno sulla condizione di stress e di burnout, in un gruppo di operatori impegnati nella dedizione agli altri, in questo tempo di forti limitazioni sociali a causa del Covid.

Dai risultati è confermata l'ipotesi che il coinvolgimento lavorativo ha una influenza particolare sulla condizione di burnout in questi lavoratori, in accordo con quanto rilevato dalla letteratura (Baldini e Gori, 2020; Yildirim et al., 2021; Kriti et al., 2021; Pellegrino, 2020). Infatti, quanti sono più stabili nel loro contratto di lavoro, tendono ad esaurirsi maggiormente rispetto a coloro che svolgono il loro lavoro in modo volontario o che hanno dei contratti più precari. Inoltre la ricerca ha mostrato che gli operatori che svolgono il loro lavoro più direttamente a contatto con le persone tendono a riportare maggiori punteggi nella scala di realizzazione lavorativa rispetto a quanti svolgono attività di tipo amministrativo. Ciò indica che il servizio svolto da questi operatori, benché faticoso e stressante per il contatto diretto con l'utenza, è stimolante perché diventa motivo di soddisfazione e di appagamento per l'attività lavorativa che svolgono, in linea con quanto avanzato della letteratura (Pilar et al., 2010).

Oltre a ciò, i risultati hanno confermato sia il ruolo di mediazione della ricerca di senso sulla salute mentale espressa in termini di disagio da Covid (Harlow et al, 1986; Newcomb e Harlow, 1986), che l'effetto diretto e indiretto del burnout sull'autotrascendenza (Zika e Chamberlain, 1987).

Questo indica che, avere un senso nella propria vita motiva il lavoro di dedizione (Pellegrino, 2020), in linea con altre ricerche effettuate con professioni di particolare dedizione agli altri (Baiocco et al., 2004; Garman et al., 2002; Francis e Crea, 2021; Francis et al., 2009; Francis et al., 2017).

Resta confermata l'ipotesi di mediazione dell'autotrascendenza nel rapporto tra realizzazione lavorativa e disagio da Covid, mentre la mediazione dell'autotrascendenza è solo parziale tra l'esaurimento emotivo e il disagio da Covid.

Ciò suggerisce che coloro che ottengono punteggi alti nel fattore di realizzazione lavorativa sono orientati verso la realizzazione di un significato che sta al di fuori, nel rapporto con l'altro, ed è sempre in relazione con qualcosa che è diversa da se stessi, e tale associazione riduce il disagio che può derivare dalla paura e dall'ansia da Covid.

I limiti riscontrati in questo lavoro sono soprattutto relativi a due aspetti: Il campione, la ricerca è stata indirizzata agli operatori di una specifica struttura caratterizzata dal servizio a persone che vivono un accentuato disagio sociale. Sarebbe utile, in ricerche successive, confrontare i costrutti esaminati con altre strutture di servizio agli altri. Gli strumenti, la ricerca è centrata su strumenti di misurazione unicamente self-report in uno studio di tipo cross-sectional. Sarebbe utile ampliare i risultati ottenuti con ulteriori ricerche di tipo qualitativo, ottenendo informazioni dalla narrazione dell'esperienza di vita degli operatori che si dedicano al servizio di persone particolarmente bisognose.



This article investigates the influence that work overload had in the time of Covid in a group of 195 operators of the reception centers of Caritas in Rome. The research highlighted the relationship between the motivation for dedication, explored in terms of self-transcendence and meaning in life, and the frenetic rhythm of their activities for those who were most exposed to the precariousness of Covid. The results indicate that a meaningful life has a positive predictive effect on self-transcendence and job fulfillment and a negative effect on Covid discomfort. Self-transcendence and burnout mediate (the former positively and the latter negatively) the effect of meaning in life on the psychological health of the operators of Caritas di Roma.

Bibliografia

- Agrusta, M., Indelicato, L., Lastretti, M. & Caggiano, G. (2020). Stress e burnout ai tempi del Covid 19. *JAMD*, 23(3), p. 237-239.
- Ahorsu, D.K., Lin, C., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M.D. & Pakpour, A. H. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 27, p. 1-9. doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8
- Akkermans, J., Richardson, J., & Kraimer, M.L. (2020). The Covid-19 crisis as a career shock: Implications for careers and vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 119, p. 1-5. doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103434
- Arslan, G., Yildirim, M. & Wong, P. T. P. (2020). Meaningful living, resilience, affective balance, and psychological health problems during COVID-19. *PsyArXiv*. https://doi.org/10.31234/osf.io/wsr3e
- Baiocco, R., Laghi, F, Crea, G. & Provenzano (2004). *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto*, Trento, Erickson.
- Baldini, M., & Gori C. (2020). *Lotta alla povertà: il coronavirus cambia lo scenario*, Lavoce.info, https://www.lavoce.info/archives/68127/lotta-alla-poverta-il-coronavirus-ha-cambiato-lo-scenario
- Bruzzone, D. (2001). *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Milano Vita e Pensiero.
- Caritas Italiana, (2020). *Gli anticorpi della solidarietà, Rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Roma
- Crea, G. (2016). The psychometric properties of the Italian translation of the Purpose in Life Scale (PILS) in Italy among a sample of Italian adults. *Mental Health, Religion Culture*, 19(8), p. 858-867.
- Fracaroli, F, & Balducci, C. (2011). *Stress e rischi psicosociali nelle organizzazioni: Valutare e controllare i fattori dello stress lavorativo*. Bologna, Il Mulino.
- Francis, L.J., & Crea, G. (2021). Psychological predictors of professional burnout among priests, religious brothers, and religious sisters in Italy: The Dark Triad versus the Bright Trinity? *Pastoral Psychology*, 70, p. 399-418

- Francis, L.J., Crea, G., & Laycock, P. (2017). Work-Related psychological health among Catholic Religious in Italy: Testing the balanced affect model. *Journal of Empirical Theology*, 30, p. 236-252
- Francis, L.J., Robbins, M., Kaldor, K., & Castle, K. (2009). Psychological type and work-related psychological health among clergy in Australia, England and New Zealand, *Journal of Psychology and Christianity*, 28, p. 200-212
- Frankl, V.E. (1963). *Man's search for meaning*. New York, Washington Square Press
- Frankl, V.E. (1969). *The will to meaning: Foundations and applications of logotherapy*. New York New American Library
- Garman, A.N., Corrigan, P. W., & Morris S. (2002). Staff burnout and patient satisfaction: evidence of relationship at the care unit level. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(3), p. 235-241
- Grammatico, S. (2018). La Scala Autotrascendenza. Una validazione empirica delle proprietà psicometriche. *Ricerca di Senso*, 2(16), p. 103-129.
- Harlow, L.L., Newcomb, M.D., & Bentler, P. M. (1986). Depression, self-derogation, substance use, and suicide ideation: Lack of purpose in life as a mediational factor. *Journal of Clinical Psychology*, 42, p. 5-21. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198601\)42:1<::AID-JCLP2270420102>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198601)42:1<::AID-JCLP2270420102>3.0.CO;2-9)
- Hayes, A.F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, Guilford Press
- Hoy, W.G., & Harris, H.W. (2020). Unintended consequences of COVID-19. *Grief Perspectives*.19(3), p. 1-4. http://www.baylor.edu/medical_humanities
- Hudsona, J., Kuroda, Y., & Morel, P.C.H. (2021). Personality and motivational predictors of well-being and coping during COVID-19: A reversal theory analysis. *Personality and Individual Differences*, 175(110703), p. 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110703>
- Jim, H.S., Purnell, J.Q., Richardson, S.A., Golden-Kreutz, D., & Andersen, B.L. (2006). Measuring meaning in life following cancer. *Quality of Life Research*, 15, p. 1355-1371. doi:10.1007/s11136-006-0028-6
- Kahn, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, p. 692-724
- Lai, J., Ma S., Wang, Y., Cai, Z., Hu, J., Wei, N., et al. (2020). Factors associated with mental health outcomes among health care workers exposed to Coronavirus disease 2019. *JAMA Netw Open*. 3(3), e203976. doi:10.1001/jamanetworkopen.2020.3976
- Lázaro-Pérez, C., Martínez-López, J.A., Gómez-Galán, J., & López-Meneses, E. (2020). Anxiety about the risk of death of their patients in health professionals in Spain: Analysis at the peak of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), p. 5938. doi: 10.3390/ijerph17165938
- Lee, S.A. (2020). Coronavirus Anxiety Scale: A brief mental health screener for COVID-19 related anxiety. *Death Studies*, 44(7), p. 393-401. doi: 10.1080/07481187.2020.1748481
- Lee, S.A., Jobe, M., & Mathis, A. (2021). Mental health characteristics associated with dysfunctional coronavirus anxiety. *Psychological Medicine*, 51(8), p. 1403-1404. doi:10.1017/S003329172000121X
- Liu, Z., Han, B.J., Jiang, R., Huang, Y., Ma, C., Wen, J., Zhang, T., Wang, Y., Chen, H., & Ma, Y. (2020). Mental health status of doctors and nurses during COVID-19 epidemic in China. *Lancet*, 8, p. 506-517. doi:10.1186/s12888-020-02838-z

