

n. 101

Febbraio 2012

ISSN: 0392-0658

GIORNALE DI PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO

JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Antropologia, Auxologia, Etologia, Neuropsichiatria infantile, Neuroscienze, Pediatria,
Psicoanalisi, Psicopedagogia, Psicopatologia, Sociologia

Sommario

Giornale di Psicologia dello Sviluppo -
Journal of Developmental Psychology
(già Età evolutiva)

Rivista quadrimestrale

© 1978, 2012 Giunti Editore S.p.A.,
Firenze-Milano, tel. 055.50621/400717,
fax 055.5062298. Registrazione del
Tribunale di Firenze n. 2641 del 28/2/1978.
Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in A.P. -
D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004
n. 46) art. 1, c. 1, DCB-C1- FI. IVA assolta
dall'editore a norma dell'art. 74/DPR
633 del 26/10/72.

Versione stampata

Un fascicolo € 25,00 -

Numero arretrato € 25,00 - Abbonamento
annuo € 75,00 - Estero € 84,00.

Versione on line

Un fascicolo € 15,00 -

Numero arretrato € 15,00 - Abbonamento
annuo € 35,00 - Estero € 35,00.

Pubblicità e Marketing:

Antonella Rapaccini, Stefano Pinzauti.

Concessionaria esclusiva di pubblicità:

Progetto srl, Milano-Assago,
Milanofiori Strada 1 Palazzo F/9,
tel. 02.57547991, fax 02.57547960 - Roma,
Viale del Monte Oppio 30, tel. 06.4875522,
fax 06.4875534 - Trento, Via Grazioli 67,
tel. 0461.231056, fax 0461.231984 - e-mail:
info@progettosrl.it - www.progettosrl.it

Servizio abbonati:

tel. 199 195 525 (costo da telefono fisso:
10 centesimi/min. iva inclusa)

- tel. 055.5062424: lun.-ven. orario
continuato 9.00-18.00; fax 055.5062397;
e-mail: periodici@giunti.it;

www.giuntiabbonamenti.it; c.c.p. 26093500

intestato a Giornale di Psicologia dello
Sviluppo, Firenze. Servizio vendita diretta
libri: tel. 199 195 525 (lun.-ven. orario
continuato 9.00-18.00); fax 055.5062543;
e-mail: info@giunti.it; acquisti on-line:
www.giuntistore.it.

Direzione, Redazione, Amministrazione:

Giunti Editore

Via Bolognese, 165

50139 Firenze

Tel. (055) 5062.1

www.giornaledipsicologiadellosviluppo.it

redazione@giornaledipsicologiadellosviluppo.it

Bruno Piazzesi, direttore responsabile

Redazione: Glauco Renda,

Maria Chiara Sarti.

Stampata presso: Giunti Industrie Grafiche
S.p.a., Prato - luglio 2012

A. Smorti

Editoriale

3

» Ricerche

M. Caputi, S. Lecce, M. V. Carbonara, A. Pagnin

**Il ruolo della relazione madre-bambino sul rendimento scolastico.
Uno studio longitudinale**

5

L. Milani, E. Camisasca, S. C. S. Caravita, P. Di Blasio

**Use of violent video games during school years, quality of social
relations and problems of aggressive behaviour**

16

M. C. Miranda, D. Bacchini, G. Affuso

**Validazione di uno strumento per la misura del parental
monitoring in un campione di adolescenti italiani**

32

L. Di Pentima, A. Toni

**Modelli mentali dell'attaccamento e aspettative riguardo
alle reazioni dei genitori in situazioni difficili. Uno studio esplorativo
su bambini in età scolare**

48

L. Barone, E. Casini, F. Lionetti, R. Montirosso

**Attaccamento e competenza sociale in età prescolare:
uno studio con le Story Stem Techniques**

70

L. S. Sica, M. Nasti, L. Aleni Sestito

**Rappresentazione di sé e creatività nella prima adolescenza:
uno studio sulle differenze di genere**

83

V. Tobia, M. A. Gabriele, G. M. Marzocchi

**Lo Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) nella scuola
primaria. Il comportamento dei bambini italiani valutato
dai loro insegnanti**

95

F. Giganti, M. Toselli, S. Ramat

**Developmental trends in a social behaviour: contagious yawning
in the elderly**

111

» Rassegne

C. Mameli

Interazioni discorsive tra insegnante e alunni

118

M. Bina, G. Borca, T. Begotti, F. Graziano, S. Bonino

**Promuovere la salute sessuale in adolescenza. Evidenze di efficacia
e linee metodologiche di intervento**

133

F. Lecciso, V. Giotta, S. Petrocchi

**Una rassegna critica delle misure di fiducia interpersonale in età
evolutiva**

150

Luigia Simona Sica, Maria Nasti, Laura Aleni Sestito

Rappresentazione di sé e creatività nella prima adolescenza: uno studio sulle differenze di genere

Self perception and creativity in preadolescence: A study on gender differences. The research focuses on the relationships between self perception and creativity in early adolescence. Participants were 160 students (mean age = 13 years), attending the last year of junior high schools in Campania. Two self-report questionnaires were used for assessing self-perception (SPP, Harter 1998) and creativity dimensions (TPC, Williams, 1993). Results pro-

vide an interesting approach for the understanding of relationships between creativity and self-representation. In summary, the global self-worth, as a positive self-evaluation, is linked both to intrinsic (creativity) and relational dimensions as the feeling of being accepted and appreciated by significant others. Significant differences were found in function of gender variable.

