



**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
«ION CREANGĂ» DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.: 37.016 : 811.111 (043.3)

Ahmet YILDIZ

**DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR LA
LECȚIILE DE LIMBĂ ENGLEZĂ PRIN STRATEGIA
PROBLEMATIZĂRII**

**Specialitatea 532.02 - Didactica școlară pe trepte și discipline de
învățământ (limba engleză)**

Teză de doctor în științe pedagogice

Conducător științific: **Galina Grădinari**

dr. în pedagogie, conf. univ.

Autor: **Ahmet Yildiz**

Chișinău, 2018

CUPRINS

ADNOTARE (în limba română, rusă, engleză).....	5
LISTA ABREVIERILOR	11
INTRODUCERE	12
1. ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE CREATIVITĂȚII ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL	
1.1. Perspective generale asupra creativității.....	19
1.2. Raporturi determinante ale creativității în procesul instructiv	47
1.3. Concluzii la Capitolul 1.....	52
2. STRATEGIA PROBLEMATIZĂRII CA INSTRUMENT DIDACTIC DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII ELEVULUI	
2.1. Specificul creativității din perspectivă didactică	54
2.3. Problematizarea și problematologizarea ca instrumente ale creativității elevilor în procesul de învățare a limbii engleze.....	58
2.4. Instrumentarul de dezvoltare a creativității elevilor (IDCE) la lecțiile de limba engleză.....	75
2.5. Concluzii la Capitolul 2.....	85
3. APLICAREA INSTRUMENTARULUI DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII ELEVILOR LA LECȚIILE DE LIMBA ENGLEZĂ	
3.1. Investigarea inițială a nivelului de creativitate al elevilor.....	88
3.2. Strategia dezvoltării creativității elevilor la lecțiile de limba engleză.....	96
3.3. Validarea rolului dezvoltativ al <i>IDCE</i>	110
3.4. Concluzii la Capitolul 3.....	117
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	119
BIBLIOGRAFIA	121
ANEXE	130
Anexa 1. Text utilizat la etapa de formare.....	130
Anexa 2. Text utilizat la etapa de formare	131
Anexa 3. Chestionarul Codul elevului creativ.....	132
Anexa 4. Textul utilizat în experimentul de constatare.....	133
Anexa 5. Modelul dezvoltării creativității elevilor.....	134
Anexa 6. Coordonatele creativității elevilor.....	135
Anexa 7. Instrumentarul de dezvoltare a creativității elevilor la lecțiile de limba engleză.....	136
Anexa 8. Test utilizat la etapa de constatare, clasa 8	137
Anexa 9. Test utilizat la etapa de constatare, clasa 7	139
Anexa 10 Test utilizat la etapa de constatare, clasa 8	141

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	143
CV-ul AUTORULUI	144

© Ahmet YILDIZ, 2018

ADNOTARE

Yildiz Ahmet. Dezvoltarea creativității elevilor la lecțiile de limbă engleză prin strategia problematizării.

Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2018.

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 180 de surse, 120 de pagini text de bază, 13 figuri, 10 tabele, 10 anexe. **Publicații la tema tezei:** 7 lucrări științifice.

Concepte cheie: creativitate, problematizare, problematologie, gândire creitică, gândire creatoare, codul elevului creativ, instrumentar de dezvoltare a creativității, strategie problematologică, stadii ale creativității, tipuri de gândire;

Domeniul de studiu: reprezintă teoria și metodologia instruirii (limba engleză).

Scopul tezei constă în elaborarea strategiei didactice de micronivel ce stimulează activitatea de gândire a elevilor și asigură dezvoltarea creativității acestora în cadrul lecțiilor de limba engleză la nivelul claselor gimnaziale.

Obiectivele cercetării: Configurarea analitică a viziunii educaționale a creativității; examinarea proceselor de definire a *creativității*; valorificarea ideilor și concepțiilor privind problematizarea și problematologizarea ca factori ai creativității elevilor; dezvăluirea specificului mai multor abordări teoretice ale creativității; analiza unui șir de modele ale creativității și a raporturilor determinante ale creativității, în care se înscriu: *insign și creativitate, motivație și creativitate, talent și creativitate; imaginație și creativitate*; punerea în valoare a creativității din perspectivă instructivă; analiza creativității în limbă, aspectul ei generativ (productivitatea limbii); elaborarea instrumentarului de dezvoltare a creativității și validarea acestuia în practica didactică.

Noutatea și originalitatea științifică a investigației constă în identificarea gândirii creitice, care este deosebită de gândirea creatoare, deoarece este *acea gândire care examinează argumentația*, pentru a determina dacă este sau nu valabilă. S-a ilustrat că gândirea creatoare utilizează abilitățile gândirii nu pentru a examina un argument, ci pentru a produce, a descoperi ceva ce este nou și de valoare. Au fost conceptualizate două entități în dezvoltare a creativității elevilor: *problematizarea*, care este modalitatea de a crea în mintea elevului o stare (situație) conflictuală (critică sau de neliniște), intelectuală pozitivă, determinată de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau a rezolvării unei probleme teoretice sau practice, pentru a obține progres în pregătire. A doua este *problematologia*, ca o nouă manieră de gândire, prin care problema nu își găsește direct un răspuns, ci generează alte întrebări, care urmează să fie soluționate. De asemenea, a fost elaborat și valorificat analitic *Codul elevului creativ*.

Problema științifică importantă soluționată constă în elaborarea unui instrumentar metodologic valid – Strategia problematizării de dezvoltare a creativității elevilor, care dezvăluie specificul creativității ca proces, ca produs, ca potențialitate și dimensiune a personalității elevului, fapt ce contribuie la dezvoltarea creativității elevilor.

Importanța teoretică a cercetării. Teoretic a fost definită *problematologia* din perspectivă educațională, ca o nouă manieră de gândire a elevilor, ca un studiu de interogatoriu pozitiv, ocupându-se de dialectica întrebării-întrebării-răspunsului și supunând chestionarea chestionării însăși. De asemenea, a fost argumentat conceptul de *gândire creitică* a elevilor, comparativ cu cel de gândire creatoare.

Valoarea praxiologică a lucrării constă în elaborarea și aplicarea modelului dezvoltării creativității elevilor la lecțiile de limbă engleză. Valorificarea educațională a Strategiei problematizării de dezvoltare a creativității elevilor, având ca o componentă de bază Instrumentarul DCE la lecțiile de limba engleză a confirmat experimental validitatea dezvoltativă a tehnicilor aplicate.

Implementarea rezultatelor științifice: Modelul Dezvoltării creativității elevilor a fost elaborat și implimentat la lecțiile de limbă engleză in clasele a 7-a și a 8-a Liceul Teoretic *Orizont* din Chișinău.

Rezultatele cercetării au fost difuzate prin comunicări științifice naționale și internaționale din Republica Moldova și Turcia.

АННОТАЦИЯ

**Ахмет ЙЫЛДЫЗ. Развитие креативности учеников на уроках английского языка
сквозь стратегию проблематизации.**

Диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук.

Кишинэу, 2018.

Структура диссертации: введение, три главы, общие заключения и рекомендации, библиография из 180 источников, 120 страницы основного текста, 13 рисунков, 10 таблиц, 10 приложений. Публикации по теме диссертации: 7 научных работ.

Ключевые слова: креативность, креативное мышление, креативное мышление, код креативного ученика, проблематика, проблематология, инструменты по развитию креативности, проблематологическая стратегия, стадии креативности, типы мышления.

Область исследования: представляет теорию и методологию обучения (английский язык).

Цель диссертации состоит в разработке дидактической стратегии на микро уровне, которая стимулирует мыслительную деятельность учеников и обеспечивает развитие их креативности во время уроков английского языка на уровне гимназических классов.

Предмет исследования: Аналитическая конфигурация образовательного видения креативности; изучение процессов по определению *креативности*; повышение значения идей и концепций по проблематике и проблематологии, как факторов креативности учеников; выявление специфики нескольких теоретических подходов креативности; анализ ряда моделей креативности и отчетов, определяющих креативность, а именно: *самовыражение и креативность, мотивация и креативность, талант и креативность; воображение и креативность*; выделяя креативность с поучительной точки зрения; креативность в анализе языка, ее генеративной аспект (производительность языка); разработка инструментальных средств по развитию творческого потенциала и его проверки в педагогической практике.

Научная новизна исследования заключается в выявлении *creit* мышления, которое отличается от креативного мышления, потому что, что такое мышление рассматривает аргумент, чтобы определить, является ли он действительным. Он показал, что креативное мышление использует навыки мышления не для того, чтобы рассмотреть аргумент, а чтобы произвести, чтобы открыть что-то новое и ценное. Были концептуализированы два объекта в развитии креативности учащихся: *проблематизация*, что является способом создания в сознании ученика конфликтной ситуации (критической или тревожной), положительного интеллекта, вызванный необходимостью знать предмет, явление, процесс

или решение проблемы теоретической или практической, для достижения прогресса в учебной подготовке. Во-вторых, это *проблематология*, как новый способ мышления, через который проблема не находит прямого ответа, но порождает другие вопросы, которые необходимо решить. Кроме того, был разработан и аналитически оценен *кодекс креативного ученика*.

Решение важной научной проблема заключается в разработке действенных методологических инструментов - проблематологическая стратегия развития креативности учеников, которая выявляет специфику креативности как процесс, как продукт, как потенциал и масштаб личности ученика, что способствует развитию креативности учеников.

Теоретическая и практическая значимость работы. Теоретически, с образовательной точки зрения определена проблематология, как новый способ мышления учеников, как исследование положительного анкетирования, занимающееся диалектикой постановки вопрос- вопрос - ответ и исследующее само исследование. Также была аргументирована концепция креативного мышления студентов по сравнению с креативным мышлением. Образовательная оценка проблематологической стратегии развития креативности учащихся, имея в качестве основного компонента Инструментарий РКУ на уроках английского языка экспериментально подтвердила действенность применяемых развивающих техник.

Внедрение научных результатов:

Модель развития креативности учеников был разработан и внедрен на уроках английского языка в 7-х и 8-х классах Теоретического лицея «*Orizont*» в г. Кишинэу.

Результаты исследования были распространены посредством национальных и международных научных вестников Республики Молдова и Турции.

ANNOTATION

Yildiz Ahmet. *Developing pupil's creativity at the English lessons through strategy of problematisation . PHD thesis in Pedagogical Sciencies. Chisinau, 2018.*

The Structure of the thesis: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography containing 180 sources, 10 annexes, 120 pages of basic text, 13 figures, 10 tables.

Publications related to the thesis topic: 5 scientific works.

Keywords: creativity, creative pupil's code, insign, motivation, talent, genius, imagination, creativity models, determining ratios of creativity, creative thinking, creitic thinking, problem solving, problematology.

Field of study: Theory and Methodology of Instruction (English Language).

Research purpose: defining the instructional strategy that would stimulate pupils thinking activity and would help developing their creativity at the English lessons in junior level.

Research objectives: Analytical configuration of the instructional view on creativity; assessment of the defining processes of creativity; synthesising the adeas and the concepts concerning problem solving as a factor of pupils' creativity; determining the peculiarities of diferent theoretical approaches of creativity; analysis of a variety creativity models and determinant ratios of creativity that include *insign and creativity, motivation and creativity, talent, genius and creativity, imagination and creativity*; highlighting the creativity from the psychopedagogical perspective; elaboration of the experimental tools and its validation in teaching experience.

Scientific novelty and originality consists in defining the creitic thinking which is different from creative thinking, as it *examins the arguments* that determins if it is available or not. It has been demonstrated that creative thinking uses thinking abilities for producing or discovering something that is new and valuable, not for examining an argument. There we conceptualized two entities in the development of pupils' creativity, that is *problem solving* that is the way to create in pupil's mind a conflict or a state of concern, a positive intellectual state, determined by the necessity of knowing an object, phenomenon, process or solving a theoretical or practical problem in order to attain progress. The second is problematology, as a new way of thinking, according to which the solution of a problem generates other questions or problems, which should be solved. It was also elaborated the *Code of a creative pupil*.

The scientific problem solved in research: consists in elaboration of a valid methodological tool that shows the specific features as a process, as a product, as potential quality of the pupil as a personality, that contributes to the development of the pupils' creativity.

Theoretical significance and applied value of the research. It was theoretically defined *problematology* within instructional perspective, as a new way of pupils' thinking, as a positive questionnaires study, that deals with question-question-answer strategy and subdues questionnaiere to questionnaiere itself. It was argued the concept of *creitic thinking* of the pupils in comparison with the creative thinking. Instructional exploitation of the problematological Strategy of developing pupils' creativity, having the main component DPC Tool at the English lessons has confirmed experimental validity of the used techniques.

Implementation of scientific results:

The Model of pupil Creativity Development was developed and implemented in English language lessons in the 7th and 8th classes of the „Orizont” Theoretical Lyceum from Chisinau.

The research results were broadcasted at the national and international scientific presentations in Republic of Moldova and Turkey.

LISTA ABREVIERILOR

CEC - Codul elevului creativ

DCE - Dezvoltarea creativității elevului

IDCE – Instrumentar de dezvoltare a creativității elevului

CTD - Dezvoltarea creativa a elevului (limba engleză)

IA – Idee absolută

IQ - Intelligence Quotient (limba engleză)

CPS – Rezolvarea creativă a problemelor (limba engleză)

TTCT – Teste Torrance ale gândirii creative

TRIZ – Teoria rezolvării problemelor inventive (limba rusă)

TTT – Teoria celor 3 “T” – Tehnologie, Talent, Toleranță

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei. În condițiile actuale ale progresului științei, tehnicii și culturii, un popor cu un nivel scăzut al creativității, cu o cultură limitată, nu va putea rezolva eficient problemele cu care se confruntă. Lumea actuală este produsul unor decizii bazate pe creativitate, unele dintre ele venind din supraviețuirea ideilor marilor gânditori ai lumii, altele – din negarea lor sau din numeroase momente de gândire asupra lor. Gândirea umană merge în trei pași: de la o idee în care credem spre una pe care o gândim și prin una prin care o trecem pe cea dintâi. Individul este așteptat să devină tot mai mult *creator* și responsabil de propria sa viață. Individualizarea apare ca un proces de construcție personală a unor varietăți de roluri. Ceea ce o persoană *este*, determină *ceea ce trebuie să facă*. Societatea noastră este vital interesată în dezvoltarea și afirmarea în proporții de masă a personalităților creatoare. Există în epoca noastră un interes general și crescând referitor la actul creației, la procesele care îi stau la bază, la modul în care poate fi depistată și cultivată creativitatea.

În acest context, școala personalizează tot atât de mult pe cât învățarea este un exercițiu eminent individual. Astfel, mai multă educație înseamnă mai multă individualizare.

Vocația gândirii – *creativitatea*, devine o premisă educațională, oferind teme serioase pentru modelarea individualității creative. Ea se axează pe fundamentarea cognitivă a condițiilor de creativitate sau de adoptare a noului ca nou printr-o reflecție asupra lui. *Reviziunea creativității* este, astfel, așteptată să ofere acel *reper metodologic* care este în același timp produs și producător de *practici educaționale modernizatoare*. Rezultă că cunoașterea specifică creativității se reconstruiește o dată cu reconstrucția universului educației.

În acest proces apar, desigur, decalaje și eventuale divergențe, or, pentru a explica transformările educaționale care se produc azi, este nevoie de a găsi soluțiile ale căror scop central ar consta în modernizarea procesului educațional.

Reieșind din aceste constatări preliminare, trebuie să menționăm că de atunci de când s-a vorbit pentru prima dată despre creativitate și până azi, conceptualizarea acesteia a suferit mai multe intervenții definiții în general, cât și în aspect educațional, în special.

Azi comanda socială pentru învățarea limbii engleze este extrem de largă, fiind determinată de nevoia unei legitimări de ordin comunicativ, de necesitatea reducerii incertitudinii în relațiile umane generale și pentru a poziționa procesul educațional la nivelul cerințelor internaționale. Învățarea limbii engleze în școală este permanent solicitată ca factor social, iar dezvoltarea creativității la lecțiile de limba engleză ar fi, indiscutabil, *o soluție rezonabilă pentru orice sferă de activitate, cu consecințe relațional-comunicative evidente*.

Problema de cercetare se prefigurează astfel din incertitudinile didactice, care marchează actualmente creativitatea ca factor de succes relațional și verbal și care pot fi anulate

prin parcurgerea unei etape *de convertire a gândirii elevilor la condițiile speciale ale reflecției creative*.

Scopul tezei constă în elaborarea strategiei didactice de micronivel ce stimulează activitatea de gândire a elevilor și asigură dezvoltarea creativității acestora în cadrul lecțiilor de limba engleză la nivelul claselor gimnaziale.

Obiectivele cercetării:

- Configurarea analitică a viziunii educaționale a creativității;
- Examinarea proceselor de definire a *creativității* și dezvăluirea specificului mai multor abordări teoretice ale creativității;
- Valorificarea ideilor și concepțiilor privind problematizarea și problematologizarea ca factori ai creativității elevilor;
- Analiza unui șir de modele ale creativității și a raporturilor determinante ale creativității, în care se înscriu: *insign și creativitate, motivație și creativitate, talent și creativitate; imaginație și creativitate*;
- Punerea în valoare a creativității din perspectivă instructivă și analiza creativității în limbă, aspectul ei generativ (productivitatea limbii);
- Elaborarea instrumentarului de dezvoltare a creativității și validarea acestuia în practica didactică.

Noutatea științifică a rezultatelor obținute constă în identificarea gândirii creative, care este deosebită de gândirea creatoare, deoarece este *acea gândire care examinează argumentația*, pentru a determina dacă este sau nu valabilă. S-a ilustrat că gândirea creatoare utilizează abilitățile gândirii nu pentru a examina un argument, ci pentru a produce, a descoperii ceva ce este nou și de valoare. Au fost conceptualizate două entități în dezvoltarea creativității elevilor: *problematizarea*, care este modalitatea de a crea în mintea elevului o stare (situație) conflictuală (critică sau de neliniște), intelectuală pozitivă, determinată de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau a rezolvării unei probleme teoretice sau practice, pentru a obține progres în pregătire. A doua este *problematologia*, ca o nouă manieră de gândire, prin care problema nu își găsește direct un răspuns, ci generează alte întrebări, care urmează să fie soluționate. De asemenea, a fost elaborat și valorificat analitic *Codul elevului creativ*.

Problema științifică importantă soluționată constă în elaborarea unui instrumentar metodologic valid – Strategia problematologică de dezvoltare a creativității elevilor, care dezvăluie specificul creativității ca proces, ca produs, ca potențialitate și dimensiune a personalității elevului, fapt ce contribuie la dezvoltarea creativității elevilor.

Importanța teoretică și aplicativă a lucrării. Teoretic a fost definită *problematologia* din perspectivă educațională, ca o nouă manieră de gândire a elevilor, ca un studiu de

interogatoriu pozitiv, ocupându-se de dialectica întrebării-întrebării-răspunsului și supunând chestionarea chestionării însăși. De asemenea, a fost argumentat conceptul de *gândire critică* a elevilor, comparativ cu cel de gândire creatoare.

Valorificarea educațională a Strategiei problematologice de dezvoltare a creativității elevilor, având ca o componentă de bază Instrumentarul DCE la lecțiile de limba engleză a confirmat experimental validitatea dezvoltativă a tehnicilor aplicate.

Implimentarea rezultatelor științifice. Modelul Dezvoltării Creativității elevilor a fost elaborat și implimentat la lecțiile de limbă engleză în clasele a 7-a și a 8-a la Liceul Teoretic *Orizont* din Chișinău.

Aprobarea rezultatelor. Rezultatele cercetării au fost expuse la următoarele conferințe: „Probleme actuale de Lingvistică și Glotodidactică, UPS „Ion Creangă”, Catedra Filologie Germană, Chisinau, 27 noiembrie, 2014; „Crearea Filosofiei Educației în secolul XXI în școlile private” din 28-30 noiembrie, 2014, organizat de către Ministerul Educației din Turcia; a VII-a Conferință Internațională FELT a profesorilor de limbă engleză „New Trajectories in ELT Teacher Profile”, organizat de universitatea FATIH din Istanbul; Conferința Internațională META: „ Learning Foreign Languages – Opening new Doors” a profesorilor de limbă engleză, 25 aprilie, 2015 în Republica Moldova.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Capitolul 1 „Abordări conceptuale ale creativității în procesul educațional”** sunt examinate procesele de definire a *creativității*, care rezidă în asocierile particulare ale acestui concept cu artele, în natura complexă a creativității și în varietatea teoriilor care au fost dezvoltate pentru a o explica. Creativitatea în toate domeniile, inclusiv în didactică, *se naște și se dezvoltă în libertate*. Este vorba de o libertate a tuturor, individuală și socială, în deplină concordanță cu actele sociale constitutive.

În cadrul teoretic al creativității se dezvăluie specificul mai multor abordări: *teoria creativității a lui C. Roger*, reflectă faptul că creativitatea nu înseamnă doar receptarea și consumul de nou, ci, în primul rând, *crearea noului*; *teoria trăsăturilor de personalitate creative*, care arată că, în sens larg, creativitatea are în vedere abilitățile pe care le întâlnim la majoritatea oamenilor; *teoria creării noului (T. Amabile)*, care consideră că adoptarea deciziilor, atât într-un domeniu profesional, cât și în viața cotidiană, implică deseori creativitatea; *teoria pe pași mici de integralitate* (R. Weisberg), după care creativitatea reprezintă doar o rezolvare de probleme în trepte sau o gândire creativă evolutivă, *teoria holistică a lui H. Gardner*, care se declară în favoarea abordării creativității dintr-o perspectivă holistă, care să permită surprinderea fenomenului la întregul său nivel de complexitate; *teoria relațională*, care afirmă că unul dintre

principiile fundamentale ale creației și inovației se referă la *punerea în relație; teoria compensativă a creativității*, susținută de Alder, după părerea căruia oamenii sunt creativi în diferite domenii pentru a-și compensa propriile lipsuri etc.

De asemenea, se atestă numeroase definiții ale creativității, fără să fie formulată o definiție general acceptată. De exemplu, o definiție amplă a creativității a fost enunțată de E.P. Torrance: creativitatea este "un proces de sensibilizare la probleme, deficiențe, goluri în cunoștințe, elemente care lipsesc, dizarmonii etc.; identificarea dificultăților; căutarea de soluții sau formularea ipotezelor asupra deficiențelor: testarea și re-testarea acestor ipoteze și, posibil, modificarea și re-testarea lor; în final, comunicarea rezultatelor. T.M. Amabile, împreună cu coautorii, definesc creativitatea ca "producerea de idei noi și utile în orice domeniu" al activității umane, de la științe la arte, în educație, în afaceri sau în viața cotidiană. Există multe aspecte ale creativității în funcție de domeniul de creație, însă o definiție ar include abilitatea de a combina cunoștințe din domenii anterior disparate, de a lua obiecte sau idei existente și a le combina în moduri diferite pentru noi scopuri. Astfel, o definiție simplă a creativității este acțiunea de a combina elemente anterior necombinate.

Prin urmare, în prezent există o multitudine de modalități prin care este definită creativitatea. Specialiștii susțin că a fi creativ înseamnă a crea ceva nou, original și adecvat realității. A crea înseamnă: a face să existe, a aduce la viață, a cauza, a genera; a produce, a fi primul care interpretează rolul și dă viață unui personaj, a compune repede, a zămisli etc.; creativ este cel care se caracterizează prin originalitate și expresivitate, este imaginativ, deschizător de drumuri, inventiv, inovativ etc. I. Taylor, cercetător în domeniul psihologiei sociale, a analizat peste 100 de definiții ale creativității și a pus în evidență *5 nivele de creativitate*.

Un aspect important al analizei este identificarea *gândirii critice*, aici E. R. Hilgard menționând că ea este deosebită de gândirea creatoare, deoarece este *acea gândire care examinează argumentația, pentru a determina dacă este sau nu valabilă*. În schimb, gândirea creatoare utilizează, după Hilgard, abilitățile gândirii nu pentru a examina un argument, ci pentru a produce, a descoperii ceva ce este nou și de valorare. Totuși, o separare netă a gândirii critice de gândirea creatoare cred că nu se poate face. Alte două tipuri de gândire, gândirea divergentă și convergentă sunt considerate ingrediente importante ale creativității. *Gândirea divergentă* este aptitudinea intelectuală de generare creativă, cu fluentă și viteză, a unor soluții multiple, originale, neobișnuite, diverse și elaborate la o problemă stabilită (J.P. Guilford). *Gândirea convergentă* este aptitudinea intelectuală de a evalua în mod logic idei /soluții, de a critica și a opta pentru soluția cea mai avantajoasă a unei probleme date, dintr-o selecție de soluții.

Tot în acest cadru analitic, au fost analizate un șir de modele ale creativității: Modelul Wallas; Modelul Barron; Modelul Rossman; Modelul Osborn etc. și raporturile determinante

ale creativității, în care se înscriu: *insign și creativitate* (R. Sternberg și J. Davidson); *motivație și creativitate* (C. Rogers); *talent și creativitate*; *imaginației și creativitate* etc.

Capitolul 2 “Strategia problematizării ca instrument didactic de dezvoltare a creativității elevilor” pune în valoare creativitatea din perspectivă instructivă, or, în știința educației își face tot mai mult loc concepția că la orice persoană normală creativitatea poate fi dezvoltată într-o măsură mai mică sau mai mare, într-o direcție sau alta. Până nu de mult se credea, spune A. F. Osborn, că o persoană este fie creatoare, fie necreatoare și că, în aceasta privință, nu este nimic de făcut. Dar acum cercetarea științifică a stabilit că aptitudinile creatoare pot fi deliberat și măsurabil dezvoltate.

În viziunea cercetătorului S. Cristea, creativitatea în procesul educațional definește un *produs creator*, situat cel puțin la nivel inventiv; un *proces creativ*, orientat în direcția sesizării și a rezolvării situațiilor-problemă la nivelul gândirii divergente; o *dimensiune axiologică a personalității* care valorifică resursele sistemului psihic uman, la nivelul interacțiunii optime dintre *atitudinile creative și aptitudinile creative*.

Specialiștii înțeleg prin creativitate dispoziția inventivă sau capacitatea de înnoire existentă în stare potențială la orice individ uman și la toate vârstele. Se constată că sistemul de învățământ actual nu stimulează creativitatea, ci mai degrabă *gândirea conformistă*, elevii fiind puși în situația de a înmagazina date și nu de a judeca independent. Din acest motiv, notele obținute în școală n-ar fi o garanție a unei activități creatoare ulterioare. Fără îndoială, generalizarea situației asupra întregului proces de învățământ nu este justificată. Totuși, în școală sunt numeroase situații și condiții care favorizează *steriotipia* în munca didactică, cu repercusiuni asupra gândirii elevilor.

Problema găsirii celor mai eficiente metode de dezvoltare a flexibilității și creativității gândirii în condițiile procesului de învățământ se află la ordinea zilei. Scopul tuturor acestor activități este de a dezvolta la elevi aptitudinea și priceperea de a ataca și rezolva creator problemele pe care le vor întâlni ulterior în practică și în activitatea de cunoaștere. În acest context, este important ca practica rezolvării creatoare a problemelor să fie legată de întregul proces de învățământ, la toate nivelele. Se examinează opinia cercetătoarei M. Fryer, care examinează opinia profesorilor privind dezvoltarea creativității la elevi, menționând că majoritatea profesorilor consideră că creativitatea *poate fi dezvoltată*, deși mulți practicieni și-o imaginează ca pe un har, astfel noțiunea de creativitate ca har presupunând existența unor aptitudini înnăscute. Totuși, nu au fost găsite probe care să confirme acest punct de vedere. În schimb, afirmă autoarea, există indici că unele diferențe țin mai curând de gradul de dezvoltare decât de conținut și că aceste diferențe sunt legate *de nivelele de cunoaștere, de abilitare și motivație*.

Cu referire la creativitatea în limbă, se analizează *aspectul generativ*, altfel spus, productivitatea limbii. Se examinează unele întrebări la care este imposibil să se dea un răspuns, dacă nu pornim de la creativitatea limbii engleze, adică având în vedere facultatea de a înțelege sau a produce cuvinte și fraze noi, în număr aparent nelimitat. Adică nu este explicabil cum, după ce aud un număr relativ mic de rostiri, elevii dobândesc aptitudinea creatoare de a înțelege și produce indefinit de multe propoziții gramaticale diferite.

În acest context de referință, este menționat *Portofoliul European al Limbilor* și *Cadrul European comun de referință pentru limbi*, care au menirea de a atribui procesului de învățare a unei limbi mai multă transparență, acordând astfel ajutor elevilor în dezvoltarea capacității lor de reflecție și de autoevaluare, ceea ce le permite să-și asume din ce în ce mai multe responsabilități pentru propria învățare. Această funcție coincide cu obiectivul Consiliului Europei care vizează încurajarea dezvoltării autonomiei elevului în materie de învățare.

În *Cadrul European comun de referință pentru limbi* se afirmă că orice act de predare/învățare este într-un anumit mod afectat de fiecare din următoarele dimensiuni: strategii, sarcini, texte, competențe individuale, competența de comunicare lingvistică, activități și domenii. În același timp, în orice act de învățare este posibil ca obiectivul să fie focalizat asupra uneia sau altei dimensiuni sau asupra unui oarecare ansamblu de dimensiuni, celelalte dimensiuni fiind considerate drept mijloace în raport cu obiectivele, drept dimensiuni care vor avea prioritate în alte momente sau ca nepertinente în cazul dat. Elevul, ca utilizator al unei limbi, este considerat, în primul rând drept actor social, care are de îndeplinit anumite sarcini într-o serie de circumstanțe date, într-un mediu specific, în cadrul unui domeniu particular de activitate.

Sunt conceptualizate două entități în dezvoltarea creativității elevilor: *problematizarea*, care este modalitatea de a crea în mintea elevului o stare (situație) conflictuală (critică sau de neliniște), intelectuală pozitivă, determinată de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau a rezolvării unei probleme teoretice sau practice pe cale logico-matematică, de documentare și (sau) experimentală, pentru a obține progres în pregătire. Situația problematizată se produce datorită conflictului intelectual ce apare între ceea ce știe (poate rezolva) și ceea ce nu știe (trebuie să rezolve) elevul, între ceea ce îi este cunoscut și ceea ce-i este necunoscut într-o anumită problemă, ca urmare a caracterului relativ incomplet al cunoașterii și a necesității dobândirii de noi cunoștințe într-un anumit domeniu informațional.

A doua este *problematologia*, ca o nouă manieră de gândire. M.Meyer vede problematologia ca pe un „studiu de interogatoriu”, ocupându-se de relația aristotelică dintre dialectică și întrebare, dintre întrebarea-principiu și problema succesului sau eșecului etc., de analiza conceptului de îndoială. În esență, problematologia se autodefinește ca o teorie filosofică a

înțelegerii și rațiunii, însuși M.Meyer consideră că originalitatea sa constă în a supune chestionării chestionarea însăși.

Capitolul 3 „Aplicarea instrumentarului de dezvoltare a creativității elevilor la lecțiile de limba engleză” abordează experiența pedagogică și rezultatele acestuia din perspectiva dezvoltării creativității la lecțiile de limba engleză. Datele de cercetare confirmă ideea problematizării și problematologizării ca factori ai creativității elevilor. Instrumentarul DCE aplicat în procesul educațional și-a demonstrat valabilitatea, prezentând avantajul de a putea urmări pe orizontală realizarea obiectivelor preconizate, precum și evaluarea nivelului de dezvoltare a creativității (în aspect calitativ). Instrumentarul DCE este o formă avantajoasă de implicare activă a elevilor în activități creativ-reflexive.

Prin compararea rezultatelor elevilor, s-a constatat o creștere a nivelului elevilor de la 30 % la 64 % în aspectul gândirii creatoare / creative. Plus la aceasta, a crescut numărul elevilor care au obținut calificativul „f. bine” sau „bine”, diferența constituind circa 15 %, fapt relevant în aria problematicii creativității elevilor din clasele gimnaziale (clasa 7-8).

În felul acesta, problematizarea și problematologia sunt soluții logice pentru profesorii care vor să ofere elevilor lor șanse de reușită în creativitate, în condițiile de învățare școlară a limbii engleze. Din acest punct de vedere, creativitatea elevilor apare ca un indicator al unei strategii educaționale corecte, acest fapt fiind consecința metodologică cea mai importantă a activităților de dezvoltare a creativității elevilor. Elevii care frecventează lecțiile în care se aplică activități de creativitate sunt mai energici, mai interesați de materiile învățate, rezolvă implicativ problemele.

1. ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE CREATIVITĂȚII ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

1. 1. Perspective generale asupra creativității

1.1.1. Identificarea creativității. O cerință a societății de azi și de mâine este *învățarea creativă*, spre a lichida decalajul dintre activitățile de creație și cele rutiniere, pentru a progresa mai repede. Societatea viitorului va arăta că una dintre nevoile ei prioritare este formarea *comportamentului creativ*. Parafrazându-l pe Malraux, putem să afirmăm că societatea viitorului va fi una creativă sau nu va fi deloc. Creativitatea socială constituie doar prelungirea creativității școlare, societatea nefăcând altceva decât să culeagă creativitatea pe care „a semănat-o” școala. Creativitatea face ca acțiunea umană să fie mai eficientă, mai productivă, de aceea este nevoie ca societatea să insiste pe rezolvarea creativă a problemelor.

Preocuparea pentru creativitate, manifestată după anul 1950, este justificată de importanța pe care această dimensiune o are pentru probleme de natură socială, economică, culturală; această preocupare este demonstrată de numărul mare al publicațiilor la această temă (Amabile T. [2, 102, 103]; Sternberg R.J. [165, 166]; Montgomery D. [148]; Dallet S., Chapouthier G., Noel E. [120]; Deniamin V., Laferriere D. [123]; Isenberg J.P., Jalongo R. [137]; Beaudot A. [106, 108]; Brian C., Birch P. [14]; Clegg B. [28]; Roco M.[64, 65]; Toma V., Dimitriu M. [79]; Alopi C. [1]; Balahur D. [3]; Bejat M. [8]; Dincă M [40]; Moldovanu M. [53]; Munteanu A.[56]; Stoica C.A. [74, 75, 76]; Solcan A. [72], etc. Importanța creativității a fost subliniată de J.P. Guilford, în 1950. după care ea a intrat în atenția studiilor și cercetărilor din mai multe universități ale lumii. Deși foarte veche ca interes pentru ceea ce prezintă contribuția fiecărui individ la destinul cultural al omenirii, modul de abordare științifică este de dată relativ recentă [63, p.5].

În acest context, trebuie să menționăm că creativitatea este un concept multidimensional, care se poate manifesta în multiple domenii și poate fi definită din perspectiva unor discipline diferite: *psihologie, psihologie socială, pedagogice, științe cognitive, arte, inteligență artificială, filosofie, economie, management* etc. și deci la multe niveluri distincte: cognitiv, intelectual, social, economic, artistic, literar, pedagogic, psihologic etc. Dificultatea definirii creativității rezidă în asocierile particulare ale acestui concept cu artele, în natura complexă a creativității și în varietatea teoriilor care au fost dezvoltate pentru a o explica.

Mulți asociază creativitatea în special cu artele, însă creativitatea nu este proprie numai pentru arte, ci este la fel de fundamentală pentru progresele din științe, din matematică, tehnologie, politică, afaceri și în toate domeniile vieții cotidiene. Creativitatea este un proces mental și social care implică generarea unor idei sau concepte noi sau noi asocieri ale minții creative între idei sau concepte existente [Apud 176].

Se afirmă chiar că într-un viitor nu prea îndepărtat recunoscuți ca „eroi” vor fi autorii celor mai îndrăznețe și valoroase realizări în știință, tehnică și cultură. Întrecerea dintre țări se va deplasa din planul militar și cel economic în cel al *creației umane*. Cercetările în domeniul psihologiei creației au relevat că potențialul creativ al oamenilor este foarte ridicat, dar există multe blocaje în calea valorificării acestuia, datorate, în temei, sistemului de instruire și educație și climatului psihosocial, după afirmația M. Roco [64].

Împărtășim opinia de mai sus, deoarece una dintre primele preocupări ale omului rațional a fost să pună ordine în universul concret care îl înconjoară, prin așezarea lucrurilor în clase. Astfel, Platon, Aristotel, Descartes, Diderot, Boole etc. pun accentul pe rigoarea logică și complexitatea gândirii umane. Toți s-au referit la aptitudinea de a surprinde asemănările, la capacitatea de a transfera proprietățile, structurile, explicațiile de la o clasă de obiecte la alta. Referindu-se la *raționamentul prin analogie*, ei au deschis noi perspective pentru *creație*, ținând seama de rolul cu totul deosebit pe care îl are analogia în orice demers creativ.

Referindu-ne la opinia lui C. Bernard, trebuie să menționăm că acesta a subliniat faptul că nu există o regulă sau o metodă care să ducă la nașterea în creierul nostru a unei idei corecte și fecunde, care în final să-l conducă pe autor la un fel de *intuire a noului*. Aici intervine un fel de sentiment particular care îl ghidează în mod specific pe omul de știință spre *ideea nouă* și care constituie de fapt *invenția*. Metoda experimentală nu poate să ducă prin ea însăși la idei noi și fecunde pentru cei care nu le au. Se precizează acest lucru, deoarece există tendința unor oameni de a-și deduce propria valoare profesională, științifică din metodele pe care le utilizează. Multe lucruri s-au inventat înainte de formularea tehnicilor de creativitate. La această afirmație se poate răspunde că multe dintre invenții și descoperiri au avut la bază demersuri spontane și inconștiente, a căror analiză a făcut posibilă multiplicarea invențiilor și a permis ca observarea unei metodologii involuntare să ducă la transformarea acesteia într-o metodologie voluntară [Apud 175].

Subscriem, deci, la faptul că conceptul de creativitate este unul dintre cele mai complexe concepte cu care a operat știința de la începuturile sale și de aceea este încă insuficient delimitat și definit. Aceasta se explică prin *complexitatea procesului creativ*, prin *diversitatea domeniilor* în care se realizează creația. După unii autori, acest lucru se întâmplă ori de câte ori o noțiune este difuzată de la un grup restrâns de specialiști la o populație mai largă, pierzându-și astfel caracterul univoc, stabilitatea și rigoarea. Nu este vorba de un proces de degradare, ci de asimilare a gândirii logice individuale la gândirea socială.

Problemă de cercetare pentru psihologi, lingviști, psiholingviști, psihanalisti, filosofi, esteticieni, sociologi și sociologi ai culturii, axiologi, antropologi, economiști, dată fiind, după cum am spus, complexitatea uimitoare a fenomenului, *creativitatea* este și în atenția pedagogilor.

Precizarea termenului, impunerea lui în limbă din palierul neologismelor în cel al limbii comune și menționarea lui nu numai în dicționarele lexicale, dar și în cele de pedagogie și de psihologie, sunt un șir de pași în *conștientizarea și valorificarea creativității*.

Este cunoscut faptul că termenul de *creativitate* își are originea în cuvântul latin "creare", care înseamnă "a zămisli", "a făuri", "a face", "a naște". Însăși etimologia cuvântului demonstrează că termenul de creativitate definește un *proces*, un *act dinamic* care se dezvoltă, se desăvârșește și cuprinde atât originea, cât și scopul. Termenul și noțiunea generică au fost introduse pentru prima dată, în anul 1937, de psihologul american G.W. Allport, care simțise nevoia să transforme adjectivul "creative", prin sufixare, în "creativity", lărgind sfera semantică a cuvântului și impunându-l ca substantiv cu drepturi depline, așa cum apare mai târziu în literatura și dicționarele de specialitate. În opinia lui, creativitatea nu poate fi limitată doar la unele dintre categoriile de manifestare a personalității, respectiv la aptitudini (inteligență), atitudini sau trăsături temperamentale. Aceasta este una dintre motivele principale pentru care, în dicționarele de specialitate apărute înainte de 1950, termenul creativitate nu este inclus [Apud 175].

În anii '70, neologismul preluat din limba engleză s-a impus în majoritatea limbilor de circulație internațională ("créativité" în franceză, "Kreativität" în germană, "creativita" în italiană, etc.), înlocuind eventualii termeni folosiți până atunci. Cercetătorul D. Caracostea folosea termenul încă din 1943, în lucrarea "Creativitatea eminesciană", în sensul de *originalitate* încorporată în opere de artă [177].

Abordarea conceptului de creativitate ridică o problemă de bază în pedagogie. Pe de o parte, întrebuițarea noțiunilor de "*creativitate*" și de "*gândire divergentă*" ca sinonime conduc la admiterea unei relații între ele, ceea ce nu e dovedit de cercetările obiective. Pe de altă parte, este dificil să negăm o asemenea relație și încă să n-o raportăm la *cercetarea și practica* în domeniu când mulți cercetători și practicieni care abordează subiectul consideră că termenii sunt interschimbabili. Dar creativitatea nu înseamnă numai atât. Larga putere de iradiere a conceptului este surprinsă în practica educațională.

Astăzi, într-o lume de largă deschidere democratică, *recunoașterea și promovarea creativității* nu este numai un deziderat, ci o reală și stringentă necesitate. Încă de acum două decenii, psihologul M. Stein anunța acest prag de relevanță deschidere pentru creativitate și spiritele creative: "O societate care stimulează creativitatea asigură cetățenilor săi patru libertăți de bază: libertatea de *studiu și pregătire*, libertatea de *explorare și investigare*, libertatea de *exprimare* și libertatea de *a fi ei înșiși*". Acest din urmă "a fi tu însuși" vizează formarea creativă și în învățământul actual [Apud 56].

Este important să menționăm și faptul că creativitatea în toate domeniile, inclusiv în didactică, *se naște și se dezvoltă în libertate*. Este vorba de o libertate a tuturor, individuală și socială, în deplină concordanță cu actele sociale constitutive: politice și economice, morale și culturale ale societății, care permit și asigură independența personalității, în vocație și în acțiune practică [178].

Explozia informațională, hipertrofia mașinismului, criza economico-financiară etc. sunt excese care i-au prejudiciat omului identitatea și echilibrul, sunt forme de agresiune și suprasolicitare a omului contemporan, ale cărui energii, deși imense, sunt totuși limitate. De aceea se impune necesitatea ca omul să-și estimeze judicios potențele și să le valorifice integral, plenar, eficient. Modalitatea cea mai profundă și mai nobilă de fortificare a combustiei umane este creativitatea, singura formă de energie a planetei care nu cunoaște penurie, după cum susține Munteanu A. [56]. Ea reprezintă nu doar o speranță, ci și un imperativ al progresului. De aceea *homo creator* trebuie să-l înlocuiască pe *homo faber*.

1.1.2. Cadrul teoretic al creativității. După cum am arătat mai sus, creativitatea, fiind un fenomen destul de complex, a fost abordată din diverse perspective: Bouillerc B. [13] a prefigurat cum poate fi dezvoltată creativitatea; Proctor T. [154] a dezvăluit esența managementului creativității; Iacob I., Duhoux P. [136] au analizat cum poate fi dezvoltată creativitatea de către fiecare în parte etc.

Teoretic, creativitatea este concepută în mai multe variante. Astfel, **teoria creativității a lui C. Rogers** (1961) reflectă faptul că creativitatea nu înseamnă doar receptarea și consumul de nou, ci, în primul rând, **crearea noului**. După adaptarea creativă naturală, pare a fi, singura posibilitate prin care omul poate ține pasul cu schimbarea multilaterală a lumii sale [Apud 175].

Teoria trăsăturilor de personalitate creativă. În 1950 J.P. Guilford arată că, în sens larg, creativitatea are în vedere abilitățile pe care le întâlnim la majoritatea oamenilor, fiindcă aceasta se referă de fapt la modul *sui-generis* în care se reunesc însușirile de personalitate la nivelul fiecărui individ. Pattern-ul trăsăturilor de personalitate este propriu, specific fiecăruia dintre noi. Psihologul este interesat de felul în care personalitatea creatoare se manifestă în aptitudini, atitudini, calități temperamentale [Ibidem].

Este cert că în anii '60-'70 asistăm la o explozie a studiilor asupra creativității. În jurul acestei idei vin datele publicate de psihologul cehoslovac J. Hlavsa într-o lucrare cu caracter bibliografic referitoare la creativitate. În acest studiu sunt incluse 2.419 titluri culese din surse numeroase și în același timp diferite. Dintre aceste titluri 9,5% au apărut înainte de 1950, 18% între 1950 și 1960 și 72,5% între anii 1960-1970 [Ibidem].

