

La creatività come competenza e leva per l'innovazione didattica.

Creativity as a competence and lever for educational innovation.

Salvadori Ilaria, Università degli Studi di Firenze.
Storai Francesca, Indire.

ABSTRACT ITALIANO

Il presente contributo intende indagare l'autoefficacia in alcuni docenti durante l'emergenza da Covid-19, andando a ricercare quei fattori che hanno influenzato lo sviluppo di un pensiero creativo al fine di mettere in atto soluzioni didattiche risultate successivamente una risorsa importante sia dal punto di vista del proprio sviluppo professionale, che della relazione con gli studenti e con i colleghi. Le interviste strutturate secondo un protocollo predisposto dalle autrici hanno descritto il passaggio dal primo lockdown (DAD), al successivo ritorno in classe con didattica integrata (DDI) in un campione di sette insegnanti. L'indagine ha evidenziato come, per far fronte ai propri bisogni formativi e attivare competenze specifiche, i docenti abbiano fatto leva sulla propria autoefficacia e creatività, capitalizzando le esperienze nella prospettiva di miglioramento e benessere personale e collettivo.

ENGLISH ABSTRACT

The paper is intended to investigate the issue of self-efficacy in some teachers during the emergence from Covid-19 by looking for those factors that influenced the development of creative thinking, in order to implement teaching solutions that later turned out to be an important resource both from the point of view of one's own professional development and in terms of relationships with students and colleagues. The interviews structured according to a protocol prepared by the authors described the transition from Distance Learning (DL) to the subsequent return to the classroom with integrated Digital Learning (IDL) in a sample of seven teachers. The survey showed how, to cope with their own training needs and use specific competences, teachers leveraged their self-efficacy and creativity, capitalizing on the experiences in the perspective of personal and collective improvement and well-being.

Le competenze chiave e le competenze trasversali

La promozione in ambito educativo e non solo delle soft skills è un tema ampiamente discusso negli ultimi anni (McClelland et al., 2000; Heckman & Kautz, 2012; Balcar, 2016; Ouchen et al., 2022) poiché, così come emerge nel dibattito scientifico si tratta di un concetto dinamico e mutevole, soggetto ai cambiamenti e fortemente contestualizzato.

In accordo con Marin-Zapata (2022) al termine soft skills vengono attribuite definizioni diverse, che fanno riferimento ai tratti della personalità (Pandey & Shukla, 2020) ai comportamenti individuali in particolari contesti (Albandea & Giret 2018, in Marin Zapata) che coinvolgono capacità interpersonali e intrapersonali, (Warner, 2020). In ogni caso è opinione comune che tali competenze siano ritenute indispensabili (Carlotto, 2015;

Tino & Grion, 2018) per far fronte ai temi che caratterizzano il nostro tempo globalizzato e che mettono alla prova la capacità di adattamento per reagire proattivamente alle trasformazioni e ai cambiamenti in corso. L'esigenza sui due piani, teorico e pratico, è quella di fornire ai docenti supporto affinché acquisiscano strumenti utili alla progettazione di attività didattiche in cui lo studente riesca a sfruttare le potenzialità del pensiero laterale (De Bono, 2015) e divergente, nonché valorizzare le proprie capacità in base agli interessi e alle inclinazioni personali. Dal punto di vista didattico l'approccio dovrà quindi considerare due aspetti principali: la dinamicità del contesto nel quale le competenze vengono impiegate e l'interdisciplinarietà degli ambiti e dei domini del sapere a cui le competenze afferiscono. Per sostenere un processo formativo efficace e capace di orientare le attività delle scuole sono state elaborate nel corso del tempo, alcuni framework teorici per lo sviluppo di competenze trasversali che costituiscono riferimenti concettuali e epistemologici a quali riferirsi. Primo fra tutti le Raccomandazioni delle competenze chiave di cittadinanza (2018), pubblicato dalla Commissione europea che rappresenta tuttora una base normativa e scientifica da cui partire per la costruzione del curricolo e in generale per la progettazione delle attività didattiche degli insegnanti. Accanto a questo ricordiamo anche il Digcomporg (2018) per la competenza digitale, l'Entrecomp (2016) per quella imprenditoriale, il Greencomp (2022) per la sostenibilità, il Lifecomp (2020) che guarda le competenze come l'insieme di tutte le competenze acquisite attraverso l'educazione formale e non formale. Le competenze che sono individuate nei framework sopra citati sono molte, nello specifico alcune tipologie di competenze come quella della comunicazione (communication), il saper lavorare in gruppo (team working), la capacità di risolvere i problemi (problem solving) e la creatività (creativity) (Voogt & Roblin, 2010; Salas-Pilco, 2013; Chalkiadaki, 2018; word economic forum) risultano essere sempre presenti nei vari quadri teorici a conferma dell'importanza dell'acquisizione di tali competenze. Tradotti ormai in tutte le lingue i framework oltre a costituire definire i concetti dal punto di vista teorico, rappresentano vere e proprie guide operative utili nella formazione continua del personale, per lo sviluppo di metodologie funzionali a migliorare la qualità dell'insegnamento e a diffondere approcci basati sulle competenze e sulla valutazione, aspetto questo ancora poco utilizzato a scuola. Ciascuno di essi è suddiviso in Aree tematiche o Dimensioni principali alle quali afferiscono sottodimensioni. Sia le dimensioni che le sottodimensioni sono descritte in modo preciso così da poter individuare l'area di intervento ed essere subito applicabili nelle attività didattiche. Nonostante gli strumenti messi a disposizione emerge nell'applicazione didattica una difficoltà a progettare attività orientate a promuovere una didattica per competenze, rilevando ancora staticità delle pratiche quotidiane.