Introduzione*

Tra le diverse fasi di sviluppo che punteggiano il ciclo di vita individuale e rappresentano altrettante sfide evolutive, la transizione dall'infanzia all'adolescenza rappresenta una fase di passaggio cruciale (D'Alessio & Laghi, 2007; De Pieri & Tonolo, 1990), poiché propone al soggetto specifici compiti evolutivi (Havinghurst, 1953), inerenti soprattutto la formazione dell'identità e il progressivo raggiungimento dell'autonomia. Tali compiti sono resi possibili dalle nuove capacità, appena acquisite dai preadolescenti, di riflettere su di sé e sui propri cambiamenti e di fronteggiare, con relativa flessibilità, le nuove difficoltà e le nuove istanze provenienti sia dall'interno sia dall'esterno. Questa fase, definita in letteratura in modo non univoco talora come pubertà, talora come preadolescenza o prima

adolescenza (Bee, 1981; Coleman & Hendry, 1980; Panizon, 1982), risulta meno indagata rispetto alle fasi successive dell'adolescenza, pur rappresentando un momento delicato del percorso di formazione del sé (Coleman & Hendry, 1980). I cambiamenti che in essa si verificano sono, infatti, molteplici, riguardano numerose sfere della vita individuale e relazionale, si presentano spesso in modo brusco e sono emotivamente coinvolgenti; tant'è che a proposito di questa transizione si è parlato di "storm e stress" (Buchanan et al., 1990; Buchanan & Holmbeck, 1998; Offer, Ostrov & Howard, 1981). Si tratta, in sintesi, come afferma Blos (1979), di una fase evolutiva dotata di una propria specificità psicologica che non può essere descritta né in termini prettamente cronologici né in termini di pura dipendenza dai fattori biologici.

I preadolescenti devono, in primo luogo, superare le dipendenze infantili, cercando nuove collocazioni nel contesto relazionale e, quindi, definizioni della propria identità nuove rispetto a quelle derivanti dall'identificazione con le figure genitoriali (Erikson, 1963; Blos, 1979).

* Il presente contributo rispetta le norme previste dal codice etico della ricerca e dell'insegnamento dell'Associazione Italiana di Psicologia, sia nei principi generali sia nelle norme specifiche.

Sono chiamati, pertanto, ad affrontare situazioni complesse che richiedono capacità di coping degli eventi stressanti, di adattamento ai cambiamenti che intervengono tanto nella loro persona (sia da un punto di vista fisiologico che psicologico) quanto nelle richieste provenienti dal proprio contesto di vita, e quindi di modulazione e definizione della propria rappresentazione di sé.

Devono, cioè, negoziare tra varie richieste ed esigenze e, primariamente, integrare il forte bisogno di sentirsi accettati nel gruppo sociale di riferimento, nonché approvati da parte dei coetanei (istanze di communion; Bakan, 1966; McAdams, 1996), con l'altrettanto forte bisogno di trovare soluzioni originali e creative ai problemi evolutivi, che consentano loro di conservare e consolidare la stima di sé (istanze di agency, McAdams, 1996).

In tal senso, si ritiene che la creatività, intesa come insieme di capacità derivanti dal pensiero divergente e produttivo (versante cognitivo) e al contempo come insieme di peculiari qualità della personalità creativa (versante emotivo), rappresenti un fattore di protezione e di promozione dello sviluppo nella preadolescenza (Bruner, 1964; Sternberg & Lubart, 1996), in particolare per quanto concerne lo sviluppo di una positiva immagine della propria persona.

La letteratura sullo sviluppo della creatività concorda, inoltre, nell'indicare proprio la prima adolescenza come una fase d'incremento della creatività (Gardner, 1982).

Tuttavia, sebbene numerosi siano gli studi che esaminano lo sviluppo della creatività negli anni delle scuole elementari (Charles & Runco, 2001), in tarda adolescenza (Cromptley, 2003) e in emerging adulthood (Dollinger, Clancy Dollinger & Centeno, 2005), risultano, invece, scarsi e datati gli studi sulla fascia d'età intermedia (prima adolescenza) (Jaquish & Ripple, 1980) e sulle differenze legate al genere (Claxton, Pannells & Rhoads, 2005).

In questa prospettiva, il presente studio intende fornire un contributo volto a colmare tale lacuna, considerando in particolare la creatività

come una risorsa e un fattore di promozione dello sviluppo.

Dimensioni della rappresentazione di sé: accettazione sociale e valore personale

Nella prospettiva evolutiva, facendo riferimento soprattutto alle componenti cognitive e valutative del concetto e della rappresentazione di sé, è stata elaborata una concezione dominio-specifica, secondo la quale la rappresentazione di sé risulta articolata in una serie di dimensioni che si influenzano reciprocamente (Harter, 1985, 1998). Una di queste, sovra-ordinata rispetto alle altre, è costituita dal valore globale che ciascuno attribuisce al proprio sé, che misura il grado in cui ciascuno si piace come persona. Si è visto che questa dimensione è influenzata, in misura più o meno significativa, dalle altre ed in particolare dalla dimensione dell'accettazione sociale, che misura a sua volta il grado in cui il soggetto si percepisce accettato e stimato dagli altri (Harter, 1985, 1990, 1998). Alcune ricerche, svolte nel contesto italiano, hanno evidenziato come, proprio durante gli anni della preadolescenza e dell'adolescenza, l'accettazione degli altri significativi, intesa come "sguardo valorizzante" (Cooley, 1902), assuma uno specifico peso e si configuri come un predittore della valutazione che il soggetto elabora rispetto al proprio valore globale (Aleni Sestito, Cozzolino, Menna, Ragozini & Sica, 2006).