Teoria creării noului. T. Amabile consideră că adoptarea deciziilor, atât într-un domeniu profesional, cât și în viața cotidiană, implică deseori creativitatea. Pe de o parte, soluțiile creative

asigură rezolvarea problemei cu o neașteptată eficiența și, pe de altă parte, dispun de eleganță și o uimitoare simplitate. În general, răspunsurile creative sunt evidente și totuși puțină lume se gândește la ele. A fi creativ înseamnă să elaborezi un anumit lucru (unealtă, idee, proces, lucrare de artă) care, în același timp, este absolut *inovator și valabil*. Dacă un produs este nou, dar nepotrivit, el va fi considerat bizar. Dacă este valabil, dar nu este nou, va fi considerat corect sau bine executat, dar nu creativ.

Conform opiniei autoarei, ***modelul structural al creativității*** include următoarele componente necesare: *calificarea*, gradul de specializare în domeniul respectiv; *abilități creative*; *motivație* intrinsecă; abilitățile relevante într-un anumit domeniu. În această categorie sunt incluse: cunoștințele obiective de specialitate, abilitățile tehnice, talentul special în domeniul respectiv [102, 103].

Toate acestea sunt văzute de T. Amabile ca un set de direcții cognitive care ar trebui să fie urmate în rezolvarea de probleme. Aceste componente pot fi considerate ca alcătuind o „rețea” de posibile peregrinări ale celui care caută soluția. Aceste abilități profesionale sunt materiale individuale brute pentru producția creativă. Ele sunt dependente de capacitățile creative, perceptivă și motorii înnăscute, cât și de educația formală și informală în acest domeniu. Abilitățile creative includ un set cognitiv și unul perceptiv, favorabile abordării din perspective noi în rezolvarea unei probleme. Aceasta presupune înțelegerea cu ușurință a complexității problemelor și abilitatea în depășirea clișeelelor și a rutinei mentale în timpul rezolvării lor. Abilitățile creative depind și de unele trăsături de personalitate, cum ar fi *independența, autodisciplina, toleranța la ambiguitate sau la frustrare, orientarea spre risc, dezinteres relativ pentru aprobare socială* etc.

T. Amabile precizează că înțelege prin motivație intrinsecă realizarea unei activități pentru că se pare interesantă, plăcută, provocatoare prin ea însăși, pentru că acest lucru generează bucurie și aduce satisfacție. Lucru cu care suntem totalmente de acord. Motivația creativă este foarte importantă în demersul creativ pentru că, pe de o parte, este supusă influențelor din exterior, creativitatea putând fi astfel influențată, iar pe de alta parte, motivația intrinsecă are un rol primordial în creație, ea nu poate fi înlocuită de nici un fel de set de abilități creative, oricât de mare ar fi acesta. Motivația creativă poate suplini deficiențele privind abilitățile în domeniu sau pe cele creative. Creativitatea este capacitatea de a produce lucruri care sunt atât noi (adică originale sau neașteptate), cât și eficiente (adică folositoare sau care rezolvă problemele). Consultarea definițiilor date creativității conduc la concluzia că *noutatea, originalitatea și valoarea teoretică sau practică* sunt dimensiuni esențiale ale activității creatoare, de la declanșarea acesteia până la finalizare.

Teoria pe pași mici de integralitate. După R. Weisberg, creativitatea reprezintă doar o „rezolvare de probleme în trepte sau o „gândire creativă evolutivă”. În opinia sa, există puține motive pentru a crede că soluțiile noi se produc în *flash-uri* revelatoare de tip „*insight*” (iluminatoare). Este mult mai rațional să tragi concluzia că oamenii soluționează problemele pornind de la ceea ce este deja cunoscut și abia apoi modifică schema, în conformitate cu noile cerințe. Ulterior intervine gândirea creativă care implică abilitatea de a te „rupe” de orice modalitate veche de gândire sau de soluționare cunoscută a problemelor, putând astfel genera mai multe soluții posibile.

Viziunea lui R. Weisberg este oarecum simplistă, întrucât nu credem că în procesul creației, care se definește prin spontaneitate, combinări și recombinații, intersecție a cât mai multor planuri și zone de cunoaștere, poate să existe un fel de planificare rigidă a diferitelor modalități de gândire (algoritmice/euristice, convergente/divergente etc.), a relațiilor și interacțiunii diferitelor și multiplelor componente ale creației. Weisberg susține că produsele creatoare de un nivel impresionant își au rădăcinile în experiența trecută a individului și apar treptat din efortul individual anterior și din experiența altora. Regula pare să fie cea a pașilor mici, făcuți treptat. Mai mult decât atât, autorul crede că procesele de gândire implicate în marile acte creatoare sunt identice celor folosite în activitățile rutiniere. Prin ideea de mai sus, R. Weisberg aduce în discuție un fapt important în abordarea creației și anume *caracterul de integralitate*. Toate abordările tradiționale au un pronunțat caracter atomist, fiind centrate pe elemente sau procese izolate [Apud 175].

Teoria holistică. H. Gardner se declară în favoarea abordării creativității dintr-o perspectivă holistică, care să permită surprinderea fenomenului la întregul său nivel de complexitate. Astfel, el se oprește asupra stadiului vieții și activității unor personalități creatoare cu realizări remarcabile de necontestat: Freud, Einstein, Picasso, Stravinski, Eliot etc. Autorul conturează un cadru teoretic general de analiză a creativității pe mai multe niveluri.

Nivelul subpersonal, care vizează substratul biologic al creativității. Analiza creației din perspectiva neurobiologiei încearcă să clarifice aspecte de genul: înzestrarea genetică, structura și funcționarea sistemului nervos, factorii hormonal și metabolismul. Abordările biologice de până acum au fost privite cu neîncredere, deoarece, pe de o parte, există teama că procesele psihice ar putea fi reduse în ultimă instanță la studiul proceselor neurofiziologice, iar pe de altă parte, acest gen de cercetări ar conduce la susținerea unui predeterminism biologic al creativității.

Această teamă nu este justificată, deoarece s-a demonstrat clar existența unui nivel mental specific al fenomenelor psihice implicate în creație. Astăzi neurobiologia acordă o atenție deosebită diferențelor individuale în planul creativității. În ceea ce privește noile instrumente de

cercetare, se urmărește studiul următoarelor probleme: dimensiunea genetică a persoanelor înzestrate cu abilități neobișnuite din punct de vedere creativ, particularitățile dezvoltării sistemului nervos și ale modului său de organizare la persoanele normale, comparativ cu cele excepționale; procesele de circulație sangvină în momentele desfășurării unei activități creative, cât și procesele metabolice și neurochimice prezente în astfel de situații, cunoașterea precocității și a creativității la vârste înaintate.

Nivelul personal, care grupează factorii individuali ai personalității creatoare. H. Gardner deosebește două mari categorii de factori: unii cognitivi și alții care țin de personalitate și motivație. În viziunea lui, foarte importantă este interacțiunea dintre aceste două categorii de factori.

Nivelul intrapersonal se referă la domeniul în care lucrează și creează un individ, la caracteristicile sale. Studiul domeniului presupune trei tipuri de analiză. Inițial trebuie făcută o analiză istorico-biografică, pentru a releva stadiul domeniului înainte de contribuția individului studiat: nivelul de dezvoltare la care a ajuns domeniul respectiv, existența unor probleme sau contradicții pe care paradigmele tradiționale nu le mai pot rezolva etc. Urmează apoi izolarea contribuției particulare aduse de persoana respectivă și evaluarea consecințelor asupra câmpului de cunoștințe.

Nivelul multipersonal se referă la contextul social în care trăiește un individ creativ. Din perspectivă psihologică, aceasta înseamnă cercetarea modului în care cercul personal și profesional al persoanei creatoare influențează viața și activitatea sa.

Plecând de la complexitatea fenomenului creației, H. Gardner a stabilit cele patru niveluri de analiză ale acestuia, care în final conduc la elaborarea unui cadru teoretic mai amplu și mai adecvat pentru analiza creativității. Gardner mai adaugă un lucru extrem de important pentru natura creativității și anume că de multe ori este necesară ***existența unei tensiuni între multitudinea de factori care generează lucrurile noi și originale***. De exemplu, o lipsă de potrivire între inteligență și câmp sau între constituția biologică și alegerea carierei pot să constituie motivația fundamentală a indivizilor de a se orienta într-o nouă direcție.

Teoria socio-culturală a creativității. Conform lui M. Csikszentmihalyi [175] creativitatea este un fenomen care rezultă din interacțiunea următoarelor sisteme: 1) setul instituțiilor sociale care selectează din creațiile individuale pe cele care merită a fi reținute; 2) domeniul cultural stabil, care va conserva și va transmite noile idei selectate și 3) individul, care aduce schimbări în domeniu. Creativitatea nu poate fi studiată doar în plan personal, deoarece acest fenomen rezultă din interacțiunea celor trei sisteme amintite mai înainte. Cu alte cuvinte, fără un domeniu cultural definit, în care inovația este posibilă, persoana nu poate începe nici o creație. Fără un grup de semeni, care să evolueze și să confirme creația, este imposibil să

diferențezi ceea ce este creativ de ceea ce este doar improbabil sau ciudat din punct de vedere statistic.

Prin urmare, pentru analiza științifică a creativității sunt necesare următoarele sisteme:

(a) *Câmpuri de producție culturală*. Dacă pentru a inova, unei persoane îi este necesar un domeniu simbolic, pentru a determina dacă inovația merită să fie luată în seamă este necesar un câmp. Numai un procent mic din marele număr de noutăți produse va ajunge să devină parte integrantă din cultură. De fapt, s-ar putea spune că o cultură există atunci când majoritatea oamenilor sunt de acord că pictura X merită mai multă atenție decât pictura Y sau că ideea X merită mai multă atenție decât ideea Y. Câmpurile pot să afecteze rata credibilității în cel puțin trei moduri. Primul mod este acela de a fi sau reactiv sau proactiv (solicitarea noutății). Spre deosebire de câmpul proactiv, un câmp reactiv nu solicită și nu stimulează noutatea. Al doilea mod prin care câmpul poate influența rata credibilității este prin alegerea fie a unui filtru mai îngust, fie a unui mai larg, de selectare a noutății. Unele câmpuri sunt conservatoare și permit ca în domeniu să intre numai foarte puține elemente noi la un moment dat. Ele resping aproape tot ce este nou și selectează numai ceea ce consideră a fi cel mai bun. Altele sunt mai liberale, permițând ideilor noi să intre în domeniu, iar ca rezultat acestea se schimbă mai rapid.

(b) *Contribuția persoanei*. Majoritatea investițiilor se centrează asupra persoanei creatorului, în credința că, înțelegând cum funcționează mintea acestuia, va fi găsită cheia creativității. Deși este adevărat că în spatele oricărei idei noi, al oricărui produs nou, se află o persoană, nu înseamnă ca o singură caracteristică a unei asemenea persoane este responsabilă pentru elementul de noutate. Nu putem spune că persoana este cea care începe procesul creator. M.J. Stein, G. Murphy, S. Arieti, H.H. Anderson, M. Mead, M. Tumin, P. Matusseck subliniază rolul factorilor culturali din mediu în geneza și dezvoltarea creației [Apud 63, p.17].

Teoria acționalistă. Teoriile mai recente sunt preocupate de studierea grupurilor mai restrânse decât clasa socială, de exemplu în sociologia științei. În acest context, *creativitatea* apare ca dependentă de numărul schimbărilor de tot felul între grupurile în discuție, mai precis de rigiditatea sau de capacitatea lor de deschidere în afară. Nu se mai acceptă cercetarea creativității fără a se face apel la teoria informației. În plus, a fost evidențiată existența unor subgrupuri sau indivizi marginali, care provoacă, selectează sau propun rezolvări pentru conflictele latente sau manifeste din societate. Precizarea necesară este că se impune o anumită susținere (cooperare) sau cel puțin o capacitate (rezistentă) de a înfrunța conflictele, spre a reuși ca grup sau chiar ca individ, pentru a culege roadele activității într-o societate dată. Acționalismul presupune o cercetare sociologică aplicată civilizației industriale, caracterizată prin importanța deosebită a muncii, considerată ca activitate colectivă. Cu alte cuvinte, în cadrul doctrinelor acționaliste se analizează realizarea grupului ca subiect (unitate de acțiune și de cercetare). Abordarea

problemei creativității în cadrul cercetărilor acționaliste implică, alături de o definiție ce stabilește punctul de vedere (sociologia muncii), un criteriu de recunoaștere a comportamentelor în discuție (reorganizarea componentelor), o metodologie (teste) pentru precizarea gradelor/varietăților de creativitate și o directivă de aplicabilitate (aspecte pedagogice și praxiologice). Teoreticienii acționalismului consideră creativitatea ca o facultate particulară a spiritului uman, definită prin înclinația “de a reorganiza elementele (culturale sau tehnice) preluate din lumea exterioară spre a le prezenta dintr-o nouă perspectivă și pentru realizarea unei acțiuni novatoare” [177].

Teoria cognitivă. Într-o situație de complementaritate cu acționalismul analizat mai sus, se află doctrina cognitivă, care abordează creativitatea cu mijloace mult mai tehnice (calculatorul ca instrument de simulare și ca model de funcționare pentru orice sistem cognitiv), luând în considerație și alte aspecte ale problemei. Cognitivismul postulează existența de reprezentări mentale simbolice, concepute ca enunțuri ale unui limbaj formal intern (al gândirii) și consideră procesele cognitive ca procese calculatorii, ce operează asupra acestor reprezentări conform unui sistem de reguli formale (riguros precizate) [177].

Totuși, tendința cea mai recentă este de a considera creativitatea ca “o capacitate multidimensională în care intervin nu numai aspecte cognitive, ci totodată aspecte emoționale și chiar trăsături de personalitate. Studiul creativității cunoaște astăzi un spor de interes datorită perspectivei de “abordare a cogniției creative” în cadrul căreia este vorba de a înțelege procesele creative prin aplicarea metodelor și conceptelor din științele cognitive. De exemplu, tipul căruia îi aparține o stare mentală se determină prin rolul său funcțional, adică prin relația cauzală pe care o întreține cu alte stări mentale, cu stimulii și comportamentele corespunzătoare. În plus, nivelul descrierii stărilor și proceselor mentale (simultan reprezentational și calculatoriu) este considerat ca autonom în raport cu nivelul descrierii fizice a sistemului material (hardware) care îi oferă substratul.

Teoria asociaționistă a creativității. Definiția pe care o dau asociaționiștii fenomenului creației este următoarea: un proces de asociație între anumite elemente, care duc la apariția unor combinații noi, proces care este subordonat anumitor exigențe sau finalități. Nivelul creativității rezultatelor obținute este evaluat după elementele asociate, care trebuie să fie cât mai puțin înrudite între ele. Se disting mai multe forme ale asociațiilor de tip creativ, întâlnite în diverse domenii de activitate:

- serendipitatea, prin care descoperirile pornesc de la asociații întâmplătoare;
- asemănarea, tipul de asociație întâlnit în artă;
- medierea prin simboluri.

Teoria gestaltistă. Abordarea gestaltistă, reprezentată în special prin W. Kohler, în contradicție cu modelul asociaționist, prezintă demersul creativ nu ca pe un demers aleator, ci se raportează permanent la întreg, la structura internă a fenomenului respectiv, la găsirea relației dintre formă și volum. Înțelegerea unei probleme are loc prin *intuiție* (Einsight), nu pe cale rațională. În privința creatorului [63 p.15].

1.1.3. Definiții. Se atestă numeroase definiții ale creativității, fără să fie formulată o definiție general acceptată. Unele definiții sunt contradictorii sau subiective, altele în consens, dar prea largi etc.

De exemplu, *Enciclopedia Britannică* [43] prezintă o definiție concentrată pe obiectivele activității creative: *creativitatea* este abilitatea de a face sau, altfel spus, de a produce ceva nou, fie o nouă soluție a unei probleme, fie o nouă metodă sau un dispozitiv nou sau un nou obiect artistic ori o nouă formă artistică. O definiție amplă a creativității a fost enunțată de Ellis Paul Torrance [176]: creativitatea este "un proces de sensibilizare la probleme, deficiențe, goluri în cunoștințe, elemente care lipsesc, dizarmonii etc.; identificarea dificultăților; căutarea de soluții sau formularea ipotezelor asupra deficiențelor: testarea și re-testarea acestor ipoteze și, posibil, modificarea și re-testarea lor; în final, comunicarea rezultatelor".

T. M. Amabile, profesor și șeful Unității de Management Antreprenorial la Harvard Business School, împreună cu coautorii [103] definesc creativitatea ca producerea de idei noi și utile în orice domeniu al activității umane, de la științe la arte, în educație, în afaceri sau în viața cotidiană.

Este relevant felul în care A. Munteanu [56] argumentează acest mod de definire a creativității:

- această definiție are un caracter lucrativ, urmărind, în primul rând, sarcinile școlii, ca destinatar principal al psihologiei creativității;
- interesează, din această perspectivă, în special, potențialul creativ general al subiectului, în primul rând al copilului (elevului);
- în acest fel se ușurează acțiunea de democratizare a creativității;

A crea înseamnă a produce (a genera) ceva nou în raport cu ceea ce este vechi, cunoscut, uzual, banal. Noutatea este și ea evaluată gradual, după cote de *originalitate*. Cota de originalitate corespunde distanței dintre produsul nou și ceea ce preexistă ca fapt cunoscut și uzual în domeniul respectiv. Atributul *creativ* semnifică nota de originalitate în activitate și în produsele acesteia. Proiectarea tehnică și proiectele însele la care se ajunge sunt creative. Tot astfel, cercetarea științifică și produsele ei. Însuși subiectul ce se exprimă și întreprinde o activitate spunem că este mai mult sau mai puțin creativ.

Prin urmare, putem considera că creativitatea este dispoziția de a crea, care există în stare potențială la orice individ și la toate vârstele și constă într-o structură caracteristică a psihicului, care face posibilă realizarea unor producții noi.

Originalitatea produsului creat e foarte variată: de la rezultatele expresive ale desenului infantil, la creativitatea inovatoare, la invenții prin care se aduc modificări esențiale principiilor de bază ale unui domeniu. Dacă la acest nivel nu ajung decât puțini oameni, realizarea unor inovații este accesibilă oricărui om cu condiția unor interese și experiențe corespunzătoare.

Termenul de *creativitate* este foarte general și a fost introdus în vocabularul psihologiei americane, pentru a depăși limitele vechiului termen de *talent*. Între cele două concepte nota comună este cea de *originalitate*. Dovedește talent acel elev care demonstrează o pregnantă originalitate. Deci, talentul corespunde creativității de nivel superior. Dar aceasta nu este exclusivă pentru că există și o creativitate de nivel mediu și una slabă, redusă. Toți oamenii sunt în diverse grade creativi și numai câțiva dintre ei sunt talentați.

Astfel constatăm că conceptul nou de creativitate admite o mare contribuție a influențelor de mediu și a educației în formația creativă a fiecăruia. Totodată se consideră că oricare dintre activități sau profesii poate fi desfășurată la un nivel înalt de creativitate [178].

În felul acesta, T. Amabile considera ca principale următoarele abilități creative:

- un set cognitiv și unul perceptiv, favorabile abordării din perspective noi în rezolvarea unei probleme;
- euristicile pentru găsirea de idei noi;
- stilul de muncă specific creației, care este cel perseverent și plin de energie.

Abilitățile creative depind și de unele trăsături de personalitate, cum ar fi: independența, autodisciplina, orientarea spre risc etc. Este nevoie, totodată, de o puternică motivație intrinsecă, adică realizarea unei activități, pentru că ni se pare interesantă, plăcută, provocatoare prin ea însăși [102].

Având în vedere complexitatea fenomenului creativității, în 1981 Al. Roșea arată că este greu de formulat o definiție unanim recunoscută. Sub raport etimologic, conceptul de creativitate își are originea în cuvântul latin *creare*, care înseamnă *zămislire, făurire, naștere*. În sens larg, putem considera creativitatea ca pe un fenomen general uman, forma cea mai înaltă a activității omenești. În sens restrâns, putem distinge patru accepțiuni ale termenului de creativitate: ca produs; ca proces; ca potențialitate general umană, ca abilitate creativă; ca dimensiune complexă a personalității [81, p.6-7].

Creativitatea ca produs. Majoritatea autorilor au privit creativitatea din perspectiva caracteristicilor produsului creator, cu trăsăturile specifice acestuia: noutatea, originalitatea, valoarea, utilitatea socială, aplicabilitatea lui vastă. Astfel, Roșca Al. vede în creativitate

realizarea de combinații originale din ideile vechi. În privința primului criteriu, cel al *noutății*, opiniile sunt divergente, existând autori care iau în considerare noutatea pentru subiect al produsului creator și alții care consideră esențială noutatea produsului pentru societate [67]. Astfel, autorul român vede în creativitate ansamblul factorilor subiectivi și obiectivi care duc la realizarea, de către indivizi sau grupuri, a unui produs original și de valoare. Necesitatea evaluării noului prin intermediul testelor de creativitate a dus la considerarea rarității statistice, dar fără să se ignore utilitatea lui.

Creativitatea ca proces este perspectiva ce reflectă caracterul procesual, fazic al creativității. În privința numărului fazelor, există o divergență de opinii: G. Wallas, E. D. Hutchinson, R. Thompson identifică patru faze (pregătirea, incubația, iluminarea, verificarea), iar Al. Osborn menționează șapte etape: orientarea, preparația, analiza, ideația, incubația, sinteza, evaluarea.

Obiecțiile aduse acestor faze sunt referitoare la diverse aspecte:

- Guiiford a contestat existența incubației, fiind considerată doar o formă a activității;
- M. Stein apreciază că prepararea nu poate fi considerată o fază a creației, în timp ce R. Linton consideră că putem considera că prepararea se identifică cu întreaga istorie personală a unei persoane;
- Berlyne consideră că pregătirea este cauza unor neliniști, incertitudini generate de un conflict conceptual, de o incompletitudine;
- iluminarea nu ar exista în orice activitate de creație, deoarece unele iluminări ar putea conduce la piste false;
- nu există consens, nici în privința succesiunii etapelor, întrucât ele se pot întrepătrunde, suprapune, își pot schimba ordinea;
- etapele procesului creator sunt specifice mai ales pentru creativitatea individuală și mai puțin pentru cea de grup;
- există o unitate de opinii în privința primei și ultimei etape, prepararea și verificarea, deși, și în acest caz, s-au adus obiecții legate de existența unor diferențe între ele în funcție de tipul de creație. Indiferent de succesiunea fazelor procesului creator, important rămâne caracterul evolutiv, dinamic al creativității, care devine creație, trecând din potențialitate în aspecte manifeste.

Creativitatea ca potențialitate general umană. În prezent a fost depășită concepția conform căreia ereditatea are rolul principal în creativitate și se apreciază că aceasta este o capacitate general umană, existând în diverse grade și proporții la fiecare individ, punct de vedere care permite stimularea, educarea și antrenarea creativității.

Creativitatea ca dimensiune complexă a personalității. Putem spune că latura transformativ-constructivă a personalității integrează întreaga activitate psihică și personalitatea individului și este, în același timp, una din cele mai complexe dimensiuni ale personalității. Înțelegerea complexității creativității a determinat o serie de autori să descrie caracteristicile personalității creatoare:

- J.P. Guilford distinge următoarele caracteristici ale personalității creatoare: fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare, sensibilitate față de probleme, capacitate de redefinire;
- Lowenfeld stabilește, de asemenea, următoarele trăsături: sensibilitatea față de probleme, sensibilitatea față de fenomenele din mediu, variabilitatea ideilor, capacitatea de adaptare rapidă la orice situație, originalitatea ;
- C. Taylor enumeră: toleranța față de situațiile ambigui, încrederea în propriile capacități creatoare, lipsa de îngâmfare ;
- M. Zlate consideră că o persoană înalt creativă este inventivă, independentă, versatilă, entuziastă.

În concluzie, putem spune că, prin intermediul creativității, personalitatea umană se încadrează într-un spațiu axiologic, omul valorizându-se pe sine însuși [81, p.6-7].

Cercetările sugerează că trei factori pot determina creativitatea individuală în orice situație [102]:

- *Expertiza* este baza oricărei activități creative. Aceasta îi oferă unei persoane cunoștințele tehnice, procedurale și intelectuale pentru a identifica elementele importante ale oricărei probleme particulare.
- *Competențe de gândire creativă*: se referă la modul imaginativ, inventiv și flexibil în care persoana abordează problemele; aceste competențe depind de trăsăturile personale (independență, orientare spre acceptarea riscului, toleranță pentru ambiguitate) și de tipul de gândire. Gândirea creativă se caracterizează prin abilitate puternică de a genera noi idei prin combinarea unor elemente anterior disparate.
- *Motivația* este în general acceptată ca fundamentală pentru creativitate, iar cei mai importanți factori motivanți sunt pasiunea intrinsecă (auto-motivația) și interesul intrinsec de a efectua lucrarea (obiectul creației), care sunt mai eficienți decât motivația extrinsecă (recompense, recunoaștere). Într-un sens, persoanele creative sunt la discreția propriilor valori și motivații și se ocupă cel mai bine de probleme pentru care au o puternică afinitate emoțională.

Există multe aspecte ale creativității în funcție de domeniul de creație, însă o definiție ar include abilitatea de a combina cunoștințe din domenii anterior disparate, de a lua obiecte sau idei existente și a le combina în moduri diferite pentru noi scopuri. Astfel, o definiție simplă a creativității este: "acțiunea de a combina elemente anterior necombinate" [176].

Savanții și artiștii problematizează neîncetat creativitatea umană. Într-adevăr, *problema creativității* este abordată și se formulează în funcție de contextul social și cel educațional. Pentru simplificare, putem considera dicționarele ca reflectând destul de fidel aceste oscilații de interes și modalități de prezentare.

Destul de amplu se tratează problema în Dicționarul de Estetică Generală, care insistă asupra fenomenului de producere a unicitelor și a diversității interpretărilor lui. Astfel, în istoria culturii, creația artistică apare ca:

- act delirant, chiar demential sau mistic, impuls al Divinității (Platon)
- expresie sensibilă a Ideii Absolute (Hegel)
- activitate spirituală prelogică și amorală (B. Croce)
- revelație pură (A. Brémond)
- o compensație sau manifestare sublimată a refulărilor instinctuale (S. Freud)
- un produs patologic (C. Lombroso) sau al dicteului automat (A. Bréton)
- act gratuit, aleator sau simplu joc (K. Gross)
- expresie a sintezei armonioase și superioare a disponibilităților vitale (J. M. Guyau)
- proces natural continuat pe planul spiritualității (G. Séailles) etc. [Apud 177].

Prin urmare, în prezent există sute de modalități prin care este definită creativitatea. Cercetătorii susțin că a fi creativ înseamnă a crea ceva nou, original și adecvat realității. A crea înseamnă: a face să existe, a aduce la viață, a cauza, a genera; a produce, a fi primul care interpretează rolul și dă viață unui personaj, a compune repede, a zămisli etc.; creativ este cel care se caracterizează prin originalitate și expresivitate, este imaginativ, deschizător de drumuri, inventiv, inovativ etc.

Al. Roșca [67] este de părere că, datorită complexității fenomenului creației, este puțin probabil să se ajungă la o definiție unanim recunoscută, deoarece fiecare autor pune accent pe dimensiuni diferite. Astfel, se arată că după unii autori creativitatea este aptitudinea sau capacitatea de a produce ceva nou și de valoare, iar după alții ea este un proces prin care se realizează un produs. Margaret A. Boden a inventariat definițiile creației consemnate în diferitele dicționare, concluzionând că în general creativitatea constă în *realizarea de combinații de idei vechi*. Combinațiile noi trebuie să aibă o anumită valoare.

În mintea omului obișnuit, creativitatea este legată de expresii și creații artistice, de invenții tehnologice sau descoperiri științifice, de comunicare interumană, de educație, de comportamentele personale și de mișcările sociale. Ea semnifică: adaptare, imaginație, construcție, originalitate, evoluție, libertate interioară, talent literar, distanțare față de lucrurile deja existente.

Unii autori văd în creativitate capacitatea de a imagina răspunsuri la probleme, de a găsi soluții inedite și originale. Putem deci afirma că a fi creativ înseamnă a vedea același lucru ca toată lumea, dar a te gândi la ceva diferit. Ca formațiune deosebit de complexă, creativitatea se caracterizează printr-o multitudine de sensuri: *productivitate, utilitate, eficiență, valoare, ingeniozitate, noutate, originalitate*. Au existat tendințe de a limita creația la productivitate, utilitate, valoare, calități, care sunt necesare, dar nu și suficiente pentru delimitarea creativității. Definiții pentru creație sunt totuși *noutatea și originalitatea*

Productivitatea se referă la numărul mare de idei, soluții, lucrări de specialitate, produse mai mult sau mai puțin materiale. *Utilitatea* privește în special rezultatele acțiunii, care trebuie să fie folositoare, să contribuie la bunul mers al activității. *Eficiența* are în vedere caracterul economic al performanței, se referă la randamentul acțiunii, la performanțele care se pot obține prin folosirea rezultatelor activității creatoare. *Valoarea* produselor activității creatoare trebuie să prezinte însemnate din punct de vedere teoretic sau practic, să fie recunoscută și respectată în plan social. *Ingeniozitatea* presupune eleganța și deosebita eficacitate a metodelor de rezolvare. *Noutatea* se referă la distanța în timp a lucrurilor, ideilor. Există lucruri foarte noi (recent elaborate), dar care pot să aibă un grad redus de originalitate. Originalitatea se apreciază prin raritatea ideilor, soluțiilor sau produselor. De obicei, sunt considerate originale rezultatele creativității care apar o singură dată într-o colectivitate, deci sunt unice.

1.1.4. Caracteristici și dimensiuni. Deși nu există, până în prezent, o unanimitate de opinii în privința definirii creativității, considerăm că aceasta poate fi circumscrisă, referindu-ne atât la *produsul* procesului, cât și la *procesul* însuși.

I. Taylor, cercetător în domeniul psihologiei sociale, a analizat peste 100 de definiții ale creativității și a pus în evidență *5 nivele de creativitate*. El a sugerat că creativitatea variază în adâncime și amploare mai degrabă decât ca tip. Astfel, ar fi eronat să facem deosebiri din punct de vedere psihologic între *creația științifică* și *cea artistică*, deoarece creativitatea implică o abordare a problemei sub aspect mai mult fundamental decât cel accidental, al formației profesionale.

- Primul nivel îl constituie *creația expresivă*, ce poate fi exemplificată de desenele spontane ale copiilor. Este vorba de forma fundamentală a creativității și necesară pentru apariția mai târziu a unor nivele superioare. Ea implică o expresie independentă, în care îndemânarea, originalitatea și calitatea produsului nu sunt importante.
- La nivelul următor, al *creației productive*, există o tendință de a restrânge și a controla jocul liber și de a îmbunătăți tehnica; produsele obținute pot să nu fie cu totul diferite de acelea ale celorlalți oameni.

- La nivelul *creației inventive* invenția și descoperirea sunt caracteristicile cele mai importante, care implică flexibilitatea în perceperea unor relații noi și neobișnuite între părțile care înainte erau separate.

Creația inovatoare este cel de-al patrulea nivel care se întâlnește la puțini subiecți. Ea înseamnă o modificare semnificativă a fundamentelor sau principiilor care stau la baza unui întreg domeniu de artă sau știință.

Forma cea mai înaltă a puterii creatoare este *creația emergentivă*, în care un principiu total nou sau o ipoteză nouă apare (emerge) la nivelul cel mai profund și mai abstract.

În afara problemelor de nivel, mai poate fi abordată și problema ariilor de comportament uman cărora li se poate aplica o definiție - creativitate. De exemplu, cât de întemeiat este *a vorbi despre creație la nivelul relațiilor umane*, deși nu e cu puțință să evaluăm un produs care nu e tangibil [172].

Pentru întregirea sferei noțiunii creativității, alți cercetători explorează aspecte ale procesului de creație și ale produsului său. Astfel, G. Wallas, extinzând analiza privind ceea ce pare să aibă loc în general în timpul *procesului de creație*, a sugerat existența a 4 etape: *prepararea, incubajia, iluminarea și verificarea* [Ibidem].

Acestea sunt clasificate, de regulă, în patru categorii.

- În primul rând, creativitatea implică totdeauna gândirea sau comportarea *imaginativă*. Activitatea imaginativă este un proces de generare a ceva original: oferirea unei alternative la ceea ce este convențional, de așteptat sau de rutină.
- În al doilea rând, în mod general, această activitate imaginativă are un *scop precis*: adică este direcționată spre atingerea unui anumit obiectiv sau rezolvarea unei probleme centrale. Uneori, obiectivul se modifică, atunci când apar noi idei și posibilități: uneori, de exemplu în procese de invenții sau descoperiri sunt identificate noi scopuri când produsul sau ideea inițială au apărut.
- În al treilea rând, aceste procese trebuie să genereze ceva *original*. Originalitatea poate fi de mai multe categorii: *individuală* (în raport cu rezultatul anterior al persoanei), *relativă* (față de grupul de care aparține) sau *istorică* (rezultatul este original în raport cu orice realizare anterioară în domeniul particular).
- În al patrulea rând, rezultatul trebuie să fie *de valoare* în raport cu obiectivul. "Valoarea" este aici o apreciere a unei anumite proprietăți a rezultatului. Există multe judecăți posibile ale valorii, în funcție de domeniul de activitate în chestiune: eficient, util, agreabil, valabil, durabil.

Obișnuit, creativitatea și productivitatea sunt considerate ca noțiuni sinonime, dar uneori se face deosebire între ele. În general, se consideră drept caracteristici principale ale creativității

originalitatea sau *noutatea produsului*, absența până atunci a ideii sau a produsului respectiv. Adeseori se adaugă necesitatea că ideea sau produsul realizat să prezinte și o mare valoare pentru societate.

Ca o persoană să fie considerată creatoare, este necesar să aibă și un minimum de productivitate. Între creativitate și productivitate există o corelație destul de ridicată. Totuși, pot să existe și cazuri excepționale: o persoană foarte productivă, ale cărei contribuții, luate izolat, să nu aibă caracter creator și persoane creatoare a căror producție să fie redusă cantitativ. Unii autori consideră că este necesar ca în afară de creativitate și productivitate să se introducă și să se definească și o a treia noțiune, aceea de *ingeniozitate*, prin care se înțelege rezolvarea problemelor, cu eleganță neuzuală, într-un mod abil și surprinzător.

Ingeniozitatea se poate manifesta în rezolvarea unor probleme de practică sau de cunoaștere, fie ele importante sau nu. În sensul restrâns al cuvântului, ingeniozitatea presupune rezolvarea unor probleme importante.

Menționăm că rezolvarea ingenioasă a unei probleme nu presupune neapărat rezolvarea ei rapidă. Rezolvarea nu este considerată în funcție de timp, care poate fi variabil. Mai adăugăm că unii autori consideră gândirea creatoare ca o formă a gândirii direcționate, prin care se înțelege gândirea care caută un răspuns, încearcă să rezolve o problemă. Această formă sau acest tip de gândire se opune tipului asociativ, în care un lucru duce la altul fără un scop sau un obiectiv specific.

Tot în cadrul gândirii direcționate, E. R. Hilgard menționează, ca fiind deosebită de gândirea creatoare, *gândirea creitică*, prin care înțelege *acea gândire care examinează argumentația, pentru a determina dacă este sau nu valabilă*. Regulile *gândirii creitice* au la bază logica formală. În schimb, *gândirea creatoare* utilizează, după Hilgard, abilitățile gândirii nu pentru a examina un argument, ci pentru a produce, a descoperii ceva ce este nou și de valoare [Apud 175]. Totuși, o separare netă a gândirii critice de gândirea creatoare credem că nu se poate face.

Tot în această ordine de idei, trebuie să menționăm că încă în 1767, W. Duff, analizând profilul intelectual al unor genii, cum sunt Descartes, Shakespeare, Bacon, Newton, Berkley, descria trei dimensiuni esențiale ale personalității creatoare: imaginația descrisă ca abilitate mentală de compunere și de descompunere, combinare și descombinare a ideilor, obținându-se obiecte ce nu au existat până în acel moment; judecata care permite evaluarea ideilor elaborate prin imaginație, selectarea obiectelor obținute după criteriul adevărului și al utilității; gustul care este specific personalității creatoare și asigură diferențierea ideilor frumoase de cele urâte, a celor decente de cele ridicole.

În general, în literatura de specialitate, *dimensiunile creativității* sunt considerate a fi: procesul de creație, produsul creat, personalitatea creatoare, mediul sau climatul social al creației; la aceste dimensiuni, Al. Roșea mai adaugă și grupul sau colectivul creativ, sau creativitatea la nivelul colectivului [67]. În același sens, S. E.Gollan propune patru categorii de criterii în abordarea fenomenului creației:

- performanța creatoare sau produsul creat, cu modalități de evaluare specifice;
- procesul creativ necesar pentru elaborarea noului, cu dinamica și fazele sale;
- persoana creatoare și trăsăturile de personalitate caracteristice acesteia;
- potențialul creativ sau disponibilitățile native ale persoanei înalt creative.

Rezumând contribuțiile mai multor autori, autoarea M.Roco enumeră *calitățile* pe care le prezintă fenomenul complex al creativității:

- productivitatea ce reflectă numărul mare de idei, soluții, lucrări de specialitate, produse materiale sau spirituale;
- utilitatea, vizând rezultatele acțiunii, care trebuie să aibă o folosință pentru demersul activității;
- eficiența, reflectând caracterul economic al performanței, randamentul acțiunii obținut prin folosirea produselor activității creatoare;
- valoarea produselor activității creatoare, respectiv, importanța lor teoretică sau practică, recunoașterea și respectul pe plan social;
- ingeniozitatea, implicând eleganță și eficacitate în folosirea metodelor de rezolvare;
- noutatea, adică distanța în timp a lucrurilor, ideilor;
- originalitatea, evaluată după raritatea ideilor, produselor, fiind considerate originale acele rezultate ce apar o singură dată într-o colectivitate, deci sunt unice [119, p. 7-9].

Din perspectiva lui Gollan se disting patru criterii și dimensiuni de definire a creativității [172]:

- *creativitatea ca produs* – a fi creativ înseamnă a obiectiva acest potențial, a obține un produs.
- *creativitatea ca proces*, presupune considerarea creativității ca având caracter stadial, deoarece niciodată nu putem spune că creativitatea este instantanee.
- *creativitatea ca potențialitate general umană*. Abordând creativitatea din această perspectivă, deducem faptul că orice om este creativ în plan potențial. Aceasta nu înseamnă că el este întotdeauna creativ, deși nu există oameni necreativi.
- *creativitatea ca expresie complexă a personalității* – în procesul creativ intervin toate palierele vieții psihice.

În psihologie, creativitatea este expresia întregului sistem psihic uman. *Modelul bifactorial* al creativității susține că vorbim de creativitate când se intersectează două categorii de factori: *vectorii* și *operațiile*, mai exact vectorii creativi și operațiile generative. *Vectorii* reprezintă tendința, dorința stărilor, dispozițiilor energetice ale persoanei care o incită la acțiune. Exemple de vectori: trebuințe, dorințe, aspirații, convingeri, idealuri, adică factori dinamizatori. Toți acești vectori declanșează operațiile. *Operațiile* se referă la operațiile gândirii (strategiile de tip euristic), ale imaginației.

Atitudinile creative importante sunt: încredere în forțele proprii, atitudine antirutinieră, interes pentru cunoaștere, perseverență în a căuta noi și noi soluții, curaj în a adopta soluții ce la prima vedere par imposibile, simț valoric crescut, capacitate de concentrare, spirit fantezist, capacitate de problematizare, receptivitate la nou, toleranță la schimbare, toleranță la ambiguitate, autonomie, independență [172].

De asemenea, S.Gollan stabilește patru tipuri de criterii în aprecierea creativității: 1) performanța creatoare sau rezultatele nemijlocite ale activității creatoare care se caracterizează prin eficiență, utilitate, noutate și originalitate; 2) procesul creativ, ale cărui trăsături specifice sunt: spontaneitatea, asociativitatea, flexibilitatea, capacitatea combinatorică; 3) însușirile persoanei creative care privesc în primul rând motivele și atitudinile creative. 4) potențialul creativ, situație în care sunt evaluate fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea și capacitatea de elaborare prin intermediul unor teste specifice, persoana fiind doar candidată pentru creativitate [175].

1.1.5. Tipuri și aspecte ale creativității. În privința tipurilor de creativitate, au fost propuse următoarele categorii: *creativitatea științifică*, *creativitatea artistică* și *creativitatea conceptuală* [176]. *Creativitatea științifică*, în termenii cei mai simpli, implică descoperirea unor adevăruri științifice. Creativitatea științifică a fost tratată pe larg în cartea lui A. Moles [146]. *Creativitatea artistică* este aptitudinea de a reda lucruri apreciate pentru frumusețea lor estetică; există doar la indivizii cu predispoziție vizuală și tactilă pentru artă. *Creativitatea conceptuală* implică crearea de soluții sub forma de concepte relevante unice, pentru problemele existente și emergente. În acest sens, creativitatea este procesul mental care implică generarea unor noi idei sau concepte, sau a unor noi asocieri între ideile, cunoștințele sau conceptele existente. Cercetătorii asupra creativității afirmă, în temei, faptul că a fi creativ înseamnă a produce ceva nou (original, neașteptat) și adecvat (adaptiv, referitor la constrângerile sarcinii date). Subsumate criteriului de adecvanță, sunt calitățile de a fi corespunzător, a fi util și a avea valoare, conform cu unele criterii externe.

Complexitatea fenomenului creativității rezultă și din faptul că el poate fi abordat din multiple unghiuri de vedere dintre care Munteanu A. [56, p. 35] descrie două: planul orizontal și

planul vertical. Planul orizontal (longitudinal) ne conduce la cel puțin trei aspecte majore și anume: *personalitatea creatoare, procesul creator și produsul creat*.

După cum apreciază Landau E. [Apud 56], creativitatea ca produs contează îndeosebi pentru știință, artă, industrie; ca proces - se detașează ca prioritară pentru psihoterapie, iar ca personalitate creatoare - devine esențială din perspectiva educației.

Planul vertical sugerează, pe de o parte, că „toți oamenii sunt într-o măsură oarecare creatori în mod potențial”, iar pe de altă parte, prezența unor niveluri (straturi) de structurare și ființare a creativității. Astfel, I.Taylor [Apud 56, p.43], descrie următoarele niveluri:

- *creativitatea expresivă*, specifică vârstei copilăriei, în care contează comportamentul în sine și nu abilitatea sau calitatea produsului realizat;
- *creativitatea productivă*, care implică dobândirea unor îndemânări pentru anumite domenii;
- *creativitatea inventivă*, care presupune capacitatea de a realiza legături noi între elemente deja cunoscute;
- *creativitatea inovativă*, care implică găsirea unor soluții noi, originale, cu rezonanță teoretică și practică;
- *creativitatea emergentivă*, specifică numai geniilor, care au revoluționat un întreg domeniu al științei, tehnicii sau artei [178] și [63, p.11].

1.1.6. Gândirea creativă. *Gândirea divergentă* este aptitudinea intelectuală de generare creativă, cu fluentă și viteză, a unor soluții multiple, originale, neobișnuite, diverse și elaborate la o problemă stabilită. J.P. Guilford [129] a considerat această trăsătură cognitivă ca fiind cel mai important ingredient al creativității; creativitatea se bazează pe gândirea divergentă. Cele mai importante caracteristici ale gândirii divergente sunt:

- flexibilitatea mentală;
- originalitatea;
- fluenta și inventivitatea.

Gândirea divergentă este exemplificată de bogăția ideilor și originalitatea acestora.

Gândirea convergentă este aptitudinea intelectuală de a evalua în mod logic idei /soluții, de a critica și a opta pentru soluția cea mai avantajoasă a unei probleme date, dintr-o selecție de soluții. Gândirea convergentă este raționamentul analitic, măsurat prin teste de inteligență. Răspunsul formulat este unic și riguros determinat, reprezentând cea mai bună soluție potențială. Acest tip de gândire este utilizat după evaluarea unui set de idei, informații sau alternative.

