UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”

Cu titlu de manuscris
CZU: 37.091.2(043.3)

STANCIU CARMEN

FORMAREA ELEVULUI-INTERPRET AL OPEREI LITERARE PRIN STIMULAREA GÂNDIRII LATERALE

Specialitatea 532.02 - Didactica școlară (*Limba și literatura română*)

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific — ȘCHIOPU Constantin, dr. hab. șt ped., prof. univ.

Autor — STANCIU Carmen

CHIȘINĂU, 2026

CUPRINS

FOAIA PRIVIND DREPTUL DE AUTOR 5

ADNOTARE (ROMÂNĂ, ENGLEZĂ) 6

LISTA ABREVIERILOR 8

INTRODUCERE 9

1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE FORMĂRII ELEVULUI-INTERPRET AL OPEREI LITERARE PRIN STIMULAREA GÂNDIRII LATERALE 17

1.1. Conceptul de gândire și tipologia formelor sale de manifestare 17

1.2. Gândirea laterală: concept, caracteristici și mecanisme 26

1.3. Interacțiunea „creativitate – gândire laterală” și implicațiile ei în modelele pedagogice contemporane 33

1.4. Concluzii la capitolul 1 43

2. CADRUL METODOLOGIC AL FORMĂRII ELEVULUI- INTERPRET DE OPERĂ LITERARĂ, PRIN STIMULAREA GÂNDIRII LATERALE 45

2.1. Oportunități de dezvoltare a gândirii laterale a elevilor (rezultatele experimentului de constatare 45

2.2. Niveluri, dificultăți și deficiențe în formarea interpretului de literatură prin stimularea gândirii laterale 53

2.3. Modelul pedagogic integrat al formării elevului-interpret al operei literare prin stimularea gândirii laterale 65

2.4. Concluzii la capitolul 2 75

3. DIMENSIUNEA EXPERIMENTALĂ A FORMĂRII ELEVULUI-INTERPRET AL OPEREI ARTISTICE PRIN STIMULAREA GÂNDIRII LATERALE 79

3.1. Formarea elevului-interpret al operei literare prin stimularea gândirii laterale (designul experimentului de formare) 79

3.2. Valorizarea competențelor interpretative ale elevilor în contextul aplicării tehnicilor de stimulare a gândirii laterale (rezultatele experimentului de formare) 92

3.3. Evaluarea impactului demersului psihopedagogic asupra formării competențelor interpretative ale elevilor prin stimularea gândirii laterale (rezultatele experimentului de control) 116

3.4. Concluzii la capitolul 3 134

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI 136

BIBLIOGRAFIE 140

ANEXE 153

Anexa 1. Test de evaluare a capacității elevilor de a genera alternative 153

Anexa 2. Test de evaluare a capacității elevilor de a redacta texte literare/ nonliterare 154

Anexa 3. Test de evaluare: Modificarea comportamentelor personajelor 155

Anexa 4. Test de evaluare a capacității creative a elevilor 156

Anexa 5. Test de evaluare: descrierea unui obiect/fenomen 157

Anexa 6. Test de evaluare a capacității elevilor de a formula ipoteze 158

Anexa 7. Tehnica răsturnării lucrurilor cu susul în jos 159

Anexa 8. Test de evaluare a capacității elevilor de a rezolva sarcini în urma amplificării complexității unui model 160

Anexa 9. Test de evaluare: interpretarea unor aspecte ale operei literare (cl. a VI-a) 161

Anexa 10. Test de evaluare a gândirii asociative 162

Anexa 11. Test de evaluare a capacității elevilor de a realiza un text în baza unei structuri 163

Anexa 12. Test de evaluare a capacității elevilor de a imagina comportamente ale personajelor 164

Anexa 13. Chestionar pentru profesori despre gândirea laterală 165

Anexa 14. Chestionar privind utilizarea tehnicilor de gândire laterală (profesori) 168

Anexa 15. Interpretarea textului literar prin adăugarea unor elemente de transformare 171

Anexa 16. Generare de alternative prin formulare de predicții 172

Anexa 17. Interpretarea textului literar, introducând situații, întâmplări, circumstanțe noi 173

Anexa 18. Generare de alternative prin analogie 174

Anexa 19. Generare de alternative prin modificarea locului acțiunii 175

Anexa 20. Generare de alternative prin descriere 176

Anexa 21. Transformarea întâmplării favorabile în nefavorabile și invers 177

Anexa 22. Aplicarea tehnicii „Pălăriile gânditoare” 178

Anexa 23. Generarea de alternative prin formulare de ipoteze 179

Anexa 24. Interpretarea textului literar prin tehnica „De ce?” 180

Anexa 25. Stimularea gândirii laterale prin contestare și inversare 181
Anexa 26. Restructurarea modelului prin reorganizarea comportamentelor 182
Anexa 27. Tehnicile: „Diminuarea”, „Amplificarea”, „Omisiunea” 183
DECLARAȚIA PRIVIND RESPONSABILITATEA ASUMATĂ 184
CV-ul AUTOAREI 185

© **STANCIU CARMEN, 2026**

ADNOTARE

Stanciu Carmen

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 206 surse bibliografice, 27 de anexe, 152 de pagini text de bază, 37 de figuri și 8 tabele.

Publicații la tema tezei: 19 articole științifice, dintre care - 3 în reviste științifice indexate, 8 comunicări cu publicarea în culegerile conferințelor internaționale, 2 - naționale, 4 județene și 2 - curriculumuri, nivel județean.

Cuvinte–cheie: elev, interpret, operă literară, formare, gândire laterală, tehnici de gândire laterală, club de lectură, intepretare, scriere creativă, comunicare, competențe literar-lectorale.

Scopul cercetării: fundamentarea teoretică și practic-experimentală a metodologiei de formare a elevului-interpret al operei literare prin stimularea gândirii laterale.

Obiectivele cercetării: identificarea cadrului conceptual al formării elevilor prin stimularea GL; diagnosticarea preexperimentală a nivelului de dezvoltare literară și a GL conceptualizarea și validarea modelului pedagogic, formularea concluziilor și a recomandărilor.

Noutatea și originalitatea științifică: fundamentarea și validarea modelului pedaogic prin utilizarea tehnicilor de dezvoltare a GL în activități de lectură, interpretare și de scriere creativă.

Problema științifică soluționată: fundamentarea teoretică, elaborarea și validarea experimentală a metodologiei de formare a elevului interpret de operă literară în contextul unor activități de lectură, interpretare și de scriere creativă prin tehnici de stimulare a gândirii laterale, fapt ce a contribuit la formarea cititorului.

Inovația științifică și valoarea teoretică a cercetării este argumentată de abordarea și precizarea conceptelor „receptor", „elev-interpret", „competență literară", „gândire laterară" etc. fundamentarea teoretică a metodologiei de formare a interpretului de operă literară.

Valoarea aplicativă a cercetării este validată de: modelul pedagogic, stabilirea direcțiilor prioritare de ameliorare a practicilor metodologice cu privire la formarea cititorilor prin dezvoltarea gândirii laterale; elaborarea recomandărilor practice pentru modernizarea practicilor de formare profesională inițială și continuă a profesorilor în domeniul educației literar-artistice.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în cadrul experimentului pedagogic de formare, desfășurat pe parcursul anilor de studii 2020-2025, la Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoiță" Sascut, județul Bacău, România.

ANNOTATION

Stanciu Carmen

Thesis structure: Introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, 206 bibliographic references, 27 appendices, 152 pages of main text, 37 figures, and 8 tables.

Publications on the topic of the thesis: Publications on the thesis topic: 19 scientific publications, including 3 articles in indexed journals, 8 international and 2 national conference papers, 4 county-level conference papers, and 2 county-level curricula.

Keywords: literary interpreter, literary work, education, lateral thinking, lateral thinking techniques, reading club, interpretation, creative writing, communication, literary reading competencies.

Research aim: To provide a theoretical and practical-experimental foundation for a methodology aimed at developing students' ability to interpret literary works through the stimulation of LT.

Research objectives: Research objectives: To establish the conceptual framework for developing students' abilities through lateral thinking (LT); assess their literary competence and LT development before the experiment; design and validate the pedagogical model; and formulate conclusions and recommendations.

Scientific novelty and originality: The study establishes the theoretical foundations of and validates a pedagogical model that employs lateral thinking development techniques in reading, literary interpretation, and creative writing activities.

Scientific problem addressed: The theoretical grounding, development, and experimental validation of a methodology for developing students' ability to interpret literary works through reading, interpretation, and creative writing activities employing lateral thinking stimulation techniques, thereby contributing to the development of competent readers.

Scientific innovation and theoretical value: The research clarifies key concepts, including "recipient," "literary interpreter," "literary competence," and "lateral thinking," and provides a theoretical foundation for the methodology of developing students' literary interpretation skills.

Practical value: The research provides a pedagogical model, identifies priorities for improving reader development through lateral thinking, and offers recommendations for modernizing initial and continuing teacher education in literary and artistic education.

Implementation of the scientific results: The results were implemented as part of a pedagogical training experiment conducted during the 2020–2025 academic years at the "Explorator Teodor Gheorghe Negoiță" Lower Secondary School in Sascut, Bacău County, Romania.

ABREVIERI

CDȘ - Curriculum la Decizia Școlii

PISA- Programul pentru evaluarea internaţională a elevilor (Programme for International Student)

ROFUIP- Regulament cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar

ELA- Educație literar-artistică

ISJ- Inspectorat Școlar Județean

GL- gândirea laterală

MEC- Ministerul Educației și Cercetării

UPS- Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

OECD- Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică

OMEN- Ordinul Ministerului Educației Naționale

ONU- Organizația Națiunilor Unite

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei de cercetare. În contextul educațional contemporan, accentul pus pe dezvoltarea competențelor transversale, pe creativitate și pe adaptabilitate justifică necesitatea abordării gândirii laterale în procesul de formare a elevului, în special, în calitatea sa de interpret al operei literare. Gândirea laterală (GL), conceptualizată de Edward de Bono, desemnează o formă de gândire creativă, non-lineară, care presupune găsirea unor soluții alternative, inedite, la problemele date. Într-o lume caracterizată de schimbare accelerată și complexitate, dezvoltarea acestei forme de gândire devine o condiție esențială pentru integrarea elevilor în societatea actuală.

În domeniul educației literare, rolul elevului nu mai poate fi conceput în termeni de simplu receptor al unui mesaj textual, ci mai degrabă ca interpret activ, capabil să formuleze propriile ipoteze de lectură, să reconstituie intenționalitatea autorului, dar și să propună semnificații personale, validate prin argumentare. A interpreta o operă literară nu înseamnă a reproduce un conținut prestabilit, ci a construi sensuri în interacțiune cu textul, în funcție de factorii cognitivi, afectivi, sociali și culturali.

Această perspectivă este susținută de Nicholas Rubakin, care considera că o carte depinde de cel care o citește „o carte are atâtea conținuturi, câți cititori au citit-o”[139, p. 38], cercetătorul atrăgând atenția asupra caracterului subiectiv și activ al procesului de lectură. La rândul său, Norman Holland propune teoria „identității lecturale”, potrivit căreia fiecare individ interpretează textul în funcție de propria structură psihologică, sintetizată în acronimul DEFT: *defences, expectations, fantasies, transformations* [190, p. 378].

Prin urmare, este esențial ca strategiile didactice aplicate în studiul/receptarea literaturii să nu fie limitate la metode tradiționale, ci să integreze tehnici de stimulare a gândirii laterale, pentru a facilita o receptare plurală, personalizată și profundă a textului literar.

Gândirea laterală contribuie nu doar la îmbogățirea interpretărilor posibile, ci și la formarea competențelor esențiale de rezolvare a problemelor, a flexibilității cognitive și reflecției critice. Relevanța temei de cercetare este accentuată și de modificările recente în curriculumul național. Schimbarea programei pentru Evaluarea Națională, începută cu anul școlar 2020-2021, a marcat un punct de cotitură în predarea limbii și literaturii române: accentul s-a deplasat de la reproducerea de conținuturi la dezvoltarea competențelor de gândire critică, de comunicare funcțională și de interpretare a mesajelor scrise. În această nouă paradigmă, originalitatea și spontaneitatea elevilor sunt valorizate, în detrimentul șablonului.

Importanța demersului este susținută și de o serie de documente normative relevante pentru sistemul educațional românesc: Legea Educației Naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare; Programa școlară de limba și literatura română aprobată prin OMEN nr. 3393/28.02.2017; Statutul elevului, aprobat prin OMEC nr. 4742/2016; Raportul privind starea învățământului preuniversitar din România 2019–2020 ș.a.

Toate aceste documente promovează o educație centrată pe elev, pe dezvoltarea competențelor-cheie pentru viață și pe formarea unui spirit critic și creativ. În acest cadru, dezvoltarea gândirii laterale a elevilor devine o stringență, profesorului revenindu-i sarcina complexă de a selecta metode și strategii adaptate particularităților de vârstă, nivelului cognitiv și stilurilor de învățare ale elevilor, pentru a-i transforma în interpreți activi și autentici ai textelor literare.

Mediată prin gândire laterală, lectura literară facilitează formarea de competențe transversale, precum empatia, inteligența emoțională, capacitatea de negociere de sens și de colaborare. Acestea sunt competențe fundamentale într-un sistem educațional care își propune formarea unor cetățeni activi, responsabili și deschiși către dialogul intercultural. Gândirea laterală oferă o alternativă viabilă, contribuind la dezvoltarea unor deprinderi metacognitive, cum ar fi flexibilitatea mentală, reevaluarea ipotezelor și transferul de cunoștințe.

Astfel, abordarea didactică, ce vizează formarea elevului ca interpret al operei literare prin stimularea gândirii laterale, se dovedește nu doar actuală, ci și necesară în procesul de modernizare a receptării literaturii. Acest tip de abordare răspunde cerințelor unei educații centrate pe competențe, favorizează implicarea activă a elevului în actul interpretării și contribuie la dezvoltarea unei relații autentice și personale cu textul literar. În acest mod, lectura devine nu doar un mijloc de informare, ci și o experiență formativă care modelează gândirea, sensibilitatea și identitatea intelectuală a tânărului cititor.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificare a problemei de cercetare:

În pofida relevanței conceptului, gândirea laterală nu este, în mod tradițional, considerată o competență care poate fi „predată” în mod direct, ci mai degrabă o atitudine cognitivă care se formează prin exercițiu, expunere la contexte variate și prin aplicarea unor metode didactice adecvate. Astfel, elevii pot fi formați să adopte acest mod de gândire, care le permite să observe realitatea din multiple perspective și să abordeze situații problematice (inclusiv interpretarea textului literar) într-un mod creativ, non-liniar, necondiționat strict de logica formală.

Tema prezentei cercetări a fost abordată în literatura de specialitate mai puțin. Totuși, remarcăm o serie de lucrări ce aparțin cercetătorilor Edward de Bono [59, 60,61], Vasile Flueraș

[68], Constantin Șchiopu [166, 167], Constantin Postelnicu [130], Lucas Bill și Spencer Ellen [96], Cornea Paul [31], Gârboveanu Maria, Negoescu Victoria, Nicola Grigore, Onofrei Adriana, Roco Mihaela, Surdu Alexandru [72], Pavelescu Marilena [122], Piaget Jean, Barbel Inhelder [124], Pufan Petre [132], Stoica Marin [162], Stoica Dumitru, Stoica Marin [161].

Menționăm că fiecare dintre acești autori a contribuit semnificativ la fundamentarea teoretică și aplicativă a conceptului de gândire laterală, prin punerea în evidență a rolului acesteia în dezvoltarea abilităților cognitive și creative ale elevilor. Astfel, Edward de Bono, promovând gândirea laterală drept o alternativă viabilă în educație, definește această formă de gândire ca o metodă de generare a unor idei inovatoare, bazată pe intuiție, creativitate și flexibilitate mentală. În același sens, autorul lucrării citate formulează o serie de întrebări-cheie din perspectivă educațională: „Pot profesorii să predea gândirea? Pot elevii să învețe cum să gândească, indiferent de vârstă? Pot aplica aceste deprinderi în contexte reale?" [59, p. 66]. Ca răspuns, el susține că idealul gândirii laterale este „simplitatea unei idei care este foarte eficientă în acțiune și totuși se află într-o formă elementară- o simplitate a bogăției, nu a sărăciei" [68, p.131].

Un alt cercetător, Vasile Flueraș [68, p.183], tratează conceptul de gândire laterală în raport cu intuiția și creativitatea, insistând totodată asupra unor tehnici alternative de rezolvare a problemelor. Preocupat de metodologia educației literar-artistice a elevilor, implicit, de lectura și receptarea operei literare, Constantin Șchiopu, în lucrările sale [164], insistă asupra mai multor strategii didactice de stimulare a gândirii laterale, utilizate în vederea formării atât a cititorului-interpret, cât și a competenței de scriere creativă. Deși nu vizează explicit termenul „gândire laterală", principiile propuse de C. Postelnicu, în special în ceea ce privește organizarea creativității și adaptarea strategiilor la nevoile elevilor [130], principiile educației literar-artistice, formulate de Vlad Pâslaru [126], principiile învățării, descrise de Constantin Parfene [120], principiile didacticii comunicării, formulate de Alina Pamfil [118], principiile organizării activității creative, propuse de Constantin Șchiopu [163] se suprapun cu cerințele pedagogice ale gândirii laterale moderne: flexibilitate mentală, explorare creativă, diversificarea abordărilor.

În această ordine de idei, menționăm și aportul altor cetători, precum: Robert J. Sternberg, care a pledat pentru educația gândirii critice și creative [199], David N. Perkins, promotor al ideii cu privire la dezvoltarea gândirii prin metode interactive și reflective [193], Reuven Feuerstein, care, prin *Programul de Îmbogățire Instrumentală (FIE,* 1980), a propus o metodă eficientă de intervenție cognitivă, Alec Fisher [186], care evidențiază faptul că potențialul cognitiv al fiecărui elev poate fi valorificat prin deprinderi esențiale, Sigel Irving E. și Frank H. Hooper, care fac o distincție netă între inteligență (ca abilitate înnăscută) și gândirea laterală (ca ansamblu de deprinderi aplicabile în analiză, sinteză, evaluare și rezolvare de probleme) [198].

Strategii relevante de instruire, aplicabile în procesul de dezvoltare a gândirii laterale, sunt atestate și în lucrările autorilor Marin Stoica [162], Marilena Pavelescu [122], Ion Berca [145], în care se subliniază necesitatea abordării comunicative în interpretarea textelor literare, relevanța corelării instruirii cu procesele de cunoaștere, pentru a facilita învățarea autentică.

O preocupare esențială a didacticii literaturii ca știință a procesului de învățământ este legată de conceptele „educație literar-artistică", „formarea cititorului/interpretului", „receptarea operei literare". În ceea ce privește valorificarea conceptului de educație literar-artistică, și-au adus contribuția mai mulți cercetători din Republica Moldova: Vl. Pâslaru [126], C. Șchiopu [166], V. Goraș-Postică [76], L. Botezatu [18], M. Hadîrcă [77], V. Bolocan [17], M. Marin [100], V. Popova [129], M. Vîlcu [174], D-T. Paga [117], T-I Iana [81], L. Frunză [69] ș.a.

Problema formării elevului-cititor a fost studiată de un șir de alți cercetători, precum: C. Parfene [120], A. Panfil [118], A. Hobjilă [79], N. Eftimie [62], G. Bărbulescu, D. Beșliu [10] etc. În contextul elucidării situației în domeniul de cercetare și cu referire la tema tezei de doctorat, menționăm și cele mai relevante lucrări referitoare la lectura și la receptarea operei literare, semnate de: H. R. Jauss [87], M. Dufrenne [51], U. Eco [57], M. Heidegger [78], S Iosifescu [84], W. Iser [86], V-E Mașek [101], J-P Sartre [86], T.Vianu [173], P. Cornea [31] ș.a., care constituie fundamentul teoretic al oricărei tentative de formare a intepretului de literatură de ficțiune.

Apreciind contribuția autorilor menționați la abordarea diverselor aspecte legate de receptare, de educația literar-artistică, precum și de formarea elevului-interpret al operei literare prin medierea gândirii laterale, constatăm în același timp următoarele stringențe/contradicții:

- pe de o parte, există numeroase și substanțiale abordări privind formarea cititorului de literatură artistică prin dezvoltarea și stimularea gândirii critice, a creativității, pe de altă parte, practic, lipsesc, cu mici excepții, studii teoretice și, în special, metodologice privind „predarea" gândirii laterale, fapt ce face posibilă tendința de „robotizare" a elevilor, determinată de teama acestora de a greși, implicit de o serie de bariere psihologice și/sau cognitive;

- actul educațional, prin plasarea elevului în cadrul unor algoritmi, scheme, structuri, rămâne, în mare parte, tributar paradigmei informativ-reproductive, în detrimentul stimulării gândirii laterale;

- însăși abordarea textului literar ca act de comunicare interactivă rămâne tributară șablonului, algoritmului, dovadă fiind chiar itemii din testele de evaluare privind competențele elevilor pentru examenele de capacitate și de bacalaureat;

- necesitatea abordării educației literar-artistice a elevilor prin mijlocirea gândirii laterale, ca o alternativă viabilă în educație, în echilibru cu gândirea rațională.

În urma celor menționate, definim **problema cercetării**: Care sunt reperele epistemologice și metodologice ale formării elevului-interpret al operei literare prin dezvoltarea gândirii lui laterale?

Ipoteza cercetării: Formarea elevilor-interpreți ai operei literare prin stimularea gândirii laterale va fi eficientă, dacă:

- activitatea lor literară-lectorală va fi întemeiată atât pe principiile educației literar-artistice, cât și pe cele ale receptării, care le oferă statutul de subiecți ai lecturii și interpretării operei literare;
- metodologia (activități, strategii, forme de organizare) aplicată de cadrele didactice va fi axată pe dezvoltarea gândirii laterale;
- va fi valorificat întreg potențialul lecțiilor interactive, de creație literară.

Scopul cercetării: fundamentarea teoretică și practic-experimentală a metodologiei de formare a elevului-interpret al operei literare prin stimularea gândirii laterale.

Obiectivele cercetării:

1. Identificarea cadrului conceptual (repere teoretice, estetice, literare și metodologice) al formării elevilor, în calitate de interpreți ai operei literare, prin stimularea gândirii laterale;
2. Diagnosticarea pre-experimentală a nivelului de dezvoltare literară și a gânduirii laterale a elevilor; inventarierea și analiza metodologiilor aplicate de cadrele didactice în procesul de formare a elevilor-interpeți prin stimularea gândirii laterale; analiza documentelor școlare reglatorii (curriculum, manuale) din perspectiva metodologiilor recomandate de autori prin dezvoltarea gândirii laterale ca factor definitoriu al formării intepreților.
3. Conceptualizarea modelului pedagogic de formare a elevilor interpreți de operă literară prin stimularea gândirii laterale.
4. Validarea experimentală a modelului pedagogic elaborat și analiza rezultatelor.
5. Formularea concluziilor și a recomandărilor relevante pentru optimizarea metodologiei de formare la elevi a competenței de interpretare prin dezvoltarea gândirii laterale.

Metodologia cercetării științifice

Cercetarea s-a realizat pe coordonatele epistemică, teoretică și praxiologică în baza teoriilor referitoare la receptarea operei literare: Iser W., Jauss H. R., Cornea P., Vianu T. [86; 87; 31; 175], la plăcerea textului: Barthes G. [9], la educația literar-artistică:V. Pâslaru și C. Șchiopu [126; 167], la creativitate ca abilitate a minții de a face conexiuni neașteptate între concepte: Erika Landau și Lehrer Jonah [92; 191], la gândirea laterală: Edward de Bono și Flueraș Vasile [60;68], la metodologia formării cititorului/ interpretului: M. Pavelescu, Ilie E. și Șchiopu C. [122; 82; 163], la evaluarea competenței literare și de comunicare: Goraș-Postică V. și Hadârcă M. [76; 77].

Metode de cercetare: În cazul cercetării au fost utilizate metode teoretice (documentarea științifică, analiza și sinteza, generalizarea și sistematizarea, abstractizarea și modelarea teoretică), practice (proiectarea, experimentul pedagogic, chestionarul, studiul de caz, observarea, compararea), hermeneutice (interpretarea surselor teoretice și a datelor experimentului), statistice și matematice (de prelucrare cantitativă, calitativă și comparativă a rezultatelor obținute, reprezentarea grafică).

Noutatea și originalitatea științifică constau în fundamentarea, elaborarea și validarea Modelului de formare a elevului interpet de opere literare, prin utilizarea unor tehnici de stimulare și dezvoltare a gândirii lui laterale în cadul unor activități de lectură, interpretare și de scriere creativă.

Problema științifică soluționată rezidă în identificarea și fundamentarea teoretică, elaborarea și validarea experimentală a metodologiei de formare a elevului interpret de operă literară în contextul unor activități de lectură, interpretare și de scriere creativă prin tehnici de stimulare a gândirii laterale, fapt ce a contribuit la formarea cititorului.

Valoarea teoretică a cercetării este argumentată de: abordarea și precizarea conceptelor „receptor”, „elev-interpret“, „competență literară“, „gândire laterară”, „tehnici de gândire laterală”; fundamentarea teoretică a metodologiei de formare a interpretului de operă literară, axate pe conceptele „activitate de lectură”, „activitate de interpretare”, „activitate de scriere creativă”, „tehnici de scriere creativă”, „elev - subiect al propriei activități de creație“; sintetizarea tendințelor generale ale profesorilor privind modul de formare a cititorilor prin dezvoltarea gândirii laterale.

Valoarea aplicativă a cercetării este validată de:

- modelul de valorificare/interpretare a textului literar, axat pe un sistem de principii literar-estetice, didactice și ale educației literar-artistice, pe activități de stimulare a gândirii laterale a elevilor, pe recunoașterea elevului ca subiect al actului de creație;

- stabilirea direcțiilor prioritare de ameliorare a practicilor metodologice cu privire la formarea cititorilor prin dezvoltarea gândirii laterale;

- examinarea manualelor de limba și literatura română în raport cu principiile metodologiei educației literar-artistice, implicit, ale formării interpretului prin stimularea gândirii laterale;

- diagnosticarea nivelurilor de dezvoltare literară a elevilor în funcție de aplicarea gândirii lor laterale în procesul de lectură, de interpretare a operelor literare și de scriere creativă;

- determinarea caracteristicilor profesionale ale cadrelor didactice de Limba și literatura română în ceea ce privește metodologia de formare a cititorilor prin stimularea gândirii lor laterale;

- elaborarea recomandărilor practice pentru modernizarea practicilor de formare profesională inițială și continuă a profesorilor în domeniul educației literar-artistice.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în cadrul experimentului pedagogic de formare, desfășurat pe parcursul anilor de studii 2020-2025, la Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoiță" Sascut, structura Sascut-Sat, România. În experimentul de formare au fost implicați 80 de elevi din clasele gimnaziale și 30 de cadre didactice.

Aprobarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării au fost discutate și aprobate în cadrul ședințelor comisiei de îndrumare, colocviilor, conferințelor științifice internaționale, naționale și județene, proiectelor; au fost valorificate prin publicații științifice la tema de cercetare, prin comunicări la conferințe naționale și internaționale, lecții publice desfășurate, la nivelul Cercului de limba și literatură română din județul Bacău, prin curriculumuri la decizia școlii (CDȘ-uri) avizate de inspectorii de specialitate ai Inspectoratului Școlar Județean Bacău, prin revista școlii „Creativitate fără vârstă", avizată de Inspectoratul Școlar Județean Bacău.

Publicații la tema tezei. Conținutul esențial al tezei a fost reflectat în 19 articole științifice, dintre care 3 în reviste științifice atestate în „Registrul revistelor științifice de profil" și auxiliare, 8 comunicări cu publicarea în culegerile conferințelor internaționale, 2 naționale, 4 județene și 2 curriculumuri aprobate la nivel județean.

Volumul și structura tezei: adnotări în limbile română și engleză, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 206 de surse bibliografice, 27 de anexe. În total conține 152 de pagini text de bază, 37 de figuri și 8 tabele.

Cuvinte–cheie: elev, interpet, operă literară, formare, gândire laterală, tehnici de gândire laterală, club de lectură, intepretare, scriere creativă, comunicare, competențe literar-lectorale.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Introducere** sunt precizate actualitatea și importanța problemei abordate, ipoteza, scopul, obiectivele, noutatea și originalitatea, rezultatele științifice obținute în cercetare, semnificația teoretică, valoarea aplicativă a lucrării, implementarea și aprobarea rezultatelor cercetării, cuvintele-cheie și sumarul compartimentelor tezei.

În **Capitolul 1,** *Fundamente teoretice ale formării elevului- interpret al operei literare prin stimularea gândirii laterale,* sunt actualizate un șir de teorii și făcute mai multe precizări epistemologice asupra conceptelor-cheie „gândirea – fenomen psihic și proces cognitiv", gândirea laterală, creativitatea. Teoriile respective sunt analizate în plan diacronic, din perspectiva mai multor definiții, opinii, exprimate de către diferiți cercetători.

În **Capitolul 2**, *Cadrul metodologic al formării elevului- interpret de operă literară, prin stimularea gândirii laterale,* sunt analizate rezultatele experimentului de constatare, obținute în urma analizei câtorva manuale școlare din punctul de vedere al temei cercetării, sunt scoase în evidență nivelurile, respectiv deficiențele elevilor privind receptarea și interpretarea textului literar prin tehnici de stimulare a gândirii laterale.