Sembra dunque che, in particolar modo negli anni in cui fisiologicamente inizia la crisi dell'identità (Erikson, 1963) e importanti cambiamenti sul piano fisico inducono significative modifiche anche sul piano psicologico e relazionale, il confronto sé-altro acquisti una nuova rilevanza. Gli altri significativi diventano sempre più fonte di conoscenza e valutazione del sé nell'ambito di un processo di costruzione sociale che il soggetto realizza servendosi proprio delle valutazioni ed opinioni che attribuisce loro (Cooley, 1902). Grazie alle più complesse e sofisticate capacità di rappresentazione del sé (Selman, 1980; Higgins, 1987), i preadolescenti diventano,



infatti, progressivamente più sensibili alle opinioni degli altri (Harter, 1986; Rosenberg, 1979) ma anche più vulnerabili in caso di discrepanza di queste rispetto alle proprie (Furman & Buhrmester, 1985; Harter, 1982, 1985, 1998; Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000). Il sentirsi riconosciuti, approvati e accettati, allora, rappresenta una specifica forma di “validazione” (Harter, 1990) da parte di adulti e coetanei di riferimento, dei quali gli adolescenti incorporano il giudizio inerente la propria persona, attraverso un graduale processo di interiorizzazione.

Dimensioni della creatività: disponibilità ad assumersi rischi, complessità, curiosità e immaginazione

Sottolineando la funzione evolutiva della creatività, Bruner (1964) interpreta la creatività come qualsiasi atto che generi una “sorpresa produttiva”, che sottenda un’operazione di riordinamento e trasformazione dei fatti e consenta di procedere al di là dei fatti stessi.

Molte le interpretazioni teoriche elaborate al fine di comprendere i processi sottesi al pensiero creativo (si veda Sternberg, 2006). Wertheimer (1945/1959) interpreta la creatività soprattutto come manifestazione del pensiero produttivo, caratterizzato dalla capacità della mente di trovare da sola soluzioni non ancora acquisite ai problemi posti dalla realtà circostante e distinto dal pensiero riproduttivo, in grado di apprendere o applicare le conoscenze già acquisite. Guilford (1950), a proposito d’intelligenza multifattoriale, distingue il pensiero convergente dal pensiero divergente, tipico di quegli individui che propongono soluzioni originali rispetto ai più, che convergono invece su una medesima risposta. La fluidità, ossia la ricchezza del flusso d’idee ed espressioni evocate da un qualsiasi stimolo, la flessibilità, ossia la facilità con cui il pensiero passa da un concetto all’altro, l’originalità, ovvero il grado con cui le idee elaborate si distaccano da quelle comuni, rappresentano le dimensioni fondamentali che caratterizzano il pensiero creativo. In linea con queste interpretazioni, De Bono (1970) distingue un pensiero verticale, ti-

pico della logica formale, da un pensiero laterale, che tende ad affrontare i problemi a partire da presupposti ed angolazioni differenti.

La letteratura, oltre alle dimensioni più propriamente sociocognitive appena descritte, ha evidenziato anche le dimensioni emotive (Helson, 1996), inconscie (Carotenuto, 1991; Freud, 1910; Jung, 1950) e sociali (Hennessey, 1999, 2000) della creatività.

In sintesi, la creatività può essere intesa come la combinazione di numerosi fattori (Houtz & Krug, 1995; Treffinger, Isaksen & Firestien, 1983) di tipo cognitivo (da riferirsi prevalentemente al *pensiero divergente*) e di tipo emozionale (da riferirsi prevalentemente alla *personalità creativa*). In questa prospettiva, il modello classico di Williams (1969), sintetizzando le interpretazioni proposte in letteratura, individua otto fattori di creatività, quattro riferiti soprattutto alle dimensioni cognitivo-divergenti (*pensiero fluido, pensiero flessibile, pensiero originale e pensiero elaborativo*) e quattro a quelle emotivo-divergenti (*disponibilità ad assumersi rischi, complessità, curiosità e immaginazione*). È su queste ultime che si focalizza questo studio, dal momento che esse costituiscono risorse che, consentendo di andare al di là delle semplici capacità di problem solving, intervengono globalmente e direttamente nello sviluppo della persona e in particolare nello sviluppo della rappresentazione di sé (Dollinger & Clancy Dollinger, 1997; Dollinger, Preston, O’Brien & Di Lalla, 1996).

Nella formulazione di Williams (1969) la *disponibilità ad assumersi rischi* rappresenta il “coraggio” di esporsi al fallimento e alle critiche, di tentare di indovinare soluzioni nuove, di operare bene anche in condizioni destrutturate, di difendere le proprie idee; la *complessità* rappresenta l’“orientamento” a cercare numerose alternative, a vedere il divario che c’è tra come le cose sono e come potrebbero essere, a ripristinare l’ordine partendo dal caos, a muoversi tra idee e problemi intricati; la *curiosità* rappresenta “l’aver voglia” di essere indagatori e fantasticare, giocare con un’idea, essere aperti a situazioni sconcertanti, meditare sul mistero delle cose; l’*immaginazione*

rappresenta “l’aver il potere di” visualizzare e costruire immagini mentali, sognare cose mai accadute, sentire intuitivamente, andare al di là dei limiti sensoriali o delle caratteristiche reali.

Tali dimensioni nel loro insieme rappresentano risorse individuali che si assume possano consentire un migliore adattamento a contesti esperienziali e socio-culturali in continua trasformazione e un migliore fronteggiamento delle situazioni nuove, complicate e stressanti.

La ricerca: obiettivo e ipotesi

Sulla base di quanto discusso, la presente ricerca si pone l’obiettivo di fornire un contributo agli studi inerenti alla relazione tra rappresentazione di sé e creatività nella prima adolescenza.

Nello specifico, s’intende esplorare la relazione tra alcune peculiari dimensioni della creatività (*disponibilità ad assumersi rischi, complessità, curiosità e immaginazione*) e alcune dimensioni della rappresentazione di sé (Harter, 1998) particolarmente coinvolte nel processo di costruzione dell’identità in preadolescenza e adolescenza (*accettazione sociale e valore globale personale*), facendo particolare riferimento alla fase della prima adolescenza e alla variabile genere, ancora poco esplorate in letteratura (Claxton, Pannells & Rhoads, 2005).