- Lourdes, G.R., Avgar, A.C., Phillips, E., & Sterling, M.R. (2020). They are Essential Workers Now, and Should Continue to Be: Social Workers and Home Health Care Workers during COVID-19 and Beyond. *Journal of Gerontological Social Work*, 63(6-7), p. 574-576, doi:10.1080/01634372.2020.1779162
- Luceño-Moreno, L., Talavera-Velasco, B., García-Albuerne, Y., & Martín-García J. (2020). Symptoms of Posttraumatic Stress, Anxiety, Depression, Levels of Resilience and Burnout in Spanish Health Personnel during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), p. 5514. doi.org/10.3390/ijerph17155514
- Maddi, S.R. (1967). The existential neurosis. *Journal of Abnormal Psychology*, 72, p. 311-325. doi.org/10.1037/h0020103
- Martínez-López, J.A., Lázaro-Pérez, C., Gómez-Galán, J., & Fernández-Martínez, M.M. (2020). Psychological impact of COVID-19 emergency on health professionals: Burnout incidence at the most critical period in Spain. *Journal of Clinical Medicine*, 9, p. 3029. DOI: 10.3390/jcm9093029
- Maslach, C., & Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, p. 99-113
- May, D.R., Gilson, R.L., & Harter, L.M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), p. 11-37. https://doi.org/10.1348/096317904322915892
- Mertens, G., Gerritsen, L., Duijndam, S., Saleminck, E., & Engelhard, I.M. (2020). Fear of the coronavirus (COVID-19): Predictors in an online study conducted in March 2020. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, p. 1-8. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102258
- Moreira de Medeiros, P., Moreno, M., Nogueira, M., Marcondes, J., & Leite, M. (2020). The psychiatric impact of the novel coronavirus outbreak. *Psychiatry Research*, 286, p. 112902. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112902
- Mozzoni, M., & Franzot, E. (2020). *Coronavirus Anxiety Scale (CAS)*. Department of Psychology, Christopher Newport University, Virginia, USA
- Newcomb, M.D., & Harlow, L.L. (1986). Life events and substance use among adolescents: Mediating effects of perceived loss of control and meaninglessness in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, p. 564-577. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.564
- Pilar Moreno, M.P., & Hidalgo Villodres, M.C. (2010). Prediction of Burnout in volunteers. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(7), p. 1798-1818. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00640.x
- Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), p. 325-327. doi:10.3102/0013189X211004138
- Redondo-Sama G., Matulic V., Munté-Pascual A., & de Vicente I. (2020), Social Work during the COVID-19 Crisis: Responding to Urgent Social Needs. *Sustainability*, 12, p. 8595. doi:10.3390/su12208595
- Sandrin, L., Caldach-Benages, N., & Torralba Roselló, F. (2009). *Aver cura di sé. Per aiutare senza burnout*, Bologna, EDB
- Sandrin, L. (2004). *Aiutare senza bruciarsi. Come superare il burnout nelle professioni di aiuto*, Milano, Paoline
- Shanafelt, T., Ripp, J., & Trockel, M. (2020). Understanding and addressing sources of anxiety among health care professionals during the Covid-19 Pandemic. *JAMA*, 323(21), p. 2133-2134. doi:10.1001/jama.2020.5893

Sirigatti, S., & Stefanile, C. (1993). Adattamento e taratura per l'Italia, in: Maslach, C., Jackson, S., *MBI Maslach Burnout Inventory. Manuale*. Organizzazioni Speciali, Firenze, p. 55-63

Soraci, P., Ferrari, A., Abbiati, F.A., Del Fante, E., De Pace, R., Urso, A., & Griffiths, M. D. (2020). Validation and psychometric evaluation of the italian version of the fear of covid-19 scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2020 May 4, p. 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00277-1>

Talat, N., Azam, M.K., Mirza, M.B., Singh, N., Aziz, U., Tahir, W., Nawaz, K., Rehan, M., Ameer, A., Saleem, M., et al. (2020). Psychosocial Effects of COVID-19 on Health Care Workers: A Cross Sectional Study from Tertiary Level Pediatric Hospital. *Annals of King Edward Medical University*, 26, p. 170-175

Ünal, Z.M., & Turgut, T. (2017). The Existential Motivation: Searching for Meaning - The Contribution of Meaningful Work on Meaning in Life. *Journal of Behavior at Work*, 2(1), p. 1-8

Walsh, F. (2020). Loss and Resilience in the Time of COVID-19: Meaning Making, Hope, and Transcendence. *Family Process*, First published: 17 July 2020. <https://doi.org/10.1111/famp.12588>

Wang, C., Horby, P.W., Hayden, F. G., & Gao, G.F. (2020). A novel coronavirus outbreak of global health concern. *Lancet*, 395(10223), p. 470-473. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30185-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30185-9)

Yıldırım, M., Çiçek, İ., & Şanlı, M.E. (2021). Coronavirus stress and COVID-19 burnout among healthcare staffs: The mediating role of optimism and social connectedness. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01781-w>

Zerbini, G., Ebigbo, A., Reicherts, P., Kunz, M., & Messman, H. (2020). Psychosocial burden of healthcare professionals in times of COVID-19- survey conducted at the University Hospital Augsburg. *German Medical Science*, 18, p. 1-9. DOI: 10.3205/000281

Zhang, H., Sang, Z., Chen, C., Zhu, J., & Deng, W. (2018). Need for meaning, meaning confusion, meaning anxiety, and meaning avoidance: Additional dimensions of meaning in life. *Journal of Happiness Studies*, 19, p. 191-212. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9815-0>

Creatività come strumento per l'apprendimento: riflessione sul potenziale nei contesti educativi

Educating for creativity:
when learning and creativity connect

Daria Vellani

L'idea di questo articolo nasce dal confronto con gli studenti dell'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo» durante un work café. Il tema della creatività non è recente, lo si può ritrovare tra le argomentazioni di diversi psicologi e pedagogisti, eppure non è un aspetto consueto nella pratica educativa scolastica.

