

Publicato il: luglio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Creative Practices 3-6 in kindergarten

Pratiche Creative 3-6 nella scuola dell'infanzia

di

Alessia Rosa

a.rosa@indire.it

INDIRE

Abstract:

The concept of creativity recalls multiple skills and competencies, such as personality and motivational factors, styles, strategies, and metacognitive reflections (Runco, 2013). Educational proposals aimed at developing creativity in preschoolers involve diverse cognitive processes that develop through social interactions, play and imagination. Through such an offer the children's community can discover new ways of thinking and doing (Leggett, 2017). The article presents the results of the "creative practices involving 3-6 years old" survey which involved 3669 teachers and is aimed at exploring the educational activities in the field of creativity within kindergartens.

The collected data give an account of complex projects and educational works. Those data free themselves from a vision solely related to artefacts, that is placed in a logic of continuous evolution involving territories and structuring in real paths of creative exploration.

Keywords: Creativity; preschool; survey; territories.

Abstract:

Il concetto di creatività chiama in causa molteplici abilità e competenze, fattori di personalità e motivazione, stili, strategie e riflessioni metacognitive (Runco, 2013). Le proposte educative finalizzate a sviluppare la creatività nei bambini in età prescolare coinvolgono diversificati processi

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15328

cognitivi che si sviluppano attraverso le interazioni sociali, il gioco e l'immaginazione. Per mezzo di tali proposte la comunità dei bambini può scoprire nuovi modi di pensare e fare (Leggett, 2017). L'articolo presenta i risultati dell'indagine "Pratiche creative 3-6" che ha esplorato le pratiche educative in materia di creatività all'interno delle scuole dell'infanzia coinvolgendo 3669 docenti. I dati raccolti danno conto di un lavoro progettuale e didattico complesso, che svincolandosi da una visione unicamente correlata agli artefatti, si pone in una logica di continua evoluzione coinvolgendo il territorio e strutturandosi in veri e propri percorsi di esplorazione creativa.

Parole chiave: scuola dell'infanzia; creatività; scuola dell'infanzia; indagine; territorio

1. Ambiti di applicazione e sviluppo della creatività

L'interesse della ricerca pedagogica, psicologica e sociale verso la creatività, quale tema d'indagine, ha conosciuto un lento ma progressivo sviluppo a partire dagli anni Cinquanta dello scorso secolo e una netta accelerazione negli ultimi 20 anni, sulla scia della digitalizzazione di molti settori lavorativi e di vita quotidiana e grazie alla rilettura delle competenze funzionali all'universo lavorativo. Tracciamo brevemente lo sviluppo di tale interesse in quanto funzionale alla successiva trattazione del presente contributo. Per lungo tempo le capacità creative sono state riconosciute a uno sparuto manipolo di eletti che hanno prodotto grandiose opere artistiche o realizzato invenzioni fondamentali per l'umanità (Galtom, 1968). Gli studi relativi alla creatività si sono successivamente imposti attraverso un cambio radicale di prospettiva che ha portato a ipotizzare che "la creatività analogamente ad altre attitudini mentali abbia una distribuzione nella popolazione rappresentabile per mezzo di una curva gaussiana o normale" (Antonietti, 2016 p.3). All'interno di tale curva vi sono soggetti che si collocano nella parte centrale, in quanto dotati di una "creatività ordinaria", e persone che si collocano all'estremità superiore della curva, in quanto dotate di una "creatività straordinaria" (Arieti, 1979). Il ruolo che la creatività può assumere nella quotidianità di ognuno e più in generale nella storia dell'umanità è ben esplicitato da Vygotskij nel testo "Immaginazione e creatività nell'età infantile" (1972), in cui l'autore differenzia in primo luogo le attività riproduttrici e le attività combinatorie o creative. Le prime sono strettamente correlate alla memoria, e consistono nel riprodurre comportamenti precedentemente esperiti ed elaborati o nel far rivivere tracce d'impressioni precedenti. Le attività combinatorie o creative si riferiscono invece alla capacità dell'essere umano di elaborare le esperienze vissute, formando nuove situazioni e comportamenti. In tale potenzialità risiede, secondo l'autore, nella possibilità evolutiva del genere umano stesso "se l'attività umana si limitasse a riprodurre ciò che è vecchio, l'uomo sarebbe un essere rivolto unicamente al passato, capace di adattarsi al futuro, solo se questo fosse una riproduzione del passato. L'attività creativa è dunque quella che rende l'uomo un essere rivolto al futuro, capace di dar forma a quest'ultimo e di mutare il proprio presente" (Vygotskij p.19). Non solo, dunque, le grandi opere d'ingegno o artistiche ma qualunque oggetto di uso comune è il risultato di un processo creativo in continua evoluzione sia esso un trolley da viaggio oppure un pezzo di design. Possiamo affermare che oggi assistiamo ad un'estensione dei campi di applicazione del potenziale creativo di ognuno al di là dei contesti strettamente artistici e tecnici. Sulla base di tale "allargamento" degli ambiti applicativi si osserva un'inedita valorizzazione della creatività da parte del mondo del lavoro, interessato alla capacità degli individui di trovare soluzioni originali oltre che funzionali, all'interno di contesti in continua

evoluzione (Antonietti, Valenti, 2019) in cui i compiti routinari sono sempre più spesso demandati a computer e robot. Se dunque il ruolo della creatività per il benessere e la funzionalità personale e sociale è unanimemente riconosciuto e facilmente comprensibile, la definizione del concetto di creatività è un'operazione assai più complessa, che sfugge ad una prospettiva univoca (Plucker, Beghetto, Dow, 2004).

2. Il concetto di creatività: definizioni, significati e approcci di studio

La definizione del termine creatività, si caratterizza per una serie di possibili sfumature, tanto che rischia di divenire ambigua e sovrapponibile ad altri termini, quali: immaginazione e fantasia, erroneamente considerati sinonimi. Le ragioni di tale complessità derivano dalla necessità di riferirsi a molteplici processi di pensiero, abilità, competenze, motivazioni, strategie, azioni, stili di pensiero e riflessioni metacognitive (Hargreaves, 2012), difficilmente aggregabili in un'unica visione d'insieme. Per chiarezza espositiva, ma anche per ragioni di sintesi, cercheremo di delineare alcune macro-prospettive di lettura del termine rimandando agli studi di ricognizione una più dettagliata analisi (Sternberg, 1999, Simonton, 1984; Florida, 2002; Melucci, 1994; Magyari-Beck, 1990; Wehner et al., 1991). Un ampio gruppo di definizioni si concentra sui prodotti dell'atto creativo siano essi materiali o immateriali. Taylor (1956) considera creativi tutti quei processi che conducono alla realizzazione di un prodotto e su tale base classifica cinque tipi di creatività (Taylor, 1959):

1. la creatività espressiva in cui, come nei disegni dei bambini l'originalità e la qualità del prodotto sono irrilevanti;
2. la creatività produttiva, che si manifesta in rappresentazioni realistiche basate sulla capacità di controllo e padronanza delle situazioni;
3. la creatività inventiva, che consente di realizzare oggetti originali e ingegnosi e implica flessibilità nel percepire relazioni insolite e collegamenti prima impensati;
4. la creatività "innovativa", che conduce a modificazioni significative nei principi o nei fondamenti di una disciplina o di un ambito artistico;
5. la creatività "emergente", la quale produce principi totalmente nuovi a partire da esperienze comuni ed è estremamente rara.

Secondo Bruner le produzioni creative devono suscitare sorpresa, non necessariamente connessa con qualcosa di inaspettato o stupefacente, ma che spesso assume i tratti dell'ovvietà (Terzaroli, 2019), "tanto che dopo un primo momento di stupore di fronte ad una "sorpresa produttiva", questa viene considerata del tutto naturale" (Bruner 2005, p.39). Tale definizione coniata alla fine degli anni Sessanta appare profetica rispetto alla correlazione attuale tra velocità, linguaggi massmediatici e creatività. Il tempo dello stupore rispetto a elaborati creativi è oggi tra gli adulti veloce, quasi fugace, mentre è, tra i bambini in età prescolare, un indicatore importante di apprezzamento.

Rispetto al concetto di "creatività espressiva" individuato da Taylor alcuni autori propongono, l'originalità e l'appropriatezza al compito e alla situazione, come peculiarità specifiche di un prodotto creativo (Plucker, Beghetto, 2004; Sternberg, 2005),

superando così una visione spontaneistica della creatività per cui "qualunque fantasticheria o invenzione sarebbe autonomamente creativa" (Cardarello, 2012, p.31).