Ambele aptitudini par să fie necesare pentru rezultatul (*output-ul*) **creativ**. Gândirea divergentă este esențială pentru noutatea produselor creative, în timp ce gândirea convergentă este fundamentală pentru a ajunge la concluzia adecvată, specifică pentru situația dată. Gradul de

predominanță variază în funcție de sarcină sau ocupație: un matematician poate manifesta mai multă gândire convergentă, pe când un artist va prezenta mai multă gândire divergentă.

Flexibilitatea gândirii. Principala componentă a gândirii creatoare poate fi considerată *flexibilitatea*, prin care înțelegem modificarea rapidă a mersului gândirii când situația o cere, restructurarea ușoară a vechilor legături corticale în conformitate cu cerințele noii situații pe bază de analiză și sinteză, realizarea ușoară a transferurilor în rezolvarea problemelor. Opusul flexibilității este *inerția* sau *rigiditatea gândirii*, care înseamnă perseverarea într-o situație nouă a legăturilor corticale anterior formate, a modalităților anterioare de rezolvare a problemelor, cu alte cuvinte, greutatea sau imposibilitatea restructurării situației, manifestarea stereotipiei în gândire. Rezistența sistemelor de legături condiționate la schimbare și restructurare constituie o piedică esențială în calea gândirii unor soluții noi, cerute de situațiile noi.

J. P. Guilford consideră ca factori psihici asociați mai des cu creativitatea: fluiditatea, flexibilitatea și originalitatea gândirii divergente, prin care înțelege acea gândire ce merge în direcții diferite, făcând posibilă schimbarea direcției în rezolvarea unei probleme și orientarea spre o diversitate de răspunsuri, când pot fi mai multe răspunsuri acceptabile. Dat fiind că pentru Guilford indicele principal al originalității este caracterul neuzual al răspunsurilor și soluțiilor, raritatea lor statistică, înseamnă că originalitatea este opusă conformismului în gândire și expresie, ceea ce este de fapt și trăsătura flexibilității [Ibidem].

Din acest motiv, putem considera originalitatea ca implicată în flexibilitate. În ceea ce privește fluiditatea (verbală, ideativă, asociativă și expresivă), prin care se înțelege bogăția și ușurința asociațiilor, este implicată atât în gândirea reproductivă, cât și în gândirea creatoare. Inerția și flexibilitatea pot să fie și însușiri ale personalității, ale temperamentului. Totuși, flexibilitatea și inerția în domeniul gândirii prezintă și unele caracteristici specifice. În primul rând, subliniem faptul că flexibilitatea și inerția gândirii sunt în funcție mai ales de nivelul de asimilare a cunoștințelor. În procesul de rezolvare a problemelor rezistă la restructurare mai ales acele cunoștințe și date ale experienței cognitive a căror însușire a avut loc cu un grad redus de conștientizare și înțelegere. Totodată flexibilitatea este rezultatul unei experiențe, a unui stil de abordare a problemelor, format în procesul rezolvării independente și creatoare, după cum inerția (rigiditatea) se constituie ca o formă de comportament în procesul rezolvării stereotipice a problemelor .

1.1.7. Modele ale procesului de creație. Modelele proceselor creative sunt multe, dar am făcut selecție pentru cele mai utile în *ghidarea creativității* elevilor, deși acestea nu trebuie utilizate prea rigid, într-o succesiune fixă a fazelor, deoarece pot exista devieri de la un model, în anumite situații instructive.

Modelul Wallas. Unul dintre modelele timpurii ale procesului de creație a fost propus de G. Wallas, profesor la London School of Economics, în cartea sa *The Art of Thought* /Arta gândirii [176]. Modelul propus de G.Wallas conține 5 faze:

- **Pregătire:** este o fază de preparare, când are loc definirea, observarea și studiul problemei, se adună informații și materiale de bază asupra problemei, pentru a construi o cunoaștere solidă a subiectului (domeniului).
- **Incubație:** este o perioadă în care problema este lăsată deoparte, pentru o vreme care poate dura minute, săptămâni sau chiar ani. În perioada de incubație problema este internalizată în inconștient, după angajarea activă de la început, gânditorul creativ se ocupă de altceva, complet diferit, iar momentele "aha" (care exprimă triumful revelației) vor apărea ca rezultat al gândirii inconștiente.
- **Intimare (avertizare):** o fază asociată cu un sentiment care precede deseori intuiția creativă.
- **Iluminare:** noua idee sau viziune creativă apare brusc (ca un "flash") din procesarea inconștientă a informației. În știință se vorbește de "intuiție", în arte este considerată "inspirație". Ideile iluminante pot fi declanșate uneori de diferite experiențe, utilizând metafore, observând natura, ascultând muzică etc. Este o fază misterioasă, dificil de descris.
- **Verificare:** în această fază finală, cunoscută și ca validare, se întreprind activități pentru a verifica dacă ideea "fericită", apărută prin iluminare, rezolvă într-adevăr problema, dacă este necesară o eventuală eliminare a unor erori sau lacune.

Această împărțire pe faze a procesului de creație a fost în general acceptată de cercetătorii ulteriori, cu unele modificări ale denumirilor sau a numărului fazelor. Totuși, este de menționat că modelul Wallas nu este absolut original, ci își are originea în conferința susținută de matematicianul H. Poincaré în 1908 la Institutul General de Psihologie din Paris, despre "Creația matematică"[102]. H.Poincaré descrie procesul de creație (în matematică) prin succesiunea a două faze: a) combinarea elementelor de cunoștințe (în gândirea inconștientă); b) alegerea ulterioară a combinațiilor bune. Rolul gândirii inconștiente a fost relevat de H. Poincaré care afirma că iluminarea este un "semn manifest al unei activități inconștiente anterioare, îndelungate" care apare după o perioadă de odihnă. În opinia sa, cea mai mare parte a creativității apare în subconștient, unde mintea "alege" acele combinații care sunt fructuoase, după care urmează o perioadă de activitate conștientă.

Modelul Barron [Apud 165], profesor de psihologie la University of California, a pus de asemenea un important accent pe inconștient și procese întâmplătoare, în Modelul de Creație Psihică *F.X Barron* presupune existența a patru faze:

- *Concepția*, într-o minte pregătită
- *Gestația*, coordonată complicat în timp
- *Nașterea*, suferința emergenței la lumină
- *Creșterea noului copil*, perioada de dezvoltare ulterioară.

Modelul Barron sprijină punctul de vedere popular asupra creativității ca proces misterios care implică gândirea inconștientă, în afara controlului direct al persoanei creative.

Modelul Rossman [176] a investigat procesul de creație prin examinarea chestionarelor și a extins modelul creativității la șapte faze, care constituie așa-numitul *model de creativitate al lui J. Rossman*:

- Observarea unei necesități sau a unei dificultăți
- Analiza necesității
- Analiza întregii informații disponibile
- Formularea tuturor soluțiilor obiective
- Analiza critică a acestor soluții (avantaje, dezavantaje)
- Nașterea noii idei - invenția
- Experimentarea pentru a testa cea mai promițătoare soluție, selectarea și perfecționarea alcătuirii finale.

Modelul Osborn [Apud 176], *creatorul metodei brainstorming* pentru stimularea gândirii creative, a optat pentru o teorie similară de echilibru între imaginație și analiză în modelul său de gândire creativă. *Modelul lui A. Osborn* include șapte faze: orientarea, pregătirea, analiza, ideea, incubarea, sinteza și evaluarea. Procesul creației este prezentat, de obicei, în 6 pași:

- Stabilirea obiectivului
- Stabilirea datelor (sau faptelor)
- Formularea problemei
- Generarea ideilor
- Alegerea unei soluții
- Obținerea acceptării soluției.

Generarea unor idei multiple, prin utilizarea metodei brainstorming, este critică pentru rezolvarea eficientă, creativă a problemelor, prin aplicarea procesului CPS.

Modelul lui Koberg D. și Bagnall J. [138] Aceștia au propus un model de rezolvare creativă a problemelor care este cunoscut și sub denumirea de *modelul călătorului universal*. Fazele propuse în acest model sunt următoarele.

- Acceptarea situației (ca o provocare)
- Analiza (pentru a descoperi contextul problemei)
- Definirea (principalele probleme și obiective)

- Ideea (generarea opțiunilor de rezolvare a problemei)
- Selectarea (alegerea celei mai convenabile alternative)
- Implementarea (realizarea formei fizice a ideii).
- *Evaluarea* (analizarea și o nouă planificare a acțiunilor următoare).

Se observă că ideea - focarul tradițional al instrumentelor de stimulare a gândirii creative, ca de exemplu brainstorming, este precedată și urmată de gândirea deliberată, analitică și practică.

Modelul *Geneplora*. Ronald A. Finke și coautorii [124, p. 18] au încercat să identifice procesele și structurile cognitive specifice care contribuie la actele și produsele creative, pentru a dezvolta noi tehnici pentru studierea creativității în contextul experimentelor științifice controlate. Acești specialiști au elaborat *Modelul Geneplora* care consideră că *cogniția (cunoașterea) creativă* este o interacțiune între procese generative și procese exploratorii. În baza acestui model, invenția creativă are loc în două faze de procesare principale. În *faza generativă*, persoana construiește reprezentări mentale denumite structuri preinventive, care sunt utilizate pentru a reprezenta noi pattern-uri vizuale, forme noi ale obiectelor, exemplare categoriale, modele mentale și combinații verbale. Aceste structuri au diferite proprietăți emergente (noutate, semnificație implicită, divergență), care sunt exploatate în a doua fază, denumită *faza exploratorie*. Cogniția creativă rezultantă poate fi concentrată sau extinsă, conform cu cerințele sarcinii sau necesitățile individuale, prin modificarea structurilor preinventive și apoi repetarea ciclului. Pot fi impuse constrângeri asupra produsului final în orice moment, în timpul fazei generative sau exploratorii.

Modelul *3D* vehiculează un model al creierului care presupune existența a trei tipuri de creier:

- Creierul reptilian, prezent atât la animale cât și la oameni. Aici este sediul instinctelor - foame, sete etc.
- Sistemul limbic - este sediul emoțiilor, sediul neexprimării verbale, are legătura cu afectivitatea și cu memoria, mai ales cu cea de lungă durată. Aici sunt înregistrate acțiunile imediate, neplanificate.
- Cortexul - la nivelul cortexului apare limbajul, este sediul recunoașterii ființelor, lucrurilor, aici își au sediul operațiile gândirii.

Aceasta este *specializarea pe verticală* a creierului. Întâlnim și o *specializare pe orizontală*, la om aceasta se întâlnește la nivelul cortexului. Ea presupune împărțirea creierului în două emisfere cerebrale. Fiecare emisferă are o organizare în patru lobi: frontal, parietal, occipital și temporal. În acești lobi există o zonă primară, mai multe zone secundare și unele arii de asociație.

Însă nu putem spune că o anumită emisferă este superioară celeilalte. Întâlnim în acest sens noțiunea de *emisfericitate*, termen ce se referă la specializarea funcțională a fiecărei emisfere în parte. Din punct de vedere senzorio-motor, fiecare emisferă comandă partea opusă a corpului [172].

1.1.8. Factorii creativității. Problema care stă astăzi în fața științelor educației este de a adâncii studiul factorilor creativității și a găsi căile și mijloacele cele mai eficiente de dezvoltare a creativității la elevi. Elevii care au dezvoltată gândirea creatoare ajung mai repede la idei și principii noi pentru ei, pentru domeniul lor de interes. Un astfel de elev ajunge să descopere noi relații între fenomene, noi metode sau procedee de investigație, să realizeze forme artistice noi etc. Creatoare,⁷ în sens individual-psihologic, poate fi și gândirea unui elev care ajunge „să descopere” lucruri deja cunoscute, dar pe care el le dobândește pe o cale independentă. Creatoare este și gândirea unui elev care găsește rezolvarea unei probleme pe o cale diferită, eventual mai „elegantă” decât cea din manual sau decât cea care a fost prezentată de profesor în clasă, chiar dacă modul de rezolvare găsit de elev nu este nou. Ori de câte ori un elev care se găsește în fața unei probleme îi restructurează datele sau imaginează procedeul care conduce la soluție, fie că această problemă este o sarcină școlară, o sarcină a vieții curente, sau un test, el înfăptuiește o invenție.

Creativitatea gândirii elevului este, fără îndoială, componenta principală în activitatea de creație, principalul instrument psihologic al creației, dar nu singurul. Creația, în orice domeniu, presupune, în același timp, anumite însușiri motivaționale și de caracter, în primul rând atitudinea activă în fața dificultăților, o sensibilitate ridicată pentru un anumit domeniu sau un cerc mai larg de fenomene, curiozitate vie, interese dezvoltate, atitudine pozitivă față de un risc rezonabil etc. Este de la sine înțeles rolul condițiilor social-educative a căror importanță este majoră. Pentru creație, în unele domenii speciale sunt necesare și unele aptitudini speciale. Creativitatea este înainte de toate un proces, care duce la un anumit produs.

Creativitatea se poate manifesta în oricare din aceste aspecte ale procesului sau în toate. Unii pot fi creatori de idei; creativitatea altora se poate manifesta prin dezvoltarea mijloacelor de testare a acestor idei; iar alții sunt creatori în modul de prezentare a ideilor și descoperirilor altora. Desigur, există și elevi la care creativitatea se poate manifesta sub toate aceste forme. Este de la sine înțeles că gândirea creatoare este necesară nu numai în învățare, ci, în general, în orice domeniu al activității umane.

Este absolut necesar de precizat că nu se poate ajunge la creație doar prin criticarea vechilor cunoștințe. Critica nu ajută dacă este un scop în sine, ea trebuie doar să sprijine elevul să se elibereze temporar de interpretări cunoscute pentru a vedea altfel problema de care se ocupă. Pe de altă parte, este total contraindicat pentru creație să implici în critică pe cineva, fiindcă mersul

gândirii devine astfel din ce în ce mai subiectiv și se abate de la problema reală. Factorii creativității pot fi deci :

- Factori interiori, structurali (psihici) - sunt factorii ce țin de persoană.
- Factori exteriori (conjuncturali) - sunt factorii socio-culturali.
- Factori psiho-sociali - sunt factorii ce țin de interacțiunea persoanei cu mediul.
- Factori socio-educationali.

Factorii interiori sunt de trei feluri: factori intelectuali, factori motivaționali - afectivi și factori de personalitate. Factorii intelectuali sunt reprezentați de: gândirea creativă; imaginație; inteligență. Factorii motivaționali - afectivi se referă la motivația creatoare, respectiv la motivația intrinsecă. Factorii de personalitate se referă la: factori atitudinali, factori aptitudinali, factori temperamental și factori caracteriali [56, p.28].

1.1.9. Caracteristici ale elevilor creativi. Persoanele creative în general posedă multe caracteristici /trăsături distincte care le diferențiază semnificativ de persoanele mai puțin creative sau chiar noncreative. Davis a "inventariat" peste 200 de trăsături de personalitate și adjective ale atitudinii creative și le-a împărțit în trăsături pozitive, social dezirabile și trăsături negative, potențial supărătoare. Dintre acestea, în ordinea caracteristicilor importante sunt: imaginația, sensibilitatea la probleme, curiozitatea, intuiția, descoperirea ideilor, toleranța pentru ambiguitate, independența (autonomia), originalitatea etc. [Apud 148, p. 68].

Independența (autonomia). Elevii creativi tind să fie independenți, nonconformiști în gândire și acțiune, sunt relativ neinflențați de alții. Autonomia este o trăsătură care înglobează și alte dispoziții sociale: introversiunea, motivația intrinsecă, autoîncrederea, dorința de solitudine, insatisfacția cu *statu-quo*.

Imaginația constituie o aptitudine importantă și se bazează pe anumite predispoziții ereditare, pentru sinteza unor noi imagini, noi idei [Apud 32]. Imaginația creativă desemnează capacitatea unui elev de a efectua o activitate creatoare, adesea generalizată la întreaga capacitate inventivă. Dezvoltarea imaginației presupune însă multă muncă în procesul de creație. Imaginația creativă a elevului este un mod de gândire în esență *generativ* (de noi idei, conexiuni, analogii) și a devenit sinonimul conceptului de "creativitate".

Sensibilitatea la probleme. Este o trăsătură esențială pentru rezolvarea eficientă a problemelor. Elevul creativ are capacitatea de a observa ceea ce este neobișnuit și diferit, de a vedea potențiale nerealizate în anumite situații, de a observa asemănări și analogii în experiențe diferite.

Intuiția- insight (l. engl.) este o descoperire bruscă, o revelație a unui adevăr, a soluției unei probleme etc. în cursul unei "învățări" prin încercare și eroare. Un elev intuitiv observă relațiile, implicațiile, are o sensibilitate sporită la detalii și pattern-uri.

Originalitatea. Elevul creativ prezintă originalitate în gândire și idei, vede lucrurile în modalități noi. Originalitatea se exprimă și prin aptitudinea de a lăsa la o parte sistemele ferm structurate și stabilite, de a dizolva sintezele existente și de a utiliza elementele și viziunile în afara contextelor inițiale, pentru a crea noi combinații, noi sisteme de relații [Apud 103].

Fenomenul creativității și aspectele ce țin de profilul psihologic al personalității creatoare este abordat de A.Țurcan [78, p.114], care afirmă că acest domeniu exercită o influență continuă asupra fiecărui individ, generată de dorința intimă de a afla secretele procesului creației pentru a putea instala în viața noastră obișnuința de a fi creativi. Interesul sporit pentru secretele persoanelor creatoare derivă din convingerea că prin creativitate asigurăm vieții noastre siguranță, dar și culoare, ducem înainte destinul nostru de a construi lumea, de a o desăvârși.

Preocupările pentru caracterizarea personalității creatorului pot fi grupate în două categorii distincte: sunt autori care descriu creatorul ca pe o persoană cu aptitudini și atitudini creative, capabilă și motivată să realizeze produse noi și originale și autori care consideră că în orice individ există o potențialitate creativă, care se poate dezvolta în condiții corespunzătoare, considerând creativitatea ca însușire general umană.

Structural, în alcătuirea *profilului psihologic al creatorului*, este obligatoriu a fi invocate cel puțin două laturi constitutive, respectiv structura aptitudinală, cu elementele înnăscute și dobândite, adică latura operațional-instrumentală și cea atitudinal-valorică. Portretul elevului creator are unele contururi schițate clar, dar detaliile depind de la creator la creator. Personalitatea elevului creator este unică, are particularități și trăsături individuale, specifice, care necesită evaluare, abordare și înțelegere personalizată. Elevul creator are o continuă nevoie internă de recunoaștere, apreciere, de varietate și autonomie. Preferă ordinea complexă și schimbarea. Dovedește o orientare estetică oarecum întinsă. Elevul creator dorește să domine o problemă, este frământat să ordoneze în minte ceea ce pare imposibil de clasificat, pentru că vrea să îmbunătățească ordinele și sistemele curent acceptate.

În studiul realizat de Stein M. [Apud 78] este prezentată o listă de caracteristici de personalitate, care pot fi asociate și cu *elevul creativ*:

- Este o persoană activă
- Simte nevoia de ordine
- Manifestă curiozitate
- Se autoafirmă, este dominant, are inițiativă
- Are nevoie de putere

- Are persistența motivului, are dragoste și capacitate de muncă, autodisciplină, perseverență, energie, este profund
- Este independent și autonom
- Este critic în mod constructiv, este nemulțumit, nesatisfăcut
- Este larg informat, are o întinsă scară de interese, este multilateral
- Este deschis la sentimente și emoții. Pentru el sentimentul e mai important decât gândirea, el e mai subiectiv, el posedă vitalitate și entuziasm
- Este estetic în judecată și în orientarea privind valorile
- Nu prețuiește aspectul economic al lucrurilor
- Nu este interesat de relațiile interpersonale, nu dorește multă interacțiune socială
- Nu este stabil emoțional, dar este capabil să-și utilizeze instabilitatea în mod eficient
- E prost adaptat în accepțiunea psihologică a termenului, dar adaptat în sensul mai larg de a fi util social și fericit în existența sa

Personalitatea elevului creator se reflectă în produsul de creație, iar informația care se transmite prin tipologiile descrise poate rămâne semnificativă în sensul creației artistice. Realizarea actului creator angajează toate resursele personalității elevului creator, cu accente ce vizează însușiri generale și aptitudini creative speciale, care reflectă imaginea creatorului specific: receptivitate față de nou, pasiune pentru creație, instruire, imaginație, cultură, originalitate, tenacitate, regăsire de specialitate. Fiecare elev creator este o entitate independentă și irepetabilă atât sub aspectul portretului psihologic, cât și sub acel al manifestării sale prin creație.

Unicitatea elevului creator este determinată de dinamica și evoluția identității de sine, de zestrea ereditară, structura aptitudinală, mediul social apropiat, experiențele personale (rutinele și evenimentele) și de contextul socio-cultural. Dimensiunea importantă a elevului creator este motivația creatoare, ca premisă subiectivă pentru formarea unei atitudini favorabile demersurilor creative. Individualitatea elevului creator se conturează în produsul creației, prin care se reflectă personalitatea cu trăsăturile, motivațiile și aspirațiile sale specifice, criteriul de validare fiind cel estetic [Ibidem, p.114-117].

Dacă ne referim la cercetările în domeniul creativității în Republica Moldova, trebuie să constatăm că această problematică a fost în vizorul Godoroja R. [45], care a specificat modalitățile de formare a gândirii creative a elevilor prin prisma instruirii problematizate, fără a aborda și cadrul problematologizării ca unul determinat în formarea gândirii creatoare a elevilor; Lascu N. [49], care a analizat formarea capacității creative la elevii claselor primare; Martâniuc S. [51], ce s-a axat pe dezvoltarea imaginației creatoare a elevilor din clasele primare. Dezvoltarea aptitudinilor creative ale studenților a fost în atenția cercetătorilor Rotari E., și

Patrașcu D. [66]. Tangențial problema și-a găsit reflectare în cercetările Solcan A. [72], Calaraș C. [18], Callo T. [20], Guțu Vl. [48], Cojocaru-Borozan M., Zagaievschi C. [31] etc. Aceste cercetări sunt valoroase prin abordarea concretă a unor aspecte ale creativității, contribuind, în mare măsură, la completarea instrumentarului didactic la diverse discipline școlare, însă domeniul învățării limbilor străine a rămas nevalorificat din perspectiva creativității elevilor.

1.2. Raporturi determinante ale creativității în procesul instructiv

Plecând de la considerațiile expuse mai sus și supunându-le unui punct de vedere analitic asupra noțiunii de creativitate, putem merge pe ideea examinării și interpretării, într-o privire de ansamblu, a celor mai reprezentative raporturi pe care le stabilește creativitatea, ca rezultat al procesualizării sale educaționale. Trebuie să menționăm că aceste raporturi se identifică ca o contribuție la un demers constructiv care își propune să participe la clarificarea unui domeniu mai nou al creativității în școală, în general, și la lecțiile de limba engleză, în special, fapt reflectat și în studiile specialiștilor în domeniu Sternberg R. [73]; Aznar G., Ely St. [105]; Rey O., Feyfant A. [155]; Florida R. [125], Stănciulescu T., Belous T., Moraru I. [77]; Berar I [6]; Mircescu M. [52] ; Crețu C. [34]; Fryer M. [44]; Moraru I. [55]; Малахова И.А.[90] etc.

În majoritatea lor, cercetătorii creativității, de orice formație, recunosc pertinenta creativității pentru procesul educațional, fie direct, fie indirect și a relațiilor sale cu alte aspecte relevante, cum ar fi intuiția, motivația, inspirația, supradotarea, talentul, inteligența etc.

Insign și creativitate. R. Sternberg și J. Davidson coordonează o amplă lucrare consacrată insight-ului și importanței acestuia pentru creație. Cercetătorii deosebesc două forme de insight: (a) *convergent* (descoperirea unei structuri creative sau soluții care dă sens unor fapte aparent nelegate); (b) *divergent* (căutarea de noi implicații ale unei structuri prin explorarea unor posibilități noi). Termenul insight înseamnă „vedere în interior” (seeing inside), semnificație care îl apropie de un alt termen controversat, ***intuiție***. Insight-ul este implicat în creativitate, având forme mai mult sau mai puțin inovatoare: insight ca rezolvare de probleme descoperite și insight ca rezolvare de probleme prezentate, în prima situație fiind vorba de crearea unui nou câmp sau domeniu de activitate; insight înțeles ca structură preinventivă, moment de construire a reprezentărilor mentale necesare pentru rezolvarea unor probleme și insight conceput ca structură explorativă legată de căutarea și apariția ideilor noi (R. Finke) [Apud 124].

Motivație și creativitate. Trebuie să menționăm că principalul motiv al creativității îl constituie *tendința omului de a se actualiza pe sine*, de a deveni ceea ce este potențial. Această tendință poate fi îngropată sub straturi de mecanisme psihice, se poate ascunde în spatele unor fațade elaborate care îi neagă existența. Fiecare individ are această tendință de autoactualizare a

sinelui, care așteaptă condiții optime pentru a fi eliberată și exprimată. Această tendință este motivația primă a creativității, tendința organismului de a forma noi relații cu mediul, în strădania acestuia de a fi mai plener „sie însuși”.

Există anumite motive specifice pentru creație, cum ar fi: pasiunea pentru muncă sau învățatură, satisfacția în muncă sau în învățare, trăire emoțională extrem de intensă, dorința omului de contacte sociale, dorința (curiozitatea) pentru cunoaștere. Motivația creatoare are anumite caracteristici:

- are caracter neperiodic;
- are caracter direct (extensional / intrinsec);
- motivația creatoare este orientată spre conținutul acțiunii și nu spre mediul înconjurător;
- motivația creatoare are scopuri multiple [Apud 172].

T. Amabile susține ideea motivației intrinseci pe care o consideră o componentă a modelului creativității. Modelul componențial al creativității, propus de autoare, cuprinde:

- motivația intrinsecă;
- aptitudinea pentru un anumit domeniu sau o anumită activitate;
- aptitudini specifice (generale) pentru creativitate.

T. Amabile mai susține că și motivația extrinsecă este utilă, dar nu de una singură. ci doar combinată cu cea intrinsecă [103, p. 1154].

Inspirație și creativitate. *Inspirația* este o stare psihică de tensiune puternică cu o durată variabilă, în cursul căreia se conturează în linii generale viitoarea idee sau soluția nouă. Atributele esențiale ale inspirației sunt: spontaneitatea și vibrația afectivă. Cercetările psihologice au arătat că inspirația este o etapă a procesului de creație.

Talentul. Cuvântul *talent* provine din limba greacă, *talanton* desemnând o unitate de măsură a greutateii sau o monedă având valoarea corespunzătoare unui talant de aur sau de argint. În dicționarul Larousse sensul psihologic al termenului talent se referă la aptitudinea sau superioritatea naturală pentru a face un anumit lucru. Talentul este o continuare a aptitudinii, o treaptă superioară de dezvoltare a acesteia, caracterizat nu doar prin efectuarea cu succes a unei activități, ci și prin capacitatea de a crea opere originale. După M. Bejat, individul înzestrat cu talent se caracterizează printr-o inteligență deosebită, o puternică impresionabilitate, o mare exigență față de sine, dispunând de un puternic spirit autocritic, care-l face să fie permanent nemulțumit de ceea ce creează și să năzuiască spre perfecțiune [8, p.147].

Supradotarea. Persoana supradotată este înzestrată cu, daruri naturale care îi permit să facă lucruri deosebite. Supradotat este: 1. cel care posedă într-o mare măsură abilități intelectuale

sau cel care are un coeficient intelectual (QI - Intelligence Quotient) mai mare de 140; 2. individul care posedă un talent nonintelectiv cum ar fi cel muzical.

Se consideră că o persoana este supradotată dacă are o evidentă superioritate în privința uneia sau a mai multor capacități, fără să știm exact care sunt acestea, care sunt cauzele supradotării și fără să știm în ce măsură sunt dezvoltate aceste abilități.

De-a lungul timpului s-a considerat că supradotarea reprezintă o dezvoltare excedentară a inteligenței. Treptat însă s-a mers pe o abordare pluralistă a supradotării, care consideră că supradotarea este o sumă bazată pe interacțiunea componentelor între capacități intelectuale dezvoltate peste medie la care se adaugă și alte abilități superior dezvoltate.

Definițiile supradotării includ:

- *Definiția pedagogică* - supradotarea se referă la existența la copil a unei capacități peste medie de a învăța rapid și cu ușurință volumul de cunoștințe propus grupului de copii de aceeași vârstă din care el face parte.
- *Definiția psihologică* - consideră că supradotarea o întâlnim la persoana care are vârsta mentală superioară celei cronologice (biologice).
- *Definiția socială* - supradotarea presupune obținerea unor rezultate speciale, deosebite, utile social pe care persoana le poate obține în urma unei educații speciale.
- *Definiția biologică* - supradotarea presupune existența la persoana considerată a fi supradotată a unui sistem nervos central ale cărui structură și funcționare să fie astfel dezvoltate încât să-l facă apt pe individul respectiv să memoreze, să învețe, să raționeze peste media populației [172].

Conform orientării proiectate, J.M. Cattell, de exemplu, încă în 1903 a studiat viața și activitatea a o mie de personalități eminente consemnate în dicționare, ajungând la concluzia că aceștia se definesc prin capacități intelectuale remarcabile care sunt ereditare. Persoanele creatoare au un număr restrâns de trăsături comune printre care se numără: interesele de cunoaștere, independența judecăților, încrederea de sine, intuiția și o fermă percepție de sine ca individ creativ. Intuiția se referă la tendința de a ajunge la o concluzie sau de a îndeplini o acțiune fără explicații amănunțite pentru fiecare pas al procesului. Puternica percepție de sine ca individ creativ se referă la faptul că aceștia sunt convinși de creativitatea lor, această credință constituindu-se într-unul dintre principalele motive ale activității lor creatoare. Prin urmare, elevii înalt creativi se caracterizează prin: nevoia de a se elibera de reguli (flexibilitate); deschidere la experiență; sensibilitate la probleme (față de cele importante, ei nu își pierd timpul cu rezolvarea unor probleme ne semnificative); **problematizare** - *pot vedea o problemă acolo unde nimeni nu o vede, ducând astfel la apariția unui domeniu nou, original, de cercetare.*

Este necesar să menționăm că creativitatea nu se manifestă constant nici chiar la cei mai mari artiști sau oameni de știință, ceea ce indică faptul că aceasta nu este o caracteristică constantă. Analiza unor aspecte mai largi privind conceptul arată că este o greșeală să cauți creativitatea numai la nivelul individului sau numai în munca sa. Dacă societatea devine sensibilă la alte categorii de rezultate ale muncii, la alte dimensiuni sau calități ale acesteia, atunci se schimbă și judecățile asupra creativității. De exemplu, activitățile noastre sunt atât dominant reproductiv, cât și dominant creatoare sau cel puțin au acțiuni de un tip anumit sau altul. Desigur că persoanele înalt creatoare desfășoară activități predominant creative mai frecvent decât indivizii cu un nivel redus al creativității.

În psihologie nu putem vorbi de relații de tip cauzal datorită super complexității fenomenelor psihice între care creativitatea se situează pe unul dintre primele locuri. Esența creativului constă în noutatea și originalitatea sa. De aceea, ***nu avem standarde pentru a-l evalua***. Într-adevăr, istoria a arătat că un produs cu cât este mai original și implicațiile sale sunt mai îndepărtate în timp, cu atât mai aspru va fi judecat de contemporani, fiind calificat drept nebunesc, eronat, inutil etc., dar aceste aprecieri ale societății nu împiedică ca persoanele creative să existe, să se afirme și să dăinuie [Apud 175].

În această ordine de idei, W. Duff a distins trei facultăți ale minții creatoare: *imaginația*, *judecata și gustul*, pe care le consideră principalele componente. *Imaginația* este facultatea mintală care elaborează o infinitate de asociații noi prin compunere și descompunere a ideilor, prin combinare și recombinație a lor, creând în final obiecte care nu au existat nici o dată în natură. *Judecata* permite combinarea ideilor elaborate de imaginație, observarea acordului și dezacordului dintre ele, reunirea în aceeași categorie a celor omogene și respingerea celor discordante, în final urmând să se determine utilitatea și adevărul invențiilor și descoperirilor produse prin puterea imaginației. *Gustul* este un simț intern care permite delimitarea ideilor frumoase de cele urâte, a celor decente de cele ridicole.

Este de subliniat că W. Duff a considerat, cu aproape două sute de ani în urmă, că cele trei facultăți ale minții umane implicate în creație sunt întâlnite la toți oamenii, fiind special prezente la copii, la oameni cu realizări excepționale, desigur în grade diferite. Duff a mai intuit că anumite trăsături ale creativității cum ar fi *spontaneitatea, asociativitatea, curiozitatea* etc. sunt specifice copiilor și adulților înalt creatori, cu precizarea că ele se realizează la niveluri diferite [Ibidem].

Termenul de talent presupune existența unor aptitudini deosebite pentru o anumită disciplină de studiu. Talentul este o direcționare pe o singură fâșie de performanță sau pentru un anumit domeniu de activitate. Definierea talentului se face în termeni de creativitate (cu mult peste medie) și a unor caracteristici individuale aparte - anumite trăsături emoționale, socio-emoționale

(loialitatea), trăsături sociale (responsabilitatea, conștiinciozitatea), trăsături de personalitate foarte dezvoltate (încredere în sine, autostima).

Creativitate și inteligență. S-a crezut multă vreme că a fi creativ înseamnă a fi inteligent. Guilford J. are meritul de a fi eliberat parțial creativitatea de sub tutela inteligenței, pentru ca ulterior să fie considerată ca entitate de sine stătătoare, independentă față de inteligență și ca reprezentând o orientare generală a întregului nostru sistem psihic uman. Însă pentru a fi creativ, este necesar un nivel mediu de inteligență [129, p.230].

Relația dintre creativitate și inteligență a fost studiată și de R. J. Sternberg în manualul *Handbook of Creativity* [166]. Sternberg afirmă că există trei aspecte principale care sunt fundamentale pentru creativitate: abilitatea sintetică, abilitatea analitică și abilitatea practică. Aceste trei aspecte decurg din teoria *triarhică* a inteligenței umane, promovată de R. J. Sternberg.

- **Abilitatea sintetică (creativă):** abilitatea de a genera idei care sunt noi, de înaltă calitate și adecvate pentru sarcina prescrisă. Această abilitate include *gândirea divergentă*. O caracteristică a acestui aspect este abilitatea de a redefini problemele într-un mod complet diferit și de a gândi în mod intuitiv și pătrunzător.

- **Abilitatea analitică:** gândirea critică /analitică este implicată în creativitate ca abilitate de a judeca valoarea propriilor gânduri și soluții posibile, de a evalua punctele lor tari și slabe și de a sugera căi de îmbunătățire a acestora.

- **Abilitatea practică:** abilitatea de a aplica competențele intelectuale în contexte cotidiene și de a "vinde" sau a comunica ideile creative la alții. Este abilitatea de a traduce abstracțiile și teoriile în aplicații realiste.

Iar cercetările asupra "ipotezei de prag" au produs rezultate mixte, care s-au extins de la sprijinul entuziast până la combatere și rejectare [Apud 166, p.302]. Deasupra nivelului "de prag" inteligența se corelează destul de slab cu creativitatea - adică un elev foarte inteligent poate avea slabe rezultate la testele de creativitate. Însă elevii cu performanțe ridicate la testele de creativitate pot avea la testele de inteligență cote cel puțin mijlocii, de unde rezultă necesitatea inteligenței pentru o creativitate superioară. Există diferențe specifice ale gradului de inteligență necesar: inteligența este mai importantă în creativitatea științifică, având un rol mai mic în arte (pictură, muzică etc.). Se întâlnesc însă și semnificative excepții față de această aserțiune. În științe este esențială "sensibilitatea la probleme" care stimulează spiritul de investigație; în arte este importantă sensibilitatea ca ecou afectiv al evenimentelor care animă ideile și succesiunea imaginilor [Apud 33, p. 260].

Inteligența creatoare se recunoaște prin atitudinea spiritului față de problemă sau față de realitate. În loc de a se mulțumi să descrie, să contemple, el caută totdeauna să privească mai

departe, la conexiuni mai profunde, la urmări mai îndepărtate. Se orientează spre cercetarea “diferitului”, a tot ce este “altfel”, spre a proceda în mod inedit, cu ingeniozitate. Aceasta este perspectiva care favorizează apariția ideilor novatoare. O astfel de perspectivă denotă o gândire divergentă, care nu se limitează la cunoscut sau obișnuită; această gândire fiind contrară celei numită convergentă, al cărei câmp de investigație este limitat prin conformism sau pasivitate [Apud 177].

Psihologul american E. P. Torrance, împreună cu colaboratorii săi, au elaborat o metodă de benchmarking pentru cuantificarea creativității, care a fost denumită "*Testele Torrance ale Gândirii Creative (TTCT)*" [Apud 166]. Aceste teste de gândire divergentă măsoară:

- *Fluența*. Numărul total de răspunsuri interpretabile, semnificative și relevante la stimuli.
- *Flexibilitatea*. Varietatea categoriilor de răspunsuri relevante la problema dată.
- *Originalitatea*. Răspunsuri care sunt neașteptate, neobișnuite, unice sau statistic rare.
- *Elaborarea*. Adăugarea de detalii pertinente.

Testele TTCT au devenit unele dintre cele mai utilizate măsuri ale creativității, inclusiv pentru evaluarea efectelor programelor educaționale în școli, a programelor curriculare și a procedurilor de învățământ creativ. Utilizarea repetată, în timp, a testelor TTCT la câteva mii de copii din școala elementară a dovedit că acestea sunt printre cele mai valide dintre toate testele de creativitate.

Creativitatea este un proces mental și social care duce la un anumit produs, adică capacitatea umană care se caracterizează prin generarea unor idei sau concepte noi. Timp îndelungat, creativitatea nu se admitea în procesul de predare-învățare a limbilor străine, metodele se limitau la exerciții de repetare or exerciții care permiteau doar un răspuns corect. Această modalitate a fost în contradicție cu nevoile și obiectivele reale ale elevilor de a învăța o limbă străină, ea nu admitea nici o variație creativă.

În contextual integrării europene creativitatea reprezintă o necesitate. Societatea modernă are nevoie de persoane care au un potențial de gânditori creativi.

Dezvoltarea creativității elevilor în contextul învățării unei limbi străine este modul de utilizare a resurselor acestei limbi, de a produce texte cu un anumit obiectiv, a valorifica idei și concepții utilizând strategia problematizării prin aplicarea instrumentarului de dezvoltare a creativității: întrebări problematice, situații problematizate, studii de caz.

1.3. Concluzii la Capitolul 1

1. Cercetările evolutive ale creativității ilustrează că viitorul civilizației umane depinde de creația ființelor umane, care va deplasa concurența dintre țări din planul economic în planul creativității.

2. Am constatat, analitic, că nu există o metodă sau o regulă strictă care să genereze idei concrete, inovatoare și fecunde. Din contra, multe invenții și descoperi au avut la bază demersuri de multe ori spontane și inconștiente. Prin urmare, acest lucru influențează procesul educațional de dezvoltare a creativității elevilor, care nu poate fi un proces strict proiectat și, cu atât mai mult, nu poate fi impus.
3. Esența creativității constă în *procesualitatea sa*, ca proces al facerii, al aducerii la „ființă”. Iar în procesul creativ determinant este însuși procesul, personalitatea creativă a elevului și produsul creat, ca efect al gândirii creatoare.
4. Cadrul teoretic al creativității (teoria rogersiană a creativității, teoria creării noului a T. Amabile, teoria weisbergiană în pași mici, teoria holistică a lui H. Gardner, teoria socio-culturală a creativității a lui M. Csikszentmihalyi, teoria acționalistă etc. ilustrează mari personalități care s-au ocupat de creativitate, ideea principală fiind sintetizată în faptul că important pentru stimularea creativității este existența ***unei tensiuni între multitudinea de factori care generează lucrurile noi și originale.***
5. Caracteristicile personalității creatoare a elevului, expuse la diverși autori (T. Amabile, J. Guilford, W. Duff, M. Stein, M. Zlate etc.), cum ar fi independența, toleranța, orientarea spre risc, neînhibarea, încrederea, adaptarea, imaginația etc., conduc inerent spre ideea ***necesității elaborării unui cod al elevului creativ.***
6. Raporturile determinante ale creativității în procesul educațional – *insign, motivație, inspirație, talent, supradotare, inteligență în raport cu creativitatea*, au fost identificate ca o contribuție la demersul de clarificare a creativității în procesul educațional. Un rol important în acest context îl are gândirea convergentă și divergentă a elevului, intuiția lui, principalul motiv al creativității constituindu-l tendința elevului de a se „prezenta” pe sine, de a se manifesta în așa mod încât să se „descătușeze” potențialul său de facto. S-a determinat că elevul se împlinește ca ființă care învață anume prin creativitate.
7. Instrumentarul metodologic – strategia problematizării de dezvoltare a creativității dezvăluie specificul creativității ca proces, ca produs, ca potențialitate și dimensiune a personalității elevului, fapt ce contribuie la dezvoltarea creativității elevilor.

2. STRATEGIA PROBLEMATIZĂRII CA INSTRUMENT DIDACTIC DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII ELEVILOR

2.1. Specificul creativității din perspectivă didactică

După cum am menționat anterior, în ultimul timp, în fața școlii se pune cu tot mai multă acuitate sarcina dezvoltării independenței și creativității gândirii elevilor. Problema *dezvoltării creativității gândirii* a trecut pe primul plan de preocupări ale psihologilor și pedagogilor mai ales în ultimul deceniu. La aceasta a contribuit, pe de o parte, modificarea concepției despre rolul eredității în determinarea capacităților umane, în sensul atribuirii unui rol tot mai însemnat influențelor social-educative, iar pe de altă parte, dezvoltarea impetuoasă a științei, cu variatele ei aplicații, care cere unui număr tot mai mare de profesioniști o gândire capabilă să facă față cerințelor mereu noi din știință, tehnică și cultură. Astăzi este nevoie de o școală care să fie adaptată însușirilor mentale ale copilului, așa după cum o haină sau încălțăminte este adaptată corpului sau piciorului.

În concepțiile zilei de azi își face tot mai mult loc și cea care afirmă că la orice persoană normală creativitatea poate fi dezvoltată într-o măsură mai mică sau mai mare, într-o direcție sau alta. Până nu de mult se credea, după cum am ilustrat, că o persoană este fie creatoare, fie necreatoare și că, în aceasta privință, nu este nimic de făcut. Dar acum cercetarea științifică a stabilit că aptitudinile creatoare pot fi deliberat și măsurabil dezvoltate.

Abordarea creativității în educație vizează, în opinia lui S. Cristea, formarea-dezvoltarea unei personalități capabile să se angajeze creator în plan cultural-profesional-etic [36, p. 68-69]. Obiectivele specifice vizează, în definirea autorului, proiectarea-realizarea unei *educații problematizante*, posibilă prin:

- *stimularea gândirii creative* prin sesizarea și rezolvarea unor situații-problemă din ce în ce mai complexe;
- dezvoltarea capacităților operaționale definatorii pentru personalitatea creatoare (analiză-sinteză; generalizare-abstractizare; evaluare critică);
- activarea metodologiilor pedagogice se bazează pe corelarea optimă a factorilor interni (stil cognitiv și aptitudini creative) cu factorii externi (tehnologiile de comunicare - cercetare - acțiune practică - programare specifică, necesare pentru cultivarea creativității).

Obiectivele concrete vizează operaționalizarea unor sarcini concrete, realizabile pe parcursul realizării activităților de stimulare a flexibilității gândirii; cultivare a gândirii divergente; valorificare a aptitudinilor speciale.

În viziunea cercetătorului, creativitatea în procesul educațional definește un *produs creator*, situat cel puțin la nivel inventiv; un *proces creativ*, orientat în direcția sesizării și a rezolvării *situațiilor-problemă* la nivelul gândirii divergente; o *dimensiune axiologică a personalității* care valorifică resursele sistemului psihic uman, la nivelul interacțiunii optime dintre *atitudinile creative* și *aptitudinile creative*.