Introduzione

In ogni scuola, in ogni classe, su ogni banco si spera di trovare un talento, qualcuno in grado di contribuire con il proprio estro a migliorare le nostre conoscenze e il nostro modo di vivere. Lo scopo dell'istruzione, oggi, dovrebbe essere quello di portare tutti gli individui a migliorare la propria vita e a produrre uno sviluppo sostenibile per l'intero pianeta. La ricerca di strategie nuove, idee innovative, ci spinge a cercare di migliorare sempre di più. La risposta a questa ricerca continua potrebbe essere nel coltivare la creatività, la curiosità insite in ognuno di noi ma che devono essere riconosciute e stimolate. Un educatore può occuparsi di questo compito in quanto promotore di stimoli e di supporto per gli individui.

L'universo della creatività

Nell'ambito delle discipline educative riecheggia spesso il termine creatività. Parlando di intelligenza, di diversità nell'apprendere si affronta spesso il tema della creatività. Occorre comprendere il significato del termine per poter cogliere tutte le sfaccettature inerenti al tema.

Partendo dalla sua definizione più conosciuta, la creatività la si può definire come:

«la capacità creativa, facoltà inventiva, capacità di produrre nuove idee, invenzioni, opere d'arte e simili.»
(Zingarelli, 2017, p. 586)

Quando si cerca di tracciare un perimetro intorno al concetto di creatività, si rischia di essere riduttivi. Contenerla in un'unica definizione è un compito arduo e probabilmente inutile vista la natura del termine stesso. Qualsiasi attività umana può essere intrisa di creatività. Infatti, ricercando l'etimologia della parola creatività si trova che:

«deriva dal verbo creare che sta per dare origine, far sorgere, suscitare.»
(Cortelazzo & Cortelazzo, 2004, p. 309)

Molti individui si chiedono se sono creativi o meno o se possono imparare a essere creativi. Di fronte alle sfide quotidiane l'essere creativi può risultare l'unico strumento possibile. Eppure, in diversi contesti educativi, la creatività è sminuita e accantonata. Occorre sfatare i falsi miti sulla creatività e restituirla come competenza innata in ciascun individuo.

Motivazione e creatività

La consapevolezza di essere creativi non deriva da una valutazione o da una certificazione esterna che si può ottenere. È piuttosto, una spinta interna che ci permette di cambiare punto di vista e che ci porta al cambiamento. L'individuo diventa consapevole della creatività se si rende conto di avere idee nuove o di un potenziale creativo che può emergere dalla propria mente. Si tratta di una riflessione personale profonda sulle proprie capacità e abilità e sulla possibilità di trovare nuove soluzioni e nuove idee (De Bono, *Creatività per tutti*, 2015). Per fare emergere il potenziale creativo occorre focalizzarsi su un problema che si vuole affrontare generando tutte le idee possibili, ma poi scegliendo di concentrarsi su un'area ben definita che permetterà di interiorizzare una nuova idea.

Tuttavia, a volte si pensa erroneamente che il potenziale creativo risieda nella capacità di critica e di giudizio su un determinato argomento. La creatività, al contrario, si concentra su aspetti unici e irripetibili, sulla possibilità di produrre qualcosa di nuovo. L'errore è quello di pensare che giudicando un'idea si possa trovare un'alternativa migliore. Si tratta invece di analizzare un problema, di comprenderlo in tutte le sue caratteristiche e sfaccettature per accogliere la sfida creativa e produrre una soluzione efficace.

Per questi motivi, affrontando il tema della creatività è fondamentale cogliere la motivazione che può spingere un individuo a essere creativo. Innanzitutto, per far emergere il proprio potenziale creativo occorre essere motivati per dedicare tempo e studio a un problema. Per riuscire a creare delle alternative per risolvere un problema occorre studiarlo e approfondirlo e questo richiede tempo e sforzo cognitivo.

Ciò che ci spinge a essere motivati per raggiungere un obiettivo è la necessità di soddisfare un bisogno personale (Van Nuland, Dusseldorp, Martens, & Boekaerts, 2010). Per questo nell'atto creativo stiamo rispondendo al bisogno di produrre, di creare, di ottenere, di realizzare qualcosa di nuovo, di unico.

Diversi studi della corrente teorica sulla motivazione di Deci e Ryan, *Self-Determination Theory (SDT)*, supportano la convinzione che una motivazione intrinseca faciliti i processi creativi di una persona. Secondo

gli autori, le persone creative hanno una predisposizione a essere autodeterminate nello svolgere le proprie attività, a essere impegnate in modo continuo e profondo (Barron & Harrington, 1981), (Deci & Ryan, 1991). In uno studio interessante Sheldon, (1995) ha osservato che non solo la motivazione intrinseca che rende le persone autonome è una caratteristica fondamentale delle persone creative, ma che risulta fondamentale anche la percezione del sostegno delle persone che circondano i creativi. Il soggetto che si sente supportato e sostenuto è più autonomo e pertanto risulterà più determinato a raggiungere i propri obiettivi.

Anche gli studi della ricercatrice Teresa Amabile (Amabile & Pillemer, 2011) hanno confermato l'importanza della motivazione, ma aggiungono una concettualizzazione integrata della motivazione intrinseca e dell'ambiente sociale con i costrutti cognitivi e di personalità di una persona. Le componenti personali che influenzano sono: l'esperienza, ovvero le conoscenze, le competenze e le abilità possedute, i processi rilevanti della creatività (ad esempio lo stile cognitivo flessibile, apertura all'esperienza, pensiero creativo, ecc.) e la motivazione intrinseca. Queste componenti devono combinarsi tra loro per produrre creatività. Tuttavia è fondamentale l'influenza dell'ambiente sociale affinché l'individuo possa esprimere il proprio potenziale creativo derivato dalla combinazione delle componenti interne possedute.

L'intelligenza creativa

L'ambito psicologico è una delle possibili cornici teoriche per approcciarsi allo studio della creatività. Gli psicologi sono stati tra i primi a interessarsi e a studiare il campo della creatività, soprattutto dopo la seconda rivoluzione industriale che ha sollecitato l'interesse sul prodotto creativo per le idee geniali che produssero le innovazioni tecnologiche (Terzaroli C., 2019). I ricercatori furono quindi incuriositi dal tratto creativo dell'uomo e cercarono di definirlo come capacità o abilità.

In psicologia la creatività è considerata la capacità di produrre idee, l'originalità, la capacità di sintesi e di analisi, la capacità di definire e strutturare in modo nuovo le proprie esperienze e conoscenze e la particolare sensibilità ai problemi.

«Carattere saliente del comportamento umano, particolarmente evidente in alcuni individui capaci di riconoscere, tra pensieri e oggetti nuove connessioni che portano a innovazioni e a cambiamenti.»

(Galimberti, 2006, p. 239)

I primi studi sulla creatività si orientarono alla comprensione degli aspetti che caratterizzavano l'intelligenza. Ma questi aspetti non erano interpretabili con il solo pensiero logico. Wertheimer (1965), esponente della psicologia gestaltica, sviluppò il concetto di pensiero produttivo, ovvero la ristrutturazione del pensiero dell'individuo. Di fronte a un problema, il pensiero produttivo di un individuo produce una soluzione modificando la percezione cognitiva dei fatti.