În **Capitolul 3**, *Dimensiunea experimentală a formării elevului-interpret al operei artistice prin stimularea gândirii laterale,* este prezentată formarea elevilor interpeți ai operei literare prin stimularea gândirii laterale, este descris designul experimentului de formare, sunt analizate rezultatele obținute în urma formării elevilor, implicit nivelurile și performanțele obținute. Capitolul se încheie cu analiza, în plan comparativ, a rezultatelor obținute în clasele experimentale și în cele de control.

În **Concluzii și recomandări,** este realizată o analiză generală a principalelor rezultate teoretice și metodologice ale cercetării. Recomandările metodologice sunt adresate conceptorilor de curriculum, de manuale școlare, cercetătorilor și formatorilor din domeniul educației literar-artistice, profesorilor-practicieni.

1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE FORMĂRII ELEVULUI-INTERPRET AL OPEREI LITERARE PRIN STIMULAREA GÂNDIRII LATERALE

1.1. Conceptul de gândire și tipologia formelor sale de manifestare

Conceptul de gândire a fost definit în literatura de specialitate din perspective diverse, care evidențiază atât caracterul cognitiv, cât și rolul său esențial în procesul de cunoaștere, interpretare și rezolvare a problemelor. Una dintre cele mai generale definiții - „ansamblu de fenomene psihice" - aparține lui Norbert Sillamy [112, p.137]. Un alt cercetător, A. Cosmovici, definește gândirea drept „o succesiune de operații, care duc la dezvăluirea unor aspecte importante ale realității și la rezolvarea anumitor probleme" [32, p. 178]. P. Popescu-Neveanu, Mielu Zlate, Tinca Crețu propun o definiție mai complexă și completă, scoțând în evidență atât natura cognitivă, cât și operațiile prin care aceasta funcționează: „Gândirea este un proces cognitiv de însemnătate centrală, în reflectarea realului care, prin intermediul abstractizării și generalizării coordonate în acțiuni mentale, extrage și prelucrează informații despre relațiile categoriale și determinative, în forma conceptelor, judecăților și raționamentelor"[128, p. 57]. În studiul său „Teoria inteligenței", psihologul american J. Guilford, abordând noțiunea de gândire, propune un model tridimensional al structurii intelectului, constituit din operații, produse și conținuturi. În cazul operațiilor, cercetărorul delimitează următoarele: evaluare, gândire convergentă, gândire divergentă, memorie și cogniție. În ceea ce privește gândirea divergentă, autorul studiului o consideră drept o caracteristică esențială a creativității, în timp ce, în viziunea lui, gândirea convergentă implică extragerea unor relații logice din informația dată pentru a ajunge la un singur răspuns correct [128, p.57]. J. Guilford, de asemenea, identifică patru caracteristici esențiale ale procesului de gândire: flexibilitatea (restructurarea sau schimbarea promptă a direcției), fluiditatea sau cursivitatea, originalitatea ca manifestare a unui stil cognitiv, orientat spre nou și degajat de ceea ce este uzual și banal, și elaborarea, susținută consecvent de efort intelectual-voluntar, necesar pentru finalizarea lucrului intelectual [128, p. 57]. În contextul abordării conceptului respectiv, C. Eţco, Iu. Fornea, E. Davidescu, T. Tintiuc îl explică prin referință la caracteristicile lui de bază și anume: caracterul informațional-operațional (gândirea ca mecanism de prelucrare, interpretare şi evaluare a informaţiilor), caracterul mijlocit şi mijlocitor (calitatea gândirii depinde de calitatea factorilor mijlocitori), caracterul generalizat şi abstractizat (generalizând şi făcând abstracţie de la obiectivele concrete, gândirea se îndepărtează doar aparent de realitate, ceea ce-i oferă posibilitatea de a se elibera de încărcătura elementelor

nesemnificative), caracterul finalist (omul nu gândeşte doar de dragul de a gândi, ci cu un dublu scop), caracterul multidirecțional (gândirea serveşte la permanenta ordonare şi corelare a diferitelor „stări" ale obiectului cunoaşterii [64, p. 74].

Având în vedere faptul că gândirea umană nu funcţionează la fel în momente şi în situaţii diferite, cercetătorii din domeniu propun, în funcție de anumite criterii, diverse tipuri de gândire. Sintetizând opiniile lansate de specialiștii din domeniul respectiv, C. Eţco, Iu. Fornea, E. Davidescu remarcă următoarele criterii și tipologii: după orientare - gândirea direcţionată, care este sistemică, logică, ghidată de un scop și gândirea nedirecţionată, ce se caracterizează prin mişcarea liberă, spontană a gândurilor, prin imaginaţie și fantezie; după tipul operaţiilor presupuse - gândirea algoritmică (rigidă, fixă, automatizată, standartizată) și gândirea euristică (flexibilă, inovatoare); după finalitate - gândirea reproductivă, gândirea productivă, gândirea critică; după sensul de evoluţie - gândirea divergentă, gândirea convergentă; după demersurile logice - gândirea inductivă, deductivă, analogică; după valoare - gândirea pozitivă („se poate"; „e greu, dar posibil"), gândirea negativă („nu", „nu se poate"); după eficienţă - gândirea eficientă (adaptată situaţiilor şi cerinţelor acestora), gândirea ineficientă (nu corespunde ori se opune situaţiilor problematice) [64, pp. 78-80].

În această ordine de idei, remarcăm și abordarea lui Mihai Aniței, potrivit căruia gândirea, are „o desfăşurare procesuală, cu grade mari de libertate pe verticala cunoaşterii şi pe axa timpului, pe verticala cunoaşterii evoluând, în corespundere cu psihologia cognitivă, în sens ascendent şi în sens descendent" [4, p. 89]. În viziunea autorului, procesarea ascendentă prezintă următoarele caracteristici:

- se orientează „de jos în sus", „bottom-up", de la baza de date spre reprezentări şi concepte cu grad tot mai larg de cuprindere şi generalizare;
- este dirijată de datele observaţiei, de experienţele individului, inclusiv cele perceptive, de reprezentările acumulate în timp;
- este un demers de tip inductiv, care se orientează de la particular la general, de la fapte şi date concrete spre generalizări tot mai cuprinzătoare;
- este modul natural de evoluţie a gândirii umane [4, p. 90].

În ceea ce privește procesarea descendentă, aceasta, conform autorului citat, prezintă

următoarele caracteristici:

- se orientează de „jos în sus", „top-down", de la reguli, legi, norme, definiţii spre datele particulare;

- este dirijată de legi, reguli, norme, principii;
- este un demers de tip deductiv: din anumite legi se deduc atribute ale unor fenomene, categorii de obiecte;
- are un caracter imperativ, se impune gândirii noastre şi derivă din nivelul cunoaşterii umane la un moment dat;
- este o evoluţie a gândirii bazate pe învăţare, instrucţie şcolară, educaţie [4, p. 90].

Desfăşurarea gândirii pe axa temporală, susține M. Aniței, se realizează între trecut, prezent şi viitor. Spre deosebire de procesele senzoriale, îndeosebi senzaţia şi percepţia ce se desfăşoară „aici şi acum", în prezent, gândirea îşi extrage conţinuturile, în cea mai mare măsură, din memorie, din trecut, ea reactualizând, în raport cu cerinţele prezentului, informaţii, cunoştinţe şi experienţe, elaborând anticipări şi predicţii asupra viitorului prin referire şi la orientările subiectului, la planurile sale de acţiune, la planificarea viitorului, la organizarea existenţei în vederea atingerii acesteia [4, p. 90].

O contribuție esențială în dezvoltarea conceptului de gândire și în înțelegera mecanismelor de funcţionare a acesteia a avut-o și teoria lui J. P. Guilford, concretizată în *Modelul tridimensional al intelectului.* Potrivit autorului, dimensiunea sintetică a gândirii rezultă din interacţiunea operațiilor (evaluare, gândire convergentă, gândre divergentă, memorie, cogniție), a produselor (clase, relații, sisteme, transformări, implicații) și a conținuturilor (figurativ, simbolic, semantic, comportamental). „ Aplicarea unei operaţii asupra unui conţinut conduce la elaborarea unui produs", susține autorul [187]. Peocupat de găsirea unor instrumente care l-ar ajuta să determine diferențele dintre conținuturile și produsele celor două forme de gândire- divergentă și convergentă, J.P. Guilford ajunge la constatarea că gândirea divergentă este o caracteristică a creativității, iar cea convergentă- a inteligenței. „Testele care măsoară abilitățile de producere convergentă presupun formularea unor concluzii pe baza informațiilor oferite, concluzii riguros logice, determinate în mod esențial și unic de informațiile date. În cadrul sarcinilor de producere divergentă există o libertate considerabilă, deși nu deplină, în generarea informațiilor necesare atingerii unui anumit scop. În cazul producerii convergente, nu există libertate de alegere, dacă procesele cognitive ale individului funcționează corespunzător și dacă acesta dispune de informațiile necesare sau le poate construi cu ușurință. [187, p. 183].

Referindu-se la operațile gândirii, M. Aniței consideră că „evaluarea este specifică gândirii critice şi presupune comparaţii, aprecieri; gândirea convergentă este rezultatul unei convergenţe depline între mijloace şi scopuri; tipic pentru gândirea algoritmică; gândirea

divergentă exprimă o divergenţă, un conflict între mijloace şi scopuri, întrucât atingerea scopului se poate realiza prin variate căi şi mijloace care trebuie să fie explorate - este operaţia tipică pentru gândirea euristică sau creatoare care explorează, caută noi căi şi mijloace pentru rezolvarea problemelor; memoria sugerează modul în care este concepută ea în psihologia modernă, şi anume ca sistem de operaţii, dimensiunea operatorie a ei sugerând faptul că nu trebuie să fie privită ca un simplu depozit de informaţii, ci ca un demers sistematic de organizare, structurare, clasificare, ierarhizare, grupare, categorizare a informaţiilor; cogniţia este operaţia cea mai complexă care implică, în primul rând, abstractizări, generalizări, concretizări, particularizări ş.a.m.d." [4, p. 87].

Un concept important ce-l vizează pe cel de gândire este „psihologia inteligenței", lansat de J. Piaget [123]. În tentativa sa de a explica, din perspectivă psihologică, inteligența umană, J. Piajet afirmă că aceasta „depinde de felul în care vor fi interpretate operaţiile logice: sunt ele, oare, reflectarea unei realităţi date de-a gata sau
expresia unei activităţi veritabile?"[123, p. 71]. În urma analizei mai multor teorii, precum și a studiului formării operațiilor la copii, J. Piaget concluzionează că logica este oglinda gândirii și nu invers: „Am ajuns la punctul de vedere că logica este oglinda raţiunii și nu invers, cu toate că la punctul de plecare eram convins de justețea postulatului ireductibilității, din care se inspiră „psihologia gândirii".

Aceasta se reduce la a susţine că logica este o axiomatică a raţiunii, căreia îi corespunde, ca ştiinţă experimentală, psihologia inteligenței. Ni se pare necesar să insistăm asupra acestui punct de metodă"[123, p.79]. Deci, în viziunea psihologului, „trăsătura esențială a gândirii logice este de a fi operatorie, adică de a prelungi acțiunea, interiorizând-o" [123, p.86], dar, afirmă J. Piajet, „operația nu se reduce la o acțiune oarecare", „operația rațională nu poate fi comparată cu o acțiune simplă decât cu condiția de a o considera în stare izolată. Pentru a sesiza caracterul operatoriu al gândirii raţionale, este necesar să surprindem sistemele, ca atare, iar dacă schemele logice ordinare voalează existența lor, trebuie să construim o logică a totalităților" [123, p. 86].

În urma studiului pe copil, J. Piaget determină patru etape ale construirii operațiilor de gândire și anume: a) perioada care începe de la 1,6 - 2 ani, odată cu apariția limbajului, care durează aproape 4 ani și în cursul căreia se dezvoltă o gândire simbolică și preconceptuală (copilul este capabil să imite unele cuvinte și să le atribuie o semnificație globală, dar abia spre sfârșitul celui de-al doilea an începe dobândirea sistematică a limbajului); b) de la 4 - 7/8 ani, când, aproximativ, se formează o gândire intuitivă, ale cărei articulații duc până în pragul

operației; c) de la 7 - 8 ani până la 11- 12 ani, când se organizează „operațiile concrete", adică grupările operatorii ale gândirii, vizând obiecte manipulabile sau care pot fi intuite (relațiile temporale sunt unite în ideea unui timp unic, elementele unui ansamblu sunt concepute ca formând un întreg invariant); d) de la 11- 12 ani și în cursul adolescenței - se elaborează, în sfârșit, gândirea formală, ale cărei grupări caracterizează inteligența reflexivă constituită (subiectul devine capabil să raționeze în mod ipotetico-deductiv, respectiv, cu ajutorul unor simple aserțiuni fără relația necesară cu realitatea, încrezându-se în necesitatea raționamentului însuși, în opoziție cu acordul dintre concluzii și experiență) [123, p. 169].

În contextul abordării conceptului de gândire, un aspect important, implicit pentru cercetarea noastră, vizează atât noțiunile de gândire reproductivă, productivă și critică, cât și disctincția dintre ele. Psihologul german Otto Selz, abordând problema în cauză, considera că „procesul gândirii trece treptat de la nivelul reproductiv al completării lacunelor dintr-o problemă la nivelul productiv al elaborării unor soluții noi" [177, p. 141]. Potrivit autorului, „gândirea productivă constă în aplicarea unor mijloace vechi la un material nou" [177. p.141], criteriul de diferențiere dintre aceasta și cea reproductivă fiind rezolvarea problemelor noi. Pornind de la ideea că întreaga gândire a omului este productivă, Max Wertheimer considera că acesta „conduce la combinarea într-o structură nouă a unor fapte, elemente, evenimente disparate" [177, p. 141]. Diferența dintre gândirea reproductivă și cea productivă, potrivit psihologului român Mielu Zlate, este cât se poate de vizibilă. Primul mod de gândire este „simplist, linear, neproductiv din punct de vedere calitativ, reflectând un nivel extrem de scăzut de integrare activă a operațiilor, el fiind mai degrabă automatizat și stereotipizat. Cel de-al doilea, mult mai elaborat, presupune descoperirea unui nou principiu de relaționare a datelor problemei decât cel însușit deja" [177, p. 142]. Referitor la cel de-al treilea tip, gândirea crtitică, aceasta reprezintă o componentă esențială a activității intelectuale, deoarece implică analiza, evaluarea și interpretarea informațiilor în vederea formulării unor judecăți argumentate. În contextul actual, marcat de diversitatea și accesibilitatea surselor de informare, dezvoltarea acestei competențe a devenit indispensabilă pentru adoptarea unor decizii fundamentate și pentru înțelegerea riguroasă a realității. Ca fenomen psihic, gândirea critică a fost tratată din perspectivă funcțională, psihogenetică, structural-operațională, metodologică etc. În tentativa de a defini conceptul, Adriana Nicu susține că „gândirea critică este un proces intelectual, care ajută la diferențierea informațiilor în funcție de scopurile urmărite: ea permite judecarea valorilor informației, din ce în ce mai numeroase și mai exhaustive, precum și alegeri judicioase pe plan personal și social" [111, p.18]. Potrivit autoarei citate, gândirea critică se caracterizează prin: a) utilizarea unor criterii particulare sau a anumitor valori intelectuale, cum

ar fi: claritatea, exactitatea, precizia, congruența, pertinența, justificarea, profunzimea și onestitatea); b) se dovedește adesea indisociabilă de procesele de argumentare, care îi dau substanța, consistența proprie și antrenează satisfacerea exigențelor sale; c) implică cercetarea faptelor, problemelor, consideră contra-exemplele, obiecțiile, alte explicații, erorile de raționament; d) este disciplinată și autocorectivă, altfel spus, o persoană, pentru a demonstra gândire critică, trebuie să facă un anumit efort pentru a-și disciplina, controla, evalua și corija propriul proces de gândire, propriul raționament; e) este sensibilă la contexte: o persoană, care dovedește gândire critică, ține cont de mai multe aspecte prezente într-o situație, le abordează din mai multe perspective, se întreabă asupra valorilor puse în joc, rămâne constant deschisă față de valorile noilor informații etc[111, pp.19 - 20].

Alte definiții, pe care le considerăm valabile și viabile cercetării noastre, aparțin unor psihologi străini. Astfel, P. Chance definește conceptul de gândire critică drept „capactitatea de analiză a faptelor, de producere și organizare a ideilor, de apărare a deciziilor, de a face comparații, de exprimare a aspirațiilor, de evaluare a argumentelor și de a rezolva probleme” [apud:111, p. 27]. Un alt cercetător, Livinel Mertes, consideră gândirea critică „un proces conștient și deliberat, folosit pentru a interpreta și evalua informațiile și experiențele pe baza unui ansamblu de capacități și atitudini reflexive care ghidează opiniile și acțiunile” [apud:111, p. 27]. În viziunea cercetătorilor Richard E. Mayer și Flona M. Goodghild, gândirea critică este „un proces activ și sistematic prin care se înțeleg și se evaluează argumentele” [apud: 111, p. 27]. Preocupat de modul de formare a gândirii critice, profesorul de psihologie Jacques Boisvert a contribuit deosebit la dezvoltarea conceptului. În lucrarea sa *Formarea gândirii critice. Teorie și practică*, autorul analizează mai multe perspective de definire a gândirii critice, care aparțin cercetătorilor Robert Ennis („o gândire reflexivă și rezonabilă, centrată pe capacitatea de a decide ceea ce trebuie să crezi sau cum să acționezi”), Matthew Lipman („o gândire care facilitează judecată, pentru că se bazează pe criterii, este autocorectivă și deschisă la contexte”), John MePach („abilitate sau înclinație de a se angaja într-o activitate/ de a o reflecta sceptic”), Richard Paul („gândirea critică nu trebuie înțeleasă ca o capacitate a gândirii, ci promovată ca o necesitate, deoarece între gândire și cunoaștere există o interdependență strânsă”), Harvey Siegel (`gândirea critică dezvoltă independența gândirii, necesară elevului la maturitate, impulsionează activarea unor dispoziții, atitudini și deprinderi”) [111, pp. 29 - 31].

Abordarea conceptelor de gândire productivă și de gândire critică impune și pe cel de gândire productiv-creatoare. W.E. Moore, H. McCann, J. Mc Cann, de fapt, consideră gândirea productiv-creatoare și gândirea critică „două fețe ale aceleiași medalii, una fără alta fiind de puțină folosință” [192, p. 15]. „Dacă nu suntem capabili să producem idei noi, vom fi

condamnați a rămâne în „mulțime”, a nu ne remarca prin nimic. Dacă acționăm cu idei creative și nu le testăm, nu le evaluăm, vom face în mod sigur greșeli pentru care circumstanțele sau mulțimea ne vor pedepsi”, susține, în această ordine de idei M. Zlate [177, p. 142].

Concluzionând, vom reține că tendința profesorilor de a recurge la comportamentul standard în procesul de formare-evaluare a competențelor poate limita valorificarea deplină a potențialului intelectual al elevilor. Orientarea către unele practici didactice uniforme, standardizate și a unor sarcini reproductive, insuficiența profesorilor de a răsplăti cu note mari răspunsurile creative ale elevilor reduc oportunitățile de manifestare a gândirii productiv-creative, de generare a ideilor originale și de identificare a unor soluții alternative la problemele propuse. În același timp, utilizarea insuficientă a strategiilor interactive și reflexive afectează dezvoltarea gândirii critice, necesare pentru analiza, interpretarea și evaluarea argumentată a informațiilor. În afară de aceste lacune, un alt factor inhibator al gândirii creativ-productive sau critice este „conflictul de valori”, ce constă în faptul că elevii care manifestă disponibilitate pentru exprimarea originalității și valorificarea potențialului lor creativ constată adesea că cerințele școlare privilegiază acumularea și reproducerea unui volum mare de informații. În aceste condiții, timpul și efortul necesare reflecției, analizei și elaborării unor răspunsuri originale sunt percepute ca fiind insuficiente. Confruntați cu acest conflict între valorile promovate de școală și nevoia de manifestare a creativității, mulți elevi renunță treptat la demersurile de gândire productiv-creativă, orientându-se spre memorare și reproducere pentru a obține rezultate școlare favorabile. Astfel, accentul excesiv pus pe reproducerea cunoștințelor devine un obstacol în dezvoltarea gândirii productiv-creative și a gândirii critice.

Modul în care individul interpretează experiențele de viață și anticipează rezultatele acțiunilor sale este influențat semnificativ de orientarea gândirii. În literatura psihologică sunt evidențiate două perspective distincte de raportare la realitate: gândirea pozitivă și gândirea negativă. Acestea se diferențiază prin maniera de percepere a situațiilor, de evaluare a oportunităților și dificultăților, precum și prin impactul pe care îl exercită asupra comportamentului și stării emoționale a persoanei. Analiza particularităților celor două tipuri de gândire permite o mai bună înțelegere a mecanismelor care influențează adaptarea și funcționarea individului în diverse contexte de viață, mai ales că în literatura de specialitate există o serie de abordări ale acetor două concepte. Horman Vincent Reale, în lucrările sale *The Power of Positive Thinking* (1953), *Positive Thinking for a Time Like This* (1961), cu referire la gândirea pozitivă, menționa: „Când posedați ceea ce trebuie pentru a descoperi aspecte creatoare ale lucrurilor vizavi de probele uneori penibile ale existenței umane, când continuați să credeți mereu într-un deznodământ fericit al evenimentelor, sunteți un veritabil gânditor pozitiv” [192,

p. 11]. În viziunea lui M. Zlate, spre deosebire de opiniile altor cercetători care consideră gândirea pozitivă/negativă drept atitudine constructivă, eficientă a omului față de viață, gândirea pozitivă și gândirea negativă sunt înainte de toate capacități și abia apoi atitudini. „Unii oameni sunt capabili de a gândi pozitiv, adică de a descoperi rapid soluțiile adecvate, aspectele pozitive ale situațiilor cu care se confruntă, de a se vedea pe sine și pe alții într-o manieră optimistă, favorabilă, de a simți, înțelege și acționa în relație cu alții, constructiv și eficient, în timp ce alții sunt incapabili, pur si simplu, de a inventaria mulțimea alternativelor posibile și mai ales de a alege alternativa optimă. Dacă primii se implică în acțiune, întreprind demersuri rezolutive, ceilalți sunt blocați în fața acțiunii", susține autorul citat [177, p. 147]. Forța de a învinge înfrângerile, capacitatea de a nu se teme de nimic, eliberarea de frică, arta de a trăi fericit cu tine însuți, achiziționarea unei stime de sine normale, capacitatea de substituție, de a nu gândi niciodată în termeni deficienți sau lacunari, cu veselie și entuziasm, diminuarea sentimentelor, capacitatea de a rămâne creator, de a vedea posibilități de rezolvare chiar și în cele mai grele și negre situații, selecția și ierarhizarea dificultăților sunt, potrivit opiniei lui M. Zlate, caracteristicile de bază ale unei gândiri pozitive [177, p. 147]. Abordând conceptul de psihologie pozitivă, Marius Dobre susține că această orientare recentă „își propune, conform principalului său inițiator, o schimbare de perspectivă în psihologie prin trecerea de la preocuparea pentru aspectele negative ale manifestărilor psihice ale individului (precum depresia, stresul etc) la preocuparea pentru construirea sau îmbogățirea de către individ a celor mai bune calități în viață" [50, p.651]. Un alt cercetător, Constantin Șchiopu abordează conceptele de gândire pozitivă și negativă din perspectiva formării la elevi a competenței literar-artistice în procesul de receptare și de interpretare a operei literare. În studiul său, *Dezvoltarea gândirii afirmative a elevilor în procesul interpretării operei literare* [169], autorul insistă asupra mai multor dificultăți ce pot provoca o gândire negativă (dificultățile textului literar ca o proprietate intrisecă a lui – limbaj ermetic, incifrat, neobișnuința elevilor de a soluționa un anumit tip de sarcini, eșecul ca rezultat al demersurilor întreprinse, lipsa de interes pentru opera studiată, standardizarea demersului didactic al profesorului etc.), precum și asupra unor strategii, forme de activitate, ce pot să aibă un impact pozitiv asupra gândirii elevilor. „ Gândirea pozitivă a elevului, susține C. Șchiopu, trebuie să se refere la experiența sa subiectivă, pozitivă: satisfacție pentru trecut, împlinire, bucurie, fericire pentru prezent, cunoaștere constructivă (optimism, speranță și credință) pentru viitor. În acest caz, este vorba despre trăsături personale pozitive: sensibilitate estetică, perseverență, dorință, curaj etc, pe care elevul, ajutat de profesor, urmează să și le educe, implicit să le dezvolte" [169, pp..330 -333].

Așadar, educarea gândirii pozitive este una dintre condițiile-cheie ale procesului de învățare. Or, modul în care elevul percepe sarcinile de învățare, dificultățile întâmpinate și propriile capacități influențează semnificativ nivelul său de implicare și performanțele obținute. O atitudine pozitivă favorizează încrederea în sine, perseverența și disponibilitatea de a depăși obstacolele apărute pe parcursul activității cognitive. În același timp, aceasta contribuie la dezvoltarea motivației pentru învățare, la consolidarea autonomiei intelectuale și la valorificarea potențialului creativ al elevului. Pentru realizarea acestui deziderat – formarea gândirii pozitive, specialiștii din domeniul psihologiei propun mai multe procedee: a) blocarea procesului cognitiv (tendința de a utiliza etichete negative este blocată de comanda „Stop", procedeul repetându-se de câte ori este necesar); b) validarea mintală (deprinderea de a vizualiza/ de a contracara efectele imaginilor și ale gândurilor negative); c) schimbarea dominantei cognitive (focalizarea gândirii spre aspectele pozitive); d) blocarea gândirii pozitive, care duce la apariția sentimentelor de nemulțumire, iritare, acestea din urmă stimulând subiectul să discearnă ce poate și ce nu poate; e) conștientizarea propriilor limite; f) reconstruirea cognitivă (transformarea gândirii negative în una pozitivă).

Eficiența gândirii reprezintă o altă condiție esențială pentru adaptarea individului la cerințele mediului și pentru soluționarea adecvată a problemelor cu care acesta se confruntă. În funcție de calitatea proceselor cognitive implicate, literatura de specialitate distinge între gândirea eficientă și gândirea ineficientă. Aceste două forme de manifestare a activității intelectuale se diferențiază prin modul de analiză a informațiilor, de elaborare a soluțiilor și de luare a deciziilor. Înțelegerea particularităților lor permite identificarea factorilor care favorizează sau, dimpotrivă, împiedică realizarea unei activități cognitive performante. Psihologul W. E. Moore este de părerea că gândirea eficientă trebuie să satisfacă următoarele criterii: a) urmărirea într-un mod rezonabil a procedeelor stabilite; b) utilizarea, așa cum este de așteptat, a informației complete [192, p. 15]. Renunțarea la aceste criterii, potrivit opiniei lui W. E. Moore, duce la o gândire ineficientă. Prin urmare, eficiența gândirii este condiționată de capacitatea individului de a analiza riguros informațiile disponibile și de a aplica în mod adecvat strategiile cognitive necesare rezolvării unei probleme. În absența acestor condiții, procesul de gândire poate fi marcat de concluzii pripite, interpretări eronate sau decizii insuficient fundamentate. Astfel, gândirea ineficientă limitează calitatea raționamentelor și reduce probabilitatea identificării unor soluții pertinente și argumentate.

1.2. Gândirea laterală: concept, caracteristici și mecanisme

În contextul abordărilor din domeniul psihologiei a conceptului de gândire se înscrie și cele de gândire verticală, gândire laterală, care descriu două modalități distincte de procesare a informației și de abordare a situațiilor problematice.

Dominat de necesitatea unei „regândiri a gândirii", pornind de la ideea că gândirea nu reprezintă doar un instrument de analiză, ci și o formă de creație, Edward de Bono introduce în circuit, în 1967, conceptul „gândire laterală" versus „gândire verticală" [59]. Autorul consideră că „procesarea informației este realizată de minte în două etape. Într-o primă etapă, informațiile sunt parcelate printr-o procesare perceptivă și distribuite, apoi, în pachete de informație. În cea de-a doua etapă, acestea se supun procesării gândirii verticale (logice) și matematice" [68, p.32]. În această ordine de idei, cercetătorul definește conceptul de gândire laterală drept „un mod de folosire a minții, ca și gândirea logică, însă de alt tip" [68, p. 24]. De fapt, autorul cărții „Gândirea laterală" precizează că termenul respectiv poate avea două sensuri, unul specific și altul general. Primul sens stipulează că „gândirea laterală este un set de tehnici sistematic utilizate pentru schimbarea percepțiilor, conceptelor și generarea unora noi" [61, p. 91], cel de-al doilea, însemnând că „gândirea laterală presupune explorarea unor posibilități și abordări multiple în locul urmăririi unei singure abordări" [61, p. 91].