Tale obiettivo si fonda sull’ipotesi che le dimensioni della creatività prese in esame possano essere percepite dall’individuo come risorse interne (Szymanski & Harkins, 1992), in grado di fornire punti di riferimento al soggetto nel processo di elaborazione della rappresentazione di sé e nel confronto con l’altro che, si è detto, sostanzia tale processo. La letteratura, infatti, suggerisce che l’accettazione scaturita dal confronto con l’altro correli con una positiva valutazione globale di sé (Aleni Sestito, Cozzolino, Menna, Ragozini & Sica, 2006).

Ci aspettiamo, in particolare, che le dimensioni di apertura/curiosità e immaginazione possano collegarsi tra loro e facilitare il confronto con l’altro (Runco & Albert, 2005), mentre le di-

mensioni di disponibilità ad assumersi rischi e complessità possano correlare tra loro favorendo la rielaborazione delle percezioni ed opinioni altrui, anche se negative, e la loro integrazione all’interno di una immagine positiva di sé.

Metodo

Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 160 studenti tra i 12 e i 14 anni (età media = 13) frequentanti l’ultimo anno della scuola secondaria di primo grado in Campania. Il campione risulta bilanciato per genere (maschi 49%). I preadolescenti che hanno partecipato alla nostra ricerca appartengono tutti ad un ceto sociale definibile come “medio”, le classi scolastiche cui afferiscono, infatti, non sono incluse in alcun programma specifico per contesti disagiati e non mostrano particolari fenomeni di dispersione scolastica.

Strumenti

Dimensioni della rappresentazione di sé. Facendo riferimento a quanto espresso in precedenza, e in conformità con l’obiettivo di ricerca relativo all’indagare le dimensioni di accettazione sociale e percezione di valore personale in termini globali, sono state scelte ed utilizzate due scale dello strumento *Self Perception Profile for Adolescents* (SPP, Harter, 1988), nella versione italiana (Aleni Sestito, Cozzolino, Menna, Ragozini & Sica, 2009): la scala del *valore personale globale* e la *scala dell’accettazione sociale*. L’intero strumento (45 item), nella sua validazione italiana, ha mostrato punteggi di affidabilità buoni per tutte le scale e ha confermato la struttura fattoriale proposta dagli autori (Aleni Sestito et al., 2009).

La scala del *valore personale globale* (5 item) misura quanto l’adolescente si piace come persona, quanto sia contento del modo in cui conduce la sua vita. L’autrice (Harter, 1988) attribuisce un particolare peso al valore personale globale, poiché lo considera come un giudizio unitario



e autonomo di sé piuttosto che come un dominio specifico di competenza o adeguatezza, quindi gli attribuisce un valore sovraordinato rispetto agli altri ambiti di percezione di sé (ad esempio: *Alcuni ragazzi sono davvero felici di essere come sono, mentre altri vorrebbero essere diversi*)¹. L'attendibilità della scala, misurata mediante alpha di Cronbach, è di .76, conformemente a quanto emerso nella validazione su popolazione italiana.

La scala *accettazione sociale* (5 item) si riferisce alla percezione dell'adolescente rispetto alla sua integrazione, accettazione e sostegno da parte degli altri significativi. Nello specifico, misura quanto l'adolescente si sente stimato e accettato da altri significativi (ad esempio: *Per alcuni ragazzi è difficile piacere agli altri, mentre per altri ragazzi è facile piacere agli altri*). L'attendibilità della scala, misurata mediante alpha di Cronbach, è di .74; anche in questo caso essa risulta conforme a quanto emerso nella validazione italiana dello strumento.

Dimensioni della creatività. Conformemente con quanto descritto in precedenza, si è scelto di utilizzare tra i molti strumenti di valutazione delle dimensioni della creatività quello che maggiormente tenesse conto di dimensioni socio-relazionali all'interno della concettualizzazione complessiva della creatività. Pertanto, per valutare la *disponibilità ad assumersi rischi, la complessità, l'apertura/curiosità e l'immaginazione* è stata utilizzata la versione italiana del questionario self-report *Test della personalità creativa* (TPC, Williams, 1994), che costituisce una scala del più ampio *Test TCD della Creatività e pensiero*

¹ Riguardo al formato degli item delle due scale della rappresentazione di sé, ciascun item consiste di due descrizioni alternative (ad esempio: *Alcuni ragazzi spesso sono insoddisfatti di sé, mentre altri ragazzi sono abbastanza soddisfatti di se stessi*) proposte entrambe ai soggetti come plausibili per ridurre gli effetti della desiderabilità sociale. I soggetti sono chiamati a scegliere la descrizione che meglio si adatta a loro stessi e quindi ad indicare se tale descrizione è *talvolta vera o completamente vera* per loro. Di conseguenza, ciascun item risulta misurato su una scala a 4 punti dove il punteggio più elevato riflette una migliore percezione di sé.

divergente, comprendente 4 sottoscale. Lo strumento consente di valutare non solo le singole dimensioni separatamente (illustrate in precedenza), ma anche un indice di *creatività globale*. Ricordiamo che nella concettualizzazione di Williams (1969) la *disponibilità ad assumersi rischi* rappresenta il "coraggio di...", la *complessità* rappresenta l'"orientamento a...", la *curiosità* rappresenta "l'aver voglia di...", l'*immaginazione* "l'aver il potere di...".

L'intera scala è composta da 48 item, misurati su una scala a 4 punti che misura il grado di appropriatezza delle affermazioni degli item per i rispondenti (1 = quasi sempre vero; 4 = non saprei proprio cosa decidere). Esempi di item: "Mi piace tentare molte cose nuove" (*disponibilità ad assumersi rischi*); "Generalmente faccio domande quando non so qualcosa" (*complessità*); "Mi piace esplorare soffitte e armadi solo per vedere che cosa contengono" (*apertura/curiosità*); "Mi piace pensare a cose che non mi sono mai accadute" (*immaginazione*). L'attendibilità delle sottoscale, misurata mediante alpha di Cronbach, varia da .73 a .85.