Il concetto di originalità, inteso come opera prima e inedita, è stato in parte criticato soprattutto quando si applica a novizi e bambini, preferendo ad esso gli attributi di novità e valore (Sternberg, 2003) in riferimento all'autore dell'opera e al contesto che la accoglie. Difficilmente un bambino

potrebbe proporre un elaborato mai visto prima, in quanto non ha una reale conoscenza delle espressioni creative che lo precedono storicamente. Ma tale contestualizzazione della proposta creativa è vera anche in molti ambiti adulti, basti pensare all'utilizzo di elementi della tradizione, per esempio, delle figure proprie delle maioliche per decorare le stoffe degli abiti. In questo caso la novità non sta nello specifico disegno ma nell'adattamento dello stesso ad un contesto diverso e per un potenziale fruitore culturalmente distante.

Novità significa dunque sia creare qualcosa di nuovo sia applicare una regola conosciuta in un contesto diverso (Guilford, 1950; Testa, 2010), mentre il concetto di utilità richiama ad un'analisi critica di carattere storico-sociale. Probabilmente molte delle cose che oggi consideriamo utili sarebbero state considerate in passato come assurde frivolezze.

A partire da tale concettualizzazione si sono concentrate le azioni di ricerca inerenti ai processi di pensiero e azione creativa (Runco, 2004), che evidenziano come la creatività "non sia una generale abilità intellettuale che l'individuo manifesta in ugual misura e in modo uniforme in tutte le situazioni in cui si venga a trovare, ma si tende a considerare la creatività come una specifica capacità cognitiva, che pone l'individuo in grado di risolvere con successo specifiche situazioni problematiche"(Antonietti, 2016, p5). Ogni processo creativo è quindi caratterizzato dall'alternanza di pensiero logico e pensiero analogico così come di pensiero divergente e convergente (Gariboldi, 2012). Nell'ambito degli studi sui processi creativi sono state individuate possibili e differenti fasi che costituiscono la risposta alle diverse situazioni di problem finding e problem solving che chiunque può incontrare (Runco, 2004).

Molti studiosi si sono poi concentrati sull'analisi della personalità creativa, sia attraverso la riflessione sulle esperienze dei soggetti universalmente considerati creativi, sia attraverso studi psicometrici finalizzati a testare la creatività e analizzare il pensiero divergente (Guilford, 1977).

In questo ambito si collocano gli studi impegnati nell'individuare i tratti e le capacità da potenziare ai fini di un'educazione alla creatività. A tal riguardo è molto interessante l'operazione di analisi comparativa sul lavoro di 18 autori proposto da Maria Cinque che ha portato all'individuazione di 36 attributi inerenti ai soggetti creativi e 29 fattori (individuali) di inibizione della creatività. Tali materiali sono stati organizzati in una griglia e accanto a ciascuna colonna sono indicati quanti dei 18 autori menzionano quel determinato tratto (attributo o fattore di inibizione). "Abbiamo volutamente riportato solo i tratti indicati da almeno cinque autori. Dall'analisi comparata emergono anche dei paradossi e delle contraddizioni: la creatività è insieme intuizione e metodo, meccanismo inconscio e conscio, è frutto dell'esperienza e, insieme, dell'ingenuità, è momento straordinario ma anche processo ordinario, oltre che innata può essere acquisita. La creatività è insieme disciplina nel lavoro e capacità di porre ordine nel caos; la creatività non teme il disordine, è preferenza per la complessità, propensione al rischio" (Cinque 2010, p104).

Tali apparenti contraddizioni sostengono la definizione di creatività come concetto multi-prospettico caratterizzato da idee innovative e capacità di metterle in pratica, libertà e responsabilità, possibilità di realizzare sé stessi e abilità di connettersi agli altri, di 'fare rete'. In quanto è solo all'interno di un contesto sociale che l'apporto creativo può essere riconosciuto.

Un ulteriore ambito di ricerca indaga a tal proposito l'influenza che il contesto storico sociale e culturale può esercitare sullo sviluppo e sulla realizzazione dei processi creativi (Glăveanu, 2011) e, parallelamente, la capacità delle persone creative di persuadere le opinioni altrui (Runco, 2007). Ciò su cui le diverse definizioni e prospettive di letture concordano è senza dubbio la considerazione della

creatività come una meta-competenza applicabile nei più differenti contesti e ambiti da chiunque a partire dall'infanzia. Su tali presupposti si basa la volontà di riflettere sulla relazione tra infanzia e creatività.

3. Creatività, infanzia e educazione

Un altro mito che da sempre caratterizza il concetto di creatività è l'attribuzione ai bambini di una naturale propensione al pensiero creativo, quasi che l'infanzia sia una sorta di età dell'oro in cui ogni spontaneismo, e ogni condotta esplorativa e ludica diviene genio creativo. (Cardarello, 2012). Gli studi sul tema, al contrario, sostengono che in età prescolare non sia possibile parlare di vera e propria creatività in quanto i bambini non possiedono quel bagaglio di conoscenze che rendono l'atto creativo intenzionale (Runco, 2013). Munari a questo proposito afferma "il prodotto della fantasia, come quello della creatività e della invenzione, nasce da relazioni che il pensiero fa con ciò che conosce. È evidente che non può fare relazioni tra ciò che non conosce, e nemmeno tra ciò che conosce e ciò che non conosce [...] Molta gente crede che i bambini abbiano una grande fantasia perché vede nei loro disegni o sente nei loro discorsi, delle cose fuori dalla realtà. Oppure crede alla grande fantasia dei bambini perché loro, gli adulti, sono ormai talmente condizionati e bloccati che mai penserebbero a cose simili. In realtà, anche in questo caso, il bambino fa una operazione molto semplice: proietta tutto quello che sa su tutto quello che non conosce a fondo" (Munari, 1977 p.29-30). Ciò, naturalmente, non significa però che i bambini in età prescolare non possano ripercorrere le fasi che caratterizzano il processo creativo realizzando prodotti nuovi per la realtà di appartenenza, ma che tutto il processo va contestualizzato.

Per Rodari creatività è "sinonimo di pensiero divergente cioè capace di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza, "è creativa una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide [...] che rifiuta il codificato che rimani polpa oggetti e concetti" (Rodari, 1973, pp.179-180). Questa definizione richiama di fatto l'atteggiamento curioso ed esplorativo proprio dell'infanzia, che se accolto e guidato può condurre alla valorizzazione delle potenzialità di ognuno. Inoltre, come sopra accennato "la creatività non è mai la conquista di un singolo individuo o di un piccolo gruppo di persone: è invece ciò che nasce occasionalmente dall'interazione di tre elementi indipendenti tra loro: l'individuo [...]; il campo culturale [...]; l'ambiente sociale [...]" (Czikszenmihalyi, 1990 in Terzaroli, 2019). In continuità con tale prospettiva Gardner, sottolinea la centralità di una comunità di riferimento, nel definire innovativo un qualsiasi tipo di approdo ideativo.

Ciò avviene perché la creatività per i bambini piccoli coinvolge con forza tutti quei processi cognitivi che si sviluppano attraverso le interazioni sociali, l'immaginazione, l'affettività e il gioco (Leggett, 2017). In relazione a quest'ultimo numerosi studi (Piaget, 1972, Cropley, 1982 e Rosati 2002), evidenziano quanto il gioco possa promuovere lo sviluppo della creatività nel bambino. Soprattutto nel gioco libero e di immedesimazione il bambino può smontare e rimontare la realtà conosciuta, sperimentarsi, creare e crescere, all'interno di un contesto sicuro ed emotivamente gratificante e accattivante.

Se la creatività non è da ritenersi una facoltà mentale distinta, quanto piuttosto una modalità del modo di pensare, conoscere e decidere, relazionarsi e coinvolgersi emotivamente possiamo in definitiva affermare che le modalità di sostegno allo sviluppo della creatività debbano collocarsi a partire dall'infanzia e attraverso un sistema diversificato di proposte esperienziali e progettuali, in cui la scuola

può giocare un ruolo importante.

Non a caso il decreto il Decreto legislativo 65 del 2017 afferma a partire dalle premesse un'importante attribuzione di ruolo alla creatività, tanto da sancire che: "Il Sistema integrato di educazione e di istruzione garantisce a tutte le bambine e i bambini, dalla nascita ai sei anni, pari opportunità di sviluppare le proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento per superare disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali". Relazione, apprendimento, autonomia e creatività divengono dunque i capisaldi del nuovo sistema educativo integrato rivolto ai più piccoli.