Il contest teorico di riferimento

Durante i periodi di crisi come quello vissuto nell'esperienza pandemica, caratterizzati da "un'esperienza di profonda incertezza accompagnata da un senso di urgenza di agire per minimizzare o evitare potenziali esiti negativi (Beghetto, 2021, p. 108), gli insegnanti sono stati costretti a cambiare metodologie e strategie di insegnamento per passare all'apprendimento a distanza e connettersi virtualmente con gli studenti. Le richieste di

resilienza, gestione dello stress, tolleranza per l'ambiguità e l'ansia degli insegnanti sono state elevate. I tradizionali modelli di ragionamento hanno perso la loro efficacia e si sono resi necessari nuovi paradigmi di pensiero, azione e leadership come catalizzatori di creatività (Anderson et al., 2021; Beghetto, 2021; Cohen & Cromwell, 2020) in grado di cambiare le dinamiche di insegnamento e apprendimento (Collard & Looney, 2014). Di fronte a questi momenti si può reagire sostanzialmente in duplice modo, attivando processi creativi che comportano però assumersi dei rischi (Creative risk-taking) oppure ricorrere ad atteggiamenti prudenti e di evitamento che rimandano ad altri il compito di affrontare e risolvere i problemi (Deferential action) (Beghetto, 2021).

Affrontare una realtà nuova assumendo i rischi delle scelte effettuate porta a considerare le azioni in termini di esperienza creativa che interrompe il consueto corso delle azioni imponendo delle scelte per le quali non abbiamo risposte predeterminate: «un'esperienza creativa può essere definita come un incontro inedito tra persona e mondo, basato su azioni e interazioni significative, contrassegnate dai principi di: apertura, non linearità, pluriprospektivismo e orientamento al futuro» (Glăveanu & Beghetto, 2021, p. 76). Tali aspetti si aggiungono alle dimensioni di “originalità” e “efficacia” indicate nella definizione standard di creatività assunta a riferimento dalla letteratura di settore (Runco & Jaeger, 2012), contribuendo a ricontestualizzarla. Si può fronteggiare una situazione nuova e inconsueta sviluppando un orientamento adattivo che consente lo sviluppo di capacità di ripresa in ambito individuale e professionale aumentando il livello di autoefficacia e autonomia (Karwowsky & Beghetto, 2019) con un mindset creativo e un approccio alle difficoltà e ai possibili fallimenti come opportunità e sfida piuttosto che rinuncia (Hass et al., 2016). In sostanza, l'agency dell'insegnante si riferisce alla sua self-efficacy, alla capacità di produrre intenzionalmente dei risultati e dei livelli di performance basati sulle azioni o sui comportamenti adottati che influenzano gli eventi (Bandura, 1994;2006).

Le convinzioni di efficacia influenzano i modelli di pensiero, le aspettative, l'atteggiamento e la motivazione personale verso gli obiettivi, l'impegno, la relazione con l'altro, le azioni, le prestazioni e dunque l'apprendimento. In sintesi, regolano processi cognitivi, motivazionali, affettivi e di scelta. L'individuo con un buon senso di efficacia considera la propria prestazione come qualcosa di personalmente modificabile e controllabile, attribuendo quest'ultima al livello di impegno o a ostacoli situazionali (attribuzione interna).

Nella prospettiva della Social Cognitive Theory sono stati condotti diversi studi sulla percezione della creatività da parte degli insegnanti e del Teaching for Creativity che rimandano alla centralità del ruolo dell'autoefficacia creativa strettamente legata all'agentività individuale come spinta motivazionale; dunque la creatività è collegata a fattori personali e legati al comportamento dei singoli insegnanti, considerati contribuire in maggior grado allo sviluppo della spinta creativa rispetto a fattori macro ambientali (rigidi curricula, testing, forme di accountability) (Bereczki & Kárpáti, 2018; Rubenstein et al., 2018).

Parlare di creatività in ambito educativo ci porta a considerare il costrutto nella duplice prospettiva dei processi di apprendimento dal punto di vista degli alunni – Creative Learning) e di insegnamento dal punto di vista dei docenti – Teaching for Creativity. I due ambiti sono certamente collegati poiché, solo se questi ultimi credono e si impegnano nel

sostenere processi creativi nelle metodologie attuate, gli alunni potranno avere l'opportunità di sperimentare apprendimenti di tipo creativo (Beghetto, 2021).

Lo sguardo assunto nel presente lavoro si focalizza quest'ultimo ambito e sul ruolo dei docenti e cerca di mostrare quali intenti e mosse creative siano state attuate dal campione di docenti per affrontare le sfide imposte dal nuovo contesto intrapandemico.