Entrambi gli strumenti sono stati somministrati durante l'orario scolastico, tutelando volontarietà e anonimato dei partecipanti, previo consenso di scuola e famiglia, in modalità collettiva di somministrazione.

Procedura di analisi dei dati

Per valutare i punteggi medi e le differenze legate alla variabile genere, nelle singole scale, è stata eseguita un'analisi della varianza (modello ANOVA); per stimare la relazione tra ciascuna dimensione della creatività e le dimensioni della rappresentazione di sé sono state eseguite analisi di correlazione (stimate mediante coefficiente *r* di Bravais-Pearson). Abbiamo ripetuto la medesima procedura di analisi sia sul campione generale, sia separatamente sui maschi e sulle femmine per meglio approfondire lo studio delle differenze di genere oggetto della ricerca.

Per tutti i test statistici si è assunto un livello di significatività pari a .05.

Risultati

Rappresentazione di sé e creatività: differenze di genere

I risultati indicano che i preadolescenti esaminati si percepiscono come mediamente creativi, e percepiscono di avere un sufficiente *valore personale globale* e percepiscono di essere sufficientemente *accettati* dagli altri significativi². Per quanto concerne, invece, le singole dimensioni della creatività, i partecipanti alla nostra ricerca riportano punteggi medi in *curiosità* e medio bassi nelle altre tre dimensioni (*disponibilità ad assumersi rischi*, *complessità*, *immaginazione*), si percepiscono cioè poco disponibili ad assumersi rischi, mostrano bassa complessità di pensiero e poca immaginazione.

Più nello specifico, dal confronto tra i punteggi medi delle dimensioni esaminate in funzione della variabile genere, emerge che i maschi presentano punteggi significativamente più elevati delle femmine in tre dimensioni della creatività, oltre che nella *creatività globale: creatività globale* ($F = 13.78; p = .000$), *disponibilità ad*

² Mostrano punteggi medio-alti di *valore personale globale* e *accettazione sociale*, valutati su scala da 1 a 4.

assumersi rischi ($F = 4.46; p = .037$), *curiosità* ($F = 14.07; p = .000$), *immaginazione* ($F = 11.18; p = .001$), e punteggi significativamente più alti in entrambe le dimensioni della rappresentazione di sé: *valore personale globale* ($F = 4.18; p = .043$), *accettazione sociale* ($F = 4.20; p = .042$) (Tab. 1). I ragazzi cioè mostrano di avere, rispetto alle ragazze, una maggiore disponibilità ad assumersi rischi e ad essere aperti alla curiosità e alla tendenza a fantasticare.

Si sottolinea che i ragazzi riportano punteggi più elevati rispetto alle femmine anche nella dimensione della *complessità* ($F = 3.16; n.s.$), ma in maniera statisticamente non significativa.

Dimensioni della creatività, valore personale e accettazione sociale: quali relazioni?

Per quanto concerne la relazione tra le varie dimensioni risulta che per tutti i partecipanti, indipendentemente dalla variabile genere, la *creatività*, intesa come indice complessivo, e le *dimensioni della creatività*, separatamente considerate, correlano positivamente con entrambe le dimensioni di rappresentazione di sé (*valore personale globale* e *accettazione sociale*); anche i valori della correlazione fra le due dimensioni del sé e i diversi aspetti della creatività sono correlati sebbene

	Campione Totale M (SD)	Maschi M (SD)	Femmine M (SD)
<i>Dimensioni della creatività</i>			
Disponibilità ad assumersi rischi	1.30 (0.26)	1.35 (0.27)	1.26 (0.25)
Curiosità	1.49 (0.22)	1.56 (0.23)	1.43 (0.20)
Immaginazione	1.31 (0.29)	1.40 (0.18)	1.24 (0.33)
Complessità	1.29 (0.31)	1.34 (0.29)	1.25 (0.33)
Creatività (globale)	1.35 (0.20)	1.41 (0.16)	1.30 (0.21)
<i>Rappresentazione di sé</i>			
Accettazione sociale	2.98 (0.70)	3.12 (0.56)	2.88 (0.77)
Valore personale globale	2.93 (0.69)	3.07 (0.65)	2.83 (0.71)

Tab. 1 - Statistiche descrittive per genere (medie, deviazioni standard).



bene l'intensità della correlazione vari da caso a caso. Nello specifico (Tab. 2), la *creatività (globale)* ha una correlazione più forte con il *valore personale globale*, oltre che correlazioni molto forti con tutte le sottodimensioni. Inoltre, l'intensità della correlazione risulta alta anche nel caso della *disponibilità ad assumersi rischi* e *valore personale globale*. Le correlazioni di più bassa intensità risultano essere quelle tra *disponibilità ad assumersi rischi* e *curiosità* e tra *curiosità* e *accettazione sociale*.

Considerando i pattern di correlazioni in funzione della variabile genere, emergono pattern

e intensità di correlazioni differenti. Nei ragazzi emerge che: la *creatività (globale)* è fortemente correlata con il *valore personale globale*, con un'intensità di correlazione superiore a quella evidenziata nel profilo dei soggetti considerati nel loro insieme; *accettazione sociale* e *valore personale globale* correlano tra loro. Considerando le dimensioni della creatività separatamente, si rileva che la *disponibilità ad assumersi rischi* correla con *curiosità*, *complessità* e *accettazione sociale*, mentre le altre dimensioni correlano soltanto con la *creatività (globale)*.