Așadar, prin creativitate putem înțelege dispoziția inventivă sau capacitatea de înnoire existentă în stare potențială la orice elev. Sau creativitatea poate fi definită prin capacitatea de a realiza un produs care să fie simultan inedit și adecvat. Acest produs poate însemna idee, compoziție muzicală, relatare istorică, comunicare sau referat și orice altă formă de creație. În general, un produs nou trebuie să fie original și neprevăzut. Acesta trebuie să se deosebească de ceea ce autorul însuși sau alte persoane au realizat până acum în domeniu. Totuși, o soluție nouă nu poate fi considerată creativă decât când este adecvată, adică satisface diferitele cerințe ale unei *probleme*. Importanța acordată acestor două criterii, *noutatea și adecvarea*, în cadrul judecăților asupra creativității, variază după elevi și după natura problemelor/sarcinilor asumate. Însăși natura procesului de creație poate fi luată în considerație pentru a judeca dacă un produs reprezintă o dovadă pentru creativitatea autorului său. O operă, o lucrare de orice gen, creată prin hazard sau prin simpla aplicare a regulilor specificate de altcineva, este considerată de obicei ca mai puțin creativă decât opera sau lucrarea rezultată dintr-un efort deosebit, continuu și intențional, conștient, care a avut de învins anumite probleme în realizare [Apud 173]. Deși creativitatea este o nevoie socială, care asigură supraviețuirea unui popor, totuși chiar și în societățile avansate din punct de vedere științific și tehnic se pot aduce numeroase critici culturii și educației. C. Rogers prezintă următoarele critici: “În educație se tinde spre formarea unor *oameni conformiști, cu stereotipii numeroase și marcante*, considerându-se că este de preferat să asiguri o educație cât mai completă decât *să dezvolți o gândire originală și creativă*.” Cei creativi care formulează ipoteze noi, au idei originale și îndrăznețe, sunt oarecum tolerați.

În funcție de felul cum este organizat și orientat, procesul didactic poate duce la dezvoltarea *gândirii creatoare* sau a *gândirii creitice*, după cum poate duce și la formarea unei *gândiri șablon*. Dacă în instituția de învățământ, profesorul se mulțumește cu o reproducere textuală, elevii nu se vor strădui să reprezinte materialul consultat într-o formă personală, să gândească asupra lui, să caute soluții originale, să grupeză și să ierarhizeze ideile etc. Cu sau fără voia lui, un atare profesor va contribui la educarea unei gândiri șablon, la frânarea dezvoltării spiritului critic și a gândirii creatoare. Rezultatele vor fi diametral opuse dacă vom stimula studiul individual al elevului, încercarea de a găsi soluții originale, de a interpreta și a aplica cunoștințele, de a gândi independent [Apud 175].

Putem risca afirmând că sistemul de învățământ actual nu stimulează creativitatea, ci mai degrabă *gândirea conformistă*, elevii fiind puși în situația de a înmagazina date și nu de a judeca independent. Din acest motiv, notele obținute în școală n-ar fi o garanție a unei activități creatoare ulterioare. Fără îndoială, generalizarea situației asupra întregului proces de învățământ nu este justificată. Totuși, în școală sunt numeroase situații și condiții care favorizează *steriotipia* în munca didactică, cu repercusiuni asupra gândirii elevilor. Avem în vedere îndeosebi faptul că în școală atât manualul, cât și expunerea profesorului trebuie să se axeze pe acele cuceriri ale științei care sunt considerate ca sigure, definitive, cu evitarea problemelor controversate, precum și faptul că profesorul trebuie să repete ani de-a rândul expunerea acelorași cunoștințe, cu mici variații. În învățământ știința este ordonată, prezentată într-o manieră logică, evidentă, deductivă în primul rând, pe câtă vreme în munca de creație și calea este inductivă, cu multiple incertitudini într-un "teren ascuțit", în care spiritul trebuie să asimileze și să pătrundă noțiuni care încă nu există ca atare. Situațiile ce restrâng gândirea creatoare a elevului sunt mult mai frecvente. Faptul că elevul poate ridica probleme la care profesorul să nu poată răspunde, ca și lipsa timpului suficient pentru considerarea mai îndeaproape a întrebărilor elevilor îl fac deseori pe profesor să-și țină pe elevi la litera textului, să le dea soluția problemelor înainte ca ei să fi avut timpul necesar să-și încerce puterile etc. Din acest motiv, în școală se întâlnesc, chiar la elevi cu note mari, cunoștințe insuficient asimilate, un stil șablon în abordarea problemelor, rigiditate în gândire. Problema găsirii celor mai eficiente metode de dezvoltare a flexibilității și creativității gândirii în condițiile procesului de învățământ se află la ordinea zilei. Scopul tuturor acestor activități este de a dezvolta la elevi aptitudinea și priceperea de a ataca și rezolva creator problemele pe care le vor întâlni ulterior în practică și în activitatea de cunoaștere. În acest context, este important ca practica rezolvării creatoare a problemelor să fie legată de întregul proces de învățământ, la toate nivelele.

Gândirea creatoare are nevoie de un material bogat cu care să opereze și care să faciliteze generalizarea; de aceea este necesar să se încurajeze și să se ajute dobândirea de către elevi a unor cunoștințe bogate și variate, cu care să opereze și pe care să le aplice cât mai frecvent. Totuși o performanță școlară ridicată nu constituie o garanție suficientă a unei înalte creativități ulterioare a gândirii. Cerința principală trebuie să vizeze nu reproducerea fidelă a textelor sau explicațiilor date la lecție, ci stimularea independenței și originalității gândirii, căutarea activă de soluții și răspunsuri, experimentarea, chestionarea etc. Una din greutățile principale pe care le întâlnesc elevii este detașarea dintru-un obiect a componentelor esențiale de cele neesențiale (în formarea noțiunilor, în sesizarea unei relații, a unui principiu etc.). Din acest motiv, activitatea de generalizare și abstractizare este influențată de flexibilitatea gândirii, de capacitatea de a renunța la ipotezele infirmate de experiență. Un rol important revine factorilor

motivaționali, deoarece motivația este o componentă vitală a creativității. Or, în procesul de rezolvare a problemelor, motivația moderată se dovedește cea mai eficace. O motivație prea intensă poate să frâneze rezolvarea problemei. Dacă elevul este prea concentrat asupra scopului, cu excluderea altor aspecte relevante ale situației problemă, adeseori nu poate ajunge la soluție. În școală, motivația principală, dar nu ideală, o constituie, pentru majoritatea elevilor, obținerea unor note mari. Un pas mare s-ar realiza în această direcție dacă s-ar trece de la o motivație exprimată în interesul nemijlocit pentru materialul învățat, satisfacția elevului rezultând din bucuria de a descoperi el însuși noul, fapte și idei noi.

Cercetătoarea M. Fryer examinează opinia profesorilor privind dezvoltarea creativității la elevi, menționând că majoritatea profesorilor consideră că creativitatea *poate fi dezvoltată*, deși mulți practicieni și-o imaginează ca pe un har, astfel noțiunea de creativitate ca har presupunând existența unor aptitudini înnăscute. Anume de aici se alimentează opinia că persoanele înalt creative se deosebesc de alți oameni într-un oarecare mod calitativ. Totuși, nu au fost găsite probe care să confirme acest punct de vedere. În schimb, afirmă autoarea, există indicii că unele diferențe țin mai curând de gradul de dezvoltare decât de conținut și că aceste diferențe sunt legate de nivelele de cunoaștere, de abilitare și motivație [44, p. 102].

După cum afirmă autorii ghidului metodologic [21, p. 11], fenomenul pedagogic unitar, ca dat primordial, trebuie privit în întregul lui și conștientizat faptul că el nu poate fi „desfăcut” în componente, ci „eliberat” în componentele sale, una dintre acestea fiind *educația centrată pe elev*, unele din elementele de bază ale căreia sunt învățarea problematizată și învățarea problematologică [Ibidem, p. 25]. Abordarea educației din perspectiva centrării pe elev presupune dezvoltarea personalității, valorificarea potențialului fiecărui elev și presupune necesitatea ca elevii să își asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învățării și să-și aleagă în mod activ scopurile, precum și să-și administreze învățarea [41, p. 8]. Centrarea pe cel ce învață are valențe formative incontestabile, elevul care învață trebuie să demonstreze comportamente în care să se regăsească acele competențe care îi vor fi de un real folos în viață. În cadrul acestei abordări, cunoașterea este privită ca proces, iar elevul ca subiect proactiv, partener al profesorului în construirea cunoașterii, individualitate care denotă inițiativă și răspunde pentru propria formare și dezvoltare.

De asemenea, este important ca strategiile didactice să satisfacă anumite standarde de calitate [Ibidem, p. 118]:

- să fie interactive, prin corelarea cunoștințelor, a abilităților, a valorilor, convingerilor, atitudinilor cu acțiuni concrete;

- să fie activ-participative prin stimularea gândirii reflexive, cu raportarea la situații reale din viață precum și utilizarea în contexte variate a cunoașterii și competențelor formate;
- să fie plastice, polivalente, flexibile, combinând diferite metode și mijloace, bazându-se pe o taxonomie nerestrictivă a obiectivelor;
- să se desfășoare într-un mediu stimulat, motivant, detensionat, bazat pe colaborarea și comunicarea autentică dintre profesor și elev.

2.2. Problematizarea și problematologizarea ca instrumente ale creativității elevilor în procesul de învățare a limbii engleze.

Orice limbaj realmente vorbit se opune limbajelor artificiale (sistemelor formale) a căror sintaxă și reguli de utilizare sunt determinate prin scopuri teoretice. Pentru a evita neînțelegerile generate de folosirea incorectă și neglijentă a limbajului, prevenind capcanele limbii naturale, s-a făcut apel tot la mijloacele oferite de limbaj, mergând până la căutarea unei ordini logice, după care datele simțurilor să poată fi adecvat interpretate. S-a considerat ca fiind un limbaj perfect din punct de vedere logic acela în care forma de suprafață a oricărei propoziții este transparentă pentru forma sa logică. Cu alte cuvinte, acel limbaj unde capacitățile inferențiale sunt ușor vizibile în forma de suprafață a propozițiilor construite în cadrul său.

În lingvistică, noțiunea de creativitate are în vedere *aspectul generativ*, altfel spus, productivitatea limbii. Să examinăm unele întrebări, de genul celor ce urmează. “Câte cuvinte sunt în limba engleză?” sau “Care este lungimea maximă a unei fraze în limba engleză?” Este imposibil să le dăm un răspuns, pornind de la creativitatea limbii engleze, adică având în vedere facultatea de a înțelege sau a produce cuvinte și fraze noi, în număr aparent nelimitat. Adică nu este explicabil cum, după ce aud un număr relativ mic de rostiri, elevii dobândesc aptitudinea creatoare de a înțelege și produce indefinit de multe propoziții gramaticale diferite.

Gramatica generativă, propusă de Noam Chomsky în 1957, consideră această creativitate ca fiind guvernată prin *reguli formalizabile*. O gramatică formală, în sens matematic, este definită ca mulțimea finită a regulilor ce asigură, pornind de la un vocabular, el însuși finit, generarea unei mulțimi de fraze bine formate, care poate fi infinită [177].

Noțiunea de *recursivitate*, pentru care stau mărturie mecanismele recurente de subordonare sau de coordonare prezente în toate limbile de pe glob, permite oricărei reguli să fie utilizată în mod repetat și poate produce astfel fraze de orice lungime, în număr nelimitat. Cu alte cuvinte, gramatica unei limbi naturale trebuie să fie generativă, adică să permită celor ce-i cunosc regulile să genereze și să înțeleagă propoziții pe care anterior nu le-au întâlnit niciodată.

Mulțimea frazelor generate sau recunoscute cu ajutorul gramaticii reprezintă o submulțime a tuturor combinațiilor posibile pornind de la vocabularul limbii și constituie capacitatea sa generativă slabă sau limbajul său. Mulțimea combinațiilor utilizate, de obicei, pentru a produce sau recunoaște frazele limbajului, adică analizele asociate acestor fraze, în general prezentate sub formă de arbori în sintaxă, constituie capacitatea generativă tare a gramaticii.

În felul acesta, două gramatici pot avea aceeași capacitate generativă, adică să caracterizeze aceeași mulțime de fraze ca fiind gramatical corecte, dar să le asocieze structuri diferite. De exemplu, pentru o frază de trei cuvinte, o gramatică va asocia un arbore binar cu legătură spre dreapta. Două structuri de suprafață pot avea aceeași structură de profunzime: “Petre l-a ajutat pe Pavel” (‘Pete helped Nick’) și “Pavel l-a ajutat pe Petre” (‘Paul helped Nick’) sunt în româna curentă cât și în engleză două variante opționale pentru aceeași structură de profunzime. Alteori, ca în formularea “Petre a fost sfătuit de Pavel să se înscrie la Politehnică” (Pete was suggested by Paul that he should apply for the University), structura de suprafață indică drept subiect un cuvânt (aici, Petre), în timp ce structura de profunzime arată că subiectul real este altul (Pavel). Există structuri de suprafață ambigue, precum în exprimarea “Când au intrat în școală, i-au văzut cei doi colegi”, care pot avea două structuri de profunzime diferite. (The two colleagues saw them when they entered the school. They were seen by the two colleagues entering the school).

Vorbind mai general, apare clar că nu se poate reduce la aspectul sintactic limba și creativitatea ei specifică. Așa cum a observat L. Wittgenstein, cuvintele limbii nu sunt univoce deoarece ele își modifică sensul în funcție de contextul în care apar. Așadar, decisive sunt nu identitățile, ci diferențele; presupusa identitate se reduce la asemănări de familie ale cuvântului care este folosit în contexte diferite [Ibidem].

În ceea ce privește tratarea conținutului, el este adeseori divizat în module semantice și pragmatice, construind o formă logică presupusă că exprimă condițiile de adevăr ale enunțului – adică ceea ce trebuie să se realizeze în Univers pentru ca el să fie veridic, celelalte modificând rezultatul obținut spre a lua în considerație situația de enunțare.

Este important, în acest context, evitarea tendințelor de a reduce creativitatea limbajului la sintaxă. De asemenea, trebuie să menționăm relația competență-performanță, care a migrat din lingvistică în psihologie, dar se poate spune că are îndepărtate origini în filosofia aristotelică. Într-adevăr, distincția competență-performanță este evidentă în orice analiză de sarcină în psihologie. Deoarece se observă adesea un decalaj între competența evaluată (procesul creativ), cum ar fi o structură logico-matematică și respectiv performanța observată (produsul creativ), într-un anumit context sau o anumită situație, impusă de factorii ce influențează percepția,

memoria, atenția etc. În astfel de cazuri, competența nu este în mod necesar dată, înnăscută, ci poate presupune o competență cognitivă (individuală sau socială) construită pe parcursul dezvoltării. Cu alte cuvinte, competența cognitivă desemnează structurile și performanțele efective ale elevului pus în situația de a rezolva probleme.

În acest context de referință trebuie să menționăm Portofoliul European al Limbilor [50, p.10] și Cadrul European comun de referință pentru limbi [17, p.9] care au menirea de a atribui procesului de studiere a unei limbi mai multă transparență, acordând astfel ajutor elevilor în dezvoltarea capacității lor de reflecție și de autoevaluare, ceea ce le permite să-și asume din ce în ce mai multe responsabilități pentru propria învățare. Această funcție coincide cu obiectivul Consiliului Europei care vizează încurajarea dezvoltării autonomiei elevului în materie de învățare. *Pașaportul limbilor* prezintă o privire de ansamblu asupra capacităților elevului în domeniul diferitelor limbi la un moment dat, definită în termeni de *niveluri de competențe* (de la nivelul A1 la nivelul C2).

Cadrul European comun de referință pentru limbi oferă o bază comună pentru elaborarea programelor de limbi moderne, documentelor de referință, criteriile manualelor, a examenelor etc. În document se afirmă [17, p.16] că orice act de predare/ învățare este într-un anumit mod afectat de fiecare din următoarele dimensiuni: strategii, sarcini, texte, competențe individuale, competența de comunicare lingvistică, activități și domenii. În același timp, în orice act de învățare este posibil ca obiectivul să fie focalizat asupra uneia sau altei dimensiuni sau asupra unui oarecare ansamblu de dimensiuni, celelalte dimensiuni fiind considerate drept mijloace în raport cu obiectivele, drept dimensiuni care vor avea prioritate în alte momente sau ca nepertinente în cazul dat. Elevul, ca utilizator al unei limbi, este considerat, în primul rând drept actor social, care are de îndeplinit anumite sarcini într-o serie de circumstanțe date, într-un mediu specific, în cadrul unui domeniu particular de activitate.

Tendința generală a sistemelor educative europene este aceea de a acorda limbilor străine un loc destul de important, rezultat din creșterea cererii sociale în limbi, care depinde, la rândul său, de conștientizarea că posedarea limbilor străine face parte din *competențele profesionale*.

Locul actual al limbii engleze în comunitatea internațională este deci justificat, deoarece această varietate lingvistică permite o economie de proporții în schimburile din întreaga lume. Engleza, fiind limba de comunicare internațională, este și o limbă a Europei. Engleza este deci învățată ca instrument indispensabil de comunicare precum și ca acces la modernitate.

Așa cum rolul școlii este de a valorifica valorile democrației, anume ei îi revine misiunea de a promova o cunoaștere a limbii teritoriului, a limbilor europene, precum și de a implementa o educație plurilingvă și prin limbile susceptibile de a crea sentimentul de apartenență la același spațiu democratic. În acest sens, se va promova o învățare care își propune dezvoltarea unor

competențe diversificate. Predarea limbilor trebuie să aibă un rol autonomizator, dezvoltând o atitudine reflexivă în raport cu modul elevilor de a învăța, cu ceea ce știu și cu necesitățile lor.

Gândirea este un proces de mare complexitate. Este firesc să o considerăm o activitate, fiindcă ea constă într-o succesiune de operații care duc la dezvăluirea unor aspecte importante ale realității și la rezolvarea anumitor probleme.

Când vorbim de probleme ne gândim la situații ce nu pot fi soluționate imediat pe baza experienței anterioare. În mod normal, se subliniază că prin gândire descifrăm aspecte esențiale, ceea ce e specific uman. Operațiile constitutive actelor de gândire pot fi împărțite în două grupe:

- operații generale - prezente în orice act de gândire;
- operații specifice, în relație doar cu o categorie restrânsă de probleme [32, p. 159];

Elevii nu vin la școală formați pentru a studia texte științifice, e nevoie să le dezvoltăm gândirea abstractă, spre a fi capabili de o discuție reflexivă a lecțiilor propuse. Informațiile izolate nu se pot memora multă vreme, nici utiliza în soluționarea unor probleme complexe. Dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii a revoluționat producția în secolul nostru de aceea e de dorit ca să se orienteze la unele inovații, perfecționări. Școala este solicitată să contribuie la ridicarea nivelului intelectual al absolvenților. Cu atât mai mult cu cât, dat fiind ritmul înalt al perfecționărilor digitale, se cere mereu o recalificare repetată în timpul unei singure cariere.

Există probleme foarte grele, care impun o transformare substanțială a operatorilor cunoscuți, ori chiar imaginarea unor procedee cu totul noi. În asemenea cazuri intervine din plin *imaginația*. Ea e necesară în mai toate problemele, fiind nevoie cel puțin de o aplicare a cunoștințelor elevilor în alte condiții. Dar atunci când se cer modificări neobișnuite, originale, intră în funcție *inventivitatea*. Ca urmare, aici se vor folosi procedee caracteristice actului imaginativ, printre care *analogia* are un loc de frunte. Totodată, se vor resimți și obstacolele actului imaginativ: rigiditatea algoritmilor învățați anterior, ca și fixitatea funcțională. Elevii întâmpină serioase greutăți în soluționarea de probleme.

În soluționarea problemelor o mare atenție trebuie acordată însușirii temeinice de către elevi a *ideilor-ancoră*, care au importanță centrală în disciplina pe care o învață și deci posibilitatea de a fi utilizate într-o varietate de situații-problemă. Apoi trebuie să prezinte *operatorii folosiți frecvent* în rezolvarea de probleme. E bine ca ele să fie prezentate sistematic drept instrumente ale demonstrațiilor, să nu lăsăm găsirea lor pe seama intuiției, ci să-i obișnuim cu folosirea lor în mod conștient și sistematic. Atunci când ne dăm seama că majoritatea elevilor se află în impas față de o problemă grea, se recomandă să intervenim cu câte o sugestie, fie în relație cu datele la care ar trebui să recurgă, fie privind operatorii ce ar putea fi utili. Folosirea unor *scheme logico-grafice* prezentate pe tablă poate fi și ea de mare ajutor. E important ca elevul să reușească, până la urmă, să soluționeze unele probleme pentru a nu se descuraja. De

aceea, să avem mare grijă în ce privește *gradarea dificultăților* propuse spre rezolvare. Cel mai important lucru este asigurarea variației tipurilor de problemă.

În general, nu e bine să solicităm prea des un singur elev să rezolve o problemă dificilă. Este o supraîncărcare emoțională defavorabilă efortului de gândire. Problemele pot fi soluționate în clasă fie individual, fie lucrând în grupe mici, în condiții favorizând libertatea gândirii, procesul imaginativ. Cooperarea între elevi, schimbul de păreri duce la dezvoltarea capacității de discuție imaginată, esențială în rezolvarea problemelor. Aceste exerciții, sprijinite pe un progres general al gândirii, vor crea capacitatea de a învăța pe cont propriu - elevii învață cum să studieze și își creează posibilitatea eventualelor recalificări necesare în cursul vieții sale [32, p.174].

Însă trebuie să observăm că problematizarea, lucrul individual sau pe grupe nu realizează *sistematizarea cunoștințelor*, condiție importantă a temeiniciei înțelegerii și memorării. Dar la toate materiile sunt necesare lecțiile de sistematizare. În cazul unor probleme complexe, dificile, expunerile pot da mai bune rezultate decât munca pe grupe. În acest caz, să ținem seama de remarca renumitului psiholog elvețian E. Claparede, care observa că și o lecție bazată pe expunerea profesorului poate fi activă, dacă ea se vrea un răspuns la o problemă schițată la începutul orei. Asemenea lecții pot fi un model de gândire foarte important pentru elevi [Ibidem, p.176].

În afară de lecția bazată îndeosebi pe expunere există și lecții în care progresul cunoașterii se realizează prin *convorbirea* purtată de profesor cu întreaga clasă. Ca și Socrate, magistrul pune elevilor întrebări bine gândite și cu ajutorul lor se lămuresc anumite fenomene. În acest caz, sigur, elevii sunt mai activi, fac eforturi de gândire. Dar profesorul nu poate pune clasei întrebări prea dificile, fiindcă se pot crea pauze lungi care ar împiedica progresul lecției. Apoi, elevii sunt „duși de mână” de către profesor, având de soluționat niște „pași mici”, porțiuni dintr-o demonstrație mult mai amplă [32, p.174].

În fața unei probleme propuse în școală ne întâlnim cu două categorii de date precise: *ce ni se dă*, *contextul problemei*, și *ceea ce ni se cere*. Între ele există un gol pe care trebuie să-l umplem cu ajutorul cunoștințelor și metodelor cunoscute (acestea îndeplinesc rolul de „operatori”). Așa cum am arătat mai sus, uneori puntea dintre ele se realizează prin intermediul *unei construcții* care creează o situație nouă, ducând imediat la soluția căutată. Propriu-zis, nu totdeauna e cazul unei construcții, ci doar a unor transformări, modificări aduse datelor. Caracterul operatorilor variază după domeniul cunoașterii: uneori constau în acțiuni de ordin fizic, alteori e vorba de acțiuni mintale. Adeseori e vorba de aplicarea unor cunoștințe dobândite anterior, în alte condiții, la situația actuală, operație numită transfer [Ibidem, p.174]. Pornind de la datele problemei, elevul caută în bagajul de informații anterioare una având o

relație cu datele ce le posedă. Evocând o anumită cunoștință (*act de sinteză*), caută să vadă în ce măsură poate fi utilizată în situația dată. Dacă nu e cea necesară, încearcă o alta, până când una îl face să descopere aspectul comun, utilizabil în noua situație, aici intervenind analiza. Pentru efectuarea transferului uneori se pleacă de la datele existente: „planificare înainte”, alteori se studiază îndeosebi cerințele problemei: „planificare înapoi”. Sunt însă cazuri când datele existente sunt insuficiente și atunci ele trebuie completate cu alte informații, obținute prin noi observații sau consultarea unor cărți. Alteori, când problema e complexă, se cere împărțirea ei în subproblemele care trebuie soluționate în prealabil. Cultivarea obiectivității este un alt scop educațional. Ne dăm seama de justetea unei judecăți când o putem susține pe baza altor judecăți, adică a unui raționament. *Raționamentul* este acea formă de gândire în care, pornind de la una sau mai multe judecăți, obținem o altă judecată. Sunt mai multe feluri de raționamente: raționamente deductive, desfășurate numai pe planul verbal abstract; raționamente inductive, când pornim de la fapte pentru a formula judecăți generale și raționamente analogice întemeiate pe o asemănare considerată importantă. Din punct de vedere psihologic, ele ne interesează numai în măsura în care intervin în rezolvarea unei probleme, ca mecanism psihologic care ne aduce în conștiință anumite premise și soluții [32, p.170].

În virtutea celor relatate mai sus, constatăm că ***problematizarea*** este o activitate didactică complexă, ce solicită deopotrivă și elevii, și profesorul, fiind abordată analitic de un șir de cercetători Maltzman I. [140]; Ардашкин И.Б. [84]; Махмутов М. [92, 93, 94]; Селевко Г. [97]; Тумане Х. [100]; Solcan A. [72] etc.

Specificul acestei strategii constă în faptul că profesorul nu comunică, ci *crează situații de o anumită gradăție*, alege cel mai potrivit moment de plasare a problemei, în lecție. Între procesul de instruire și demersul cercetării științifice se distinge o seamă de componente similare, de analogii; scopurile celor două genuri de activitate sunt asemănătoare: cercetătorul și elevul urmăresc să înțeleagă un fenomen sau un proces, să stabilească relații cauzale, să-și îmbogățească cunoștințele etc. Și într-un caz și în altul, subiectul cunoscător intră în raporturi active cu obiectul de studiu, de investigat [Apud165].

Am constatat că *problematizarea* dezvoltă schemele operatorii ale gândirii divergente, antrenează aptitudinile creative, asigurând în același timp și o motivare intrinsecă a învățării. Firește că sarcinile școlare necesită și memorie, gândire reproductivă, deci un ansamblu de cunoștințe gata elaborate și operarea după modele date. Însă momentele de achiziție a cunoștințelor, de operare după un anumit algoritm /model pot fi incluse în contextul rezolvării unei sarcini cognitive mai largi, cum este rezolvarea unei probleme.

În privința definirii *problematizării*, părerile sunt împărțite. Unii o consideră *principiu didactic fundamental*, de care depinde însăși existența celorlalte principii metodice, în vreme ce

alții definesc problematizarea drept *metodă de predare sau o nouă teorie a învățării*. Diversitatea de păreri se explică prin abordarea problematizării din unghiuri de vedere diferite, în care nu întotdeauna se asigură consensul asupra terminologiei pedagogice.

Datorita efectelor sale educaționale, considerăm *problematizarea* una dintre cele mai valoroase *strategii* ale didacticii moderne. Ea își găsește utilizarea în toate împrejurările în care se pot crea situații-problemă, ce urmează a fi soluționate prin cercetare și descoperire de noi adevăruri. Profesorul nu comunică elevilor cunoștințe de-a gata elaborate, ci îi pune într-o situație de cercetare, pentru a rezolva problema cu care se confruntă. Prin *problema didactică* înțelegem o dificultate pe care elevul nu o poate soluționa decât prin implicare și căutare, în cadrul unei activități proprii de cercetare. Este vorba, mai exact, de o situație special organizată de către profesor, în care elevii caută să depășească dificultățile întâlnite, dobândind cunoștințe și experiențe noi, consolidându-și priceperile și deprinderile.

Creând o situație de problemă, oferim elevului posibilitatea să depășească acea practică școlară care presupune învățarea pur și simplu a unor cunoștințe nu întotdeauna înțelese, determinându-l să caute prin efort propriu soluția, orientându-se după anumite repere. În acest fel, învățarea nu mai constituie o imitare pasivă, ci un proces intelectual activ, asemănător cu cercetarea științifică. Datorită potențialului său activizator (subiectul cunoscător se raportează activ la materialul de studiat), metoda problematizării dezvoltă schemele operatorii ale gândirii, antrenează aptitudini creatoare, asigură motivarea intrinsecă a învățării, captează atenția și mobilizează la efort, declanșează interesul cognitiv și pregătește elevul pentru independența în gândire. Elaborarea soluțiilor presupune capacitatea de a raționa, suplețe în gândire, imaginație și inventivitate, toate acestea jucând un rol deosebit de important în procesul de construire a soluțiilor sau ideilor. Căutând să soluționeze situația problemă, elevii își pun în joc toate forțele lor intelectuale, ingeniozitatea și capacitatea de muncă. Cu cât elevul se implică mai mult în activitate, demonstrându-și aptitudinile, cu atât va obține rezultate mai bune.

Problematizarea este modalitatea de a crea în mintea elevului o stare conflictuală (critică sau de neliniște), intelectuală pozitivă, determinată de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau a rezolvării unei probleme teoretice sau practice pe cale logico-matematică, de documentare și (sau) experimentală, pentru a obține progres în pregătire. Situația problematizată se produce datorită conflictului intelectual ce apare între ceea ce știe (poate rezolva) și ceea ce nu știe (trebuie să rezolve) elevul, între ceea ce îi este cunoscut și ceea ce-i este necunoscut într-o anumită problemă, ca urmare a caracterului relativ incomplet al cunoașterii și a necesității dobândirii de noi cunoștințe într-un anumit domeniu informațional. [173].

Problematizarea este o *strategie* cu caracter activ-participativ, formativ și euristic, capabilă să determine activitatea independentă, să antreneze și să dezvolte capacitățile intelectuale - imaginația și gândirea logică, de investigație și explorare a capacităților productive și creative, prin formularea de ipoteze, variate soluții de rezolvare (aplicare). Ea contribuie la transformarea elevului în subiect al educației, în participant la dobândirea noilor cunoștințe, creând posibilitatea de a mobiliza resursele personalității și de a aduce satisfacții pe toate planurile ei: cognitiv, afectiv, estetic și acțional. O activitate didactică bazată pe problematizare sporește eficiența învățării [Ibidem].

Realizarea unei predări-învățări problematizate se realizează prin următoarele tipuri de problematizare:

- a) întrebări-probleme;
- b) probleme;
- c) situații-problemă.

Întrebarea-problemă se referă și produce o stare conflictuală intelectuală relativ restrânsă ca dificultate sau complexitate, abordând, de regulă, o singură chestiune. Acest tip de problematizare se folosește în verificările curente, în seminarii, la examenele orale etc.

Problema este un tip de problematizare care produce un conflict intelectual mai complex și are anumite dificultăți de aflare (rezolvare), incluzând anumite elemente cunoscute, date și anumite elemente necunoscute, care se cer aflate sau rezolvate.

Situația-problemă este tipul de problematizare care produce o stare conflictuală puternică și complexă, incluzând un sistem de probleme teoretice sau practice ce se cer rezolvate, așa cum ar fi obținerea unei anumite substanțe într-o lucrare de laborator, rezolvarea unei teme de proiect, aplicarea unui procedeu, a unei metode sau a unui proces tehnologic nou etc.

Etapetele problematizării sunt următoarele:

- a) crearea (alegerea) tipului de problematizare;
- b) reorganizarea fondului apercceptiv, dobândirea de noi date (informații) și restructurarea datelor vechi cu cele noi într-un sistem unitar cerut de rezolvarea tipului de problematizare;
- c) stabilirea (elaborarea) variantelor informative sau acționale de rezolvare și alegerea soluției optime;
- d) verificarea experimentală a soluției alese, dacă este cazul.

Cerințele realizării problematizării sunt:

- a) folosirea progresivă a tipurilor de problematizare în ordinea: întrebări-probleme, probleme și situații-problemă;
- b) în cadrul fiecărui tip de problematizare introducerea dificultăților să se facă treptat;
- c) în abordarea stărilor conflictuale ale problematizării să se îmbine dirijarea din partea

profesorului cu efortul independent de rezolvare al elevilor, crescând accentul pe acesta din urmă;

d) în rezolvarea stărilor conflictuale produse de problematizare, să se formeze la elevi capacitatea de a combina și recombina adevărurile științifice, algoritmi și modelele logico-matematice și de specialitate;

e) antrenarea elevilor în dezbaterile soluțiilor (variantelor) controversate, a conflictelor intelectuale, pentru ca fiecare dintre ei să-și poată manifesta independent punctul de vedere; în cazul în care nu se ajunge la o soluție corespunzătoare, este necesar ca profesorul să asigure stabilirea soluției optime, cu motivațiile teoretice sau (și) aplicative corespunzătoare;

f) în învățare, orice situație problematizată trebuie să aibă la bază o strategie de rezolvare conștientă, chiar în situația când se folosesc algoritmi – anumite reguli de rezolvare etc. În viață, algoritmizarea rezolvării unor probleme este, desigur, necesară pentru creșterea randamentului muncii [173].

Problematizarea mai poate fi denumită și predare prin rezolvare de probleme sau predare productivă de probleme. Aceasta este considerată o metodă utilă prin potențialul ei euristic și activizator. Așadar, apariția unei situații-problemă conferă subiectului o stare contradictorie, conflictuală, fapt care îl incită la căutare și descoperire, la intuirea unor soluții noi, a unor relații aparent inexistente între antecedent și consecvent. Specific acestei metode este faptul că profesorul nu comunică pur și simplu niște cunoștințe gata elaborate, ci dezvăluie elevilor săi „embriologia adevărilor”, punându-i în situația de căutare și de descoperire. Partea cea mai importantă a problematizării constă în crearea situațiilor problematice și mai puțin punerea unor întrebări, care ar putea foarte bine să și lipsească. Problematizarea presupune mai multe momente: un moment declanșator, unul tensional și unul rezolutiv. Pentru a obține rezultatul scontat la aplicarea acestei metode trebuie respectate anumite **condiții strict obligatorii**:

- existența unui fond apercceptiv suficient al elevului
- dozarea dificultăților într-o anumită gradație
- alegerea celui mai potrivit moment de plasare a problemei în lecție
- manifestarea unui interes real pentru rezolvarea problemei
- asigurarea unei relative omogenități a clasei, la nivelul superior
- un efectiv nu prea mare în fiecare clasă de elevi
- evitarea supraîncărcării programelor școlare.

În lipsa respectării acestor condiții, se înțelege că problematizarea devine formală sau defavorizantă. Prin antrenarea plenară a personalității elevilor, a componentelor intelectuale, afective și voliționale această metodă poate fi considerată a avea valoare formativă deoarece

consolidează structuri cognitive, stimulează spiritul de explorare, formează un stil activ de muncă, cultivă autonomia și curajul în afișarea unor poziții proprii.

Rezolvarea problemelor e cu mult mai prezentă în învățare și în gândire decât în general ne dăm seama [44, p. 102-103]. În permanență, luăm decizii și tragem concluzii, fără să acordăm în deplină măsură atenție faptului că e vorba de rezolvarea unor probleme. S-a descoperit în general că în timpul rezolvării problemelor, o persoană poate face față, concomitent, unui număr *de șapte blocuri de informație*. Un bloc poate fi definit ca orice unitate de informație cunoscută ca urmare a învățării precedente.

Explicația gândirii creative în termenii strategiilor de rezolvare a problemelor nu este incompatibilă cu „modelele mintale” de explicare a cunoașterii umane. Acestea țin de diferite nivele de explicare. Procesul de rezolvare a problemelor Osborne Parnes (CPS) presupune însușirea modalităților de utilizare a strategiei respective prin focalizarea atenției asupra diferitelor etape ale activității de rezolvare a problemelor, pentru a se ajunge la o soluție optimă. Parnes descrie dezvoltarea deliberată a comportamentului creativ ca pe un „îmbold exagerat pentru schimbare”. În această viziune, e vorba de un mijloc prin care omul își depășește propriile limite normale, într-un proces oscilatoriu de imaginare și raționament, pe parcursul tuturor etapelor de rezolvare a problemei: adunarea faptelor, definirea punctelor de vedere asupra problemei, generarea ideilor, stabilirea criteriilor și căutarea căilor care să asigure acceptarea și implementarea reușită a ideilor [Ibidem, p. 106].

Modelul O. Parnes de rezolvare a problemelor trece prin 6 etape, expuse în Tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Modelul Parnes de rezolvare a problemei [69, p. 107-108]

<i>Nr.</i>	<i>Etapa</i>	<i>Conținutul etapei</i>
1.	Formularea obiectivului	Identificarea provocărilor și a posibilităților; analiza problemei în vederea evitării luării unei decizii rapide referitor la ceea ce este necesar de analizat
2.	Colectarea datelor	Formularea obiectivului; identificarea chestiunilor ce trebuie clarificate; colectarea datelor și elaborarea unui tablou mai larg al întregii situații; se colectează suficiente date necesare pentru următorul pas, dar nu prea multe, pentru a nu se încurca în ele
3.	Formularea problemei	Atacarea problemei dintr-o nouă perspectivă, fie prin extindere, pentru a releva adevărata chestiune, fie prin segmentarea într-o serie de probleme mai mici
4.	Descoperirea ideii	Căutarea posibilelor soluții

5.	Stabilirea soluțiilor	Identificarea unor criterii adecvate pentru evaluarea ideilor apărute, valorificând atât gândirea creativă, cât și pe cea critică
6.	Realizarea ideilor	Determinarea modului în care vor fi realizate ideile

Parens subliniază că rolul unui model e de a-i face pe subiecți să-și dezvolte o atitudine creativă, ajutându-i să-și dezvolte propria iscusință de rezolvare a problemelor, în loc de a li se impune opiniile cuiva.

Modelul D. Shallcross de dezvoltare a gândiri creative în baza problematizării trece prin 5 etape, expuse în Tabelul 2.2.

Tabelul 2.2. Modelul Shallcross de rezolvare a problemei [69, p.108-109]

<i>Nr.</i>	<i>Etapa</i>	<i>Conținutul etapei</i>
1.	Orientarea	Stabilirea faptului pentru ce se dorește rezolvarea problemei respective sau atingerea obiectivului propus. Ideea este ca problema să fie imaginată într-un cadru mai amplu și mai profund, astfel ca să se lucreze mai mult cu ea, sugerând o soluție mai aplicabilă
2.	Pregătirea	Identificarea ceea ce este cunoscut și a ceea ce mai rămâne de identificat; examinarea fiecărui aspect al problemei, fixarea ceea ce este cunoscut deja și a ceea ce este necesar de găsit, identificându-se sursele posibile, inclusiv unele neobișnuite
3.	Ideația	Generarea ideilor pentru soluționarea problemei; acordarea timpului necesar fiecărui participant pentru a-și expune părerea sa, încercând să se amâne concluziile, elaborarea unei <i>cantități mari</i> și atacarea idelor precedente
4.	Evaluarea	Examinarea inițială intuitivă pentru a reduce numărul ideilor; ideile nu se resping completamente, ci se „depozitează” pentru mai târziu, dacă va fi necesar
5.	Implementarea	Examinarea consecutivității acțiunilor: ce trebuie făcut în primul rând, cine va fi implica

Prin urmare, o întreagă serie de instrumente și tehnici pot fi de ajutor în realizarea unui produs creativ și acestea pot fi utilizate în programele de soluționare creativă a problemelor, făcând procesul de studiu cât mai relevant și plin de sens, ajutând elevilor să sesizeze importanța

acestor aptitudini transferabile. Instrumentele de rezolvare creativă a problemelor sunt prevăzute pentru situații neclare și dificile pentru elevi, Chiar și atunci când soluția pare evidentă, nu putem fi siguri întotdeauna că a fost selectată cea justă. Practica de cercetare a unor soluții alternative poate face să fie privite mai circumspect concluziile „evidente”.

După cum afirmă și D.Chicioreanu [27], problematizarea reprezintă o modalitate de instruire ce îmbină:

- rezolvarea de probleme;
- rezolvarea de situații-problemă;
- valorificarea experienței anterioare a elevului;
- restructurarea /completarea fondului de cunoștințe și efectuarea unui efort personal de rezolvare.

Starea conflictuală mentală creată elevilor prin care structurile lor cognitive sunt insuficiente și elevii sunt solicitați să construiască structuri noi, reprezintă „motorul” descoperirii care întreține nevoia elevilor de cunoaștere și autodepășire. Autoarea indică un șir de *procedee de aplicare a problematizării*:

- expunerea problemelor și situațiilor-problemă;
- formularea problemelor și demonstrarea rezolvării lor;
- demonstrarea materialelor din care se rezulte identificarea problemelor;
- Încorporarea problemelor în secvențe de instruire prin descoperire sau instruire digitală;
- valorificarea problematizării prin anumite modele;
- descoperirea de soluții prin probleme prezentate ca proiecte;
- probleme reieșite din analize de cazuri;
- simularea problemelor cu ajutorul anumitor echipamente;
- îmbinarea lucrărilor practice cu rezolvarea problemelor;
- rezolvarea problemelor, rezolvarea de probleme și situații-probleme prin strategii experimental-faptice, algoritmizare, modelare, probabilitatea ipotezelor, analize în contexte noi etc.

Problema are de fapt două dimensiuni [10, p. 251]:

- *enigma*, ca o dimensiune obiectivă, care în același timp blochează și mobilizează activitatea intelectuală a subiectului;
- *controversa*, ca o dimensiune subiectivă, referitoare la intersubiectivitatea și eterogenitatea punctelor de vedere.

Situația-problemă, la rândul ei, reprezintă un context educațional caracterizat de un dezechilibru cognitiv, context în care se instaurează interacțiunea cognitivă și afectivă între elev și noile achiziții. Demersurile întreprinse se axează pe depășirea acestor dificultăți. Astfel se valorifică gândirea și reflecția personală: gândirea independentă, flexibilă, divergentă, euristică, productivă, creatoare.

Problematizarea reprezintă, așadar, o *strategie* didactică originală pentru practica instruirii moderne de tip activ și interactiv, o formă particulară a euristicii și presupune participarea activă a elevilor în procesul didactic, or în căutarea de soluții/răspunsuri la o problemă tensională, contradictorie.

Dacă ne raportăm la *problematologie*, putem menționa că aceasta este în vizorul următorilor cercetători : Balahur P. [3, 4] ; Slăvăștru C. [71, 160] ; Meyer M. [144, 145, 146] etc. În viziunea fondatorului acestui concept, aceasta este o nouă manieră de gândire și de filosofare, de gândire la dreptate și la limbă. Ea este un atașament la interogațiile care traversează ansamblul activităților intelectuale. *Să vorbim așa cum gândim* este una din problemele fundamentale de care se preocupă. Întrebările pe care trebuie să le rezolve omul sunt multiple, însă ele pleacă întotdeauna de la două modalități esențiale: sau propune soluția sau se comunică întrebarea, atrăgând atenția la răspuns în baza unei cooperări și a efectelor sale. Cuplul esențial al gândirii umane este cel al întrebării și răspunsului, care se numește *diferență problematologică* [144, p.145].

M.Meyer vede problematologia ca pe un „studiu de interogatoriu”, ocupându-se de relația aristotelică dintre dialectică și întrebare, dintre întrebarea-principiu și problema succesului sau eșecului etc., de analiza conceptului de îndoială a lui Decartes, ca *deducere problematologică* și de concluzia analitică ca trecere la problematologic. De asemenea, M.Meyer analizează mult conceptul clasic de *episteme*, ca relație între experiență, cauzalitate și semnul de întrebare în vederea construcției de alternative.

