

CZU: 37.032+37.036

RELAȚIA CREATIVITĂȚII CU INTELIGENȚA ȘI IMAGINAȚIA ELEVILOR

Claudia BÎRGĂOANU,
doctorand UPS “Ion Creangă”, RM
Teoria generală a educației

Abstract. *By definition, the creative spirit expresses an active side of the personality, which is obvious in young schoolchildren. In them, although the imagination is rich, the spirit of creation is not yet organized. There are situations in which the young student, although he has a rich imagination, does not have special abilities; the lack of education will make the creative spirit of these students not be sufficiently capitalized.*

Deliberate methods can be used to develop the latent creative power within the child. Creative activity probably represents, to a certain extent, many learned skills. There must be limitations to these hereditary skills, but there is a belief that learning can extend those abilities within these limits.

Keywords: *creativity, imagination, little schoolboy, intelligence.*

Conceptul de creativitate a fost definit de mai mulți savanți și din mai multe unghiuri de vedere: H. D. Lasswell [1] definește creativitatea ca dispoziția de a face sau de a recunoaște inovații valoroase; F.J. Levy [2] consideră că creativitatea reprezintă sensibilitatea față de probleme, J. Piaget [3]– ca imaginație creatoare; A. L. Taylor [4] stabilește nivelurile creativității; J.P. Guilford [5] stabilește structura și factorii creativității etc.

Majoritatea din ele indică că creativitatea totdeauna duce la realizarea unui proces sau unui produs nou.

Particularitățile creativității la elevii claselor primare țin de o unitate dinamică ce se caracterizează prin spontaneitate și intuiție decât printr-o serie de tehnici logice de rezolvare a problemelor. Gândirea creativă a copiilor este considerată drept o formă aparte a comportamentului de rezolvare a problemelor, caracterizată prin: noutate și valoare; neconvenționalitate, motivație și persistență, anumită dificultate în formularea problemei.

Majoritatea cercetătorilor evidențiază diferiți factori ai creativității, de la factori cognitivi la cei de personalitate. Pentru creativitate se remarcă: stilul cognitiv, atitudinile creative și motivația.

În raport cu stadiile actului creativ (pregătirea, incubația, inspirația, verificarea) se structurează și etapele actului didactic cu aplicarea instrumentelor respective, iar în raport cu produsele creativității pot fi proiectate și obiectivele procesului educativ.

Relația creativității cu inteligența la școlari este privită din trei puncte de vedere:

- supraaprecierea rolului inteligenței în creație;
- considerarea inteligenței ca un factor ordinar al creativității;
- creativitatea este în strictă dependență de nivelul inteligenței.

În viziunea noastră, creativitatea este mai mult decât inteligența, nu se poate concepe nici o etapă a creativității în care inteligența să nu intervină într-un grad mai mult sau mai puțin ridicat.

Imaginația în cadrul actului de creație reprezintă forma cea mai înaltă și specifică a creativității. Imaginația creatoare se manifestă în două aspecte: inovația-descoperirea și invenția, ceea ce este important în organizarea procesului educațional.

Aprofundarea studiului celor două nivele comportamentale, respectiv inteligența și creativitatea și mai ales a locului lor în procesul de creație, au determinat în literatura de specialitate o serie de controverse, tendințe:

- A. Subaprecierea rolului inteligenței în creație într-o asemenea manieră încât între cele două componente n-ar exista doar o corelație nesemnificativă sau chiar o contradicție;
- B. Considerarea inteligenței ca un factor ordinar al creativității, care este dependentă și de alți factori;
- C. Explicarea nivelului creativității în dependență strictă de nivelul inteligenței.