Sulla base di tali premesse il presente lavoro di ricerca ha inteso conoscere attraverso una prima indagine esplorativa come il concetto di creatività venga percepito dai docenti e declinato nella pratica all'interno delle scuole dell'infanzia italiane.

4. L'indagine Pratiche creative 3-6

A fronte del generale accordo sul valore della creatività nei processi di crescita e sviluppo educativo il gruppo di ricerca INDIRE "Didattica laboratoriale e innovazione del curricolo Area artistico-espressiva" ha indagato le modalità e le pratiche attraverso cui le abilità creative vengono stimulate all'interno delle scuole dell'infanzia, realtà educative in cui l'attività creativa e il gioco sono storicamente valorizzate.

Inoltre, l'organizzazione per campi d'esperienza e i tempi della scuola dell'infanzia consentono un vasto numero di opzioni e opportunità didattiche e educative.

Su tali presupposti è stata progettata un'attività di ricerca che si pone i seguenti obiettivi:

1. esplorare il significato del termine creatività all'interno della fascia di sviluppo 0-6;
2. individuare gli elementi organizzativi e caratterizzanti delle pratiche educative in materia di creatività realizzate all'interno delle scuole dell'infanzia;
3. definire possibili format di documentazione delle pratiche educative correlate alla creatività;
4. individuare e condividere "best practice" in materia di creatività per la fascia considerata.

Al fine di perseguire tali obiettivi l'attività di ricerca intende avvalersi di un approccio mixed method per la stretta interdipendenza dei suoi momenti quantitativi e qualitativi (Burke Jonson, Onwuegbuzie, Turner, 2007). Riprendendo la classificazione proposta da Trincherò (2019) si intende utilizzare una strategia di ricerca esplicativa secondo un'architettura sequenziale. Si è dunque iniziato con un primo studio di tipo quantitativo volto a rilevare le caratteristiche del fenomeno oggetto d'indagine, per poi procedere con uno studio qualitativo al fine di comprendere in profondità le specificità delle pratiche rilevate attraverso la prima fase di ricerca. Per la fase quantitativa è stata predisposta un'indagine esplorativa attraverso la somministrazione di un questionario a un campione di docenti della scuola dell'infanzia (quest'ultimi non sono stati in alcun modo selezionati ma hanno deciso liberamente e autonomamente di partecipare all'indagine).

Durante la seconda fase (qualitativa) ai docenti che, hanno dato la loro disponibilità a essere ricontattati (1329) sarà proposta un'intervista in profondità.

Il presente contributo intende presentare i dati dell'indagine quantitativa rielaborati attraverso il calcolo delle frequenze percentuali funzionali, a nostro avviso, per giungere ad un primo quadro di insieme che consente l'individuazione degli ambiti di approfondimento da trattare nella seconda fase della ricerca.

4.1 La struttura del questionario di rilevazione e il campione coinvolto

La struttura del questionario si articola in quattro macroaree:

- la prima indaga la considerazione del concetto di creatività dei rispondenti;
- la seconda esplora le strutture organizzative e i contenuti delle proposte didattiche correlate alla creatività comunemente realizzate;
- la terza sonda gli spazi utilizzati dai docenti per la realizzazione delle attività creative;
- la quarta chiede informazioni circa le modalità di documentazione.

Il questionario è composto da: domande di scelta, domande di scelta con possibilità di barrare più caselle e domande di scelta con alternativa di risposta aperta (Trincherò, 2002).

La prima stesura del questionario è stata sottomessa ad un campione di comodo di docenti con l'obiettivo di ottenere un feedback in merito alla comprensibilità dei quesiti e all'utilità degli stessi rispetto all'ambito di interesse.

Apportate le modifiche indicate dal gruppo di valutazione del questionario il monitoraggio è stato attivo dal mese di ottobre 2022 al 15 dicembre 2022. I docenti che hanno compilato il questionario attraverso la piattaforma Indire sono stati un totale di 3669 (dato ripulito dai questionari non completati) con un'esperienza media di 14 anni di lavoro (considerando i soli anni di ruolo). Per quanto riguarda il titolo di studio (Tab.1) dei docenti coinvolti il 60,83% è in possesso del diploma di scuola superiore e il 27,18% del diploma di laurea (in scienze dell'educazione o altra laurea).

Titolo di studio dei docenti		
Diploma di scuola superiore	2232	60,83%
Diploma di laurea in scienze della formazione primaria	363	9,89%
Diploma di laurea in altre discipline	631	17,20%
Dottorato di ricerca in ambito educativo	4	0,11%
Dottorato di ricerca in altri ambiti disciplinari	8	0,22%
Master	60	1,64%
Altro	371	10,11%

Tabella 1. Titolo di studio dei docenti che hanno risposto al monitoraggio

Per quanto invece concerne le formazioni seguite sul tema della creatività (Fig.1) sono stati menzionati soprattutto i corsi di aggiornamento (in presenza o a distanza), ma anche contesti informali come, ad esempio, proposte del territorio o esperienze personali. La formazione universitaria iniziale è stata limitatamente selezionata in quanto il 60% delle insegnanti coinvolte non è in possesso di un titolo di laurea. Tra le docenti laureate in Scienze della formazione primaria invece il 70% ha indicato i corsi universitari come principale ambito di formazione inerente alle tematiche creative, anche il 26% di coloro che possiede altri titoli di laurea ha scelto tale opzione. Ciò dà conto dell'attenzione delle realtà accademiche sui temi della creatività.

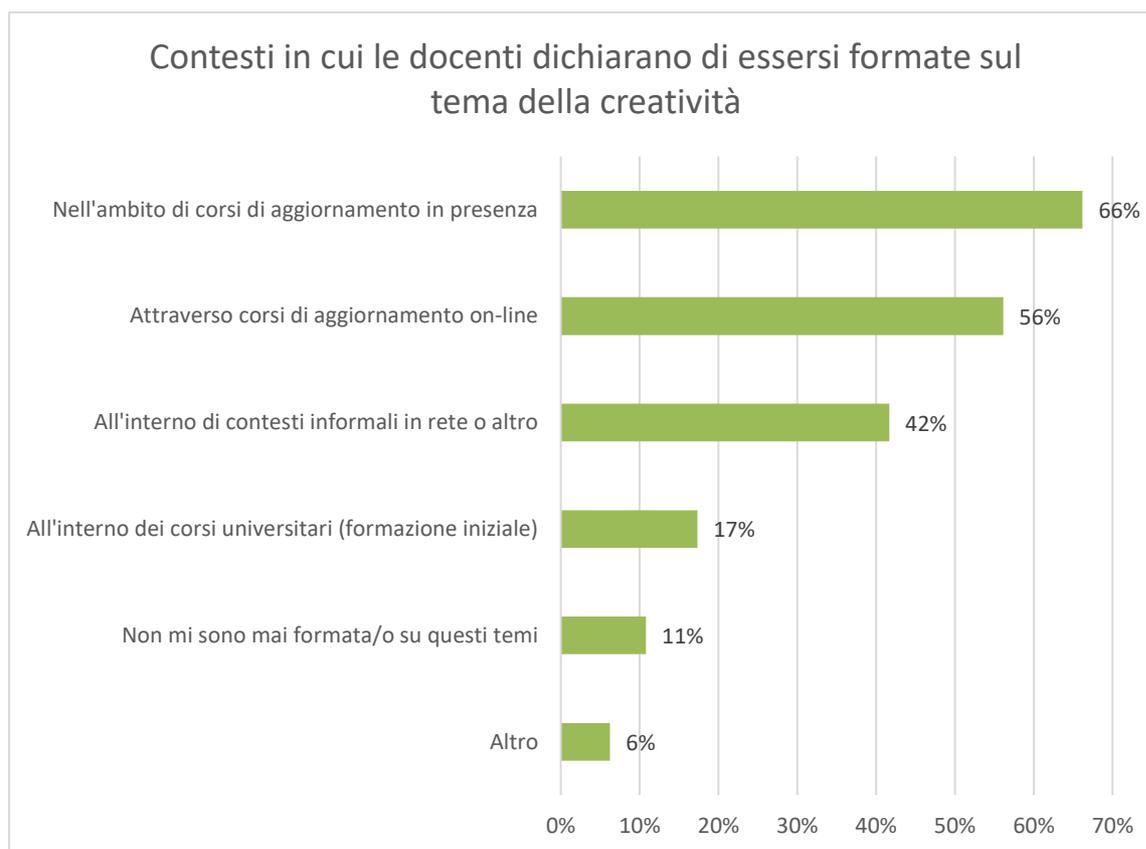


Figura 1 I contesti in cui le docenti dichiarano di essersi formate sul tema della creatività

I docenti lavorano in scuole principalmente statali (81,14%) (Fig. 2) variamente distribuite sul territorio (Fig.3) con un'ampia adesione dell'Abruzzo, della Campania e della Lombardia. Sono state considerate sia le scuole statali che no, perché rappresentative del principio costituzionale della libertà di educazione. Il numero di allievi per sezione può rappresentare un elemento importante rispetto all'organizzazione delle proposte laboratoriali ed è stato dunque considerato. Nel 76% dei casi le attività vengono realizzate in classe eterogenee e nel 53% dei casi il numero dei bambini per classe supera i 21 allievi, mentre va dagli 11 ai 20 bambini nel 43% dei casi. Solo in 63 realtà i bambini sono meno di 10.