	2.	3.	4.	5.	6.	7.
<i>Dimensioni della creatività</i>						
1. Disponibilità ad assumersi rischi	.19*	.34*	.49*	.77*	.34*	.77*
Maschi	.36*	.13	.28*	.72***	.35*	.19
Femmine	.57***	.41***	.54***	.60***	.31**	.09
2. Curiosità		.42*	.41*	.74*	.19*	.74*
Maschi		.24	.22	.68***	-.02	.22
Femmine		.48***	.41**	.75***	.26*	.20
3. Immaginazione			.25*	.78*	.29*	.60*
Maschi			.02	.44***	.14	.02
Femmine			.27*	.73***	.30**	.08
4. Complessità				.75*	.31*	.56*
Maschi				.67***	.06	.17
Femmine				-	-	-
5. Creatività (globale)					.36*	.49*
Maschi					.20	.67***
Femmine					.75***	.16
<i>Rappresentazione di sé</i>						
6. Accettazione sociale						.48**
Maschi						.45***
Femmine						.45***
7. Valore personale globale						-
Maschi						-
Femmine						-

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tab. 2 - Correlazioni tra tutte le dimensioni esaminate (tutti i soggetti e per genere).

Se consideriamo, invece, il pattern di correlazione delle ragazze, emerge che: nessuna dimensione della creatività correla significativamente con il *valore personale globale*, mentre tutte le dimensioni della *creatività* correlano con l'*accettazione sociale*, con un'intensità di correlazione lievemente più alta di quella riscontrata su tutti i soggetti. La *complessità*, in particolare, mostra un più intenso valore di correlazione con l'*accettazione sociale*. Riguardo alle differenti dimensioni della creatività, considerate separatamente, nei maschi correlano positivamente: *immaginazione* e *valore personale globale*, *disponibilità ad assumersi rischi* e *accettazione sociale*. Nelle femmine, nessuna dimensione della creatività correla con il *valore personale globale*, mentre la *disponibilità ad assumersi rischi* e la *complessità* correlano positivamente con l'*accettazione sociale*.

Sia per i maschi che per le femmine, inoltre, le dimensioni della rappresentazione di sé correlano positivamente tra loro, con intensità di correlazione molto simile. Su quest'ultimo aspetto, pertanto, non si riscontrano differenze di genere.

Discussione e conclusioni

I risultati emersi forniscono una serie di elementi di riflessione sulle relazioni tra dimensioni della rappresentazione di sé e dimensioni della creatività (entrambe intese in termini di percezione soggettiva dei partecipanti alla ricerca) nella prima adolescenza, mettendo in luce peculiari differenze di genere nella fascia di età considerata che possono costituire eventuali suggerimenti in ambito educativo (Fasko, 2001).

Si rileva, in primo luogo, che i partecipanti alla ricerca, considerati nel loro insieme, sembrano caratterizzarsi per livelli medi di creatività in generale e addirittura medio-bassi se si considera, in particolare, la disponibilità ad assumersi rischi, la complessità e l'immaginazione. Al contrario, mostrano di avere una positiva rappresentazione di sé, caratterizzata sia da alti livelli di valore personale sia dalla percezione di una positiva valu-

tazione che percepiscono di ricevere da parte degli altri.

Si pone inoltre l'accento sul fatto che, così come riscontrato per soggetti di età più avanzata (Sica, 2009), anche per i preadolescenti partecipanti alla presente ricerca, il valore attribuito alla propria persona è legato al sentirsi accettati e apprezzati dagli altri. Tale rilievo, confermando l'importanza delle relazioni con coetanei e adulti nel processo di formazione del sé, configura la relazione stessa come uno specifico contesto di esplorazione dell'identità (Aleni Sestito, 2004, 2006), che si realizza attraverso un processo di continuo confronto sé-altro, particolarmente intenso negli anni cruciali della transizione dall'infanzia all'adolescenza (Cooley, 1902; Harter, 1985, 1998).

La relazione tra creatività e rappresentazione di sé, evidenziata dalla ricerca, sottolinea, inoltre, la centralità di peculiari risorse personali ai fini dell'esplorazione dell'identità. In altre parole, i rilievi emersi sembrano evidenziare che i ragazzi in transizione dall'infanzia verso l'adolescenza, impegnati dunque a riorganizzare i sistemi del sé (concetto di sé e valutazione di sé, Higgins, 1987), debbano poter contare non solo sulle più sofisticate capacità socio cognitive e di perspective taking acquisite (Selman, 1980) ma anche su specifiche risorse personali e solidi riferimenti interni. Questi ultimi risultano particolarmente utili in quanto consentono loro di muoversi con disinvoltura in una più ampia rete di relazioni sociali e di avvalersi dei giudizi e delle valutazioni fornite dagli altri, anziché ritirarsi su posizioni difensive di chiusura e di rifiuto. La creatività, in tal senso, sembrerebbe collegarsi al confronto sé-altro rendendolo costruttivo ed efficace anziché frustrante (Dollinger, 2003). Così come ipotizzato, infatti, il valore personale globale dei preadolescenti partecipanti alla ricerca (rappresentazione positiva di sé) non soltanto aumenta con l'aumentare della percezione di essere accettati dagli altri ma correla anche positivamente con la creatività, sia considerata in generale sia considerata nelle sue diverse componenti. I ragazzi più creativi

tendono anche a valutarsi globalmente in modo più positivo. In questo senso, la creatività può rappresentare un fattore importante di adattamento e di promozione del benessere dell'adolescente e del futuro adulto (Zanetti & Miazza, 2004).

La creatività sembra essere in relazione anche con l'altra dimensione della rappresentazione di sé, cioè con l'accettazione sociale. Ciò trova riscontro anche in numerosi studi che hanno riscontrato influenze reciproche tra dimensioni della creatività (nella prospettiva illustrata) e dimensioni adattive e relazionali (Amabile, 1996; Hennessey, 1999, 2000; Russ, 1993). Da alcuni studi emerge, infatti, che gli individui creativi tendono a essere influenzati da standard e da parametri di riferimento interni, e altri studi sostengono l'ipotesi complementare, secondo la quale sarebbe la dimensione relazionale ad influire sulla creatività (Runco & Albert, 2005).

Quanto alle differenze di genere, queste, come si è già detto, appaiono particolarmente marcate. In particolare, nei maschi la creatività (globale) sembra essere significativamente correlata con il valore personale globale, nelle ragazze, invece, con l'accettazione sociale.