Supportare un apprendimento creativo non equivale a rimuovere i problemi e le difficoltà che si presentano, piuttosto comporta sostenere gli alunni nel trovare nuovi modi per conseguire gli obiettivi posti con modalità e strategie funzionali ed efficaci attuando una forma di educazione per la creatività in cui la preposizione sta ad indicare che gli insegnanti devono avere una conoscenza del potenziamento della creatività (pedagogical creativity enhancement knowledge), ovvero del saper progettare esperienze di apprendimento creativo che supportino atteggiamenti, convinzioni e azioni creative negli studenti. In ciò appare evidente il richiamo al Dewey di *Come pensiamo* (1961) [e di *Intelligenza creativa* (1957)]. L'autore sosteneva che di fronte ad una situazione nuova si produce una forma di esitazione e di incertezza che stimola la ricerca di adeguate soluzioni dando avvio ad una procedura di indagine. Questa azione può avvenire solo a patto che l'incertezza venga momentaneamente sospesa per attivare un pensiero di tipo riflessivo che comporta fare inferenze, ovvero un "salto dal noto all'ignoto", per provare possibili soluzioni anche grazie alla "curiosità intellettuale" e alle "suggestioni" che si possono attivare. È proprio nella dimensione delle suggestioni che possiamo rintracciare il pensare a possibili soluzioni creative, primo momento delle cinque fasi del pensiero creativo.

Metodo

Obiettivi della ricerca e framework concettuale di riferimento

L'obiettivo della ricerca è stato quello di indagare lo sviluppo professionale dei docenti durante il periodo pandemico attraverso un focus sul loro senso di autoefficacia e gli atteggiamenti creativi adottati per fronteggiare la crisi, in modo particolare nel passaggio dalla prima fase della didattica a distanza (DAD) a quella successiva della didattica integrata (DDI). Per cercare di fare emergere questi aspetti è stato scelto un impianto di ricerca di tipo qualitativo tramite interviste strutturate in un protocollo definito dalle autrici, le cui domande hanno inteso rilevare le modalità di organizzazione e riorganizzazione didattica messe in atto nei due periodi e il rapporto con gli studenti, i colleghi e il dirigente, oltre a una riflessione sulle prospettive future e su come l'esperienza maturata durante il periodo pandemico sia riuscita ad attivare competenze specifiche. Lo studio esplorativo è stato condotto nell'anno 2021 con un campione di sette docenti, quattro del primo ciclo e tre del secondo, intervistati online.

Per l'analisi delle interviste è stato adottato un modello di riferimento, *The Five Creative Dispositions Model* (Lucas et al., 2013), formulato in Inghilterra nel 2011 per definire lo sviluppo della creatività in ottica di valutazione formativa in alunni della scuola del primo ciclo. L'impianto della ricerca si avvale del framework non però a scopi

valutativi, bensì come chiave di lettura delle risposte fornite dai sette docenti intervistati in merito ai loro modi di pensare e agire.

Il modello individua cinque disposizioni o “abiti” della mente creativa, ciascuna formata da tre sottodimensioni per un totale di 15 sub-dimensioni (1) (Fig. 1):



FIG. 1: LE CINQUE DIMENSIONI DELLA MENTE CREATIVA. FONTE: LUCAS ET AL., 2013, P. 15

Le persone con una mente Inquisitive (curiosa) sono brave a porsi domande interessanti sulla realtà (Wondering and Questioning), ad esaminarla (Exploring and Investigating) assumendo un atteggiamento sfidante (Challenging assumptions). Una mente Persistent (tenace) tollera l'incertezza (Tolerating uncertainty), persevera nelle difficoltà (Sticking with difficulty) e sperimenta la diversità (Daring to be different). Una mente Collaborative (collaborativa) condivide i prodotti (Sharing the product), dà e riceve feedback (Giving and receiving feedback) e coopera in modo adeguato (Cooperating appropriately). Una mente riflessiva e rigorosa che implica conoscenza e abilità (Disciplined) riflette criticamente (Reflecting critically), sviluppa tecniche (Developing techniques), realizza e perfeziona prodotti e azioni (Crafting and improving). Infine, una mente fantasiosa e creativa (Imaginative) ha la capacità di trovare soluzioni e possibilità fantasiose, lavorando con le varie ipotesi (Playing with possibilities), creando connessioni (Making connections) e usando l'intuizione (Using intuition).

Struttura della ricerca

Trattandosi di uno studio con approccio qualitativo, l'indagine è stata svolta tenendo conto di aspetti che possono essere ricondotti a quelli che Semeraro (2014: 100) chiama i paradigmi di complessità: considerando l'ottica multidimensionale del docente riguardo la pratica didattica e per l'organizzazione della scuola, di contestualità relativamente ad un momento particolare e inedito di sospensione delle attività in presenza e di processualità per la modifica del modello insegnamento/apprendimento.