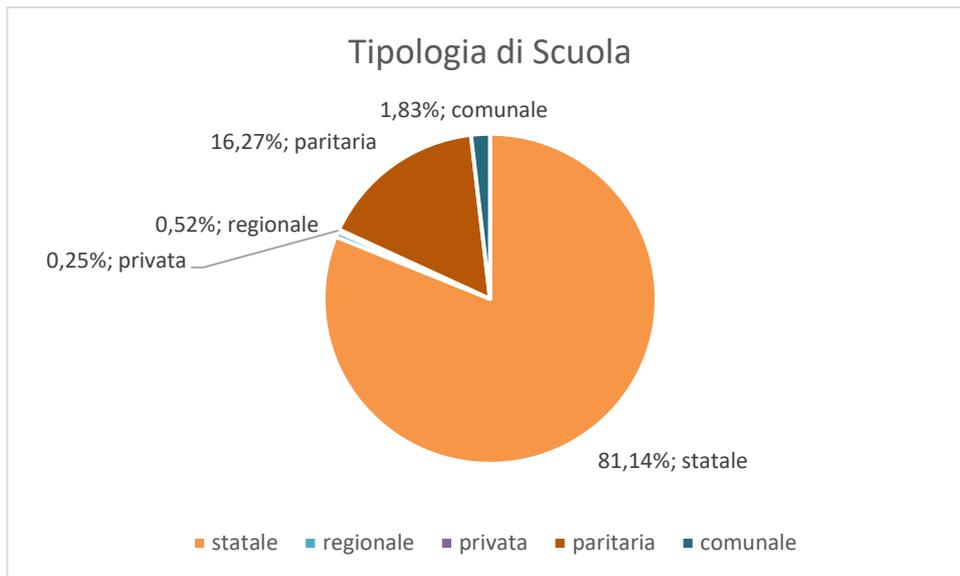


Figure 2: Tipologie di scuole coinvolte

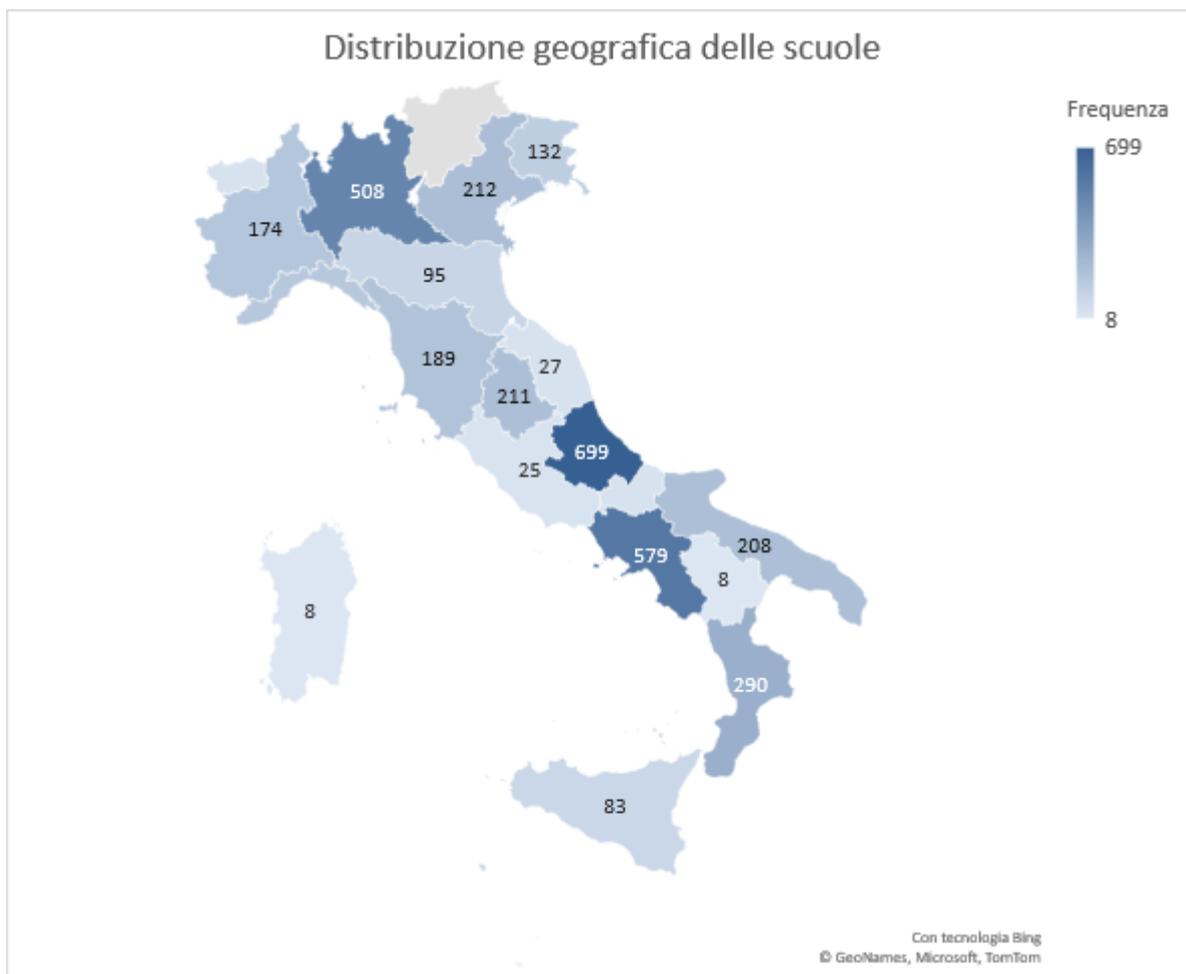


Figura 3. Distribuzione geografica delle scuole in cui lavorano i docenti che hanno partecipato all'indagine

4.2 Il concetto di creatività

Prima di esplorare le attività educative proposte, è stata considerata l'idea dei docenti in merito al concetto di creatività, per fare ciò sono state proposte quattro definizioni (anonimizzate al fine di non condizionare le risposte) che enfatizzavano accezioni differenti del termine. È interessante, in primo luogo, notare come i docenti scelgono le definizioni maggiormente articolate (Tab.2) e che prendono in considerazione molteplici aspetti. La considerazione iniziale del concetto di creatività richiama dunque una postura di riflessione e problematizzazione ampia, che ben si allinea alla complessità di definizione del termine sopra descritta.

Definizioni	Risposte	Percentuali
La creatività è una particolare modalità di manifestarsi sia della razionalità sia della fantasia, caratterizzata da un procedere pienamente autonomo del pensiero, che proprio per questo, non venendo guidato da altri (come quando si ascolta una spiegazione o una storia) giunge infine a produrre qualcosa di nuovo (Petter)	1645	45%
La creatività non è da ritenersi una facoltà mentale distinta ma una caratterizzazione del nostro modo di pensare, conoscere e decidere (Malaguzzi)	326	9%
Qualsiasi atto che produca una "sorpresa produttiva", cioè una modificazione concreta inaspettata nelle diverse attività in cui l'uomo si trova coinvolto. Tutte le forme di sorpresa produttiva hanno la loro origine in una particolare forma di attività combinatoria, in un disporre i dati in prospettive nuove. Qualsiasi atto creativo si avvale perciò del procedimento euristico che ha come momento essenziale l'atto della scoperta (Bruner)	1426	39%
Il pensiero creativo è un pensiero nuovo e che produce idee che sono di valore (Stenberg)	272	7%

Tabella 2 Le definizioni di creatività prescelte

Una domanda ineluttabile in tale riflessione è: "la creatività può essere insegnata?" secondo il 73% dei docenti sì, mentre il restante 27% ritiene di no. Ciò potrebbe indicare che non può essere insegnata ma sostenuta attraverso l'organizzazione di pratiche esplorative, massima libertà di espressione al bambino o molto altro ancora.