A. Cercetători contemporani încearcă să demonstreze că între inteligența și creativitatea elevilor există o contradicție. Argumentele lor constau din rezultatul unui experiment efectuat de către Jackson și Getsels [6]

În cadrul experimentului ei au ajuns la ideea independenței absolute și chiar a antagonismului între coeficientul de inteligență și cel de creativitate. Deși multe alte constatări făcute de cei doi autori prin compararea performanțelor obținute la testele de inteligență și creativitate cu alte variabile (rezultate școlare, comportament și atitudini, percepția subiecților de către părinți și profesori) au fost extrem de interesante, din studiul lor s-a impus postularea lipsei de corelație dintre inteligență și creativitate. Este poate exemplul cel mai ilustrativ care arată cum un viciu de eșantionare (înlăturarea din eșantion a subiecților cu performanțe bune la ambele categorii de probe) a condus la o concluzie falsă. După publicarea lucrării lui Getzels și Jackson [6] au fost întreprinse nenumărate alte investigații, unele infirmând, altele, dimpotrivă, confirmând concluzia celor doi cercetători. Aceste rezultate nu pot fi considerate ca un indiciu sau o concluzie că între inteligența și creativitatea copiilor nu ar exista corelație.

Astfel, E. P. Torrance [7], refăcând cercetările lui Getzels și Jackson [6] tinde să exagereze contrastul dintre inteligență și creativitate. F. Barron [8], comparând scorurile la testele de inteligență cu cele de la creativitate, a găsit corelații modeste variind +.10 și +.30. După opinia celor mai mulți cercetători, aceste rezultate nici nu sunt surprinzătoare. Ele se datorează, pe de o parte, erorilor de eșantionare mai sus menționate, iar pe de altă parte, unor caracteristici ale instrumentelor de diagnostică folosite. Multe teste de creativitate erau atât de difuze și globale încât nu permiteau diferențierea anumitor tipuri de talente. De asemenea, testele de inteligență și creativitate erau atât de asemănătoare între ele încât se finalizau prin măsurarea acelorași attribute. Și totuși, cauza esențială este alta, și anume faptul că prin testele de inteligență se măsoară gândirea convergentă, iar prin cele de creativitate, gândirea divergentă, total opuse între ele. Se pare că attributele psihice care facilitează inteligența nu sunt aceleași cu cele implicate în creativitate.

Cel puțin la elevii cu QI de același nivel, capacitatea de creație prezintă o largă variație, în timp ce elevii cu nivel de inteligență inferioară și medii nu dispun de aceeași capacitate creatoare ca și cei cu indiciu superior de inteligență.

Autorii care au relevat rolul deosebit al imaginației pentru creație au formulat și ipoteza lipsei de corelații între inteligență și creativitate.

Verificarea acestei ipoteze a devenit obiectul unor studii experimentale, toate utilizează același model. El constă în administrarea a două categorii de teste (inteligență și creativitate) și confruntarea scorurilor obținute la două tipuri de probe. Coeficientul de corelație obținut între cele două tipuri de performanțe (inteligență cognitivă și inteligență creatoare) a fost nesemnificativă, fapt care a dus la acreditarea tezei după care între inteligență și creativitate nu există o relație direct proporțională.

Deși s-au obținut aceleași rezultate, interpretările diferă de la autor la autor. S-au evidențiat două direcții:

- prima încearcă să explice corelații nesemnificative prin natura diferită a celor două tipuri de teste;
- cea de-a doua direcție utilizează datele obținute și corelațiile nesemnificative existente pentru a confirma ipoteza lipsei de proporționalitate între inteligența și creativitatea elevilor.

B. Un alt grup de psihologi și pedagogi nu neagă rolul inteligenței copilului în procesul creativ, dar o plasează pe o poziție de mijloc, considerând-o un factor ordinar al creativității.