Pornind de la ideea că eficiența minții în comunicarea unidirecțională cu mediul se naște tocmai din această abilitate de a crea modele, de a le depozita și de a le recunoaște, că trăsătura definitorie a acestui sistem de gândire rezidă în posibilitatea de a-și construi propriile modele, E. De Bono ajunge la concluzia că „scopul gândirii laterale e să depășească limitările, oferind mijloace pentru restructurare, pentru evitarea clișeelor, pentru combinarea informațiilor într-o manieră nouă, astfel încât să genereze idei noi" [59, p. 63]. Distrugând barierele conceptuale ale vechilor idei, gândirea laterală, potrivit opiniei lui Edward de Bono, duce la o schimbare de atitudine și de abordare, „ne face să privim cu totul altfel lucruri pe care le-am privit întotdeauna în același fel". „Eliberarea de vechile idei și stimularea unora noi sunt două aspecte îngemănate ale gândirii laterale", susține autorul cărții [idem, p. 67].

Referindu-se la specificul gândirii laterale, Edward de Bono susține că procesele acesteia sunt radical opuse altor procese ale gândirii, autorul atrăgând atenția asupra distincției ce trebuie făcută între gândirea verticală și cea laterală, făcând și următoarea precizare: „Gândirea laterală nu este un atac asupra gândirii verticale, ci o metodă de a o face mai eficientă, adăugându-i creativitatea" [68, p. 60]. Un aspect important abordat de E. De Bono se referă la utilitatea gândirii laterale. În această ordine de idei cercetătorul subliniază: „Întotdeauna e dificil să

producem idei noi în mod intenționat. Gândirea verticală nu este de mare ajutor, căci altfel ideile noi ar apărea mult mai ușor. Putem aștepta sau până avem noroc sau până ne vine insirația, ori putem spera să avem talent și să fim creativi. Dar gândirea laterală este o modalitate deliberată de a căuta idei noi" [68, p. 61]. Așadar, în viziunea lui De Bono, a gândi lateral înseamnă a lua în calcul diferite abordări până când este găsită cea mai promițătoare.

Inclus ulterior în *Oxford English Dictionary*, conceptul de gândire laterală are următoarea explicație: „Gândirea laterală este încercarea de rezolvare a problemelor cu metode neortodoxe sau aparent ilogice"[177, p.146]. Ceea ce vom reține din această definiție este faptul că gândirea laterală, prin însăși natura ei de a crea modele, facilitează rezolvarea problemelor, care, potrivit lui E de Bono, pot fi categorisite în trei genuri: a) probleme ce necesită mai multe informații sau tehnici mai bune pentru manevrarea datelor, pentru găsirea unor soluții; b) probleme care nu necesită informații noi, ci o redistribuire a datelor existente: o redistribuire intuitivă; c) probleme în care problema e că nu avem probleme. Aranjamentul existent este potrivit, iar consecința aceasta ne împiedică să căutăm altul mai bun. Nu ne concentrăm eforturile pentru a descoperi un aranjament mai bun, întrucât nici măcar nu ne dăm seama că există un aranjament mai bun. Problema constă în a conștientiza că există o problemă, în a înțelege că lucrurile pot fi îmbunătățite și în a defini această descoperire sub forma unei probleme [68, p. 63].

Preluând și dezvoltând ideile lui Edward de Bono, cercetătorul român Vasile Flueraș oferă argumente solide privind utilitatea îngemănării gândirii logice cu cea laterală. Pentru o mai bună înțelegere a diferențelor dintre acestea, a felului în care ele se completează reciproc, autorul sintetizează elementele specifice celor două tipuri de gândire, după cum apar în lucrarea lui Edward de Bono, propunând următorul tabel sinoptic [68, p. 33]:

Tabelul nr.1.2. Trăsături ale gândirii laterale și verticale, conform lui Edward de Bono:

	Gândirea laterală	**Gândirea verticală/logică**
	Importantă pentru gândirea laterală este afluența.	Este importantă corectitudinea.
	Deschide drumuri noi.	Alege o cale și le elimină pe celelalte.
	Generează abordări alternative, chiar după ce am găsit abordarea cea mai promițătoare	Ia în calcul mai multe abordări, până identifică abordarea cea mai promițătoare.
	Urmărește să genereze diferite abordări.	Se rezumă la cea mai bună abordare.
	Urmărește plăcerea de a înainta, nu o anume direcție.	Presupune o direcție clar definită pentru rezolvarea unei probleme.

	Urmărește mișcarea și schimbarea pentru a genera o direcție	Are întotdeauna o direcție utilă.
	Mișcarea și schimbarea sunt o cale de a declanșa o remodelare.	-
	Caut, dar nu știu ce caut până când nu găsesc.	Știu ce caut.
	Este provocatoare.	Este analitică.
	Poate face salturi (pașii nu au o succesiune strictă), iar fiecare pas nu trebuie să fie corect.	Este secvențială (înaintăm pas după pas), iar fiecare pas trebuie să fie corect.
	Nu are negații pentru a bloca anumite drumuri.	Există negații pentru a bloca anumite drumuri.
	Primește cu bucurie intervențiile întâmplătoare.	Elimină ceea ce nu e relevant.
	Nu folosește categorii, etichete, clasificări fixe.	Folosește categorii, etichete, clasificări fixe.
	Urmează căile mai puțin probabile.	Urmează cele mai plauzibile căi.
	Este un proces probabilistic.	Este un proces finit.
	Flosește informația pentru a restructura modelele.	Folosește informația pentru a înainta către o soluție.

În studiul său, Vasile Flueraș insistă și asupra mai multor principii, care stau la baza gândirii laterale și anume: a) informația este utilizabilă pentru efectul ei; b) informația este utilizată pentru a modifica structura, nu pentru a deveni parte din ea; c) gândirea laterală este provocatoare pentru a declanșa restructurarea modelelor; d) gândirea laterală poate utiliza o informație irelevantă sau suspendarea judecății pentru restructurarea unui model; e) permite dezvoltarea tuturor ideilor, fără a elimina vreuna prin a o considera greșită; f) gândirea laterală nu formulează niciodată judecăți; g) gândirea laterală este influențată direct de modul în care mintea procesează informațiile [68, p. 58].

Sinetizând ideile cu privire la elementele distinctive ale gândirii verticale și laterale, subliniem că aceste două dimensiuni cognitive, deși complementare, se bazează pe principii și finalități profund diferite, ambele fiind esențiale în cadrul sistemului educațional contemporan. În primul rând, așa cum reiese și din tabelul sinoptic de mai sus, gândirea laterală are ca scop generarea unei noi direcții de explorare, orientându-se spre posibilități inedite, în timp ce gândirea verticală înaintează numai atunci când dispune de un traseu clar definit, bazat pe raționamente logice și verificabile. În acest sens, gândirea verticală urmează o progresie graduală, în care fiecare pas este atent evaluat pentru a-i asigura validitatea, pe când gândirea

laterală operează prin salturi euristice, concentrându-se asupra rezultatului final și completând ulterior pașii intermediari. Mai mult, criteriul corectitudinii constituie un reper central în gândirea verticală, în timp ce gândirea laterală suspendă temporar această exigență, acordând prioritate creativității și obținerii unui rezultat pozitiv.

Un exemplu elocvent îl oferă Albert Einstein, care, înainte de a formula teoria relativității, nu a realizat niciun experiment empiric, ci a introdus un nou mod de interpretare a informației existente. Experimentele care i-au confirmat ipoteza au apărut abia ulterior, fapt ce ilustrează perfect caracterul anticipativ al gândirii laterale. În al doilea rând, gândirea verticală utilizează frecvent negația ca instrument logic de excludere a alternativelor eronate, în timp ce gândirea laterală se bazează pe afirmație și atitudine pozitivă, urmând principiul constructiv „Trebuie să pot!". De asemenea, în timp ce gândirea verticală tinde să elimine informațiile sau ideile considerate neproductive, concentrându-se exclusiv asupra direcției stabilite, gândirea laterală valorifică intervențiile neașteptate, considerându-le potențiale surse de inovație. În concluzie, gândirea verticală se caracterizează prin analiză, precizie și rigoare logică, în timp ce gândirea laterală este exploratorie, provocatoare, bazându-se nu pe certitudinea drumului, ci pe posibilitatea descoperirii unor soluții neconvenționale. Ambele forme de gândire, intercorelate, pot contribui decisiv la formarea unei mentalități educaționale flexibile și creative, capabile să răspundă provocărilor lumii contemporane.

Un alt cercetător care a abordat conceptul de gândire laterală este Mielu Zlate. În lucrarea sa *Psihologia mecanismelor cognitive*, autorul prezintă o clasificare amplă a formelor de gândire, incluzând gândirea direcționată și nedirecționată, algoritmică și euristică, reproductivă, productivă și critică, divergentă și convergentă, inductivă, deductivă și analogică, pozitivă și negativă, vigilă și autistă, precum și eficientă și neeficientă. În cadrul acestei tipologii, cercetătorul evidențiază și distincția dintre gândirea verticală și gândirea laterală, subliniind că gândirea laterală înseamnă: „a vedea și a interpreta în moduri și expresii diferite lucruri și idei care erau văzute și interpretate în același fel; a restructura vechile tipare, a evada din obișnuit și a construi noi modele, a genera nu numai noi idei, ci și a declanșa conflicte între ideile opuse, între cele vechi și cele noi, a lucra în salturi, nu prin „pași mărunți", a ajunge la o soluție concretă nouă, interesantă, chiar dacă pașii au fost eronați, a schimba încadrarea în clase și sisteme, a opera nu doar cu elemente relevante, ci și cu cele irelevante, a permite ca elementele spontane ale gândirii să influențeze gândirea planificată, sistematică sau invers"[177, p.146]. Analizând studiul lui Edward de Bono, psihologul român concluzionează că „gândirea laterală nu se confundă în concepția cercetătorului spaniol cu creativitatea, ea fiind un tip de creativitate, o parte a ei, că ea este compatibilă cu gândirea convergentă, dar nu reprezintă un alt nume pentru

gândirea convergentă, acesta din urmă fiind doar unul dintre aspectele gândirii laterale" [177, p. 146]. M. Zlate consideră că cea mai importantă caracteristică a gândirii laterale este aceea că ea poate fi învățată, practicată și utilizată de oricine. Precizările formulate de M. Zlate referitoare la gândirea laterală și la caracteristicile acesteia prezintă o importanță deosebită pentru înțelegerea conceptului, întrucât sintetizează și sistematizează principalele repere teoretice ale lui Edward de Bono. Deși contribuția sa are preponderent un caracter descriptiv și integrator, fără a propune o perspectivă conceptuală semnificativ diferită sau elemente inovatoare, aceasta oferă un cadru util pentru analiza și delimitarea particularităților gândirii laterale."

Un aspect frecvent abordat în literatura de specialitate, privind mecanismele gândirii, îl reprezintă influența obișnuinței asupra modului în care individul percepe, interpretează și soluționează problemele cu care se confruntă. Abordând conceptul de obișnuință ca factor generativ de blocaje cognitive, Arthur Koestler, încă în anul 1964, menționa că aproximativ nouăzeci și nouă la sută dintre acțiunile umane sunt rezultatul automatismelor sau al rutinei, fiind guvernate de ceea ce el numește „gândire asociativă". Aceasta se manifestă ca o formă de exercitare a obiceiului, putând varia între rigiditate și flexibilitate, însă rămâne tot un proces repetitiv, întrucât respectă un set fix de reguli ale „jocului" cognitiv. În viziunea autorului, asocierea - ca aplicare a unei abilități deja formate - se deosebește de învățare, care presupune dobândirea unei competențe noi, și de bisociere, definită ca proces de combinare, reamestecare și restructurare a cunoștințelor și deprinderilor existente [180, p. 321].

Referitor la influența negativă a obișnuinței asupra proceselor cognitive, un alt cercetător, W. James susținea că formarea unor tipare stabile de gândire și comportament poate limita capacitatea individului de a percepe și interpreta realitatea din perspective noi. Autorul evidenția faptul că normele, convențiile și standardele sociale tind să fie acceptate și reproduse fără o analiză critică aprofundată, devenind repere dominante în activitatea cognitivă. În consecință, această tendință reduce flexibilitatea gândirii și deschiderea către alternative neconvenționale, afectând manifestarea creativității și generarea de idei originale. Din această perspectivă, depășirea constrângerilor impuse de obișnuință reprezintă o condiție esențială pentru dezvoltarea gândirii creative și inovatoare." [68, p. 29].

Un alt aspect important al conceptului de gândire laterală îl constituie cadrul formal al formării și dezvoltării acesteia în context educațional. Potrivit lui V. Flueraș [68], acest cadru include mai multe componente esențiale, care contribuie la stimularea și exersarea gândirii laterale în procesul educativ. Printre acestea se numără proiectarea activităților didactice, care integrează tehnici specifice de stimulare a gândirii laterale, strategiile didactice utilizate în procesul de predare și învățare, precum și materialele educaționale necesare dezvoltării acestei

competențe. De asemenea, autorul evidențiază importanța procesului de scriere ca modalitate de exprimare și valorificare a ideilor originale, tipul de texte, rolul climatului creativ, care favorizează libertatea de exprimare, explorarea perspectivelor alternative și asumarea riscului intelectual. Împreună, aceste elemente creează condițiile necesare pentru formarea și manifestarea gândirii laterale în mediul educațional.

În ceea ce privește materialele necesare desfășurării unei lecții de predare, rspectiv de stimulare a gândirii laterale, acestea, după V. Flueraș, vizează trei categorii esențiale: a) material vizual (cartoane, forografii, imagini din ziare, desene realizate de elevi etc.); b) material verbal (scris, vorbit sau înregistrat, materiale din ziare sau din reviste, scrise de profesor, de elevi, selectate din programele radio și TV, o dezbatere înregistrată etc.); c) materiale de tip problemă.

Materialele din cea de-a treia categorie pot fi: probleme deschise (efectele mass-media asupra individului); probleme concrete (transportul în comun); probleme imediate (stiloul care nu scrie); probleme de design și inovație (cum ai organiza o excursie sau o serbare?); probleme închise practice (cum poate fi recuperată o minge de ping-pong ce a căzut într-o țeavă fixată în pământ?) și ipotetice (cum se poate face foc pe mare?) [68, pp. 83 - 84].

Ca tehnici ale gândirii laterale, V. Flueraș menționează următoarele, atestate în cartea lui Edward de Bono: Generarea alternativelor; Contestarea presupozițiilor; Suspendarea judecății; Ideile dominante și factorii esențiali; Fractionarea; Metoda inversă; Analogia; Alegerea punctului de acces și a zonei de atenție; Concepte/diviziuni/polarizări; Stimularea aleatorie; Noul cuvânt PO; Blocajul datorat familiarității; Descrierea/rezolvarea problemelor și designul [68, pp. 85 - 86].

În procesul de stimulare și dezvoltare a gândirii laterale, un rol esențial îl deține tipologia textelor utilizate și produse de elevi. Diversitatea formelor textuale oferă contexte variate de exprimare, favorizând explorarea unor perspective multiple, realizarea de asocieri inedite și formularea unor idei originale. Prin valorificarea diferitor texte, elevii sunt încurajați să depășească modelele convenționale de gândire și să își manifeste creativitatea în raport cu intențiile de comunicare și cu situațiile de scriere. Vasile Flueraș propune următoarele tipuri de texte ce pot fi create de elevi prin stimularea gândirii laterale: ficționale (reprezentări produse de imaginație, ce nu corespund realității), nonficționale (prezintă fenomene, aspecte, probleme, întâmplări ce țin de sfera realității), descriptive (enunțuri scurte, independente, cu termeni multipli, enumeratori), expozitive (cu structură sintactică simplă, organizate în paragrafe, aliniate clasificative, însoțite de fotografii, planșe, schițe etc.), narative (fraze ample, subordonări, intercalări, lexic bogat, variat, construcții exclamative, vocative, invocații etc.), emotiv-expresive (structură liniară, propoziții scurte, exprimări aluzive, reflectă stările de suflet ale autorului),

normative (legi, decizii, statute, îndreptare ortografice etc.), argumenativ-persuasive (abundență de conective gramaticale, de corelative de intensitate), poetice (combinații semantice, construcții sintactice inedite, elemente fonice, figuri de stil etc.), dramatice (caracterizat prin succesiunea întrebare – răspuns, prin dialog, monolog etc.) [68, pp. 102 - 104].

Climatul creativ reprezintă una dintre condițiile fundamentale pentru stimularea și dezvoltarea gândirii laterale în cadrul activităților didactice. Acesta se caracterizează printr-o atmosferă deschisă, bazată pe încredere, respect reciproc și libertate de exprimare a ideilor. Într-un astfel de mediu, elevii se simt încurajați să formuleze răspunsuri originale, fără teama de a fi criticați sau sancționați pentru eventualele erori. Climatul creativ valorizează diversitatea opiniilor și acceptă existența mai multor soluții posibile la aceeași problemă. Profesorul are rolul de facilitator al procesului de învățare, stimulând curiozitatea, inițiativa și explorarea unor perspective neconvenționale. De asemenea, sunt încurajate colaborarea, schimbul de idei și dialogul constructiv între elevi. Un astfel de climat favorizează asumarea riscurilor intelectuale și depășirea tiparelor rigide de gândire. Prin utilizarea unor sarcini deschise și provocatoare, elevii sunt determinați să realizeze conexiuni inedite și să genereze soluții originale. Totodată, climatul creativ contribuie la dezvoltarea încrederii în propriile capacități și la creșterea motivației pentru învățare. În consecință, crearea și menținerea unui climat creativ în cadrul lecțiilor constituie o premisă esențială pentru formarea și manifestarea gândirii laterale. Referindu-se la această dimensiune a lecției de rezolvare a problemelor prin stimularea gândirii laterale, Edward de Bono remarcă câteva cerințe:

- presedintele, respectiv moderatorul grupului are obligația să-i oprească pe participanți atunci când ei vor să evalueze ori să critice ideile colegilor;
- să dea cuvântul cuiva care tot încearcă să spună ceva;
- să observe dacă cel care ia notițe scrie fiecare idee emisă de participanții la discuție;
- asigură fluiditatea, venind la rândul lui cu sugestii;
- poate sugera diferite moduri de a aborda problema, precum și de a folosi diferite tehnici de gândire laterală în scopul enunțării mai multor puncte de vedere;
- permite divagațiile sporadice, dar nu și pe cele persistente;
- organizează sesiunea de evaluări și enumerarea ideilor funcționale, a aspectelor inedite și a modurilor de a aborda problema [59, pp. 121– 123].

Așa cum afirmam mai sus, gândirea laterală fie creează modele noi, fie le restructurează pe cele existente prin combinarea lucrurilor în mod diferit. Modul de procesare a informațiilor de către minte face gândirea laterală necesară, deoarece aceasta folosește informațiile în mod provocator. „Dacă un sistem poate crea și-și poate recunoaște propriile modele, sublinia Edward

de Bono, înseamnă că poate realiza o comunicare eficientă cu mediul înconjurător. Nu contează dacă modelele sunt corecte sau greșite atâta vreme cât se dovedesc precise. Odată ce modelele au fost fabricate, mecanismul de selectare a utilității (teama, foamea, setea etc.) le va sorta și le va păstra numai pe acelea care sunt utile pentru supraviețuire [59, p 228]. De altfel, valoarea modelelor mentale nu rezidă atât în caracterul lor absolut corect, cât în utilitatea și eficiența lor adaptativă, ceea ce evidențiază rolul gândirii laterale în identificarea unor soluții inovatoare și funcționale în raport cu cerințele mediului.

În concluzie, gândirea laterală reprezintă un mecanism cognitiv esențial prin care individul poate depăși limitele modelelor convenționale de interpretare a realității, generând noi conexiuni și perspective asupra problemelor întâlnite. Prin capacitatea sa de a crea, restructura și recombina informațiile în moduri neobișnuite, aceasta contribuie la dezvoltarea creativității și a flexibilității cognitive.

1.3. Interacțiunea „creativitate – gândire laterală” și implicațiile ei în modelele pedagogice contemporane

Problema cunoașterii și dezvoltării aptitudinilor creative a suscitat interesul mai multor cercetători, având în vedere faptul că societatea umană solicită creativitatea umană. Astfel, pe parcursul timpului, au fost lansate mai multe defiiniții ale creativității. Conform lui Robert Sternberg, „creativitatea este capacitatea de a realiza creații inovatoare originale, ingenioase, dar și adecvate, utile și adaptate în funcție de cerințele sarcinii” [160, p.13]. Pentru L. Țopa, creativitatea reprezintă „potențialul uman indefinit, fără de care creația nu se produce și nu se valorifică, nu trăiește, pentru că nu ar putea fi nici înțeleasă, nici comparată și nici depășită” [171, p. 9]. O altă definiție aparține cercetătorului Marian Bejat, potrivit căruia, prin creativitate „se înțelege capacitatea gândirii umane de a găsi soluții noi, de a da naștere unor idei sau unor lucruri necunoscute anterior” [11, p.102]. Grigore Nicola a scris despre problematica psihologică a creativității, oferindu-ne ,,un model funcțional-operațional al creației ce constă în zece tipuri de procese elementare de gândire: formularea sau descoperirea de întrebări, analiza, sinteza și clasificarea, definirea, divizarea, verificarea, obiectivarea (depășirea blocajelor afective), retorica, scrierea, critica” [111, p. 29]. Margaret A. Boden a lansat o definiție a creativității, care, ulterior, a fost inclusă în diverse dicționare, autoarea afirmând că, în general, „creativitatea constă în realizarea de combinații noi, originale, pornind chiar de la idei vechi” [92, p. 11].

Sintetizând aceste definiții, concluzionăm că cercetătorii vizați abordează creativitatea ca pe o capacitate complexă a individului de a genera idei, soluții sau produse noi, originale și valoroase, adaptate contextului și cerințelor unei anumite situații. Deși accentuează aspecte

diferite ale fenomenului creator, autorii evidențiază în mod convergent rolul esențial al gândirii în producerea noului și în depășirea modelelor convenționale de acțiune și interpretare. Astfel, creativitatea poate fi înțeleasă atât ca potențial uman, cât și ca proces cognitiv și produs al activității intelectuale, având la bază flexibilitatea, originalitatea și capacitatea de restructurare a experienței și cunoștințelor existente.

Termenul de creativitate își are originea în cuvântul latinesc *creare*, care înseamnă a zămisli, a făuri, a crea, a naște. Erika Landau, în lucrarea „Psihologia creativității", precizează că originea termenului evidențiază „un proces, un act dinamic care se dezvoltă, se desăvârșește și cuprinde atât originea, cât și scopul" [92, p. 11]. În psihologie, conceptul de creativitate a fost introdus de G. W. Allport în lucrarea *Structura și dezvoltarea personalității* [3], pentru a desemna o formațiune de personalitate. G.A. Allport consideră creativitatea doar o manifestare ale personalității, cum ar fi: aptitudini, atitudini sau trăsături temperamentale. Cercetările sale au condus, însă, la excluderea conceptului din dicționarele de specialitate din anul 1950, acesta fiind înlocuit cu termeni precum „inspirație", „talent", „geniu", „imaginație", „fantezie creatoare".

Noțiunea de creativitate are mai multe accepțiuni, referindu-se atât la produsul creat, cât și la procesul creator. De cele mai multe ori, creativitatea este privită ca un proces care conduce la un anumit produs, caracterizat prin originalitate sau noutate și prin valoare sau utilitate pentru societate. Având în vedere că un produs poate fi original, dar să nu aibă impactul dorit, cele două dimensiuni ale creativității – procesul și produsul – nu pot fi separate. Totodată, sunt implicate anumite calități esențiale în structura produsului pentru ca acesta să poată fi considerat rezultat al creativității.

Cercetătorul american I. A.Taylor, în această ordine de idei, menționează mai multe niveluri ale creativității: creativitate de expresie, creativitate procesuală, creativitate de produs, creativitate inovativă, creativitate inventivă [202, p. 7]. Factorii a căror prezență constituie o condiție sine qua non pentru manifestarea creativității sunt cei afectivi, voliționali și motivaționali [11, p. 95]. În domeniul psihopedagogiei, în cadrul examenelor de definitivare și al gradelor didactice, creativitatea este analizată prin prisma mai multor factori determinanți, precum imaginația, aptitudinile cu caracter ereditar, cunoștințele acumulate prin experiență directă sau indirectă, inteligența, însușirile de caracter precum motivația și voința, precum și influențele societale [42, p. 55]. Dintr-o perspectivă mai largă, creativitatea presupune capacitatea de a soluționa idei și de a identifica probleme ce apar frecvent în viața cotidiană, dar care au beneficiat anterior de soluții individuale, și nu colective, fiind astfel independente. În acest sens, s-a constatat că puseul de creativitatea se evidențiază și se dezvoltă la anumite categorii de elevi, precum și în cadrul unor discipline școlare specifice. În contextul gândirii

critice, creativitatea este definită ca abilitatea de a percepe o provocare sau o problemă într-o perspectivă nouă și de a identifica soluții care anterior nu erau evidente. Anthony Weston [176] subliniază că persoanele creative se disting printr-o atitudine critică: ele nu se limitează la ceea ce este „dat" sau „evident", ci practică constant gândirea deschisă și flexibilă, anticipând evenimentele și rezultatele. Totodată, oamenii creativi manifestă disciplină și perseverență; creativitatea implică nu doar un grad de ludic, ci și un efort susținut și riguros. Analiza fenomenului complex al creativității necesită luarea în considerare a multiplelor variabile și factori care o definesc.

Referindu-ne la creația științifică și la cea artistică, menționăm o serie de factori comuni, remarcați și de J.P. Guilford și V. Lowenfeld, printre care: sensibilitatea față de probleme și față de atitudinile și sentimentele altora, fluența, flexibilitatea, originalitatea, capacitatea de a redefini și transforma, abilitatea analitică, aptitudinea de a sintetiza, organizarea coerentă și capacitatea de a structura un proiect sau de a exprima o idee [72, p 12].

Literatura de specialitate identifică, în general, trei categorii de factori ai creativității: factori psihici, factori sociali și factori biologici. În plus, sunt evidențiați factorii intelectuali ai creativității, care includ: fluiditate, flexibilitate, originalitate, capacitatea de rezolvare a problemelor, sensibilitate la implicații și asociativitate, intuiție, profunzime intelectuală, capacitate evaluativă și abilitatea de a formula ipoteze. De asemenea, se subliniază importanța factorilor de personalitate, implicit motivaționali, cum ar fi: forța eului, preferința pentru complexitate, sensibilitatea estetică și cognitivă, nivelul ridicat de inteligență, spiritul de observație, capacitatea de concentrare a atenției, empatia față de persoane și idei divergente, precum și toleranța față de ambiguitate.

Unul dintre cele mai influente cadre conceptuale în studiul creativității este modelul celor patru P (Person, Process, Product, Press), introdus inițial de Mel Rhodes în lucrarea sa clasică *An Analysis of Creativity* [196]. M. Rhodes a identificat patru dimensiuni interdependente care oferă o viziune holistică asupra fenomenului creativ: caracteristicile persoanei creative, procesele cognitive implicate, natura produsului creativ și influențele contextuale asupra actului creativ. Acest model a devenit ulterior un reper fundamental pentru cercetările din psihologia creativității, deoarece propune o abordare integratoare și multidimensională, evitând reducerea creativității la un singur factor explicativ. Prima dimensiune, Person (Persoana), se referă la trăsăturile individuale asociate cu potențialul creativ: stiluri cognitive, personalitate, motivație și profil psihologic. Conform lui Teresa Amabile [198], caracteristicile personale reprezintă doar o parte a potențialului creativ, însă ele sunt esențiale pentru a înțelege disponibilitățile interne ale individului.

A doua dimensiune, Process (Procesul), explorează mecanismele cognitive și psihologice implicate în actul creativ. Aceasta include identificarea problemelor, generarea de idei, asocierea liberă, combinarea informațiilor, evaluarea soluțiilor și eventualul insight. Lucrările lui J. P. Guilford, în special studiile sale *Structure of Intellect, Creativity* [188], au contribuit substanțial la clarificarea acestei dimensiuni, prin introducerea conceptului de gândire divergentă ca abilitate psihologică specifică persoanelor creativ-productive. J. P. Guilford a argumentat că flexibilitatea, originalitatea și fluența ideilor sunt indicatori măsurabili ai proceselor creative, oferind un cadru psihometric care completează abordarea teoretică a lui M. Rhodes.

A treia dimensiune, Product (Produsul**)**, se concentrează pe rezultatul concret al procesului creativ – ideea, inovația, lucrarea artistică sau soluția tehnică generată. În analizele contemporane, produsul este evaluat prin criterii precum originalitatea, valoarea adaptativă, utilitatea și impactul social. În perspectiva lui M. Rhodes [196], produsul nu poate fi separat de persoană și proces, însă constituie singura parte vizibilă și evaluabilă direct a creativității. De aceea, în cercetarea modernă, analiza produsului a devenit o metodă indirectă de investigare a proceselor creative.