Sono poi state presentate alcune affermazioni (Tab.3) ed è stato chiesto di indicare le tre che maggiormente richiamano l'azione educative dei rispondenti.

Affermazioni prescelte in quanto corrispondenti all'azione educativa del docente	Numero scelte	Percentuale
L'insegnamento del pensiero creativo potrebbe essere disapprovato nella mia scuola	24	1%
Gli allievi o sono creativi o non lo sono	63	2%
Fattori al di fuori del mio controllo rendono difficile promuovere il pensiero creativo dei bambini	67	2%
Non sono sicuro di come promuovere la creatività nella mia classe	72	2%
Mi sento libero di insegnare agli allievi a pensare in modo più creativo	139	4%
Ho tempo per insegnare agli studenti a pensare in modo più creativo	139	4%
Insegno ai miei studenti a trovare connessioni in idee apparentemente non collegate	295	8%
Insegnare il pensiero creativo è uno dei miei punti di forza	470	13%
Sono in grado di promuovere la risoluzione di problemi aperti nella mia sezione	869	24%
Gli allievi possono imparare a porre domande significative	876	24%
I bambini possono imparare a progettare esperimenti per testare idee originali	1083	30%
Sono in grado di aiutare i bambini a vedere il mondo da nuove prospettive	1207	33%
Sono in grado di aiutare i bambini a diventare più flessibili nel loro pensiero	1227	33%
Sono in grado di sviluppare un'atmosfera in classe che accolga l'immaginazione	1913	52%

Tabella 3 Affermazioni percepite come vere rispetto all'azione educativa delle docenti (3 affermazioni opzionabili)

Più della metà del campione ha dichiarato di sentirsi in grado di “sviluppare un'atmosfera in classe che accoglie l'immaginazione”. Ciò non è necessariamente correlato al supporto dei processi creativi, ma richiama una concezione fiabesca del percorso educativo.

Le affermazioni che hanno raccolto tra il 30 e il 33% di scelte riguardano la capacità di aiutare i bambini nell'assumere posizioni multi-prospettive.

Altrettanto interessante è la complessiva fiducia nelle potenzialità della figura docente e del sistema scuola rispetto all'opportunità di sostenere gli studenti in ambito creativo, non a caso le affermazioni meno ottimistiche hanno raccolto un numero di scelte residuali.

4.3 Le pratiche creative, gli strumenti di documentazione e gli spazi di realizzazione

Per quanto riguarda le pratiche creative attivate il 78% del campione ha dichiarato di aver inserito obiettivi specifici riguardanti la creatività nella programmazione per l'A.S. 2022/23. Per quanto riguarda gli aspetti organizzativi i docenti che propongono laboratori creativi dichiarano di lavorare con l'intero gruppo classe nel 52% dei casi, mentre nel 29% lavorano con gruppi per età e a classi aperte nel 13% (Fig.4).

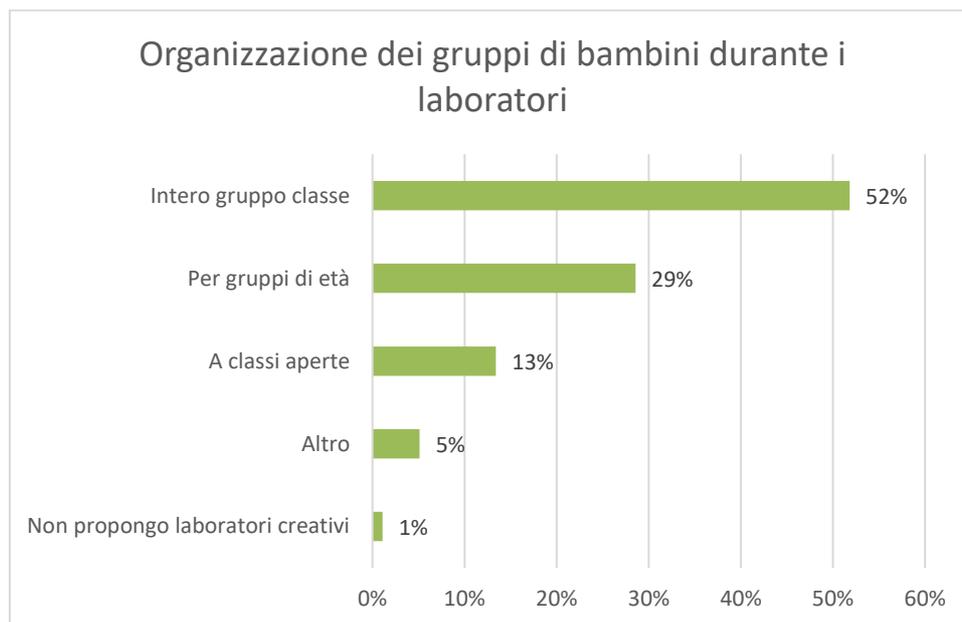


Figura 4. Organizzazione del gruppo classe durante i laboratori creativi

Per comprendere gli ambiti contenutistici maggiormente utilizzati sono state presentate alcune alternative (Fig.5) sulla base dei suggerimenti raccolti dal confronto con il gruppo di docenti che ha valutato la prima stesura del questionario. L'opportunità di scegliere tre macroaree si pone l'unico obiettivo di stimolare i docenti a compiere scelte settoriali e di preferenza, pur nella consapevolezza che più temi possono essere toccati durante l'anno. La pittura raccoglie 2.732 scelte (74%) e sarà cura della seconda fase dell'indagine comprendere quali attività possono effettivamente essere annoverate sotto tale etichetta, e attraverso quali modalità viene realizzata. Anche i materiali naturali raccolgono un ampio numero di scelte (1.791), così come la creazione di manufatti (1635), mentre i materiali non naturali raccolgono solo il 13% di preferenze. Musica e narrazione si attestano a parimerito al 28%, mentre le tecnologie sono scarsamente considerate (5%).

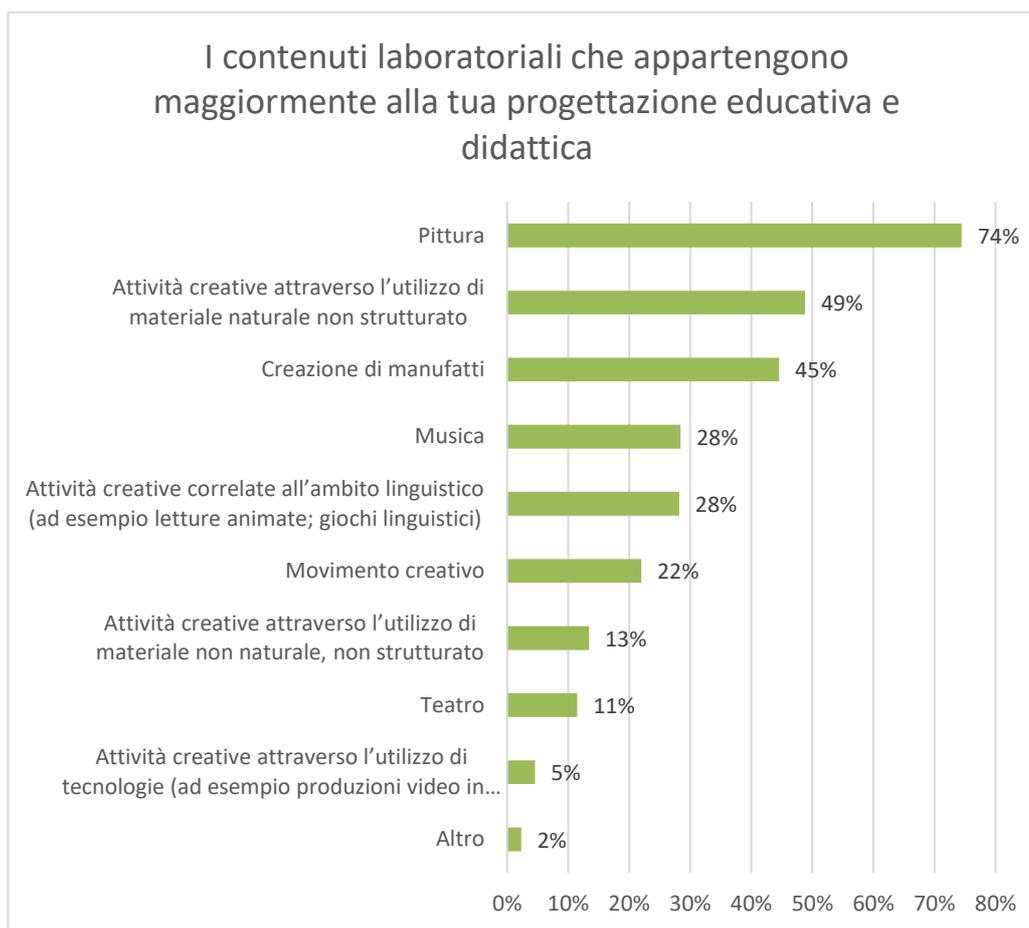


Figura 5. I contenuti proposti durante i laboratori creativi (3 affermazioni opzionabili)

Indipendentemente dalle tematiche trattate, per quanto concerne le pratiche, il 28% dei rispondenti durante la presentazione dei laboratori creativi propone un esempio di realizzazione, mentre il 36% degli insegnanti ricorre a più esempi. Solo il 20% non utilizza esempi per introdurre le tematiche e il 9% dei docenti dichiara di utilizzare altri espedienti didattici.