Controversa cu privire la raportul dintre inteligența și creativitatea elevului n-a fost însă gratuită, deoarece a contribuit la dezvoltarea cercetărilor asupra creativității. Alți autori, încercând să corijeze o serie de deficiențe ale cercetărilor predecesorilor, au descoperit că nu inteligența în general contează în procesul creator al elevilor, ci un anumit nivel al ei. S-a considerat că pentru a se obține performanțe creative este necesar un *nivel minimal* de inteligență, care variază de la un domeniu la altul de activitate. O frână în calea creativității o poate reprezenta și un nivel foarte înalt al inteligenței. A apărut, astfel, problema coeficientului de inteligență *optimal* pentru activitate. Studiile lui D. K. Simonton [9] arată că nivelul optimal al Q. I. pentru creativitate este de 19 puncte deasupra mediei subiecților dintr-un câmp de investigație. Când elevii dispun de nivelul optimal al inteligenței, performanțele lor creative sau non-creative se datorează factorilor nonintelectuali (motivaționali și de personalitate). Decurge de aici ideea că nu atât nivelul de inteligență în sine contează, ci *modul lui de realizare*. Se poate vorbi de o utilizare creativă a inteligenței sau de una necreativă, sterilă. Sterilitatea inteligenței nu este o consecință directă a insuficienței dezvoltării a inteligenței, ci a absenței sau insuficienței dezvoltării a altor atribute specifice creativității (redușă fantezie creatoare, slabă independență a gândirii, slabă originalitate etc.). Comentând această concluzie, Al. Roșca [10] se întreabă dacă există într-adevăr o inteligență medie sau peste medie sterilă sau este vorba de o deficiență a motivației, a caracterului, a altor factori nonintelectuali ce țin de personalitatea elevului. El înclină pentru acest punct de vedere și aduce drept argument mobilizarea pentru creativitate a unor copii până atunci noncreatori, prin stimularea motivației, perseverenței, atitudinilor.

Unii cercetători pun pe prim plan motivația, iar alții imaginația, considerând gândirea divergentă sinonimă creativității elevilor. J.P. Guilford [5] îi asociază și unii factori facilitanți. La început aceștia au fost: sensibilitatea la probleme, fluiditatea ideatională, flexibilitate spontană, noutatea ideatională etc.

Mai târziu el reduce factorii gândirii divergente la patru: 1 – fluiditatea, 2 – flexibilitatea, 3 – originalitatea, 4 – gradul de elaborare. Acești factori sunt comuni cu imaginația având aceleași teste pentru imaginație și creativitate.

Al. Roșca este de părere că, dintre aceste atribuții ale gândirii divergente, flexibilitatea este cea mai importantă [10]. Conceptul după care inteligența la elevi nu este decât un factor ordinar al creativității, a apărut în psihologie după convingerea că testarea creativității și a inteligenței nu se poate face cu același gen de teste.

Majoritatea cercetătorilor recunosc că, dacă creativitatea copiilor este ceva mai mult ca inteligența, aceasta nu exclude necesitatea inteligenței, chiar dacă este utilizată pentru a evalua corect un raționament.

Capacitatea intelectuală, rolul inteligenței nu poate fi compensat în creativitate de nici o altă componentă cognitivă sau atitudinală.

Principala dificultate în stabilirea unei corelații corecte între cele două dimensiuni ale personalității elevilor provine din extrapolarea nejustificată a corelațiilor rezultatelor testelor de inteligență și creativitate asupra inteligenței și creativității, considerate ca forme de activitate umană.

Din această perspectivă, se remarcă interinfluențarea lor reciprocă. M. Bejat [11] afirmă că inteligența intervine de-a lungul întregului proces creator, evident cu ponderi diferite în cele patru faze ale acestuia, mai mult în prima (prepararea) și ultima (verificarea) și mai puțin în celelalte. Alți autori arată că, uneori, nivelurile înalte de creativitate pot compensa scorurile joase la inteligență.

Dacă la acestea se adaugă și modul interacțiunii dintre creativitate și inteligență în cadrul activităților desfășurate în grup și în activitatea de învățare [12], imaginea devine mult mai clară. Numai dinamica interacțiunilor susținute dintre inteligență și creativitate poate explica dinamica personalității elevilor.

Corelația dintre inteligența și creativitatea elevilor poate fi discutată prin prisma raportului în care se găsesc aceste două niveluri comportamentale. Se știe că inteligența integrează niveluri comportamentale inferioare ei, utilizează însușirile psihice și procese, inclusiv gândirea, dar la rândul ei se integrează unui nivel comportamental superior care este creativitatea.

Putem afirma că inteligența elevilor nu se află în condiții de egalitate cu creativitatea lor ci de subordonare. Creativitatea este mai mult ca inteligența pentru că în actul de creație împrejurările, problemele sau metodele de rezolvare sunt create, inventate chiar de ei.

Deși creativitatea este mai mult decât inteligența, nu se poate concepe nici o etapă a creativității în care inteligența să nu intervină într-un grad mai mult sau mai puțin ridicat.

Se poate spune, deci, că mijlocul, instrumentul principal prin care se explică și se formează creativitatea elevilor, evident alături de alți factori, este inteligența activă.