L'essere creativo è autentico, sa di poter realizzare qualcosa. La creatività è data da un momento unico e irripetibile. Generalmente si tende a pensare subito all'arte, ma non è solo questo. Se si analizzano alcuni sinonimi della parola creatività si trovano: estrosità, fantasia, fecondità, inventiva, genialità. Infatti, Bruno Munari (2018) che si è dedicato alla curiosità, agli interessi e quindi alla creatività del bambino, afferma che l'aspetto creativo di un individuo contribuisce a fare crescere la cultura e quindi la comunità di appartenenza. Questo permette all'individuo di sentirsi completo. L'uomo può creare, inventare grazie alla relazione tra il

suo pensiero e la realtà. Nella relazione con gli altri e con il mondo che lo circonda, l'uomo può creare qualcosa.

Howard Gardner, psicologo americano, docente di cognitivismo e pedagogia alla facoltà di scienze dell'educazione all'Università di Harvard, presentò la sua teoria delle *Intelligenze multiple*, nel suo testo *Frames of Mind* (1983) che rivoluzionò il concetto di intelligenza unitaria. Nei suoi studi ha analizzato gli ambiti intellettivi delle persone e ha teorizzato nove diverse forme di intelligenza: linguistica, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestesica, musicale, interpersonale, intrapersonale, naturalistica e esistenziale. L'autore ha soprattutto sottolineato che le capacità intellettive degli individui sono innate e possono essere stimolate grazie all'esercizio. Questa teoria è stata accolta favorevolmente e ha cambiato l'approccio al concetto di intelligenza intesa come un processo legato alle caratteristiche personali cognitive dell'individuo con diversi aspetti più o meno sviluppati. È per questo che un individuo può risultare molto competente nell'orientarsi in una città sconosciuta (intelligenza spaziale), ma in difficoltà di fronte a dei calcoli a mente (intelligenza matematica).

Gardner, successivamente, ridimensionò il suo modello a cinque intelligenze principali in quanto ritenne che sarebbe stato troppo complicato individuarle tutte: disciplinare, sintetica, creativa, rispettosa ed etica. L'intelligenza creativa si è quindi delineata come la capacità di una persona di immaginare una possibile nuova idea nella percezione o nell'uso di qualche cosa. L'individuo sfida le conoscenze, le pratiche e le abilità acquisite, cercando di produrre una sintesi nuova senza eliminare quelle già esistenti ma creandone appunto di nuove (Gardner, 1993).

Il riconoscimento di un'intelligenza creativa ha contribuito a rilevare l'importanza della creatività come competenza cognitiva dell'individuo e non più come un potenziale divino per pochi eletti. Per alcuni autori, come Sternberg e Lubart (1996) l'interpretazione del concetto di creatività riguarda la capacità di produrre qualcosa di nuovo e appropriato. Pertanto gli studi si sono concentrati sul processo della creatività cercando di individuarne le fasi e i meccanismi. Tra i più conosciuti il modello di Johnson-Laird sviluppa cinque componenti (novità del processo, opzioni differenti, processo non deterministico, vincoli dettati dalle differenze di genere e uso di elementi preesistenti) che riguardano il rapporto dell'individuo con la società in funzione del "nuovo" e tre processi computazionali che illustrano il funzionamento del processo (neo darwiniano, multistadico e neolamarckiano). Il rapporto della creatività con la società ha sviluppato correnti di pensiero molto importanti, soprattutto per comprendere quanto la società influenzi la concezione di creatività, sia a livello individuale che sociale, e di come possa essere investita in campo aziendale, come un prodotto economico vero e proprio.

Creatività nel contesto sociale e culturale

Per comprendere quali possono essere i contesti educativi che favoriscono la creatività, è importante ripercorrere alcuni studi che hanno analizzato l'influenza sociale e culturale alla creatività.

In primis, gli studi di Csikszentmihalyi (2014) hanno portato l'attenzione sull'importanza delle interazioni sociali che avvengono nei contesti culturali sulla creatività. L'autore si è interrogato sull'impossibilità di studiare la creatività solo come fenomeno individuale, ma la necessità di valutare l'interazione tra chi crea e che riceve il prodotto. Il riconoscimento del pubblico influenza l'uomo creativo sulla base dei giudizi che riceve e sul ruolo che riveste il riconoscimento sociale del proprio lavoro e la conseguente aspettativa che si forma. Il processo creativo nel suo complesso ha delle radici nella costruzione sociale di un individuo con influenze culturali. La persona è inserita in un ambiente e quindi esiste una relazione reciproca di in-

fluenze e scambi. Pertanto, il processo creativo, essendo un prodotto della mente umana, riceve delle influenze dall'ambiente.

Glaveanu (2010) ha descritto la creatività come un'attività collaborativa o un fenomeno collettivo. La sua riflessione spiega come l'interazione con gli altri individui influenzi l'idea creativa in quanto le idee sollecitano associazioni mentali o attivano giudizi e critiche. Pertanto la creatività è soggetta a desiderabilità sociale e al giudizio. L'autore conclude la sua riflessione consigliando di considerare le creatività come un processo in divenire perché è influenzato dal contesto sociale e culturale di appartenenza delle persone.

Apprendimento e creatività

Tra le capacità cognitive che distinguono l'apprendimento ci sono le abilità (Pellerey, 2004). Le abilità sono schemi operativi che permettono al discente di agire su materiali o concetti di studio. Esse indicano la capacità di applicare conoscenze e di utilizzarle per portare a termine compiti e risolvere problemi. Le abilità sono descritte come cognitive (pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (abilità manuali, uso di metodi, materiali, strumenti) ed emergono nell'affrontare situazioni già sperimentate e richiedono che si applichino procedure già acquisite, consolidate e automatizzate, allo scopo di portare a termine un compito o risolvere un problema già noto. Si evidenzia, quindi, come tra le capacità cognitive sia presente il pensiero creativo. Pertanto, il pensiero creativo è una facoltà posseduta da tutte le persone.

Un'altra riflessione sull'apprendimento che si lega al concetto di creatività è la tassonomia degli apprendimenti proposta da Joy Paul Guilford che analizza l'apprendimento da un punto di vista psicologico con una particolare attenzione ai processi cognitivi e all'intelligenza (Bonazza, 2012). Guilford ha individuato tre fattori complementari alla base dell'intelligenza: le operazioni, i prodotti e i contenuti. Per quanto riguarda l'ambito didattico, le operazioni contribuiscono a comprendere che cosa un insegnante può stimolare nello studente al fine di consolidare l'apprendimento. I processi sono cinque: la conoscenza, la memoria, la produzione divergente, la produzione convergente e la valutazione. L'autore non formula una gerarchia dei processi ma mette a livello inferiore la conoscenza e la memoria mentre a un livello superiore la produzione e la valutazione. Da questa suddivisione emerge l'importanza della produzione divergente che coincide al pensiero creativo caratterizzato da fluidità, flessibilità, originalità e qualità delle operazioni mentali. Nelle operazioni mentali guidate dal pensiero divergente si è orientati alla ricerca di più risposte e soluzioni possibili. Al contrario, se la mente è guidata da un pensiero convergente si ricercherà una sola risposta conosciuta e convenzionale (Settimini, 2019).

Creatività e pensiero laterale

Se si cercasse di spiegare a casa serve la creatività nella vita di tutti i giorni, probabilmente ogni individuo darebbe una sua definizione o spiegazione. Edward De Bono ha cercato di cogliere questo aspetto definendo la creatività come un'esperienza necessaria nella vita di tutti i giorni per potere cogliere ogni sfumatura, ogni idea che si presenta a una persona.