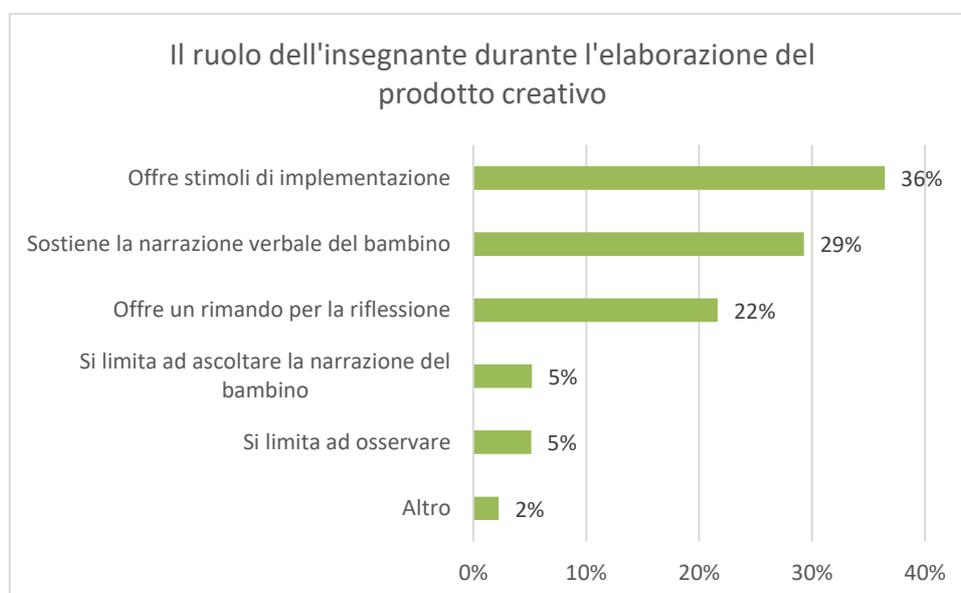


Figura 6. Il ruolo dell'insegnante durante l'elaborazione dei prodotti creativi

Durante l'elaborazione creativa da parte dei bambini (Fig. 6) il 36% dei docenti offre stimoli per l'implementazione dei progetti creativi, il 29% degli insegnanti sostiene la narrazione verbale ed infine il 22% dei docenti offre rimandi per la riflessione. Le attività creative vengono realizzate sia in gruppo (24%) sia da soli (9%). Per lo più non vi è una modalità univoca (67% dei casi) e questo indica una configurazione organizzativa capace di rispondere a molteplici logiche di interesse (Fig.7). Ciò dipende sia dall'oggetto di rielaborazione creativa sia dalla dimensione del gruppo classe, l'abitudine a proporre elaborazioni creative comunitarie diminuisce infatti all'aumentare del numero di bambini nella classe. Tale aspetto prevedibile a livello organizzativo condiziona la possibilità di concepire la creatività come processo collettivo (Fig.8).



Figura 7. Modalità di lavoro dei bambini durante i laboratori

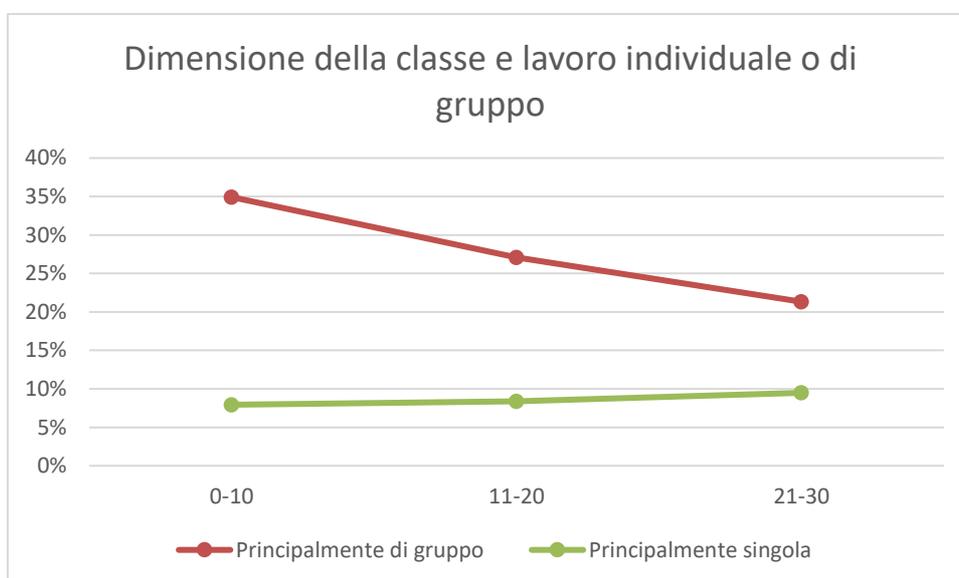


Figure 8. Rappresentazione del rapporto fra numerosità della classe e modalità di elaborazione creativa (di gruppo o singola)

Quando i bambini lavorano in gruppo i docenti sono interessati al supporto tra pari (59%) e al

confronto (29%), mentre in numero inferiore di casi (10%) i bambini sono invitati ad aiutare chi è in difficoltà. (Fig.9).

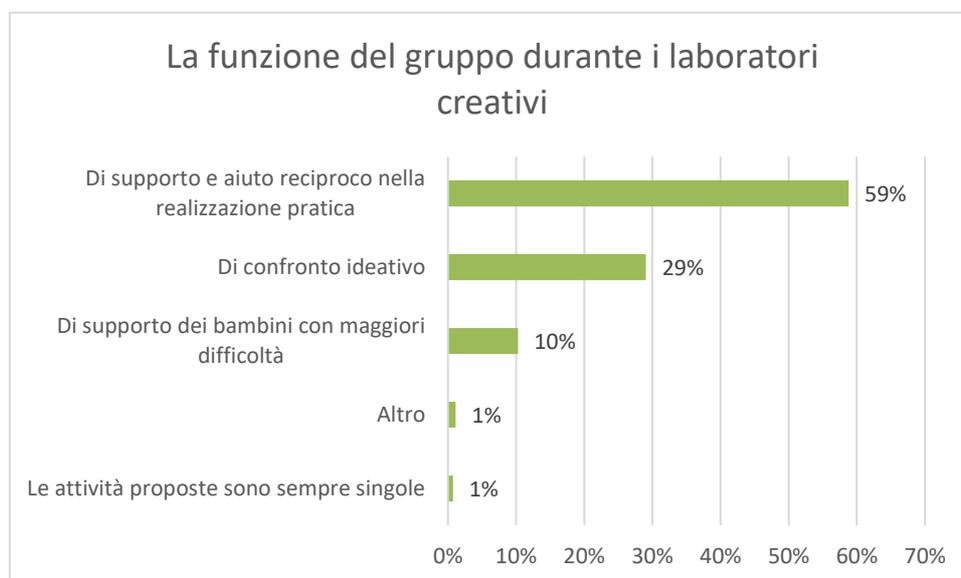


Figura 9. Il ruolo del gruppo durante i laboratori creativi

Un altro dato indicativo rispetto alle pratiche di lavoro risiede nel chiedere ai bambini di progettare (67%) il proprio lavoro prima di realizzarlo e, successivamente, di confrontare quanto fatto con l'idea iniziale (73%) anche se non ha preso le forme standard del progetto, sostenendo così sia i processi ideativi e previsionali che metariflessivi.