Questi tre aspetti hanno guidato l'analisi e hanno permesso di individuare tre macroaree attraverso le quali codificare le interviste:

1. Organizzazione e contenuti della didattica
2. Relazione con gli studenti
3. Rapporti con colleghi e dirigente scolastico

Le aree avevano l'obiettivo di indagare: il processo attraverso il quale era avvenuta la trasposizione della didattica in presenza a quella a distanza nel primo periodo relativo alla Didattica a distanza (DAD) e come è avvenuto il passaggio al secondo momento alla Didattica integrata (DDI) (Area 1). Quali tipologie di contenuti didattici erano stati proposti, se trasposti dal cartaceo al pdf, se si fossero utilizzati contenuti OER (Open Educational Resources) (Area 2) e come è stata affrontata la relazione con gli studenti in un contesto completamente inedito e mediato dalla tecnologia. I rapporti con i colleghi e DS (Area 3) nel senso di una multidimensionalità dei rapporti tra colleghi in termini di aiuto reciproco, scambio di esperienze e buone pratiche, costruzione di comunità di pari, e rapporti con il DS in ottica di visione sistemica del lavoro.

Le macroaree hanno funzionato da contenitori entro i quali sono state inserite le frasi corrispondenti alle aree per ciascuna intervista. Questo ha permesso di avere un corpus consistente di testo (182 segmenti) delle varie interviste composto dall'estrapolazione dei contenuti pertinenti alle aree. Successivamente, al fine di capire la tipologia di atteggiamenti creativi basati sul senso di autoefficacia di ciascun docente, i segmenti di testo sono stati analizzati secondo la codifica fornita dal modello di Lucas (2013) riferito alle cinque dimensioni della mente: Curiosa, Indagatrice (inquisitive), Tenace (persistent), Fantasiata (imaginative) Collaborativa e Riflessiva (disciplined). Ciò ha permesso di operare infine un conteggio delle occorrenze ottenute e avere una visione complessiva di quanto emerso.

Risultati

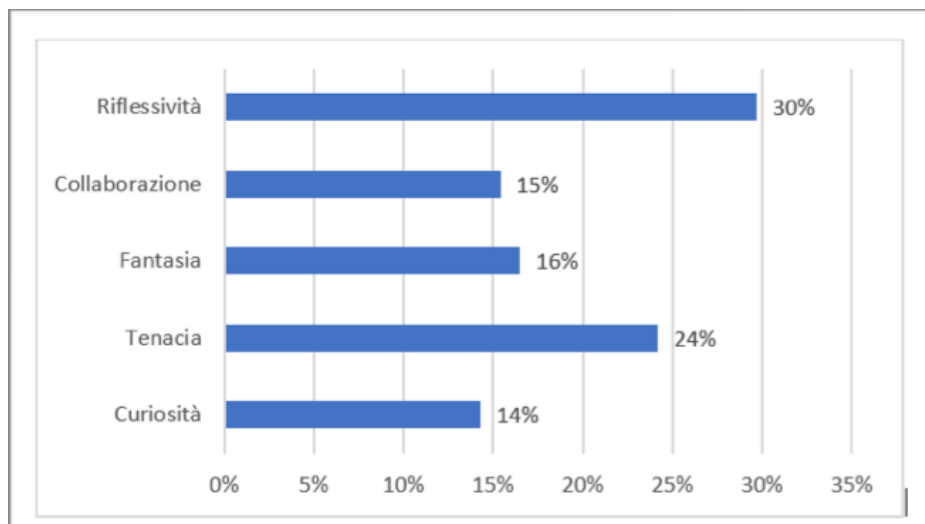
I segmenti di testo sono stati analizzati attraverso una duplice chiave: il modello di Lucas (2013) e le quattro aree individuale dalle autrici al fine di contestualizzare il tema indagato nello studio, ovvero il passaggio dalla DAD e alla DDI. Di seguito si riporta quanto emerso dall'analisi testuale:

TAB. 2: DIMENSIONI DELLA MENTE CREATIVA E AREE

DIMENSIONI DELLA MENTE	AREE		
	ORGANIZZAZIONE DIDATTICA E CONTENUTI	RELAZIONE CON GLI STUDENTI	RELAZIONE CON COLLEGI E DS
CURIOSITA' ✓ che si chiede e si interroga (oltre la semplice curiosità, le persone pongono domande concrete riguardo la realtà) ✓ che esplora e indaga (agisce la curiosità attraverso l'esplorazione) ✓ che assume un atteggiamento sfidante	<i>Non avevamo in mano ancora la ricetta perfetta e perché è stata una scoperta giorno x giorno</i>	<i>La Dad mi ha permesso di avvicinarmi ancora di più ai miei alunni...sembra un paradosso, è vero, ho scoperto tante cose che non sapevo, non era una condivisione a livello contenutistico, era proprio una condivisione di sentimenti, emozioni, percezioni</i>	<i>Con i colleghi ci siamo confrontati tutti i mercoledì pomeriggio cercavamo di trovare soluzioni per capire come muoversi in questo nuovo modo di fare scuola in che modo farlo, in che tempi e quali mezzi</i>
TENACIA ✓ che affronta le difficoltà (andare l'oltre le idee conosciute) ✓ che osa essere diversa ✓ che tollera l'incertezza	<i>mi sono organizzata utilizzando gli strumenti a mia disposizione, molti non li conoscevo; quindi, mi sono attrezzata per capire come funzionavano</i> <i>ho passato nottate per cercare tutorial per imparare a come fare a far lezione on line</i>	<i>ogni giorno aiutandomi con dei filmati, canzoncine, utilizzavo il libro digitale, è successo tutto all'improvviso i bambini erano rimasti a casa ed erano senza libri ho cercato sempre di tenerli agganciati in qualche modo</i>	<i>non tutti avevano le stesse conoscenze digitali e tecnologiche, allo stesso livello insomma...quindi c'è voluto un primo momento di assesto. Poi, via via, insomma. prendendoci la mano</i>
FANTASIA ✓ Che gioca con le possibilità ✓ che fa connessioni ✓ che usa l'intuizione	<i>Personalmente quando è stato il momento di mettersi in gioco l'ho fatto volentieri e ho reagito in modo pratico: ho scaricato delle app che poi ho verificato che ci sono risultate utili.</i>	<i>Mi ricordo che all'inizio cercavo di far venir fuori domande da loro perché i bambini spesso fanno domande senza farle, allora ho cercato di farli parlare il più possibile affinché chiedessero e noi potessimo, per quanto si poteva, dare spiegazioni su quanto stava accadendo</i>	<i>Devo dire che la comunicazione on line costante con i colleghi ci permette subito di essere pronti per fronteggiare qualsiasi problema trovare soluzioni inedite</i>
COLLABORAZIONE ✓ che condivide i prodotti ✓ che dà e riceve feedback ✓ che coopera in modo adeguato	<i>ogni giorno era importante avere confronto, feedback con i colleghi su come è andata la lezione, su cosa si poteva migliorare...</i>	<i>Abbiamo quindi iniziato a fare didattica una settimana dopo perché all'inizio era solo un parlare e ascoltare quello che avevano da dire i bambini, emozioni paure, se avevano dormito</i>	<i>Abbiamo fatto in co-teaching un lavoro trasversale; tra noi docenti c'è stata grande collaborazione</i>
RIFFLESSIONE ✓ che sviluppa tecniche (l'individuo creativo sviluppa e pratica le abilità) ✓ che riflette criticamente che crea e migliora (essere orgogliosi del proprio lavoro)	<i>Qualora dovessimo tornare in Dad abbiamo per fortuna un piano d'istituto che ci permetterà di avere pronta la calendarizzazione dei turni, come organizzare i gruppi nel turno della mattina e del pomeriggio... Tutto ciò che ho imparato nella Dad l'ho riportato nella Ddi.</i>	<i>Sono partita da una precisa convinzione: dovevo essere vicina a loro, come fossimo ancora in classe, così ho messo in digitale tutto quello che avrei fatto in classe</i>	<i>Con le colleghe abbiamo dovuto prendere un po' di tempo per metabolizzare questa cosa, abbiamo cercato il supporto delle colleghe, ma erano tanti modi diversi di impostare la lezione e per questo ci dovevamo calibrare tra di noi.</i>

La tabella riporta alcune tra le frasi più significative che sono state collocate nell'area corrispondente e in riferimento alla tipologia di mente creativa del Modello di Lucas (2013). Un'ulteriore classificazione è stata operata rispetto alle sottodimensioni indicate dal modello e che per motivi di spazio riportiamo solo nella corrispondenza delle Dimensioni principali.

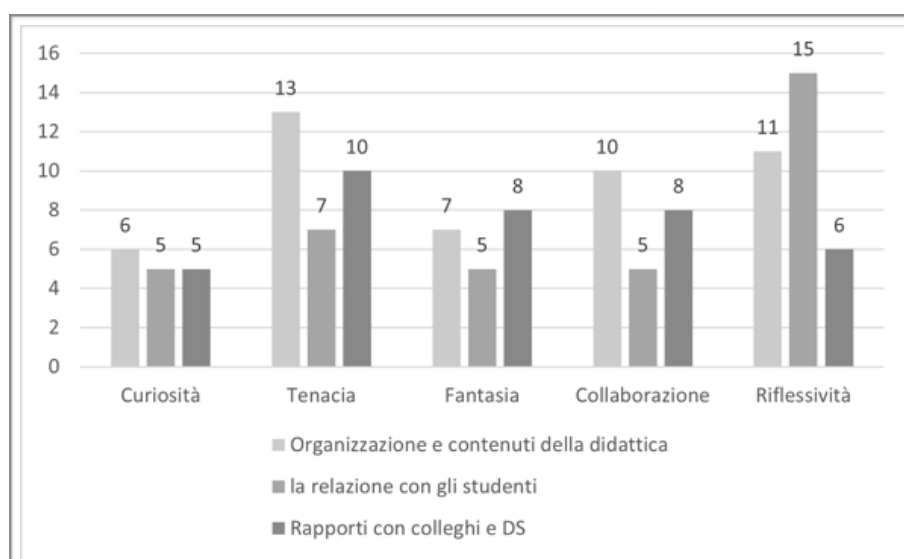
Il grafico sottostante riporta la codifica complessiva in percentuale dei segmenti di testo secondo le dimensioni principali del Modello.