Forma cea mai înaltă și specifică pe care o poate atinge imaginația umană, în general, este *imaginația creatoare*. Denumirea ei se întemeiază pe criterii de ordin calitativ-valoric, cum ar fi: gradul de originalitate, gradul de noutate și importanța socială a produsului final. Sub aspect reflectoriu, imaginația creatoare apare ca *reprezentare și anticipare a noului*, din perspectiva realizabilității sale în plan ideal – intern și material (obiectual) – extern.

Latura creativă a copiilor nu se reduce la modul de transformare și combinare a secvențelor imagistice; ea presupune și legarea a ceea ce se produce de o semnificație, de o anumită funcție

utilitară pentru om, pentru societate. Aceasta înseamnă stabilirea unei relații specifice de corespondență adaptativă între produsele imaginației și stările de necesitate ale elevului, începând cu trebuințele bazale – biologice și materiale – și terminând cu cele spirituale – de cunoaștere, estetice etc.

Ca organizare și dinamică, imaginația creatoare a elevilor este reglată esențialmente voluntar, conștient, de elementele pulsionale și afective de sorginte inconștientă, care intervin în aceste momente, având un caracter secundar și subordonat. Iluminările, viziunile, ideile spontane ale elevilor, care punctează cu o frecvență mai mare sau mai mică traiectoria procesului imaginativ sunt controlate și integrate printr-un plan anticipativ general pe care și-l fac în legătură cu „tema” sau „produsul” pe care doresc să-l obțină. Iar acest plan călăuzitor, care îmbină într-o formă *sui generis* principiul libertății în derularea secvențelor activității mentale, îmbracă o formă diferită, în funcție de domeniul de aplicație: limbă și literatură română, matematică, arte, educație fizică și sport, abilități practice.

Imaginația creatoare se manifestă în două forme: *inovația-descoperirea* și *invenția*. *Inovația* constă în modificarea unor elemente cunoscute, existente și în recombinarea lor într-o nouă schemă sau structură, obținându-se astfel un produs cu aspect și proprietăți noi, inexistente la „obiectul” inițial. Doza de creativitate este parcelată și focalizată, ea vizând o transformare mai mult sau mai puțin radicală a ceva *dat*, existent deja.

Descoperirea constă într-o organizare nouă a schemelor mentale care permite relevarea și punerea în evidență a unor aspecte, caracteristici și relații existente, dar ascunse și inaccesibile schemelor operatorii inițiale. Specificul imaginației copilului în descoperire rezidă, așadar, în schimbarea unghiului de abordare a unui fenomen, în punerea lui în ipostaze și relații variate, pentru a-i dezvălui laturi și însușiri noi.

A *inventa* înseamnă: a găsi și a realiza ceva nou la care nimeni n-a gândit înainte și pe care nimeni nu l-a mai realizat (Gutenberg a inventat tiparul); a imagina ceva în scopuri particulare, a avea o idee aparte (a inventa un mijloc de a evada, a găsi o ieșire originală dintr-o situație dificilă); a extrage ceva din imaginație și a-l compune din toate secvențele (a inventa o istorie); a recurge la ceva fals, în special pentru a se disculpa, pentru a găsi o ieșire dintr-o situație critică (a inventa o pană de mașină pentru a justifica întârzierea la o întâlnire). Termenul de invenție desemnează atât procesul mental intern de elaborare și realizare a noului, cât și produsul final obținut.

În invenție, originalitatea, ingeniozitatea și noutatea ating un nivel sensibil mai înalt decât în inovație. Fundamentală în imaginația creatoare este biruirea și depășirea deprinderilor, a obișnuințelor (strategii, șabloane, conformism) și adoptarea unei noi viziuni asupra lucrurilor, fie aceasta în ordine practică, fie în știință și artă.

A. Maslow [13] vorbește de existența a două feluri de creație: *primară* și *secundară*. Prima izvorăște din inconștient și este comună tuturor oamenilor, manifestându-se cel mai liber la elevul sănătos, cu poftă de joacă, capabil să viseze, să inventeze ipostaze și roluri diferite, să-și exprime neîngrădit, spontan, impulsurile. Pentru elevul mic este important să simtă atracție față de ceea ce este nedefinit și ambiguu, să fie impulsivat din interior de a întreprinde „raiduri” imaginative în domeniul obscur al necunoscutului, al noului.