«Se la mente umana dovesse funzionare come una biblioteca, le nuove informazioni potrebbero essere semplicemente disposte sugli scaffali vuoti, senza tentare di integrarle nel sistema esistente. In questo modo si avrebbe uno spreco delle nuove informazioni. Ovviamente, questo è quanto accade quando non ci serviamo della creatività e quando non si possono integrare le nuove informazioni in quelle preesistenti.»

(De Bono, 2015, p. 39)

È possibile quindi trovare uno strumento per far emergere la creatività in un individuo? De Bono (2016) presenta la sua teoria sulla creatività presentando due tipologie di pensiero: laterale e verticale. Il pensiero verticale rappresenta il metodo logico, la realtà che le persone sono abituate a conoscere e riconoscere nella vita di tutti i giorni. L'altro pensiero, quello laterale, rappresenta la creatività, la possibilità quindi di deviare dai modelli concettuali ai quali le persone fanno riferimento nell'interpretare la realtà. Il cervello umano permette di creare dei modelli per comprendere le informazioni che riceve dal mondo esterno. Questi modelli non sono simmetrici e uniformi, ma possono essere modificati e adattati. È in questo punto che emerge la creatività. Il pensiero laterale è pensiero collegato alla percezione di ciò che avviene intorno a un individuo. Per attivare il pensiero laterale occorre esplorare la realtà che circonda il soggetto in modo da trovare punti di vista differenti, dettagli e idee nuove. Non si trattò solo di osservare passivamente ma di interpretare la percezione della realtà al fine di attivare la creatività e produrre nuove idee. La creatività modifica la realtà percepita. In questo modo, il pensiero non è più verticale, ma laterale perché si muove verso qualcosa di nuovo e che può anche confutare una credenza. Le due forme di pensiero non sono da considerarsi opposte, ma che possono arricchirsi vicendevolmente.

Non è necessario quindi creare alcuno strumento in quanto la creatività è insita nel funzionamento mentale di ciascun individuo. Saperla esprimere, saperla impiegare, saperla sfruttare dipende della volontà del singolo.

Risulta fondamentale, dunque, allenare la creatività, praticarla al pari di una qualsiasi altra competenza. La creatività può essere sfruttata per creare nuove ipotesi, per trovare soluzioni alternative. Occorre però considerare che la creatività necessita di molte informazioni relative a un problema o a una situazione. In questo modo l'individuo potrà attivare il processo creativo e sviluppare nuove idee.

In conclusione, il pensiero laterale funge da raccoglitore di informazioni per permettere all'individuo di sfruttarle al fine di trovare idee nuove. I modelli tradizionali che la cultura fornisce alle persone per interpretare la realtà non recepiscono completamente tutte le informazioni e tutte le soluzioni possibili rispetto a un argomento. Il pensiero laterale permette alla persona di modificare questi modelli o di crearne di nuovi (De Bono, 1998).

I neuroni della creatività

Il campo di indagine sulla creatività è stato esteso anche alla neurologia (Olivieri, *Mente, cervello ed educazione. Neuroscienze e pedagogia in dialogo*, 2011), (Olivieri, 2014). Si è cercato nel tempo di individuare l'area del cervello adibita alla creatività.

Ci si chiede se le teorie sulla creatività abbiamo un riscontro neurologico e biologico che le possano confermare o meno.

Diversi studiosi hanno individuato delle aree cerebrali studiando giovani talenti delle più prestigiose università del mondo, oppure talenti artistici come pittori. Ad esempio Zaidel (2014) ha osservato che diversi artisti hanno dimostrato uno sviluppo di prestazioni creative, dopo l'insorgenza di malattie cerebrali a carico del lobo frontale.

Altri studi hanno cercato di dimostrare la teoria della lateralità secondo la quale la capacità creativa risiede nell'emisfero destro. Tuttavia, questa teoria ha trovato pochi riscontri in quanto rischia di semplificare la complessità del cervello umano e i suoi meccanismi. Infatti, gli studi sul pensiero divergente con l'utilizzo

dell'elettroencefalogramma (EEG) non hanno confermato la lateralizzazione della creatività (Dietrich & Kanso, 2010), mentre altre ricerche hanno riportato un'attivazione della corteccia prefrontale (Folley & Park, 2005). Risulta più verosimile pensare, che il processo creativo coinvolga più aree del cervello, in quanto processo cognitivo complesso.

Da quanto emerge dalla letteratura esistente non esiste un accordo unanime sulle aree del cervello coinvolte nella creatività.

Educare alla creatività

Oltre all'ambito della psicologia, il contesto educativo ha una rilevanza particolare per comprendere la creatività. Infatti, la creatività e l'educazione hanno sicuramente diversi punti di contatto. È possibile un'educazione alla creatività?

Il Dizionario di scienze dell'educazione fornisce la seguente definizione di creatività:

«La creatività è la rara capacità di alcuni individui di scoprire rapporti tra idee, cose e situazioni, di produrre nuove idee, di avere delle intuizioni e di concludere il processo mentale con un rapporto valido e utile nel settore scientifico, estetico, sociale e tecnico di una determinata cultura; il prodotto poi esercita un certo influsso sulla vita degli altri arricchendola oppure producendo in essa un positivo cambiamento. Nella c. vengono distinti tre aspetti: la persona, il processo e il prodotto.»
(Prellezo, Nanni, & Malizia, 1997, p. 251)

Tutti possono essere creativi, ma non deve esserci nessuna forma di repressione del pensiero, né da parte del contesto sociale, né dal contesto educativo, né da quello familiare. Vygotskij (2011) nel libro *Immaginazione e creatività nell'età infantile* riconosce a tutti gli uomini e non a pochi eletti (gli artisti, gli scienziati, gli uomini di genio) una comune attitudine alla creatività rispetto alla quale eventuali differenze dipendono da fattori sociali e culturali. Questo concetto è stato condiviso da molti e in particolare lo scrittore, pedagogista Gianni Rodari, che lo ha esplicitato in una delle sue opere più famose, *La grammatica della fantasia* (1973), sottolineando l'importanza di condividere con tutti la possibilità di inventare storie, di creare cose nuove. Per l'autore, tutti gli operatori che si occupano di educazione devono spronare alla fantasia e alla creatività.

«La funzione creatrice dell'immaginazione appartiene dunque tanto allo scienziato, al tecnico, quanto all'uomo comune; è essenziale alle scoperte scientifiche come alla nascita dell'opera d'arte, è addirittura condizione necessaria della vita quotidiana. Tutti, ogni giorno, quando affrontiamo ostacoli, risolviamo un problema, troviamo mille piccoli modi di fare meglio le cose, ci inventiamo qualcosa che migliora la nostra vita e quella degli altri, pratichiamo una creatività quotidiana che ha un enorme valore sociale.»
(Rodari, 1973, p. 163)

Una riflessione importante è quella di Dewey (2014), che ribadisce il concetto di creatività come caratteristica di tutti e non solo di pochi talentuosi perché deriva dalla possibilità di esprimere al meglio le proprie capacità fino ad arrivare a idee nuove. L'autore sottolinea come la creatività sia educabile e quanto sia importante il contesto scolastico per farla emergere. L'individuo essendo in relazione con un ambiente, riceve dei feedback e delle sollecitazioni che possono far emergere il pensiero creativo. La creatività è pertanto una competenza che deve essere sollecitata e nutrita per poter emergere grazie all'intervento educativo.