A patra dimensiune, Press (Presiunea sau contextul), vizează mediul extern care favorizează sau inhibă creativitatea. Această dimensiune include mediul social, educațional, organizațional și cultural, precum și climatul psihologic perceput de individ. Atât M. Rhodes, cât și cercetătorii ulteriori au subliniat că mediul poate susține creativitatea prin libertate, resurse, feedback constructiv și toleranță la risc, dar o poate și bloca prin presiune excesivă, evaluare rigidă sau conformism. În ansamblu, modelul celor patru P oferă un cadru comprehensiv pentru studierea creativității, facilitând analize integrate care iau în considerare atât dinamica internă a individului, cât și influențele externe. Prin includerea simultană a persoanei, proceselor, produsului și contextului, modelul rămâne o referință centrală în cercetarea academică, fiind utilizat atât ca instrument conceptual, cât și ca bază pentru proiectarea studiilor empirice moderne. Deși modelul respectiv a rămas un reper conceptual, el a fost supus unor critici consistente în literatura de specialitate. Una dintre primele critici se referă la caracterul său descriptiv, nu explicativ. Astfel, cercetătorul Mark Runco este de părerea că, deși modelul celor patru P oferă o cartografiere a domeniului creativității, el nu explică mecanismele cauzale care conectează dimensiunile între ele. Cu alte cuvinte, modelul spune *ce* trebuie analizat, dar nu spune *cum* aceste dimensiuni generează apariția creativității [197, p.140]. Un alt aspect criticat vizează suprapunerea dimensiunilor. Cercetătorii au observat că granițele dintre „Person” și „Process” sunt adesea fluide, mai ales când se analizează trăsături cognitive, precum flexibilitatea cognitivă, care poate fi considerată fie o caracteristică individuală, fie o

componentă a procesului. De asemenea, dimensiunea „Press” a fost considerată insuficient delimitată, pentru că include atât factori obiectivi (structuri instituționale, resurse), cât și percepții subiective (stări interne generate de context). Ambiguitatea respectivă conceptuală limitează utilizarea modelului ca instrument metodologic strict. Totodată, unii autori, printre care Mihaly Csikszentmihalyi [183] au argumentat că modelul celor patru P este prea orientat către individ și nu surprinde dinamica sistemică a creativității. M. Csikszentmihalyi susține că acest concept, creativitatea, nu poate fi înțeles fără a integra interacțiunea dintre domeniu, câmp (experți, instituții de validare) și individ, un sistem mult mai complex decât propune schema lui M. Rhodes. Astfel, perspectiva sistemică depășește limitele cadrului celor patru P, în special în ceea ce privește rolul validării sociale a produselor creative.

Dincolo de criticile aduse, *Modelul celor patru P* poate fi considerat un precursor conceptual al multor teorii moderne despre creativitate. Totuși, evoluția domeniului a condus la apariția unor modele care încearcă să depășească limitele sale. Un exemplu important este *Teoria Componențială a Creativității* [179], în care creativitatea rezultă din trei componente interne (expertiză, abilități creative și motivație intrinsecă) și o componentă externă esențială - mediul social. Această teorie oferă criterii mai precise pentru evaluarea influenței mediului. De asemenea, procesul creativ este explicitat mai riguros, prin identificarea etapelor și a factorilor de influență.

Un alt model influent este cel sistemic, formulat de M. Csikszentmihalyi [183], care înlocuiește abordarea individualistă cu o perspectivă ecologică. Creativitatea apare doar atunci când un produs este recunoscut ca fiind creativ de către o comunitate, ceea ce lipsea din modelul lui M. Rhodes. Astfel, accentul se mută de la individ și proces către dinamica de validare socială, care decide ce anume devine „creativ” în societate.În ciuda criticilor, *Modelul celor patru P* rămâne un instrument util în cercetarea contemporană, mai ales datorită flexibilității sale. Este folosit ca schemă de organizare conceptuală pentru analize interdisciplinare, drept cadru pentru designul cercetării, permițând investigarea simultană a variabilelor individuale, cognitive și contextuale, bază pentru instrumente de evaluare, (grile de analiză a produselor creative sau chestionare privind climatul creativ). În plus, abordările moderne care integrează inteligența artificială, colaborarea online sau dinamica organizațiilor virtuale folosesc adesea structura celor patru P ca punct de plecare pentru a identifica factorii relevanți.

În ceea ce privește modelele pedagogice orientate spre creativitate, acestea presupun o îndepărtare de paradigma tradițională, centrată pe transmiterea verticală a informației, și o apropiere de o pedagogie activă, implicativă, constructivistă. În pedagogia românească, Constantin Cucoș subliniază în mod repetat necesitatea trecerii de la instruirea magistrală la

învățarea prin descoperire, considerând că doar în situațiile de problematizare reală elevii sunt determinați să mobilizeze resurse creative și să formuleze ipoteze personale [43]. În viziunea lui C. Cucoș, creativitatea nu poate fi stimulată într-un cadru rigid, centrat pe reproducerea informațiilor, ci necesită deschidere curriculară, flexibilitate metodologică și valorizarea subiectivității elevului. Modelele pedagogice adecvate dezvoltării creativității sunt cele care privilegiază explorarea, învățarea prin descoperire, investigația și reflecția personală. Acestea creează un climat în care elevul nu doar recepționează conținuturi, ci le interpretează, le reformulează și le pune în relație cu propriile experiențe cognitive și afective. Dezvoltarea creativității este susținută și prin pedagogia activ-participativă, pe care C. Cucoș o consideră o condiție a formării competențelor superioare. Activitățile de proiect, lucrul în echipă, cercetarea documentară, investigația individuală sau dialogul argumentativ sunt strategii care permit elevilor să își manifeste inițiativa, să experimenteze și să testeze idei alternative. Aceste metode încurajează interacțiunea dintre dimensiunea cognitivă și cea socio-afectivă, ceea ce contribuie la dezvoltarea unei creativități autentice, generatoare de sens și relevanță personală. Un alt aspect esențial în analiza autorului este importanța climatului de învățare. C. Cucoș subliniază că dezvoltarea creativității presupune un mediu lipsit de presiuni excesive, tolerant la incertitudine și deschis pluralității de opinii. Un climat hipercontrolat sau excesiv evaluativ inhibă spontaneitatea și blochează potențialul creativ, în timp ce un climat permisiv, dialogic și stimulativ favorizează explorarea liberă și gândirea divergentă. În concluzie, subliniem că aportul lui Constantin Cucoș oferă o fundamentare pedagogică solidă pentru înțelegerea creativității ca finalitate educațională complexă.

Un alt model pedagogic relevant pentru stimularea creativității este pedagogia problematizării, o abordare care restructurează radical logica procesului didactic. În locul transmiterii liniar-autoritative a cunoștințelor, acest model propune un demers deschis, dinamic, construit pe întrebări, incertitudini și investigație. Situațiile de învățare sunt concepute deliberat fără soluții prestabilite, pentru a crea un spațiu educațional care solicită elevului să intre în contact direct cu complexitatea realului, să formuleze ipoteze, să le testeze și să regândească demersurile de rezolvare atunci când acestea se dovedesc insuficiente. Într-un asemenea cadru, creativitatea nu apare ca un produs secundar al instruirii, ci drept condiție structurală a întregului proces. Rezolvarea de probleme – în sensul său autentic, nu doar procedural – implică mobilizarea gândirii divergente, concept introdus și dezvoltat în psihologia cognitivă de J. P. Guilford. În tradiția lui J.P. Guilford, gândirea divergentă presupune generarea de alternative multiple, flexibilitate în abordare și capacitatea de a elabora răspunsuri originale în contexte deschise [188]. Această perspectivă a fost preluată și nuanțată în literatura pedagogică

românească, în special în lucrările lui Ioan Neacșu, care evidențiază rolul strategiilor euristice în stimularea proceselor creative [108]. I. Neacșu subliniază că elevul trebuie să fie confruntat cu situații problematice autentice, care să-i antreneze autonomia cognitivă, să-i solicite angajarea în demersuri exploratorii și să-i permită să opereze cu incertitudinea ca parte firească a învățării. Din această perspectivă, problematizarea devine un instrument formativ de primă importanță: ea cultivă nu doar abilitatea de a găsi soluții eficiente, ci și predispoziția de a gândi independent, de a pune întrebări semnificative și de a formula explicații personale pentru fenomenele studiate. În general, pedagogia problematizării își dovedește eficiența, deoarece activează învățarea profundă: elevii nu reproduc informații, ci le reconfigurează, le plasează în contexte noi și le folosesc pentru a construi interpretări proprii. În plus, relația dintre profesor și elev se transformă într-una dialogică – profesorul devine un organizator al situațiilor de explorare și un facilitator al reflecției, nu un furnizor unic de răspunsuri. Astfel, modelul problematizării pune în centru subiectul în învățare și îl responsabilizează în raport cu propria cunoaștere, stimulând în mod direct dezvoltarea creativității cognitive, instrumentale și atitudinale.

Învățarea prin proiecte și investigație este considerată un pilon fundamental al pedagogiilor centrate pe dezvoltarea creativității, întrucât oferă elevilor cadrul necesar pentru a construi cunoaștere în mod activ, contextualizat și autonom. Acest tip de demers educațional se distanțează de logica tradițională a lecției frontale, propunând în schimb un proces extins, etapizat și orientat către obținerea unui produs intelectual sau practic, rezultat al unei perioade de explorare sistematică. Proiectele pot implica atât muncă independentă, cât și colaborare în grupuri, iar această dualitate contribuie atât la dezvoltarea responsabilității personale, cât și la modelarea competențelor sociale și comunicative. Un aspect esențial al acestei metodologii îl reprezintă integrarea surselor multiple de informare. Elevii sunt încurajați să interacționeze cu texte scrise, materiale vizuale, resurse digitale, interviuri, observații directe sau experimente, ceea ce le solicită nu doar capacitatea de selecție și analiză, ci și abilitatea de a corela și interpreta critic informații provenite din registre diferite. Prin această activitate de sinteză, elevii ajung să elaboreze modele explicative proprii și să propună soluții originale pentru problemele investigate. În literatura pedagogică, această capacitate de integrare multimodală este asociată frecvent cu dezvoltarea flexibilității cognitive, o dimensiune centrală a creativității. În contextul educațional românesc, mai multe studii aplicate au evidențiat beneficiile utilizării proiectelor ca metodă de învățare. De exemplu, autorii români preocupați de reforma didactică, Ioan Cerghit [24], Liviu Antonesei [5] au arătat că lucrul pe proiecte contribuie la dezvoltarea unei atitudini investigative, la stimularea curiozității epistemice și la formarea competenței de a opera cu întrebări pertinente. Învățarea prin investigație, ca ramificație firească a învățării pe proiecte,

pune accent pe metodologia cercetării: formularea de ipoteze, colectarea datelor, analiza și interpretarea acestora, urmate de elaborarea unor concluzii care să reflecte atât procesul, cât și rezultatul învățării. În această logică, elevul este introdus într-o cultură a descoperirii, care presupune experimentare, confruntarea ideilor și acceptarea incertitudinii ca element constitutiv al cunoașterii. Prin urmare, creativitatea nu este doar stimulată, ci devine un instrument necesar pentru a progresa de la observație la înțelegere. În plus, proiectele stimulează competențele metacognitive, întrucât elevii trebuie să-și monitorizeze propriul parcurs, să evalueze strategiile utilizate și să justifice alegerile făcute în cadrul procesului de investigație. Această autoevaluare conduce la dezvoltarea unui stil de gândire reflexiv, esențial pentru formarea unei creativități mature, capabile să se susțină pe termen lung în contexte complexe. Un alt avantaj pedagogic relevant al metodelor bazate pe proiect îl constituie accentul pe expresivitate, atât în plan oral, cât și în scris. Prezentarea finală a proiectului- fie într-o formă tradițională, fie prin postere, portofolii digitale, expoziții sau prezentări interactive-obligă elevul să își structureze în mod original ideile, să utilizeze limbaj adecvat și să își adapteze mesajul la un public real. Această dimensiune expresivă, puternic asociată cu creativitatea comunicativă, este rar valorificată în cadrul metodelor frontale, dar capătă un rol esențial în pedagogia proiectelor. În ansamblu, învățarea prin proiecte și investigație se dovedește un model pedagogic complex, coerent și eficient pentru stimularea creativității. Ea permite integrarea dimensiunilor cognitive, afective și sociale ale învățării, oferind elevului atât libertatea de a explora, cât și responsabilitatea de a produce rezultate relevante.

Abordând problema creativității din perspectiva educației literar-artistice a elevilor, C. Șchiopu menționează: „Dacă la baza actelor creative de descoperire și invenție se află potențialul creativ individual sau de grup, înseamnă că toată problema constă în activizarea acestui potențial” [163]. În acest scop, autorul propune patru principii ce fundamentează procesul creativ: stimularea gândirii creative, operațional, estetic, actualizarea experienței de viață și de lectură a elevilor. [idem, pp. 11- 14]. În cazul primului principiu, de exemplu, stimularea gândirii creative, potrivit lui C. Șchiopu, „întrebările, sarcinile propuse elevilor trebuie să fie generatoare de informație, să vizeze posibilitățile de simplificare a problemei, de reorganizare a părților ei. Or, prin încercări și erori selective, se construiesc și se reconstruiesc modele ale situației cu diferite grade de abstractizare; elevului oferindu-i-se posibilitatea de a însuși noi tehnici de gândire, capacitatea de a fi creativ” [idem, p.11]. Aceste idei ale cercetătorului, privind reorganizarea modelelor, după cum lesne se poate deduce, are tangențe cu gândirea laterală. O contribuție relevantă în cercetarea pedagogică românească este oferită de autorii care au analizat dimensiunea creativă a atelierelor de creație din cadrul lecțiilor sau extracurricular. Atelierele de

creație propun un cadru metodologic apropiat de cel al proiectelor: elevii investighează teme, selectează materiale, elaborează concepte și produc artefacte – fie ele literare, artistice, tehnice sau științifice. Diferența constă în accentul mai pronunțat pus pe explorarea originală, pe ludic și pe dezvoltarea expresivității personale. În această ordine de idei, menționăm cercetătrile din R. Moldova semnate de: C. Schiopu [165], V. Popova [129], M. Vîlcu [174], T-I Iana. [81], T. Paga [117]. Astfel, V. Popova insistă asupra mai multor tipuri de ateliere de creație literară, în cadrul cărora elevii își însușesc în mod creativ noțiunile de teorie literară [129]. T. Paga, în cercetarea sa, fundamentează teoretic și practic-experimental metodologia de formare a competenței literare și artistice a elevilor din clasele primare prin valorificarea basmului în contextul mai multor ateliere de creație literară [117]. Modelul pedagogic al educației literar-artistice a elevilor, elaborat de M. Vîlcu, este axat pe valorificarea lecțiilor netradiționale, în procesul cărora elevilor li se atribuie valoarea de subiecți ai acțiunii educaționale. După cum demonstrează autoarea în cercetarea sa „activitatea elevilor în cadrul acestor lecții solicită coordonarea tuturor structurilor personalității (cognitiv, afectiv, motivațional, voitiv, atitudinal, aptitudinal) în vederea depășirii obstacolelor, limitelor, dificultăților, blocajelor de orice natură apărute în rezolvarea sarcinilor" [174, p. 25]. Spre deosebire de clasicul *Model al transferului gradual de responsabilitate* („Eu fac - noi facem - tu faci"), elaborat de D. Ficher și N. Frey, conform căruia, la etapa inițială („eu fac"), profesorul are un rol important în prezentarea temei, modelând pentru elevi ceea ce ei urmează să învețe, C. Șchiopu propune o paradigmă alternativă, inversată („Tu faci - noi facem - eu fac"), „axată pe conceptul de operă literară ca existență reflectată și ca existență creată, precum și pe cel de comunicare ca proces inreractiv-creativ și de influență, ca instrument al exprimării și al autoexprimării, ca abordare interactivă a însușirii limbii în variantele ei, orală și scrisă" [164, p. 180]. În acest context, profesorului „nu i se mai atribuie rolul de informator, de cunoscător al materiei, de colac de salvare, doar cel de moderator, de sprijinitor" [idem, p. 174]. Învățarea creativă a elevilor, precizează Erika Landau în „Psihologia Creativității", are legătură cu următoarele premise: a) inițiativa proprie a elevului de a gândi independent; b) învățarea independentă prin stimularea de către profesor a interesului lor de lecură; c) necesitatea revizuirii conceptului de maturitate, necesară unei activități oarecare; d) dezvoltarea încrederii în sine; e) felul în care profesotul reacționează, iar mediul predispune la creativitate [92, p. 97].

Relația dintre creativitate și gândirea laterală reprezintă un punct central în psihologia cognitivă contemporană, ambele procese fiind asociate capacității individului de a genera soluții originale, de a depăși schemele mentale convenționale și de a reconstrui sensuri în contexte problematice complexe. Deși termenii nu sunt sinonimi, dinamica lor este profund

interdependentă, iar literatura de specialitate subliniază că gândirea laterală constituie unul dintre mecanismele cognitive esențiale ale creativității. În plan comparativ, putem afirma că, deși folosesc terminologii diferite, Edward de Bono, J. P. Guilford și Arthur Koestler conturează aceeași idee: creativitatea este un proces emergent dintr-o reorganizare cognitivă, fie prin salturi laterale (De Bono), fie prin divergență (J.P. Guilford), fie prin bisociere (A. Koestler). Aceste mecanisme au în comun flexibilitatea mentală, capacitatea de a rupe linearitatea gândirii și disponibilitatea de a combina informații în moduri neașteptate. Gândirea laterală intervine, astfel, în etapele inițiale ale procesului creativ, în special în faza generării de idei. În acest moment, individul are nevoie de strategii care să permită depășirea blocajelor cognitive – un element analizat și de Edward de Bono, care sublinia necesitatea „perturbării deliberate a tiparelor" [60, p.7]. Această perturbare este esențială în managementul creativității: ea produce un spațiu mental care favorizează idei neconvenționale. Apoi, în etapele ulterioare ale procesului creativ (evaluare, selecție, dezvoltare), intervine gândirea logică, demonstrând că demersul creativ nu este doar lateral, ci un echilibru între lateral și vertical.

De asemenea, cercetările contemporane confirmă importanța acestei relații. Studii recente în psihologia educației și neuroștiințe arată că indivizii cu o flexibilitate cognitivă mai ridicată – adică un potențial mai mare de a gândi lateral – obțin rezultate mai bune în testele de creativitate. Aceste date validează afirmațiile lui J. P. Guilford privind legătura dintre fluența ideilor și performanța creativă. Totodată, teoriile actuale ale insightului cognitiv confirmă intuițiile lui A. Koestler privind rolul asocierilor neobișnuite în apariția soluțiilor creatoare. Putem concluziona că relația dintre creativitate și gândirea laterală este una de interdependență structurală. Gândirea laterală este mecanismul cognitiv care generează potențialul creativ, iar creativitatea este efectul procesual global al acestui mecanism. Abordările lui de E. de Bono, J. P. Guilford și A. Koestler arată că procesul creativ nu este întâmplător, ci poate fi înțeles, cultivat și studiat în termeni cognitivi riguroși. Creativitatea nu este doar inspirație spontană, ci rezultatul unor strategii mentale fundamentate pe flexibilitate, restructurare cognitivă și capacitatea de a aborda problemele din perspective alternative.

Gândirea laterală reprezintă, astfel, unul dintre instrumentele cele mai valoroase pentru dezvoltarea gândirii creative în orice domeniu, de la artă și știință la educație, management și inovație tehnologică.

În concluzie, creativitatea este un proces cognitiv complex, susținut de capacitatea de a depăși tiparele obișnuite ale gândirii. Gândirea laterală, așa cum o definește Edward de Bono, devine astfel mecanismul esențial care permite generarea de perspective noi și soluții neașteptate. În context educațional, integrarea strategiilor ce stimulează gândirea laterală favorizează

flexibilitatea mentală, autonomia și descoperirea. În ansamblu, relația dintre creativitate și gândirea laterală evidențiază necesitatea unor modele pedagogice active, capabile să transforme elevii în exploratori ai sensului și ai posibilităților.

1.4. Concluzii la capitolul 1

1. Analiza conceptului de gândire și a tipologiei formelor sale de manifestare evidențiază complexitatea acestui proces cognitiv superior, esențial pentru cunoaștere, învățare și adaptare la realitate. Diversitatea definițiilor și a clasificărilor prezentate în literatura de specialitate demonstrează faptul că gândirea reprezintă un sistem dinamic, rezultat al interacțiunii dintre operațiile cognitive, produsele mentale și conținuturile informaționale. Totodată, perspectiva psihologiei inteligenței, cea a psihologiei cognitiviste relevă rolul determinant al gândirii în rezolvarea problemelor și în dezvoltarea competențelor intelectuale. Deosebit de relevante pentru prezenta cercetare sunt formele gândirii, iar cunoașterea particularităților acestora constituie un fundament teoretic necesar pentru înțelegerea și investigarea gândirii laterale.

2. Gândirea laterală reprezintă o formă particulară de manifestare a activității cognitive, orientată spre depășirea tiparelor convenționale și identificarea unor soluții originale la problemele întâlnite. Analiza comparativă a gândirii laterale și verticale a evidențiat caracterul complementar al acestora, prima favorizând explorarea alternativelor și creativitatea, iar cea de-a doua valorificând rigoarea logică și analiza sistematică. Totodată, dezvoltarea gândirii laterale presupune existența unui cadru educațional adecvat, bazat pe strategii, tehnici și resurse specifice care stimulează flexibilitatea cognitivă și exprimarea creativă. Tehnicile propuse de E. de Bono și valorificate de V. Flueraș oferă modalități eficiente de exersare a acestei competențe, contribuind la formarea unei gândiri deschise, inovatoare și adaptabile. Prin urmare, gândirea laterală constituie un factor important în dezvoltarea creativității și a capacității de rezolvare a problemelor în contexte educaționale și sociale diverse.

3. Creativitatea reprezintă un fenomen complex, multidimensional, care implică simultan dimensiunile persoanei, procesului, produsului și contextului. Ea nu se reduce la expresii artistice sau la performanțe individuale, ci includ capacitatea de a genera soluții originale, de a valorifica experiența și de a răspunde cerințelor sociale. Modelele pedagogice moderne, precum pedagogia problematizării, învățarea prin descoperire, prin proiecte și investigație, stimulează creativitatea prin implicarea activă, autonomia elevului și reflecția critică. Factorii psihici, sociali și biologici interacționează pentru a determina manifestarea potențialului creativ, iar gândirea laterală constituie un mecanism cognitiv esențial în generarea de idei originale. Integrarea acestor metode și abordări în educația contemporană permite dezvoltarea globală a competențelor

cognitive, afective și sociale ale elevilor. Creativitatea devine astfel nu doar o aptitudine individuală, ci și o competență fundamentală pentru adaptarea și progresul în societatea actuală.

2. CADRUL METODOLOGIC AL FORMĂRII ELEVULUI-INTERPRET DE OPERĂ LITERARĂ PRIN STIMULAREA GÂNDIRII LATERALE

2.1. Oportunități de dezvoltare a gândirii laterale a elevilor (rezultatele experimentului de constatare)

Noile programe au generat atât modificarea manualulelor școlare, cât și remodelarea paradigmei disciplinei pe modelul comunicativ-funcţional, centrat pe formarea de competenţe.

Manualul școcolar este un instrument didactic orientativ și un mijloc de învățare destinat în principal elevilor și el trebuie utilizat ținând cont de suportul teoretic pe care îl oferă. Faptul nu reprezintă o simplă reproducere a programei școlare, ci necesită completarea și valorificarea prin intervenția pedagogică și experiența profesorului. În acest context, nu doar textele selectate sunt importante, ci mai ales tipul de sarcini propuse. Ele ar trebui să stimuleze gândirea, utilizarea strategiilor de învățare, aplicarea noțiunilor, identificarea de soluții și dezvoltarea gândirii, nu simpla memorare a informațiilor.

Ion Berca afirmă că „textele din manualele de limba română, ce au un conținut literar, constituie pentru copii un izvor important de cunoaștere a realității. „Un text literar valoros influențează imaginația, sentimentele și gândirea copiilor*”* [13, p. 17].

Gândirea presupune un proces psihic uman fundamental, fiind totodată un factor determinant în formarea unui elev ce poate găsi soluții indiferent de dificultatea sarcinii și neținând cont de un anumit mod de rezolvare, focalizându-se pe rezolvare.

Gândirea, fiind o abilitate care poate fi formată și dezvoltată, permite profesorului să predea deprinderi specifice, având ca scop dotarea elevilor cu instrumente eficiente pentru activitățile de gândire. Pentru realizarea acestui demers, sunt necesare sarcini de lucru concepute în mod constant. Elevii nu își pot dezvolta această abilitate în absența unor itemi care să vizeze explicit procesele de gândire. De aici rezultă necesitatea utilizării unor itemi care stimulează gândirea laterală și a integrării acestora într-o rutină de lucru, astfel încât elevii să le aplice în mod constant.

Experimentul de constatare joacă un rol esențial în cercetarea din domeniul științelor educației, întrucât permite identificarea stării reale a fenomenului studiat și fundamentarea intervențiilor ulterioare. Un prim aspect al acestui tip de experiment îl constituie analiza manualelor școlare din perspectiva prezenței și frecvenței exercițiilor orientate spre dezvoltarea gândirii laterale, a creativității și a intuiției elevilor. Această analiză oferă date relevante privind măsura în care resursele curriculare susțin formarea competențelor cognitive superioare și a

flexibilității intelectuale. Totodată, experimentul de constatare permite evidențierea eventualelor discrepanțe dintre obiectivele curriculare declarate și practicile didactice promovate prin conținuturile manualelor. Prin caracterul său diagnostic, acest tip de demers științific poate contribui la optimizarea procesului instructiv. În acest sens, el constituie o etapă indispensabilă pentru proiectarea unor modele pedagogice, fundamentate pe nevoile reale ale elevilor și pe cerințele educației contemporane.

În cele ce urmează, voi analiza patru manuale aprobate de Ministerul Educației din România: Limba și literatura română, manual pentru clasa a V-a [143], a VI-a [144], a VII-a [145], a VIII-a [146] - toate de la editura Art. Obiectivele principale ale analizei vizează identificarea sarcinilor care să stimuleze gândirea laterală a elevilor, precum și a consecvenței acestora. Menționăm că manualele selectate au fost introduse în școli în perioada 2017 - 2024. Mai jos propunem lista operelor literare selectate de către autori și incluse în manuale conform unor unități tematice (tab. 2.1.)

Tabelul 2.1. Texte studiate în manualele alternative, nivel gimnazial, ce au fost analizate:

Manualul, clasa	**Unitatea și manualul**	**Textul suport**	**Argumentul selecției textului (potențial de stimulare a gândirii laterale)**
Limba și literatura română, clasa a V-a	Despre mine. Selfie	,,Prietenul meu” de Ioana Pârvulescu	Favorizează explorarea identității și a relațiilor interpersonale prin interpretări personale și perspective multiple.
	De-a ce mă joc	,,Vizită” de I.L. Caragiale	Oferă situații comice și comportamente contradictorii care permit reinterpretări și soluții alternative.
	Pe strada mea	,,O stradă cu sentimente” de Ana Blandiala	Stimulează asocierea creativă și transferul de semnificații prin personificarea elementelor urbane.
	Vreau să salvez lumea	,,Tezeu și Minotaurul” de Florin Bican	Permite reinterpretarea mitului și analiza unor perspective neconvenționale asupra

	Călătoresc prin basme Din carte spre departe	,,Zâna Munților", basm cules de Petre Ispirescu Jurnal de călătorie	conflictului și personajelor. Încurajează imaginația, formularea de ipoteze și construirea unor scenarii alternative specifice universului fantastic. Favorizează reflecția personală și dezvoltarea unor perspective originale asupra experiențelor narate.
Limba și literatura română, clasa a VI-a	În familie, acasă Printre colegi și prieteni Dincolo de ferestre. Popasuri cu talc Călătorii de tot felul Spre lumi virtuale	,,Un păianjen care se crede Spiderman" de Adina Popescu ,,Oracolul" de Mircea Cărtărescu ,,Uleul și găinile" de Grigore Alexandrescu ,,D-l Goe" de I.L. Caragiale ‚Indescriptibil" de Simona Popescu ,,Computerul fără baterii din bibliotecă" de Sanda Cordoș	Stimulează imaginația și reinterpretarea realității prin asocierea unor elemente aparent incompatibile. Permite formularea de predicții, ipoteze și interpretări diverse asupra situațiilor prezentate. Favorizează analiza critică a comportamentelor și identificarea unor semnificații simbolice multiple. Oferă contexte problematice care solicită evaluări și soluții alternative privind comportamentul personajelor. Încurajează exprimarea creativă și construirea unor interpretări personale asupra experiențelor descrise. Favorizează conexiuni interdisciplinare și reflecții asupra raportului dintre tehnologie și cultură.

Limba și literatura română, clasa a VII-a	Călătorie în necunoscut Aproape de ceilalți Granițe între lumi Lumea de pe scenă Cunoașterea de sine	„Cum e lumea” de Veronica D. Niculescu „Popa Tanda” de Ioan Slavici „Lacul” de Mihai Eminescu „Moara lui Călifar” de Gala Galaction „Vrem să vă dăruim câte o fereastră” de Matei Vișniec „Harta” de Marin Sorescu	Stimulează explorarea unor perspective diferite asupra realității și formularea de întrebări deschise. Permite analiza schimbării sociale și identificarea unor soluții originale pentru rezolvarea problemelor comunității. Favorizează interpretarea simbolică și construirea unor reprezentări imaginative ale realității. Oferă contexte ambigue și situații fantastice care solicită interpretări divergente. Încurajează reflecția critică și explorarea unor perspective metaforice asupra lumii. Permite construirea unor sensuri multiple și dezvoltarea gândirii simbolice.
Limba și literatura română, clasa a VIII-a	Ce înseamnă prietenia? Cum sunt ceilalți? Unde găsim frumusețea?	„Platanos” de Doina Ruști „Take, Ianke și Cadâr” de Victor Ion Popa „Intr-un lac” de Tudor	Favorizează interpretarea relațiilor interumane și formularea unor perspective alternative asupra prieteniei. Stimulează toleranța, dialogul intercultural și analiza unor puncte de vedere diferite. Încurajează interpretarea metaforică și exprimarea creativă a experiențelor estetice.