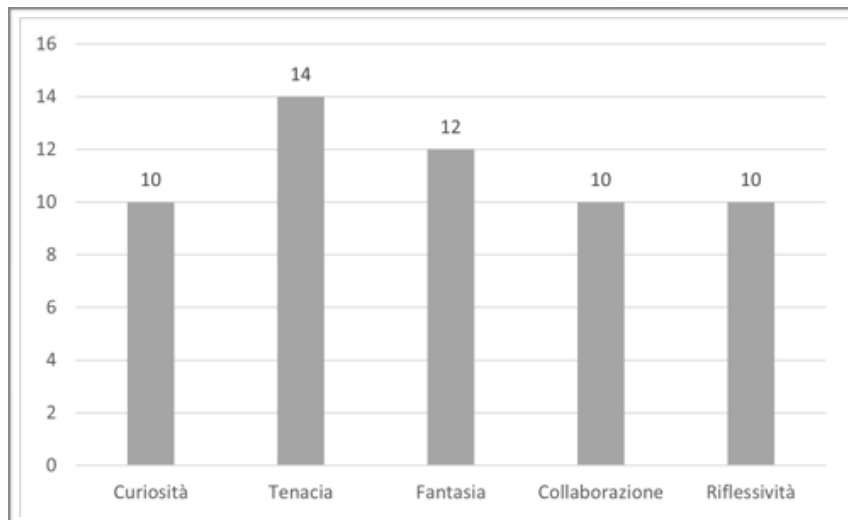
GRAF. 1: CODIFICA COMPLESSIVA

Da quanto emerge dall'analisi, l'atteggiamento con il quale i docenti hanno affrontato il periodo indagato risulta quello della Riflessività (30%) e della Tenacia (24%). Curiosità (14%), Fantasia (16%) e Collaborazione (15%) risultano molto simili.

Riportiamo adesso l'analisi delle domande indicando il numero dei segmenti testuali che si riferiscono alle cinque dimensioni del Modello e alle tre aree. La prima domanda che veniva posta ai docenti riguardava come avessero affrontato il passaggio repentino dalla didattica in presenza a quella on line dal punto di vista del lavoro con la classe. Dai risultati (Graf. 2) emerge che le dimensioni con maggior numero di segmenti selezionati sono quelle della Tenacia e della Riflessività; in particolare all'interno di queste due dimensioni emerge che per quanto riguarda la dimensione della l'attenzione è stata rivolta soprattutto all'area della Relazione con gli studenti. Nella dimensione della Tenacia emerge l'aspetto dell'Organizzazione e dei contenuti della didattica.



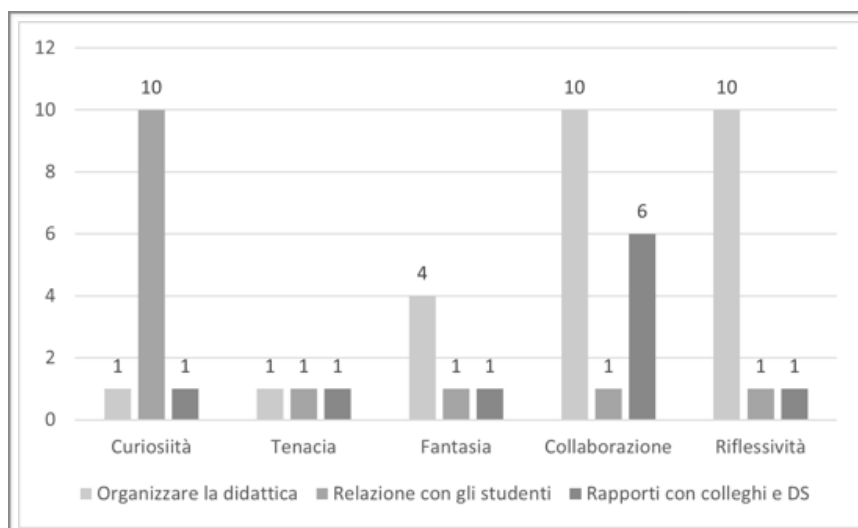
GRAF. 2: PASSAGGIO DA DIDATTICA IN PRESENZA ALLA DAD



GRAF. 3: EMOZIONI PROVATE DURANTE IL PERIODO DELLA PANDEMIA

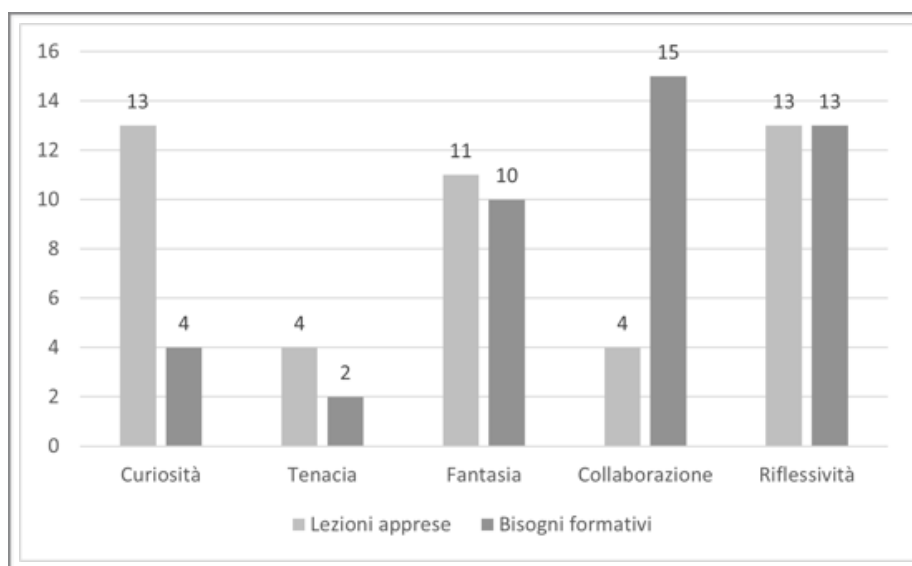
Nella seconda domanda (Graf. 3) veniva chiesto ai docenti di ripensare al proprio ruolo durante il periodo della DAD e di esprimere le proprie emozioni. Anche in questo caso risulta evidente come la dimensione della Tenacia emerga come quella sicuramente più importante, anche se sono da evidenziare le dimensioni della Curiosità e della Fantasia.