Chi si occupa di educazione deve tenere presente che l'ambiente educativo prevede la presa in carico di concetti come la libertà, la scelta, l'affettività e la creatività, ovvero tutto ciò che riguarda l'umanizzazione

della persona. Questo concetto, ripreso molte volte e sostenuto con fermezza da Edda Ducci (2011-2012), filosofa italiana, conferma l'importanza della creatività nel processo educativo di presa in carico della persona. Ogni individuo è unico e costruisce la propria identità individuale che comprende le conoscenze, le competenze e le abilità possedute. Tra le abilità, la creatività ha un ruolo di rilievo, ma che viene spesso messo in secondo piano, pensando erroneamente che siano prioritarie altre abilità cognitive.

Nel portare avanti un progetto educativo, è quindi fondamentale tenere conto anche della creatività dell'individuo e permettergli di esprimerla e diventare consapevole di possederla. La consapevolezza di possedere una capacità è un cardine imprescindibile nello sviluppo di una persona. Se non si è consapevoli di possedere delle capacità risulterà difficile metterle in atto e raggiungere i propri obiettivi.

Per far emergere la propria competenza creativa è possibile liberare un individuo dalla paura di sbagliare, dalle inibizioni. In questo modo emergeranno idee nuove (De Bono, 2015).

Ci sono alcuni elementi del processo mentale che possono contribuire a far emergere il pensiero creativo. L'intuizione, ad esempio, può contribuire alla generazione di idee essendo un processo produttivo inconscio conseguenza dell'esperienza e della riflessione. Altro elemento è la "follia". Spesso si incorre nell'errore che la creatività coincida con l'anticonformismo o con la provocazione. In realtà la provocazione può far scaturire una riflessione o un'idea nuova, grazie a un'auto-analisi di ciò che si crede e di un'idea opposta o diversa. Infine, la spinta al successo può portare l'individuo a cercare idee nuove, progetti innovativi e soluzioni alternative. L'individuo è spinto da una motivazione intrinseca orientata a trovare qualcosa di nuovo per uno scopo riconosciuto dalla società.

Tutti questi elementi possono contribuire ai processi mentali che costituiscono la creatività. Nella pratica l'individuo si adopera per migliorare una situazione già esistente, per trovare soluzioni nuove a problemi persistenti, per dare valore e creare opportunità nell'ambito lavorativo, per migliorare una prospettiva futura e infine perché motivati a migliorare la propria vita e il proprio contesto.

A scuola si insegna la creatività?

Partendo dall'assunto che la creatività non è un aspetto individuale e personale ma collocato nelle pratiche sociali e pertanto in relazione agli aspetti della realtà sociale e culturale, l'istituzione educativa per eccellenza, la scuola, deve farsi carico di educare alla creatività. Sviluppare la creatività negli individui necessita di una sensibilità culturale, in modo da poter mettere in campo delle pratiche educative che possano sollecitarla e sostenerla.

Occorre definire una didattica orientata alla creatività attraverso l'utilizzo di diversi strumenti come il gioco, la sperimentazione, l'empatia, in un'ottica collettiva e non individuale. Il contesto educativo dovrebbe permettere al bambino di sperimentare situazioni complesse che prevedono le soluzioni di problemi in una condizione di incertezza e di rischio. Solo in questo modo il bambino potrà esplorare nuove idee, produrre soluzioni alternative senza perdersi nella frustrazione del rischio di sbagliare o di non essere conforme alla risposta tradizionale.

Se la creatività è un aspetto socio-culturale occorre sensibilizzare il contesto educativo a fornire le condizioni affinché si possano sperimentare i propri processi mentali. Idee innovative e creative sono necessarie per superare i momenti di crisi e per fornire soluzioni rinnovate con lo scopo di migliorare la qualità di vita delle persone (Zorzi & Antonello, 2020), (Rosa & Tafuri, 2022). La scuola è pertanto un contesto collettivo,

con rilevanza sociale, dove l'individuo può mettersi in gioco. Per questi motivi la scuola dovrebbe farsi carico di educare alla creatività.

I presupposti normativi sono stati stabiliti con la riforma della Buona Scuola, Legge 13 luglio 2015, n. 107 *“Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”* (Il Presidente della Repubblica, 2015) che prevede delle azioni volte ad assicurare che tutti gli studenti e le studentesse possano accedere a una formazione che coinvolge la cultura umanistica e valorizza il patrimonio e il sostegno della creatività (Biasi, 2018).

Come mai questo non avviene? Insegnare a usare la creatività è un percorso faticoso e necessita di molto tempo. Durante l'apprendimento occorre far emergere negli studenti la loro parte creativa attraverso riflessioni aperte, lavori di gruppo, l'immaginazione e l'esplorazione.

Ken Robinson (2015), docente e studioso della creatività, afferma che nella didattica creativa occorrono tre elementi: incoraggiare, riconoscere e sviluppare. Per produrre idee occorre essere sicuri di sé stessi per affrontare l'ignoto e l'incertezza. Per poterlo fare gli studenti hanno bisogno di essere incoraggiati a mettersi in gioco. Lo studente deve sapere di possedere delle competenze creative quindi necessita di un docente che lo guidi a scoprirle e riconoscerle in sé stesso. Infine le idee vanno sviluppate. Lo studente sarà così in grado di affrontare sfide nuove e a darsi obiettivi futuri con idee nuove.

«Ho detto che l'istruzione è un processo biologico per il quale il paragone più azzeccato è quello con l'agricoltura. I giardinieri sono consapevoli di non essere loro a far crescere le piante. Non attaccano loro le radici, non incollano foglie e non dipingono i petali. Le piante crescono davanti a sé. Il lavoro del giardiniere è creare le condizioni migliori perché questo succeda. I bravi giardinieri creano queste condizioni, quelli scarsi no. Con l'insegnamento è lo stesso. I bravi insegnanti creano le condizioni per l'apprendimento, quelli scarsi no. I bravi insegnanti sanno anche di non aver sempre il pieno controllo su queste condizioni.» (Robinson, p. 124-123)

Facendo un'analisi dell'attuale sistema didattico della scuola italiana, appare purtroppo evidente che la creatività non è contemplata esplicitamente in nessuna materia. Nella sua analisi del problema, Alessandro Antonietti (2011) pone un'importante riflessione su come la creatività, per la sua natura sociale e per le sue componenti cognitive, debba essere affrontata a livello interdisciplinare in ogni ordine scolastico. Gli studi che l'autore ha analizzato si sono concentrati sull'idea degli insegnanti rispetto al concetto di creatività. In particolare, riporta uno studio di Diakidoy e Kanari (1999) effettuato su un gruppo di studenti che si preparano per diventare insegnanti. Dai risultati è emerso come sia condiviso che la creatività sia una prerogativa di tutti gli individui ma di come sia legata al risultato finale, al prodotto che sarà realizzato. Si conferma quanto sia importante invece, la predisposizione dell'insegnante a guidare gli studenti verso la creatività come uno strumento del pensiero e a preparare un contesto scolastico in grado di stimolarla e promuoverla. In linea con questi risultati, sono riportati gli studi dello stesso Antonietti (Antonietti & Cerioli, 1996) e di Limone (2001) che hanno posto l'attenzione sulle competenze creative degli insegnanti non espresse nel contesto lavorativo probabilmente dovute alla mancanza di un'impostazione strutturata che preveda la creatività come peculiarità dell'insegnamento. In particolare, Limone ha evidenziato anche una mancanza di uniformità, da parte degli insegnanti, nel definire cosa sia la creatività e come riconoscerla negli studenti.