	Ce este adevărul? Încotro se îndreaptă lumea?	Arghezi „Izvorul nopții” de Lucian Blaga „Controverse” de Nina Cassian „Iapa lui Vodă” de Mihail Sadoveanu „Fahrenheit 451” de Ray Bradbury	Favorizează lectura simbolică și construirea unor semnificații personale. Stimulează argumentarea, analiza critică și acceptarea perspectivelor multiple. Permite analiza relației dintre realitate și ficțiune, implicit formularea unor interpretări alternative. Oferă un cadru propice reflecției critice, anticipării consecințelor și imaginării unor scenarii alternative privind evoluția societății.

Analiza sarcinilor textuale incluse în manualul de clasa a V-a a scos în evidență faptul că pot fi identificate anumite tehnici asociate gândirii laterale, însă acestea nu sunt suficiente pentru a forma elevul ca interpret al textului literar prin stimularea sistematică a acestui tip de gândire. Un exemplu relevant se află la pagina 13, la tema „Prietenul meu” de Ioana Pârvulescu, în care materialul vizual oferit deschide multiple posibilități interpretative: de la ipoteza că personajul Bogdan are o problemă la nas, fapt care stârnește râsul colegilor, până la varianta în care acesta a fost surprins mințind. La pagina 16, secțiunea „Provocări”, autorii au optat pentru tehnica „Pălăriile gânditoare”, menită să stimuleze discuția prin exersarea gândirii laterale. Tot în aceeași secțiune se solicită realizarea unei fișe de identitate pentru personajele Bogdan, Claudia și Adi, exercițiu care favorizează diversitatea opiniilor și strategii distincte de analiză, conducând la interpretări variate.

De asemenea, o altă sarcină constă în transcrierea pe un poster a planului simplu și afișarea produsului, respectiv: „Transcrieți pe un poster planul simplu pe care l-ați realizat și afișați produsul” [143, p.15]. Ulterior se solicită: „Comparați planurile simple și discutați diferențele” [143, p.15], ceea ce implică tot o gândire laterală, dacă profesorul îi va acorda atenție. În

continuare, la lecția în care se studiază un text nonliterar, se solicită: „Precizați asemănările și diferențele dintre trei imagini oferite”[143, p. 17].

O tehnică importantă menționată de Edward de Bono vizează generarea de alternative prin formularea de ipoteze. E. De Bono considera că „orice subiect, științific, cultural, psihologic, artistic etc., poate fi generator de alternative” [68, p. 119]. Astfel, în toate manualele analizate am identificat, chiar dacă ele erau de la caz la caz și într-un număr restrâns, exerciții care să vizeze capacitatea elevilor de a genera alternative. De exemplu, în manualul pentru clasa a V-a, la pagina 21, exercițiul 9 solicită elevilor să reflecteze asupra întrebării: „Din ce cauză crezi că secretul i-a fost divulgat lui Adam al Vicii? Motivează-ți răspunsul.” La pagina 53, în secțiunea „Provocări”, pe baza textului „Vizită...” de I. L. Caragiale, elevii au de formulat ipoteze adaptate contextului actual: „Dacă Ionel ar trăi în secolul nostru, crezi că și-ar alege aceleași jocuri, aceleași jucării? Motivează-ți răspunsul!” De asemenea, la pagina 121, în activitatea de interpretare a textului „Tezeu și Minotaurul” de Florin Bican, este formulată întrebarea: „Pentru cine luptă Tezeu: pentru gloria lui sau pentru ceilalți? Justifică-ți răspunsul!” Aceste exemple demonstrează prezența, chiar dacă limitată, a unor sarcini menite să stimuleze gândirea laterală, însă eficiența lor depinde în mod direct de modul în care sunt activate, dezvoltate și integrate în practica pedagogică.

În manualul pentru clasa a VI-a, la pagina 15, în secțiunea dedicată aplicațiilor, întâlnim următoarea sarcină: „Împărțiți-vă în trei grupe. Fiecare grupă să realizeze un poster în care să surprindă profilul unuia dintre cele trei personaje din textul *Un păianjen care se crede Spiderman* de Adina Popescu, răspunzând în același timp și la întrebările: „Are familia un rol determinant în viața personajului ales?”, „ Dacă păianjenul ar fi avut o familie, și-ar mai fi dorit o soră precum Maria?”. Prima întrebare dintre cele două la care am făcut referință nu vizează gândirea laterală e elevilor, deoarece, prin felul în care este formulată, ea solicită de la ei răspunsuri imediate, de tipul: „Are”, Nu are”. Cea de-a doua întrebare, evident, poate stimula gândirea laterală a elevilor în vederea generării de alternative. Răspunsurile ipotetice vor crea cadrul necesar pentru a compara propiile variante cu cele ale colegilor, a le analiza, a decide, a deduce. Tot în acest manual, la evaluarea de la pagina 38, ultima sarcină solicită redactarea unei pagini de jurnal (20–30 de rânduri) despre o experiență personală de lectură, activitate ce poate fi interpretată ca formă de jurnal metacognitiv.

La pagina 196, în cadrul unei lecții de sintaxă a propoziției, elevii sunt invitați să rezolve câteva sarcini pornind de la jurnalul de lectură al unui elev din clasa a VI-a, exemplu care demonstrează eficiența utilizării unui text apropiat de experiența reală a copilului, chiar dacă nu se suprapune integral cu aceasta.

O altă tehnică a lui Edward de Bono identificată în manualele analizate este „DE CE?”, construită pe ideea că nu trebuie să ne mulțumim cu prima explicație sau cu o explicație superficială. De Bono insistă că întrebarea „De ce?” rămâne relevantă chiar și atunci când răspunsul este aparent cunoscut: „Intenția exercițiului este de a ne face să evităm senzația că ceva este atât de evident încât să merite un răspuns de genul „de-atâta” [68, p. 127]. În manualul clasei a VII-a, la interpretarea textului *Cum e lumea* de Veronica D. Niculescu, sunt atestate sarcini ce ar corespunde acestei tehnici, deși întrebările nu reies una din alta: „ De ce crezi că pe bunica Biancăi o chema Bruna?”, „De ce crezi că Mara se gândește la mama ei atunci când rostește replica „Nu vedeți? Pare mare, dar e doar un pui!?”; „De ce crezi că Bianca asociază petalele mușcatelor cu fluturele în ultimul enunț al textului?”. Întrebări similare însoțesc și alte texte. De exemplu, la pagina 161, în cadrul temei „Arta spectacolului. Personajul dramatic”, se solicită: „De ce crezi că se preferă, într-un text dramatic, notarea numelui personajului în fața replicii, în defavoarea liniei de dialog?”.

O sarcină elocventă este formulată și la pagina 18 a aceluiași manual, la textul *Cum e lumea*: „Ceea ce s-a întâmplat în clipele următoare la Zoo Sibiu nu avea să fie deslușit prea curând”. Elevilor li se cere să explice: „De ce crezi că naratorul amână oferirea unei explicații despre fuga Biancăi?”. Unde-i tehnica? Eu nu văd aici sclipire de „De ce?”Cerințe asemenea urmăresc nu doar verificarea înțelegerii textului, ci și observarea diferențelor de gândire, a perspectivelor interpretative diverse ale elevilor. Tehnica „DE CE?”, asociată gândirii laterale, îi încurajează pe elevi să nu accepte rapid prima explicație, ci să caute alternative, să reconfigureze situațiile și să observe nuanțele sensului, ceea ce contribuie la formarea unui model cognitiv flexibil. Totuși considerăm că aceste sarcini vizează mai mut gândirea critică a elevilor decât cea laterală.

Itemii care ar părea că sunt orientați spre gândirea laterală sunt atestați și în analiza textului *Popa Tanda* de Ioan Slavici. Astfel, la pagina 51 din manualul pentru clasa a VII-a, se solicită împărțirea clasei în cinci grupe: lingviști, geografi, istorici, povestitori și artiști plastici. Grupului lingviștilor i se propune următorul item: „În ce măsură considerați că denumirea satelor influențează desfășurarea întâmplărilor? Propuneți alte două denumiri pentru cele două sate și explicați ce situații narative noi ar putea apărea în funcție de aceste denumiri.” Sarcina în cauză solicită nu atât flexibilitatea mentală, creativitatea și capacitatea de a reconstrui sensuri, ci, mai mult o gândire divergentă.

Și în manualul pentru clasa a VIII-a regăsim sarcini care să stimuleze gândirea laterală a elevilor. De pildă, la pagina 19 este formulată cerința: „Realizați o descriere de tip horoscop floral pentru Dediței și Stânjenel, valorificând trăsăturile personajelor-plante din textul Doinei

Ruști”, Sarcina respectivă e construită pe tehnica „generării de alternative prin descriere” [68, p. 114]. Exercițiile continuă cu sarcini precum: „Alege și rezolvă una dintre următoarele cerințe: Descrie-l pe Sisinel din perspectiva lui Vio sau a lui Năsosu/ Descrie-l pe Platanos din perspectiva lui Vio sau a lui Năsosu” [146, p. 19]. Formularea de opinii și puncte de vedere diferite ale celor implicați este o tehnică ce presupune adoptarea perspectivei celuilalt pentru a observa cum se schimbă configurarea situației atunci când interpretarea provine din alt unghi. Capacitatea de a genera și compara puncte de vedere diferite reprezintă una dintre abilitățile esențiale ale gândirii complexe și un pilon principal al gândirii laterale. Menționăm că analizate din această perspectivă, manualele școlare conțin un număr destul de mic de astfel de sarcini.

La finalul fiecărui capitol din manualele analizate există secțiuni de recapitulare și evaluare, organizate unitar și coerent. Se observă o corelație atât între unitățile de învățare, cât și în arhitectura generală a manualelor. Acestora li se adaugă imagini relevante, exerciții construite pe structura metodelor moderne care susțin demersul didactic, precum și manualul digital ce include materiale video cu rol în facilitarea înțelegerii conținuturilor, indicator al unei intenții reale de modernizare a procesului educativ. Totuși, imaginile incluse nu sunt valorificate prin exerciții de stimulare a gândirii laterale, autorii lăsându-le la discreția profesorilor.

Așadar, analiza manualelor de Limba și literatura română pentru clasele V–VIII evidențiază un fapt esențial: deși sarcinile care pot stimula gândirea laterală există, acestea sunt prezente sporadic, fără o coerență curriculară și fără o intenționalitate pedagogică fermă. Manualele includ, într-adevăr, activități care solicită elevilor formularea unei opinii, exprimarea unor interpretări personale sau construirea unor alternative pornind de la textul literar. Totuși, simpla solicitare a unei opinii nu reprezintă, în sine, un exercițiu de gândire laterală. Gândirea laterală presupune restructurarea modului în care este privită o situație, identificarea unor perspective neobișnuite, generarea de ipoteze sau reevaluarea unor modele mentale – dimensiuni care, în actualele manuale, sunt rareori dezvoltate consecvent. Majoritatea sarcinilor de lucru sunt în continuare centrate pe reproducerea informației, identificarea unor elemente din text, recunoașterea unor structuri lingvistice sau oferirea unor exemple. Exercițiile de comentariu literar, deși utile pentru dezvoltarea interpretării, rămân predominant tradiționale și orientate spre confirmarea unei înțelegeri deja validate, mai degrabă decât spre explorarea unor potențiale alternative de lectură. Acest tip de activități stimulează gândirea convergentă, nu pe cea divergentă, element fundamental pentru dezvoltarea gândirii laterale. De asemenea, cerințele cu potențial lateral identificabile în manuale apar izolat, în funcție de viziunea autorilor sau de specificul textelor studiate, și nu ca parte a unei strategii pedagogice integrate. Unele dintre acestea folosesc întrebări de tip „De ce?”, solicită formularea de ipoteze, descrierea unor

perspective alternative sau o reconstrucție creativă a unor situații narative. Cu toate acestea, ele nu sunt suficiente pentru a produce un impact sistematic asupra formării competențelor de gândire laterală ale elevilor.

Unul dintre motivele acestei discontinuități îl constituie chiar structura programei școlare, care nu acordă un loc explicit dezvoltării gândirii laterale ca obiectiv de învățare, ci o menționează indirect, în asociere cu exprimarea personală, creativitatea sau argumentarea. În absența unei direcții curriculare ferme, manualele nu vor putea oferi un traseu coerent pentru formarea acestor deprinderi. Totodată, mulți profesori nu dispun de formarea necesară pentru a identifica, adapta și utiliza tehnicile lui Edward de Bono sau alte strategii de gândire creativă, ceea ce determină o aplicare inconstantă a acestor metode în practica didactică.

Este evident că, pentru a obține o dezvoltare reală a gândirii laterale, este nevoie ca elevii să fie expuși în mod repetat la sarcini deschise, care solicită căutarea de alternative, schimbarea perspectivei, reconstruirea unor modele de interpretare și asumarea unor riscuri cognitive. O singură activitate, oricât de bine formulată, nu poate genera o abilitate. Formarea gândirii laterale se realizează prin exercițiu constant și prin oferirea unor situații variate în care elevii pot testa și ajusta moduri diferite de a gândi. În acest sens, manualele actuale fac doar primii pași, insuficienți pentru a transforma gândirea laterală într-o competență funcțională.

În concluzie, deși în manualele analizate există elemente sporadice care se aliniază conceptelor de gândire laterală, acestea rămân prea puține, prea izolate și formulate punctual, fără continuitate și fără o intenție metodologică explicită. Predominanța sarcinilor reproductiv-identificatoare limitează posibilitatea elevilor de a experimenta alternative, de a formula ipoteze sau de a restructura modele cognitive. Pentru ca gândirea laterală să fie cu adevărat stimulată, este necesară o abordare curriculară solidă, o diversificare a activităților din manuale și, poate, cel mai important, formarea cadrelor didactice în utilizarea conștientă a strategiilor de gândire creativă. Numai astfel se poate transforma gândirea laterală dintr-o prezență ocazională într-o competență autentică, integrată în demersul educațional și valorificată în mod constant în procesul de învățare.

2.2. Niveluri, dificultăți și deficiențe în formare interpretului de literatură prin stimularea gândirii laterale

Pentru a evalua nivelurile și deficiențele elevilor-interpreți de opere literare, am desfășurat un experiment de constatare, care a început în anul 2020 și a continuat până în 2022. În experiment au fost implicați 80 de elevi din clasele V-VIII ale Școlii Gimnaziale ,,Explorator

Teodor Gheorghe Negoiță" din Sascut, dintre aceștia 40 fiind din Sascut-Sat și 40 de elevi din Păncești. De asemenea, în experimentul de constatare au fost implicate 30 de cadre didactice din școlile județului Bacău.

În cadrul experimentului de constatare, s-a urmărit colectarea informațiilor referitoare la: a) nivelurile de interpretare de către elevi a textelor literare; b) dificultățile de comprehensiune și interpretare a textului literar; c) strategiile utilizate de către profesori în procesul de formare a elevului-interpret; d) utilizarea strategiilor de stimulare a gândirii laterale.

Pentru colectarea datelor referitoare la nivelurile elevilor de interpretare a operelor literare au fost propuse mai multe chestionare, fișe și teste. Astfel, la clasa a V-a, a fost utilizat ca suport textul „Prietenul meu" de Ioana Pârvulescu, însoțit de o imagine. Celor 20 de elevi li s-a prezentat, înainte de a citi textul, doar o parte din imaginea respectivă și două sarcini. Prima sarcină a fost: „Determinați, în baza imaginii, starea personajelor și motivul acesteia". (Anexa nr.1). Analiza răspunsurilor elevilor a arătat că șapte elevi au remarcat bucuria copiilor din imagine provocată de primirea veștii că nu vor mai avea lecții, cinci intervievați au presupus că cei trei copii se bucură de reîntâlnirea lor după o lungă vacanță, iar opt s-au referit la fericirea personajelor din imagine ca rezultat al notelor obținute. Au participat deci, în total, 20 de copii. Aceste răspunsuri ale elevilor sunt ilustrate grafic în figura 2.1.

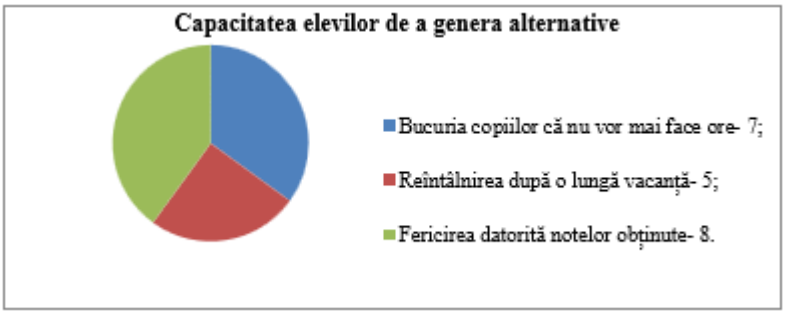


Figura 2.1. Răspunsurile elevilor privind tehnica „Generare de alternative prin descriere. Generare de alternative prin formularea de predicții, folosind imagini"

Cel de-al doilea item, „Adăugați a doua jumătate a acelui tablou, pentru a-l întregi, adică lângă cei trei copii din clasă care râdeau" a fost rezolvat în felul următor: șapte elevi au adăugat o minge, un soare, alți copii care se jucau, cinci elevi au desenat și personaje la fel de bucuroase de revedere, iar ceilalți 8 au desenat o doamnă profesoară și un catalog.

Itemii testului nr 2, propus elevilor din clasa a VII-a, (Anexa nr. 2) au urmărit evaluarea capacității elevilor de a scrie texte literare și nonliterare.

În această ordine de idei, menționăm că inițial 10 elevi din numărul total au fost solicitați să elaboreze un text literar, iar ceilalți 10 - un text nonliterar. La următoarea etapă de lucru, am propus elevilor să transforme textul literar în nonliterar, iar cel nonliterar în literar. Menționăm că din primii 10 doar 4 au reușit să transforme textul literar în nonliterar. Trei au comis anumite greșeli, doi nu au reușit să ducă la bun sfârșit sarcina, iar o persoană nu a făcut deloc față sarcinii. Elevii care au fost solicitați să transforme textul nonliterar în unul literar au soluționat sarcina în felul următor: trei au rezolvat în totalitate, alții trei au introdus doar un element - două de text literar, trei - doar au început textul, fără să ducă la capăt sarcina, iar unul - n-a rezolvat sarcina (figurile 2.2, 2.3.).

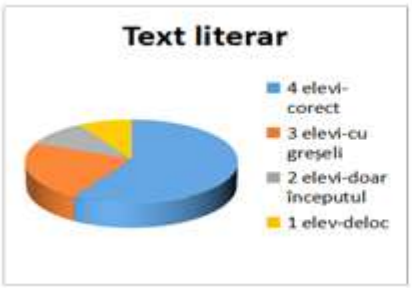




Figura 2.2. **Figura 2.3.**

Răspunsurile elevilor privind tehnica „Resemnificare - Generare de alternative": textul literar și textul nonliterar

Răspunsurile elevilor din clasa a V-a la cea de-a treia anexă, „Prezentați într-o altă lumină, una pozitivă, întreaga evoluție a personajului principal din „Vizită" de I. L. Caragiale, având în vedere informațiile știute deja din urma lecturii textului-suport", (Anexa nr. 3) au fost următoarele: șase copii au susținut că „Ionel nu putea să se joace afară cu jucăriile din cauza timpului rău", alți șapte elevi au precizat că „în acea zi Ionel își sărbătoarea ziua de naștere și nici nu și-a dat seama că deranjează prin comportamentul său", cinci au afirmat că „Ionel nu și-a conștientizat greșeala/ comportamentul, deoarece nu a fost învățat de mama sa", doi nu au fost în stare să rezolve sarcina.

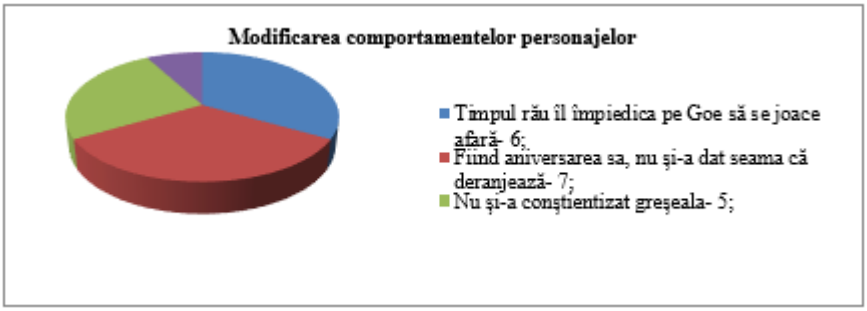


Figura 2. 4. Răspunsurile elevilor privind tehnica „Resemnificare”

O altă sarcină (Anexa 4), inclusă în cadrul experimentului de constatare, a constat în solicitarea adresată elevilor de clasa a V-a de a elabora fie un text descriptiv, pornind de la descrierea realizată de un coleg a imaginii care însoțește textul „O stradă de sentimente” de Ana Blandiana, fie o poezie de două strofe, inspirată de aceeași relatare verbală.

Rezultatele au fost următoarele: din cei 20 de elevi prezenți, opt au ales desenul, șapte - poezia, iar ceilalți cinci - atât desenul, cât și poezia. În acest mod am urmărit nu doar să vedem cât de atenți au fost și câte elemente s-au omis, ci și să încurajăm oricare talent, fiecare elev având posibilitatea astfel să-și aleagă varianta potrivită. Rezultatele respective sunt ilustrate în figura 2.5.

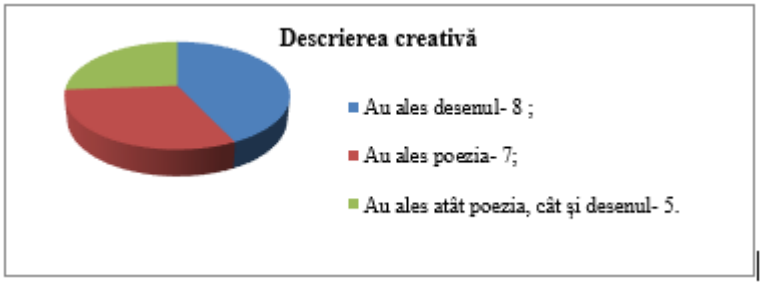


Figura 2.5. Răspunsurile elevilor privind tehnica „Descrierea prin omiterea unor informații”

În clasa a VI-a, ca text suport, a fost ales „Un păianjen care se crede Spiderman”, de Adina Popescu, elevii urmărind, inițial, să introducă în fiecare dintre cele nouă fragmente ale operei câte un element definitoriu, ulterior, să explice desenele verbale realizate (Anexa 5). Dintre cei 20 de copii, cinci n-au explicat toate detaliile imaginii, șapte nu s-au putut exprima destul de fluent, iar 8 au realizat toate sarcinile corect (figura 2.6.).



Figura 2.6. Răspunsurile elevilor privind tehnica „Descrierea unui obiect sau fenomen în mai multe feluri, din mai multe puncte de vedere”

Pe baza textului narativ literar în proză „Platanos” de Doina Ruști, copiii din clasa a VIII-a au avut ca sarcină redactarea unui text în baza unor ipoteze (Anexa 6), mai exact să-și imagineze că un coleg are nevoie de ajutor, dar nu îl cere și nici nu știe că este considerat prieten. Elevii trebuie să aibă în vedere dacă ar interveni pentru a-l ajuta, chiar cu riscul de a fi refuzați și dacă le-ar plăcea un astfel de gest. În ceea ce privește textul redactat, unii elevi au lansat ipoteze, dar nu au fost în stare să le dezvolte într-un text argumentativ. Mai exact, 7 elevi au formulat ipoteze, 8 nu au reușit să își susțină opiniile menționate, iar 5 nu au înțeles sarcina, formulând ipoteze ce nu au avut legătură cu sarcina.

Elevii din clasa a VIII-a au avut ca sarcină să-și imagineze o altă dezvoltare a acțiunii din textul epic „Fahrenheit 451” de Ray Bradburry, dar care să fie pozitivă (Anexa 7). Ipotezele propuse de elevi nu au ținut de logica textului „Fahrenheit 451”, printre acestea regăsindu-se următoarele: „Mildred, aflând că soțul ei ascunde în casă niște cărți, îl acoperă și îl susține în găsirea răspunsurilor la frământările avute”; „Beatty apare în text în ipostaza copilului lui Montag și lui Mildred, fiind pasionat de lectură” etc.

La acest item, 8 elevi au dezvoltat creativ și logic acțiunea cu noile ipoteze, având în vedere toate elementele noi, 7 elevi nu au avut în vedere toate elementele noi din ipoteze, iar 4 nu au înțeles sarcina și au rezolvat, dar fără a avea în vedere noile ipoteze.

Generarea de alternative prin amplificarea complexității unui model este o tehnică de stimulare a gândirii laterale. Totodată, tehnica respectivă ne-a permis să evaluăm capacitatea elevilor de a elabora un text în cazul în care, în procesul scrierii, sunt administrate cuvinte ce nu fac parte din câmpul lexical al temei abordate (Anexa 8). Trebuie menționat că acest test a fost aplicat la clasa a VII-a și că zece elevi din cei douăzeci nu au fost în stare să realizeze sarcina, patru elevi au scris textul cu calificativul „bine”, doi - cu calificativul „suficient”, patru au scris textul, dar au neglijat cuvintele administrate de profesor. Argumentele invocate de ei au fost următoarele:

a) „Este foare greu când ai de scris un text despre un copil mic, având cuvinte obligatorii, precum „discotecă”, „șanț”, „libelulă”.

b) „Nu am putut integra cuvintele propuse de profesor în povestea mea, deoarece ele erau cu totul din alt câmp semantic.”

c) „Am decis să nu țin cont de cuvintele impuse și am dus la capăt povestea, așa cum mi-am imaginat-o”.

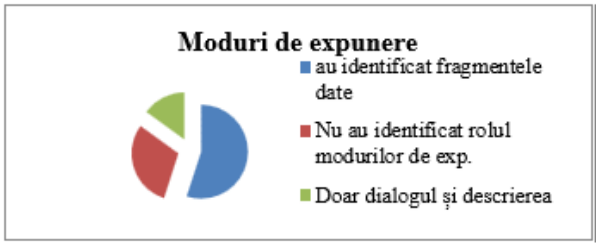
Evaluarea nivelului elevilor de interpretare a operei literare a fost realizată prin câteva sarcini formulate în baza textului „D-l Goe” de I. L. Caragiale, la clasa a VI-a. (Anexa 9) Prin această sarcină am urmărit obiectivele: a) evaluarea capacității elevilor de a identifica momentele

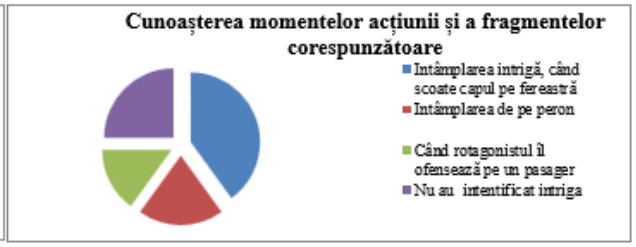
acțiunii și de a argumenta rolul fiecăruia în dezvoltarea acțiunii; b) evaluarea cunoștințelor și a capacității de a identifica și de a interpreta funcțiile modurilor de expunere; c) evaluarea capacității de a identifica și de a interpreta indicii de spațiu și timp ai acțiunii; d) capacitatea de a imagina o altă succesiune a evenimentelor/întâmplărilor din operă.

Referitor la primul obiectiv, elevii au demonstrat cunoașterea momentelor acțiunii și a caracteristicilor acestora, dar nu au fost în stare să identifice corect fragmentele respective. Cel mai complicat pentru dânșii a fost să numească întâmplarea-intrigă și cea care reprezintă punctul culminant al acțiunii. Părerile elevilor au fost foarte diferite, opt considerând că întâmplarea-intrigă este cea în care copilul scoate capul pe fereastră, pierde șapca și biletele de călătorie, patru insitând pe întâmplarea de pe peron (D-l Goe le numește proaste pe mămițe), trei - pe faptul că protagonistul îl ofensează pe un pasager, numindu-l „urâtule", cinci - nefiind în stare să identifice intriga. Aceeași stare de lucruri a fost înregistrată și în cazul punctului culminant: 11 elevi au considerat ca punct culminant faptul că D-l Goe s-a blocat în toaletă, cinci - pierderea biletelor, patru - oprirea forțată a trenului. În ceea ce privește felul în care a fost rezolvat obiectivul al doilea, dintre cele menționate mai sus, subliniem că analiza rezultatelor obținute a scos în evidență slaba cunoaștere a rolului modurilor de expunere în acțiune. Din numărul total, 11 elevi au fost în stare să identifice fragmentele respective, 6 dintre aceștia nefiind în stare să explice rolul narațiunii, al descrierii sau al dialogului. Restul, trei elevi, au identificat fie dialogul și descrierea, fie doar unul dintre acestea.