În esență, problematologia se autodefineste ca o teorie filosofică a înțelegerii și rațiunii, bazată pe analiza interogării sau chestionării și a rolului său fundamental în gândire, cunoaștere, comunicare etc. [5, p.128-130]. Însuși M.Meyer consideră că originalitatea sa constă în a supune *chestionării chestionarea* însăși. Concepția despre chestionare ca act fundamental al rațiunii umane și despre funcția sa esențială în cunoaștere, vorbire, gândire și în tot ce ține de experiența umană se extinde, într-o manieră enciclopedică în abordarea științei, limbajului, istoriei etc. Problematologia, datorită lucrărilor lui M. Meyer, s-a conturat ca o perspectivă distinctă în peisajul filosofiei contemporane, și nu numai. Problematologia, ca o nouă paradigmă intelectuală, își găsește aplicație în diverse domenii ale cunoașterii, de la filosofia limbajului până la științele sociale, inclusiv pedagogia, în viziunea pe care o promovăm. M.Meyer vede

chestionarea nu doar ca un instrument, ci ca pe un concept central pe care să se construiască o nouă viziune a domeniului de cunoaștere. Autorul afirmă că dacă *interogăm interogarea* însăși, atunci vedem că această interogare este primul principiu, în mod reflexiv, în chiar practica noastră a interogării. Eforturile problematologice sunt răsplătite printr-un nou mod de a gândi (a new paradigm for thought). Viziunea expansivă a lui M.Meyer este o sursă pozitivă a **creativității**. Problematologia poate fi considerată ca o filosofie a limbajului centrată pe analiza înțelegerii ce se realizează prin relația dialectică între întrebare și răspuns. Problema înțelegerii mediate de limbaj constituie unul dintre punctele de plecare ale teoriei lui M.Meyer, în care limbajul este considerat o expresie a chestionării, nu numai pentru că în limbaj se exprimă întrebările și răspunsurile, ci pentru că limbajul este el însuși un răspuns la problemele cu care se confruntă mintea umană și, totodată o întrebare cu privire la sensul comunicării, care rămâne întotdeauna deschisă. Problematologia operează cu ideea: *De la probleme inițiale la alte probleme*. În felul acesta manierei de analiză empirică, mai mult sau mai puțin tradiționistă, M.Meyer îi opune o grilă de interpretare care asumă un fundament teoretic solid, modelul problematologic. Reiese că problematologia este stilul modului în care se pun întrebările, modelul problematologic fiind prin excelență unul al interogativității. Problema trebuie să aibă și să primească mai multe răspunsuri și această posibilitate lasă ca problema să rămână în permanență deschisă. Dacă întrebarea pe baza căreia s-a materializat răspunsul este eliminată, atunci răspunsul se distruge pe sine. De aici necesitatea ca întrebarea să se regăsească în răspunsurile sale posibile.

A.Cazacu, abordând teoria argumentării [24, p.27-28] formulează ideea **tensiunii ideatice**, afirmând că conceptul de problemă exprimă destul de bine această tensiune ideatică, iar investigațiile privind aceste aspecte au generat o interpretare a argumentării prin prisma unui „model problematologic” de analiză a discursivității. Conceptele esențiale ale modelului problematologic sunt: dialectica între întrebare și răspuns încorporată în manifestările sale lingvistice.

- situația problematologică;
- diferența problematologică;
- interogativitate *radicală*;
- criterii ale problematologicului.

Or, conform concepției autorului, relația dintre argumentare și modelul problematologic constă în faptul că:

1. Finalitatea utilizării limbajului este aceea a rezolvării de probleme. Această afirmație este una discutabilă, de aceea nu aderăm totalmente la ea; Cadrul cel mai adecvat al soluționării problemei este dialogul polemic cu ceilalți, în care se confirmă argumentul în

favoarea sau în defavoarea tezei în discuție. Din această confruntare, *ca situație problematologică*, ar trebui să rezulte adevărul;

2. Câmpul manifestării diferențiate a întrebărilor. În *relația dialogică*, participanții pot interveni cu întrebări suplimentare, dau au și obligativitatea de a răspunde la fiecare întrebare. Ideea aflată în dispută nu are o soluție unică;
3. Criteriile problematologicului: criteriul formei și criteriul contextului. Forma: relația dialogică; contextul – ideea este interpretabilă.

O dezvăluire mai complexă a specificului problematologizării o operează C. Sălăvăstru [70, p. 69], care susține că cuplul categorial *întrebare-răspuns*, deși formează o unitate indispensabilă a actului de gândire, nu poate fi privită în identitatea componentelor sale. În reacția discursivă, marcată în special prin interogativitate, este destul de dificil de sesizat diferența dintre întrebare și răspuns. Modelul problematologic pune la îndemână instrumentele teoretic-conceptuale și practice-metodologice prin care putem lua în stăpânire, din punct de vedere cognitive și explicative, forma problematizării. Modelul problematologic presupune un răspuns care nu închide niciodată problema prin adevărul sau falsitatea sa, dimpotrivă, deschide calea problematizării. Soluția sau răspunsul justificator suprimă problema, în timp ce soluția/răspunsul problematologic o permanentizează, o amplifică, o diversifică [Ibidem, p. 83-84]. Prin *situație problematologică* se înțelege o anumită instanțiere a cuplului categorial *întrebare-răspuns* în funcție de două criterii: *criteriul distincției* (al diferențierii) între întrebare și răspuns și *criteriul problematicității*, induse sau nu prin intermediul cuplului categorial *întrebare-răspuns*.

După cum afirmă autorii ghidului metodologic [21, p. 25], problematologicul își găsește tot mai mult un loc sigur în demersul pedagogic. Forța problematologității se explică prin sporul de putere al gândirii elevilor și instalarea de rețele puternice în procesul de gândire. În abordarea problematologică, răspunsul la o problemă este nu o soluție, ci o problemă. Prin urmare, în cazul problematologicului problema se amplifică și putem vorbi despre oportunitatea formării elevului radical critic, un elev „nemulțumit” de soluțiile găsite, căutând și descoperind în permanență soluții noi unor probleme. În abordarea problematologică cunoașterea pornește de la o problemă și ajunge la altă problemă, constituind punctul „arhimedic” al dezvoltării cognitiv/pragmatice a elevului. În abordarea problematologică răspunsul nu închide problema prin adevărul său, ci, dimpotrivă, deschide calea problematizării. Soluția sau răspunsul justificator suprimă problema, în timp ce soluția sau răspunsul problematologic o permanentizează, o amplifică, o diversifică. Granițele problematizării încep, așadar, să se lărgească prin problematologizare, specialiștii fiind din ce în ce mai tentați să accepte ideea că problematizarea liniștește, iar problematologia „deranjează”, în sensul pozitiv al cuvântului. Obiectivul principal al unui demers problematologic este *chestionarea, ca o interogativitate radicală*.

Dacă **problematizarea** reprezintă o strategie didactică **originală** pentru practica instruirii moderne de tip activ și interactiv, o formă particulară a **euristicii** și presupune participarea activă a elevilor în procesul didactic, prin căutarea de soluții/răspunsuri la o **problemă tensională**, contradictorie, atunci **problematologizarea** reprezintă o orientare didactică **inovativă** pentru practica instruirii postmoderne de tip activ și interactiv, o formă particulară a **interogației euristice** și presupune participarea activă a elevului în propria învățare, prin căutarea și găsirea de soluții/răspunsuri la o **problemă problematizată**, de o **tensiune ideatică superioară**.

Problema reprezintă, prin urmare, o stare **cognitivă conflictuală**, iar problematologia o stare **cognitivă conflictual-contradictorie** pe care o trăiește elevul în procesul de învățare a limbii (engleze în cazul nostru), datorită:

- a) Relaționării confruntării experienței *sale trecute de cunoaștere*, care este insuficientă calitativ, cantitativ și ideatic;
- b) Relaționării cu anumite momente de noutate și efort intelectual.

Tabelul 2.3. Tabelul comparativ problematizare –problematologizare

Elementul didactic	Caracteristici esențiale ale Problematizării	Caracteristici esențiale ale problematologizării
Potențial formativ	1. Stimulează participarea la cunoaștere a elevilor prin efort propriu	1. Asigură implicarea elevilor în propria cunoaștere prin relația <i>experiență-cauzalitate-întrebare</i>
	2. Contribuie substanțial la educarea sistemului de gândire	2. Contribuie la valorificarea studiului interogativ al elevului
	3. Sprijină formarea deprinderilor de muncă intelectuală	3. Asigură formarea unui nou mod de a gândi
	4. Contribuie la perfecționarea relației profesor-elev	4. Mediază înțelegerea în procesul învățării
	5. Sprijină formarea capacităților cognitive specifice activității	5. Asigură dezvoltarea capacității de a pune la îndoială
	6. Familiarizează elevul cu modelul de soluționare a unor situații tipice cu care se va putea întâlni în practica profesională și social	6. Elevul conștientizează chestionarea ca act fundamental al gândirii și a funcției sale existențiale
	Bucuria descoperirii soluției stimulează sensibil motivația pentru învățare	7. Se face evidentă mândria pentru descoperirea soluțiilor posibile

Limite	1. Aplicarea problematizării necesită un timp variabil impus de posibilitățile tuturor elevilor din clasă, deoarece solicită activități individuale pe care elevii le desfășoară în ritm propriu	1. Presupune un stil specific a modului în care se pun întrebări, de multe ori greu perceptibil de către elevi
	2. Dacă elevii sunt neantrenați apare un sentiment de oboseală	2. Solicită un efort de gândire suplimentar
	3. Participarea elevilor este condiționată nemijlocit de motivația de învățare	3. Participarea elevilor este condiționată nemijlocit de reușita anterioară
	4. Pentru problemele care folosesc date, tabele, scheme este necesară o multiplicare prealabilă	4. Solicită efortul de elaborare, destul de dificil, a unor situații problematologice
	5. Elevii pot pierde continuitatea învățării dacă după fiecare rezolvare nu este asigurată o conexiune inversă de reglaj	5. Se formează un elev radical critic
Procedee de aplicare	Problemele și situațiile-problemă selecționate să sprijine nemijlocit realizarea obiectivelor pedagogice. În cazul când nu se dispune de seturi de probleme, profesorul urmează să și le elaboreze singur, ceea ce implică o acțiune de creație	1. Oferirea unui <i>suport de lucru</i> elevului care este solicitat să lucreze cu cât mai multe alternative
	2. Sarcinile de instruire cerute prin probleme trebuie să determine situații tensionate pe plan psihic și să provoace dinamizarea cunoștințelor existente în sprijinul dobândirii de cunoștințe noi	2. Se «construiește» o tensiune ideatică bine simțită
	3. Elementele cognitive noi să derive firesc din cele existente în arsenalul informativ al elevului	3. Elementele cognitive noi derivă firesc din experiența elevului, chiar dacă solicită un efort suplimentar de gândire
	4. Problemele și situațiile-problemă să fie adaptate strict la posibilitățile de rezolvare	4. Întrebările și situațiile problematologice trebuie să incite

	ale elevilor	interesul elevilor, în caz contrar ei nu se vor implica în rezolvarea problemelor
	5. Instruirea prin problematizare să fie aplicată continuu pentru ca elevii să fie depinși cu această modalitate de lucru	5. Instruirea problematologică trebuie să alterneze cu instruirea problematizată
	6. Pentru omogenizarea ritmului de rezolvare, profesorul trebuie să trateze diferențiat elevii din clasă	6. Tratarea individuală a elevului la lecție

Problematologia poate fi văzută deci nu ca ceva care necesită rezolvare, dar, mai degrabă, singură este o rezolvare cu ajutorul căreia cunoașterea poate funcționa. Aceasta este o *deplasare* a diferitelor practici, o „rupere” a orientărilor false și corecte și doar după realizarea acestor lucruri, are loc conștientizarea obiectului în calitate de obiect al activității mintale. În epistemologie, problematologia poate fi privită ca o *potențialitate a problematizării, spectrul posibilităților sale*. Dacă problema presupune găsirea unui rezultat concret și clar, problematologia presupune procedee suplimentare, care coexistă în funcționalitatea cunoașterii. Problematologia nu presupune obligativitatea unui rezultat, ci, mai degrabă, lipsa acestuia. Este un câmp unde pot apărea problemele.

2.3. Instrumentarul de dezvoltare a creativității elevilor la lecțiile de limba engleză

Tocmai pentru că disponibilitatea numită creativitate se remarcă îndeosebi prin *atitudine intelectuală novatoare*, ea poate fi dezvoltată printr-o activitate educațională adecvată, care trezește și încurajează acest mod de a privi lucrurile, stimulându-l printr-o *problematizare* și interogație permanentă ce pune subiectul în situația de a se reanaliza și redefini continuu.

Astfel înțeleasă, **dezvoltarea creativității** reprezintă nu doar un imperativ utilitarist în cadrul societăților actuale aflate în expansiune, unde inovația este cheia succesului pentru întreprinderi, grupuri și indivizi, ci totodată un adevărat exercițiu spiritual, exercițiu care promovează sinele, eul cu vocație, capabil să se repună mereu în discuție, punându-se sub semnul întrebării, autocenzurându-se și autoprimenindu-se. *Instrumentele creativității* sunt metode euristice pentru facilitarea și stimularea creativității unei persoane sau unui grup de persoane. În raportul EIRMA (*Asociația Europeană de Management al Cercetării Industriale*) din 2004 [150] au fost prezentate principalele instrumente de stimulare a creativității, folosite de diferiți utilizatori: brainstorming, metoda matricii morfologice, diagrama Ishikawa, diagrama Pareto, chestionare, scheme cu sugestii, metoda scenariilor, Diagrama De ce-De ce (Why-Why) etc.

Există însă și alte tehnici de creativitate, între care se includ *metoda gândirii laterale* a lui Edward de Bono, *sinectica* (elaborată de William Gordon), *matricea descoperirilor* a lui Abraham Moles, metoda TRIZ (Теория решения изобретательских задач), în traducere *Teoria rezolvării problemelor inventive*, elaborată de Genrich S. Altshuller și colaboratorii și altele [176].

Una dintre perspectivele creativității se referă și la *conceperea de instrumente*, care alături de cunoașterea legilor fundamentale ale naturii, permit subiectului să o folosească potrivit scopurilor sale. Fiecare instrument este produsul unei creativități. Instrumentele, uneltele omului s-au perfecționat de-a lungul diferitelor generații, atingând un apogeu în epoca modernă, când omul s-a orientat spre inventarea de noi unelte cu grade din ce în ce mai înalte de utilitate. Acest tip de unelte și instrumente, care sunt axate pe aspecte utilitariste, au devenit metode funcționale.

Însă trebuie să facem o distincție netă între instrument, unealtă și funcțiune, componentele și structura unei unelte fiind secundare în raport cu funcția pe care aceasta o are. Preocuparea omului contemporan este de a obține soluții mai rapide, mai puțin costisitoare prin înlocuirea relativ rapidă a materialelor din care este confecționată o unealtă, precum și prin modificarea structurii acesteia, eficientizând la minim funcția. Metoda denumită „studiul motivațiilor” arată că ființele umane nu sunt preocupate doar de finalitatea utilitaristă a instrumentelor și tehnicilor sale, ci și de analizarea și înțelegerea dimensiunii emoțional-afective, adică de a fi informați în legătură cu așteptările celor care le vor folosi. Analiza valorii și studiul motivațiilor ne arată cum putem proceda pentru a avea idei mai valide și eficiente [175].

Trebuie să menționăm că nu există norme absolute (universale în timp și spațiu) care să asigure judecata critică și aprecierea valorizatoare a unui produs, a unei realizări sau soluții, rezolvări. Nivelul global de creativitate al unei persoane sau al unui grup (colectiv de elaborare) poate fi evaluat în raport cu acela al altor indivizi sau grupuri din domeniu.

Unii psihologi au propus *teste de creativitate*. Cele mai cunoscute aparțin lui J. P. Guilford și E. P. Torrance, în care se solicită subiectului analizat să producă numărul maxim de soluții diferite pentru o problemă dată. De exemplu, poate fi vorba de a enumera într-un interval de timp limitat toate utilizările posibile pentru un obiect oarecare. În astfel de probe, creativitatea este evaluată prin *fluiditatea răspunsurilor* (numărul variantelor propuse), *flexibilitatea lor* (numărul de categorii diferite în care aceste răspunsuri pot fi clasate) și *gradul de originalitate* (funcție inversă de frecvență a lor în populația de referință). Aceste teste pun accent pe varietatea soluțiilor, pe gândirea divergentă [177].

Măsurarea creativității. Există multiple instrumente și metode de măsurare a creativității, însă nu a fost elaborată până acum o măsură standardizată, general acceptată. J. Houtz și D. Krug [Apud 133] au prezentat o trecere în revistă a diferitelor teste dezvoltate pentru evaluarea

creativității. În categoria metodelor de gândire divergentă, Houtz și Krug includ Testele Torrance ale Gândirii Creative (TTCT). Testele Torrance se bazează pe modelul Structurii Intellectului (SOI) al lui Guilford, care includea unele măsuri ale gândirii divergente. Deci, acestea măsoară creativitatea prin *gândirea divergentă*. Bateria de teste Guilford a diferențiat circa 180 de tipuri diferite de gândire, incluzând multe forme de gândire divergentă. *Bateria Guilford* constă din zece teste individuale care măsoară diferite aspecte ale producției divergente. Aceste teste sunt: 1) Titluri ale unor povestiri (producția divergentă de unități semantice); 2) Ce este de făcut cu aceasta (producția divergentă de clase semantice); 3) Semnificații similare (producția divergentă de relații semantice); 4) Scrierea unor afirmații (producția divergentă de sisteme semantice); 5) Tipuri de oameni (producția divergentă de implicații semantice); 6) A face ceva în afara uzualului (producția divergentă de unități figurative); 7) Grupe de litere diferite (producția divergentă de clase figurative); 8) Execuția de obiecte (producția divergentă de sisteme figurative); 9) Litere ascunse (producția divergentă de transformări figurative); 10) Adăugarea de decorațiuni (producția divergentă de implicații figurative). Fiecare dintre aceste sarcini este notată în ceea ce privește fluența și originalitatea.

Au fost efectuate studii de măsurare a creativității care au urmărit să descopere *caracteristicile personalităților creative*. Aceste studii pot fi împărțite în abordări psihometrice, biografice și istoriometrice. În *abordările psihometrice* studiile încearcă "să măsoare aspectele creativității asociate cu oamenii creativi" [166, p. 35]. Instrumentele în acest domeniu de studiu al creativității constă din liste de trăsături ale personalităților, liste de control pentru adjective ca rapoarte proprii, cercetări biografice și măsuri ale interesului și atitudinilor. *Abordările biografice* implică studii de caz ale creatorilor eminenți, "utilizând metodologii de cercetare calitativă" [166, p. 35]. *Abordările istoriometrice* sunt de asemenea concentrate pe studiul creatorilor eminenți, care "au rămas" în istorie. Prin analiza cantitativă a înregistrărilor biografice și istorice referitoare la creatorii eminenți, istoriometria încearcă să măsoare creativitatea.

Testele de creativitate la nivel individual necesită îndeosebi fie un anumit tip de gândire divergentă sau anumite trăsături de personalitate care au fost asociate cu comportarea creativă. Florida, R. [125] a creat un "indicator de creativitate" care nu măsoară creativitatea *per se*, ci ține seama de factorii care sunt asociați cu creșterea economică urbană. Indicatorul de creativitate propus pentru creșterea economică este compus din trei indici care se referă, respectiv, la Tehnologie, Talent și Toleranță ("teoria celor trei T"). R. Florida susține că succesul economic al centrelor urbane este asociat cu numărul persoanelor creative care pot fi atrase în regiunile caracterizate prin "cei trei T".

Orientându-se după cadrul structurat de Florida, KEA European Affairs a propus un "Indice de creativitate european". Acesta necesită identificarea unui set de factori care conduc la

creativitate, construirea unor indicatori adecvați în relație cu acești factori și stabilirea unui sistem de monitorizare a performanțelor de creativitate la niveluri naționale. Indicele de creativitate european conține patru sub-indici: *Talent, Cultură, Tehnologie și Inovație, Diversitate*.

S-a dezvoltat așa-numitul *Indice de creativitate Hong Kong*, care distinge între patru forme de capital și rezultate ale creativității, în care "creativitatea este un proces social, generat și restricționat continuu de valori, norme, practici și structuri ale *capitalului social, capitalului cultural* și dezvoltării *capitalului uman*; o contribuție importantă are, de asemenea, accesibilitatea și disponibilitatea *capitalului structural /institucional*. Efectele cumulate ale acestor forme diferite de capital sunt *rezultatele creativității*, care pot fi măsurate în termenii rezultatelor economice, activităților stimulative și altor forme de bunuri, servicii și realizări creative [176].

Trebuie să menționăm, în acest context de analiză, că *dezvoltarea creativității* în școală este stagnată de anumite obstacole exterioare sau de anumite blocaje, cum ar fi următoarele :

1) *Blocajele culturale*. *Conformistul* este unul din ele: dorința ca toți elevii să gândească și să se poarte la fel. Cei cu idei sau comportări neobișnuite sunt priviți cu suspiciune și chiar cu dezaprobare, ceea ce constituie o descurajare pentru ei. Apoi, există în general *o neîncredere în fantezie* și o prețuire exagerată a rațiunii logice, a raționamentelor. Dar, nici chiar matematica nu poate progresa fără fantezie.

2) *Blocajele metodologice* rezultă din procedeele de gândire. Atunci când ne gândim la soluționarea unei probleme complexe, sunt momente când ne vin în minte tot felul de idei. Dacă, îndată ce apare o sugestie, ne apucăm să discutăm critic valoarea ei, acest act blochează venirea altor idei în conștiință. Prin urmare, când imaginația trece printr-un moment de efervescentă, trebuie să lăsăm ideile să curgă - doar să le notăm.

3) Mai există și *blocaje emotive*, întrucât, așa cum se știe, factorii afectivi au o influență importantă: *teama de a nu greși*, de a nu se face de râs, poate împiedica elevul să exprime și să dezvolte un punct de vedere neobișnuit. De asemenea, *graba de a accepta prima idee* este greșită, fiindcă rareori soluția apare de la început. Unii *se descurajează rapid*, dat fiindcă munca de creație, de inovație este dificilă și solicită eforturi de lungă durată [172].

Dezvoltarea creativității în învățământ presupune neutralizarea blocajelor și găsirea soluțiilor practice de depășire a lor. O altă cale de dezvoltare este stimularea propriu-zisă a creativității prin formarea de capacități creative.

M. Covington a introdus conceptul de *elev creator*, căruia i-a găsit următoarele caracteristici tipice cu un șir de principii:

- nevoia permanentă de explorare

- plăcerea de a risca
- punerea frecventă de întrebări.

Principii:

- elevul este învățat să recunoască că în toate informațiile pe care le primește există lacune;
- elevul este învățat să formuleze întrebări cât mai concrete;
- elevul este învățat să sesizeze cerințele clare ale unei sarcini.

Prin realizarea acestor principii obiective se formează un mod de gândire creator, care însă nu poate funcționa dacă nu există un mediu creativ.

În dezvoltarea creativității, intervin următoarele tipuri de sarcini:

- sarcini de tip ipotetic, constau în prezentarea unei probleme sub formă de situații absurde;
- sarcini de tip durabil, constau în oferirea ca exemple a diferitelor fenomene, întâmplări valabile în orice moment temporar.

Scala de evaluare cu ancore comportamentale ale creativității poate fi reprezentată ca o sinteză evaluativă în felul următor:

- A fi deosebit ca mod de a se comporta, acționa și a gândi personal (diferit de ceilalți);
- Ambiția ca o capacitate de a persevera în realizarea unui scop propus și de a relua acțiunea până la atingerea acestuia;
- Curiozitatea ca o tendință de a-și băga „nasul unde nu-i fierbe oala”;
- Energie neconsumată ca disponibilitate de a consuma energie în activități suplimentare;
- Disponibilitatea de a nu fi niciodată mulțumit de ceea ce s-a obținut;
- Capacitatea de a crea și aprecia alături neașteptate de idei;
- Inventivitate ca o capacitate de a transforma o idee aparent nerealizabilă într-o idee realizabilă;
- Încăpățânare ca tendința de a insista asupra unor scopuri, opunându-se opiniilor nefavorabile și obstacolelor;
- Nonconformism ca o capacitate de a gândi și a acționa făcând abstracție de convențiile existente;
- Spirit de observație, capacitatea de a înregistra amănunte fără sau cu control conștient;
- Spontaneitate, capacitatea de a gândi și acționa rapid, în conformitate cu ideile de moment [63, p.96].

Așadar, *strategia creativității*, strategie în sensul atribuit de Toma V. și Dimitriu M. [142, p.118-119] devine instrumentul cel mai important care trebuie elaborat. Într-un climat de creativitate, inovarea, producerea ideilor noi sunt produsul nu numai al unui elev. Ele constituie o atitudine intelectuală, permanent deschisă noului, care să influențeze acțiunile întregului personal al organizației. Pentru a determina o astfel de atitudine, profesorul are nevoie de o strategie și de mijloace tehnico-organizatorice adecvate. Deci, este necesară o strategie a creativității și dispunerea de mijloace prin care aceasta să fie practic îndeplinită. Elementul central în strategia creativității îl constituie stabilirea unor obiective care să devină puncte de atracție pentru afirmarea spiritului de creativitate și de inițiativă al elevului.

Prin urmare, *strategia creativității* conține programele și modalitățile de acțiune, atât la nivel individual cât și de grup, cu scopul de a utiliza resursele elevului în cadrul activității educaționale. Un alt element al strategiei producerii și valorificării creativității îl constituie realizarea condițiilor educaționale și materiale, a strategiilor și mijloacelor favorabile creării. Creativitatea poate fi promovată și valorificată în condițiile unui climat de receptivitate față de nou, în condițiile în care există materialele, informațiile, structurile de organizare și conducere necesare.

Luând la bază definiția strategiei de către M. Bocoș [10, p.199], care afirmă că strategia este un sistem didactic proiectiv și acțional-practic, o modalitate de desfășurare și ameliorare a acțiunilor întreprinse în vederea atingerii unui anumit scop, bine precizat ori o concepție generală, linie, modalitate de concepere, orientare și optimizare, în viziune sistemică pe diferite termene (lung, mediu, scurt) a proceselor educaționale, a fost elaborat ***Modelul dezvoltării creativității elevilor***, aplicată la lecțiile de limba engleză (Figura 2.1.)

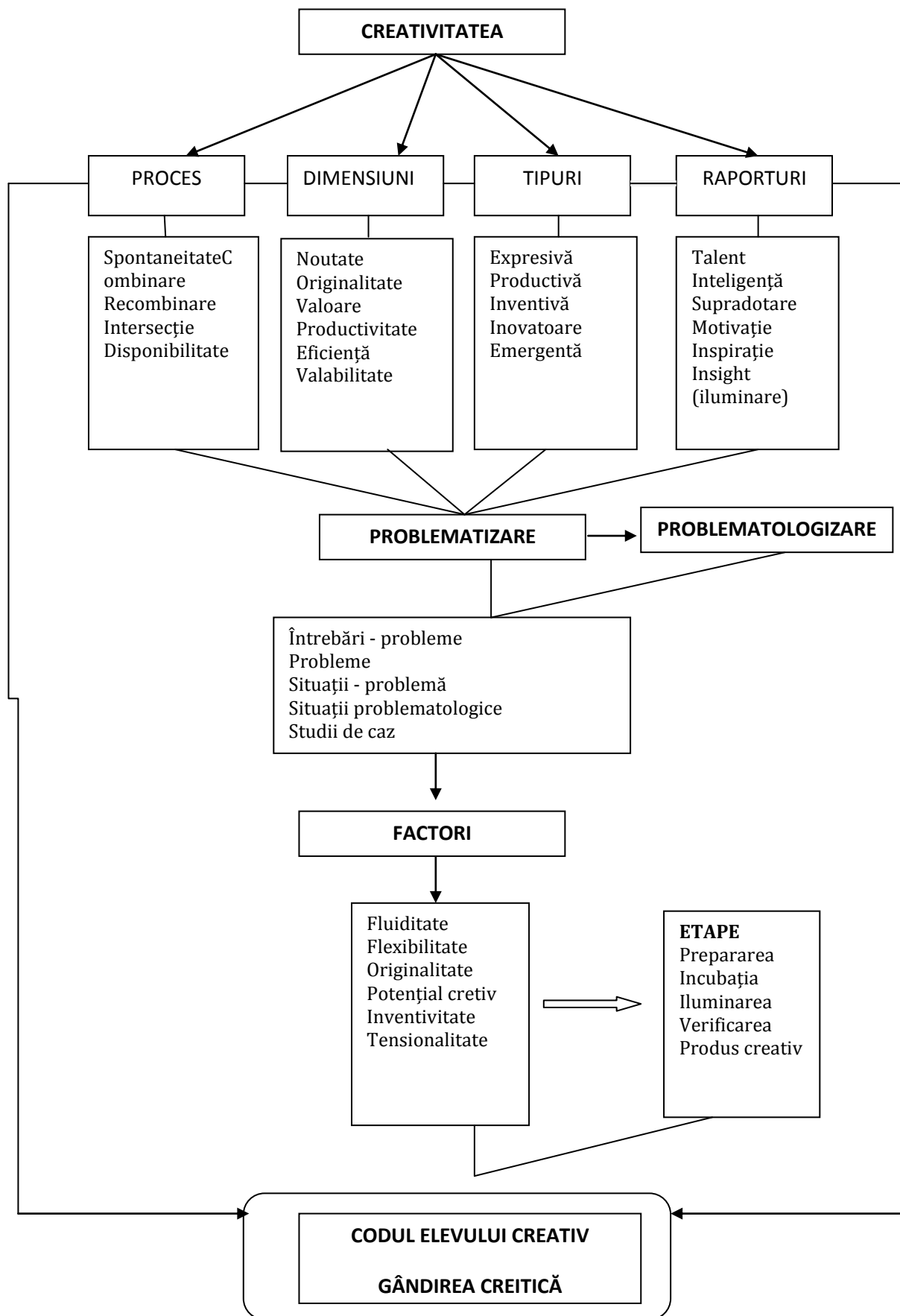


Fig. 2.1. Modelul dezvoltării creativității elevilor

Dacă sintetizăm ideile și analizele expuse anterior, constatăm că *Strategia problematizării de dezvoltare a creativității elevilor* elaborată este una la nivel micro, adică al activității educaționale determinate și concrete, care **însurează**:

- a) Viziunea educațională a creativității (expusă în capitolul 1);
- b) Conceptualizarea problematizării în raport cu problematologizarea (expusă în 2.3);
- c) Modelul dezvoltării creativității elevilor (Figura 2.1);
- d) Instrumentarul de dezvoltare a creativității elevilor la lecțiile de limba engleză (Tabelul 2.4.) (tipuri de gândire, mijloace, operații de lucru, acțiuni, vectori), și **vizează**:
 - a) Reglarea;
 - b) Modernizarea;
 - c) Raționalizarea componentei creative a procesului de învățământ.

Tabelul 2.4. Instrumentarul de dezvoltare a creativității elevilor la lecțiile de limba engleză

Vectorii creativității	Tipuri de gândire	Mijloace	Acțiuni	Operații
Trebuițele de autorealizare Motivație intrinsecă Aspirații superioare Atitudine neconformistă	divergentă	Întrebări problematice Probleme Situatii	Clarificarea obiectivului final	analiză-sinteză
			Analiza profundă a datelor	generalizare-abstractizare
	Convergentă	problematice Problematologizările Studii de caz	Combinare/recombinare/interferențe	evaluare critică
			Prelucrarea informației	corelare-relaționare
			Inducerea de soluții	analogia
	Imaginativă	Conversație-dilemă	Deducerea elementelor determinante prin utilizarea acestor date	demonstrarea
			Imaginarea căilor de realizare	imaginarea
	Reflexivă		Verificarea	transferul
				transpoziția

Instrumentarul de dezvoltare a creativității elevilor (IDCE) este constituit din următoarele componente de bază:

- a) *Tipologia gândirii* (divergent, convergentă, imaginativă, creatoare, reflexivă)
- b) *Sistemul operațional*, ca pârghie operațională de asigurare a învățării, a asimilării cunoștințelor și a formării competențelor de creativitate (analiză-sinteză, generalizarea-abstractizare, evaluare critic, analogia, demonstrarea, utilizarea schemelor logico-grafice, imaginarea, combinarea etc.);
- c) Mijloacele de învățământ (întrebări-problemă, probleme, probleme problematizate, situații-problemă, situații-problematologice, studii de caz, conversația dilemă).

Instrumentarul DCE este o modalitate practică de utilizare a mijloacelor didactice în calitate de tehnici specifice activității didactice. El reprezintă elementul cel mai dinamic al procesului educațional în cadrul lecției, în calitate sa de transpunător al obiectivelor didactice în clasa de elevi, integrând ansamblul procedeelelor de executare a acțiunilor implicate în rezolvarea problemelor, într-un flux continuu de operații. Conducerea acțiunilor elevilor în vederea eficientizării învățării se bazează pe o dinamică deschisă a problemei. Mijloacele utilizate contribuie, astfel, la antrenarea unor competențe ale elevilor care pot fi numite **competențe creitice**, ca o dezvoltare a ideii de gândire critică.

Instrumentarul DCE propune unele repere privind utilitatea problematizării și problematologizării ca o unitate centrată pe o destinație concretă – dezvoltarea creativității elevilor la lecțiile de limba engleză, deși acest instrumentar, ipotetic, poate avea un caracter generalizator, putând fi utilizat la orice lecție, variabil fiind doar conținutul disciplinei școlare valorificate. Prin urmare, instrumentarul DCE este un microsistem unitar și coerent de puncte de reper în baza cărora se indică, în aspect educațional, dimensiunile unui profil de formare didactică a elevului.

Așadar, *Strategia problematizării de dezvoltare a creativității elevilor* are un caracter flexibil, oferind posibilitatea și eventualitatea modificării intervenției pedagogice, a succesiunii acțiunilor, activităților, operațiilor etc., permite adoptarea unor comportamente euristice și investirea activă în formarea și dezvoltarea **gândirii creitice** a elevilor, **ca linie didactică bine precizată**, care îi și asigură congruența internă, în baza *Codului elevului creativ*:

Elevul creativ trebuie să manifeste:

1. independență
2. autodisciplină
3. toleranță la frustrare
4. orientare spre risc
5. dezinteres relativ pentru aprobare socială
6. flexibilitate

7. originalitate
8. sensibilitate la probleme
9. capacitate de adaptare rapidă la orice situație
10. lipsă de îngâmfare
11. încredere în propriile posibilități
12. imaginație
13. intuiție
14. activitate
15. nevoia de ordine
16. curiozitate
17. profunzime
18. critică constructivă
19. estetică în judecată
20. concentrare intensă
21. insistență/perseverență în activitate
22. manipularea simultană a mai multor idei
23. îndemânare în abordarea alternativelor
24. viteză mare a gândirii
25. forță acută a observării

Trebuie, de asemenea, să menționăm că *Strategia problematizării* respectivă este un anumit model de selectare, organizare și combinare a elementelor componente ca resurse ale învățării, ce asigură dezvoltarea creativității elevilor la lecțiile de limba engleză, care, în cazul dat, are valoare normativă.

Strategia problematizării are capacitatea de a integra mai multe variabile micro- și macrostructurale (conținuturi, metodologie, mijloace și moduri de organizare a învățării) care oferă un șir de posibilități la nivelul întregii clase de elevi, în diverse situații de învățare, pe termen scurt și mediu. Din această perspectivă, prin potențialitatea sa de a structura și a modela situațiile de învățare, strategia dată își confirmă statutul unei forme adecvate a normativității pedagogice. Astfel, în sens general, strategia *problematizării* intervine ca un ansamblu de procese și activități orientate spre producerea învățării prin implicarea problemelor educaționale în baza obiectivului proiectat. În sens tehnologic, este un plan strategic, care are rolul să rezolve o multitudine de probleme complexe, prin soluționări adecvate.

Cunoaștem faptul că lecția postmodernă poate face apel la mai multe strategii, de aceea completarea arsenalului strategic al lecției de limba engleză ca limbă străină devine un factor de reușită. Această strategie, valorificată pe fonul unor acțiuni concrete, poate să-și dovedească

importanța formativ-dezvoltativă în măsura în care permit atingerea obiectivelor propuse, într-o perspectivă bine definită.

De asemenea, strategia *problematizării* de dezvoltare a creativității asigură monitorizarea activității didactice pe tot parcursul unei lecții, în mod special în momentele dificile ale problematizării și problematologizării, transformând tot mai mult activitatea de învățare într-o activitate de investigare, de tatonare.

2.4. Concluzii la Capitolul 2.

1. Analitic s-a constatat că problema *dezvoltării creativității* a devenit obiectivul major al preocupărilor psihologilor și pedagogilor mai ales în ultimul deceniu. La aceasta a contribuit modificarea concepției despre rolul eredității în determinarea capacităților umane, în sensul atribuirii unui rol tot mai însemnat influențelor social-educative și dezvoltarea impetuoasă a științei (cu variatele ei aplicații), care cere unui număr tot mai mare de profesioniști cu o gândire capabilă să facă față cerințelor mereu noi din știință, tehnică și cultură. În științele educației își face tot mai mult loc concepția că la orice persoană normală creativitatea poate fi dezvoltată într-o măsură mai mică sau mai mare, într-o direcție sau alta. Cercetarea științifică a stabilit că aptitudinile creatoare pot fi deliberat și măsurabil dezvoltate la orice persoană.
2. Abordarea creativității în educație vizează deci formarea-dezvoltarea unei personalități capabile să se angajeze creator în plan cultural-profesional-etic. Obiectivele specifice vizează proiectarea-realizarea unei *educații problematizante*, posibilă prin stimularea gândirii creative, prin sesizarea și rezolvarea unor situații-problemă din ce în ce mai complexe. Creativitatea, în procesul didactic, definește un *produs creator*, un *proces creativ*, o *dimensiune axiologică a personalității* care valorifică resursele sistemului psihic uman.
3. În funcție de felul cum este organizat și orientat, procesul didactic poate duce la dezvoltarea *gândirii creatoare* sau a *gândirii creitive*, după cum poate duce și la formarea unei *gândiri șablon*. Dacă în instituția de învățământ profesorul se mulțumește cu o reproducere textuală, elevii nu se vor strădui să reprezinte materialul consultat într-o formă personală, să gândească asupra lui, să caute soluții originale, să grupezze și să ierarhizeze ideile etc.
4. Abordarea educației din perspectiva *centrării pe elev* presupune dezvoltarea personalității, valorificarea potențialului fiecărui elev și presupune necesitatea ca elevii să își asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învățării și să-și aleagă în mod activ scopurile, precum și să-și administreze învățarea. Centrarea pe cel ce învață are valențe formative incontestabile, elevul care învață trebuie să demonstreze comportamente în care să se regăsească acele competențe care îi vor fi de un real folos în viață.

5. Locul actual al limbii engleze în comunitatea internațională este justificat, deoarece această varietate lingvistică permite o economie de proporții în schimburile din întreaga lume. Engleza, fiind limba de comunicare internațională, este și o limbă a Europei. Engleza este deci învățată ca instrument indispensabil de comunicare precum și ca acces la modernitate. Așa cum rolul școlii este de a valorifica valorile democrației, anume ei îi revine misiunea de a promova o cunoaștere a limbii teritoriului, a limbilor europene, precum și de a implementa o educație plurilingvă și prin limbile susceptibile de a crea sentimentul de apartenență la același spațiu democratic.
6. În virtutea celor relatate, s-a dedus că *strategia problematizării* este o activitate didactică complexă, specificul căreia constă în faptul că profesorul nu comunică, ci *crează situații de anumită gradăție*, alege cel mai potrivit moment de plasare a problemei, în timpul lecției. În privința definirii problematizării, părerile sunt împărțite. Unii o consideră *principiu didactic fundamental*, de care depinde însăși existența celorlalte principii metodice, în vreme ce alții definesc problematizarea drept *metodă de predare* sau *o nouă teorie a învățării*. Datorită efectelor sale educaționale, *problematizarea* este considerată una dintre cele mai valoroase *strategii* ale didacticii moderne. Ea își găsește utilizarea în toate împrejurările în care se pot crea situații-problemă, ce urmează a fi soluționate prin cercetare și descoperire de noi adevăruri. Explicația gândirii creative în termenii strategiilor de rezolvare a problemelor nu este incompatibilă cu „modelele mintale” de explicare a cunoașterii umane. Acestea țin de diferite nivele de explicare. Procesul de rezolvare a problemelor presupune însușirea modalităților de utilizare a strategiei respective prin focalizarea atenției asupra diferitelor etape ale activității de rezolvare a problemelor, pentru a se ajunge la o soluție optimă.
7. *Problematologia*, la rândul ei, este o nouă manieră de gândire. Problematologia poate fi considerată ca o filosofie a limbajului centrată pe analiza înțelegerii ce se realizează prin relația dialectică între întrebare și răspuns. Problema înțelegerii mediate de limbaj constituie unul dintre punctele de plecare ale teoriei limbajului, în care acesta este considerat o expresie a chestionării, nu numai pentru că în limbaj se exprimă întrebările și răspunsurile, ci pentru că limbajul este el însuși un răspuns la problemele cu care se confruntă mintea umană și, totodată o întrebare cu privire la sensul comunicării, care rămâne întotdeauna deschisă. Problematologia operează cu idea: *De la probleme inițiale la alte probleme*.
8. S-a constatat sintetic că dacă *problematizarea* reprezintă o strategie didactică *originală* pentru practica instruirii moderne de tip activ și interactiv, o formă particulară a *euristicii* și presupune participarea activă a elevilor în procesul didactic, prin căutarea de soluții/răspunsuri la o *problemă tensională*, contradictorie atunci *problematologizarea* reprezintă o orientare didactică *inovativă* pentru practica instruirii postmoderne de tip activ și interactiv, o formă

particulară a *interogației euristice* și presupune participarea activă a elevului în propria învățare, prin căutarea și găsirea de soluții/răspunsuri la o *problemă problematizată*, de o *tensiune ideatică superioară*. Problema reprezintă, prin urmare, o stare *cognitivă conflictuală*, iar problematologia o stare *cognitivă conflictual-contradictorie* pe care o trăiește elevul în procesul de învățare a limbii engleze în cazul dat.

9. În rezultatul analizei științifice, a fost elaborată *Strategia problematizării de dezvoltare a creativității elevilor*, aplicată la lecțiile de limba engleză, care și vizează reglarea, modernizarea, raționalizarea componentei creative a procesului de învățământ. *Strategia problematizării de dezvoltare a creativității elevilor* are un caracter flexibil, oferind posibilitatea și eventualitatea modificării intervenției pedagogice, a succesiunii acțiunilor, activităților, operațiilor etc., permite adoptarea unor comportamente euristice și investirea activă în formarea și dezvoltarea *gândirii creitice* a elevilor, *ca linie didactică bine precizată*, care îi și asigură congruența internă. *Instrumentarul DCE* elaborate este o modalitate practică de utilizare a mijloacelor didactice în calitate de tehnici specific activității didactice. El reprezintă elementul cel mai dinamic al procesului educațional în cadrul lecției, în calitatea sa de transpunător al obiectivelor didactice în clasa de elevi, integrând ansamblul procedeelelor de executare a acțiunilor implicate în rezolvarea problemelor, într-un flux continuu de operații. Conducerea acțiunilor elevilor în vederea eficientizării învățării se bazează pe o dinamică deschisă a problemei. Mijloacele utilizate contribuie, astfel, la antrenarea unor competențe ale elevilor care pot fi numite *competențe creitice*.

3. APLICAREA INSTRUMENTARULUI DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII ELEVILOR LA LECȚIILE DE LIMBA ENGLEZĂ

3.1. Investigarea inițială a nivelului de creativitate al elevilor

Realitatea instruirii ne arată că nu putem vorbi de o posibilă exagerare a utilizării problematizării și problematologizării, ci de o îmbinare cu alte soluții metodologice, prin utilizarea și alternarea unor modele, secvențe adecvate obiectivelor și situațiilor. Îmbinând abordarea tradițională cu elemente constructiviste ale problematizării, se rezolvă și o altă problemă importantă a instruirii: cum să fie achiziționate mai multe cunoștințe de limba engleză de către elevi necesare empiric, în comunicarea colocvială, abordată investigațional în mai multe cercetări ale specialiștilor în domeniul limbajului și al comunicării: Krashen S.D. [139]; Brown H.D. [113, 114]; Brown J. D. [115]; Richards J.C., Rodgers T.S. [157]; Carrol J. B.[23]; Bolton S. [110]; Șoitu L. [71]; Grigoroviță M. [46]; Callo T. [19]; Grădinari G. [47]; Solcan A. [72]; Pănișoară I.-O. [60]; Pentru a „intra” în limbajul didacticii, *strategia problematologică* trebuie raportată la abordarea binarității întrebare-răspuns a procesului de învățământ, pornind de la obiectivele și rezultatele învățării. Acestea sunt forme lingvistice care exprimă incertitudini cognitive ale elevilor, o cerere de informație suplimentară sau completarea informației lacunare. Fiind un fapt de management educațional, strategia problematizării prevede o manieră specifică procedurală, un anumit model de rezolvare optimală a învățării, oferind criterii pentru construirea acțiunilor și situațiilor de instruire. Trebuie să fie conștientizat faptul că această strategie problematologică nu face învățarea ca atare mai ușoară, ci, prin apropierea de rigorile cunoașterii profunde, prin accentul pus pe reflecție, ele creează situații mai exigente pentru elevi. Rezolvarea problematizată este, așadar, un „drum lung” de *căutare punctată* de numeroase coordonări ale elevilor, ca rezultat al activității elevului, prin care acesta își construiește propria cunoaștere. În felul acesta, instrumentarul DCE își conturează caracteristicile dezvoltative pornind de la specificul activității întrebare-răspuns în multiplele sale variante. De aici și diversitatea tipurilor de întrebări și situații de instruire problematizată sau problematologică. Deși sunt în curs de conturare, acestea au repercusiuni importante asupra procesului instruirii și dezvoltării creativității elevilor, căci cunoașterea și înțelegerea sunt construcții noi sau reconstrucții, nu doar simple achiziții, preluate întocmai sau refaceri identice ale demersului descoperirilor de învățat.