Per i ragazzi, inoltre, la percezione del proprio valore personale globale sembra essere legata con l'immaginazione, con la capacità di esplorare con la mente, in termini creativi, varie possibilità e opzioni (Dollinger, Urban & James, 2004). La loro disponibilità ad assumersi rischi sembra inoltre legata alla percezione di essere accettati dagli altri significativi. Tale correlazione si riscontra anche nelle ragazze; tuttavia, per loro assume uno specifico rilievo anche la complessità, cioè la tendenza a pensare e risolvere problemi in maniera articolata e composita, correlata alla percezione di essere accettate e valorizzate dagli altri significativi.

I risultati emersi sembrano indicare che per i ragazzi disponibilità al rischio e percezione di essere accettati dagli altri vadano insieme senza però necessariamente incidere sull'autostima personale. Ciò potrebbe interpretarsi

come correlato a stereotipi di genere, secondo i quali i maschi "osano" esprimersi più in ragione del supporto che percepiscono di ricevere dal gruppo che del significato e del valore attribuito al proprio comportamento o alla propria persona.

Quanto all'assenza di un legame diretto tra creatività e positiva rappresentazione di sé, nelle ragazze, questa potrebbe essere letta come espressione di un più marcato bisogno, da parte delle ragazze di fare riferimento, in questa fase di sviluppo, a dimensioni relazionali piuttosto che a caratteristiche personali ed intrinseche.

In sintesi, da quanto emerso dalla nostra ricerca, e in linea con la letteratura (Zanetti & Miazza, 2004), la creatività per i preadolescenti, in particolare per i ragazzi, rappresenta non solo una risorsa di tipo cognitivo, ma anche una dimensione importante per lo sviluppo dell'identità e del benessere personale. Essa, infatti, agevolando le interazioni con altri significativi e consentendo un confronto aperto, costruttivo, scevro da elementi ansiogeni o problematici, favorisce una rielaborazione personale delle esperienze, una diversa e originale ristrutturazione delle situazioni complesse o problematiche e l'utilizzo d'inconsueti e originali punti di vista.

Tale capacità di affrontare e soprattutto gestire in maniera originale e flessibile le novità esperienziali configurerebbe una risorsa importante ai fini dello *sviluppo del sé*, che aiuterebbe ad affrontare i compiti evolutivi senza restarne schiacciati e a trovare un più funzionale equilibrio tra risorse interne e possibilità di sviluppo (Hendry & Kloep, 2002).

In questa direzione, ci sembra possa essere indirizzata anche una linea per eventuali interventi formativi. In accordo con Logie e Denis (1991), infatti, requisito essenziale di qualunque intervento formativo è rappresentato proprio dalla promozione della capacità di affrontare e risolvere i compiti evolutivi in maniera creativa, utilizzando tutte le risorse che la mente ha a disposizione per lo sviluppo ottimale e per l'adattamento.

Limiti e prospettive future

Limiti principali della presente ricerca possono essere rintracciati nella tipologia degli strumenti di valutazione utilizzati (tutti di tipo self-report) e nella natura cross-sezionale dello studio. Ci si propone, inoltre, di ampliare la ricerca all'interno di un disegno longitudinale e mediante l'ampliamento delle dimensioni da esaminare, facendo riferimento sia alla variabile socio-culturale dei partecipanti, sia a variabili relative a comportamenti internalizzanti/ester-nalizzanti. La ricerca, inoltre, come sottolineato

in apertura, ha utilizzato in questa fase strumenti di rilevazione di tipo self-report; si prevede, per il prosieguo della ricerca, l'utilizzo congiunto di strumenti sia quantitativi che qualitativi (narrazioni e disegni) di rilevazione dei dati.

L.S. Sica - Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Torino; Dipartimento TEOMESUS, Università degli Studi di Napoli "Federico II"
L. Aleni Sestito - M. Nasti, Dipartimento TEOMESUS, Università degli Studi di Napoli Federico II
[15 febbraio 2012]

e-mail: lusionica@unina.it

Bibliografia

- ALENI SESTITO, L. (Ed.). (2004). *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*. Napoli: Liguori.
- ALENI SESTITO, L. (2006). La dimensione relazionale del sé in adolescenza; rappresentazione del sé e confronto con i coetanei. *Età evolutiva*, 87, 61-69.
- ALENI SESTITO, L., COZZOLINO, M.D., MENNA, P., RAGOZINI, G., & SICA, L.S. (2006). La funzione del supporto di genitori e insegnanti nella formazione del "valore personale globale" in adolescenza. *Psicologia Scolastica*, 5 (3), 315-325.
- ALENI SESTITO, L., COZZOLINO, M.D., MENNA, P., RAGOZINI, G., & SICA, L. S. (2009). Contribution to the validation of the italian version of the Self Perception Profile for Adolescents by Susan Harter. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 258, 39-50.
- AMABILE, T.M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.
- BAKAN, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- BEE, H. (1981). *The developing child*. New York: Harper & Row (trad. it. Lo sviluppo del bambino, Zanichelli, Bologna, 1983).
- BLOS, P. (1979). *The adolescent passage. Developmental issue*. New York: International University Press (trad. it. L'adolescenza come fase di transizione, Armando, Roma, 1996).
- BRUNER, J. (1964). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando, 1968.
- BUCHANAN, C.M., ECCLES, J.S., FLANAGAN, C., MIDGLEY, C., FELDLAUFRER, H., & HAROLD, R.D. (1990). Parents' and teachers' beliefs about adolescents: Effects of sex and experience. *Journal of Youth & Adolescence*, 19, 363-394.
- BUCHANAN, C.M., & HOLMBECK, G.N. (1998). Measuring beliefs about adolescent personality and behavior. *Journal of Youth & Adolescence*, 27, 609-629.
- CAROTENUTO, A. (1991). *Trattato di psicologia della personalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- CHARLES, R.E., & RUNCO, M.A. (2001). Developmental trends in the evaluation and divergent thinking of children. *Creativity Research Journal*, 13, 417-437.
- CLAXTON, A.F., PANNELLS, T.C., & RHOADS, P.A. (2005). Developmental trends in the creativity of school-age children. *Creativity Research Journal*, 17 (4), 327-335.
- COLEMAN, J.C., & HENDRY, L. (1980). *La natura dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- COOLEY, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner & Sons.
- CROPLEY, A.J. (2003). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. Kogan Page Limited.