La terza domanda riguardava in che modo i docenti avessero affrontato il secondo periodo relativi alla DDI ovvero al ritorno in classe con la didattica integrata. In questo caso emerge molto chiaramente quanto la dimensione della Collaborazione e della Fantasia siano state importanti rispetto all'Organizzazione didattica, così come nell'area della Relazione con gli studenti emergono segmenti di testo legati alla dimensione della Curiosità (Graf. 4):



GRAF. 4: DIDATTICA INTEGRATA

L'ultima domanda riguardava una riflessione su quelle che sono state le lezioni apprese dai docenti nel periodo scolastico durante la pandemia e quali eventuali bisogni formativi sono emersi (Graf. 5):



GRAF. 5: LEZIONI APPRESE E BISOGNI FORMATIVI

Per quanto riguarda le Lezioni apprese sono state identificate nelle dimensioni della Curiosità e della Fantasia. Per quanto riguarda i Bisogni formativi soprattutto nella dimensione della Fantasia poi della riflessività e in minima parte delle Curiosità.

Discussione

I dati sopra esposti fanno emergere una serie di elementi che mostrano come alcuni docenti hanno reagito attivando competenze personali e interpersonali per affrontare l'esperienza educativa e didattica in due momenti in particolare: all'inizio della pandemia, nel momento del passaggio dalla didattica in presenza alla DAD e poi nel successivo passaggio da questa alla didattica integrata DDI. I momenti sono stati indagati attraverso il Modello di Lucas e colleghi (2013) che hanno individuato cinque dimensioni di una mente creativa e in relazione a tre fattori (Organizzazione della didattica, Relazione con gli studenti e Rapporti con colleghi e DS).

Nel primo momento è risultata prevalere una disposizione mentale caratterizzata dalla "riflessività" nella relazione con gli studenti (15 segmenti testuali – 41%) e dalla "tenacia" necessaria per organizzare in modalità differenti i contenuti didattici e le lezioni (13 – 28%) e nei rapporti con i colleghi (10 – 27%).

Nel momento successivo, quello del passaggio alla didattica integrata, è prevalsa la dimensione della collaborazione. Passato un po' di tempo in cui gli insegnanti hanno tenacemente cercato di capire come affrontare la situazione e hanno riflettuto sulle metodologie, strategie e attività più adatte, emerge il bisogno di collaborazione con gli

altri, colleghi e dirigenti. In queste azioni emerge la dimensione “fantasiosa” e “collaborativa” della mente creativa del docente (10 segmenti per entrambe - 38%). In relazione agli studenti domina invece la “curiosità” (10 segmenti - 71%). Quest’ultima dimensione, assieme a quella della riflessività viene indicata come oggetto di acquisizione (“lezione appresa”) (13 segmenti per entrambe - 29%). Tutto può cambiare rapidamente («era inimmaginabile ma è successo», «la scuola va vista in altra prospettiva, va preso atto di questo»). Tra i bisogni formativi si segnala anche una richiesta specifica di una docente: «una formazione sulla tecnologia è, che lo si voglia o no, indispensabile nella scuola di oggi, anche se è importante ricordare che è solo uno strumento».

La collaborazione risulta il bisogno maggiore espresso nelle interviste del campione (15 - 34%).

Sul piano delle emozioni vissute, hanno prevalso tenacia e fantasia. Gli insegnanti hanno evidenziato un’attivazione sul piano della fantasia (insegnante che agisce d’impulso, che gioca con le possibilità, e sviluppa idee); non c’è riflessività ma azione attraverso il porsi domande, affrontando con tenacia ciò che avviene superando le idee conosciute («eravamo in un momento sconosciuto per tutti») tollerando l’incertezza.

In sintesi, l’analisi ha permesso di arrivare alle seguenti considerazioni: la creatività risulta attivata di fronte alla difficoltà, ma quando si rientra nella zona confort questa viene meno nonostante ci sia una consapevolezza dell’incertezza in cui siamo immersi; gli studenti sono al centro dell’attenzione dei docenti sia dal punto di vista emotivo che formativo; la collaborazione tra docenti e dirigente risulta alta e spontanea.