Experimentul pedagogic s-a desfășurat în clasele 7-8 la Liceul Teoretic „Orizont” din Chișinău. Tehnicile utilizate **la prima etapă**, cea de *constatare a nivelului de dezvoltare* a creativității elevilor la lecțiile de limba engleză în clasele 7 (42 elevi) și 8 (39 elevi), au presupus următoarele acțiuni educaționale:

1. Proba întrebărilor problematice.

Elevii au primit fișele cu sarcini și le-au rezolvat independent.

1.1. Primul bloc de întrebări a vizat relațiile între semne.

De exemplu, în clasa 8 la tema *Adverbul*, consecutivitatea întrebărilor este următoarea:

Întrebare directă și deschisă: *Care este cauza că adverbul englez se formează din adjectiv ?*

Întrebare inversată: *Ce se poate produce, dacă utilizăm adverbul englez înaintea unui verb? (Eg. He carefully picked up the tie. Time goes quickly.)*

Întrebare cauzală: *De ce adverbul englez se aseamănă cu adjectivul?*

1.2. Blocul 2 de întrebări a vizat relațiile între semne și obiectele la care se referă.

Întrebare-relev: *Nu crezi că adverbul englez se formează de cele mai multe ori prin adăugarea unui -ly la adjectiv?*

Întrebare deschisă: *Cum poate fi utilizat adverbul într-un context comunicativ ce vizează tema "The Body Beautiful"?*

Întrebare inversată: *Ce utilizăm pentru a accentua starea acțiunii: 'so' ori 'such'?*

Întrebare de revenire: *X a afirmat că adverbul se aseamănă cu adjectivul, cum crezi că poți susține această afirmație a lui, dacă adverbul se formează prin adăugarea terminației -ly la adjectiv?*

(Unor adjective le corespund 2 forme de adverb cu sensuri diferite:

Eg. He looked deep into her eyes. – El a privit adânc în ochii ei.

She is deeply in love, - Ea e profund îndrăgostită.)

1.3. Blocul 3 de întrebări a vizat relațiile între semne și subiecții care le utilizează.

Întrebare dirijată: *Gândești ca și mine că adverbul în limba engleză se clasifică ca și adverbul în limba română?*

Întrebări directe: *Ce te face să susții că adverbul în limba engleză se clasifică ca și în limba română?*

Întrebări de controversă: *Adverbul în limba engleză poate avea categoria gramaticală a comparației ca și a adjectivului sau e deosebită?*

Întrebări de argumentare: *Ce argumente poți aduce în favoarea ideii că unele adverbe în limba engleză au aceeași formă ca și adjectivele?*

Întrebare-aderare: *Ești de acord cu ideea că multe adverbe au aceeași formă ca și adjectivele? (Eg. early, fast, hard, high, late, near, straight, wrong)*

Întrebare de control: *Vrei să spui că adverbele sunt cuvinte care ne spun mai multe despre cum, unde, când, cât de frecvent sau în ce măsură are loc o acțiune?*

Rezultatele demonstrate de elevi au pus în evidență orientarea lor spre căutarea răspunsurilor adecvate într-un demers explicativ și interpretativ divers, în funcție de conținutul

valorificat. Solicitând efortul de gândire, întrebarea dirijează reflecția pe calea descoperirii răspunsului, a soluției adecvate. Efortul intelectual al elevului este, astfel, îndreptățit.

Cele mai adecvate răspunsuri au fost formulate de elevi la *întrebările releu*, deoarece acestea orientează răspunsul elevilor; la *întrebările dirijate*, deoarece sunt un evident stimulent de căutare a soluțiilor și *întrebările adresare*, care includ intrinsec un posibil răspuns, pe care elevul fie că îl acceptă, fie că nu-l acceptă.

Se observă astfel că, conform găsirii căilor de soluționare, pe primul loc se plasează întrebările dirijate, în categoria cărora au fost incluse și următoarele tipuri de întrebări: *Crezi că substantivul în limba engleză este precedat de articol, fapt care îi conferă un caracter facil de cunoaștere? Gândești la fel ca X că desinențele substantive în limba engleză pot fi diferite? Ești la fel de sigur ca și mine că pronumele relativ în limba engleză se referă la un substantiv menționat anterior, căruia îi adaugă informații suplimentare?* etc.

2. Proba situațiilor problematizate

În contextul acestei probe de constatare au fost propuse un șir de situații problematice de tipul celor arătate mai jos, care, din punct de vedere al profunzimii prospectării creativității ilustrează o anumită dominantă meditativ-constatativă a elevului. Important este punerea în fața elevului a direcției de acțiune analitică, tipul de organizare a conținutului, ca elevul să înțeleagă ce se solicită de la el. Situațiile problematizate sunt condiționate, în acest caz, de întregul arsenal cognitiv al elevului, de nivelul lui de pregătire școlară, de nivelul de realizare propus spre atingere, dar și de un ansamblu de factori noncognitiv (depășirea ”fricii” de a vorbi în limba engleză, teama de a greși, lipsa de apreciere din partea profesorului a aprecierii efortului depus în cazul unui eșec etc.). Baza educațională încadrează astfel elemente de natură cognitivă și noncognitivă, care se circumscriu componentelor creativității, cum ar fi: independența elevilor, flexibilitatea lor, originalitatea răspunsurilor, profunzimea expunerii conținutului, capacitatea de concentrare reflexivă, perseverență etc.

- În cadrul temei de studiu *verbul* elevii au constatat că este mai ușor să utilizezi forma verbului la diateza activă, decât cea pasivă. Cum crezi, în ce măsură au dreptate elevii?
- Atunci când vorbim de *viitorul verbului* în limba engleză este mai bine să utilizăm *shall/will*. Dar dacă utilizăm forma de *going to*, ce se întâmplă atunci?
- La lecția de limba engleză cineva dintre elevi a afirmat că *substantivele* în limba engleză formează forma pluralului diferit. Cum crezi, care au fost argumentele acestui elev?
- Eleva X a avut de pregătit o comunicare pentru colegii săi despre Republica Moldova, dar în limba engleză. Eleva nu a putut utiliza corect *pronumele și timpul corect al verbelor*. Cum crezi, care este cauza principală?

- Următoarele aspecte gramaticale ale limbii engleze *Propozițiile condiționale, Gerunziul și Infinitivul, Diateza pasivă a verbului* sunt mai greu de învățat. Cum crezi, de ce?

În procesul de rezolvare a situațiilor problematizate elevilor le-a venit mai greu să formuleze răspunsuri, deoarece nu au formată o viziune prea clară privind specificul gramatical al limbii engleze. Forma constructivă a gramaticii engleze nu este ”prinsă” și fixată de către elevi în măsura posibilității ”ridicării” lor la creativitate. Desigur, necunoașterea trăsăturilor specifice este obositoare în procesul de rezolvare a unor sarcini de natură gramaticală. Elevii apelau frecvent la consultația profesorului experimentator, fapt care a perturbat într-o anumită măsură rezultatele demonstrate de către elevi. Însă un tablou general s-a configurat totuși. Un factor perturbator a fost și teama elevilor de eșec, care și-a pus în mod negativ amprenta asupra rezultatelor, care au fost mai slabe decât s-a așteptat.

3. Proba studiilor de caz

Enunțând procesul de rezolvare a studiilor de caz, trebuie să explicităm conținutul acestora. Evident, cazul presupune organizarea unei situații presupuse, în care apare o problemă de rezolvat, iar rezolvarea acesteia implică, în primul rând, gândirea divergent-convergentă a elevilor.

- Să admitem că studiați paralel limba engleză și o altă limbă străină. Ce constatări de principiu puteți face în acest caz? (*Figure out that you study two foreign languages at the same time, one of which is English, what findings of principle will you make?*)
- Să admitem că elevul X este eminent la limba engleză, dar la un concurs al elevilor nu a putut să utilizeze corect *propozițiile condiționale*. Cum crezi, de ce și care este soluția? (*Let,s consider that student X has the highest achievements in English , but at the English language competition he/she failed using correctly the conditional sentences. What is the reason and what solutions do you see?)*
- Să presupunem că în clasa voastră a venit să studieze un elev care vorbește fluent limba engleză. Cum credeți, ce s-ar întâmpla în acest caz? (*Imagine that a new student speaking fluently English joined your class. What do you think will happen?*)
- Să admitem că ai studia limba engleză doar din dicționar, fără manual. Cum ar derula lucrurile în acest caz? (*How would things go in case you learn English using only the dictionary?*)
- Să admitem că ești invitat să participi la un concurs în care sunt evaluate și competențele la limba engleză. Nu ești sigur pe capacitățile tale. Cum poți

proceda în acest caz? (*Figure out that you are invited to take part in an English language competition. You are not sure in your high abilities. What will you do?*),

În contextul acestor studii de caz elevii au formulat sugestii de rezolvare a cazurilor care se plasează în limitele unor formule standard, fără prea mari intervenții creative. De exemplu: “It is better to learn English using the dictionary, because we don’t have to learn grammar and texts” *Dacă am învăța limba engleză doar din dicționar, ar fi mai bine, deoarece nu trebuie de învățat gramatică și texte* (cl. 7, T.B.); “We would know more words but less grammar”- *Am cunoaște multe cuvinte, dar mai puțină gramatică* (cl.8, C.V.) etc.

Ca rezultat al experimentului de constatare, rezultatele demonstrate de cei 81 de elevi incluși în experiment demonstrează următorul nivel al gândirii creatoare a elevilor, expuse în Tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Nivelul de gândire creativă al elevilor

<i>Probele de constatare</i>	<i>Întrebările problematice</i>	<i>Situațiile problematice</i>	<i>Studii de caz</i>
cl.7 Control (18 elevi)	8 % f. bine; 22 % bine; 60 % satisfăcător; 10 % insatisfăcător	12 % f. bine; 20 % bine; 58 % satisfăcător; 10 % insatisfăcător	9 % f. bine; 23 % bine; 56 % satisfăcător; 12 % insatisfăcător
cl.7 Experimental (24 de elevi)	10 % f. bine; 24 % bine; 55 % satisfăcător; 11 % insatisfăcător	9 % f. bine; 29 % bine; 44 % satisfăcător; 18 % insatisfăcător	11 % f. bine; 26 % bine; 52 % satisfăcător; 11 % insatisfăcător
cl. 8 Control (17 elevi)	15 % f. bine; 17 % bine; 48 % satisfăcător; 20 % insatisfăcător	11 % f. bine; 13 % bine; 56 % satisfăcător; 20 % insatisfăcător	13 % f. bine; 12 % bine; 60 % satisfăcător; 15 % insatisfăcător
cl.8 Experimental (22 de elevi)	6 % f. bine; 25 % bine; 40 % satisfăcător; 29 % insatisfăcător	13 % f.bine; 22 % bine; 39 % satisfăcător; 26 % insatisfăcător	5 % f. bine; 29 % bine; 46 % satisfăcător; 20 % insatisfăcător
Total: 81 de elevi	9 % f. bine; 21 % bine; 50 % satisfăcător; 20 % insatisfăcător	11 % f.bine; 21 % bine; 49 % satisfăcător; 19% insatisfăcător	9 % f. bine; 21 % bine; 53 % satisfăcător; 17 % insatisfăcător

Rezultatul analizei nivelului de creativitate al elevilor participanți în experiment ilustrează o imagine destul de veridică și plauzibilă asupra percepției limbii engleze ca factor de dezvoltare personală, imagine obținută printr-o ”radiografiere” în profunzime, cu instrumente adecvate de diagnoză a creativității, care au permis a fi surprinse atât anumite aspecte ale

universului creativ al elevilor (circa 11 % cu foarte bine și circa 21 % cu bine) , cât și elementele de adaptare induse de sarcinile propuse și de diverși factori cognitivi. S-a creat, astfel, terenul pentru investigarea în continuare, în cadrul experimentului formativ, a evoluției valorilor creative ale elevilor, sub impactul unui instrumentar de dezvoltare a creativității lor. Subiecții care nu cadrează cu noțiunea de ”creativi” prezintă (circa 50 % satisfăcător și circa 19 % insatisfăcător), așadar, un nivel semnificativ mai scăzut al deschiderii spre creativitate, ceea ce înseamnă că sunt mai puțin dispuși să accepte o gândire diversificată. De altfel, problematizarea învățării, fiind bine organizată ca factor evaluativ, constituie repere utile pentru dirijarea mecanismelor învățării corecte și, desigur, pentru identificarea naturii nevoilor de intervenție formativă.

Prelucrarea statistică a datelor a permis să constatăm că diferențe statistic semnificative la etapa de constatare nu au fost depistate. Luând în considerație că metodele de diagnosticare utilizate în cercetare nu permit alte tehnici statistice decât calcularea diferențelor de frecvențe, au fost utilizata metoda Hi2 de stabilire a diferențelor.

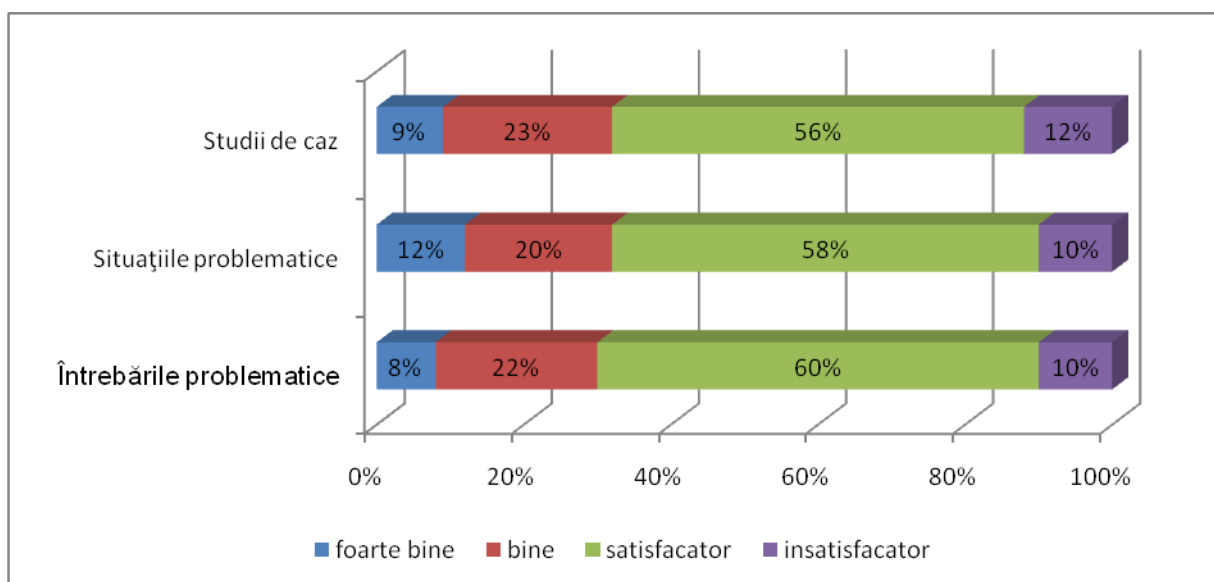


Fig. 3.1. Distribuția rezultatelor la clasa 7-a grup de control-test

Astfel în urma prelucrării statistice a datelor am obținut un coeficient pentru clasa a 7-a pentru grupul de control și grupul experimental la proba Întrebările problematice (Chi Square=0.2479, p=0.96). Pentru același loturi de subiecți la proba Situațiile problematice (Chi Square=1.16, p=0.76). La proba Studii de caz am obținut un coeficient (Chi Square=0.35, p=0.95). (Vezi Anexa 8, Tabelele A. 3.1, A. 3.2., A. 3.3.)

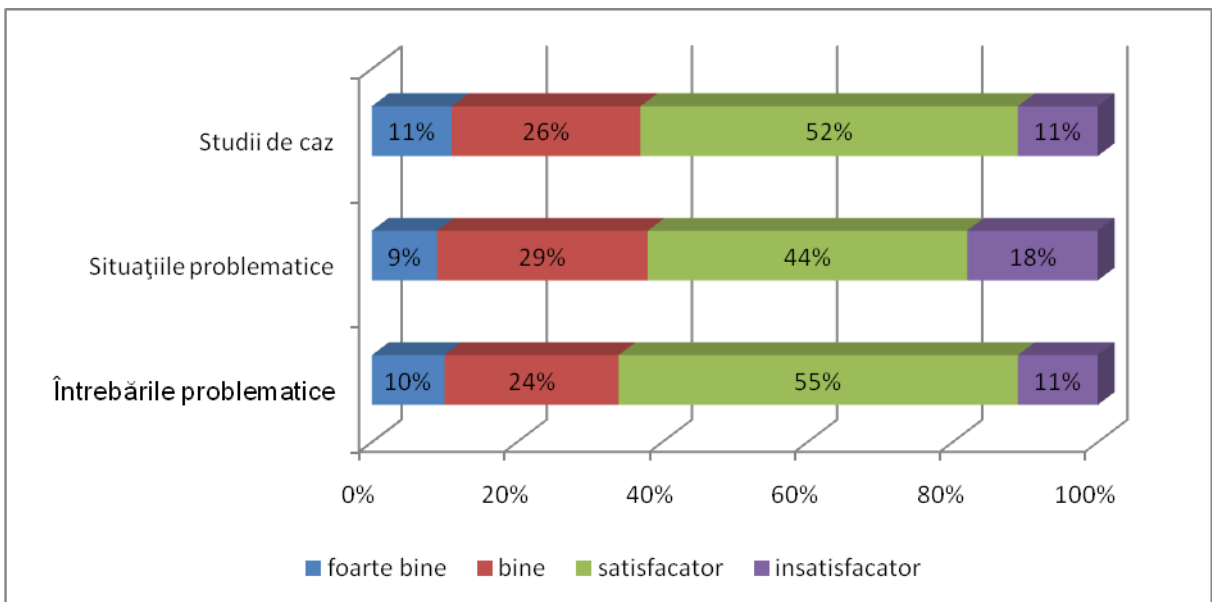


Fig. 3.2. Distribuția rezultatelor la clasa 7-a grup experimental-test

Pentru lotul 2 clasa a 8-a grupul experimental și grupul de control, am obținut un coeficient ($\text{Chi Square}=1.95, p=0.58$) la proba Întrebările problematice, ne fiind atestate diferențe statistice semnificative. (Vezi Anexa 8, Tabelele A. 3.4., A. 3.5., A. 3.6.)

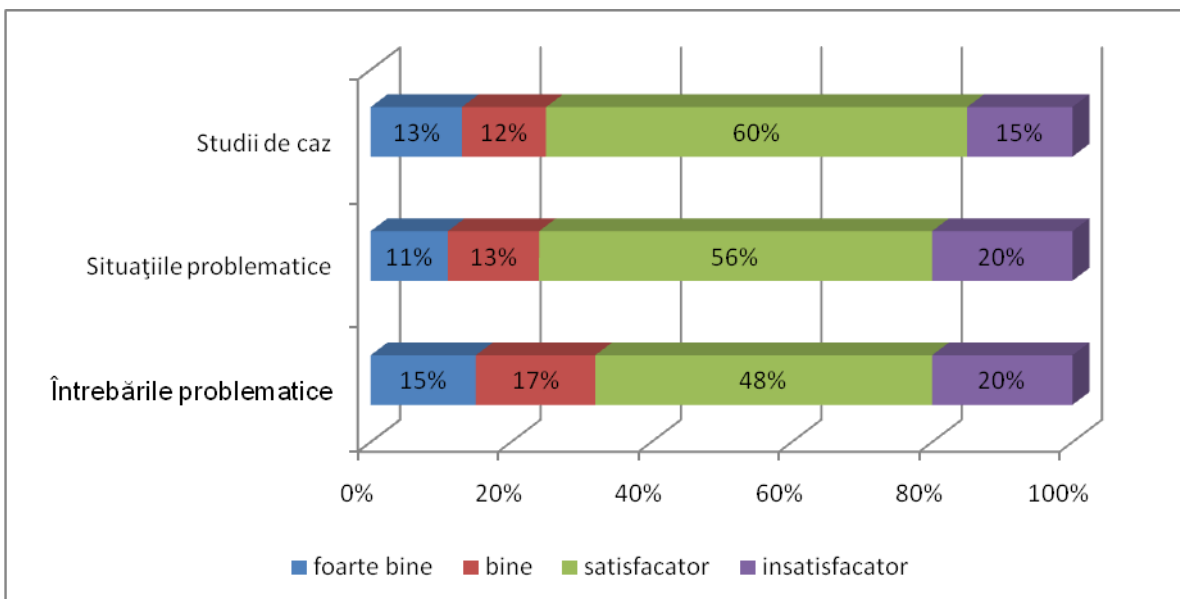


Fig. 3.3. Distribuția rezultatelor la clasa 8-a grup de control-test

Pentru aceiași loturi de subiecți la proba Situațiile problematice ($\text{Chi Square}=1.42, p=0.70$). La proba Studii de caz am obținut un coeficient ($\text{Chi Square}=1.72, p=0.63$). (Vezi Anexa 8, Tabelele A. 3.4., A. 3.5., A. 3.6.)

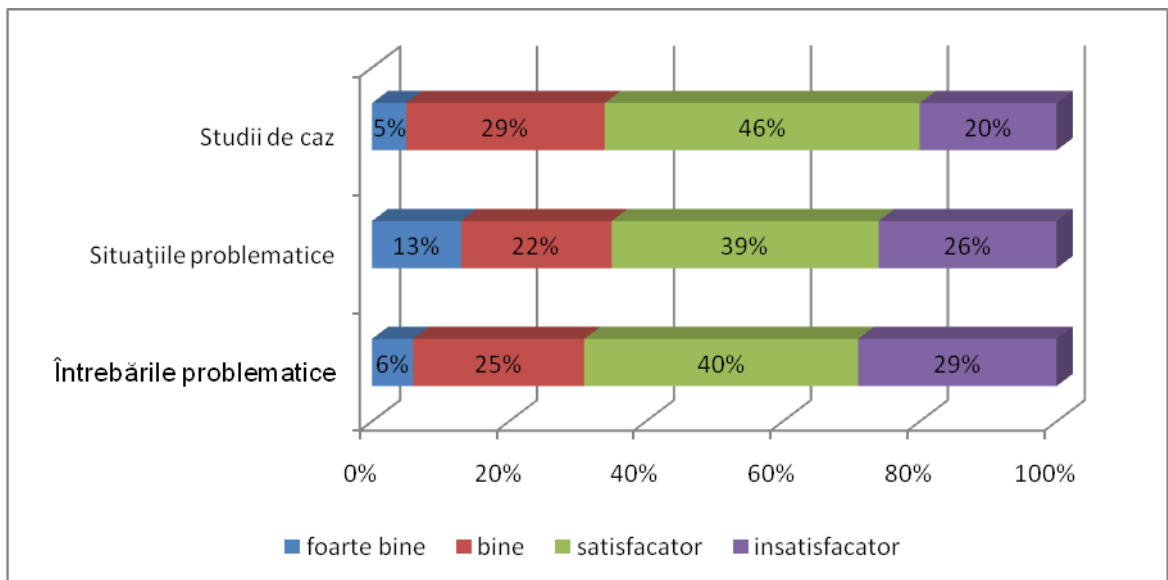


Fig. 3.4. Distribuția rezultatelor la clasa 8-a grup experimental

Dacă raportăm aceste rezultate la reprezentarea grafică din Figura 3.1., atunci constatăm că nivelul de creativitate al elevilor demonstrat la etapa de constatare ”acoperă” doar circa 30 % din fiecare dintre coordonate cuprinse în figură. Relațiile pe care le stabilesc elevii nu au ieșire în mai multe domenii de referință, aceștia nu găsesc soluții originale, expunerea este simplistă, neconvincătoare, nu ”obosesc” în căutarea originalității.

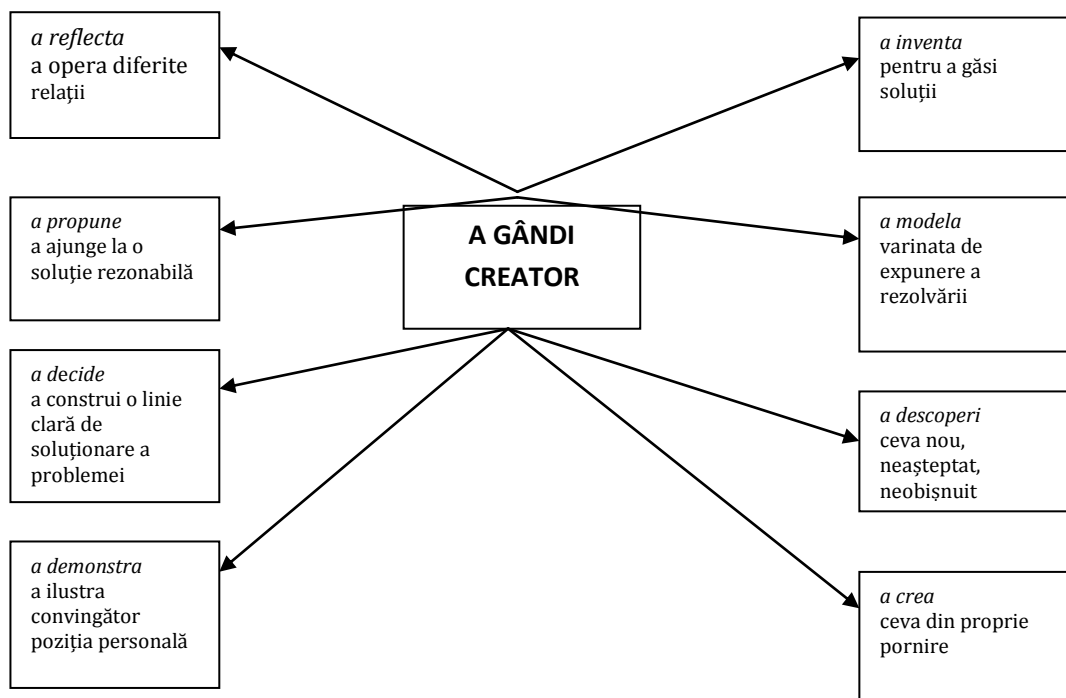


Fig. 3.5. Coordonatele creativității elevilor

În acest context devine posibil să vorbim de un conținut de învățare cu care se confruntă elevii și care apare, de fapt, ca fiind inerent procesului de cunoaștere. Pentru a acumula cunoștințe specifice învățării limbii engleze, procesul de învățare urmează să fie astfel organizat încât anumite cunoștințe să treacă prin specificitatea creativității.

Creativitatea gândirii este, fără îndoială, componenta principală în activitatea de creație, principalul instrument psihologic al creației, dar nu singurul. Dar creația, în orice domeniu, inclusiv în cel de învățare a limbilor, presupune, în același timp, anumite însușiri motivaționale și de caracter, în primul rând atitudinea activă în fața dificultăților, o sensibilitate ridicată pentru anumite aspecte gramaticale și de vocabular sau un cerc mai larg de fenomene, curiozitate vie, interese dezvoltate, atitudine pozitivă față de un risc rezonabil etc. Creativitatea este înainte de toate un proces, care duce la un anumit produs. Pentru a ajunge la acest produs, a fost organizat experimentul de dezvoltare a creativității elevilor la lecțiile de limba engleză.

3.2. Strategia dezvoltării creativității la lecțiile de limba engleză

Realizarea unei predări-învățări problematizate se realizează, așadar, prin următoarele tipuri de problematizare/problematologie:

- a) întrebări-probleme;
- b) probleme;
- c) situații-problemă;
- d) situații problematologice.

După cum am constatat, *întrebarea-problemă* se referă și produce o stare conflictuală intelectuală relativ restrânsă ca dificultate sau complexitate, abordând, de regulă, o singură chestiune.

Problema este un tip de problematizare care produce un conflict intelectual mai complex și are anumite dificultăți de aflare (rezolvare), incluzând anumite elemente cunoscute, date și anumite elemente necunoscute, care se cer aflate sau rezolvate.

Situația-problemă este tipul de problematizare care produce o stare conflictuală puternică și complexă, incluzând un sistem de probleme teoretice sau practice ce se cer rezolvate, așa cum ar fi rezolvarea unei teme de proiect, aplicarea unui procedeu, a unei metode sau a unui proces tehnologic nou etc.

Etapile problematizării sunt următoarele:

- a) crearea (alegerea) tipului de problematizare;
- b) reorganizarea fondului apercceptiv, dobândirea de noi date (informații) și restructurarea datelor vechi cu cele noi într-un sistem unitar cerut de rezolvarea tipului de problematizare;
- c) stabilirea (elaborarea) variantelor informative sau acționale de rezolvare și alegerea soluției

optime;

d) verificarea experimentală a soluției alese, dacă este cazul.

Cerințele realizării problematizării sunt:

a) folosirea progresivă a tipurilor de problematizare în ordinea: întrebări-probleme, probleme și situații-problemă;

b) în cadrul fiecărui tip de problematizare introducerea dificultăților se face treptat;

c) în abordarea stărilor conflictuale ale problematizării se îmbină dirijarea din partea profesorului cu efortul independent de rezolvare al elevilor, crescând accentul pe acesta din urmă;

d) în rezolvarea stărilor conflictuale produse de problematizare, se formează la elevi capacitatea de a combina și recombina adevărurile științifice, algoritmi și modelele logice;

e) antrenarea elevilor în dezbaterile soluțiilor (variantelor) controversate, a conflictelor intelectuale, pentru ca fiecare dintre ei să-și poată manifesta independent punctul de vedere; în cazul în care nu se ajunge la o soluție corespunzătoare, este necesar ca profesorul să asigure stabilirea soluției optime, cu motivațiile teoretice sau (și) aplicative corespunzătoare;

f) în învățare, orice situație problematizată trebuie să aibă la bază o strategie de rezolvare conștientă, chiar în situația când se folosesc algoritmi – anumite reguli de rezolvare etc.

Problematizarea presupune mai multe momente: un moment declanșator, unul tensional și unul rezolutiv. Pentru a obține rezultatul scontat la aplicarea acestei strategii trebuie respectate anumite **condiții strict obligatorii**:

- existența unui fond apercceptiv suficient al elevului ;
- dozarea dificultăților într-o anumită gradație;
- alegerea celui mai potrivit moment de plasare a problemei în lecție ;
- manifestarea unui interes real pentru rezolvarea problemei;
- asigurarea unei relative omogenități a clasei, la nivelul superior;
- un efectiv nu prea mare în fiecare clasă de elevi;
- evitarea supraîncărcării programei.

În lipsa respectării acestor condiții, se înțelege că problematizarea devine formală sau defavorizantă. Prin antrenarea plenară a personalității elevilor, a componentelor intelectuale, afective și voliționale această metodă poate fi considerată a avea valoare formativă deoarece consolidează structuri cognitive, stimulează spiritul de explorare, formează un stil activ de muncă, cultivă autonomia și curajul în afișarea unor poziții proprii.

Etapa I. Valorificarea tipurilor de gândire în cadrul problematizării /problematologizării (gândirea divergentă, convergentă, imaginativă, reflexivă). Mai jos este expusă selecția problematizării tematice în clasa 8, experimentală.

◆ Tema *The Wonders of nature*, clasa 8.

Întrebări – probleme:

1. Why is our planet in danger?
2. How do people cause damage to the environment?
3. How many endangered species do you know?

Probleme:

1. Are zoos a good or bad idea?
2. Why is it important to protect endangered species?
3. If you could adopt an endangered animal through a charity, which animal would you choose?
4. Do schools in your town do enough to promote helping the environment?
5. If we don't protect the environment, what do you think will happen in the future?

Situații – probleme:

Imagine that school committee asks students to write projects what they could do to help the environment. First, discuss with a partner the different things that can be done. Then decide upon the most reasonable actions that can be put to practice.

◆ Tema: *Special Relationships*, clasa 8

Întrebări – probleme:

1. Are you a sociable person?
2. Do you make an effort to be popular?
3. do you have a good relationship with your friends/family/neighbours?
4. How do you resolve any issues you might have with somebody?

Probleme:

1. Whom would you speak to if you have a problem with somebody?
2. Can you be yourself when you are around your friends?
3. What's more important to you: your education or your friends?
4. Whom would you ask for advice if you have a problem?

Situații – probleme:

My cousin is in his last year at the university and he has to study a lot for his final exams. He's been invited to his best friend's birthday party at the weekend. He wants to go, but he knows he has to study for his exams. What is your opinion?

Probe de problematologizare: (rezolvarea unei probleme generează altă problema)

1. He'll be disappointed that he misses the party of his best friend.
2. He may fail his exams if he doesn't study well enough.

◆ Tema *Ready, Steady, Go!*- clasa 7

Întrebări – probleme:

1. What do you do to keep fit?
2. Do you enjoy watching major sports events? Which? Why?
3. Which is your favourite sport? Why?
4. Do you agree that some sports may be dangerous?

Probleme:

1. Indoor/outdoor sports: are there any advantages ?
2. How important are sports at your school?
3. Team sports: advantages or disadvantages?
4. Do you agree that a `healthy body means a healthy mind` ?

Situații – probleme:

A friend of yours wants to take up a sport to get fit and meet new people, but he hasn't got much time. He asks you to give some advice. What would you suggest? Give reasons.

◆ Tema *Extreme Situations*, -clasa 7

Situații – probleme:

1. Have you ever done an extreme sport?
2. Would you like to do an extreme sport?
3. Have you ever been to any extreme places?

Probleme:

1. What qualities or skills must a person have in order to be able to deal with extreme situations?
2. Can you think of any extreme jobs?
3. Why are the most extreme sports expensive?
4. Are extreme sports appropriate for all ages?

Situații – probleme:



Fig. 3.6. Imagini-reper pentru situațiile de problemă

1. Compare these pictures and say what you think the people are enjoying about these situations?
2. Which situation is more extreme? Give reasons.

Probe de problematologizare:

1. What do you think are the best and worst parts of these people`s jobs?
2. If you had to take photos of wild animals, which animals would you prefer to work with?

◆ Tema *Time to spare*, - clasa 8

Întrebări – probleme:

1. How much time do you have during the week?
2. What do you do in the summer holidays?
3. Do you like to relax in your free time or do you prefer to take the opportunity to make some pocket money or learn something new?

Probleme:

1. Part-time jobs: helpful to students? Why?
2. Is there a part-time job you would like to do in your free time?
3. Teenagers- what do you think they should spend their money on?
4. How important is it for a young person to have his/her own spending money nowadays?

Situații – probleme:

I am a university student and I don`t study in August. I don`t know what to do in my free time during that month. I want to go somewhere on holidays with my family and relax, but I also want to make some extra money to pay for part of my university fees and expenses.

Tabelul 3.2. Modalități de argumentare

Options:	1. Going on holidays with my family	2. A summer job that will help me make some money
What are the advantages of each option?	<ul style="list-style-type: none"> ● more than three years since my family has gone on holiday together ● need time to relax and recharge my batteries for the following academic year. 	<ul style="list-style-type: none"> ● be able to pay for part of my university fees and expenses ● help my parents financially ● maybe some money left to buy some clothes

What are the disadvantages of each option	<ul style="list-style-type: none"> • a month is a long time for a holiday- might get bored 	<ul style="list-style-type: none"> • will be working long hours • won't get to see much of my family if they're away • will be tired when I go back to university in September
---	---	---

Etapa II. Studiul *stadialității creativității* (clarificarea, analiza datelor, inducerea de soluții)

După cum am constatat anterior, procesul creativ se desfășoară în *patru stadii*: formativ, normativ, integrativ și transformațional.

- *Stadiul formativ* este cel de creștere aditivă. Acest stadiu se definește prin formarea identității self-ului într-o situație nouă, într-un mediu nou. De acest mediu depinde persoana respectivă, în acest stadiu elevul învață regulile mediului nou, fapt care îi asigură treptat siguranța.

În contextul acestui stadiu a fost valorificat textul "Accidental Arsonist Destroys Home" din manualul cl. 7 (Anexa 1) și textul "Voluntary Work Abroad" din clasa 8 (Anexa 2) în noi condiții de învățare. Elevii nu lucrează în baza manualului, ci în baza fișelor date de profesorul experimentator.

Proba 1. Lectura sfârșitului textului și reconstituirea începutului textului, cu repere suplimentare. Începutul este reconstituit fiind propuse trei repere tematice. Elevii aleg o anumită temă din cele date și alcătuiesc/reconstituie începutul conform acestei teme.

De exemplu, în cl. 7 pentru textul "Accidental Arsonist Destroys Home" au fost propuse următoarele teme :

1. Hobby and Free Time
2. World of Work
3. Human Behaviour

Pentru textul "Voluntary Work Abroad" în cl. 8 au fost propuse următoarele teme :

1. Leisure
2. Human Qualities
3. Memorable Events

Proba 2. Lectura sfârșitului textului și reconstituirea începutului textului, fără repere suplimentare. Începutul este reconstituit fără ca elevul să beneficieze de anumite orientări de orice ordin ar fi. În acest caz el reiese doar din conținutul pe care îl are în față.

Textul "Accidental Arsonist Destroys Home", clasa 7.

.....The trouble started when Dean put a pile of clothes on top of an electric toaster, and then accidentally turned the toaster on before going out. While Dean was happily playing football with

his friends, the clothes caught fire and fell on top of a nearby bag of shopping that contained several cans of deodorant. The cans exploded, blowing out the windows and severely damaging the roof of the one – storey house. The Banks later told reporters that they had been meaning to renew their home insurance before going on holiday. Unfortunately, they had forgotten to do so.

Textul “Voluntary Work Abroad”, clasa 8.

.....The placement was quite rural though, and at times I felt cut off from the rest of the world. The free time at the weekends did allow me to travel a bit and see other parts of Kenya, so that made up for the isolation. It is such a big place, so its impossible to see everything, but I managed to see quite a bit.

What worried me most at first was the teaching, but the students were so motivated and bright that I soon stopped worrying. It was actually a lot of fun teaching. I even taught them some embroidery and Japanese origami. All the local teachers were really enthusiastic, but it was Kimbo who helped me the most. We spent many days talking and comparing our education systems. He had lots of questions for me, and I had loads for him, too.

Nardine, who organized the host families for the volunteers was particularly supportive and kind. She was amazing. She juggled so many tasks – finding families happy to take in volunteers, and then keeping in touch with us throughout the placement to make sure home life, as well as work was going well. She did such a good job. She was well organized, and had a good network of families and volunteer placements. What I admired the most was her heart of gold. She thought of other people all the time. She found me a place with Semaj, who was also wonderfully helpful and encouraging.

If you want to volunteer, what you need is to be tolerant and to be open to new experiences. Voluntary work will present you with them – new insights , new experiences and new feiends. Enjoy!

Proba 3. Lectura sfârșitului textului și omiterea personajelor /verbelor/ adjectivelor. Apoi reconstituirea începutului textului.

Textul “Accidental Arsonist Destroys Home”, clasa 7.

.....The trouble started when _____ put a pile of clothes on top of an electric _____, and then accidentally turned the toaster on before going out. While Dean was _____ playing football with his friends , the clothes caught _____ and fel on top of a nearby bag of shopping that contained several cans of deodorant. The cans _____, blowing out the windows and severely damaging the _____ of the one – storey house. The Banks later told reporters that they had been meaning to renew their home _____ before going on holiday. Unfortunately, they had forgotten to do so.

Textul "Voluntary Work Abroad", clasa 8.

.....The placement was quite rural though, and at times I felt cut off from the rest of the world. The free time at the weekends did allow me to _____ a bit and see other parts of Kenya, so that made up for the isolation. It is such a big place, so it's impossible to see everything, but I _____ to see quite a bit.

What worried me most at first was the _____, but the students were so motivated and bright that I soon stopped _____. It was actually a lot of fun teaching. I even taught them some embroidery and Japanese origami. All the local teachers were really enthusiastic, but it was _____ who helped me the most. We spent many days _____ and _____ our education systems. He had lots of questions for me, and I had loads for him, too.

Nardine, who organized the host families for the volunteers was particularly supportive and kind. She was amazing. She juggled so many tasks – finding families happy to take in _____, and then keeping in touch with us throughout the placement to make sure home life, as well as work was going well. She did such a good job. She was well organized, and had a good network of families and volunteer placements. What I admired the most was her _____ of gold. She _____ of other people all the time. She found me a place with Semaj, who was also wonderfully helpful and encouraging.

If you want to volunteer, what you need is to be _____ and to be open to new experiences. Voluntary work will present you with them – new insights, new _____ and new _____. Enjoy!

Proba 4. Lectura sfârșitului textului și reconstituirea începutului textului, excluzând fie un personaj, fie 2 substantive, fie 2 verbe, fie 2 adverbe.

Textul "Accidental Arsonist Destroys Home", clasa 7.

.....The trouble started when _____ put a pile of clothes on top of an electric toaster, and then accidentally turned the toaster on before going out. While Dean was happily playing football with his friends, the clothes caught fire and fell on top of a nearby bag of shopping that contained several cans of deodorant. The cans exploded, blowing out the windows and severely damaging the roof of the one – storey house. The _____ later told reporters that they had been meaning to renew their home insurance before going on holiday. Unfortunately, they had forgotten to do so.

Textul "Voluntary Work Abroad", clasa 8.

.....The placement was quite rural though, and at times I felt cut off from the rest of the world. The free time at the weekends did allow me to travel a bit and see other parts of _____,

so that made up for the isolation. It is such a big place, so its impossible to see everything, but I managed to see quite a bit.

What worried me most at first was the teaching, but the students were so motivated and bright that I soon stopped worrying. It was actually a lot of fun teaching. I even taught them some embroidery and _____ origami. All the local teachers were really enthusiastic, but it was Kimbo who helped me the most. We spent many days talking and comparing our education systems. He had lots of questions for me, and I had loads for him, too.

Nardine, who organized the host families for the volunteers was particularly supportive and kind. She was amazing. She juggled so many tasks – finding families happy to take in volunteers, and then keeping in touch with us throughout the placement to make sure home life, as well as work was going well. She did such a good job. She was well organized, and had a good network of families and volunteer placements. What I admired the most was her heart of gold. She thought of other people all the time. She found me a place with Semaj, who was also wonderfully helpful and encouraging.

If you want to volunteer, what you need is to be tolerant and to be open to new experiences. Voluntary work will present you with them – new insights , new experiences and new feinds. Enjoy!

Proba 5. Lectura sfârșitului textului și reconstituirea începutului textului, pornind de la 5 cuvinte de reper din începutul de facto al textului respectiv :

Textul “Accidental Arsonist Destroys Home”, clasa 7:

On holiday, phone call. son, had blown , foof.

Textul “Voluntary Work Abroad”, clasa 8.

Fed up, same things, contribution, voluntary, teaching.

Proba 6. Compararea variantelor de text obținute cu variantele textelor manualului. Comentarea rezultatelor. De exemplu:

Dean’s parents were on holiday. They got a phone call that their son had blown the roof of their house. (P. C., cl 7).

Textul : Joanna and Peter Banks got an unwelcome phone call as they were relaxing on holiday in the south of france last week. Their 18-year- old son, Dean, had blown the roof off their house.

My job became not interesting. I was fed up doing the same things. I wanted to contribute with something to the society. I decided to do voluntary teaching in Kenya. (S.O., cl.8)

Textul : I was completely fed up with always doing the same things at home. I wantd to make a more meaningful contribution, so I contacted Voluntary Services Overseas and went to teach in a small village in Kenya. I ended up having a fantastic year in Kenya, both and spiritually – all

thanks to finding VSOAFRICA on the Internet. I was lucky to get a good placement teaching English at Bwanyeru secondary School.

În felul acesta, elevul parcurge textul în diverse variante de lucru și, evident, creează textul din diverse perspective.

- *Stadiul normativ* sau de creștere replicativă. În stadiul normativ sau de creștere replicativă elevul, după ce și-a stabilit orientarea self-ului într-o anumită situație, încearcă să identifice obiectul de referință în cel mai înalt grad cu mediul înconjurător. Îi face plăcere și îi dă siguranță faptul că poate face acest lucru. Nici nu se gândește ce face, el pur și simplu lucrează conform sarcinii.