Emerge da questi studi, la necessità di inserire la creatività all'interno della didattica sia come formazione personale dei futuri insegnanti sia come strumento educativo per favorire l'apprendimento. Le conoscenze sulla creatività degli insegnanti sono confuse e non seguono le recenti definizioni e nozioni presenti in let-

teratura. Si evidenzia una mancanza di concordanza sull'argomento e una conseguente difficoltà nell'insegnante nel promuovere la creatività negli studenti (Dawson, D'Andrea, Affinito, & Westby, 1999). Partendo dalla riflessione di Ken Robinson, che

«Tutti noi abbiamo doti e limiti differenti, talenti diversi.»
(Robinson, 2016, p. 110),

allora è necessario attivarsi per inserire la creatività all'interno della didattica scolastica, o quantomeno non lasciare questo compito alla sola volontà e capacità del docente.

Tra i suggerimenti per incentivare la creatività a scuola, si può riprendere la teoria della mente di Jerome Bruner (1988) secondo il quale a scuola si tende a privilegiare il pensiero convergente che sottolinea la distinzione tra risposte corrette e risposte sbagliate, quindi una didattica che segue strade lineari e logiche con un'unica soluzione possibile. Si dovrebbe invece privilegiare la didattica del pensiero divergente che prevede diverse soluzioni, anche originali, con uno sviluppo creativo che tiene conto anche di stili di apprendimento differenti ed espressioni diverse del prodotto finale.

Inoltre, la ricerca condotta su un campione di studenti della scuola secondaria di primo grado, condotta da Santi, Da Re e Acquario (2014), ha confermato la propensione per la scuola per il pensiero convergente, nelle richieste presenti nei compiti a casa. In particolare, le richieste dei docenti nello svolgimento dei compiti a casa sono di tipo di rinforzo e consolidamento delle nozioni presentate in classe, a discapito di quelle di esplorazione, rielaborazione, più attinenti al pensiero divergente. Pertanto, la percezione degli studenti nello svolgere i compiti non è quella di approfondire curiosità o di scoprire elementi nuovi, ma semplicemente di consolidare le conoscenze espresse durante le lezioni dai docenti.

Altresì, un'analisi interessante è quella di Manuela Lucianz (2009) che sottolinea quanto siano più preponderanti le discipline scientifiche fondate sul pensiero logico-scientifico, a discapito di quelle artistiche. La convinzione predominante è sempre stata quella dello studio per settori specifici, mentre per favorire la creatività è necessaria una contaminazione di saperi provenienti da discipline differenti, una condivisione di conoscenze classiche con quelle simbolico percettive.

Uno spunto interessante, in linea con questa riflessione, è il tentativo di inserire la creatività, intesa come un insieme di abilità tecniche e artistiche nel percorso di formazione ad alta qualificazione secondo il piano di strategico dell'area metropolitana di Torino dell'alta scuola di formazione dei Politecnici di Torino e Milano, per promuovere la contaminazione tra discipline e l'eterogeneità delle conoscenze acquisite (Testa, 2005). Lo stimolo a percorsi innovativi e a un pensiero immaginativo possono portare riscontri positivi nel mondo del lavoro grazie appunto all'apporto di studi provenienti da discipline diverse durante la formazione universitaria (Terzaroli C. , 2019).

Riflessioni finali

La riflessione sul compito di educare alla creatività si è sviluppata intorno a tre domande: Che cos'è la creatività? La creatività è innata oppure no? A scuola si può imparare a essere creativi?

La prima valutazione è partita proprio dalla definizione di che cosa si tratta quando parliamo di creatività. Trovare una definizione univoca non è stato facile. Si ritiene, comunque, sottolineare l'importanza dell'aspetto innovativo che una qualsiasi attività dell'uomo può assumere. Alcuni pensano che sia una forma d'arte, a metà tra tecnica e fantasia. Permette di esprimere sé stessi, è una forma di libertà, permette di essere attivi e di arrivare da soli alla soluzione senza seguire le strade convenzionali.

L'essere creativo sa di poter realizzare qualcosa di autentico. La creatività è data da un momento unico e irripetibile. Generalmente si tende a pensare subito all'arte, ma non è solo questo. Se analizziamo alcuni sinonimi della parola creatività troviamo: estrosità, fantasia, fecondità, inventiva, genialità. In psicologia, la creatività pone l'accento sulla capacità dell'uomo di trovare soluzioni nuove, soluzioni a problemi e per questo è molto importante stimolarla come possibile strumento di crescita personale.

Un terreno molto fertile per parlare di creatività è il gioco. Per molti autori, il gioco è la massima forma di creatività: il bambino apprende dal gioco, in modo innato. Il bambino quando gioca, non necessariamente si pone delle regole. Lo stesso gioco può essere realizzato in modo diverso.

Gli adulti hanno ricordo della loro infanzia e dei loro momenti ludici? Crescendo è sempre più difficile uscire dalle regole che ci vengono imposte. L'adulto fatica a tornare alla creatività, infatti gioca ma non inventa giochi nuovi. Gli adulti sono creativi? Sì, ma non sanno di esserlo e sono condizionati dall'interpretazione che gli altri danno su quello che pensiamo e realizziamo. Questo spaventa molto. Soprattutto nei luoghi di lavoro la creatività può spaventare perché interpretata come non rispetto dei limiti imposti e delle regole.

La scuola è una delle principali istituzioni che pone delle regole e anche nel momento di gioco perché impone come farlo. Dovrebbe, invece, essere la principale istituzione educativa di promozione della creatività. Per questo, l'educatore nella scuola può guidare l'alunno a esprimere la propria creatività anche quando gli viene chiesto di apprendere: la creatività deriva dalla capacità di creare con l'intelletto. La difficoltà in ambito didattico deve essere quella di valutare la capacità creativa in una persona, proprio perché la sua essenza è l'individualità e la personalità. Risulta quindi difficile confrontare la creatività di persone diverse, ma è possibile valutare il prodotto finale e la tecnica utilizzata.

La creatività non risiede quindi solo nelle scienze o nelle arti, ma la ritroviamo nella quotidianità e può essere applicata anche di fronte ad ambiti di formazione, d'istruzione e di apprendimento. Può assumere infatti un enorme valore sociale. La persona creativa può essere portata ad aprirsi verso stimoli nuovi, verso una nuova visione delle idee e delle conoscenze. Innovazione e immaginazione sono quindi due elementi fondamentali nella creatività. In chiave educativa possiamo aiutare l'individuo a immaginare soluzioni, pensieri, idee nuove e ri-innovare quelle che già possiede.

Pertanto, nasciamo creativi o lo diventiamo? Tutti possiamo essere creativi, è la nostra consapevolezza di esserlo a variare. Se la consideriamo come il modo in cui si esprime l'individuo è un processo innato, ma per questo la creatività va continuamente nutrita. Possiamo considerarla come libera nella nostra mente e

poi successivamente le diamo una forma per poterla esprimere. Se la conteniamo e non la esprimiamo rischiamo di sopprimerla e di spegnerla. Infatti, come si rifletteva prima, l'adulto fa fatica a esprimerla.

In conclusione, crediamo sia inevitabile considerare la creatività come un'abilità da stimolare, da coltivare e da risvegliare in ogni persona. Per raggiungere questo scopo, il ruolo dell'educatore è fondamentale. L'educatore deve infatti supportare e favorire lo sviluppo della creatività, per la sua capacità di ascoltare e di approcciarsi agli altri, riuscendo quindi a far emergere le abilità e le competenze insite in ogni individuo.