Indicii de timp și spațiu ai acțiunii, din fragmentele solicitate, au fost identificați de majoritatea elevilor. Și în cazul acestui obiectiv, elevii nu au putut să argumenteze importanța locului acțiunii (pe peron, în comparimentul trenului, în toaletă). Explicațiile lor au demonstrat nivelul reproductiv de interpretare. Exemplificăm:

a) „Acțiunea se desfășoară inițial pe peron, pentru a sublinia că personajele așteaptă trenul"; b) „Personajele se află într-un compartiment al trenului, pentru că așa e în toate trenurile".





Figurile 2.7. și 2.8. Evaluarea nivelului elevilor de interpretare a operei literare din perspectiva modurile de expunere și a momentelor acțiunii

Solicitați să modifice ordinea de relatare a întîmplărilor, elevii, fideli gândirii lor logice, au întâmpinat mai multe dificultăți. Alternativa de a construi altfel textul li s-a părut destul de dificilă, ei motivând că mai întâi trebuie să aștepți trenul, să urci în el și apoi să se întâmple ceea ce se întâmplă. Aceste afirmații ale elevilor au demonstrat că elevii nu pot face față sarcinilor atunci când este solicitată gândirea lor laterală, că nu au deprinderile necesare de a o explora. Or, după cum subliniază V. Fluieraș, „căutarea de alternative are drept obiective generararea unor modele noi la modelele vechi/consacrate și șubrezirea poziției acestora din urmă" [68, p. 107].

Pentru a confirma ori infirma concluzia formulată cu privire la gândirea laterală a elevilor, le-am propus în continuare să identifice în schița „D-l Goe" mai multe cuvinte din câmpul lexical al cuvântelor „tren", „pălărie". Ulterior, elevii au fost solicitați să scrie câte trei posibile legături/ asocieri între cuvintele „tren" - „frunze", „pălărie" - „ciorbă". Cât privește prima parte a sarcinii, aceasta a fost rezolvată de toți elevii, dar diferit: din cele peste 15 cuvinte din câmpul lexical al cuvântului „tren" au fost identificate minimum trei și maximum opt („coridor", „cupeu", „pasageri", „bilet", „fereastră", „conductor", „vagon", „compartiment"). Pentru cuvântul „pălărie" elevii au atestat „pamblică", „paie, „marinel". Destul de dificil le-a fost să găsească posibile legături între cuvintele „tren - frunze", „pălărie" - „cățel". Doar patru elevi au putut să numească trei posibile legături între „tren - frunze" („frunze aduse de vânt pe tren", „tren verde ca frunzele", „pasageri în tren câtă frunză și iarbă"), restul, fie au propus una-două legături, fie - niciuna. Aceeași situație s-a înregistrat și în cazul relației „pălărie - cățel", fapt ce confirmă concluzia referitoare la imposibilitatea elevilor de a explora gândirea lor laterală în procesul de studiere a operei literare.

În clasa a VIII-a, în procesul studierii/interpretării pastelului „Iarna" de Vasile Alecsandri, am repetat această sarcină, prin metoda „explozie stelară", solicitându-le elevilor să scrie mai multe cuvinte pe care le asociază cu termenul „iarnă", ulterior să includă în acest șir și cuvântul „ciorbă", motivând patru posibile legături între „iarnă" și „ciorbă" (Anexa nr. 10). Circa 27 % dintre copii au oferit diverse exemple, descurcându-se, în schimb celalți 73 %, nefiind în stare să rezolve sarcina. Exemplificăm câteva dintre afirmațiile elevilor: : „mănânci ciorbă fiebinte din cauza iernii geroase", „o rețetă de bucătărie cu produse calde într-un afiș cu fulgi de zăpadă în jur".

Pentru evaluarea capacității elevilor de a sintetiza și de a exprima în mod creativ mesajul unui text literar, am recurs la cvintet ca tehnică de învățare activă, folosită, în special în lectura interpretativă. Astfel, după interpretarea operei „Câinele și cățelul" de Grigore Alexandrescu, elevii au avut ca sarcină să scrie morala fabulei în forma unui cvintet (Anexa nr. 11). Rezultatele au fost următoarele: doar cinci elevi au fost în stare să sintetizeze mesajul fabulei în forma

cerută, 11 elevi au redactat cvintetul, dar textele lor nu exprimau mesajul/morala operei studiate, patru elevi nu putut să rezolve sarcina. Exemplificăm din lucrările elevilor: a) *Samson /Arogant, viclean/ Spunând, vrând, manipulând/ Cățelul Samurache este credul/„Egalitate”* (M. N); b) *Samson/simplu, rău,/ latrând, zicând, vrând/ Un bou îl ascultă/ Frați* (C. G).

Caracterizarea personajului literar reprezintă un instrument esențial în formarea cititorului, deoarece acest exercițiu îl ajută să pătrundă în structura profundă a textului și să înțeleagă mecanismele care guvernează acțiunea și conflictele. Prin analiza trăsăturilor, a motivațiilor și evoluției personajelor, elevul învață să interpreteze lumea ficțională în mod critic și nuanțat.

În scopul colectării informației cu privire la capacitatea elevilor din clasa a VII-a de a caracteriza personajul, de a înțelege logica construirii acestuia în operă, în cadrul experimentului de constatare, le-am propus doi itemi, iar rezolvarea lor necesită gândirea laterală (Anexa nr.12).Ca text-suport a servit povestirea „Fricosul” de E. Gîrleanu. Itemul 1 din testul respectiv, „Imaginați-vă un alt comportament al iepurașului în momentul în care în fața lui „se întinse pe pământ o arătare cu două coarne grozave”. Prin urmare, la itemul: numiți trăsătura definitorie de caracter ce reiese din comportamentul imaginat, a fost rezolvat de către elevi în felul următor: șapte elevi au afirmat că iepurele n-a zbughit-o la goană din cauza arătării cu două coarne, ci, curajos din fire, a rămas pe loc pentru a se confrunta cu aceasta; șase elevi au susținut că iepurele, după ce a tras o sperietură grozavă, a revenit la locul cu pricina ca să vadă cine era arătarea, cinci elevi au considerat că iepurele nu putea să manifeste alt comportament decât cel pe care l-a arătat, deoarece, chiar de la începutul povestirii, el demonstrează că este foarte fricos, doi elevi n-au rezolvat sarcinile. Aceste rezultate demonstrază că doar cinci elevi au înțeles că iepurele, prin felul în care se comportă în diferite situații atestate în povestirea respectivă, este fricos, că nu poate să manifeste alt tip de comportament. Potrivit itemului 2, inițial, elevii urmau să creeze robotul unui om fricos, ulterior, să identifice în text manifestări de comportament, reacții ale iepurelui în diferite situații și, în final, să compare robotul omului fricos cu reacțiile și comportamentul iepurelui, formulând o concluzie. Analiza modului în care elevii au rezolvat itemul ne-a permis să deducem că ei manifestă unele blocaje cognitive, dar, în special, emoționale (teama de a nu greși, de a nu fi luat în râs de colegi), fapt care îi determină să renunțe la soluții neordinare. Totodată rezultatele elevilor au scos în evidență faptul că ei mizează mai mult pe gândirea logică decât pe cea laterală.

În cadrul experimentului de constatare, un obiectiv important l-a constituit colectarea informației cu privire cunoașterea conceptului de gândire laterală și la utilizarea în practică a tehnicilor de stimulare a acestui tip de gândire de către cadrele didactice din Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoiță” Sascut (anexa 13 și anexa 14). Precizăm că experimentul

de constatare s-a desfășurat pe parcursul anului 2020, fiind implicate 30 de cadre didactice de la Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoiță” Sascut (4 educatoare, 8 învățătoare, 15 profesori, 2 directori și 1 inspector școlar județean). Întrebările au urmărit conceptul de „gândire laterală” căruia i-am făcut o descriere în partea de început a chestionarului, pentru a veni în sprijinul oferirii de răspunsuri sincere din partea colegilor. Au participat, de asemenea, la acest sondaj, 17 de cadre didactice cu vechime mare în învățământ, 3 fără vechime și ceilalți 10 cu o vechime de până-n 10 ani. Am insistat asupra variabilei de vechime în muncă din convingerea că formarea elevilor-interpreți ai operei literare prin dezvoltarea gândirii laterale nu este o prerogativă doar a profesorilor cu experiență.O primă întrebare a chestionarului a vizat cunoașterea de către profesori a conceptului de gândire laterală”. Astfel, 28 de persoane au susținut că sunt la curent cu termenul în cauză, iar 2 respondenți nu-l cunosc. Din numărul total care au spus că-l cunosc, 16 respondenți (52%) au aflat despre gândirea laterală de la cursuri, iar 12 (46%) - din lecturile individuale - (figura 2.9).

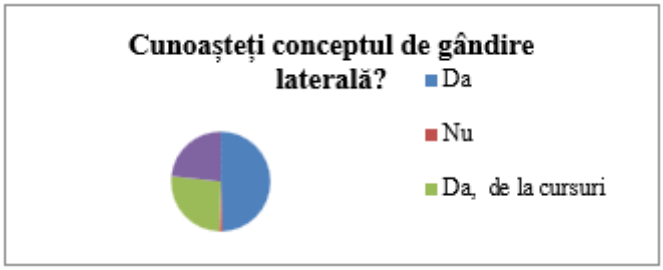


Figura 2.9. Cunoașterea conceptului de gândire laterală

La întrebarea „Credeți că e necesar ca gândirea laterală să fie disciplină de studiu?”, 15 respondenți au susținut că e posibilă această variantă, iar 15 că e necesară, dar niciunul nu a răspuns negativ.

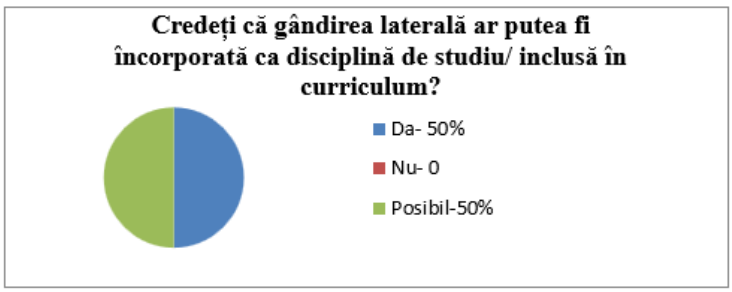


Figura 2.10. Gândirea laterală ca disciplină de studiu

Răspunsurile profesorilor la itemul: „Credeți că, utilizând metode și tehnici specifice gândirii laterale, elevul ar avea mai multe șanse în rezolvarea unor sarcini de lucru și/sau în

interpretarea unui text literar? au arătat că 80% sunt de acord în totalitate cu faptul că gândirea laterală are un rol esențial în rezolvarea itemilor, iar 20% nu sunt siguri, dar nici nu sunt în dezacord cu această idee.

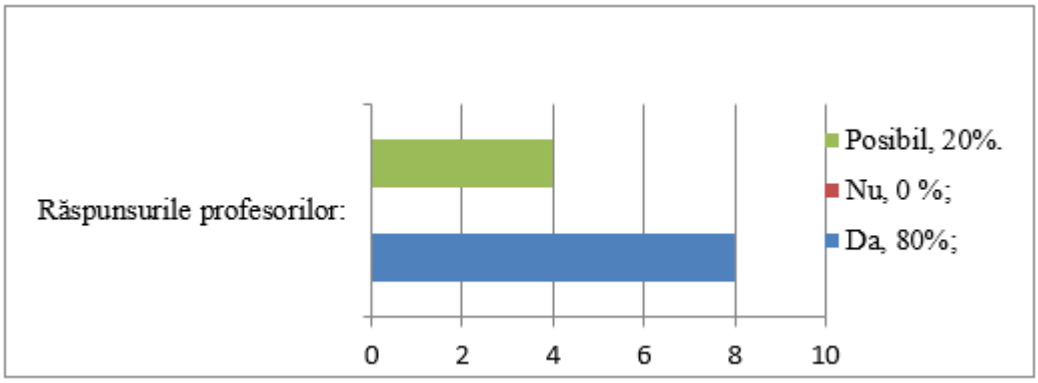


Figura 2.11. Rolul gândirii laterale în rezolvarea de itemi

Solicitați să încercuiască varianta de răspuns la întrebarea: „Care credeți că este factorul care contribuie cel mai mult la dezvoltarea gândirii laterale?”, 23 de respondenți au optat pentru varianta „deschiderea față de orice idee, care oferă posibilitatea, cât de mică, de rezolvare a problemei, un (1) respondent a ales varianta „identificarea elementelor principale ale problemei prin strategii/tehnici diferite”, 3 persoane au optat: „renunțarea la gândirea rigidă”, 1 persoană : „identificarea elementelor principale ale problemei” (figura 2.12).

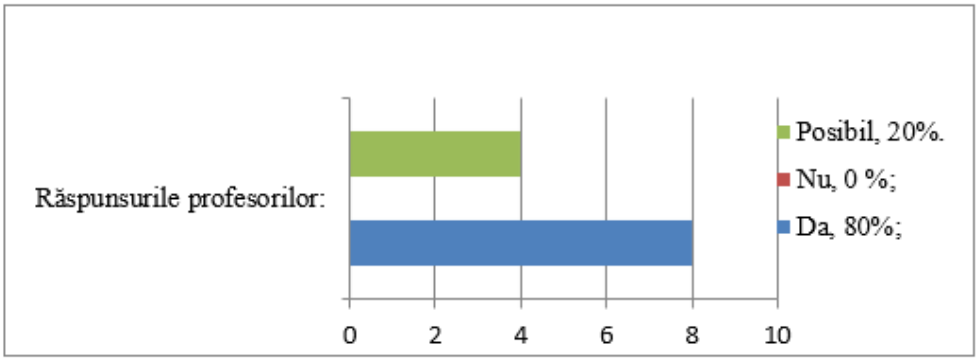


Figura 2.12. Criterii ce contribuie la dezvoltarea gândirii laterale

Solicitați să indice factorii ce contribue esențial la dezvoltarea gândirii laterale a elevilor, 25 de cadre didactice au ales familia, 11 - factorii sociali, 10 - motivele individuale ale formabililor, 15 - factorii educaționali, 9 - metoda exercițiilor, 5 - voința, 5 - ereditatea.

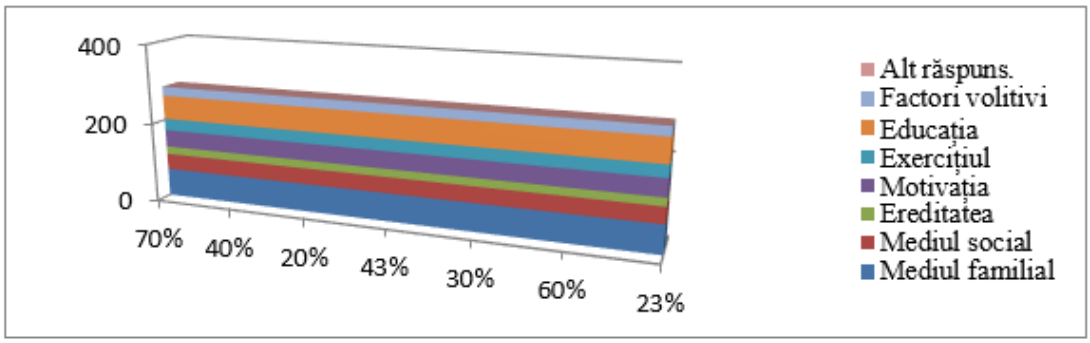


Figura 2.13. Factorii ce stimulează gândirea laterală

În ceea ce privește premisele ce stau la baza dezvoltării gândirii laterale a elevilor („ Alegeți din lista propusă premisa/premisele ce stau la baza dezvoltării gândirii laterale a elevilor”), 8 respondenți au considerat necesară asigurarea unei atmosfere permisive, care să ofere elevilor acel climat optim pentru manifestarea spontană, fără teama de a greși, 10 respondenți au optat pentru „cultivarea încrederii în sine, încurajarea efortului creator al elevilor”, 2 au susținut drept premisă cultivarea spiritului de inițiativă în formarea abilității de a aborda situații-problemă într-un mod relaxant, 6 - „insuflarea unei atitudini și a unui stil de gândire liber, 2 - „orientarea și stimularea gândirii elevilor spre nou prin tehnici specifice; alte premise” (figura 2.14).

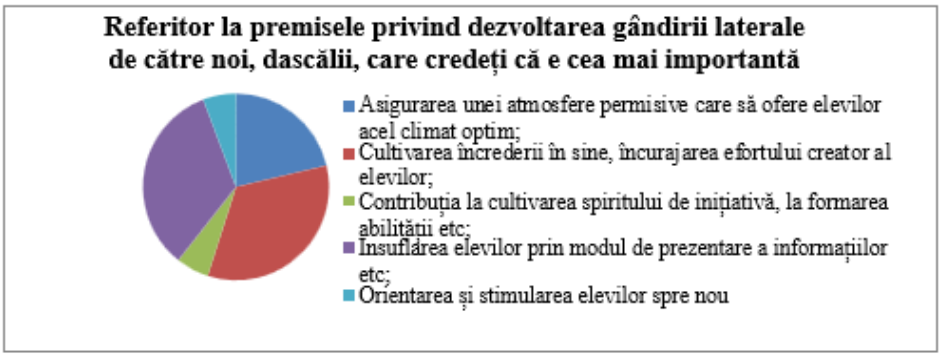


Figura 2.14. Strategii de dezvoltare a gândirii laterale

Un alt item a vizat metodele/tehnicile utilizate de pedagogi („Numiți două-trei metode prin care urmăriți stimularea gândirii laterale a elevilor”). Conform răspunsurilor, brainstormingul, pălăriile gânditoare, jocul didactic, jocul de rol sunt metodele cel mai des utilizate de către cadrele didactice. Reprezentative pentru răspunsurile respondenților sunt următoarele:

a) „ Dezvoltarea gândirii laterale a elevilor o putem realiza prin implicarea lor în diferite activități care să îi antreneze atât emoțional, cât mai ales cognitiv, ca să înțeleagă le cât mai bine importanța”.

b) „ Metoda comunicativă îl pune pe elev în situații reale, care îl ajută să-și analizeze soluțiile propuse, să ia o decizie privind propriul mod de rezolvare a problemei”.

În concluzie, menționăm că analiza datelor evidențiază un decalaj semnificativ între nivelul declarativ al competențelor profesorilor privind gândirea laterală și nivelul operațional, manifestat în practica educațională curentă. Deși cadrele didactice afirmă că înțeleg conceptul de gândire laterală și că îi recunosc importanța în formarea competențelor cognitive superioare ale elevilor, utilizarea reală a strategiilor specifice rămâne sporadică, fragmentară și adesea doar formală. Acest fenomen sugerează că problema nu rezidă în necunoașterea teoretică, ci în insuficienta integrare metodologică, în rigiditatea structurală a procesului de predare și, nu în ultimul rând, în persistența unor modele tradiționale de gândire didactică.

Profesorii indică drept metode de stimulare a gândirii laterale tehnici precum *brainstormingul, pălăriile gânditoare, conversația euristică* și *jocul didactic*. Totuși, aceste demersuri, deși valide în sine, sunt adesea utilizate într-o manieră schematică, tratate ca exerciții izolate, fără o fundamentare epistemică solidă sau o articulare adecvată în proiectarea curriculară. În lipsa unui cadru sistemic de aplicare, aceste metode își pierd potențialul transformator și devin simple instrumente de activizare superficială, fără să producă efectele de restructurare cognitivă care definesc, în esență, gândirea laterală. Menționăm și faptul, foarte important, că metodele la care au făcut referință profesorii - brainstormingul, pălăriile gânditoare, conversația sau jocul didactic — nu sunt, în mod strict, ancorate în specificul hermeneuticii textului literar. Ele reprezintă procedee transdisciplinare, aplicabile în orice context de învățare, care solicită flexibilitate cognitivă, generare de idei sau rezolvare creativă de probleme, de la matematică și științe la educație civică sau arte. Or, interpretarea literară reclamă instrumente hermeneutice specializate, capabile să activeze procese de comprehensiune, deconstructivism, simbolizare, reconstrucția sensului și dialogul cu tradiția culturală - dimensiuni pe care strategiile enumerate nu le ating în mod direct. În absența unor metode proprii domeniului literaturii (analiza structurală, lectura critică, interpretarea polifonică, lectura simptomatică, lectura din perspectivă naratologică, estetică sau fenomenologică), gândirea laterală rămâne un demers general, fără să favorizeze în mod substanțial complexitatea actului hermeneutic.

În mod paradoxal, majoritatea profesorilor afirmă că promovează „deschiderea față de orice idee", că „renunțarea la gândirea rigidă trebuie să fie o axiomă" și că încurajează elevii să propună soluții alternative. Totuși, răspunsurile lor nu se reflectă în practicile observate. Această contradicție relevă existența unui hiat între convingeri și comportamente, posibil determinat de factori precum: presiunea evaluărilor standardizate, orientarea predominant reproductivă a curriculumului, lipsa unei formări continue autentice în domeniul pedagogiilor creativității și o percepție insuficient nuanțată asupra naturii gândirii laterale, redusă adesea la simple tehnici de

„dezghețare” intelectuală. Rezultatele demonstrează că aplicarea reală a gândirii laterale necesită mai mult decât cunoașterea unor metode: ea presupune o restructurare a cadrului pedagogic, o deschidere către explorare, toleranță la incertitudine, valorizarea erorii și o repoziționare a profesorului ca facilitator al unor procese cognitive complexe. Numai în aceste condiții, gândirea laterală poate deveni o competență autentic dezvoltată la elevi, nu doar un construct ideal vehiculat la nivel discursiv. În concluzie, pentru ca gândirea laterală să fie integrată eficient în practica școlară, este necesară o reconstrucție pedagogică în profunzime, care să includă atât formarea cadrelor didactice, cât și regândirea scenariilor didactice și a culturii evaluative, astfel încât să fie creat un mediu educațional propice inovării cognitive și flexibilității mentale.

2.3. Modelul pedagogic integrat al formării elevului-interpret al operei literare prin stimularea gândirii laterale

În științele educației, didactica (din gr. *didactikos* – instructiv) este definită ca „ramura pedagogiei ce vizează teoria generală a instrucției, cu sistemul de învățământ, cu formele de organizare, cu principiile, metodele, mijloacele, scopurile procesului instructiv și cu relațiile dintre cadrul didactic și elevi” [119, p. 11]. În acest context, modelul comunicativ, constituit în anii ’80 ca reacție renovatoare la învățământul tradițional, a urmărit, în plan pedagogic, crearea unui cadru de învățare care să acorde un spațiu amplu inițiativei elevului; în plan psihologic, instaurarea unei practici funcționale și motivate a limbii; iar în plan lingvistic, o abordare a limbajului din perspectiva dimensiunilor sale interactive și sociale [119]. În același timp, reformularea rolului strategiilor educaționale a implicat o reorientare a conținuturilor, o restructurare a modului de dezvoltare a cogniției și o adaptare metodologică menită să răspundă noilor cerințe ale societății contemporane. În această dinamică, elevul are nevoie de o gândire laterală pentru a putea face față schimbării rapide și complexității realității sociale. Afirmația lui Albert Einstein potrivit căreia „totul s-a schimbat cu excepția modului nostru de a gândi” [68, p. 23] devine emblematică pentru limitele sistemului educațional, care istoricește nu a fost proiectat pentru schimbare. În acest sens, Edward de Bono argumentează că gândirea laterală reprezintă o modalitate de ajustare cognitivă la ritmul accelerat al transformărilor contemporane, facilitând înțelegerea prezentului prin raportare la problemele, contextele și modelele socio-umane emergente [68, p. 25].

Principiile gândirii laterale, așa cum sunt formulate de Edward de Bono, pot fi organizate în patru direcții conceptuale majore: recunoașterea ideilor dominante sau polarizatoare; explorarea diverselor modalități alternative de a privi realitatea; relaxarea cognitivă în opoziție cu rigiditatea gândirii verticale; utilizarea întâmplării ca factor generator de idei [61, p. 67]. Alte

două principii subliniază rolul șansei în producerea noutății și conștientizarea faptului că gândirea verticală, prin însăși structura ei logică restrictivă, inhibă apariția ideilor originale [61, p. 81]. Trebuie de subliniat că nevoia de gândire laterală nu derivă din jocuri semantice, ci din organizarea funcțională a creierului, care determină tiparele noastre cognitive. Astfel, dezvoltarea creativității se sprijină pe: limitările gândirii verticale ca procedeu de generare a noului; utilizarea proceselor laterale în scopul inovării; orientarea gândirii laterale către producerea de idei simple, eficiente și viabile.

În paralel cu principiile gândirii laterale, principiile generale ale învățării – formulate încă din secolul al XVII-lea de Jan Amos Comenius, fondatorul didacticii moderne – rămân active și astăzi: principiul intuiției; al însușirii conștiente și active a cunoștințelor; al temeiniciei; al sistematizării și continuității; al accesibilității; precum și principiul respectării particularităților de vârstă și individuale ale elevilor [92]. Cercetările didactice moderne au clasificat aceste principii după: scopul învățării (accesibilitate, conștientizare, temeinicie,f ormativitate); metodologia procesului instructiv (corelarea informațiilor și metodelor, alternanța concret-abstract, modelarea, problematizarea, motivarea, echilibrul dintre activitatea frontală și cea individuală); conținutul și structura procesului de învățare (gradarea cunoștințelor, unitatea conținuturilor, corelarea logicii disciplinei cu logica științei de referință) [92, p. 11].

O importanță deosebită pentru construirea și fundamentarea unui model pedagogic al formării interpretului de literatură îl au principiile educației literar-artistice, precum și acelea din domeniul artei, în general. Acestea se construiesc pe trei niveluri: principiile constitutive ale acestor domenii (care definesc literatura și arta ca forme ale cunoașterii și existenței umane), principiile regulative (privind creația și receptarea artistică), precum și principiile pedagogiei moderne și psihologiei receptării estetice [126, p. 87].

Menționăm, de asemenea, și rolul principiilor care au stat la baza proiectării curriculare, cu referință la disiplina limba și literatura română: a) centrarea documentelor curriculare pe formarea competenței de comunicare; b) definirea unei finalități axate pe dezvoltarea competenței culturale, având în centru lectura textului literar și formarea capacităților de comprehensiune și interpretare.

În consecință, principiile didacticii comunicării urmăresc: a) accentuarea rolului interactiv al limbajului și exersarea tuturor funcțiilor acestuia în contexte variate și semnificante, limbajul fiind transformat într-un instrument eficient de comunicare doar în măsura în care este cunoscut ca sistem cu structură și legi proprii. În al doilea rând, este vizată; b) configurarea unor strategii didactice active, orientate spre utilizarea limbii în context, iar varietatea textelor devine

elementul fundamental al organizării conținuturilor învățării; c) abordarea literaturii ca orizont deschis, dinamic și pluriperspectivist, capabil să genereze un dialog real cu textul, dar și „prin text", cu autorul și cu sine însuși, ceea ce presupune o familiarizare afectivă și intelectuală cu actul lecturii; d) structurarea unor parcursuri didactice explicite și coerente, care să coreleze domeniile disciplinei și să asigure articularea activităților de asimilare a cunoștințelor cu cele aplicative [118, p. 34]. În opinia Alinei Pamfil, acest model comunicativ și principiile sale reprezintă un demers dificil de operaționalizat în practica didactică. Din perspectiva didacticii redactării, compoziția școlară este definită drept „un mesaj verbal structurat, destinat realizării comunicării interumane" [48, p. 66], „un text constituit din termeni sau fraze ce alcătuiesc o scriere" [140, p. 15]. Acesta funcționează ca mesaj organizat și transmis prin coduri multiple – lingvistic, informațional și poetic – și implică două planuri: semnificantul, ce cuprinde structura sintactică și contextul, și semnificatul, adică discursul propriu-zis, configurat în planul conținutului. Limbajul devine, astfel, instrumentul fundamental prin care se acumulează cunoștințe și se dezvoltă capacitatea de expresie originală, iar măiestria profesorului constă în abilitatea de a orienta elevul către descifrarea „secretelor textului" și în motivarea lui pentru a integra mijloacele expresive în propriile producții [97, p. 128].

Principiile didacticii redactării, așa cum sunt formulate în perspectiva didacticii comunicării, configurează un cadru conceptual necesar dezvoltării competențelor de producere a textului scris, în acest caz, punându-se accent pe dimensiunea funcțională, reflexivă și creativă a actului compozițional. În acest sens, Alina Pamfil [118, p. 34], fundamentează aceste principii ținând cont de cinci direcții majore:

1. Diversificarea contextelor de producere de text scris devine esențială, deoarece comunicarea școlară trebuie să depășească limitele dialogului tradițional dintre profesor și elev. Varietatea contextelor permite accentuarea rolului emițătorului și al receptorului în configurarea mesajului, relevă modul în care structura discursului se transformă în funcție de statutul participanților la comunicare și oferă posibilitatea integrării unor coduri complementare limbajului verbal. Această diversificare nu reprezintă doar o strategie metodologică, ci un demers cognitiv și formativ prin care elevul este antrenat să utilizeze limbajul în situații reale, diferențiate, stimulatoare pentru creativitate și gândire critică.