La acest stadiu elevii au fost solicitați să ”iasă” din cadrul textului ca-atare și să plaseze conținutul textului în cadrul unei *realități existențiale personale*. Elevii încearcă să relaționeze ceea ce se spune în text cu ceea ce există și funcționează alături de ei. De exemplu, cl. 7 : *Unfortunately many people do not care about the evil they may bring to their family and even other people. We must be responsible for the things we do.* (C.I.,cl.7)

Pentru cl.8 : *It looks exiting to go to another country and use your knowledge and abilities in doing voluntary work. It is a grat help for the people that need it and a good experience for the volunteer. When I studied at the other lyceem we had a volunteer teacher from the United States. He taught us English and we taught him Romanian. It was interesting.* (G.N.,cl. 8)

Stadiul transformațional sau de creștere creativă. Stadiul transformațional sau de creștere creativă se referă la momentul în care elevul ”scapă” de text în mod analitic și se include într-o activitate creativă conștientizată în cadrul tematic al textului, însă în afara lui.

În acest context, elevii propun texte, deja ale lor, dar care sunt, de fapt, sugerate de textul manualului. De exemplu : *It often happens that people are not attentive, better to say are careles. They do not think that this puts in danger many people around. I think the law in our republic should be more strict and those who brake it should be punished.* (P.C., cl.7)

It is interesting to do volunteer work. You have the posibility to learn many new things about other countries, to get to know history, culture and traditions of other nations. It's a pity that we can't afford ourselves to do this. My mother said that when she studied at school they used to visit old people at home and helped them do many things about the house. This is also a volunteer work. (G.S., cl.8)

Se remarcă faptul că stadiile 1 și 2 (formativ și normativ) au anumite particularități de tipul convergenței, certitudinii, care sunt favorabile pentru unele momente ale creativității (scimbarea, presupunerea, racordarea, compararea), care au dus la reușită. Definitiv pentru creație este stadiul de creștere 3 (transformațional), care, de regulă, presupune divergență, căutarea certitudinii și în general acceptarea a ceea nu este tradițional în vederea conceperii unui mod de

abordare a textului. Căutarea noului presupune renunțarea la cunoscut, la tradițional, marchează un moment de criză în activitatea elevului, asumarea riscului, incertitudinii, un puternic disconfort psihic. Apariția ideilor noi este socotită ca aspectul definitiv pentru creație, dar el este deosebit de puternic legat de renunțarea la cunoscut, de contestarea și distrugerea lui pentru a obține o nouă entitate.

În funcție de felul cum este organizat și orientat, procesul de învățare duce, astfel, la dezvoltarea *gândirii creatoare* sau a *gândirii creitive*. Dacă profesorul se mulțumește cu o reproducere textuală, elevii nu se vor strădui să rezece materialul consultat într-o formă personală, să gândească asupra lui, să caute soluții originale, să grupezze și să ierarhizeze ideile etc. *Flexibilitatea gândirii* elevilor se dezvoltă, așadar, în procesul de îmbogățire și sistematizare a cunoștințelor. Bineînțeles, cu condiția ca îmbogățirea cunoștințelor să nu însemne simpla lor însumare, ci sistematizarea și, mai ales, însușirea structurii întreioare a cunoștințelor, înțelegerea relațiilor reciproce ale obiectelor și ale fenomenelor.

Etapa III. Valorificarea strategiei problematizării din perspectiva creativității (analiză-sinteză, generalizarea, corelare-relaționare, demonstrare, transfer-transpoziție)

Problematizarea, după cum am menționat anterior, este o manieră de gândire. Ea este un atașament la interogațiile care traversează ansamblul activităților intelectuale ale elevului. *Să vorbim așa cum gândim* este una din problemele fundamentale de care se preocupă problematologia. Cuplul esențial al gândirii este cel al întrebării și răspunsului, care se numește *diferență problematologică*. Problematologia este un „studiu de interogatoriu”, ocupându-se de relația aristotelică dintre dialectică și întrebare, dintre întrebarea-principiu și problema succesului sau eșecului etc., de analiza conceptului de îndoială, ca *deducere problematologică* și de concluzia analitică. În esență, problematologia se autodefinește ca o tehnică a înțelegerii și rațiunii, bazată pe analiza interogării sau chestionării și a rolului său fundamental în gândirea, cunoașterea, comunicarea elevului. Originalitatea sa constă în a supune *chestionării chestionarea* însăși. Problematologia, ca o nouă paradigmă intelectuală, își găsește aplicație în diverse domenii ale cunoașterii, de la filosofia limbajului până la științele sociale, inclusiv pedagogia, în viziunea pe care o promovăm. Chestionarea este un instrument principal în cadrul problematologiei pe care se construiește o nouă viziune a domeniului de cunoaștere. Dacă *interogăm interogarea* însăși, atunci vedem că această interogare este primul principiu, în mod reflexiv, în chiar practica noastră a interogării. Eforturile problematologice sunt răsplătite printr-un nou mod de a gândi (a new paradigm for thought). Problematologia poate fi considerată ca o filosofie a limbajului centrată pe analiza înțelegerii ce se realizează prin relația dialectică între întrebare și răspuns, iar limbajul este considerat o expresie a chestionării, nu numai pentru că în limbaj se exprimă

întrebările și răspunsurile, ci pentru că limbajul este el însuși un răspuns la problemele cu care se confruntă mintea celui care învață și, totodată o întrebare cu privire la sensul comunicării, care rămâne întotdeauna deschisă. Problematologia operează cu ideea: *De la probleme inițiale la alte probleme*. În felul acesta, reiese că problematologia este stilul modului în care se pun întrebările, modelul problematologic fiind prin excelență unul al interogativității. Problema trebuie să aibă și să primească mai multe răspunsuri și această posibilitate lasă ca problema să rămână în permanență deschisă. Dacă întrebarea pe baza căreia s-a materializat răspunsul este eliminată, atunci răspunsul se distruge pe sine. De aici necesitatea ca întrebarea să se regăsească în răspunsurile sale posibile.

Problema reprezintă, prin urmare, o stare *cognitivă conflictuală*, iar problematologia o stare *cognitivă conflictual-contradictorie* pe care o trăiește elevul în procesul de învățare a limbii engleze, datorită:

- c) Relaționării confruntării experienței *sale trecute de cunoaștere*, care este insuficientă calitativ, cantitativ și ideatic;
- d) Relaționării cu anumite momente de noutate și efort intelectual.

Problematologia poate fi văzută nu ca ceva care necesită rezolvare, dar, mai degrabă, singură este o rezolvare cu ajutorul căreia cunoașterea poate funcționa. În epistemologie, problematologia este privită ca o *potențialitate a problematizării, spectrul posibilităților sale*. Dacă problema presupune găsirea unui rezultat concret și clar, problematologia presupune procedee suplimentare, care coexistă în funcționalitatea cunoașterii. Problematologia nu presupune obligativitatea unui rezultat, ci, mai degrabă, lipsa acestuia. Este un câmp unde pot apărea problemele.

Reieșind din cele expuse mai sus, conchidem că în cadrul problematologizării este necesar să oferim elevilor *șansa de a întreba* mult și diferit, întrebările fiind axate nu pe răspuns, ci pe generarea altor întrebări.

Proba 1. Întrebările spațiale.

Elevilor se repartizează fișele cu 8 întrebări temporale și aceștia formulează întrebări primare și întrebări generate de tipul celor prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul 3.3. Întrebările temporale în cadrul problematologizării

<i>Întrebarea temporală</i>	<i>Întrebarea generată</i>	<i>Efectul dezvoltativ</i>
<i>Cînd este rațional să nu vorbim?</i> <i>When is rational not to talk?</i>	Dar dacă vorbim, atunci ce se întâmplă? What happens if we talk?	Perceperea opoziției (vorbire-tăcere) și descifrarea acesteia

<p><i>De când</i> ai început să te interesezi de noutățile din sport /artă /Internet / cinematografie? <i>When</i> did start being interested in sport news (arts /internet /cinema)?</p>	<p>De ce noutățile ne preocupă în mod special? Why are we interested in news?</p>	<p>sesizarea corelației interes-cauzalitate</p>
<p><i>Cât timp</i> durează rezolvarea unei probleme grele de matematică? <i>How long</i> does it take to solve a difficult problem in maths?</p>	<p>Dar cât de grea este problema, în ce constă greutatea ei? How difficult is the problem?What does its difficulty consists in?</p>	<p>conștientizarea importanței aspectului de concretețe</p>
<p><i>Pentru când</i> este planificată întâlnirea cu prietenii “de ieri”? <i>When</i> is the meeting with the old friends planned for?</p>	<p>Ce înțelegi prin <i>prietenii de ieri</i>? What do you understand by <i>old friends</i>?</p>	<p>perceperea combinării neașteptate a cuvintelor</p>
<p><i>Până când</i> avem dreptul să ne spunem părerea? <i>Untill when</i> have we the right to express our opinion?</p>	<p>Dar poate oare fi limitată în timp expunerea părerii proprii? Can be limited in time the expression of someone’s opinion?</p>	<p>perceperea aspectului filosofic al existenței</p>
<p><i>La ce oră</i> vor veni experții? <i>When (at what time)</i> will the experts come?</p>	<p>Despre ce experți este vorba? What experts do you mean?</p>	<p>sesizarea necesității clarificării</p>
<p><i>De cât timp</i> este nevoie pentru a învăța o limbă străină? <i>How long</i> does it take to learn a foreign language</p>	<p>Dar ce presupune învățarea respectivă: vorbire, comunicare elementară sau profesionistă? What does the learning include: speaking, simple or professional communication?</p>	<p>conștientizarea rolului ”restanței” răspunsului</p>
<p>Aștepti de <i>mult timp</i> ca să apară pe ecran? Are you waiting for a <i>long time</i> to appear on screen?</p>	<p>Este vorba despre o corespondență difitală? Do you mean on-line correspondence?</p>	<p>perceperea valorii cadrului de referință</p>

Proba 2. Întrebările spațiale.

Tabelul 3.4. Întrebările spațiale în cadrul problematologizării

<i>Întrebarea spațială</i>	<i>Întrebarea generată</i>	<i>Efectul dezvoltativ</i>
<i>Unde este amplasată stația?</i> <i>Where is the station situated?</i>	Vorbim despre o stație de troleibuz? Do you mean trolley-bus station?	perceperea necesității concretizării
<i>De unde vin prietenii tăi la ziua ta de naștere?</i> <i>Where do your friends come from?</i>	Dar ce, este un loc special în acest sens? Is there a special place in this respect?	precizarea cadrului de referință
<i>Până unde merge acest transport pe roți?</i> <i>Up to where does this transport wheels go?</i>	De ce este nevoie de precizarea <i>pe roți</i> ? Why is it necessary to specify <i>transport weels</i> ?	sesizarea stării de neobișnuit
<i>În care direcție este mai bine să plecăm la odihnă?</i> <i>Where is better to go for vacation?</i>	Presupun că aveți mai multe opțiuni? You have many options,I guess.	implicarea în soluționare
<i>Pe unde trebuie să trec spre menajerie?</i> <i>Which way should I take to the Zoo?</i>	Doriți un drum mai lung sau mai scurt? Would you prefer a longer or a shorter way?	sesizarea alternativei

Proba 3. Întrebările cauzale

Tabelul 3.5. Întrebările cauzale în cadrul problematologizării

<i>Întrebarea temporal</i>	<i>Întrebarea generată</i>	<i>Efectul dezvoltativ</i>
<i>Din ce cauză refuzi invitația la serbare?</i> <i>What's the reason you refuse the invitation to the party?</i>	Poate consideri că este o invitație prea neașteptată? Do you consider an unexpected invitation?	perceperea opoziției
<i>De ce ești supărat pe el?</i> <i>Why are you angry with him?</i>	Cum ai constatat că sunt supărat? How did you understand that I am angry?	perceperea necesității contraîntrebării
<i>Care este cauza eșecului tău?</i>	Dar de ce consideri că este un	

What is the reason of your failure?	eșec? Why do you consider it a failure?	
-------------------------------------	--	--

Ulterior, tipologia întrebărilor este lărgită cu întrebările *modale (Cum...How...)*, *finale(pentru ce...why...; cu ce scop... what... for..)*, *instrumentale(cu ce...what..with....)* etc. Această tehnică a punerii întrebărilor bidirecționate are efecte atât cognitive, cât și afectiv-motivaționale și de dezvoltare. Însă tehnica chestionării este departe de a fi una simplă, existând mai multe aspecte complexe, care pot optimiza întregul proces. Întrebările inițiale sunt completate în baza stimulării gândirii divergente a elevului, care trebuie să se orienteze în marea lor diversitate. Când pune întrebările profesorul trebuie să identifice cele mai bune modalități prin care să se asigure că elevii se implică activ în înțelegerea și procesarea cunoștințelor. Astfel, folosim *întrebările redirecționate*, care nu cer un răspuns imediat.

În felul acesta, constatăm că *gândirea creatoare* are nevoie de un material bogat cu care să opereze și care să faciliteze întrebarea; de aceea este necesar să se încurajeze și să se ajute dobândirea de către elevi a unor cunoștințe bogate și variate, cu care să opereze și pe care să le aplice cât mai frecvent în formularea întrebărilor.

Totuși o performanță școlară ridicată nu constituie o garanție suficientă a unei înalte creativități a gândirii. Cerința principală trebuie să vizeze nu reproducerea fidelă a textelor sau explicațiilor date la lecție, ci stimularea independenței și originalității gândirii, căutarea activă de soluții și răspunsuri, experimentarea, chestionarea etc. În școală elevii ridică adeseori întrebări, nu rareori neuzuale, între întrebare și răspuns este util să se ducă o mică discuție de tip euristic cu elevul, care să-i dea cât mai mult posibilitatea să contribuie la găsirea răspunsului, pe baza experienței și a cunoștințelor sale.

3.3. Validarea rolului dezvoltativ al Instrumentarului de dezvoltare a creativității elevilor

Una din greutățile principale pe care le întâlnesc elevii în procesul de învățământ este detașarea dintru-un obiect a componentelor esențiale de cele neesențiale (în formarea noțiunilor, în sesizarea unei relații, a unui principiu ect). Din acest motiv, activitatea de generalizare și abstractizare este influențată de flexibilitatea gândirii, de capacitatea de a renunța la ipotezele infirmate de experiență. S-au elaborat numeroase metode și procedee menite să ușureze procesul de conceptualizare la elevi, de desprindere a caracteristicilor esențiale de cele neesențiale în procesul de formare a noțiunilor. Astfel, s-a demonstrat eficiența varierii caracteristicilor neesențiale ale obiectelor cu menținerea constantă a celor esențiale; generalizarea separată a caracteristicilor esențiale și a celor neesențiale și opunera lor; generalizarea prin opunera unei clase de obiecte altei clase de obiecte; rolul orientării percepției prin cuvânt. Fără îndoială,

creativitatea nu se poate realiza numai prin educarea gândirii. Un rol important revine factorilor motivaționali. Totuși, se pare că motivația optimă nu este în același timp motivația maximă. *În procesul de rezolvare a problemelor, motivația moderată se dovedește cea mai eficientă. O motivație prea intensă poate să frâneze rezolvarea problemei. Dacă elevul este prea concentrat asupra scopului, cu excluderea altor aspecte relevante ale situației problemă, adeseori nu poate ajunge la soluție. Elevul creator trebuie să fie detașat de opera sa, pentru a o putea examina. În școală, motivația principală, dar nu ideală, o constituie, pentru majoritatea elevilor, obținerea unor note mari. Un pas mare s-ar realiza în această direcție dacă s-ar trece de la o motivație exprimată în interesul nemijlocit pentru materialul învățat, satisfacția elevului rezultând din bucuria de a descoperi el însuși noul, fapte și idei noi.*

În virtutea celor relatate mai sus, constatăm că *problematizarea* este o activitate didactică complexă, ce solicită deopotrivă și elevii, și profesorul. Specificul acestei metode constă în faptul că profesorul nu comunică, ci *crează situații de o anumită gradăție*, alege cel mai potrivit moment de plasare a problemei, în lecție. Între procesul de instruire și demersul creării se disting o seamă de componente similare, de analogii; elevii urmăresc să înțeleagă un fenomen sau un proces, să stabilească relații cauzale, să-și îmbogățească cunoștințele etc. Și într-un caz și în altul, elevul cunoscător intră în raporturi active cu obiectul de studiu, de investigat.

Am constatat că din punct de vedere dezvoltativ *problematizarea* dezvoltă schemele operatorii ale gândirii divergente, antrenează aptitudinile creative, asigurând în același timp și o motivare intrinsecă a învățării. Firește că sarcinile școlare necesită și memorie, gândire reproductivă, deci un ansamblu de cunoștințe gata elaborate și operarea după modele date. Însă momentele de achiziție a cunoștințelor, de operare după un anumit algoritm/model pot fi incluse în contextul rezolvării unei sarcini cognitive mai largi, cum este rezolvarea unei probleme.

În vederea evaluării rezultatelor obținute în baza aplicării Instrumentarului DCE a fost aplicată o *conversație dilemă* cu elevii și un *chestionar* la nivelul celor 81 subiecți experimentali (Anexa 3). Conversația reprezintă prototipul utilizării limbii. Elevii, ca participanți la conversație, se manifestă personalizator. Conversația poate fi creată continuu, prin interacțiunea profesor-elevi. Evoluția conversației este nepredictibilă, fiecare participant selectează personal ce va spune, cum va spune, de ce va spune în felul acesta. Conversația este inerent contextuală, are loc într-un anumit context comunicativ, care își pune amprenta asupra realizării și desfășurării ei. Conversația dilemă este dirijată de către profesor, care vrea să obțină de la elevii săi aplicarea corectă a materialului de limbă și conversațional conform scopului formulat la lecție.

Rezultatele *conversației dileme* indică următoarele.

Întrebarea de pornire: Cum credeți, dacă vom avea posibilitatea să învățăm limba engleză în fiecare zi la câte 4-5 lecții, o veți putea cunoaște mai bine? Răspunsuri ale elevilor din clasele care nu au fost incluse în experiment :

- *Nu cred că o vom cunoaște mai bine (I.M., cl. 8); Probabil, da (N.S., cl.8); Probabil, nu (J.O, cl.7);Este imposibil(G.R., cl.7) și altele asemenea;*

Răspunsuri ale elevilor participanți în experiment :

- *Desigur, o vom cunoaște mai bine, dar este posibil așa ceva ? Ar fi minunat să putem vorbi liber în limba engleză (D.P., cl. 8);Nu -mi imaginez așa ceva, dar ar fi foarte bine, chiar visez la așa ceva (F.S., cl.8) etc.*

Întrebarea de bază: Dar, cum credeți, de ce este nevoie pentru a vorbi fluent limba engleză: de cunoașterea gramaticii sau de cunoștințe generale cu privire la multiplele aspecte ale vieții ?

- *Consider că pentru a vorbi bine limba engleză este nevoie de ambele: cu cât cunoști mai bine gramatica, cu atât mai ușor te vei exprima. În orice caz, așa gândesc eu. Dacă ești bine informat și cunoști multe lucruri, nu trebuie să cauți mult răspunsul la întrebări (F.R., cl. 8).*

Întrebarea finală: Acum puteți să vă luați un angajament în ceea ce privește învățarea limbii engleze?

- *Desigur. În primul rând, vreau să pot vorbi cu un nativ englez astfel ca el să mă înțeleagă. În al doilea rând, vreau să am o profesie legată de folosirea limbii engleze. Și în al treilea rând, aș vrea să pot scrie o poezie în limba engleză (R.P., cl 7).*

Rezultatele la chestionar indică următoarele.

La prima întrebare „*Dacă o persoană se deosebește pozitiv de alte persoane prin mai multe aspecte, cum crezi că este aceasta?*”, la care elevii trebuiau să răspundă doar printr-un cuvânt, o îmbinare sau o propoziție scurtă, răspunsurile elevilor au fost diverse, însumând variantele: *neobișnuit, la modă, bun, în pas cu vremea, model etc.*

La întrebarea a doua „*Dacă tu ai fi lipsit de posibilitatea de a mai învăța limba engleză, cum te-ai descurca în această situație?*” elevii au fost solicitați să răspundă prin două propoziții nu prea lungi. De exemplu: „*Aș fi foarte întristată. Dar aș continua studiul în baza dicționarului, cel puțin*” (B.S., cl.7); „*Acum nu este atât de complicat să înveți limba engleză. Trebuie doar să dorești tare-tare*” (N.M., cl. 8) etc.

Întrebarea a treia a antrenat imaginația elevilor „*Cum îți imaginezi viața de azi fără limba engleză?*” și urmau să răspundă printr-o îmbinare de cuvinte originală. De exemplu, elevii au răspuns următoarele: *ca fără soare, ca fără Internet, neinteresantă ca o zi ploioasă, plină de probleme etc.*

La întrebarea a patra „*Cum crezi, de ce elevii neordonăți reușesc mai greu la învățatură?*”, subiecții experimentali urmau să răspundă prin cel puțin 3-5 propoziții. De exemplu, B.T, cl. 8 a răspuns în felul următor ”*Elevii neordonăți irosesc timpul. Dacă ești ordonat, toate lucrurile sunt clare pentru tine: ce ai de făcut, când trebuie să faci, pentru ce să faci. Învățarea cere mult efort. Și dacă nu ai timp pentru acest efort, cum să înveți bine?*”

La proba a cincea elevii au fost solicitați să formuleze ei câte 2 întrebări care reflectă curiozitatea pentru ceva. De exemplu, „*Este oare un adevăr faptul că cea ma vorbită limbă de pe glob este chineza?*” (cl, 8); „*Cine a spus că vara este cel mai frumos anotimp?*” (cl. 7) etc.

Întrebarea 6 a presupus găsirea răspunsului la o întrebare în baza unui text dat. De exemplu, textul ”Back from the Dead” din manualul cl. 7 și textul „Thief Raises Alarm” manualul cl.8.

Întrebarea pentru cl.7: De ce scrisoarea de la compania Valeriei Matthews a fost adresata soțului ei?; întrebarea pentru cl.8: Cum a aflat poliția că este o problema la magazinul de băuturi alcoolice din Forest Hill?

Ultima întrebare din chestionar a implicat capacitatea de observare a elevilor care au fost solicitați să observe ce informație neobișnuită se conține în textul „Back from the Dead”, cl. 7 și textul „Thief Raises Alarm” clasa 8. Oral au argumentat de ce această informație este neobișnuită.

Analiza variantelor de răspuns ale elevilor ne conduc spre ideea că relația dintre creativitate și capacitatea de a formula întrebări a elevilor este una destul de suplă, într-o ipostază experimentală acest lucru fiind decupat diferențial. Prin examinarea diversității răspunsurilor, constatăm un spirit căutător al elevilor, „îmbrăcat” în haina unei alte limbi, dar la fel de activ. Dacă acestea sunt efectele activității formative, atunci rezultatele demonstrează o dezvoltare a capacităților de creativitate educațională.

Tabelul 3.6. Rezultatele la Proba de validare

<i>Probele de validare</i>	<i>Chestionarul</i>	<i>Conversația dilemă</i>
cl.7 Control (18 elevi)	10 % f.bine; 23% bine; 59% satisfăcător; 8 % insatisfăcător	13 % f.bine; 21% bine; 57 % satisfăcător; 9 % insatisfăcător
cl.7 Experimental (24 de elevi)	12 % f.bine; 32 % bine; 48 % satisfăcător; 8 % insatisfăcător	8 % f.bine; 40% bine; 38 % satisfăcător; 14 % insatisfăcător
cl. 8 Control (17 elevi)	17 % f.bine; 16 % bine; 43 % satisfăcător; 24 % insatisfăcător	14 % f.bine;19 % bine; 50 % satisfăcător; 17 % insatisfăcător

cl.8 Experimental (22 de elevi)	9 % f.bine; 31% bine; 35 % satisfăcător; 25 % insatisfăcător	19 % f.bine; 29% bine; 28 % satisfăcător; 24 % insatisfăcător
------------------------------------	---	--

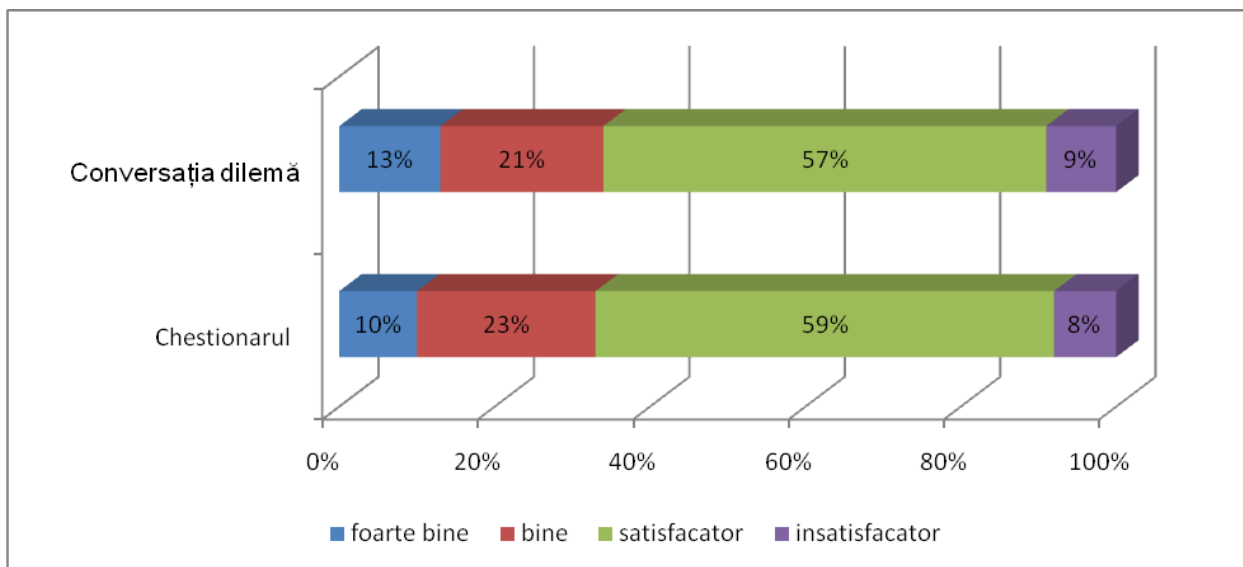


Fig. 3.7. Distribuția rezultatelor la clasa 7-a grup de control-retest

Pentru etapa de validare la cele două probe pentru lotul de subiecți clasa a 7-a am constatat diferențe statistic semnificative în ceea ce privește proporțiile rezultatelor primite la cele două probe aplicate. La proba Conversația dilemă am obținut diferențe statistic semnificative între grupul experimental și grupul de control la clasa a 7-a ($\chi^2=1.84$, $p=0.04$). Analiza figurilor 3.4 și 3.5. ne permite să constatăm și vizual acest lucru. (Vezi anexa 8, Tabelul A. 3.7)

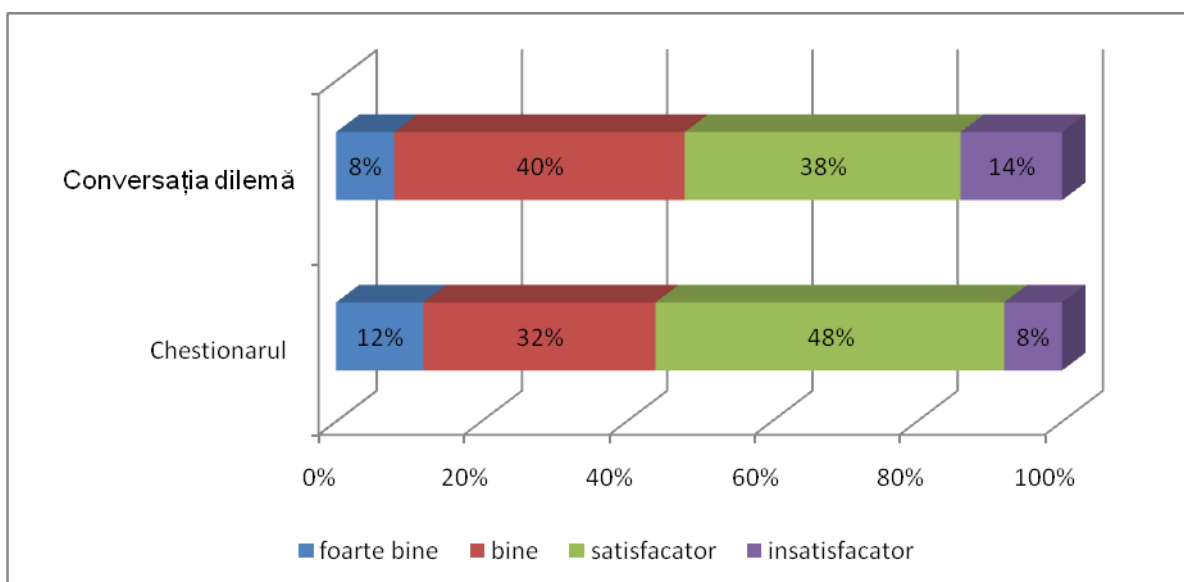


Fig. 3.8. Distribuția rezultatelor la clasa 7-a grup experimental-retest

Analiza diferențelor grupului claselor a 8-a pentru etapa de validare a permis că constatăm că la fel între grupul experimental și grupul de control au survenit diferențe în urma experimentului formativ.

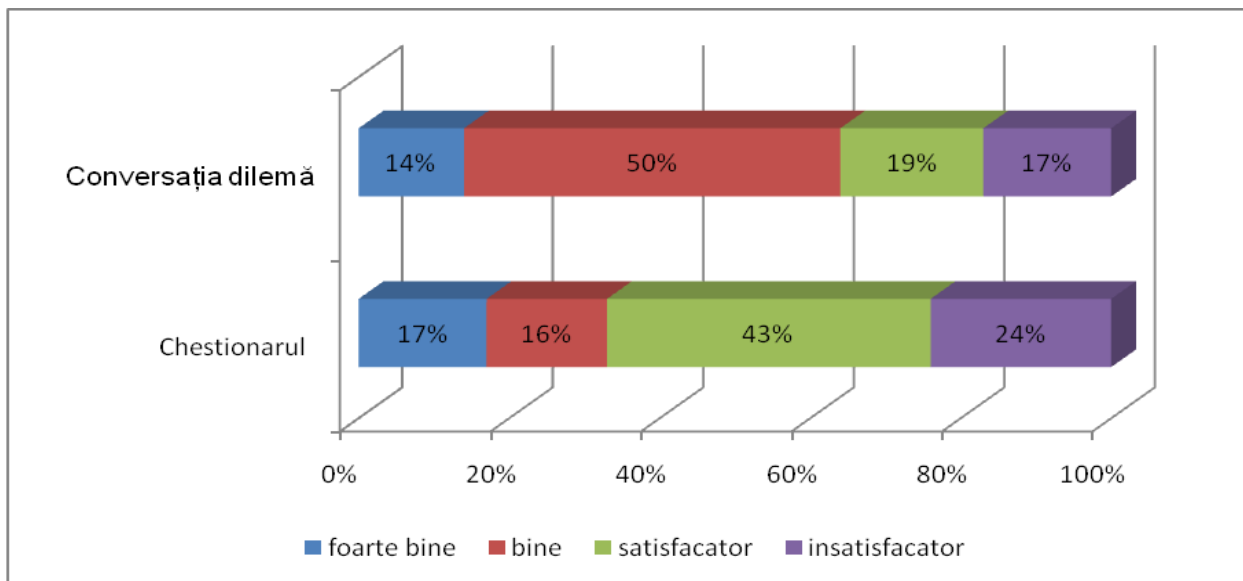


Fig. 3.9. Distribuția rezultatelor la clasa 8-a grup de control-retest

Așadar am constatat diferențe statistice semnificative între grupul experimental și grupul de control ($\chi^2=1.35$, $p=0.03$). (Vezi anexa 8, Tabelul A. 3.8) Din figurile 3.6. și figurile 3.7. putem analiza vizual aceste diferențe.

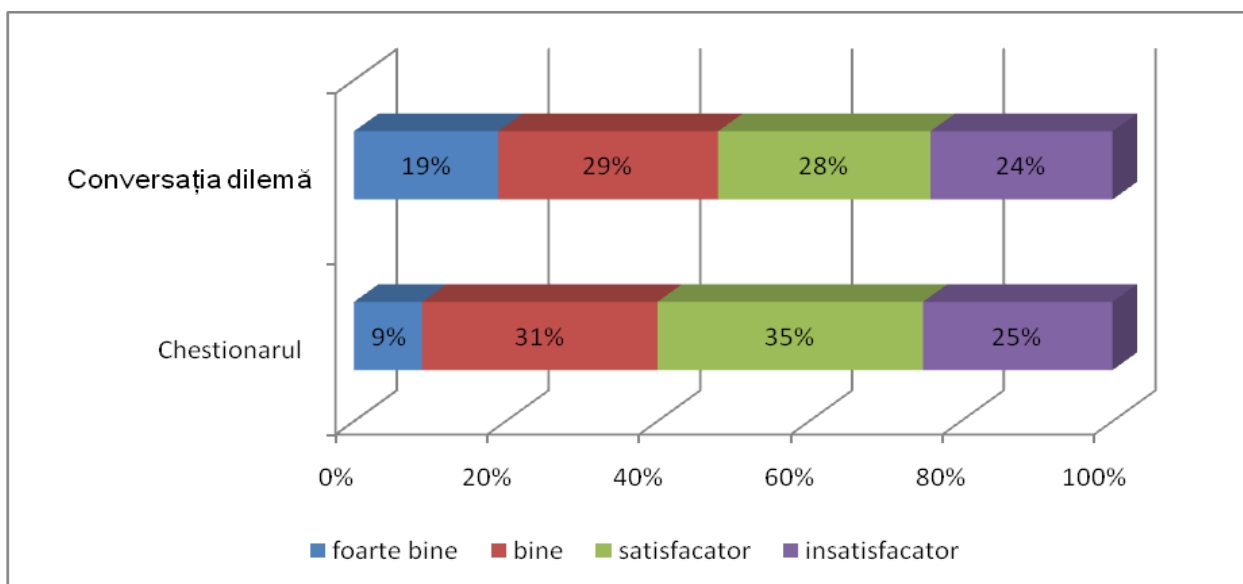


Fig. 3.10. Distribuția rezultatelor la clasa 8-a grup experimental-retest

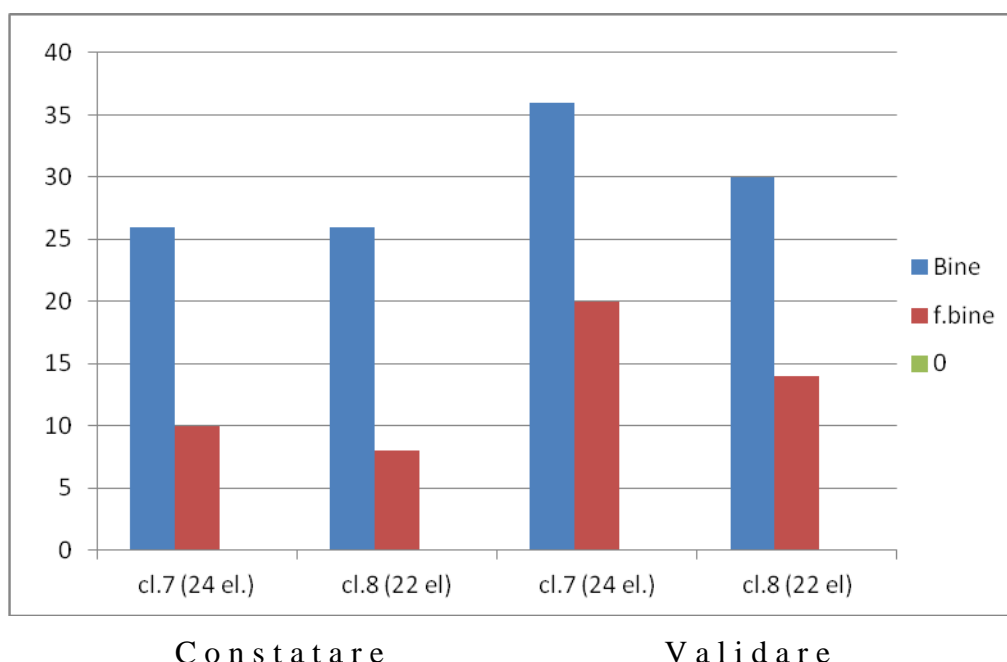


Fig. 3.11. Datele comparative la probele experimentale

Datorită efectelor sale educaționale, problematizarea și problematologizarea pot fi considerate ca cele mai valoroase metode ale didacticii moderne. Ele își găsesc utilizarea în toate împrejurările în care se pot crea situații-problemă, ce urmează a fi soluționate prin cercetare și descoperire de noi adevăruri. Profesorul nu comunică elevilor cunoștințe de-a gata elaborate, ci îi pune într-o situație de cercetare, pentru a rezolva problema cu care se confruntă. Prin *problema didactica* înțelegem o dificultate pe care elevul nu o poate soluționa decât prin implicare și căutare, în cadrul unei activități proprii de cercetare. Este vorba, mai exact, de o situație special organizată de către profesor, în care elevii caută să depășească dificultățile întâlnite, dobândind cunoștințe și experiențe noi, consolidându-și priceperile și deprinderile.

Deja după formare, rezultatele elevilor demonstrează circa 64 % de conformare cu gândirea critică (gândirea care creează) a elevilor. Elevii participanți în experiment se orientează mai ușor în sarcină. Activitatea elevilor se bazează pe valorificarea competențelor obținute ulterior (dacă vorbim despre elevii participanți în experiment), progresul fiind sesizat prin achizițiile realizate la nivelul operațiilor executate, care au asigurat, într-o anumită măsură temeinicia învățării. Astfel a fost transpus în practică principiul conform căruia elevii aderă la creativitate, elevul dovedind că poate face și singur ceea ce a făcut ajutat de profesor. Elevul mai realizează o dată performanțele de care este capabil, cel puțin la nivelul minim acceptabil urmărit.

O importanță mare sub raportul efectului dezvoltativ o are implicare activă a elevilor în realizarea sarcinii, în corectarea propriilor greșeli, căpătând competențe tot mai avansate în ceea ce privește propriile capacități de creativitate. Important este ca sarcinile de învățare să fie bine dimensionate pentru a satisface principalele reguli ale creativității, să fie rezonabile cantitativ,

pentru a nu antrena efecte negative, să satisfacă regula calității și să evite teme care solicită mecanisme inferioare, de genul doar a memorării de informații, care produc disconfort și insatisfacții

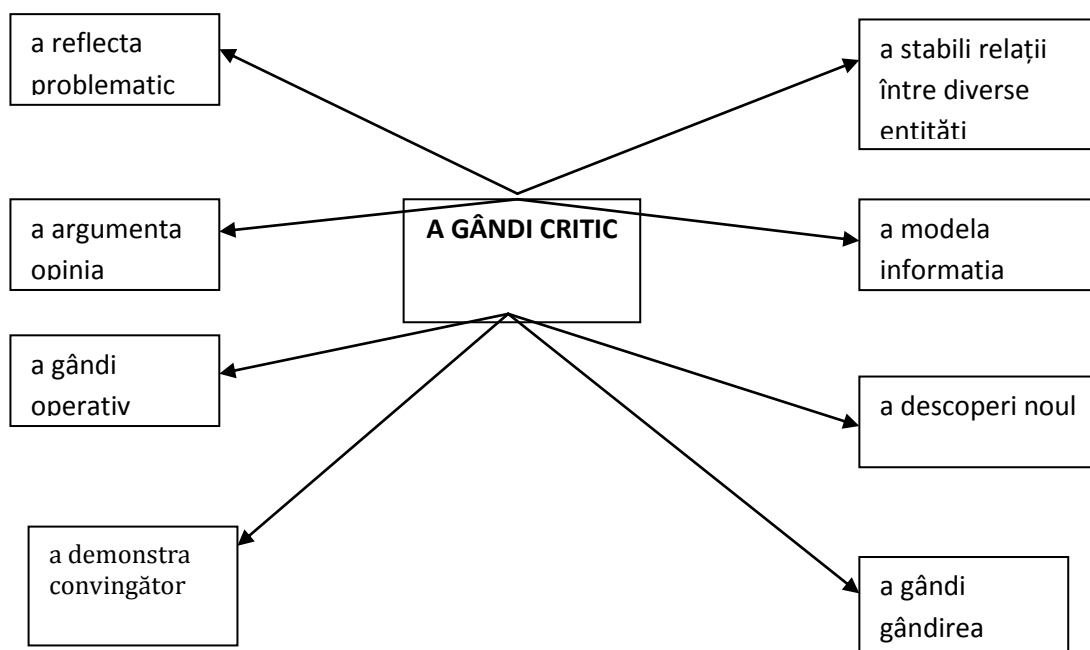


Fig. 3.12. Coordonatele gândirii creitice

În rezultatul analizei rezultatelor elevilor, s-a demonstrat rolul **Strategiei problematologice de dezvoltare a creativității elevilor**, aplicată la lecțiile de limba engleză, care vizează reglarea, modernizarea, raționalizarea componentei creative a procesului de învățământ. *Strategia problematologică de dezvoltare a creativității elevilor* are un caracter flexibil, oferind posibilitatea și eventualitatea modificării intervenției pedagogice, a succesiunii acțiunilor, activităților, operațiilor etc., permite adoptarea unor comportamente euristice și investirea activă în formarea și dezvoltarea *gândirii creitice* a elevilor, *ca linie didactică bine precizată*, care îi asigură congruența internă. *Instrumentarul DCE* elaborat și aplicat experimental este o modalitate practică de utilizare a mijloacelor didactice în calitate de tehnici specific activității didactice. El reprezintă un element dinamic al procesului educațional în cadrul lecției, în calitate sa de transpunător al obiectivelor didactice în clasa de elevi, integrând ansamblul procedeele de executare a acțiunilor implicate în rezolvarea problemelor, într-un flux continuu de operații. Conducerea acțiunilor elevilor în vederea eficientizării învățării se bazează pe o dinamică deschisă a problemei.

3.4. Concluzii la Capitolul 3

1. Mai întâi, se cuvine de subliniat faptul că problematizarea este un „studiu de interogatoriu”. În esență, s-a confirmat ideea că problematizarea se autodefinește ca o strategie a înțelegerii și

rațiunii, bazată pe analiza interogării sau chestionării și a rolului său fundamental în gândirea, cunoașterea, comunicarea elevului. Originalitatea sa constă în a supune *chestionării chestionarea* însăși.

2. Am ilustrat experimental că, din punct de vedere dezvoltativ, problematizarea dezvoltă schemele operatorii ale gândirii divergente, antrenează aptitudinile creative, asigurând în același timp și o motivare intrinsecă a învățării. Firește că sarcinile școlare necesită și memorie, și gândire reproductivă, deci un ansamblu de cunoștințe gata elaborate și operarea după modele date. Însă momentele de achiziție a cunoștințelor, de operare după un anumit algoritm/model au fost incluse în contextul rezolvării unei sarcini cognitive mai largi, cum este rezolvarea unei probleme.

3. Datorită efectelor sale educaționale, *problematizarea și problematologizarea pot fi considerate ca cele mai valoroase metode ale didacticii moderne*. Ele își găsesc utilizarea în toate împrejurările în care se pot crea situații-problemă, ce urmează a fi soluționate prin cercetare și descoperire. O importanță mare sub raportul efectului dezvoltativ o are implicarea activă a elevilor în realizarea sarcinii, în corectarea propriilor greșeli, căpătând competențe tot mai avansate în ceea ce privește propriile capacități de creativitate. Important este ca sarcinile de învățare să fie bine dimensionate pentru a satisface principalele reguli ale creativității, să fie rezonabile cantitativ, pentru a nu antrena efecte negative, să satisfacă regula calității.