Atașarea la anumite metode și modele nu este întotdeauna benefică, din punctul de vedere al legilor creației. Copilul creativ, întrunește în sine tendințe opuse paradoxal: pe de o parte,

capacitatea de a opera strict cu anumite metode și reguli, definindu-și o măiestrie, pe de alta – dispoziția către eliberarea de orice metode, reguli, dogme și operarea liberă pentru detectarea unor noi relații, care să permită elaborarea unor noi metode.

Rolul principal în imaginația elevului îl are nu atât mecanismul de operare (combinare, transformare), cât mai ales cel de generare, care oferă materialul de lucru, care el însuși este neobișnuit, inedit. Traectoria desfășurării actului imaginativ nu are un caracter plan, linear, ci unul zigzagiform, spiralic, momente de maximă concentrare, luciditate și control alternând cu momente de asociativitate spontană, de zbor ideatic liber, de visare și transă. Imaginația creatoare este pilonul central al activității de creație, ea finalizând, prin elaborare sistematică, în timp, sugestiile, intuițiile și ideile inițiale care au un rol de declanșare (*trigger*).

Ca și în cazul inteligenței generale, în determinismul general al nivelului de dezvoltare a imaginației creatoare, ponderea principală revine factorilor interni (eredității). Cu toate acestea, nu poate fi desconsiderată nici importanța factorilor externi, îndeosebi a regimului educațional.

Punerea frecventă a elevului în situații noi și solicitarea lui sistematică de a-și schimba unghiul de abordare a unei chestiuni, de a găsi alte rezolvări ale unei probleme decât cele cunoscute, de a elabora proiecte noi, de a emite ipoteze și idei nonconformiste, cât mai distanțate de cele rutinate în circuitul cultural cotidian, contribuie într-o măsură considerabilă la flexibilizarea structurilor intelectuale, la dezvoltarea funcției constructive și combinatorice a imaginației.

Dimpotrivă, încorsetarea activității mentale în limitele unor modele și etaloane rigide, oricât ar părea ele de valoroase și importante, acționează ca factor frenator, încetinind sau blocând dezvoltarea imaginației creatoare. În acest context, se discută, în primul rând, rolul școlii. Prin modul de concepere și realizare a procesului de învățare și prin comportamentul didactic al învățătorului, dezvoltarea imaginației creatoare a elevilor poate fi atât stimulată, cât și frânată.

Accentuarea în cadrul procesului instructiv asupra laturii informativ – reproductive este interpretată ca având un efect frenator; dimpotrivă, punerea pe prim plan a laturii formativ - active oferă condiții pedagogice și psihologice superioare pentru stimularea și dezvoltarea imaginației creatoare.

La intrarea în școală, imaginația copilului este relativ bine dezvoltată. Jocul și diferite activități, cu logica și cerințele lor, au creat condiții și factori importanți pentru dezvoltarea imaginației copilului în prima și a doua copilărie. În continuare imaginația se va dezvolta de asemenea mult, dar între imaginația copilului preșcolar și cea a școlarului încep să apară diferențe calitative, care au la bază faptul că „învățătura”, ca activitate specifică (de bază) a copilului școlar mic, este o activitate cu caracteristici noi, care vor impune restructurări în planul tuturor proceselor de cunoaștere.

Creșterea mare a cunoștințelor școlarului mic, caracterul organizat și relativ sistematic al acestor cunoștințe, antrenarea permanentă, activă a spiritului de observație și a gândirii în cadrul diferitelor lecții condiționează dezvoltarea tot mai mare a imaginației, legată de „completarea” și „organizarea semnificației percepției” și a imaginației reproductive.

La rândul său, dezvoltarea imaginației contribuie la conturarea și intensificarea intereselor, la formarea unor capacități artistice, la dezvoltarea sensibilității și la restructurarea mai complexă a diverselor aptitudini ale școlarului mic. Imaginația este una din cele mai importante supape ale

înțelegerii și intuirii și în același timp instrumentul prin care micului școlar i se creează primele linii de perspectivă mai semnificative, primele aspirații în cadrul realului și posibilului.