L'educatore può essere un valido supporto alla creatività, in quanto è in grado di ascoltare e di approcciarsi agli altri, riuscendo quindi a far emergere le abilità e le competenze insite in ogni individuo. Erroneamente si pensa che l'attività creativa dell'educatore si riduca a giochi e all'uso dell'arte. In realtà, come abbiamo visto riportando gli assunti di diversi autori, la creatività è un aspetto collettivo, sociale e pertanto l'educatore può guidare gli individui a cogliere nuovi spunti, nuove idee e a ricercare soluzioni nuovi. L'educatore può utilizzare lo strumento della creatività per guidare le persone a migliorare la propria vita e ad aumentare la consapevolezza di sé e delle proprie abilità.



The idea of this article comes from the comparison with the students of the Institute during a work café. The theme of creativity is not recent, it can be found among the arguments of different psychologists and pedagogists, yet it is not a common aspect in school educational practice.

Bibliografia

- Amabile, T., & Pillemer, J. (2011). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3-15.
- Antonietti, A., & Cerioli, L. (1996). *Creativi a scuola. Oltre l'apprendimento inerte*. Milano: Franco Angeli.
- Antonietti, A. (2011). *La creatività di impara. Metodi e tecniche per lo sviluppo del pensiero divergente a scuola*. Firenze: Giunti Scuola.
- Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology* (32), 439-476. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.32.020181.002255>
- Biasi, V. (2018). Per lo sviluppo del pensiero creativo e la formazione dei talenti attraverso l'educazione all'immagine e ai linguaggi artistici. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 27-33.
- Bonazza, V. (2012). *Programmare e valutare l'intervento didattico*. Napoli: Guida Editori.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Cortelazzo, M., & Cortelazzo, M. (2004). *Deli Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity. In M. Csikszentmihalyi, *The Systems Model of Creativity* (p. 47-61). Springer Dordrecht: Berlin.
- Dawson, V. L., D'Andrea, T., Affinito, R., & Westby, E. L. (1999). Predicting creative behavior: a reexamination of divergence between traditional and teacher-defined concepts of creativity. *Creativity Journal Research*, 12, 57-66.
- De Bono, E. (1998). *Creatività e pensiero laterale. Manuale di pratica della fantasia*. Milano: Rizzoli.
- De Bono, E. (2015). *Creatività per tutti*. Milano: Best Bur Rizzoli.
- De Bono, E. (2016). *Il pensiero laterale*. Milano: Best Bur Rizzoli.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier, *Nebraska Symposium on Motivation*, 1990: Perspectives on motivation (p. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e natura*. (P. Bairati, A cura di) Milano: Mursia Editore.
- Diakidoy, I., & Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25, 225-243.
- Dietrich, A., & Kanso, R. (2010). A review of EEG, ERP, and neuroimaging studies of creativity and insight. *Psychol Bull*, 136(5), 822-848. doi:[10.1037/a0019749](https://doi.org/10.1037/a0019749)
- Ducci, E. (2011-2012). *Antologia di saggi brevi su temi di filosofia dell'educazione - 2011/2012*. Tratto da Lumsa - Università di Roma: https://www.lumsa.it/sites/default/files/Edda%20Ducci,%20Antologia%20saggi%20brevi,%202011-2012_0.pdf
- Folley, B., & Park, S. (2005). Verbal creativity and schizotypal personality in relation to prefrontal hemispheric laterality: A behavioral and near-infrared optical imaging study. *Schizophrenia Research*, 271-282. doi:[10.1016/j.schres.2005.06.016](https://doi.org/10.1016/j.schres.2005.06.016)

- Galimberti, U. (2006). *Dizionario di Psicologia*. Torino: UTET.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind : the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Intelligenze creative*. Milano: Feltrinelli.
- Glaveanu, V. P. (2010). Creativity As Cultural Participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1), 48-67. doi:10.1111/j.1468-5914.2010.00445.x
- Il Presidente della Repubblica. (2015, 07 15). *Legge 13 luglio 2015, n. 107 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Tratto da Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Limone, P. (2001). La creatività infantile nelle rappresentazioni sociali presenti in un gruppo di insegnanti di scuola materna. In N. Paparella, *Infanzia apprendimento creatività* (p. 92-103). Bergamo: Edizioni Junior.
- Lucianaz, M. (2009). Il problema della motivazione nella scuola secondaria. Educare al desiderio e alla creatività. *Synergies Europe*, 4, 55-70.
- Munari, B. (2018). *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*. Roma: Editori Laterza.
- Olivieri, D. (2011). *Mente, cervello ed educazione. Neuroscienze e pedagogia in dialogo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Olivieri, D. (2014). *Le radici neurocognitive dell'apprendimento scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La nuova Italia.
- Prellezo, J. M., Nanni, C., & Malizia, G. (1997). *Dizionario di scienze dell'educazione*. Torino: Casa Editrice Elle Di Ci.
- Robinson, K. (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson.
- Robinson, K. (2016). *Scuola Creativa. Manifesto per una nuova educazione*. Trento : Erickson.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Rosa, R., & Tafuri, F. (2022). Corporeità creativa e sviluppo del pensiero divergente nei bambini. *Giornale italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6 (3), 1-10. doi:<https://doi.org/10.32043/gsd.v6i3.719>
- Santi, M., Da Re , G., & Acquario, D. (2014). La creatività non è un compito per casa: una ricerca esplorativa con studenti di scuola secondaria di primo grado. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 197-213.
- Settimini, S. (2019, Aprile). Approccio creativo nella scuola. *Educare.it*, 19(4), 52-60.
- Sheldon, K. M. (1995). Creativity and Self-Determination in Personality. *Creativity Research Journal*, 8 (1), 25-30.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in Creativity. *American Psychologist*, 51 (7), 677-688.
- Terzaroli , C. (2019). Educare alla creatività. Un percorso di intraprendenza all'Università. *Formazione, Lavoro, Persona* (27), 70-86. Tratto da <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/404/375>
- Terzaroli, C. (2019). Educare alla creatività. Un percorso di intraprendenza all'Università. *Formazione, Lavoro, Persona*, 70-86.
- Testa, A. (2005). *La creatività a più voci*. Bari: Laterza.

Van Nuland, H. J., Dusseldorp, E., Martens, R. L., & Boekaerts, M. (2010). Exploring the motivation jungle: Predicting performance on a novel task by investigating constructs from different motivation perspectives in tandem. *International Journal of Psychology*, 45 (4), 250-259. doi: <https://doi.org/10.1080/00207591003774493>

Vygotskij, L. (2011). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.

Wertheimer, M. (1965). *Il pensiero produttivo*. Firenze: Giunti.

Zaidel, D. W. (2014). Creativity, brain and art: Biological and neurological considerations. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8 (389), 1-9. doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00389>

Zingarelli, N. (2017). *Lo Zingarelli 2017 - Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Zorzi, E., & Antonello, S. M. (2020). Promuovere creatività nelle intelligenze multiple: filoso-fare a scuola negli atelier. *Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education*, 24 (58), 59-73. doi: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10467>

TEORIA E PRASSI
Rivista di Scienze dell'Educazione

Semestrale

Anno 4
Numero 6
Aprile 2023

Direttore responsabile:
Alessandro Alvisi

Progetto grafico / Impaginazione:
Francesco Galli

Hanno collaborato:
Giuseppe Crea
Salvatore Grammatico
Daria Vellani
Andrea Zampetti

Recensioni a cura di:
Daniele Bisagni

Segreteria di redazione:
Lia Poggi

Pubblicazione semestrale edita
dall'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione
e della Formazione "Giuseppe Toniolo"



tel.: +39 059 7112617
e-mail: segreteriarivaista@igtoniolo.it
sito: www.igtoniolo.it/teoria-e-prassi

Aut. Tribunale di Modena
3273/2020 del 03/06/2020
RG. n. 1333/2020