2. Extinderea tipologiei textului scris constituie o orientare fundamentală. Introducerea unei varietăți ample de texte – funcționale, imaginative, reflexive, interpretative – precum și familiarizarea elevilor cu tiparele narativ, descriptiv, dialogal, informativ, explicativ sau argumentativ contribuie la consolidarea unei competențe scripturale flexibile și adaptabile.

Cunoașterea trăsăturilor specifice fiecărui tip de text devine indispensabilă, întrucât elevul trebuie să înțeleagă mecanismele de construcție ale discursului și finalitățile acestuia. Un procedeu eficient rămâne structurarea textului în funcție de întrebări-cheie adecvate tipului de discurs, fapt evidențiat și în literatura de specialitate, unde astfel de „structuri didactice deschise" permit elevului să internalizeze arhitectura compozițională.

3. Centrarea activității de scriere asupra substanței și coerenței mesajului presupune repoziționarea actului redactării dincolo de rigorile formale, orientându-l spre consistența ideatică și organizarea macrostructurii textului. Scrierea reflexivă și cea imaginativă ilustrează cel mai clar acest demers, deoarece acestea solicită elevului exprimarea personală, formularea propriilor idei și mobilizarea imaginației. În vederea reducerii inhibițiilor legate de constrângerile ortografice și de punctuație, se recomandă utilizarea ciornei ca spațiu de explorare liberă, permițând ulterior o reglare formală progresivă.

4. Dublarea actului scrierii printr-un parcurs reflexiv, întrucât reflecția asupra propriului proces de redactare susține dezvoltarea metacogniției. Această etapă, plasată la finalul activităților de scriere, facilitează conștientizarea etapelor parcurse, identificarea dificultăților, găsirea unor soluții individuale și responsabilizarea elevului. Autocorectarea devine, astfel, o practică formativă, prin care elevul își evaluează în mod critic propriile strategii și își consolidează autonomia în procesul de învățare.

5. Evaluarea dublă a scrierii, ca produs și ca proces, reprezintă un principiu esențial în pedagogia redactării. Evaluarea nu se limitează la forma finală a textului, ci include întreg parcursul de construcție: alegerea temei, documentarea, realizarea ciornelor succesive și rafinarea mesajului. Această perspectivă holistică permite profesorului să urmărească evoluția gândirii elevului și să valorifice progresul, iar elevului îi oferă posibilitatea de a percepe scrierea ca pe un proces iterativ, nu ca pe un act unilateral și definitiv.

Modelul pedagogic al formării interpretului de literatură artistică derivă și din modul în care este abordată problema fundamentală a activității interne și externe a elevului, activitate ce conduce la formarea cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor. În acest sens, se impune o distincție clară între modelul teoretic al instruirii și teoria didactică a instruirii: primul include principiile, metodele, procedeele didactice și formele de organizare ale activității instructive, în timp ce al doilea investighează procesele învățării, factorii de care aceasta depinde și mecanismele prin care se constituie.

Din perspectivă istorică, prima concepție psihologică științifică a învățării este teoria asociaționistă, a cărei fundamentare poate fi regăsită în concepția aristotelică asupra cunoașterii,

potrivit căreia orice formă de cunoaștere își are originea în senzații și poate fi redusă la combinații ale acestora, în timp ce percepțiile sunt rezultatul legării și contopirii impresiilor senzoriale. Pe această bază s-au constituit diferitele teorii asociaționiste, articulate în jurul unor componente definitorii: esența învățării, privită ca însușire a legăturilor existente între obiecte, însușiri, acțiuni sau stări psihice; conținutul învățării, ca formare a asociațiilor între elemente ale experienței senzoriale; condițiile învățării și suportul psihologic care o face posibilă.

Din acest punct de vedere, procesul de instruire urmează o traiectorie generală ce pornește de la senzații și percepții nemijlocite, le descompune în elemente constitutive, apoi le reunește în reprezentări și idei. Condițiile specifice formării acestor legături – întâietatea impresiei, intensitatea, frecvența și prospețimea – determină eficiența acumulării experienței senzoriale, care este ulterior transformată în cunoștințe. În mod sintetic, momentul instructiv poate fi definit ca un proces de reglare a acumulării experienței senzoriale și a conversiei acesteia în structuri cognitive.

Pe baza premiselor respective, pedagogul german Johann Friedrich Herbart a elaborat schema formală generală a instruirii, structurată în patru etape fundamentale: a) perceperea elementelor și detaliilor fenomenului – „claritatea”; b) legarea acestor elemente între ele și cu reprezentările anterioare – „asociația”; c) organizarea și interpretarea acestor legături într-un ansamblu coerent – „sistemul”; d) aplicarea noului sistem de reprezentări în contexte diferite – „metoda”. Cercetările ulterioare au condus la modernizarea acestei scheme, configurând etape precum: pregătirea elevului pentru însușirea noilor cunoștințe, comunicarea conținuturilor, compararea și abstractizarea, generalizarea și aplicarea.

În cadrul analizei teoriilor învățării, Andrei Cosmovici, în volumul *Psihologie generală* [32], include sinetica printre metodele semnificative de stimulare a creativității. Această metodă, cu caracter asociativ, a fost elaborată de W. Gordon [32], care valorifică perspective provenite din psihanaliză, acordând un rol esențial inconștientului. Complementar, teoria stimulării, fundamentată în cercetările lui I. P. Pavlov [70], afirmă că învățarea se realizează predominant prin consolidarea acelor activități care au consecințe pozitive.

În ultimele decenii ale secolului al XIX-lea, atât psihologia, cât și fiziologia au convergent către explicarea învățării prin intermediul reflexelor condiționate, dezvoltate în variante distincte: reflexele condiționate clasice [I. P. Pavlov, 70], învățarea prin încercare și eroare [E. Thorndike, 70] și reflexele instrumentale [B. F. Skinner, 70]. Aceste perspective au contribuit la constituirea unor modele explicative solide pentru înțelegerea procesului instructiv ca structură psihologică și

pedagogică complexă, aflată la confluența dintre experiența senzorială, mecanismele asociative și stimulii externi care determină modificarea comportamentului.

Prin urmare, în cadrul teoriei învățării, asociațiile continuă să constituie elementul fundamental, însă nu mai sunt privite ca simple conexiuni rezultate din perceperea directă a realității, ci ca mecanisme de adaptare a comportamentului la structura mediului înconjurător. Această deplasare de accent conduce la configurarea unui model de instruire centrat pe descoperire, în care elevul explorează proprietățile și legile realității prin acțiuni orientate, întemeiate pe experiența personală, pe exercițiul încercărilor și erorilor și pe investigarea nemijlocită a situațiilor concrete. În această perspectivă, organizarea procesului didactic presupune: a) alegerea tipului de activitate, în cadrul prezentei cercetări, fiind avute în vedere trei tipuri fundamentale, respectiv, lectura, interpretarea și scrierea creativă, toate susținute de tehnici specifice gândirii laterale; b) formularea cu precizie a scopurilor; c) examinarea căilor și a mijloacelor de atingere a finalităților propuse; d) identificarea și verificarea modurilor de acțiune; e) investigarea practică a proprietăților obiectelor și fenomenelor; f) generalizarea și formularea rezultatelor.

Consecința acestei orientări este transformarea elevului dintr-un obiect pasiv al influenței educaționale într-un subiect activ, participant și coautor al procesului de învățare, ghidat de nevoile, interesele și trăirile sale cognitive și afective. Totuși, psihologia gestaltistă (Kurt Lewin [161], Kurt Koffka [161] a formulat o observație esențială: în procesul de însușire a limbii, structurile nu se constituie prin simpla agregare a elementelor disparate, ci invers - întregul determină modul de organizare a elementelor sale componente.În această direcție, E.Tolman [107] a introdus conceptul de „învățare semnificativă”, iar L. S. Vîgotski [107] a oferit o analiză profundă a mecanismelor semiotice care structurează activitatea psihică și procesele de învățare. El a demonstrat că specificul activității psihice umane constă în apariția unei forme superioare de reflectare a realității, realizată prin formarea noțiunilor și a sistemelor conceptuale ce surprind relațiile esențiale ale lumii.

Rezultă astfel o nouă concepție asupra învățării, articulată în jurul următoarelor dimensiuni: a) esența – formarea la elevi a noțiunilor și a sistemelor de noțiuni; b) conținutul - relațiile semnificative dintre noțiuni și cuvintele care le denumesc, pe de o parte, și dintre noțiuni și relațiile obiective ale realității, pe de altă parte; c) condițiile - structura activităților de achiziție conceptuală; d) baza - elaborarea mecanismelor mentale prin care elevul poate identifica, analiza și reuni caracteristicile definitorii ale diferitelor clase de obiecte și fenomene. În această logică, pentru a dobândi noțiuni concrete, elevii trebuie să învețe procedeele activității mintale prin care

se realizează identificarea trăsăturilor esențiale și integrarea lor într-un sistem conceptual coerent.

Pentru a surprinde rolul gândirii în instruire, se impune referirea la teoria interiorizării, care postulează că structurile operaționale ale gândirii derivă din acțiuni practice asupra obiectelor, transferate ulterior în plan ideal și desfășurate ca acțiuni mintale asupra imaginilor acestora.Această teorie dezvoltată pedagogic în psihologia sovietică de P. I. Galperin [107], N. F. Talîzina [107] și colaboratorii lor, definește gândirea ca mecanism de orientare a comportamentului, bazat pe orientarea în structura obiectului prin intermediul imaginii sale psihice. Prin urmare, învățarea constă în însușirea elementelor de orientare a activității și a acțiunilor mintale necesare planificării și realizării acesteia în condițiile date.

Din această paradigmă decurg noi principii de organizare a instruirii: a) introducerea noțiunilor prin rezolvarea unor probleme care solicită aplicarea lor; b) descoperirea activităților mintale necesare aplicării respective; c) formarea la elevi a unui sistem de acțiuni mintale adecvate diferitelor tipuri de probleme și situații; d) comunicarea caracteristicilor definitorii ale acestor tipuri și formularea lor în termeni conceptuali; e) utilizarea acțiunilor obiectuale și verbale care, prin interiorizare, se convertesc în acțiuni mintale. În mod corespunzător, metodele centrale de instruire includ: instructajul detaliat privind caracterul și condițiile operațiilor necesare; organizarea elementelor de orientare pentru alegerea și utilizarea adecvată a acțiunilor; desfășurarea etapizată a operațiilor obiectuale și verbale pentru formarea acțiunilor mintale și a noțiunilor asociate. În continuarea analizei teoriilor psihologice ale personalității, se disting mai multe orientări: teoria tipurilor constituționale, care susține existența unei corelații între aspectele fizice și cele psihice ale individului; teoriile dinamice, care consideră structura personalității rezultatul interacțiunii dintre forțele psihice interne și condițiile mediului; teoriile culturaliste, ce atribuie mediului cultural rolul determinant în edificarea personalității; teoria factorială, care explică personalitatea prin organizarea ierarhică a trăsăturilor, a factorilor temperamentali și a celor motivaționali; teoria integrativ-dinamică, axată pe nivelurile reflexelor condiționate, ale deprinderilor și ale trăsăturilor individuale; respectiv teoriile învățării, care privesc personalitatea ca rezultat al acumulării și structurării experienței. În urma aceastei analize, putem conchide că fundamentul fiecărui model de instruire, precum și al fiecărui sistem de principii și metode didactice, este constituit de o teorie psihologică a învățării. În acest context, teoria lui J. Piaget [108, p. 32] se evidențiază prin abordarea dezvoltării intelectuale ca proces evolutiv, structurat pe stadii distincte de gândire: stadiul senzoriomotor (0–1 an), stadiul preconceptual (1–4 ani), stadiul intuitiv (4–7 ani), stadiul operațiilor concrete (7–11/12 ani) și stadiul operațiilor formale (11–12 ani). Această schematizare permite înțelegerea modului în care elevul internalizează

cunoștințele și dezvoltă operațiile intelectuale specifice fiecărei etape evolutive, orientând procesul instructiv către nivelul de dezvoltare corespunzător.

În ceea ce privește stimularea gândirii creative, Constantin Șchiopu subliniază importanța creării unui cadru în care elevul să poată manifesta potențialul său creativ. Printre principiile esențiale pentru organizarea activității creative se numără: principiul stimulării gândirii creative, care presupune formularea de sarcini ce solicită generarea de informații noi; principiul operațional, ce implică utilizarea simultană a mai multor operații cognitive în cadrul aceleași sarcini; principiul estetic, ce integrează în conceperea sarcinilor esența literaturii ca artă; și principiul actualizării, ce presupune mobilizarea experienței estetice și de viață a elevului pentru a rezolva situații noi și pentru reevaluarea cunoștințelor prin stabilirea de noi relații între acestea [163, p. 10].

Referitor la tipurile de activitate, formele de organizare, metodele și tehnicile operaționalizate, eficiența acestora a fost valorificată prin activități centrate pe cunoașterea prin lectură, interpretare și scriere creativă. Aceste activități se desfășoară atât în cadrul cluburilor de lectură, cât și al CDȘ-urilor dezvoltate de autoare, și se realizează pe baza unor texte-suport provenind din manuale de limba română sau din literatura universală, selecționate fie de elevi, fie de profesor. În cadrul activităților de lectură, sunt utilizate tehnici precum omiterea unor informații, modificarea unor date sau conținuturi, lectura critică și reorganizarea elementelor structurale ale textului. Pentru activitățile de interpretare se aplică generarea de alternative, tehnica analogiei, tehnica concentrării atenției, provocarea, inversarea, contestarea, omiterea și tehnica întrebării „de ce?”. În scrierea creativă, tehnicile includ exerciții de scriere liberă, eliminarea blocajelor generate de familiaritate, asocierea ideilor, omisiunea deliberată, modificarea modelului, redistribuirea informațiilor și identificarea situațiilor problemă. Aplicarea tehnicilor în cadrul orelor este flexibilă, în funcție de factori temporali, contextuali, sociali și emoționali, fiind urmărită mai întâi familiarizarea elevului cu tehnica, urmată de aplicarea acesteia asupra textului literar analizat, în vederea valorificării sale operaționale.

Cele trei tipuri de activități – lectură, interpretare și scriere creativă – se concentrează pe emiterea de ipoteze, pe analiza textelor și operelor literare selectate, precum și pe activități de sintetizare a informațiilor într-o manieră clară și precisă, astfel acestea contribuind la consolidarea capacităților de comprehensiune și interpretare. În mod particular, abilitățile de analiză și sinteză sunt esențiale pentru procesarea și aplicarea eficientă a cunoștințelor acumulate. Ele permit elevului să înțeleagă mai profund informațiile, să identifice problemele și să genereze soluții adecvate. În contextul cercetării științifice, aceste abilități devin indispensabile, deoarece sprijină interpretarea rezultatelor și formularea de noi ipoteze. Procesul

de analiză implică descompunerea datelor în componente mai mici, iar sinteza presupune combinarea acestor componente pentru a trage concluzii fundamentate și a genera perspective noi.

În sens larg, metodologia cercetării reprezintă „baza logică și sinteza procedeelor științifice fundamentale de colectare, organizare și prelucrare a datelor empirice și de construire a unor metode teoretice explicative" [52, p. 52]. Aceasta constituie fundamentul rigorii științifice, integrând atât demersuri de cercetare empirică, cât și concepte teoretice care permit elaborarea unor explicații fundamentate. În cadrul procesului educațional, psihologia, pedagogia, didactica și metodica funcționează într-o interdependență dinamică, oferindu-și reciproc date teoretice și empirice indispensabile pentru atingerea scopului general al instruirii, educării și formării generațiilor tinere, astfel încât acestea să se integreze cât mai eficient în societate.

Strategia de instruire reprezintă „o cale prin care se iau decizii privind proiectarea, organizarea și realizarea într-o manieră personalizată a unei suite de situații de învățare" [43, p. 350]. Marin Stoica definește strategia didactică drept „modalitate complexă de organizare și conducere a procesului de instruire pe baza combinării metodelor, a mijloacelor de învățământ și a formelor de grupare a elevilor, în scopul realizării obiectivelor pedagogice" [162, p. 213]. În acest sens, strategia didactică constituie un cadru metodologic coerent, care permite abordarea și soluționarea cerințelor de învățare prin selectarea și utilizarea unui ansamblu diversificat de metode, materiale și mijloace pentru atingerea obiectivelor educaționale stabilite. Poate fi clasificată după diverse criterii. În funcție de forma de raționament solicitată, se disting: a) strategii inductive, prin care elevul intră în contact cu date concrete, exemple, fapt ce determină trecerea de la practică la teorie; b) strategii deductive, în care elevul se familiarizează inițial cu idei și reguli, pentru ca ulterior să le aplice practic, fiind astfel în opoziție cu strategia inductivă; c) strategii analogice, care presupun contactul cu situații reale, modelând comportamentul elevului prin raportare la acestea; d) strategii transductive, care vizează studierea noțiunilor cu grad de generalitate și derivarea concluziilor pe baza constatărilor; e) strategii mixte, care combină elementele primelor două tipuri de abordări.

În funcție de gradul de dirijare al învățării, strategiile pot fi algoritmice, caracterizate printr-o structură rigidă ce limitează libertatea și creativitatea elevului, sau nealgoritmice, care oferă elevului autonomie în construirea propriului demers creativ [130, p. 156]. Prin urmare, utilizarea strategiilor didactice necesită o aplicare judicioasă din partea profesorului, astfel încât predarea și învățarea să fie eficiente și să permită ulterior aplicarea practică a cunoștințelor acumulate.

În cadrul celor două CDȘ-uri și al Clubului de lectură, forma de organizare a activităților elevilor se concentrează pe trei direcții principale: lectură, interpretare și scriere creativă. Metodele și tehnicile utilizate sunt grupate astfel: a) tehnici ale gândirii laterale aplicate activităților de lectură, deja precizate; b) tehnici ale gândirii laterale aplicate activităților de interpretare; c) tehnici ale gândirii laterale aplicate activităților de scriere creativă, concretizate prin exerciții tematice diverse. Aplicarea tehnicilor se face ținând cont de factori temporali, contextuali, sociali și emoționali, iar eficiența acestora este evaluată în funcție de modul în care elevii reușesc să valorifice textul literar selectat, să emită ipoteze, să analizeze, să sintetizeze și să interpreteze informațiile obținute.

Evaluarea a dobândit în ultimele decenii o importanță centrală în procesul instructiv, nu doar ca moment punctual, ci și ca parte a elaborării unei metodologii tot mai adecvate, menite să optimizeze procesul de instruire considerat ca sistem reglabil și să asigure atingerea obiectivelor educaționale cu precizie [113, p.129]. În sens curent, evaluarea este definită ca „aprecierea progresului instructiv-educativ înregistrat de elevi la un moment dat" [119, p. 169]. Funcțiile evaluării implementate în această cercetare sunt de constatare, de formare și de control, iar cerințele urmărite includ consecvența și sistematizarea, subordonarea scopului general de dezvoltare a competenței literare a elevilor și aplicarea unei plasticități afectiv-intelective din partea profesorului. Totodată, evaluarea permite analiza performanțelor elevilor prin realizarea de experimente, contextualizarea și complexitatea sarcinilor, dezvoltarea metacogniției, exprimarea stilului personal de interpretare, precum și identificarea punctelor forte. Aceasta se realizează prin note, judecăți de valoare, texte elaborate și alternative aplicate, atenția cadrului didacttic și a elevilor fiind concentrată pe aspectul esențial al competențelor și promovând o abordare holistică care valorizează atât procesul, cât și produsul muncii elevilor. Evaluarea urmărește formarea competenței de interpretare, de remodelare a textului și de scriere creativă, folosind tehnici de lucru variate și jocuri, conform recomandărilor lui C. Șchiopu, care afirmă că „potențialitatea ființei umane, creativitatea, implicit scrierea creativă, pot fi educate printr-o pedagogie adecvată, caracterizată de o permanentă problematizare, ce pune elevii în situația de a se reanaliza și de a învăța singuri ceea ce pot face" [164, p. 210]. Evaluarea autentică, aplicată prin exerciții orientate spre dezvoltarea gândirii laterale, valorifică ansamblul de texte și tehnici studiate, facilitând consolidarea înțelegerii și aplicarea acestora în mod obișnuit. Având în vedere că termenul „lateral" semnifică mișcarea într-o parte și alta, evaluarea include utilizarea de imagini ambigue și solicitarea interpretărilor individuale, evidențiind astfel modalitățile alternative de abordare a unui obiect de studiu. Verificarea progresului elevilor în receptarea și interpretarea literaturii presupune mobilizarea disponibilităților afective, a imaginației, a gândirii,

a culturii literar-artistice, a limbajului critic și a însușirii atributelor limbajului poetic, corelate cu evaluarea deprinderilor, priceperilor și aptitudinilor literare, precum și cu utilizarea naturală a tehnicilor gândirii laterale.Cele două competențe principale vizate în cadrul acestei cercetări sunt: a) competența literară, care „presupune cunoașterea sistemului de coduri și experiența transtextualității” [31, p. 87], plasarea accentului pe creativitate, prin capacitatea de a genera sensuri complementare, de a realiza conexiuni și de a deduce inferențe [31, p. 88]; b) competența de comunicare, care presupune trei factori: un set de modele lingvistice instituționalizate, permițând organizarea și integrarea informațiilor; un set de cadre, scheme și scenarii; și modalitatea utilizării „în situație” a cunoștințelor lingvistice, adică abilitatea de a comunica eficient în diverse circumstanțe, nu doar de a executa mecanic formule prestabilite [31, p. 86].

Astfel, modelul teoretic al formării elevului-interpret de literatură artistică prin dezvoltarea gândirii laterale elaborat integrează criteriile de evaluare a competențelor elevilor în operarea cu gândirea laterală, structurate pe: a) domeniul de competență evaluat, respectiv comunicare, context, mesaj, evaluarea soluțiilor propuse prin aplicarea tehnicilor literar-lectorale, prin interpretare, caracterizare și comparare; b) competențele și activitățile evaluate, inclusiv formarea capacității de

interpretare prin operaționalizarea gândirii laterale, exerciții de redare a mesajului, imaginare de situații diverse, perceperea adecvată a imaginilor, cu forme de evaluare ce includ note și texte elaborate (figura 2.15.) .

2.4. Concluzii la capitolul 2

1. Analiza manualelor școlare utilizate în cadrul experimentului de constatare a evidențiat că majoritatea acestora prezintă o structură concentrată pe transmiterea de cunoștințe standardizate și pe exerciții de tip clasic, care solicită răspunsuri corecte predefinite. În acest context, elevul este puțin implicat în activități care să îi permită să exploreze multiple perspective asupra operei literare sau să își dezvolte autonomia în procesul de interpretare. Manualele conțin destul de puține și de la caz la caz sarcini de stimulare a gândirii laterale. Această constatare subliniază necesitatea revizuirii conținuturilor și a tipurilor de exerciții din manuale, astfel încât să fie integrate mai multe activități care să încurajeze analogia, descoperirea de conexiuni neașteptate și soluționarea de probleme deschise. Rezultatele analizei indică faptul că introducerea unor sarcini care solicită aplicarea experienței personale, experimentarea, formularea de ipoteze originale sau reinterpretarea textului prin tehnici de gândire laterală poate contribui semnificativ la dezvoltarea competențelor interpretative și creative ale elevilor. Astfel, manualele școlare trebuie să devină instrumente flexibile, care să faciliteze nu doar dobândirea

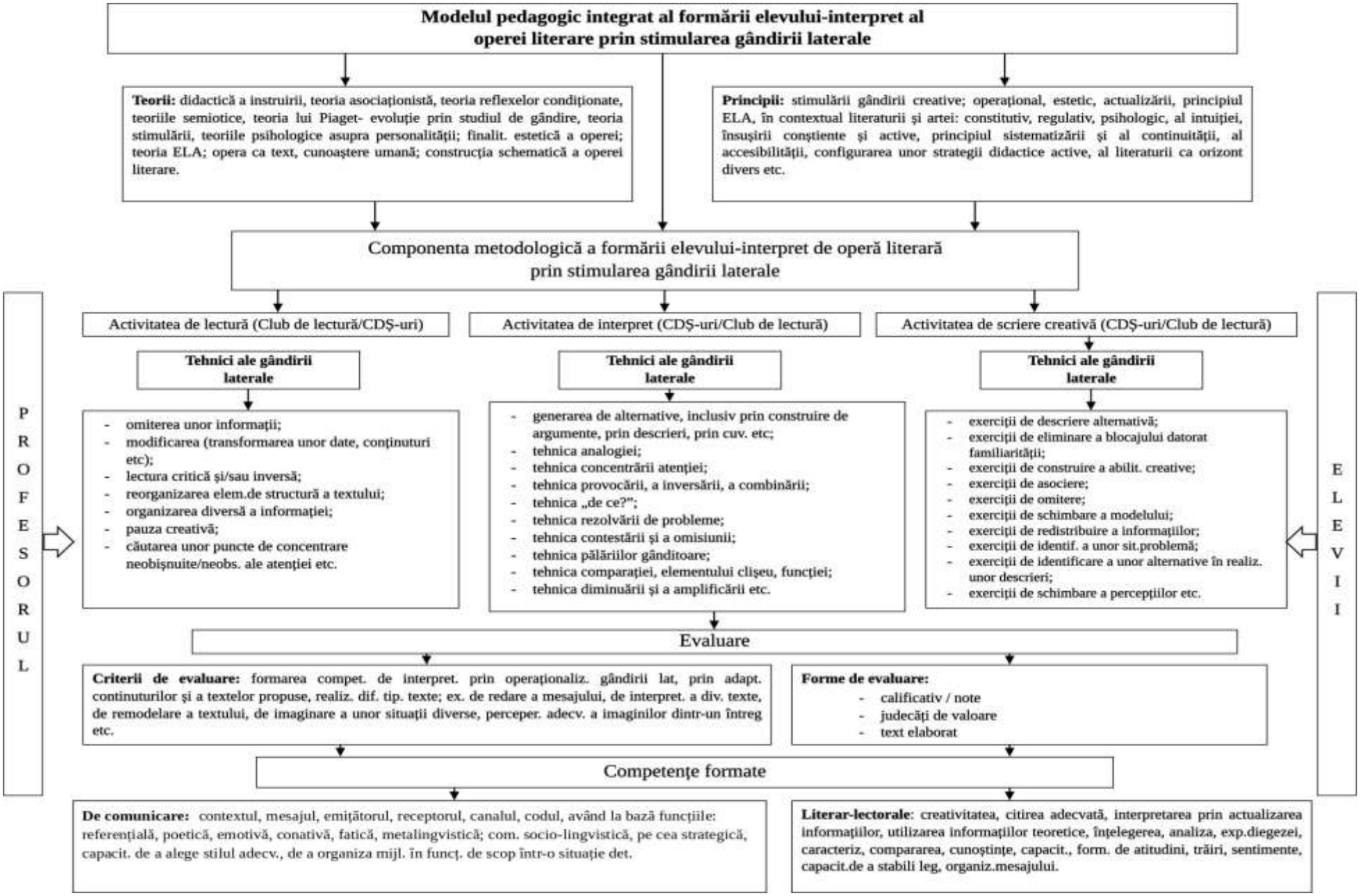
de cunoștințe, ci și cultivarea gândirii laterale ca resursă fundamentală în formarea interpretului de literatură.

2. Analiza răspunsurilor elevilor la itemii din testele de evaluare a capacității de interpretare a textului literar și a gradului de dezvoltare a gândirii laterale a evidențiat că majoritatea se situează la un nivel preponderent reproductiv. Aceștia reușesc să redea informații și sensuri evidente din text, dar întâmpină dificultăți semnificative în exploatarea gândirii laterale pentru a genera interpretări originale, pentru a identifica conexiuni neașteptate sau pentru a aborda opera literară din perspective multiple. În paralel, analiza răspunsurilor cadrelor didactice a arătat că, deși acestea sunt, în mare parte, familiarizate cu conceptul de gândire laterală, aplicarea sa în practică este limitată. Tehnicile menționate de cadrele didactice nu sunt utilizate sistematic și argumentat, iar majoritatea metodelor propuse nu sunt specifice studiului literaturii, ci au un caracter general, aplicabil și în alte discipline. Această discrepanță între cunoașterea teoretică și aplicarea practică indică necesitatea unei formări metodologice mai solide pentru cadrele didactice, precum și integrarea explicită a sarcinilor care să stimuleze gândirea laterală în procesul de interpretare literară, pentru a asigura dezvoltarea competențelor creative și critice ale elevilor.

3. Modelul teoretic al formării elevului-interpret de operă literară prin stimularea gândirii laterale se conturează ca un cadru complex, integrând dimensiuni teoretice, principii pedagogice, estetico-literare și componente metodologice, care urmăresc dezvoltarea competențelor literar-lecturale și de comunicare. Dimensiunea teoretică a modelului se sprijină pe o varietate de teorii – de la didactica instruirii și teoria asociaționistă, la teoriile semiotice și psihologice, inclusiv teoria lui Piaget privind evoluția prin studiu și teoriile stimulării și ale personalității – care fundamentează atât cunoașterea operelor literare, cât și înțelegerea procesului de formare a gândirii laterale. În paralel, modelul integrează principii esențiale, precum stimularea gândirii creative, actualizarea, ELA, principiul sistematizării și al continuității, accesibilitatea conținutului, precum și dezvoltarea unor strategii didactice active adaptate specificului literaturii și artelor. Componenta metodologică include activități de lectură, interpretare și scriere creativă, completate de tehnici concrete de stimulare a gândirii laterale, alături de criterii și forme de evaluare care permit monitorizarea progresului elevilor.