În înțelegerea unor fenomene mai complexe școlarul mic se lasă în seama unor elemente relativ fantastice. Școlarul mic își imaginează mai ușor fapte și evenimente. El este descriptiv în imaginile sale, totuși epicul predomină, este vorba de un epic încă schematic, relativ sărac în analiză și sinteză. Datorită acestui fapt, când micul școlar citește o carte de literatură, el este dispus să treacă ușor peste descrieri, căutând faptele.

De obicei aparențele îi creează cadrul unei tipizări încă primitive și originale. De pildă, școlarul mic poate considera că orice om gras este leneș, că oamenii răi sunt urâți, că animalele duc o viață organizată și asemănătoare omului.

Școlarul mic se entuziasmează repede, are o mare admirație pentru fapte eroice, pentru întâmplări neobișnuite, lui îi place să aibă roluri eroice în joc, roluri reproduse parțial de multe ori după eroii cărților sale preferate.

Școlarul mic ascultă și citește cu mare plăcere și basme, povești, nu numai din cauza curiozității sale intelectuale foarte vii, ci și din cauză că acestea îi stimulează imaginația, îi măresc impresionabilitatea, îi satisfac interesul pentru tot ce există și ar putea exista pe lume.

În aceste condiții, imaginația reproductivă a școlarului devine un important instrument de cunoaștere, o capacitate importantă de a putea fi prezent în timp și în loc oriunde, pe plan mintal.

Dezvoltarea imaginației creatoare a școlarului. Alături de imaginația reproductivă, în perioada miciei școlarității se dezvoltă mult și imaginația creatoare. Imaginația creatoare este legată de imaginația reproductivă, mai precis imaginația reproductivă are numeroase elemente creatoare.

Imaginația creatoare se manifestă la micul școlar în produsele activității creatoare, în fabulație și încă într-o oarecare măsură în joc.

Mai ales în domeniile în care micul școlar a dobândit unele cunoștințe și și-a dezvoltat o serie de interese și capacități, încep să se manifeste elemente evidente de creație artistică. În aceste situații, școlarul mic începe treptat să treacă la o activitate de creație ce are anumite caracteristici originale.

În desenele elevilor din clasele I și a II-a se întâlnesc încă unele elemente specifice desenului preșcolarilor. Mai mult decât atât, adesea desenul elevului de clasa I este mai puțin colorat și original decât desenul copilului preșcolar, aceasta cu atât mai mult cu cât micul școlar este absorbit în foarte mare măsură de activitatea de citit-scris, activitate ce capătă locul cel mai important din viața sa.

De aceea, în curba de dezvoltare a desenului (a celui tematic în special) va apărea adesea la școlarii mici inițial o anumită stagnare. Încă întâlnim ca dominant desenul pe un singur plan, cu înșirare simplă de elemente compoziționale. În genere desenul elevilor din clasele I și a II-a se caracterizează prin faptul că nu respectă nici relațiile de mărime corecte dintre diferite elemente compoziționale și nici relațiile de mărime și proporție dintre părțile unui obiect sau unei persoane desenate.

Totuși, spre deosebire de produsele activității creatoare a preșcolarilor, la elevii claselor I și a II-a încep să apară în mai mare măsură unele probleme de proporții, adâncime, perspectivă etc. Perioada miciei școlarității este perioada organizării intensive a mijloacelor tehnice de lucru în

desene. Desenele elevilor mici pun și rezolvă probleme tehnice și de conținut din ce în ce mai complexe.

Uneori creșterea aspectelor compoziționale ale desenului (ale creației artistice) se manifestă prin repartiția artistică a unui singur motiv (clișeu) , ceea ce arată că simțul artistic este în plină dezvoltare la școlarii mici.

Totuși, desenul tematic, artistic al micului școlar păstrează unele caracteristici, printre care cea mai evidentă este aceea că nu poate depăși decât în foarte rare cazuri structura de desen secțiune de profil sau din față, ceea ce face ca obiectele, ființele ce sunt redată în desenele tematice ale elevilor să nu aibă volum (sau în cel mai bun caz numai unele obiecte din desen să aibă volum).

Mult mai dezvoltată decât priceperea de a desena (tehnica), imaginația micului școlar reușește să grupeze elementele compoziționale într-un tot în mod artistic. În desenele după natură sau după model, școlarul mic (clasele I și a II-a) nu reușește să se ridice la nivelul la care „crează” liber în desenul tematic, deoarece, în desenul după natură, tehnica sa încă redusă de a desena și a observa nu facilitează procesul creației artistice decât în rare cazuri.

Compararea desenelor copiilor școlari din clasele I – IV pune în evidență rolul cunoștințelor în dezvoltarea capacității de a desena și a exprima în mod unitar conținutul, sensul și „semnificația” unei teme oarecare.

Dezvoltarea activității creatoare nu este un proces lent, simplu de sumare (acumulare) cantitativă a unor progrese permanente, lente, ci un proces complex, în care apar contradicții, probleme, noi capacități și abilități tehnice și de observație. În activitatea creatoare se dezvoltă și intercorelează numeroase capacități cognitive și tehnic-artistice.

Pentru dezvoltarea capacităților și activității creatoare nu este suficientă creșterea permanentă a spiritului de observație, ci mai ales orientarea lui pe acele coordonate ale reflectării care, redată cu creionul pe hârtie, evocă ceea ce a intenționat desenatorul să prezinte.

Dezvoltarea activității creatoare echivalează cu dezvoltarea treptată a modalităților de a învinge greutăți ce apar din cauza contradicțiilor dintre dezvoltarea aproape eruptivă a proceselor de cunoaștere (observație, reprezentări, imaginație, gândire), și ca atare a momentului gnoseologic al activității creatoare, și sărăcia relativă, (secundată de dezvoltarea lentă) a capacităților de redare a celor observate, reprezentate, imaginate, gândite.

Ca un instrument activ important al activității creatoare apare și se dezvoltă de timpuriu „clișeul”. *Clișeul reprezintă un anumit mod constant* (în toate desenele copilului la un anumit moment dat) *de a desena floarea, pomul, omul etc.* Clișeul reprezintă întâi soluționarea problemei formei, conturului simplu al obiectului.

Se caracterizează prin faptul că devine un element compozițional deschis, care poate fi plasat în oricare parte a desenului și poate fi colorat sau nu, hașurat sau nu etc.

Operarea cu „clișee” se dezvoltă ca soluționare provizorie a contradicțiilor dintre percepere și capacitatea de redare a formelor obiectelor (conturul). În psihologia occidentală, „clișeul” a fost considerat ca element reprezentativ al particularităților înnăscute de a desena, dar și de a percepe, de a fi talentat, într-un cuvânt de a fi „dotat”. S-au alcătuit teste de diagnostic (stări metrice) ale desenului.

Activitatea creatoare folosește clișeul ca un element operativ de prim ordin. Clișeul facilitează dezvoltarea compoziției în ansamblu, creează condiții pentru îmbogățirea creației.

Uneori apare la copii fenomenul „clișeului închis”, adică al clișeului care nu se mai înnoiește. Fenomenul este observabil mai ales la preșcolarii sau școlarii care nu au fost antrenați suficient în activitatea de desenare și nu prezintă interes pentru ea.

Lucrările școlarului din clasele I și a II-a sunt elementare, descriptive, cu înșirări simple, cu o narațiune fără adâncime, cu un context rectiliniu.

Produsele creației artistice a micului școlar au următoarele particularități generale: reprezintă produse finite, care au o structură din ce în ce mai complexă din punct de vedere al conținutului. În genere, în produsele creației artistice a micului școlar există un subiect, o tematică cu dimensiuni logice conturate.

Produsul activității creatoare reflectă un conținut mult mai bogat și mai prelucrat în referiri la realitatea concretă decât produsele activității creatoare a preșcolarului. Subiectul reunește toate elementele lucrării, creează o unitate de conținut și direcție a produsului activității creatoare. În al doilea rând, în produsele activității creatoare a micului școlar se observă subordonarea motivelor de lucru unei idei centrale în care detaliile și elementele componente sunt tipizate, dar nu atât prin schematizare, cât prin concretizare. În această caracteristică a activității creatoare a micului școlar recunoaștem din nou caracteristicile generale ale nivelului planului său ideativ.