Incrocando questi dati con le modalità di elaborazione creativa (Fig.7) abbiamo potuto rilevare che tali processi sono maggiormente valorizzati quando l'elaborazione creativa si configura come un'attività collettiva. In questo caso il 25% delle docenti invita i bambini a progettare gli elaborati prima di realizzarli (probabilmente affinché il gruppo possa accordarsi sul da farsi) e il 27% invita i bambini a riflettere e confrontare il risultato e l'idea iniziale. Quando l'elaborato creativo viene concepito come lavoro singolo tali processi vengono stimolati solo nell'8% dei casi. L'autovalutazione da parte dei bambini dei propri prodotti, aiutando l'acquisizione di un senso critico ed estetico, è una pratica diffusa nel 67% dei casi.

Solo la metà (51%) dei docenti, considera gli elaborati e le performance creative possibili oggetti di valutazione. In realtà approcci valutativi di tipo ipsativo consentirebbero di acquisire dati importanti, da integrare ad altre fonti informative, sullo sviluppo di ogni allievo, sui suoi talenti e sugli ambiti in cui necessita sostegno. Nella documentazione dei laboratori gli strumenti di osservazione maggiormente scelti (ogni docente poteva fornire 3 risposte) sono: le foto e i video con ampio distacco dagli strumenti che implicano un maggior livello di progettazione e una considerazione più attenta dei processi (Fig.10).

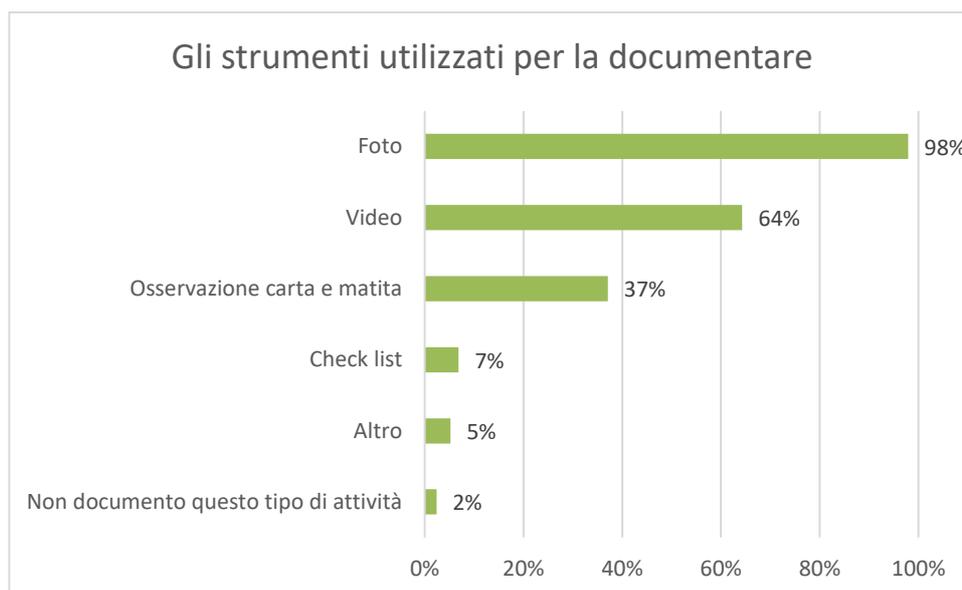


Figura 10: Gli strumenti maggiormente utilizzati per la documentazione dei laboratori creativi (3 affermazioni opzionabili)

Molto interessante è il dato relativo alla condivisione della documentazione (Tab.4) in quanto il 75% dei docenti dichiara di condividere sempre la documentazione con i bambini sostenendo quei processi di autoanalisi sopra menzionati. La condivisione con i colleghi rientra invece nelle più diffuse pratiche di coprogettazione. Maggior variabilità si rileva nella condivisione con le famiglie.

Soggetti con cui viene condivisa la documentazione	Sempre	Talvolta	Mai	Non risponde
con i genitori attraverso supporti digitali (piattaforma on line)	22%	58%	17%	3%
con i genitori con supporti non digitali (ad esempio cartacei)	39%	46%	13%	3%
con i colleghi	61%	34%	3%	3%
con i bambini	75%	19%	3%	3%

Tabella 4: Soggetti con cui viene condivisa la documentazione inerente i laboratori creativi

Per la realizzazione dei laboratori creativi, infine, il 47% dei docenti dichiara di aver coinvolto nella sua esperienza professionisti esterni soprattutto sui seguenti ambiti: teatro (48%); movimento creativo (36%); pittura (33%) e la creazione di manufatti (30%). Ad eccezione del “movimento creativo” questi stessi ambiti sono stati indicati anche da chi (36%) ha coinvolto genitori o volontari per realizzare laboratori creativi. In questo caso la creazione di manufatti è stata opzionata dal 66% dei docenti interessati, la pittura dal 33% e il teatro dal 24%. Resta da comprendere quale sia il ruolo

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15328

effettivamente ricoperto dai volontari durante i laboratori.

Essendo lo spazio il terzo educatore (Malaguzzi, 2010), non è possibile ignorarne il ruolo nella riflessione sulle pratiche a sostegno della creatività.

Gli spazi che hanno raccolto il numero più alto di preferenze sono la sezione (95%) che resta fulcro principale delle attività educative e didattiche e gli spazi esterni (54%), solo nel 28% sono stati menzionati laboratori dedicati, 73 docenti (pari al 2%) dichiarano infine di poter usufruire di un teatro interno alla scuola. Nell'81% dei casi tali spazi sono considerati involucri riorganizzabili in base alle attività e attraverso una modalità progettuale ricorsiva.

5. Discussione sui dati emersi

I dati raccolti consentono di delineare un iniziale quadro di insieme circa le pratiche creative nella scuola dell'infanzia. In primo luogo, riteniamo che il numero di questionari compilati (all'interno di un arco di tempo limitato) sia indicatore di un generale interesse sul tema da parte dei professionisti della scuola dell'infanzia. I soggetti che hanno compilato il questionario, sebbene con alcune linee di tendenza inerente al titolo di studio e al lavoro nelle scuole statali, provengono da contesti esperienziali molteplici e ciò consente di ottenere dati multiprospettici.

Il lavoro con grandi gruppi (la maggior parte delle sezioni supera i 21 bambini e può giungere fino a 29) e con bambini di età differente implica, la necessità di progettazioni complesse capaci di accogliere fasi di sviluppo differenti, calibrando con attenzione i tempi di lavoro, gli spazi coinvolti e le modalità, affinché tutto sia non solo sostenibile a livello cognitivo ma anche arricchente, coinvolgente e capace di sostenere un complessivo clima di benessere.

A fronte della complessità del costrutto, le definizioni di creatività maggiormente scelte sono quelle più articolate.

In relazione al primo obiettivo di ricerca possiamo dunque affermare che le docenti hanno ben presente la complessità del significato del termine creatività, alle interviste resterà il compito di delineare la loro personale definizione. Per quanto concerne gli elementi organizzativi e caratterizzanti le pratiche educative in materia di creatività realizzate all'interno delle scuole dell'infanzia (secondo obiettivo), possiamo affermare che in molti casi è rintracciabile la dicotomia di Vygotskij e le attività proposte sono soprattutto riproduttrici, in quanto vengono introdotte con molti esempi (a cui inevitabilmente il bambino si rifarà), vengono offerti stimoli di implementazione e la verbalizzazione viene sostenuta. Sono poi state rilevate anche modalità maggiormente funzionali alle pratiche creative quali, la libera esplorazione, la riflessione e l'autoanalisi. Questa prima distinzione potrebbe nella seconda fase della ricerca essere confutata in quanto verranno raccolti dettagli rispetto a come tali elementi vengono declinati nella didattica.

L'elaborazione creativa è stata definita come un processo che richiede il riconoscimento del gruppo di appartenenza, ciò avverrà difficilmente in quei contesti in cui, principalmente a causa della numerosità delle sezioni, l'elaborazione si configura come atto del singolo, tanto che anche le azioni di riflessione, analisi e confronto ne sono condizionate.

Non ci soffermiamo sui contenuti individuati perché le etichette ad oggi attribuite si riferiscono a macrocategorie che devono essere meglio comprese, un dato però interessante ed esplicito riguarda la scarsa considerazione delle tecnologie in relazione alla creatività. Appare dunque evidente la percezione di una distinzione tra dimensione tecnica e creativa, manipolativa e digitale. Un altro aspetto interessante è il coinvolgimento territoriale sia in termini di esperti sia in relazione alle

famiglie e ai volontari, sarà cura della seconda fase della ricerca indagare le peculiarità di tali collaborazioni. I format di documentazione (obiettivo 3) appaiono ad oggi prettamente visuali (video e foto) sarà importante comprendere quale analisi viene poi attivata su tali supporti. Infine, dai dati raccolti non sembra venga riconosciuto valore alla documentazione dei processi quale strumento di valutazione ipsativa.

Molti sono i quesiti che questa prima fase esplorativa ha evidenziato ed è onesto affermare che ogni elemento potrà trovare nell'indagine qualitativa una reale comprensione di sistema nonché l'opportunità di individuare best practices (obiettivo 4). Auspichiamo così di poter comprendere cosa significhi fattivamente supportare lo sviluppo creativo.

6. Conclusioni

Il lavoro educativo in merito alla creatività a scuola richiama con forza la serendipità che Edgar Morin definisce come “l'arte di trasformare dettagli apparentemente insignificanti in indizi che consentono di ricostruire tutta una storia”, sviluppando uno spirito problematizzante e attivando la curiosità verso ciò che ci circonda.

La scuola dell'infanzia rappresenta uno spazio di crescita fondamentale, il benvenuto nel sistema culturale e educativo italiano ai più piccoli, per tale ragione l'attenzione alla creatività non può non risiedervi in quanto strumento importante per le fasi di crescita imminenti e successive. Non si tratta di organizzare esperienze fantasiose ma di fornire gli strumenti per guardare al reale attraverso lenti molteplici, risolvendo le sfide del quotidiano con piglio critico ed innovativo.

Riferimenti bibliografici:

Antonietti, A. (2022). Il pensiero creativo. In A. Gangemi, A. Antonietti, R. A. Fabio (eds.), *Manuale di psicologia del pensiero* (pp. 261-288). Bologna: Il Mulino. [https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1211301786574_1896972562_5402/]

Antonietti, A., Valenti, C. (2017). *Life skills. Le abilità che aiutano ad affrontare il quotidiano*. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo. [<http://hdl.handle.net/10807/102701>]

Arieti, S. (1979). *Creatività: la sintesi magica*. Roma: Il Pensiero Scientifico.

Bruner, J. S. (1968). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando Editore.

Cardarello, R. (2012). Creatività e infanzia: sette parole introduttive. In A. Gariboldi, R. Cardarello (eds.), *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi prescolari* (pp. 29-42). Bergamo: Junior.

Carlile, O., & Jordan, A. (2012). *Approaches to creativity. A guide for teachers*. New York: Open University Press.

Cinque, M. (2014). La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative. *Italian Journal of Educational Research*, (5), 95–113. Retrieved from [<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/289>]

Cropley A. (1982). *La creatività nella scuola e nella società*. Roma: Armando Editore.

Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper-

Collins.

Csikszentmihalyi, M. (2003). Key issues in creativity and development. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, J. John-Steiner, V., & Moran, S. (2012). *Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity*. *Oxford Scholarship Online*.

Feist, G. (2004). The evolved fluid specificity of human creative talent. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. Singer (Eds.), *Creativity from potential to realisation* (pp. 57–82). Washington, DC: American Psychological Association.

Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. London: McMillan. [<https://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>]

Gardner H. (2011). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli Editore.

Gariboldi, A. & Pugnaghi, A. (2020). *Educare alla creatività. Strumenti per il nido e la scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci.

Gariboldi, A. (2012). Creatività e problem solving. In A. Gariboldi, R. Cardarello (eds.), *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi prescolari* (pp. 133-146). Bergamo: Edizioni Junior.

Glăveanu, V.P. (2011). How are we creative together? Comparing sociocognitive and sociocultural answers. *Theory & Psychology*, 21, 473-492. 10.1177/0959354310372152.

Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the IQ*. Great Neck, NY: Creative Synergistic Associates.

Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. [<http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>]

Hargreaves, D. (2012). *What Do We Mean by Creativity and Creative Thinking ?*, In Fumoto, H. and Robson, S. and Greenfield, S. and Hargreaves, D. (ed), *Young Children's Creative Thinking*, (pp. 15-26). United Kingdom: SAGE Publications Ltd. [<http://hdl.handle.net/20.500.11937/44457>]

Hospers, G. J. (2006). *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life the Flight of the Creative Class: The New Global Competition for Talent*—Richard Florida. New York: Basic Books. [<https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2006.00398.x>] Trad. it. (2003). *L'ascesa della nuova classe creativa*. Milano: Mondadori.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.

Kaufman J. & Sternberg R. (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lanfranco Rosati L. & De Santis M. (2002). *Creatività, gioco e fantasia nelle attività del bambino e dell'adulto*. Anicia

Leggett, N. (2017). *Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally*

- Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Education Journal* 45(6), 845–853. [<https://doi.org/10.1007/s10643-016-0836-4>]
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior, 2010.
- Magyari-Beck, I. (1990). An Introduction to the Framework of Creatology. *Journal of Creative Behavior*, 24(3), 151-160. [<https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1990.tb00537.x>]
- Melucci, A., & Fabbrini, A. (1994). *Creatività: miti, discorsi, processi*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (Eds.) (2003). *Creativity and development* (pp. 228–229). New York: Oxford University Press.
- Morin, E. (2009). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Munari, B. (1972). *Fantasia*. Bari-Roma: La terza.
- Pezzoli, M. (ed.). (2017). *Soft Skills che generano valore: Le competenze trasversali per l'industria 4.0*. Milano: FrancoAngeli.
- Piaget J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: Giunti Barbera
- Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2004). Why Creativity Is Domain General, Why It Looks Domain Specific, and Why the Distinction Does Not Matter. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 153–167). American Psychological Association. [<https://doi.org/10.1037/10692-009>]
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational psychologist*, 39(2), 83-96. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1]
- Robison K. & Aronica L. (2016). *Scuola Creativa. Manifesto per una nuova educazione*. Trento: Erikson.
- Rodari G. (1973). *La grammatica della fantasia introduzione all'arte di inventare storie*. Milano: Einaudi.
- Runco, M. A. (2007). *A hierarchical framework for the study of creativity*. New Horizons in Education.
- Runco, M. A. (2004). Everyone has creative potential. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 21–30). American Psychological Association. [<https://doi.org/10.1037/10692-002>]
- Runco, M. A., & Pina, J. (2013). Imagination and personal creativity. In M. Taylor (Ed.), *The Oxford handbook of the development of imagination* (pp. 379–386). Oxford: University Press.

- Runco, M.A. (2013). *Divergent Thinking and Creative Potential*. New York: Hampton Press.
- Silva C, Boffo V., Freschi E. (2017), *Il bello i bambini. Mirò e l'arte contemporanea. Un'esperienza internazionale dell'incontro dei bambini con l'arte*. Bergamo: Edizione Junior.
- Simonton D. K (1984). *Genius, creativity, and leadership*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities?. *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4-5), 370-382. [<https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2005.04.003>]
- Sternberg, R. J. (ed.). (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge: University Press.
- Taylor C. W. (ed.), *The third University of Utah conference on the identification of creative scientific talent, Alta, 11-14 June 1959*, (pp. 162-174). Salt Lake City: University of Utah Press (Conference in Alta, 11-14 June 1959); reprinted in C. W. Taylor, and F. Barron (Eds.) (1963), *Scientific creativity: Its recognition and development* (pp. 341-354). N. York: John Wiley and Sons; reprinted in Th. S. Kuhn, *the essential tension* (pp. 225-239).
- Taylor, C. W. (1956). 1955 University of Utah Research Conference on the identification of creative scientific talent. In University of Utah Research Conference on the Identification of Creative Scientific Talent (1955: Brighton, Utah). University of Utah Press.
- Terzaroli, C. (2019). Educare alla creatività. Un percorso di intraprendenza all'Università. *Educating creativity. Formazione, lavoro, persona*, 27, 70-86. [<https://cqiariivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/404/375>]
- Testa, A. (2010). *La trama lucente. Che cos'è la creatività, perché ci appartiene, come funziona*. Milano: Rizzoli.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2019). *Mixed Method in Mortari, L.; Ghirotto, L.(a cura di). Metodi per la ricerca educativa*, Roma: Carrocci Editori (pp.245-288).
- Vygotskij L.S. (1972). *Voobrazenie i tvorcestvo v detskom vozraste*. Trad. It. (2010). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori riuniti University press.
- Wehner, L., Csikszentmihalyi, M., & Magyari-Beck, I. (1991). Current approaches used in studying creativity: An exploratory investigation. *Creativity Research Journal*, 4(3), 261-271. [<https://doi.org/10.1080/10400419109534398>]