În ansamblu, modelul propune o abordare integrată, centrată pe descoperirea autonomă, flexibilitatea cognitivă și creativitatea elevului, urmărind ca rezultatul instruirii să fie formarea unui interpret capabil să înțeleagă, să interpreteze și să comunice sensurile operei literare într-o

manieră critică și creativă, valorizând astfel atât dimensiunea estetică, cât și cea cognitiv-comunicativă a textului artistic.


Modelul pedagogic integrat al formării elevului-interpret al operei literare prin stimularea gândirii laterale
Teorii: didactică a instruirii, teoria asociaţionistă, teoria reflexelor condiţionate, teoriile semiotice, teoria lui Piaget- evoluţie prin studiul de gândire, teoria stimulării, teoriile psihologice asupra personalităţii; finalit. estetică a operei; teoria ELA; opera ca text, cunoaştere umană; construcţia schematică a operei literare.
Principii: stimulării gândirii creative; operaţional, estetic, actualizării, principiul ELA, în contextual literaturii şi artei: constitutiv, regulativ, psihologic, al intuiţiei, însuşirii conştiente şi active, principiul sistematizării şi al continuităţii, al accesibilităţii, configurarea unor strategii didactice active, al literaturii ca orizont divers etc.
Componenta metodologică a formării elevului-interpret de operă literară prin stimularea gândirii laterale
PROFESORUL
Activitatea de lectură (Club de lectură/CDŞ-uri)
Activitatea de interpret (CDŞ-uri/Club de lectură)
Activitatea de scriere creativă (CDŞ-uri/Club de lectură)
Tehnici ale gândirii laterale
- omiterea unor informaţii;
- modificarea (transformarea unor date, conţinuturi etc);
- lectura critică şi/sau inversă;
- reorganizarea elem.de structură a textului;
- organizarea diversă a informaţiei;
- pauza creativă;
- căutarea unor puncte de concentrare neobişnuite/neobs. ale atenţiei etc.
Tehnici ale gândirii laterale
- generarea de alternative, inclusiv prin construire de argumente, prin descrieri, prin cuv. etc;
- tehnica analogiei;
- tehnica concentrării atenţiei;
- tehnica provocării, a inversării, a combinării;
- tehnica „de ce?";
- tehnica rezolvării de probleme;
- tehnica contestării şi a omisiunii;
- tehnica pălăriilor gânditoare;
- tehnica comparaţiei, elementului clişeu, funcţiei;
- tehnica diminuării şi a amplificării etc.
Tehnici ale gândirii laterale
- exerciţii de descriere alternativă;
- exerciţii de eliminare a blocajului datorat familiarităţii;
- exerciţii de construire a abilit. creative;
- exerciţii de asociere;
- exerciţii de omitere;
- exerciţii de schimbare a modelului;
- exerciţii de redistribuire a informaţiilor;
- exerciţii de identif. a unor sit.problemă;
- exerciţii de identificare a unor alternative în realiz. unor descrieri;
- exerciţii de schimbare a percepţiilor etc.
ELEVII
Evaluare
Criterii de evaluare: formarea compet. de interpret. prin operaţionaliz. gândirii lat, prin adapt. continuturilor şi a textelor propuse, realiz. dif. tip. texte; ex. de redare a mesajului, de interpret. a div. texte, de remodelare a textului, de imaginare a unor situaţii diverse, perceper. adecv. a imaginilor dintr-un întreg etc.
Forme de evaluare:
- calificativ / note
- judecăţi de valoare
- text elaborat
Competenţe formate
De comunicare: contextul, mesajul, emiţătorul, receptorul, canalul, codul, având la bază funcţiile: referenţială, poetică, emotivă, conativă, fatică, metalingvistică; com. socio-lingvistică, pe cea strategică, capacit. de a alege stilul adecv., de a organiza mijl. în funcţ. de scop într-o situaţie det.
Literar-lectorale: creativitatea, citirea adecvată, interpretarea prin actualizarea informaţiilor, utilizarea informaţiilor teoretice, înţelegerea, analiza, exp.diegezei, caracteriz, compararea, cunoştinţe, capacit., form. de atitudini, trăiri, sentimente, capacit.de a stabili leg, organiz.mesajului.

3. DIMENSIUNEA EXPERIMENTALĂ A FORMĂRII ELEVULUI-INTERPRET AL OPEREI ARTISTICE PRIN STIMULAREA GÂNDIRII LATERALE

3.1. Formarea elevului-interpret al operei literare prin stimularea gândirii laterale (designul experimentului de formare)

Gândirea reprezintă o înlănțuire de acțiuni care îndeplinesc diverse funcțiuni de ordin cognitiv, iar productivitatea acesteia este determinată de crearea unor noțiuni care reflectă realitatea într-un mod mai profund și mai complet decât cunoașterea senzorială a obiectelor și fenomenelor, oferind astfel soluții la problemele ce apar în viața omului [132, p. 94].

În calitate de factor contextual al gândirii, pedagogia se constituie ca știință ce are ca obiect cercetarea și aplicarea celor mai eficiente modalități de educare a elevului. Prin intermediul modelelor de artă literară oferite spre receptare, obiectul educațional „acționează direct asupra sensibilității și, implicit, asupra conștiinței elevilor, inoculându-le cunoștințe, idei, sentimente și modelându-le atitudini, respectiv comportamente umane” [119, p. 115].

La baza dezvoltării gândirii se află, în primul rând, vârsta, deoarece chiar din grădiniță copilul reușește să se exprime mai bine utilizând imagini, ceea ce îi permite să înțeleagă mai ușor un mesaj exprimat vizual. S-a constatat că procesul gândirii laterale este relevant de la copiii de 7 ani și până la nivel universitar. Deși această limită poate părea largă, gândirea laterală funcționează similar gândirii logice, iar aplicabilitatea sa nu este restricționată de o anumită grupă de vârstă. Dezvoltarea atitudinilor specifice gândirii laterale devine astfel un reflex al minții încă de la 7 ani. Totuși aplicarea eficientă a ideilor necesită experiența profesorului, astfel încât sarcinile să fie prezentate într-o formă accesibilă și să stimuleze gândirea laterală a elevului.

Edward de Bono atrage atenția asupra erorilor frecvente în procesul de aplicare a gândirii laterale, menționând că nu este corect: a) să presupui că gândirea laterală este automat înțeleasă și că oricine poate gândi astfel; b) să consideri că gândirea laterală este un subiect aparte, fără relevanță pentru majoritatea [59, p. 19].

Aceste observații s-au confirmat și în cadrul cercetării în cauză, deoarece, la începutul aplicării tehnicilor specifice gândirii laterale, elevii nu înțelegeau ce anume trebuia să gândească în raport cu itemii propuși. Pe măsură ce deprinderile de gândire s-au dezvoltat, procesul s-a clarificat, iar elevii au început să aplice tehnicile corespunzător.

Un exemplu concret se referă la experiența desfășurată în cadrul unui Cerc al învățătorilor, la care au participat peste 40 de cadre didactice din învățământul primar. Tema abordată, „Strategii de dezvoltare a gândirii critice valorificate în cadrul orelor de limba și literatura română”, a fost inițial considerată de mulți ca un subiect aparte, evidențiind necesitatea alocării unui timp suficient pentru explorarea tematicii. Aceasta a condus la extinderea activităților în mai multe județe, inclusiv prin Inspectoratul Școlar Județean Bacău, în anul școlar 2023-2024. Tot în perioada cercetării, în cadrul Cercului Pedagogic organizat pentru gimnaziu la Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoiță” Sascut, am utilizat tehnici de gândire laterală într-o oră opțională, prezentând metodele profesorilor din alte școli. Experiența a subliniat importanța gândirii laterale în procesul de instruire și rolul esențial al profesorului în cultivarea acesteia, atât în interpretarea textului literar, cât și în dezvoltarea competențelor cognitive și creative.

Astfel, gândirea laterală poate fi considerată o „atitudine generală a minții” [59, p. 20], care, prin aplicarea sistematică a unor tehnici predate în cadrul formal, contribuie la formarea unui obicei de gândire laterală, prevenind erorile identificate de Edward de Bono. Dezvoltarea acestui tip de gândire este mai eficientă atunci când este planificată și susținută pe o perioadă determinată, fără a necesita cunoașterea detaliată a fiecărui proces. Practicarea constantă a tehnicilor și utilizarea multiplelor instrumente de stimulare a gândirii laterale, în cadrul unui context formal, favorizează dezvoltarea abilităților și atitudinilor necesare pentru interpretarea creativă și critică a textului literar. Metodele aplicate nu pot avea impact dacă nu sunt însoțite de atitudinea și disponibilitatea necesare elevului, deoarece dezvoltarea competențelor presupune exercițiu sistematic într-un cadru care oferă instrumente specifice. În acest sens, folosirea simultană a mai multor tehnici și metode de stimulare a gândirii laterale constituie cea mai eficientă strategie pentru atingerea obiectivelor educaționale vizate.

Urmărind un alt factor important în operaționalizarea eficientă a gândirii laterale, este relevant să discutăm despre materialele utilizate, subliniind faptul că, indiferent de importanța subiectului abordat, ceea ce contează cu adevărat este efectul acestuia, adică procesul și produsul final. Sistemul cognitiv al elevului funcționează similar, indiferent de tema tratată, fiind posibil perturbat doar de anumite emoții, care intervin atunci când momentul are o semnificație deosebită.

Materialele vizuale reprezintă cele mai precise și ușor de studiat pentru procesarea informației. Totuși, deși imaginea este aceeași pentru toți, interpretarea ei poate varia, deoarece, spre deosebire de cuvinte și descrieri verbale, imaginile nu vin însoțite de un înțeles explicit, ceea ce poate conduce la neînțelegeri. Pentru stimularea gândirii laterale, pot fi aplicate tehnici

care pornesc de la prezentarea parțială a imaginii, urmată de oferirea integrală a acesteia, după ce elevul și-a exprimat inițial propria opinie. Această strategie permite compararea celor două percepții și evidențierea faptului că ideile se formează diferit în funcție de cunoașterea completă a contextului. Repetarea exercițiilor cu exemple multiple ajută elevul să înțeleagă, să interpreteze și să adapteze orice tip de material la situații reale. Eficiența acestui demers depinde în mod direct de profesor, care trebuie să exerseze gândirea laterală în mod constant, nu doar ocazional. În plus, gândirea laterală trebuie percepută ca o metodă complementară gândirii verticale, adăugând un plus de creativitate, care poate fi dezvoltat deliberat și măsurabil, conform lui Alexandru Roșca.

Materialele utilizate pot fi vizuale, verbale, de tip problemă sau sub formă de teme, conform recomandărilor lui Edward de Bono. În ceea ce privește materialele vizuale, acesta sugerează aranjarea progresivă a cartoanelor, imagini din ziare sau reviste, fotografii, desenarea unor scene realizate de elevi, material care, indiferent de acuratețea sa, devine util prin modul în care este privit și interpretat de fiecare.

Pornind de la aceste principii, în cadrul experimentului de formare, componenta metodologică a modelului pedagogic elaborat a fost augmentată prin operaționalizarea unor tehnici, metode și forme de organizare, integrate în activități de lectură, de interpretare și scriere creativă, cu rol în stimularea gândirii laterale, astfel încât elevul să devină un interpret activ al textului literar. Metodologia aplicată a inclus aplicarea de tehnici și metode specifice, forme de organizare și mijloace necesare realizării obiectivelor cercetării, prin predarea celor două opționale tematice: „Rolul gândirii laterale în interpretarea textului literar” și „Elevul-interpret al textului literar”, precum și prin crearea unui Club de lectură.

În cadrul activităților de lectură, interpretare și scriere creativă, au fost utilizate diverse tipuri de materiale: scrise, orale, înregistrate, preluate din ziare sau reviste, realizate de profesor sau de elevi, din emisiuni sau discursuri. Materialele problematice au vizat aspecte globale ale omenirii, probleme deschise, interacțiuni cotidiene sau probleme închise, pentru care există deja soluții. În acest scop, am alcătuit un dosar cu materialele de studiu și le-am programat în funcție de perioada și tema abordată, colectând tăieturi din ziar, teme și idei ale elevilor, fotografii și situații-problemă.

Un factor esențial în stimularea gândirii laterale îl reprezintă modul de funcționare a minții și utilizarea comunicării codificate, în care, în loc să transmitem întreaga informație necesară identificării, folosim un nume-cod sau un cuvânt declanșator care activează modul dorit de gândire.

Astfel, nu este nevoie să se parcurgă un volum mare de informații; atât emițătorul, cât și receptorii trebuie să cunoască „codul” pentru ca procesul să fie eficient.

De exemplu, în analiza textului literar „Ion” de Liviu Rebreanu, în vedereaa stimularea gândirii laterale a elevilor și a formulării unor idei originale privind impactul iubirii asupra personajelor, am adresat întrebări precum: „Asociați sentimentul iubirii cu o plantă de leac, cu o plantă amară, cu o plantă foarte frumoasă, cu orice altă plantă. Motivați”. „Raportați una dintre asocierile respective la sentimentul iubirii pe care-l trăiește Ion/Ana/ Florica. Am considerat că stimularea gândirii laterale în interpretarea textului literar oferă elevului oportunitatea să descopere multiple perspective, să argumenteze opinii diferite și să dezvolte abilități critice și creative esențiale în calitatea sa de interpret. Așadar, se poate, transfera o cantitate semnificativă de informații doar prin intermediul unui exercițiu care să stimuleze gândirea laterală a elevilor. Aceste sarcini pot fi încorporate anterior sau construite în momentul respectiv, în funcție de context. Este esențial să ținem cont de corelația dintre minte, natura informațiilor primite și ritmul în care acestea sunt recepționate, ceea ce subliniază necesitatea utilizării consecvente a tehnicilor specifice gândirii laterale. Această utilizare trebuie integrată în materia de studiu, inclusiv prin cele două opționale: „Rolul gândirii laterale în interpretarea textului literar” și „Elevul-interpret al textului literar”, avizate de Inspectoratul Școlar Județean Bacău, respectând criteriile de calitate: relevanța pentru susținerea și prezentarea cursului opțional, caracterul inovativ în raport cu programele de trunchi comun, contribuția opționalului la profilul de formare al absolventului, reflectată în competențele generale, precum și corelarea activităților de învățare cu competențele specifice (activități de lectură, de scriere creativă, de interpretare, context și sarcini de lucru pentru dezvoltarea competențelor specifice), conform fișei proiectului din programa opționalului.

De asemenea, s-a realizat o analiză a nevoilor elevilor, concentrată pe interesele de învățare, oportunitățile educaționale, resursele disponibile în unitatea de învățământ și specificul socio-economic și cultural local, toate acestea demonstrând utilitatea opționalelor menționate în dezvoltarea procesului de învățare/interpretare. În cadrul CDȘ-urilor, în primele ore, elevilor li s-au prezentat noțiuni de teorie literară, pregătind materialele necesare într-un cadru formal și cu o atitudine reprezentativă. Ulterior, pas cu pas, într-o perioadă planificată conform orarului, ei au fost introduși treptat în tainele gândirii laterale, prin aplicarea constantă a tehnicilor tematice. Itemii din manualele de limba și literatura română, editura Art, pentru clasele V-VIII, au fost adaptați pentru a include conceptul de gândire laterală, stimulând astfel formarea unei obișnuințe de a gândi lateral. În activitățile de lectură, li s-a oferit inițial o varietate de texte, pentru a încuraja lectura cu plăcere, integrând simultan strategii specifice gândirii laterale. Aceasta le-a

permis să înțeleagă mai profund textele și să își observe propriul comportament în relație cu acestea. Scopul urmărit a fost ca elevii să devină o componentă activă a procesului de lectură, deoarece citind, ei comunică efectiv cu textul, reconstituind mesajul printr-un amestec între gândirea sa și ideile reflectate de autor.

Totodată, s-a ținut cont și de faptul că „actul lecturii înseamnă o interacțiune între domeniul cognitiv și cel afectiv-evaluativ, o relație de complementaritate între explicare, comprehensiune și interpretare" [164, p. 113].

În procesul implementării opționalului „Elevul - interpret al textului literar", la etapa de lectură, s-a urmărit realizarea, prin tehnici de stimulare a gândirii laterale, a următoarelor obiective : a) formarea capacității de conexiune între cititor și text; b) dezvoltarea capacității de înțelegere a textului prin tehnici specifice gândirii laterale; c) formarea și consolidarea capacității de monitorizare a comprehensiunii și de remediere prin strategii tematice; d) cultivarea sentimentelor estetice; e) formarea deprinderilor de gândire laterală, necesare interpretului de text artistic.

Cât privește opționalul „Rolul gândirii laterale în interpretarea textului literar", prin intermediul acestuia, atenția cadrelor didactice implicate în experimentul de formare a fost concentrată asupra: a) valorificării reacțiilor emoționale generate de lectură și a corelării așteptărilor inițiale cu rezultatele primei lecturi; b) formării capacității de interpretare a textului literar; c) structurării câmpurilor lexicale; d) utilizării creative a limbii române în producerea, receptarea și interpretarea mesajelor în diverse situații de comunicare; e) formării capacității de a regândi textul din perspectiva noilor concepte și a reflecției asupra mesajului acestuia.

Prin cea de-a treia dimensiune a activității, scrierea creativă, s-a urmărit manifestarea capacităților creative ale elevilor de a elabora texte originale.

În cadrul Clubului de lectură, al CDȘ-urilor și în activitățile de scriere creativă, obiectivele urmărite au fost următoarele: a) formarea capacității de scriere creativă; formarea capacității de a utiliza corect, adecvat și eficient resursele limbii române; c) formarea capacității de a conștientiza provocările sau problemele dintr-o nouă perspectivă, de a găsi soluții inovative; d) dezvoltarea competenței de a schița și ulterior de a redacta diverse tipuri de compuneri; e) evaluarea soluțiilor găsite prin raportarea aestora la gândirea laterală.

În vederea realizării obiectivelor trasate, elevii au fost implicați, în cadrul lecțiilor planificate, în activități de lectură, de interpretare și scriere creativă care au presupus: identificarea în textul-suport a situațiilor de problemă, a unei descrieri, a căilor alternative de rezolvare a problemei, generarea diverselor perspective asupra unui obiect sau fenomen; eliminarea blocajelor, dezvoltarea abilităților creative de asociere, omitere și de modificare a

modelului, practicarea scrierii creative prin exerciții vizând redistribuirea informațiilor și modificarea modelului inițial.

Așadar, activitățile elevilor au fost organizate și desfășurate pe trei dimensiuni principale: lectură, interpretare și sciere creativă, în toate cele trei cazuri apelându-se la tehnici de stimularea/dezvoltare a gândirii laterale: argumentare, elaborare de ipoteze, exerciții de asociere, omitere și schimbare a modelului; exerciții de redistribuire a informațiilor; exerciții pentru dezvoltarea creativității și a gândirii laterale, exerciții de abordare a unei situații, exerciții de identificare a alternativelor în realizarea descrierilor și a situațiilor-problemă din textele propuse pentru interpretare; exerciții de descriere și soluționare a alternativelor posibile într-o anumită problemă; exerciții de lectură critică și/sau inversă; exerciții de pauză creativă și de căutare a unor puncte de concentrare neobișnuite sau neobservate ale atenției etc. Aceste exerciții au fost personalizate în funcție de tehnica aplicată, de tipul de text (ficțional, nonficțional, expozitiv, descriptiv, narativ, normativ, argumentativ-persuasiv, liric, epic, dramatic), de nivelul clasei și de particularitățile fiecărui elev, metacogniția fiind un factor esențial în acest context.

În toate activitățile desfășurate în cadrul opționalelor și al Clubului de lectură, accentul s-a pus pe un demers didactic de tip formativ, care a presupus implicare activă și interacțiune în rezolvarea sarcinilor. Pentru dezvoltarea competențelor de comunicare și lectoral-literare, s-au propus activități educaționale interactive, de tip practic-aplicativ, având la bază strategii didactice axate pe consolidarea continuă a capacităților și deprinderilor atitudinale, pe abordări flexibile și contextualizate, pe parcursuri diferențiate și individualizate de instruire și educare.

De asemenea, au fost aplicate metode alternativ-explicative, ce-au contribuit la interpretarea unor fapte și situații, pe metode și tehnici, cum ar fi: jurnalul reflexiv, pălăriile gânditoare, cubul, mozaicul, explozia stelară, diagrama Venn, cvintetul, jocul didactic, acesta din urmă desfășurat online (de exemplu, Wordwall) - toate corelate direct cu universul gândirii laterale. Competența de comunicare literară urmărită a avut la bază schema lui Roman Jakobson, care presupune: mesajul, descifrabil din perspective variate (tematică, psihologică, biografică, stilistică etc.), cu identificarea și relevarea elementelor de limbaj; contextul, lumea creată de autor în operă (evenimente, situații, acțiuni, personaje, cronotop), codul - modul de utilizare a limbajului și capacitatea cuvântului de a se transforma în valoare estetică, cunoașterea codului atât de emițător, cât și de receptor; lectorul/destinatarul, adică lectorul real/empiric care cunoaște efectiv textul, dar și cititorul alter ego, vizat, prezumtiv sau virtual. Competența de comunicare, precum și cea lectorală presupun capacitatea elevului de a citi adecvat și de a aplica operații intelectuale variate, precum: înțelegerea, alcătuirea planului de text, reproducerea și interpretarea diegezei. În acest proces, susține C. Șchiopu, trebuie să fie vizate contextul organizării logico-

semantice a mesajului, organizarea formală a mesajului și textul monologat sau dialogat [164, p. 192].

Remarcăm faptul că, rezolvarea unor itemi, în funcție de complexitatea lor, de gradul de înțelegere de către elevi a sarcinii, de timpul necesar pentru rezolvare, a fost prevăzută într-un interval de 2-3 ore. În cazul altor itemi, mult mai ușor de rezolvat, elevii au avut la dispoziție 1 oră. Tehnicile aplicate în cadrul lecțiilor au vizat texte dramatice, lirice și epice, preluate în proporție de aproximativ 70% din manualele de limba și literatura română aprobate de MEC, fapt ce ar putea contribui esențial la obținerea unor rezultate mai bune la evaluarea națională.

În continuare, vom prezenta metodologia de desfășurare a activităților de lectură, interpretare și scriere creativă, în cadrul celor două opționale și al Clubului de lectură, prin valorificarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii laterale a elevilor.

Activitatea nr. 1 (Anexa 15)

Tipul de activitate: înțelegerea și interpretarea unui text prin formularea, administrarea de idei noi

Obiective:

a) Să înțeleagă și să interpreteze textul literar, prin formularea și explorarea unor idei alternative față de cele prezentate explicit în text;
b) Să genereze idei noi pornind de la situații, personaje sau contexte narative, valorificând tehnicile gândirii laterale.
c) Să argumenteze propriile interpretări, justificând relevanța ideilor formulate în raport cu textul literar;
d) Să manifeste creativitate și flexibilitate cognitivă, demonstrând deschidere față de perspective multiple de interpretare.

Tehnici de stimulare a gândirii laterale: generarea de alternative/idei

Procedura de desfășurare a activității:

a) Lectura și contextualizarea textului – profesorul propune lectura legendei „Tezeu și Minotaurul” și clarifică elementele esențiale ale acțiunii, personajelor și conflictului, insistând asupra situațiilor-cheie (labirintul, sacrificiul tinerilor, rolul Ariadnei);
b) Formularea ideilor alternative – elevii sunt invitați să genereze idei noi pornind de la momentele importante ale textului („Ce s-ar fi întâmplat, dacă Tezeu nu ar fi primit firul Ariadnei, dacă Minotaurul ar fi fost eliberat/dacă regele Minos ar fi procedat diferit”), fără a evalua inițial validitatea acestora;

c) Analiza și argumentarea alternativelor – elevii selectează ideile considerate relevante și le argumentează prin raportare la text, analizând modul în care schimbarea unei situații ar modifica sensul legendei sau mesajul transmis.
d) Reflecție și concluzii interpretative – activitatea se finalizează prin discutarea variantelor propuse și formularea unor concluzii privind semnificația alegerilor personajelor și valoarea morală a legendei.

Activitatea nr. 2 (Anexa nr. 16)

Tipul de activitate: de intepretare a textului literar și de scriere creativă

Obiective:

a) să interpreteze comportamente, trăsături de caracter ale personajelor, situații-limită;
b) să amplifice, prin modificare, povestea desprinsă din opera literară respectivă;
c) să susțină critic varianta proprie prin raportare la textul scriitorului;
d) să manifeste gândire laterală.

Tehnici de stimulare a gândirii laterale: generarea de alternative prin amplificarea complexității unuui model

Procedura de desfăşurare a activității:

a) lectura textului-suport: „Fahrenheit 451" de Ray Bradbury;
b) scrierea textului prin introducerea unei situații noi, unor trăsături noi de caracter, care să schimbe cursul acțiunii;
c) discuții animate de variantele elevilor;
d) interpretarea textului original din perspectiva variantelor modificate.

Activitatea nr. 3 (Anexa nr. 17)

Tipul de activitate: scrierea creative

Obiective:

a) dezvoltarea gândirii laterale a elevilor prin reinterpretarea mitului „Tezeu și Minotaurul" în contexte noi și neprevăzute (lupta cu patru Minotauri);
b) stimularea creativității și a capacității de rezolvare a problemelor prin identificarea unor soluții alternative, bazate pe inteligență și strategie.
c) formarea gândirii critice prin compararea variantei clasice a mitului cu varianta modificată și analizarea impactului schimbărilor asupra mesajului textului;
d) dezvoltarea competențelor de exprimare orală și argumentare, prin susținerea unor soluții originale privind modul în care Tezeu câștigă prin înțelepciune.

Tehnici de stimulare a gândirii laterale: Introducerea unor situații noi, neprevăzute

Procedura de desfășurare a activității:

a) Activarea cunoștințelor anterioare: Profesorul reamintește pe scurt varianta clasică a mitului „Tezeu și Minotaurul” și discută cu elevii trăsăturile lui Tezeu.
b) Introducerea situațiilor noi: Elevilor li se prezintă scenariile alternative (patru Minotauri; victoria prin înțelepciune), ca provocări de gândiri;
c) Activitate în grupuri: Elevii propun soluții creative prin care Tezeu ar putea depăși situația folosindu-și inteligența, strategia sau cooperarea;
d) Reflecție și concluzii: Se discută ideile propuse, se compară soluțiile și se evidențiază rolul gândirii laterale în reinterpretarea mitului.

Activitatea nr. 4 (Anexa nr. 18)

*Tipul de activitate**:*** de interprtare a textului literar

Obiective:

a) Dezvoltarea capacității de interpretare a textului literar prin transferul semnificațiilor din mitul „Tezeu și Minotaurul” în situații de viață diferite, dar analoage.
b) Stimularea gândirii critice și analogice prin identificarea asemănărilor dintre conflictul mitologic și situații cotidiene sau simbolice.
c) Formarea creativității și a exprimării argumentate, prin explicarea modului în care soluțiile din analogii reflectă acțiunile și trăsăturile personajului Tezeu.

Tehnici de stimulare a gândirii laterale: tehnica analogiei

Procedura de desfășurare a activității:

a) Prezentarea situației literare: Profesorul reamintește episodul luptei lui Tezeu cu Minotaurul și evidențiază problema centrală (pericolul, labirintul, soluția).
b) Introducerea analogiilor: Elevilor li se oferă analogiile propuse și li se cere să identifice elementele comune cu situația din mit.
c) Analiza și interpretarea: Elevii lucrează individual sau pe grupuri pentru a explica legătura dintre analogii și textul literar.
d) Concluzionare: Se discută rezultatele, subliniindu-se rolul analogiei în înțelegerea profundă a mesajului textului literar studiat.

Activitatea nr. 5 (Anexa nr. 19)

Tipul de activitate: de interpretare a textului literar prin generarea alternativelor·cu privire la locul desfășurării acțiunii.

Obiective:

a) Să identifice rolul spațiului (trenul) în desfășurarea acțiunii din schița „Dl Goe”, de I. Luca Caragiale.
b) Să imagineze alternative narative prin schimbarea mijlocului de transport (autobuz, automobil, vapor, avion), aplicând gândirea laterală.
c) Să analizeze impactul modificării locului acțiunii asupra comportamentului personajului principal și asupra succesiunii întâmplărilor.
d) Să formuleze interpretări personale argumentate, demonstrând înțelegerea textului literar și a mecanismelor comicului caragialian.

Tehnici de stimulare a gândirii laterale: generarea de alternative·cu privire la locul desfășurării acțiunii

Procedura de desfășurare a activutății:

a) Reactualizarea cunoștințelor: Profesorul reamintește elevilor acțiunea schiței „Dl Goe” și rolul trenului în generarea situațiilor comice.
b) Lansarea sarcinii: Elevii sunt invitați să schimbe mijlocul de transport (ex.: autobuz, mașină, avion) și să identifice în textul literar acțiunile care nu ar mai fi posibile;
c) