

# Η ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

## THE RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVE SELF-EFFICACY AND CREATIVE POTENTIAL OF YOUNG ADOLESCENTS

Βασιλική Μπελογιάννη  
Υποψήφια Διδάκτωρ  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο  
vbeloyianni@hua.gr

Δημήτριος Ζμπάνος  
Επίκουρος Καθηγητής  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο  
zbainos@hua.gr

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη σχέση ανάμεσα στη δημιουργική αυτεπάρκεια και το δημιουργικό δυναμικό των εφήβων. Για τις ανάγκες της έρευνας μετρήθηκαν η δημιουργική αυτεπάρκεια και το δημιουργικό δυναμικό σε δείγμα 152 μαθητών Γυμνασίου με μέση ηλικία τα 13,6 έτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές εμφάνισαν ιδιαίτερα υψηλή δημιουργική αυτεπάρκεια, ωστόσο, δε διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στη δημιουργική αυτεπάρκεια και το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών το οποίο εμφανίστηκε να βρίσκεται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα. Επίσης, η δημιουργική αυτεπάρκεια δεν φάνηκε να αποτελεί στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της δημιουργικής ικανότητας για το συγκεκριμένο δείγμα. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, κατά την οποία η δημιουργική αυτεπάρκεια παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με τη δημιουργικότητα μονάχα όταν το άτομο φέρει ικανή προηγούμενη εμπειρία σε δημιουργικά έργα. Η τάση των Ελλήνων μαθητών να παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλή αυτοπεποίθηση ως προς τη δημιουργική τους ικανότητα, συχνά αναντίστοιχη προς το πραγματικό δημιουργικό τους δυναμικό, εγείρει επιστημονικό προβληματισμό αναφορικά με τους παράγοντες που συντείνουν στη διαμόρφωση της δημιουργικής τους αυτεπάρκειας.

### Λέξεις κλειδιά

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δημιουργικό δυναμικό, δημιουργική αυτεπάρκεια, δημιουργικότητα, αυτοαποτελεσματικότητα.

## Abstract

This study examines the relationship between creative self-efficacy and creativity of young adolescents. For the purposes of this research, creative self-efficacy and creative potential of 152 middle school students with a mean age of 13.6 years were assessed. Results showed that the students tended to display moderate to high creative self-efficacy, but low creativity. Furthermore, there was no strong and statistically significant relationship found between creative self-efficacy and creativity for this sample. The findings were consistent with previous literature according to which creative self-efficacy of an individual tends to be strongly and positively correlated to creativity only if they have sufficient previous experience in creative production. Greek students' tendency to be overconfident as regards their creative abilities raises concerns about the factors that may influence their creative self-efficacy.

### Key words

*Middle school, Secondary school, creative potential, creative self-efficacy, creativity.*

## 0. Εισαγωγή

Σ'έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο που απαιτεί από το άτομο αυξημένη ανοχή στην ασάφεια, ανοιχτοσύνη στις νέες εμπειρίες, καινοτόμο πνεύμα και προσαρμοστικότητα, η δημιουργικότητα αναγνωρίζεται ολοένα και συχνότερα ως μια από τις πλέον καίριες δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. (Craft, 2011). Παρά τη σχετική αμφιλογία γύρω από τον ακριβή ορισμό της, σήμερα η δημιουργικότητα περιγράφεται εν πολλοίς ως «η ικανότητα παραγωγής πρωτότυπων και συνάμα χρήσιμων κι εφαρμοσίμων ιδεών» (Becker, 1995, Guilford, 1967, Sternberg, 1998), η οποία κατέχει κεντρικό ρόλο στην παραγωγή επιστημονικής, τεχνολογικής, καλλιτεχνικής και οικονομικής προόδου (Craft, 2005, Leung and Wang, 2015, Kozbelt et al., 2010). Τούτο διότι η δημιουργική ικανότητα επιτρέπει στο άτομο να αξιοποιεί μια σειρά από περίπλοκες γνωστικές διεργασίες, όπως είναι η κριτική σκέψη, η γνωστική ευελιξία, η συγκλίνουσα και η αποκλίνουσα σκέψη προκειμένου να δώσει καινοτόμες λύσεις σε περίπλοκα προβλήματα (Craft, 2011, Simonton, 2000, Sternberg, 2017).

Στην προσπάθεια να εφοδιαστούν τα παιδιά με τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις αυξημένες απαιτήσεις ενός ευμετάβλητου και αβέβιου μέλλοντος, τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο έχουν εντάξει την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στους ιδιαίτερους εκπαιδευτικούς στόχους των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων (Beghetto & Kaufman, 2014). Εντούτοις, παρά την αναβάθμιση του ρόλου της δημιουργικότητας στα αναλυτικά προγράμματα και τη διεύρυνση της αναγνώρισής της ως κρίσιμης δεξιότητας που χρήζει καλλιέργειας εντός του σχολείου (Collard & Looney, 2014, Craft, 2000,

Grainger & Barnes, 2006), ο βαθμός στον οποίο η ανάπτυξη της προωθείται και ενθαρρύνεται κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική παραμένει εν πολλοίς αδιερεύνητος κι αμφιλεγόμενος (Ξανθάκου, 2012, Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2009). Πολύ περισσότερο, έχει υποστηριχθεί ότι στο σχολικό πλαίσιο συχνά η δημιουργική σκέψη των μαθητών περιορίζεται ή ακόμη και λογοκρίνεται κατά τη διδακτική πρακτική, αφού συνδέεται με αποκλίνουσες μαθησιακές συμπεριφορές, γεγονός που φαίνεται να προκαλεί την αμηχανία των εκπαιδευτικών (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2009).

Η αμηχανία με την οποία αντιμετωπίζεται η δημιουργική σκέψη και η ανάπτυξή της από τον εκπαιδευτικό χώρο, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, αντανακλάται στην περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία και ερευνητική παραγωγή γύρω από ζητήματα δημιουργικότητας (π.χ. Καμπύλης, 2008, Kampylis, 2010, Παρασκευόπουλος, 2004). Ως εκ τούτου, η ενίσχυση της γνώσης γύρω από τη δημιουργικότητα, την καλλιέργειά της και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργική έκφραση ενδέχεται να συμβάλει στην ευρύτερη αξιοποίηση της δημιουργικής σκέψης στη σχολική τάξη και την ανάπτυξή της.

Η μακρόχρονη επιστημονική έρευνα γύρω από την έννοια της δημιουργικότητας έχει καταστήσει σαφές ότι όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν κάποιες δημιουργικές ικανότητες (Guilford, 1950, Runco, 2003). Ωστόσο, τα άτομα μπορεί να παρουσιάζουν μικρότερες ή μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις ως προς τις δημιουργικές τους ικανότητες, καθώς τόσο η ανάπτυξη, όσο και η έκφραση της δημιουργικότητας τείνουν να επηρεάζονται από μια ποικιλία ενδοατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως είναι το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, οι ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση, τα κίνητρα, το φύλο, αλλά και οι αυτοαντιλήψεις (Amabile, 1996, 1998, Beghetto, 2010, Cremin, Burnard & Craft, 2006, Martin, 1990). Οι τελευταίες δε φαίνεται να αποτελούν τον ισχυρότερο παράγοντα ανάπτυξης και έκφρασης της δημιουργικής ικανότητας (Hoff, 2014, Paramitha & Indarti, 2014). Ειδικότερα, η δημιουργική αυτεπάρκεια, γνωστή και ως «δημιουργική αυτοαποτελεσματικότητα» αναφέρεται συχνά ως το κατεξοχήν κίνητρο για δημιουργικότητα (Karwowski, 2015).

Ως όρος η αυτεπάρκεια αφορά γενικά το σύνολο των πεποιθήσεων του ατόμου για τις ικανότητές του σ' ένα συγκεκριμένο πεδίο, από τις οποίες προκύπτουν στη συνέχεια οι ιδιαίτερες προσδοκίες του για την επίτευξη συγκεκριμένων επιδόσεων στο πεδίο αυτό. Αναλυτικότερα, κάθε άτομο τείνει να αντλεί τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειάς του σ' έναν τομέα, βασιζόμενο σε πληροφορίες που απορρέουν από επιτεύγματα σχετικά με την επίδοση στον συγκεκριμένο τομέα, την προηγούμενη επαφή με το συγκεκριμένο τομέα με μάθηση μέσω υποκατάστασης, λεκτικές προτροπές και ενισχύσεις και την ιδιαίτερη ψυχοσυναισθηματική κατάστασή του σε μια δεδομένη στιγμή ή χρονική περίοδο (Bandura, 1977, 1997).

Όσον αφορά στη δημιουργικότητα, όπως επισημαίνει ο Karwowski (2015), η εικόνα του δημιουργικού εαυτού δομείται και παγιώνεται περίπου στα τέλη της εφηβικής ηλικίας και τις αρχές της ενήλικης ζωής του ατόμου. Βασικό συστατικό της αυτοεικόνας αυτής είναι μεταξύ άλλων η «δημιουργική αυτεπάρκεια», που περιγράφει την πεποίθηση του ατόμου ότι είναι ικανό να παράγει αξιόλογες και πρωτότυπες ιδέες. Η δημιουργική αυτεπάρκεια περιλαμβάνει αυτοαξιολογικές πεποιθήσεις του ατόμου για τη δημιουργική του ικανότητα, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά την απόφασή του να συμπεριφερθεί δημιουργικά, καθώς και την προσπάθεια που καταβάλλει για την παραγωγή ενός δημιουργικού έργου (Tan et al., 2011, Tierney & Farmer, 2002). Πολλές έρευνες μάλιστα επισημαίνουν ότι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τη δημιουργική του ικανότητα και ο βαθμός στον οποίο πιστεύει ότι μπορεί να επιτύχει σε δημιουργικά έργα μπορούν να εξηγήσουν ακόμη και το 50% της διακύμανσης της δημιουργικής συμπεριφοράς στο σχολείο (Dampérat, Jeannot, Joggmans & Jolibert, 2016, Tan et al., 2011). Υπό αυτό το πρίσμα, η δημιουργική αυτεπάρκεια έχει αναφερθεί ως το ισχυρότερο κίνητρο για δημιουργική έκφραση εντός κι εκτός σχολικού πλαισίου (Karwowski, 2015).

Ωστόσο, ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι η δημιουργική αυτεπάρκεια δεν αποτελεί εν πάση περιπτώσει ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της δημιουργικής επίδοσης (Pretz & McCollum, 2014). Αντίστοιχα ευρήματα έχουν προταθεί και στην ευρύτερη μελέτη της αυτεπάρκειας σε διάφορα πεδία δραστηριότητας όπως ο αθλητισμός, η αναγνωστική κατανόηση και η χρήση των νέων τεχνολογιών (π.χ. Beattie et al., 2016, Buchanan, Joban & Porter, 2014, Carroll & Fox, 2016, Lewis et al., 2016). Σε μια προσπάθεια ερμηνείας του παραπάνω φαινομένου, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι, προκειμένου οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας να φέρουν κάποια προβλεπτική αξία, είναι σημαντικό να προκύπτουν από αυτοαξιολογήσεις που προέρχονται από την προηγούμενη ενεργό εμπλοκή στον υπό αξιολόγηση τομέα. Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι συχνά τα άτομα τείνουν να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους, όταν καλούνται να αυτοαξιολογηθούν σε πεδία στα οποία έχουν μικρή εμπειρία και για τα οποία έχουν λάβει περιορισμένη ανατροφοδότηση (Moore & Chang, 2009, Stone, 1994), ενισχύοντας την αρχική θεώρηση ότι προηγούμενες εμπειρίες καθορίζουν εν πολλοίς τη διαμόρφωση ρεαλιστικών πεποιθησεων αυτεπάρκειας (Bandura, 1986, 1997).

Στην περίπτωση της δημιουργικότητας, όπως επισημαίνει ο Beghetto (2006), η δημιουργική αυτεπάρκεια συνδέεται με κάποια ισχυρή και στατιστικώς σημαντική σχέση με τη δημιουργική επίδοση, εφόσον το άτομο έχει προηγουμένως εκτεθεί σε δημιουργικές δραστηριότητες κι έχει λάβει κάποια ανατροφοδότηση για την επίδοσή του σ' αυτές. Αρκετοί ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η εξάσκηση των μαθητών σε δημιουργικά έργα επηρεάζει αποφασιστικά τη διαμόρφωση της δημιουργικής τους αυτεπάρκειας και ενδυναμώνει τη σχέση της με το δημιουργικό τους δυναμικό, με αποτέλεσμα η δημιουργική τους αυτεπάρκεια να αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την

δημιουργική ικανότητα (Gist, 1989, Pretz & McCollum, 2014, Scott, Leritz & Mumford, 2004).

Από την άλλη πλευρά, η σχέση ανάμεσα στη δημιουργική επίδοση και τη δημιουργική αυτεπάρκεια μπορεί να εμφανίζεται ασθενής ή ακόμη και μη υπαρκτή, όταν το άτομο δεν έχει πραγματική εμπειρία σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν και αξιολογούν τη δημιουργική του ικανότητα (Pretz & McCollum, 2014). Σε ορισμένες περιπτώσεις, όμως, οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες χωρίς να έχουν προηγουμένως ασκηθεί συστηματικά ή επαρκώς σε δημιουργικές δραστηριότητες. Ελλείπει ικανής έκθεσης σε δημιουργικά έργα και επαρκούς ανατροφοδότησης σε σχέση με τη δημιουργική ικανότητα, φαίνεται ότι οι μαθητές τείνουν να διαμορφώνουν τη δημιουργική τους αυτεπάρκεια αξιοποιώντας ως σημείο αναφοράς άλλα πεδία σχολικής εμπειρίας, όπως είναι οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς (Beghetto, 2006, Tierney & Farmer, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει αφενός τα επίπεδα της δημιουργικής αυτεπάρκειας και του δημιουργικού δυναμικού μαθητών Γυμνασίου κι αφετέρου τη σχέση ανάμεσα σε αυτά. Ειδικότερα, ως ερευνητικά ερωτήματα-στόχοι της παρούσης εργασίας ορίστηκαν τα εξής:

1. Ποια τα επίπεδα της δημιουργικής αυτεπάρκειας και της δημιουργικότητας των εφήβων μαθητών στην Ελλάδα;
2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δημιουργική αυτεπάρκεια και τη δημιουργικότητα τους;
3. Μπορεί η δημιουργική αυτεπάρκεια να προβλέψει τη δημιουργικότητα τους;

## 1. Μέθοδος

### 1.1. Συμμετέχοντες

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε δείγμα 152 μαθητών από έξι σχολικά τμήματα τεσσάρων διαφορετικών Γυμνάσια και του Δήμου Αθηνών με μέση ηλικία τα 13,6 έτη, το οποίο συγκροτήθηκε μέσω ευκαιριακής δειγματοληψίας.

Ως προς την κατανομή του φύλου το δείγμα αποτελείται κατά 53% από κορίτσια ( $N = 80$ ) και κατά 47% από αγόρια ( $N = 72$ ). Επιπλέον, οι μαθητές του δείγματος είχαν στην πλειονότητά τους ελληνική υπηκοότητα (95%,  $N = 144$ ), από αυτούς ένα σημαντικό ποσοστό ήταν δεύτερης γενιάς μετανάστευτες καθώς το 43%, ( $N = 65$ ) ανέφερε ως αλλοδαπή την καταγωγή της μητέρας.

Όσον αφορά την κατανομή των μαθητών κατά τάξη, το 16% του δείγματος αποτελείται από μαθητές της Α' τάξης ( $N = 25$ ), το 50% από μαθητές της Β' τάξης ( $N = 75$ ) και το 34% από μαθητές της Γ' τάξης ( $N = 52$ ).

## 1.2. Ερευνητικά εργαλεία

### 1.2.1. Δημιουργική αυτεπάρκεια

Για την αξιολόγηση της δημιουργικής αυτεπάρκειας χορηγήθηκε το *Ερωτηματολόγιο Δημιουργικής Αυτεπάρκειας (Creative Self-Efficacy/Inventory)* (Abbott, 2010), το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα ερευνών. Πρόκειται για ένα εργαλείο αυτοαναφοράς με 21 σενάρια (items) τα οποία οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, όπου 1 = «Δεν ισχύει καθόλου» έως 5 = «Ισχύει απόλυτα».

Ειδικότερα, το εργαλείο περιέχει δύο κλίμακες, (α) για την αυτεπάρκεια των συμμετεχόντων ως προς τη δημιουργική τους σκέψη (Creative Thinking Self-Efficacy–CTSE) και (β) για την αυτεπάρκεια τους ως προς την δημιουργική τους επίδοση (Creative Performance Self-Efficacy –CPSE). Αναλυτικότερα, η πρώτη κλίμακα περιλαμβάνει 12 σενάρια (items) που αξιολογούν παράγοντες όπως η ευχέρεια, η ευελιξία, η επεξεργασία και η πρωτοτυπία, ενώ η δεύτερη κλίμακα περιέχει 9 σενάρια (items) σχετικά με παράγοντες, όπως η επιμονή και η αυτενέργεια, η ικανότητα διάδοσης της δημιουργικής ιδέας και η δημιουργική προσωπικότητα. Το ερωτηματολόγιο δεν έχει προσαρμοστεί σε ελληνικό πληθυσμό. Για τον λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε ευθεία και αντίστροφη μετάφραση του εργαλείου από δύο καθηγητές της αγγλικής γλώσσας, αλλά και πιλοτική χορήγησή του σε δείγμα 15 εφήβων υπό τις παρατηρήσεις των οποίων βελτιώθηκε και επαναχορηγήθηκε στο τελικό δείγμα της έρευνας. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha του ερωτηματολογίου υπήρξε ικανοποιητικός, με  $\alpha = 0,82$  για το συνολικό εργαλείο (21 σενάρια),  $\alpha = 0,73$  για την υποκλίμακα αυτεπάρκειας ως προς τη δημιουργική σκέψη (CTSE) (12 σενάρια),  $\alpha = 0,76$  για την υποκλίμακα αυτεπάρκειας ως προς τη δημιουργική επίδοση (CPSE) (9 σενάρια).

### 1.2.2. Δημιουργικό δυναμικό

Για την εκτίμηση του δημιουργικού δυναμικού χορηγήθηκε η γραφική κλίμακα του *Εργαλείου Αξιολόγησης του Δημιουργικού Δυναμικού (EPoC- Evaluation of Potential Creativity)* (Lubart et al., 2013). Πρόκειται για ένα πρότυπο εργαλείο που περιλαμβάνει δύο κλίμακες, (α) τη λεκτική ή «λογοτεχνική» (*verbal*) και (β) τη μη λεκτική ή «καλλιτεχνική» (*graphic*), μέσω των οποίων εκτιμάται η αποκλίνουσα και η συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη σε παιδιά πρώτης και μέσης σχολικής ηλικίας με απλές δημιουργικές γραπτές δοκιμασίες.

Για τις ανάγκες της έρευνας αυτής χρησιμοποιήθηκαν οι τέσσερις δοκιμασίες δραστηριότητες της γραφικής-καλλιτεχνικής κλίμακας του εργαλείου. Ειδικότερα, δύο από τις δοκιμασίες εξετάζουν την αποκλίνουσα και δύο τη συγκλίνουσα δημιουργική σκέψη. Ως προς τη βαθμολόγηση της δοκιμασίας, οι δραστηριότητες που αφορούν στην αποκλίνουσα σκέψη βαθμολογήθηκαν ανάλογα με το πλήθος των απαντήσεων σε μια επτάβαθμη κλίμακα όπου 1 = «0 ή 1 σχέδιο» και 7 = «14 ή περισσότερα σχέδια». Η

συγκλίνουσα σκέψη βαθμολογείται με βάση την πρωτοτυπία και την πληρότητα του γραφικού σχεδίου σε μια επτάβαθμη κλίμακα με 1 για το εξαιρετικά φτωχό σχέδιο έως 7 για το ιδιαίτερα πρωτότυπο και δημιουργικό έργο. Ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας Cronbach's alpha ήταν  $\alpha = 0,47$  σε 4 δοκιμασίες, ο οποίος θεωρείται ικανοποιητικός εξαιτίας του μικρού αριθμού των δοκιμασιών, αλλά και της διαφορετικότητας των υπό αξιολόγηση ικανοτήτων της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας δημιουργική σκέψης.

### **1.3. Διαδικασία της έρευνας**

Σε πρώτο επίπεδο, κι αφού εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας, πραγματοποιήθηκε η μετάφραση, η πολιτική χορήγηση και η προσαρμογή του *Ερωτηματολογίου Δημιουργικής Αυτεπάρκειας*. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε η ενημέρωση των γονέων των μαθητών του δείγματος αναφορικά με τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας και εξασφαλίστηκε η έγγραφη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα.

Η έρευνα κάλυψε δύο διδακτικές ώρες για καθένα από τα 6 σχολικά τμήματα που συμμετείχαν. Στη διάρκεια της πρώτης ώρας πραγματοποιήθηκε μια σύντομη ενημέρωση αναφορικά με την έννοια της δημιουργικότητας, ενώ δόθηκαν παραδείγματα δημιουργικών προσωπικοτήτων. Στη συνέχεια, αφού οι μαθητές ενημερώθηκαν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, κλήθηκαν να συμπληρώσουν το *Ερωτηματολόγιο Δημιουργικής Αυτεπάρκειας*. Η επιλογή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου πριν από τη χορήγηση των δοκιμασιών δημιουργικότητας ήταν σκόπιμη, καθώς η αντίστροφη χορήγηση θα μπορούσε να είχε προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες προγύμνασης στην παραγωγή δημιουργικών έργων κι ως εκ τούτου οι πεπειθήσεις δημιουργικής αυτεπάρκειας που θα αποτυπώνονταν στο ερωτηματολόγιο να είχαν επηρεαστεί από τη δική μας παρέμβαση. Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, πραγματοποιήθηκε η πλήρης χορήγηση της γραφικής κλίμακας του ΕΡΟC, συμπεριλαμβανομένης της δοκιμαστικής δραστηριότητας, που δίνεται ως παράδειγμα, όπως αυτή προβλέπεται από τον κατασκευαστή.

## **2. Αποτελέσματα**

### **2.1. Αντιλήψεις μαθητών για τη δημιουργική τους αυτεπάρκεια**

Για τη διερεύνηση των επιπέδων της δημιουργικής αυτεπάρκειας του δείγματος πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου δημιουργικής αυτεπάρκειας. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι πεπειθήσεις των μαθητών του δείγματος αναφορικά με τη δημιουργική τους ικανότητα υπήρξαν ιδιαίτερα θετικές με μέση τιμή = 3,43 (Τ.Α. = 0,50). Στον Πίνακα 1 αναφέρονται οι μέσες τιμές των αυτοαναφορών του δείγματος για τη δημιουργική τους αυτεπάρκεια συνολικά και κατά κλίμακα. Η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των δύο υποκλιμάκων

του εργαλείου δεν ήταν στατιστικώς σημαντική, με τους μαθητές να εκφράζουν πεποιθήσεις δημιουργικής αυτεπάρκειας εξίσου θετικές τόσο στην παραγωγή δημιουργικών ιδεών, όσο και στην εφαρμογή τους. Επιπλέον, από την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των δύο υποκλιμάκων ( $r = 0,64, p < 0,001$ ) προέκυψε ότι οι μαθητές έτειναν να αντιλαμβάνονται τη δημιουργική σκέψη και τη δημιουργική επίδοση ως εν πολλοίς ταυτόσημες μεταβλητές. Για το λόγο αυτό, στις αναλύσεις που ακολούθησαν το ερωτηματολόγιο αναλύθηκε ως ενιαίο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διάκριση σε δύο υποκλίμακες.

**Πίνακας 1:** Μέση τιμή απαντήσεων στις κλίμακες Ερωτηματολογίου Δημιουργικής Αυτεπάρκειας

	N	Μέση τιμή	T.A.	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
<i>Αυτεπάρκεια δημιουργικής σκέψης</i>	152	3,48	0,59	1,78	4,78
<i>Αυτεπάρκεια δημιουργικής επίδοσης</i>	152	3,39	0,54	1,92	4,75
<i>Συνολική δημιουργική αυτεπάρκεια</i>	152	3.43	0,50	2,00	4,71

## 2.2. Δημιουργικό δυναμικό μαθητών

Η δημιουργικότητα των εφήβων, όπως αυτή εκτιμήθηκε με τη χρήση της επτάβαθμης κλίμακας, φάνηκε να είναι χαμηλή. Ωστόσο, οι μαθητές έτειναν να επιδεικνύουν υψηλότερες επιδόσεις σε δημιουργικά έργα που αφορούν την συγκλίνουσα σκέψη σε αντίθεση με την περιορισμένη δημιουργική τους παραγωγή στις δραστηριότητες που αφορούσαν την αποκλίνουσα σκέψη (βλ. Πίνακα 2).

**Πίνακας 2:** Μέση τιμή απαντήσεων στις δοκιμασίες μέτρησης του δημιουργικού δυναμικού

	N	T.A.	Μέση τιμή	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
<i>Αποκλίνουσα σκέψη-AE</i>	152	1,02	1,93	1,00	4,00
<i>Αποκλίνουσα σκέψη-ΣΕ</i>	152	1,03	1,90	1,00	5,00
<i>Συγκλίνουσα σκέψη-AE</i>	152	1,87	3,60	1,00	7,00
<i>Συγκλίνουσα σκέψη-ΣΕ</i>	152	1,61	3,15	1,00	7,00
<i>Συνολική δημιουργικότητα</i>	152	0,89	2,64	1,00	5,25

Σημ. AE = «αφηρημένο/α ερέθισμα/τα», ΣΕ = «συγκεκριμένο/α ερέθισμα/τα»



### 2.3. Σχέσεις μεταξύ δημιουργικής αυτεπάρκειας και δημιουργικού δυναμικού

Για την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της δημιουργικής αυτεπάρκειας και δημιουργικού δυναμικού του δείγματος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων βάσει του δείκτη συσχέτισης Pearson's  $r$ . Από την ανάλυση διαπιστώθηκε μικρή, μη στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στους υπό διερεύνηση παράγοντες ( $r = 0,11, p > 0,05$ ) και κατά συνέπεια φάνηκε ότι οι πεποιοθήσεις δημιουργικής αυτεπάρκειας των συμμετεχόντων δεν αντανακλούσαν τις πραγματικές επιδόσεις τους σε δημιουργικά έργα. Εν συνεχεία, εφαρμόστηκε ακόμη απλή ανάλυση παλινδρόμησης, με τη δημιουργική αυτεπάρκεια ως προβλεπτική μεταβλητή, από την οποία προέκυψε ότι δεν υπάρχει ισχυρή και στατιστικώς σημαντική γραμμική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ( $R^2 = 0,005, p > 0,05$ ).

### 2.4. Δημιουργική αυτεπάρκεια και δημιουργικό δυναμικό των μαθητών

Για την περαιτέρω διερεύνηση της πιθανής επίδρασης του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών στη δημιουργική αυτεπάρκεια τους, πραγματοποιήθηκαν μονοπαράγοντικές αναλύσεις διακύμανσης. Ειδικότερα, οι μαθητές του δείγματος ταξινομήθηκαν σε τρεις ομάδες με βάση το δημιουργικό τους δυναμικό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που τοποθετούνταν στο 20% της χαμηλότερης αθροιστική επίδοσης κατά την αξιολόγηση της δημιουργικότητάς τους, με βαθμολογία από 4-7 στο σύνολο των δοκιμασιών, εντάχθηκαν στην ομάδα της «Χαμηλής δημιουργικότητας», οι μαθητές με επίδοση από 8 έως 13, που αντιστοιχούσαν στο μέσο 40% της επίδοσης του δείγματος, αποτέλεσαν στην ομάδα μαθητών με «Μέτρια δημιουργικότητα» και, τέλος, οι μαθητές με επίδοση από 14 και πάνω συνέστησαν την ομάδα της «Υψηλής Δημιουργικότητας».

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε η ύπαρξη μικρής και μη στατιστικώς σημαντικής διαφοροποίησης στους μέσους όρους της δημιουργικής αυτεπάρκειας μεταξύ των τριών ομάδων μαθητών με διαφορετικά επίπεδα δημιουργικού δυναμικού, με  $F(2, 149) = 0,58, p = 0,56$  (Βλ. Πίνακα 3).

**Πίνακας 3:** Μέσοι όροι της δημιουργικής αυτεπάρκειας των μαθητών κατά δημιουργικό δυναμικό

	Δημιουργική αυτεπάρκεια				95% CI	
	N	T.A	M	T.Σ.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Χαμηλή δημιουργικότητα	30	0,48	3,37	0,09	3,19	3,55
Μέτρια δημιουργικότητα	89	0,51	3,41	0,05	3,31	3,52
Υψηλή δημιουργικότητα	33	0,52	3,50	0,09	3,32	3,69

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής ενισχύουν το προηγούμενο εύρημα βάσει του οποίου δεν φάνηκε να υπάρχει σχέση ανάμεσα στη δημιουργική αυτεπάρκεια και το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών.

### 3. Συζήτηση

Από μια πρώτη ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές παρουσίασαν ιδιαίτερα χαμηλό δημιουργικό δυναμικό με αξιοσημείωτη τυπική απόκλιση, γεγονός που μαρτυρούσε μεταξύ άλλων τις διαφορές στη δημιουργική ικανότητα μεταξύ των συμμετεχόντων. Η συνολικά χαμηλή επίδοση των μαθητών σε δοκιμασίες που αξιολογούν τη δημιουργικότητα ενδεχομένως αντανακλά την αμηχανία και την απειρία με την οποία οι έφηβοι αντιμετωπίζουν τη δημιουργικότητα ως πρόκληση γενικά, αλλά και ως ζητούμενο εντός του σχολικού πλαισίου. Επιπλέον, θα μπορούσε να αντικατοπτρίζει την ελλιπή ή τη μη αποτελεσματική προσπάθεια για ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Πράγματι, αρκετοί μελετητές επισημαίνουν όχι μόνο την ανεπαρκή καλλιέργεια και αξιολόγηση της δημιουργικότητας στο ελληνικό σχολείο, αλλά και την ύπαρξη πολλαπλών φραγμών στην έκφρασή της εντός του σχολικού πλαισίου (Ξανθάκου, 1998, Παρασκευόπουλος, 2004, Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2009).

Σε αντίθεση όμως με τη χαμηλή δημιουργική τους ικανότητα, οι μαθητές φάνηκαν να φέρουν πεπαιθήσεις ιδιαίτερα υψηλής δημιουργική αυτεπάρκειας, δηλαδή έτειναν να εκτιμούν εσφαλμένα ότι μπορούν σε σημαντικό βαθμό να σκέφτονται δημιουργικά και να παράγουν δημιουργικά έργα χωρίς ωστόσο να το επιτυγχάνουν, όπως διαπιστώθηκε μέσα από τις αναλύσεις συσχέτισεων όπου η δημιουργική αυτεπάρκεια και η δημιουργικότητα δεν παρουσίασαν κάποια συσχέτιση για το συγκεκριμένο δείγμα. Παρόλο που ένας σημαντικός αριθμός ερευνών υποστηρίζει ότι η αυτεπάρκεια σ' έναν τομέα συνδέεται στενά με τις επιδόσεις του ατόμου σ' αυτόν, και δη στον τομέα της δημιουργικότητας (Dampérat, Jeannot, Jogmans & Jolibert, 2016, Karwowski, 2015, Tan et al., 2011, Tierney & Farmer, 2002), τα ευρήματα της παρούσης έρευνας δεν είναι πρωτόγνωρα. Ορισμένες έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι πεπαιθήσεις αυτεπάρκειας δεν αντανακλούν σε κάθε περίπτωση τις επιδόσεις του ατόμου σε ένα πεδίο δραστηριότητας (π.χ. Beattie et al., 2016, Buchanan, Joban & Porter, 2014, Carroll & Fox, 2016, Lewis et al., 2016) αλλά φέρουν κάποια προβλεπτική αξία υπό την προϋπόθεση ότι απορρέουν από προηγούμενη ενεργό εμπλοκή στο εκάστοτε υπό διερεύνηση πεδίο δραστηριότητας. Στην περίπτωση που τα άτομα εκφράζουν τις πεπαιθήσεις αυτεπάρκειάς τους σε τομείς στους οποίους έχουν ελάχιστη εμπειρία ή για τους οποίους έχουν λάβει περιορισμένη ανατροφοδότηση τείνουν συχνά να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους (Moore & Chang, 2009, Stone, 1994). Ειδικότερα, στον τομέα της δημιουργικότητας πλήθος σχετικών ερευνών (π.χ. Beghetto, 2006, Gist, 1989, Mathisen & Bronnick, 2009, Scott, Leritz & Mumford, 2004) σημειώνει ότι

η δημιουργική αυτεπάρκεια μπορεί να εξηγήσει ένα σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης της δημιουργικής ικανότητας, εφόσον έχει προηγηθεί η εμπλοκή του ατόμου σε δημιουργικά έργα και έχει δοθεί επαρκής ανατροφοδότηση για τις δημιουργικές επιδόσεις του. Ελλείψει ικανής εμπειρίας και αξιολόγησης σε έργα που απαιτούν δημιουργική σκέψη, οι αντιλήψεις για τη δημιουργική αυτεπάρκεια ενδέχεται να διαμορφώνονται «αυθαίρετα» με τα άτομα να στηρίζουν τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με τη δημιουργική τους ικανότητα σε προηγούμενες επιδόσεις σε άλλα ακαδημαϊκά πεδία (Beghetto, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα επίπεδα δημιουργικής αυτεπάρκειας και η σχέση της με τη δημιουργικότητα των μαθητών ενδεχομένως να διέφεραν, αν κατά τη διαδικασία της έρευνας προηγείτο η χρήση των δοκιμασιών της δημιουργικότητας, αλλά και η παροχή κάποιας ανατροφοδότησης για τις επιδόσεις κάθε συμμετέχοντα στις δοκιμασίες αυτές. Τούτο διότι οι μαθητές θα είχαν μια πρώτη εμπειρία συμμετοχής σε δραστηριότητες στο πλαίσιο των οποίων η δημιουργικότητα απαιτείται και αξιολογείται. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και πριν, αποφασίστηκε σκοπίμως η χρήση του *Ερωτηματολογίου Δημιουργικής Αυτεπάρκειας* πριν τη μέτρηση της δημιουργικότητας, αφού στόχος της έρευνας ήταν η αποτύπωση της υφιστάμενης πραγματικότητας όσον αφορά στις πεποιθήσεις δημιουργικής αυτεπάρκειας των εφήβων.

Με βάση τα παραπάνω, η αναντιστοιχία ανάμεσα στην δημιουργική αυτεπάρκεια και τις δημιουργικές επιδόσεις των μαθητών του δείγματος θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μια ένδειξη της απειρίας των Ελλήνων μαθητών και την περιορισμένη εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που καλλιεργούν αξιολογούν και επιβραβεύουν τη δημιουργικότητα, κάτι που έχει παρατηρηθεί διεθνώς (Beghetto, 2006, Gist, 1989, Tierney & Farmer, 2002).

Τούτων λεχθέντων, η διαμόρφωση θετικών και συνάμα ρεαλιστικών πεποιθήσεων δημιουργικής αυτεπάρκειας φαίνεται να είναι μείζονος σημασίας για την έκφραση των δημιουργικών ικανοτήτων, που αποτελεί εν τέλει μια κοινωνική απόφαση (Amabile, 1996, Grigorenko & Sternberg, 1997, Karwowski, 2015). Λαμβάνοντας υπόψη την παραδοχή ότι τα άτομα τείνουν να αντλούν τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειάς τους κυρίως από τις προηγούμενες εμπειρίες τους στον υπό αξιολόγηση τομέα, καθίσταται σαφές ότι η παροχή πολυεπίπεδων ευκαιριών για ανάπτυξη και έκφραση της δημιουργικότητας στο σχολείο, καθώς και η ανατροφοδότηση των σχετικών προσπαθειών των μαθητών αποτελούν το κλειδί τόσο για την ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού τους, όσο και για τη διαμόρφωση της αντίστοιχης δημιουργικής τους αυτεπάρκειας (Beattie et al., 2016, Craft, 2005, Péter-Szarka, 2012).

Επιπλέον, πεποιθήσεις αυτεπάρκειας μπορούν να αντληθούν και μέσα από εμπειρίες μάθησης μέσω υποκατάστασης, οπότε το άτομο μπορεί να εκτιμά τη δυναμική του επίδοση σ' έναν τομέα παρατηρώντας τις επιδόσεις κάποιου άλλου προσώπου

στον τομέα αυτό και κάνοντας συγκρίσεις μεταξύ εκείνου και του εαυτού του (Bandura, 1977, 1997, Rajares, 1996). Υπό αυτό το πρίσμα, η αναγνώριση της δημιουργικότητας ως κοινωνικής αξίας και η προώθηση προτύπων δημιουργικής συμπεριφοράς θα μπορούσε να ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση και να συντελέσει στην οικοδόμηση της δημιουργικής αυτεπάρκειας (Collard & Looney, 2016, Craft, 2005).

Τέλος, καθώς η ιδιαίτερη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του ατόμου, οι ενισχύσεις και οι λεκτικές προτροπές αποτελούν στοιχεία που συνδιαμορφώνουν την αυτεπάρκεια (Bandura, 1997), η εδραίωση ενός δημιουργικού κλίματος στη σχολική τάξη, που εμπνέει ασφάλεια κι εμπιστοσύνη, επιτρέπει τον πειραματισμό, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και επιβραβεύει τη δημιουργικότητα αποτελεί προϋπόθεση όχι μόνο για την ανάπτυξη της δημιουργικής αυτεπάρκειας, αλλά και για τη στοχευμένη καλλιέργεια της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση (Cremin et al., 2006, Péter-Szarka, 2012).

### ***3.1. Αξιοποίηση των ευρημάτων στην εκπαίδευση***

Τα ευρήματα της παρούσης έρευνας κατέδειξαν, μεταξύ άλλων, την φτωχή εμπειρία των μαθητών στην παραγωγή δημιουργικών έργων, γεγονός το οποίο ανακλάται στις ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις τους στις δημιουργικές δοκιμασίες και στις μη ρεαλιστικές αυτοαξιολογήσεις της δημιουργικής τους ικανότητας. Ως εκ τούτου παρατηρείται ότι, μολονότι η δημιουργικότητα θεωρείται σήμερα ως μία από τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, ελάχιστα προωθείται εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει η ανάγκη για την περαιτέρω αναγνώριση της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης ως κοινωνικής αξίας και ως ειδικού στόχου στην εκπαίδευση. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η σημασία του σχεδιασμού και της υλοποίησης στοχευμένων και συστηματικών παρεμβάσεων για την καλλιέργεια και την αξιολόγηση της δημιουργικότητας των μαθητών στο ελληνικό σχολείο, που θα μπορούσαν να συμβάλουν τόσο την ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού, όσο και στην οικοδόμηση υψηλών και ρεαλιστικών πεποιθήσεων δημιουργικής αυτεπάρκειας. Βασική προϋπόθεση προς το σκοπό αυτό αποτελεί η ενίσχυση της γνώσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια, την αξιολόγηση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας εντός του σχολικού πλαισίου μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων.

### ***3.2. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα***

Παρά το ενδιαφέρον τους, τα ευρήματα της παρούσης έρευνας δεν είναι δυνατά να γενικευθούν λόγω του περιορισμένου δείγματος μαθητών Γυμνασίου, οι οποίοι προέρχονταν στο σύνολό τους από αστικές περιοχές της Αττικής. Για το λόγο αυτό προτείνεται η διεξαγωγή της έρευνας σε πολυπληθέστερο δείγμα από διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση συστοιχίας δοκιμασιών μη σταθμισμένης σε ελληνικό πληθυσμό. Μολονότι οι κλίμακες του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζουν ελάχιστη πολιτισμική ευαισθησία και ενδείκνυνται από τον κατασκευαστή για χορήγηση σε νεαρούς εφήβους, δεν έχει επιβεβαιωθεί απολύτως η καταλληλότητά της για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα στον ελληνικό χώρο.

## Βιβλιογραφία

- Abbott, D. H. (2010) Constructing a Creative Self-Efficacy Inventory: A Mixed Methods Inquiry. *Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences, Paper 68*.
- Amabile, T.M. (1998) How to Kill Creativity. *Harvard Business Review*, 76(5), 76-87.
- Amabile, T.M. (1996) *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1984) Recycling Misconceptions about Perceived Self-Efficacy. *Cognitive Therapy & Research*, 8, 231-255.
- Batey, M. & A. Furnham (2006) Creativity, Intelligence, and Personality: A Critical Review of Scattered Literature. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 132(4), 355-429.
- Beattie, S., T. Woodman, M. Fakehy & C. Dempsey (2016) The Role of Performance Feedback on the Self-Efficacy-Performance Relationship. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(1), 1-13.
- Becker, M. (1995) Nineteenth-century Foundations of Creativity Research. *Creativity Research Journal*, 8(3), 219-229.
- Beghetto, R.A. (2006) Creative Self-Efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447-457.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2014) Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69.
- Beghetto, R. A. (2010) Creativity in the classroom. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447-463). New York: Cambridge University Press.
- Buchanan, T., S. Joban & A. Porter (2014) Internet self-efficacy does not predict student use of Internet-mediated educational technology. *Research in Learning Technology*, 22, 19585.
- Carroll, J.M. & A.C. Fox (2016) Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7, 2056.

- Collard, P. & Looney, J. (2014) Nurturing Creativity in Education. *European Journal of Education*, 49(3), 348-364.
- Craft, A. (2000) *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. London: Routledge.
- Craft, A. (2005) *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. London: Routledge.
- Craft, A. (2011) *Creativity and Education Futures: Learning in a Digital Age*. London: Trentham.
- Cremin, T. (2009) Creative Teachers and Creative Teaching (pp. 36-46). In: A. Wilson (ed.). *Creativity in Primary Education. Achieving QTS Cross-Curricular Strand*. Exeter: Learning Matters.
- Cremin, T., Burnard, P. & Craft, A. (2006) Pedagogy and possibility thinking in the early years. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 108-119.
- Dampérat, M., F. Jeannot, E., Jongmans & A. Jolibert (2016) Team creativity: Creative self-efficacy, creative collective efficacy and their determinants. *Rechercheet Applications en Marketing*, 31(3), 6-25.
- Gist, M.E. (1989) The influence of Training Method on Self-Efficacy and Idea Generation among Managers. *Personnel Psychology*, 42, 787-805.
- Grigorenko, E. & Sternberg, R.J. (1997) Are Cognitive Styles Still in Style? *American Psychologist*, 52(7), 700-712.
- Guilford, J.P. (1967) *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill Publishers.
- Guilford, J.P. (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Hoff, E. (2014) The creative place: The Impact of Different Environmental Factors on Creativity In E. Shiu (Ed.), *Creativity Research: An Inter-Disciplinary and Multi-Disciplinary Research Handbook* (Vol. 103-126). New York: Routledge.
- Καμπύλης, Π. (2008) Αποσαφηνίζοντας τον όρο δημιουργικότητα στο πλαίσιο της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, 5-6, 68-78.
- Kampylis, P. (2010) *Fostering creative thinking: the role of primary teachers*. Finland: University of Jyväskylä.
- Karwowski, M. (2015) Development of the Creative Self-Concept. *Creativity: Theories – Research – Applications*, 2(2), 165-179.
- Kozbelt, A., R.A. Beghetto & M.A. Runco (2010) Theories of Creativity (pp. 20-47). In: R.J. Sternberg & J.C. Kaufman (eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, B.A., D.M. Williams, A. Frayeh & B. Marcus (2016) Self-Efficacy versus Perceived Enjoyment as Predictors of Physical Activity Behavior. *Psychology & Health*, 31(4), 456-469.

- Leung, K. & Wang, J. (2015) A cross-cultural analysis of Creativity. In C. Shalley, M. A. Hitt & J. Zhou (Eds.), *The Oxford Handbook of Creativity, Innovation and entrepreneurship* (pp. 245-266). New York: Oxford University Press.
- Martin, P. L. (1990) Inventory of Barriers to Creative Thought and Innovative Action. In J. W. Pfeiffer (Ed.), *The 1990 Annual: Developing Human Resources* (pp. 138-141). San Diego: University Associates.
- Moores, T.T. & J.C. Chang (2009) Self-efficacy, overconfidence, and the negative effect on subsequent performance: A field study. *Information & Management*, 46(2), 69-76.
- Morais, M.F., L.S. Almeida, I. Azevedo, E. Alencar & D. Fleith (2014) Perceptions of Barriers to Personal Creativity: Validation of an Inventory Involving High Education Students. *The European Journal of Social and Behavioral Sciences*, 133, 1479-1495.
- Ξανθάκου, Γ. (2012) *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2004) *Δημιουργική στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Αθήνα: Ι.Ν. Παρασκευόπουλος.
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Π. Παρασκευοπούλου (2009) *Δημιουργική σκέψη: το Αποπαιδί της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κοράλι.
- Pajares, F. (1996) Self-efficacy in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Paramitha, A. & Indarti, N. (2014) Impact of the Environment Support on Creativity: Assessing the Mediating Role of Intrinsic Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 115, 102-114.
- Péter-Szarka, S. (2012) Creative climate as a means to promote creativity in the classroom. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1011-1034.
- Pretz, J.E. & V.A. McCollum (2014) Self-perceptions of creativity do not always reflect actual creative performance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(2), 227-236.
- Runco, M.A. (2003) Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324.
- Runco, M.A. (2010) Divergent Thinking, Creativity and Ideation (pp. 413-445). In: R.J. Sternberg & J.C. Kaufman (eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, G., L.E. Leritz & M.D. Mumford (2004) The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388.

- Shaheen, R. (2010) Creativity and Education. *Creative Education*,1(3), 166-169.
- Simonton, D.K. (2000) Creativity: Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151-158.
- Sternberg, R.J. (2006) The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Sternberg, R.J. (2012) The Assessment of Creativity: an Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12.
- Sternberg, R.J. (2017) Whence Creativity? *The Journal of Creative Behavior*, 51, 289-292.
- Stone, D.N. (1994) Overconfidence in Initial Self-Efficacy Judgments: Effects on Decision Processes and Performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 59(3), 452-474.
- Tan, A., Li, J. &J. Rotgans (2011) Creativity Self-Efficacy Scale as a Predictor for Classroom Behavior in a Chinese Student Context. *The Open Education Journal*, 4(1), 90-94.
- Tierney, P. & S.M. Farmer (2002) Creative Self-Efficacy: Its Potential Antecedents and Relationship to Creative Performance. *The Academy of Management Journal*, 45(6), 1137-1148.