Micul școlar a început să înțeleagă faptul că fenomenul particular este purtător de semnificații mai largi. Adeseori el știe să vadă în cazul particular generalitatea lui. În actul de creație participă într-o corelație specifică atât spiritul de observație cât și gândirea cu toate caracteristicile cele mai specifice (ca orientarea spre concret). Desenele, obiectele făcute din plastilină, cele din traforaj, micile sculpturi, compozițiile literare, cele muzicale etc. oglindesc toate prezența acestei trăsături în mai mare sau mai mică măsură.

Produsele activității creatoare a micului școlar sunt bogate în compoziție, efectele artistice decurg din naivitatea și efortul sincer (vizibil) de a reda o idee prin motivele și elementele compoziției.

Această bogăție de elemente descriptive în compoziție decurge din creșterea în ansamblu a cunoștințelor generale ale micului școlar.

O altă caracteristică a imaginației școlarului mic constă în cultivarea amănuntului semnificativ în contextul fiecărui element al unui produs artistic. Această trăsătură este evidentă în desenele, în compunerile, în produsele lucrului manual ale elevilor mici. Amănuntele în desenarea florii, a fluturului, în compunerea liberă etc. au pentru elevul mic o semnificație artistică afectivă. Selectarea amănuntului are acest caracter de subliniere senzorial-afectivă. De altfel, în legătură cu această trăsătură apar o serie de elemente.

Elevul mic folosește un repertoriu mai larg de culori și nuanțe la desene decât preșcolarul, mai multe adjective în povestire, mai multe elemente descriptive în compoziție; folosirea adjectivului este selectivă și constituie un mijloc de tipizare.

O altă caracteristică a imaginației școlarului mic constă în apariția a numeroase elemente originale, care au la bază prelucrarea complexă a unor impresii personale. Această caracteristică este strâns legată de celelalte la care ne-am referit până acum.

La școlarii mici, cunoașterea generală a lumii este consistentă. Faptul acesta devine evident în variația subiectelor alese de școlarul mic atunci când i se cere să deseneze sau să realizeze o compunere.

Prin definiție, spiritul de creație exprimă o latură activă a personalității, fapt evident la școlarii mici. La aceștia, deși imaginația este bogată, spiritul de creație nu este încă organizat. Există situații în care elevul mic, deși are o imaginație bogată, nu are capacități speciale; lipsurile educative vor face ca spiritul de creație al acestor elevi să nu se valorifice suficient.

Pot fi folosite metode deliberate pentru a dezvolta puterea creatoare latentă din interiorul copilului. Activitatea creatoare reprezintă probabil, într-o anumită măsură, multe abilități învățate. Trebuie să existe limitări impuse acestor abilități de ereditate, dar există convingerea că prin învățare se pot extinde abilitățile în cadrul acestor limite. Creativitatea se învață.

BIBLIOGRAFIE

1. LASSWELL, H. Creativity and intelligence, london: John Wiley and Sons, 1967.
2. LEVY, F. Dance and Other Expressive Art Therapy, London: Routledge, 1995
3. PIAGET, J. Factorii sociali ai dezvoltării intelectuale, Cluj: Kriterion, 1973.
4. TAYLOR, C. Creativity. Progress and potential, New York: McGraw Hill, 1964.
5. GUILFORD, J. The Nature of Human Intelligence, New York: Metrow Hile, 1967.
6. GETZELS, J. Creativity and Intelligence, New York: Wiley, 1962.
7. TORRANCE, P. Guiding Creative Talent, New York: Prentice-Hall, 1964.
8. BARRON, F. Creativity and Psychological Health, Princeton: Van Nortrand, 1963.
9. SIMONTON, D. Creativity. Leadership and Chance, Engand: Cambridge University Press, 1988.
10. ROȘCA, A. Creativitatea, București: Editura Academiei, 1981.
11. BEJAT, M. Talent, inteligență, creativitate, București: Editura Științifică, 1971.
12. MOCANU, L. Metodologia cuvintelor polisemantice, Chișinău: IȘE, 2002.
13. MASLOW, A. Humanistic Psychology, Monterey: Broks Cole Publishing Company, 1986.