- *Instrumentarul DCE* elaborat și aplicat experimental este o modalitate practică de utilizare a mijloacelor didactice în calitate de tehnici specific activității didactice. El reprezintă un element dinamic al procesului educațional în cadrul lecției, în calitate sa de transpunător al obiectivelor didactice în clasa de elevi, integrând ansamblul procedurilor de executare a acțiunilor implicate în rezolvarea problemelor, într-un flux continuu de operații. Prin validarea rezultatelor obținute, s-a constatat o diferență de circa 15 % în creștere a nivelului de deschidere spre creativitate a elevilor din clasele gimnaziale incluse în experiment.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

- În valorificarea creativității la lecțiile de limba engleză în școală a fost considerată ca inhibitorie starea de nesiguranță personală a elevilor. În vederea eliminării acesteia, a fost elaborată *Strategia dezvoltării creativității elevilor*, care are rolul de a economisi timpul prețios și contribuie la funcționarea bună a lecției. Sentimentul de nesiguranță a fost depășit de către elevi fiind promovată productivitatea în ceea ce privește dezvoltarea creativității elevilor.[83]
- Reconstituirea metodologică a *gândirii creitice* a elevilor completează perspectivele „mai largi” ale predării limbii engleze în școală, mai mult sau mai puțin în concordanță cu schimbările educaționale observabile. *Gândirea creativă* a elevilor s-a abordat deci din perspectiva cercetătorilor în domeniu și prin sistematizarea concepțiilor dependente de activitatea concretă la clasă. Această coproducție pătrunde tot mai adânc în demersul educațional, beneficiind de acțiunile desfășurate în numele său, prin acțiunile din ce în ce mai numeroase pe care le propune și prin rolul pe care îl răspândesc, de o puternică forță formativă și dezvoltativă.[82]
- Abordarea unui asemenea demers se justifică prin larga urgență a noilor câmpuri ale științelor educației și aplicarea metodologiilor adecvate, care răspund cererii pedagogice ale învățării în școală, provenite, de asemenea, din instanțele sociale. Plecând de la acestea, chestiunea dezvoltării creativității elevilor la lecțiile de limba engleză constituie *o problemă de formare a gândirii creitice*. A fost esențial, într-adevăr, să determinăm de-a lungul diverselor etape elementele constituante ale acestei gândiri. Gândirea creatoare participă deci la organizarea practicilor reflexive ale elevilor, la evoluția lor productivă.
- Identificarea gândirii creitice, care este deosebită de gândirea creatoare, deoarece este *acea gândire care examinează argumentația*, pentru a determina dacă este sau nu valabilă este un produs științific direct. S-a ilustrat că gândirea creatoare utilizează abilitățile gândirii nu pentru a examina un argument, ci pentru a produce, a descoperi ceva ce este nou și de valoare. Au fost conceptualizate două entități în dezvoltare a creativității elevilor: *problematizarea*, care este modalitatea de a crea în mintea elevului o stare (situație) conflictuală (critică sau de neliniște), intelectuală pozitivă, determinată de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau a rezolvării unei probleme teoretice sau practice, pentru a obține progres în pregătire. A doua este *problematologia*, ca o nouă manieră de gândire, prin care problema nu își găsește direct un răspuns, ci generează alte întrebări, care urmează să fie soluționate. De asemenea, a fost elaborat și valorificat analitic *Codul elevului creativ*. [128].

- Instrumentarul metodologic – Strategia problematizării de dezvoltare a creativității dezvăluie specificul creativității ca proces, ca produs, ca potențialitate și dimensiune a personalității elevului, fapt ce a contribuit la dezvoltarea creativității elevilor.
- S-a demonstrat experimental că *Instrumentarul DCE* elaborat este o modalitate practică de utilizare a mijloacelor didactice în calitate de tehnici specifice activității didactice. El reprezintă un element dinamic al procesului educațional în cadrul lecției, în calitatea sa de transpunător al obiectivelor didactice în clasa de elevi, integrând ansamblul procedurilor de executare a acțiunilor implicate în rezolvarea problemelor, într-un flux continuu de operații. Prin validarea rezultatelor obținute, s-a constatat o diferență de circa 15 % în creșterea nivelului de deschidere spre creativitate a elevilor din clasele gimnaziale incluse în experiment.[127]

Recomandări :

- În baza ideilor privind *gândirea critică* a elevilor a elabora un *ghid metodologic* pentru cadrele didactice care predau limba engleză în vederea valorificării mai active a gândirii divergente, convergente, inovative a elevilor.
- A implementa în practica școlară ideea de *problematizare* și *problematologizare* prin elaborarea unor *proiecte didactice model*, care să fie diseminate profesorilor școlari care predau limba engleză.
- Pornind de la *conceptul de problematologizare*, a elabora un *set de situații problematologice* pentru elevii claselor gimnaziale, care ar putea fi utilizate productiv în cadrul lecțiilor de limba engleză.

BIBLIOGRAFIE

1. Alpopi C. Creativitate și inovare. București: Editura ASE, 2002. 151 p.
2. Amabile T. Creativitatea ca mod de viață. București: Editura Științifică și Tehnică, 1997. 251 p.
3. Balahur D. Creativitate – Personalitate – Dezvoltare. Iași: Performatica, 1997.
4. Balahur P. Problematologie și comunicare. București: Performatica, 2006. 270 p.
5. Balahur P. O nouă paradigmă pentru gândire: Problematologia. În: Revue Internationale de philosophie, 2007, nr. 61/4, p.128-132.
6. Berar I. Dotare superioară, talent și creativitate (STC): modalități de definire și relaționări structurale. În: Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane. Cluj-Napoca: Argonaut, 2010, p. 147-158.
7. Baylon C., Mignot X. Comunicarea. Iași: Editura Universității Al. Ioan Cuza, 2000. 420 p.
8. Bejat M. Creativitatea în știință, tehnică și învățământ. București: Editura Didactică și pedagogică, 1981. 284 p.
9. Bocos M. Instruire interactivă : Repere pentru reflecție și acțiune. Cluj-Napoca: Presa universitară, 2002. 135 p.
10. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p.
11. Bontaș I. Pedagogie. București: Editura ALL, 1998. 347 p.
12. Bougnoux D. Introducere în științele comunicării. Iași: Polirom, 2000. 124 p.
13. Bouillerc B., Carre E. Cum să ne dezvoltăm creativitatea. Iași: Polirom, 2002. 199 p.
14. Brian C., Birch P. Creativitatea: Curs rapid :150 de tehnici si exerciții. Iași: Polirom, 2003. 320 p.
15. Bucun N. Fundamentele tehnologiilor pedagogice avansate. În: Tehnologii educationale moderne. Vol. III. Cercetarea pedagogica. Chișinău, 2001, p. 17- 20.
16. Bucun N., Gutu V., Musteata S., Rudic Gh. Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Republica Moldova. Chișinău: Prometeu, 1997. 400 p.
17. Cadrul European Comun de referință pentru limbi. Strasburg, 2004. 202 p.
18. Calaraș C. Cultura educației elevului. Ghid metodologic. Chișinău: Primex, 2010. 139 p.
19. Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003. 148 p.
20. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera Educational, 2014. 240 p.
21. Callo T., Paniș A., Andrițchi V. et.al. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro, 2010. 171 p.
22. Caluschi M. Grupul mic și creativitatea. Iași: Cantes, 2001. 250 p.
23. Carrol Jonh B. Limbaj și gândire. București, 1979. 153 p.
24. Cazacu A.M. Teoria argumentării. București: Editura Press, 2007. 135 p.

25. Călin M. Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlara: (Analiza multipreferențială). Bucuresti: Editura Didactica și Pedagogică, 1999. 240 p.
26. Cerghit I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996, p.133.
27. Chicioreanu T. Tehnologia procesului de învățământ. Metode de învățământ. Extras din „Proiectarea didactică”. M. Popovici., T. Chicioreanu. București: Editura Printech, 2003. 328 p.
28. Clegg B., Birch P. Creativitatea. Iași: Polirom, 2003. 320 p.
29. Cojocaru V. Educație pentru schimbare și creativitate. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003. 320 p.
30. Cojocaru V. Calitatea în educație. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 268 p.
31. Cojocaru-Borozan M., Zagaievschi C., Stratan N. Pedagogia culturii emoționale. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014. 200 p.
32. Cosmovici A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 1996. 253 p.
33. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 2005. 301 p.
34. Crețu C. Politica promovării talentelor. Iași: Cronica, 1995. 128 p.
35. Crețu C. Psihopedagogia succesului. Iași: Polirom, 1997. 229 p.
36. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactica si Pedagogică, 1998. 479 p.
37. Davitz R., Ball S. Psihologia procesului educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 605 p.
38. De Bono E. Cursul de gândire. București: Curtea Veche. 2009. 232 p.
39. Dewey J. Fundamentele pentru o știință a educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992. 366 p.
40. Dincă M. Teste de creativitate. București: Paideia, 2001. 102 p.
41. Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață. Chișinău: CEP USM, 2011. 377 p.
42. Dorobăț A. Motivația. Concept și metodologie În: Limbi și literaturi moderne. Cercetare științifică. Metodologii didactice. Iași: Universitatea „Al. I. Cuza”. 1988, p. 86-92.
43. Encyclopedia Britanică. Online, 2009, Creativity.
44. Fryer M. Predarea și învățarea creativă. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 2004. 147 p.
45. Godoroja R. Formarea la liceeni a capacităților creative în procesul instruirii problematizate. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău: IȘE, 2005. 24 p.
46. Grigoroviță M. Predarea și învățarea limbilor străine. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995, 123p;
47. Grădinari G. Formarea competențelor comunicative ale studenților prin *Case Study*. Studiu monografic. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007. 245 p.

48. Guțu VI. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p.
49. Lascu N. Formarea capacității creative la elevii claselor primare din perspectiva experiențială. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău: IȘE, 2010 . 23 p.
50. Little D., Perclova R. Portofoliul European al Limbilor: ghid destinat profesorilor și formatorilor cadrelor didactice. Chișinău : Tipografia Centrală, 2003.103 p.
51. Martîniuc S. Corelarea activităților de învățare pentru dezvoltarea imaginației creatoare și a limbajului la elevii claselor primare. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2012. 22 p.
52. Mircescu M. Antrenamentul creativității. Timișoara: Editura Eurobit, 1997. 113 p.
53. Moldovanu M. Mentalitate creativă – perspectivă psihosociologică. București: Editura Coresi, 2002. 238 p.
54. Moraru I. Știința și filosofia creației. București: EDP, 1995. 360 p.
55. Moraru I. Strategii creative transdisciplinare. București: Editura Academiei Române, 1999. 184 p.
56. Munteanu A. Incursiuni în creatologie. Timișoara: Editura Augusta, 1994. 362 p.
57. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. București: Editura Militară, 1990. 369 p.
58. Neculau A. “Actorii” și “contextul” în actul educativ. În: Revista de Pedagogie, 1988, nr. 8, p. 14-18.
59. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2001. 480 p.
60. Pănișoară I.-O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2004. 344 p.
61. Piaget J. Psihologia inteligenței. București: Editura Științifică, 1965. 204 p.
62. Piéron H. Vocabularul psihologiei. București: Univers Enciclopedic, 2001. 460 p.
63. Popescu G. Psihologia creativității. București: Editura Fundației România de mâine. 2004. 144 p.
64. Roco M. Creativitatea individuală și de grup. București: Editura Academiei, 1981. 207 p.
65. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2001. 248 p.
66. Rotari E., Patrașcu D. Dezvoltarea aptitudinilor creative ale studenților la profilul inginer-pedagog. Chișinău: UPS “I. Creangă”, 2012. 257 p.
67. Roșca Al. Creativitate generală și specifică. București: Editura Academiei, 1981. 272 p.
68. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
69. Sălăvăstru C. Teoria și practica argumentării. Iași: Polirom, 2003. 416 p.
70. Sălăvăstru C. Critica raționalității discursive – o interpretare problematologică a discursului filosofic. Iași: Polirom, 2001. 213 p.
71. Șoitu L. Pedagogia comunicării. Iași: Inst. European, 2001. 280 p.
72. Solcan A. Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competențelor

- comunicative la studenți. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2003. 23p.
73. Sternberg R. Manual de creativitate. Iași: Polirom, 2005. 296 p.
 74. Stoica - Constantin A. Creativitatea elevilor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983. 220 p.
 75. Stoica-Constantin A. Creativitatea pentru studenți și profesori. Iași: Institutul European, 2004. 252 p.
 76. Stoica-Constantin A., Caluschi M. Evaluarea creativității. Ghid practic. Iași: Performantica, 2005. 107 p.
 77. Stănciulescu T., Belous T., Moraru I. Tratat de creativitate. Iași: Performantica, 1998.
 78. Țurcan A. Profilul psihologic al creatorului. În: Muzică. Teatru. Arte Plastice. Anuar Științific, 2013, nr. 1, p. 114-117.
 79. Toma V., Dimitriu M. Strategii de promovare a creativității. În: Studii financiare, 2008, nr. 4, p. 116-142.
 80. Truta E., Mardar S. Relația profesor-elevi: blocaje si deblocaje. București: Aramis, 2005. 288 p.
 81. Zlate M. Fundamentele psihologiei. București: Editura Universitară, 2006. 455 p.
 82. Yildiz A. Modele ale procesului de creație. În: Revistă de Științe Socioumane. Universitatea Pedagogica de Stat „Ion Creangă”, din Chișinău. Nr. 2 (30), 2015. Editura UPS „Ion Creangă”, pp. 97-102.
 83. Yildiz A. Creativitatea-aspect fundamental al formării profesionale. Probleme actuale ale științelor umanistice. Volumul XIV, Partea I. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Chișinău 2015, Editura UPS „Ion Creangă”, pp. 198-206.
 84. Ардашкин И.Б. «Проблема» и «проблематизация»: соотношение и интерпретация понятий в современной эпистемологии. В: Известия Томского политехнического университета, т.307, №4, с.147-150.
 85. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Изд. "Академия", 2004. 240 с.
 86. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования: учебное пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 288 с.
 87. Камалдинова Э. Развивающее обучение: утопия или реальность. În: Alma mater, 2008, №, с.3-7.99.
 88. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике. М.: Март; Ростов-на-Дону: Март, 2005. 448с.

89. Кукушкина В.С. Педагогические технологии. М.: Март; Ростов-на -Дону: Март, 2006. 336с.
90. Малахова И.А. Развитие креативности личности в социокультурной сфере: педагогический аспект. Минск: Бел. гос. ун-т культуры и искусств, 2006. 327 с.
91. Махмутов М. Педагогические технологии развития мышления учащихся. Казань, 1993. 88 с.
92. Махмутов М. Вопросы проблемного обучения. Казань: Из-во Казанского университета, 1971. 63 с.
93. Махмутов М. Организация проблемного обучения в школе. Москва: Просвещение. 1977, 240 с.
94. Махмутов М. Принцип проблемности. Энциклопедия профессионального образования. Москва: АПО. 1999, с. 333-335.
95. Мисаренко Г.Г. Коррекционно-развивающее обучение и его место в современной школе. Їn: Педагогика, 2007 , №7, с.43-49.
96. Проблематология М.Мейера и анализ аргументированного дискурса. Минск,1998, с.71-76.
97. Селевко Г. Проблемное обучение. Їn: Школьные технологии, 2006, №2, с.61-65.
98. Степанова М. Развивающее обучение. Їn: Школьная психология. 2007, №15, с. 19-30.
99. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. М.: Народное образование, 2005. 219 с.
- 100.Тумане Х. Сократ и софисты: проблематизация интеллектуального творчества. В: Мнемон, 2011, № 10, с. 335-362.
- 101.Allwright, R. L. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning//Applied Linguistics, Oxford, Universitz press, 1984, vol.5, nr.2, p. 156-158.
- 102.Amabile, T.M., Motivating creativity in organizations: on doing what You love and loving what You do (Creativity in Management), California Management Review, vol. 40, nr. 1, 1997,p.39-58.
- 103.Amabile T. M. et al. Assessing the Work Environment for Creativity, in: Academy of Management Journal, 1996, Vol. 39, Nr.5, p. 1154-1184
- 104.Ausubel D. The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York: Grune & Stratton, 1963. 255 p.
- 105.Aznar G., Ely St. The Sensitive Stance in the Production of Creative Ideas. Edition Crea Universite, 2011. 120 p.
- 106.Beaudot A. Vers une pedagogie de la creativite. Editions E.S.F., 1973. 125 p.

107. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1. Cognitive domain. Addison Wesley, 1984. 204 p.
108. Beaudot A. La creativite a l'ecole. Paris: PUF, 1969. 122 p.
109. Bolgar, H. The case study method. New York, 1965, p. 28-38.
110. Bolton, S. Evolution de la competence communicative en langue etrangere. Paris : Les edition Didier, 1991. 144 p.
111. Bowen, J. Donald, Madsen, Harold; Hilferty, A. TESOL Techniques and procedures. First printing September, 1985. 416 p.
112. Brainerd C. Piaget's Theory of Intelligence. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall, 1978. 326 p.
113. Brown, H. D. Principles of language learning and Teaching. 3 ed edition. San-Francisco: State University, 1994. 347 p.
114. Brown, H. D. Teaching by principles. An interactive Approach to language Pedagogy. Addison Wesley Longman, Inc. 2001. 480p.
115. Brown J. D. Understanding Research in second language learning. A teacher's guide to statistics and research design. Cambridge: University Press, 1988. 219 p.
116. Bruner J. The Culture of Education, Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1997. 240p.
117. Bruning Roger H., Gregory J. Schraw, Monica M. Norby. Cognitive Psychology and Instruction. Boston: Pearson, 2011. 438 p.
118. Chomsky N. Language and Mind. Third Edition. Cambridge University Press, NY, 2006. 190 p.
119. Cropley A.J. Creativity in Education and Learning : a guide for teachers and Educators. Psychology Press. 2001. 202p.
120. Dallet S., Chapouthier G., Noel E. La creation- definitions et defis contemporains. Paris: L'Harmattan, 2009. 243 p.
121. Davis, G. , Barriers to Creativity and Creative Attitudes. In: Runco, M.A. and Pritzker, Encyclopedia of Creativity, London Academic Press. 1999. Vol.1, p.165-174.
122. Dawnie M., Gray D. Elevator international, upper-intermediate student's book. Richmond Publishing, 2008, 143 p.
123. Deniamin V., Laferriere D. L'autodidacte et le processus de creation. Paris: Harmattan, 2008. 285 p.
124. Finke R.A. et al. Creative Cognition. Cambridge: MIT Press, MA, 1992, 239 p.
125. Florida R. The Rise of the Creative Class, New York, Basic Books, 2002. 483 p.
126. Fustier M. Pratique de la creativite. Paris: ESF, 1992. 127 p.

127. Grădinari G., Yildiz A., Developing Creativity at the English Lessons. În materialele Conferinței Științifice Internaționale „Probleme actuale de Lingvistică și Glotodidactică”, UPS „Ion Creangă”, Catedra Filologie Germană. 27 noiembrie 2014. Rezumatele comunicărilor. Chișinău -2014, Editura „Garamont-Studio”, pp. 354-361.
128. Grădinari G., Yildiz A., Team Building Creativity. Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materiale conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, seria XVII, volumul II, Chișinău 2015, Editura UPS „Ion Creangă”, pp. 124-130.
129. Guilford J.P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 538p.
130. Guskey T. Closing Achievement Gaps. Revisiting Benjamin Blooms „Learning for Mastery”. In: Journal of Advanced Academics 19 (1), 2007, p. 8-31.
131. Hamel J. The case study method in sociology. In Current Sociology, 1992, nr.40. 88 p.
132. Hollanders, H. & van Cruysen, Adriana, Design, Creativity and Innovation: A Scoreboard Approach, February 2009. p.35
133. Houtz J.C., Kryg D. Assessment of creativity: Resolving a Mod-Life Crisis. În: Educational Psychology Review. 1995, vol.7, nr.3, p.269-300.
134. Hyerle D. Visual Tools for Constructing Knowledge. Association for Supervision and Curriculum Development, 1996. 139 p.
135. Joyce B., Weil M. Models of Teaching, fifth edition. Prentice Hall of India Private Limited New Delhi, 2003. 478 p.
136. Iacob I., Duhoux P. Developper sa creativite. Paris: Edition Retz, 2006. 208 p.
137. Isenberg J. P., Jalongo R. Creativity and Education. Pearson Allyn Bacon Prentice Hall. 2014. p. 23-25.
138. Koberg D, Bagnall J. The All New Universal Traveller. A Soft-Systems Guide to Creativity. Los Altos:William Kaufmann, 1981. 128 p.
139. Krashen Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982. 209 p.
140. Maltzman I. On the Training of Originality. In: Psychological Review, 1960, vol.67, p. 229-242.
141. Marzano R. J. A Theory-based Meta-Analysis of Research on Instruction. Aurora, McREL,1998. 167 p.
142. Marzano R. J. The Art and Science of Teaching. Association for Supervision and Curriculum development. First edition, 2007. 221 p.
143. McLaughlin Barry. The Monitor Model: Some Methodological Considerations. In: Language Learning, 1978, 28(2), p. 309-332.

144. Meyer M. Problematologie et argumentation ou la philosophie a la rencontre du langage. În: Revista Hermes, 1995/1, nr. 5, p. 145-154.
145. Meyer M. De la problematologie, philosophie, science et langage. Ed. Pierre Mardaga, 1986. 308 p.
146. Meyer M. Decouverte et justification en science: Kantisme, neo-positivisme et problematologie. Klincksiesk, 1979. 365 p.
147. Moles A. Le creation scientifique. Geneve: Edition Rene Kister, 1957. 237 p.
148. Montgomery D. et.al Characteristics of the Creative Person. În: American Behavioral Scientist, 1993, vol.37, nr. 1, p. 68-78.
149. Mowrer R., Klein S. Handbook of contemporary learning theories. Psychology Press. 2000. 632 p.
150. NACCCE Report. All Our Futures: Creativity. Culture and Education. DfEE Publications, 1999. 243 p.
151. Pappano L. Learning to think Outside the Box.. Creativity Becomes an Academic Discipline. The New York Times 2014.
152. Plucker, J.& Renzulli, J.S., Psychometric approaches to the Study of Human Creativity. 490 p.
In: R.J. Sternberg. Handbook of Creativity. London: Cambridge University Press. 1999. p.62-66.
153. Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. In: Journal of Educational Psychology, 1990, p. 33-40.
154. Proctor T. The essence of management creativity. London: Prentice Hall. 1995. 222 p.
155. Rey O., Feyfant A. Vers une education plus innovant et creative. În: Dossier d'actualite et analyses. 2012, nr. 70, p. 1-20.
156. Richards, Jack C., Lokhart, Charles. Reflective Teaching in Second language classroom. Cambridge: University Press, 1994. 218p.
157. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: CUP, 2001. 270 p.
158. Rubin K., Rose-Krasnor L. Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. In: Van Hassett VB, Hersen M, editors. Handbook of Social Development. NY: Plenum; 1992. 59 p.
159. Shulman L.S. Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. În: Harvard Educational Review, 57(1), 1987, p. 1-22.
160. Sălăvăstru C. Essai sur la problematologie philosophique. L' Harmattan, 2010. 218 p.
161. Semrud-Clikeman M. Social Competence in Children. New York, NY: Springer Science-Business Media, 2007. 300 p.

162. Shulman L.S. Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1987, p. 1-22.
163. Skinner B.F. Science and Human Behavior. New York: Macmillan, 1953/2000. 461 p.
164. Soars L., Soars J. Headway. English Course, Pre-Intermediate Student's book. Oxford University Press, 2005. 144 p.
165. Sternberg R.J. The Nature of Creativity. Cambridge: University Press, 1988. 466 p.
166. Sternberg, R.J., Handbook of Creativity. Cambridge University Press, 1999. 502 p.
167. Sternberg R.J. Intelligence, Information Processing and Analogical Reasoning. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977. 362 p.
168. Trilling B., Fadel C. 21st Century Skills: Learning for Life in our Times. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 2009. 206 p.
169. Mustafa Çapar. Temel eğitimde 9-12 yaş arası çocuklarda üç boyutlu çalışmaların yaratıcılık eğitimine etkisi. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara 2006. 222 p.
170. Şerife Demircioğlu & Oylum Akkuş İspir. İngilizce Sözcük Gruplarının Öğretilmesinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. Yaratıcı Drama Dergisi 2016, 11(1), 105-116.
171. Ali Öztürk. Eğitim-öğretim de yeni bir yaklaşım: yaratıcı drama. Kurgu Dergisi S:IS, 251-259, 2001..
172. Creativitate. www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/CREATIVITATE
173. Problematizarea. www.referatele.com/referate/noi/diverse/problematizarea
174. Creativitatea. www.ted.com/watch/topics/creativity
175. Creativitate. <http://www.slideshare.net/guest5989655/creativitatea-abordari-teoretice-presentation>
176. Creativitate. <http://ro.wikipedia.org/wiki/Creativitate>
177. Creativitatea. <http://universulenergiei.europartes.eu/intrebari/creativitatea>.
178. Creativitatea-delimitari-conceptuale. www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie
179. Ahmet Yıldız. Problematizarea și problematologizarea ca factori ai creativității elevilor. Univers Pedagogic. Nr. 2 (54) 2017. pp. 60-66.
180. Ahmet Yıldız. Specificul creativității din perspectivă didactică. Conferință Științifică Internațională. Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul. 7 iunie 2017. Vol. II. Pp. 183-186.

ANEXE

Anexa 1. Text utilizat la etapa de formare.

Textul “Accidental Arsonist Destroys Home”, clasa 7.

Joanna and Peter Banks got an unwelcome phone call as they were relaxing on holiday in the south of France last week. Their 18-year-old son, Dean, had blown the roof off their house. The trouble started when Dean put a pile of clothes on top of an electric toaster, and then accidentally turned the toaster on before going out. While Dean was happily playing football with his friends, the clothes caught fire and fell on top of a nearby bag of shopping that contained several cans of deodorant. The cans exploded, blowing out the windows and severely damaging the roof of the one – storey house. The Banks later told reporters that they had been meaning to renew their home insurance before going on holiday. Unfortunately, they had forgotten to do so.

Anexa 2. Text utilizat la etapa de formare.

Textul “Voluntary Work Abroad”, clasa 8.

I was completely fed up with always doing the same things at home. I wanted to make a more meaningful contribution, so I contacted Voluntary Services Overseas and went to teach in a small village in Kenya. I ended up having a fantastic year in Kenya, both and spiritually – all thanks to finding VSOAFRICA on the Internet. I was lucky to get a good placement teaching English at Bwanyerusecondary School.

The placement was quite rural though, and at times I felt cut off from the rest of the world. The free time at the weekends did allow me to travel a bit and see other parts of Kenya, so that made up for the isolation. It is such a big place, so its impossible to see everything, but I managed to see quite a bit.

What worried me most at first was the teaching, but the students were so motivated and bright that I soon stopped worrying. It was actually a lot of fun teaching. I even taught them some embroidery and Japanese origami. All the local teachers were really enthusiastic, but it was Kimbo who helped me the most. We spent many days talking and comparing our education systems. He had lots of questions for me, and I had loads for him, too.

Nardine, who organized the host families for the volunteers was particularly supportive and kind. She was amazing. She juggled so many tasks – finding families happy to take in volunteers, and then keeping in touch with us throughout the placement to make sure home life, as well as work was going well. She did such a good job. She was well organized, and had a good network of families and volunteer placements. What I admired the most was her heart of gold. She thought of other people all the time. She found me a place with Semaj, who was also wonderfully helpful and encouraging.

If you want to volunteer, what you need is to be tolerant and to be open to new experiences. Voluntary work will present you with them – new insights , new experiences and new feiends. Enjoy!

Anexa 3. Chestionarul Codului elevului creativ

Chestionarul a fost elaborat în baza *Codului elevului creativ* (7, 9, 12, 15, 16, 17, 25).

1. Imagine a person who is positively different in many ways from the other people.

What is this person like?

Answers: -unusual, in fashion, kind, modern, model.

2. How would you manage in case they lack you the opportunity to learn the English language?

Answers: - I would be very sad, but I would continue to learn independently using the dictionary.

-Nowadays it is not that difficult to learn English, it's important that you want it very much.

3. How would you imagine modern life be without English language?

Answers: - Dark, without sun. Not interesting, like a rainy day. Life without internet. Full of problems.

4. Why unorganised pupils are low achievers at school? What's your opinion?

Answers: - They waste much time. All things are very clear to a ordered pupil: what you have to do, when and why you need to do this or that. Learning needs much effort. If you don't have time, you can't make this effort.

5. - Do you think it's true that the most spoken language on earth is chinese?

- Who said that the most beautiful season is summer?

6. The text „Back from the Dead”

Computer programmer Valerie Matthews returned from a two – weeks holiday to find that she had lost her job because her company thought she was dead. When she arrived home, she found a letter addressed to her husband sympathising with him for losing his wife. Mrs Matthews immediately rang her employers, who apologised and said that the letter had been sent because of a computer error. However, they also said that she could not have her job back because they had already employed a replacement for her. Mrs Matthews plans to sue the company for £50.000.

Question: - Why was the letter from Valerie Matthews' company addressed to her husband?

- What unusual information does the text contain?

Anexa 4. Textul utilizat în experimentul de constatare

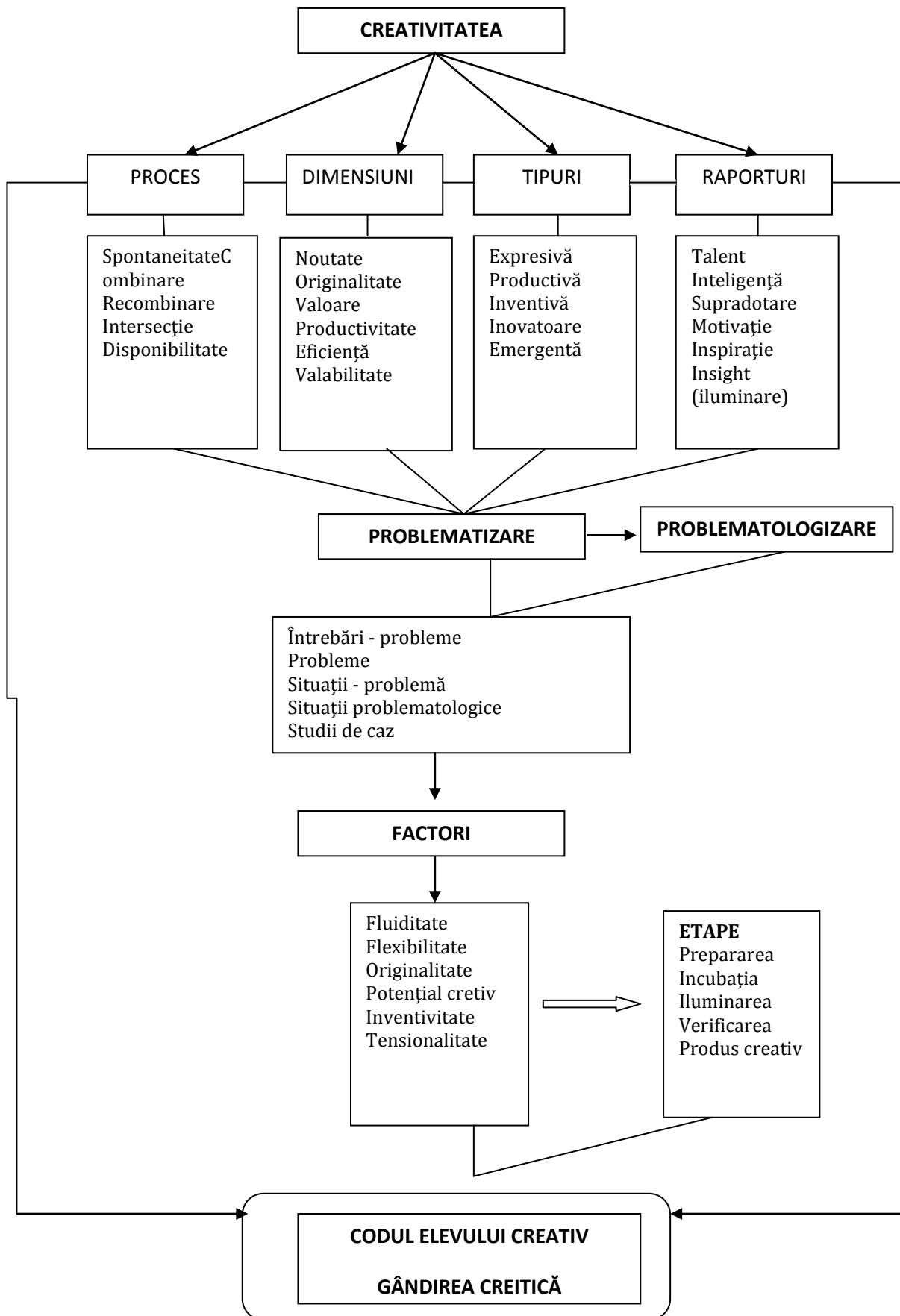
The text „Thief Raises Alarm”

A would be robber was out of luck last night when he tried to robb an off licence in Forest Hill. The robber threw a brick at the window realising that the window was made of reinforced glass. The brick bounced back, hit the man on the head and knocked him unconscious. It also set off the alarm. The man was still lying on the pavement when the police arrived.

Question: How did the police know that there was a problem at the Forest Hill off - licence?

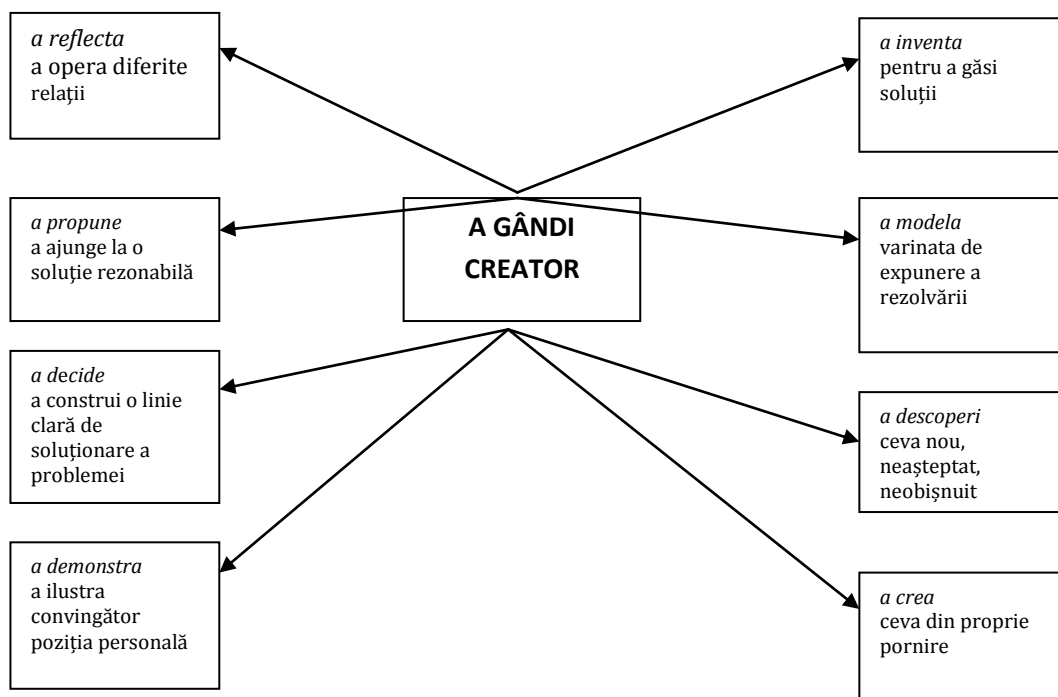
- What unusual information does the text contain?

MODELUL DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII ELEVILOR



Anexa 6.

COORDONATELE CREATIVITĂȚII ELEVILOR



Anexa 7.

Instrumentarul de dezvoltare a creativității elevilor la lecțiile de limba engleză

Vectorii creativității	Tipuri de gândire	Mijloace	Acțiuni	Operații
Trebuințele de autorealizare Motivație intrinsecă Aspirații superioare Atitudine neconformistă	divergentă	Întrebări problematice Probleme Situații problematice Problematologizare Studii de caz Conversație-dilemă	Clarificarea obiectivului final	analiză-sinteză
			Analiza profundă a datelor	generalizare-abstractizare
	Convergentă		Combinare/recombinare/interferențe	evaluare critică
			Prelucrarea informației	corelare-relaționare
	Imaginativă		Inducerea de soluții	analogia
			Deducerea elementelor determinante prin utilizarea acestor date	demonstrarea
	Reflexivă		Imaginarea căilor de realizare	imaginarea
			Verificarea	transferul
				transpoziția

Anexa 8. Test utilizat la etapa de constatare, clasa 8.

Anexa 9. Test utilizat la etapa de constatare, clasa 7.

Anexa 10. Test utilizat la etapa de constatare, clasa 8.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul, Ahmet YILDIZ, declar pe răspunderea personală că materialele prezentate în teza de doctor sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că în caz contrar urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Ahmet YILDIZ

15.06.2018

CURRICULUM VITAE

Nume: **Ahmet YILDIZ**
Data nașterii: **11 februarie 1973**
Cetățenia: **Turcia**
Domiciliu: **Bd. Mircea cel Bătrîn nr. 48 ap. 47 mun. Chișinău/ Moldova**
Email: **yildizahmet@hotmail.com**
Telefon: **079891500**

Studii

1998 - 1999 Universitatea de Stat din Comrat,
1994 - 1997 ULIM, Chișinău, Facultatea de Filologie, Specialitatea de limbi moderne, limba engleză.
1986 - 1993 Liceul Sariyer Imam Hatip, din Istanbul
1980 - 1985 Școala generală Cigdem, din Istanbul

Experiență de serviciu:

Septembrie 1999 - septembrie 2002 - Administrator de Cămin la Liceul Teoretic

"Orizont"

Responsabilități:

- Activități educaționale, inclusiv ore de meditații, tuturor organizarea de activități educaționale și predarea valorilor morale ale vieții.

Septembrie 1999 -septembrie 2003 Liceul Teoretic "Orizont" - Profesor de predare a limbii engleze

Responsabilități:

- Predarea limbii engleze pentru clasele a 8, 9, 10, 11, 12,
- Conducerea Clubului ” English Club” și supravegherea unei clase (începând din clasa a 12-a prep).

Septembrie 2003 - septembrie 2004 Liceul Teoretic "Orizont" - Profesor de limba engleză, șef al catedrei de limba engleză

Responsabilitati:

predarea limbii engleze în clasele a 9, 10, 11, 12, conducerea activității Clubului ” English Club” și supravegherea unei clase (începând din clasa a 12-a),

în calitate de șef al catedrei de limba engleza:

- Consultarea și îndrumarea cadrului didactic, care lucrează la noile metode de predare a limbii engleze, organizarea de întâlniri periodice pentru personalul cadrului didactic și care desfășoară unele activități.

Septembrie 2004 - Iunie 2009 Liceul Teoretic "Orizont" - Profesor de limba engleză, șef al Departamentului engleză, Director- adjunct.

Responsabilitati în calitate de profesor:

- predarea limbii engleze pentru clasele a 11, 12;

Responsabilitati în calitate de șef al Departamentului de limba engleză:

- Consilierea și îndrumarea personalului didactic, care lucrează la noi metode de predare a limbii engleze și organizarea Olimpiadelor orașenești anuale de limbă engleză pentru clasele a 4-8.

În calitate de director adjunct:

- organizarea activităților, întrunirilor, mese rotunde pentru cadrele didactice, asistarea la lecții și în analizarea calității acestora cu profesori responsabili pentru predarea și dezvoltarea limbilor engleză, rusă, turcă, moldovenească și organizarea adunărilor de părinți.

Iulie 2009 – august 2016 Colegiul “Fatih”, director.

Septembrie 2016 – până în prezent - Liceul Teoretic "Orizont", profesor de limba engleză.

Administrator

Calificări:

26 Iunie - 21 Iulie 2000 - Curs semi-intensiv de engleză, . Cel mai înalt nivel S-7 Atlanta Statele Unite ale Americii;

3-7 ianuarie 2001 – inteligența multiplă și utilizarea tehnologiei în managementul clasei, condusă de Abdulkadir Dokme Selt Publishing

14 ianuarie 2001 - MS PowerPoint 2000 privind elementele fundamentale ale Brainbench (on-line), la www.brainbench.com

15 ianuarie 2001 - Rusa scrisă – prin sistemul online Brainbench (on-line), la www.brainbench.com

16 ianuarie 2001 - MS Word 2000 privind elementele fundamentale prin sistmeul online Brainbench (on-line), la www.brainbench.com

17 ianuarie 2001 - Ortografie (S.U.A.) Brainbench (online) la www.brainbench.com

Martie 2001 - Metodologia de predare a limbii engleze. Centrul de Resurse pentru Cadrele didactice din British Council, București.

Cursul a acoperit următoarele subiecte:

Managementul claselor, Predarea celor patru abilități, gramatica de predare, Predarea vocabularului, planificarea lecțiilor, Predarea literaturii, învățarea cadrelor tinere, Testare.

1 iunie -1 iulie 2001 - certificat pedagogic, Centrul de Informare, Tehnologie, Comrat.

26 - 27 august 2003 - Elemente de Web Design în procesul educațional Departamentul de Informatica, ASE, Chișinău.

Martie 2004 - Certificat de perfecționare, Modul A, B, C, D, Ministerul Educației al Republicii Moldova. Institutul de Știință și Educație, Chișinău.

2004 Certificat de participare, Metodologie Centrul Educațional Prodidactica, Chișinău.

Mai 2004 Certificat gradul II, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău.

Iunie 2004, Certificat de participare, Elt Management Curs.

Cursul a acoperit următoarele subiecte:

Îndrumarea profesorilor noi, mentorat, dezvoltarea curriculum-ului, observare și feedback, menținând moralul.

Realizări:

2000 - 2001 Certificat de apreciere. Ca o recunoaștere a contribuției efective la activitățile Liceului Teoretic "Orizont" și organizarea competițiilor de limba engleză, Chișinău.

2001 - 2002 Certificat de apreciere. Ca o recunoaștere a contribuției efective la activitățile Liceului Teoretic "Orizont", Chișinău.

16 noiembrie 2001 Certificat de apreciere. Contribuții importante la Expoziția Știința "Touch Science"

2001 - 2002 Diploma (locul 3), Liceul Teoretic "Orizont" campionat de tenis de masă.

Noiembrie 2002 Raport de evaluare a performanțelor (nivel B3, 7.8 puncte, Școala Medie 7.6)
Raport de evaluare individuală, Sistemul de Performanță a administrației, Chișinău.

Noiembrie 2003 Raport de evaluarea performanțelor (nivelul B2, 8,4 puncte, Școala medie 8.0)
Raport de evaluare individuală, Sistemul de Performanță a Administrației, Chișinău..

Noiembrie 2004, Raport de evaluare a performanțelor (nivelul B1, 8,5 puncte, Școala Medie 8.4)
Raport de evaluare individuală, Performanța Sistemului de Adminstrare, Chișinău.

Decembrie 2003 Certificat de apreciere. Utilizarea efectivă a Tehnologie în predarea limbii engleze. Ministerul Educației al Republicii Moldova

Februarie 2005 Certificat de apreciere. Ca o recunoaștere a contribuției effective la prima olimpiada orășenească la limba engleză, Liceul Teoretic "Orizont", Chișinău.

Aprilie 2005 Certificat de recunoaștere, pentru coordonarea cu succes a seminarului "Secretele Vieții", prezentat de autorul Gregg D. Robertson, Liceul Teoretic "Orizont", Chișinău.

Februarie 2006 Certificat de apreciere. Ca o recunoaștere a contribuției la a 3-a Olimpiada orășenească a limbii engleze. Liceul Teoretic "Orizont", Ceadr -Lunga.

Training & Development

Aprilie 2001 Seminar pentru profesori , Utilizarea tehnologiei în educație, Liceul Teoretic "Orizont", Chișinău.

Septembrie 2001 Seminar pentru profesori din Orhei. Integrarea tehnologiei în clasă. Liceul Teoretic "Orizont", Chișinău.

Decembrie 2002 Curs intensiv pentru profesorii Liceului Teoretic "Orizont". PowerPoint, elemente fundamentale, Kishinev.

Aprilie 2003 Seminar pentru academicieni. Educația Internet-ului. Hotelul Leo Grand, Chișinău.

Iulie 2003 Curs intensiv pentru noi profesori de limba engleză, Liceul Teoretic "Orizont". Managementul clasei și Tehnologiile în Educație, Chișinău.

August 2011 Cambridge Nivelul 5 *Certificat în predarea limbii engleze pentru vorbitorii limbilor (CELTA) Grad B, Universitatea din Cambridge Examinations, Istanbul.

informații suplimentare

Limbile vorbite:

Turcă - limba maternă

Engleză - fluent scris și vorbit

Rusă - conversațional

Română - conversațional

interese:

călătorii, lectura, de gătit, de sport (în special fotbal, tenis de masă și înot), navigarea pe internet.