Conclusioni

L’indagine condotta, seppur con un campione ridotto, ha evidenziato come, in un periodo così particolare come quello pandemico, la maggior parte dei docenti abbia fatto leva sulla propria autoefficacia (Bandura, 1994), concetto che si pone alla base anche delle life skills e che ci permette di far fronte ai cambiamenti con responsabilità verso sé stessi e gli altri. Già a partire dal 1994, il World Health Organization aveva richiamato l’attenzione sul bisogno di preparare gli studenti per il mondo del lavoro attivando alcune abilità basilari chiamate appunto “abilità di vita”. Il pensiero creativo, quindi, può diventare una competenza da acquisire, uno strumento efficace per la risoluzione dei problemi capitalizzando le esperienze nella prospettiva di un miglioramento complessivo, sia nella direzione di una Creativity in Teaching (Beghetto, 2017), che di una Positive Creativity (Beghetto & Anderson, 2022) che possono garantire il formarsi di una consapevolezza di autoefficacia, come fonte di benessere personale e collettivo (Anderson et al., 2021) e di una crescita professionale in ottica di formazione continua.

Note:

- (1) Lo strumento è stato progettato in modo che lo sviluppo di ciascuna delle sottodimensioni potesse essere monitorata attraverso le tre dimensioni di forza, ampiezza e profondità in quattro livelli di acquisizione che, a partire dal nucleo sono: awakening – iniziale; accelerating – in avanzamento; advancer – avanzato; adept – esperto. Queste dimensioni non sono però oggetto della presente ricerca che si concentra invece sulle cinque macro-dimensioni.

Bibliografia

- Anderson, R. C., Boussetot, T., Katz-Buoincontro, J., & Todd, J. (2021). Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teachers creativity and well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 11, 614774. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.614774>
- Asbari, M., Purwanto, A., Ong, F., Mustikasiwi, A., Maesaroh, S., Mustofa, M., ... & Andriyani, Y. (2020). Impact of hard skills, soft skills and organizational culture: lecturer innovation competencies as mediating. *EduPsyCouns: Journal of Education, Psychology and Counseling*, 2(1), 101-121.
- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills?. *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 453-470.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *I* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2006). *Toward a psychology of human agency. Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Beghetto, R. A. (2017). Creativity in teaching. In J. C. Kaufman, V. P. Glăveanu, & J. Baer (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity across domains* (pp. 549–564). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316274385.030>
- Beghetto, R. A. (2021). *Creative learning in education. In The Palgrave handbook of positive education* (pp. 473-491). Cham: Springer International Publishing.
- Beghetto, R. A. (2021). How times of crisis serve as a catalyst for creative action: An agentic perspective. *Frontiers in psychology*, 11, 600685, 107-113. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.600685>
- Berezcki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational research review*, 23, 25-56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Carlotto G. (2015). *Soft skills: con-vincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*. Franco Angeli: Milano.
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>
- Cohen, A. K., & Cromwell, J. E. (2020). How to respond to the COVID-19 pandemic with more creativity and innovation. *Popul. Health Manag.* <https://doi.org/10.1089/pop.2020.0119>
- Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*, 49(3), 348-364. <https://doi.org/10.1111/ejed.12090>
- De Bono, E. (2015). *Creatività e pensiero laterale*. Bur.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45, 294-309.
- Hass, R. W., Katz-Buonincontro, J., & Reiter-Palmon, R. (2016). Disentangling creative mindsets from creative self-efficacy and creative identity: do people hold fixed and growth theories of creativity. *Psychol. Aesthetics Creativity Arts*, 10, 436–446. <https://doi.org/10.1037/aca0000081>.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 1-464.

- Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2019). Creative behavior as agentic action. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(4), 402-415. <https://doi.org/10.1037/aca0000190>
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments. *OECD Education Working Papers*, n.86, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdww-en>
- Marin-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*, 16(4), 969-1000. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early childhood research quarterly*, 15(3), 307-329.
- Ouchen, L., Tifroute, L., & El Hariri, K. (2022). Soft Skills through the Prism of Primary School Teachers. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2303-2313. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2303>
- Pandey, V. K., & Shukla, S. (2020). The significance and role of various soft skills in professional life. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 8(3), 028-031. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2020.8.3.0453>
- Rubenstein, L. D., Ridgley, L. M., Callan, G. L., Karami, S., & Ehlinger, J. (2018). How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, 70, 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.012>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity research journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M., LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-19417-0, <https://doi.org/10.260/922681>, JRC120911.
- Salas-Pilco, S. Z. (2013). Evolution of the framework for 21st century competencies. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 5(1), 10-24. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2013.05.002b>
- Semeraro, R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of educational research*, (7), 97-106. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>
- Sharma, G., & Sharma, P. (2010). Importance of Soft skills development in 21st century Curriculum. *International Journal of Education & Allied Sciences*, 2(2).
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in higher education*, 45(9), 1834-1847.
- Tino, C., & Grion, V. (2018). Lo sviluppo delle soft skill in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 121-149.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills*. Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet.
- Warner, L. H. (2020). Developing Interpersonal Skills of Evaluators: A Service-Learning Approach. *American Journal of Evaluation*, 41(3), 432-451. <https://doi.org/10.1177/1098214019886064>
- World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020. Geneva: World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>