- D'ALESSIO, M., & LAGHI, F. (2007). *La preadolescenza*. Padova: Piccin.
- DE BONO, E. (1970). *Lateral thinking: Creativity step by step*. New York: Harper & Row.
- DE PIERI, S., & TONOLO, G. (1990). *Preadolescenza. Le crescite nascoste*. Roma: Armando.
- DOLLINGER, S.J. (2003). Need for uniqueness, need for cognition, and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 37, 99-116.
- DOLLINGER, S.J., & CLANCY DOLLINGER, S.M. (1997). Individuality and identity exploration: An autophotographic study. *Journal of Research in Personality*, 31, 337-354.
- DOLLINGER, S.J., CLANCY DOLLINGER, S.M., & CENTENO, L. (2005). Identity and creativity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5, 315-339.
- DOLLINGER, S.J., PRESTON, L.A., O'BRIEN, S.P., & DI LALLA, D.L. (1996). Individuality and relatedness of the self: An autophotographic study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1268-1278.
- DOLLINGER, S.J., URBAN, K.K., & JAMES, T.A. (2004). Creativity and openness: Further validation of two creative product measures. *Creativity Research Journal*, 16, 35-47.
- ERIKSON, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- FASKO, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 3, 317-327.
- FREUD, S. (1910). Un ricordo d'infanzia di Leonardo da Vinci. In *Opere* (Vol. 6, pp. 257-258). Torino: Bollati Boringhieri, 1985.
- FURMAN, W., & BUHRMESTER, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- GARDNER, H. (1982). *Art, Mind, and Brain: A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GUILFORD, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), 444-454.
- HARTER, S. (1982). Perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- HARTER, S. (1985). *Social Support Scale*, Denver, CO: University of Denver.
- HARTER, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of self-concept in children. In J. Suls & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self: Volume 3* (pp. 137-181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HARTER, S. (1988). *Manual for the Self Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- HARTER, S. (1990). Identity and self development. In S. Feldman & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HARTER, S. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal context among adolescents. *Child Development*, 69 (3), 756-766.
- HAVIGHURST, R.J. (1953). *Human development and education*. New York: Longman.
- HELSEN, M., VOLLEBERGH, W., & MEEUS, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- HELSON, R. (1996). In search of the creative personality. *Creativity Research Journal*, 9 (4), 295-306.
- HENNESSEY, B.A. (1999). Intrinsic motivation, affect and creativity. In S. Russ (Ed.), *Affect, creative experience and psychological adjustment* (pp. 77-90). Philadelphia: Taylor & Francis.
- HENNESSEY, B.A. (2000). Rewards and creativity. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 55-78). San Diego, CA: Academic Press.
- HENDRY, L.B., & KLOEP, M. (2002). *Lifespan Development. Resources, Challengers and Risks*, London: Thomson Learning (trad. it. Lo sviluppo nel ciclo di vita, Il Mulino, Bologna, 2003).
- HIGGINS, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- HOUTZ, J.C., & KRUG, D. (1995). Assessment of creativity: Resolving a mid-life crisis. *Educational Psychology Review*, 7, 269-300.
- JAQUISH, G.A., & RIPPLE, R.E. (1980). Divergent thinking and self-esteem in preadolescents and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 143-152.

- JUNG, C.G. (1950). Poesia e poesia. In *La dimensione psichica*. Torino: Boringhieri, 1972.
- LOGIE, R.H., & DENIS, M. (1991). *Mental images in human cognition*. Amsterdam: North Holland.
- MCADAMS, D.P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7, 295-321.
- PANIZON, F. (1982). *Manuale di puericultura pratica*. Roma: NIS.
- OFFER, D., OSTROV, E., & HOWARD, K.I. (1981). The mental health professional's concept of the normal adolescent. *Archives of General Psychiatry*, 38, 149-153.
- ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- RUNCO, M.A., & ALBERT, R.S. (2005). Parents' personality and the creative potential of exceptionally gifted boys. *Creativity Research Journal*, 17, 355-368.
- RUSS, S.W. (1993). *Affect and creativity*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SELMAN, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- SICA, L.S. (2009). Adolescents in different contexts: The exploration of identity through possible selves. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, XIII (3), 221-252.
- STERNBERG, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87-98.
- STERNBERG, R.J., & LUBART, T.I. (1991). Creating creative minds. *Phi Delta Kappan*, 72, 608-614.
- STERNBERG, R.J., & LUBART, T.I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51 (7), 677-688.
- SZYMANSKI, K., & HARKINS, S.G. (1992). Self-evaluation and creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18 (3), 259-265
- TREFFINGER, D.J., ISAKSEN, S.G., & FIRESTIEN, R.L. (1983). Theoretical perspectives on creative learning and its facilitation: An overview. *Journal of Creative Behavior*, 17, 9-17.
- WERTHEIMER, M. (1945/1959). *Productive Thinking*. New York: Harper (trad. it. Il pensiero produttivo, Giunti, Firenze, 1997).
- WILLIAMS, F.E. (1969). *Classroom ideas for encouraging thinking and feeling*. New York: Wiley.
- WILLIAMS, F. E. (1994). *Test della creatività e pensiero divergente*. Trento: Centro Studi Erickson.
- ZANETTI, M.A., & MIAZZA, D. (2004). *La comprensione del testo*. Roma: Carocci.

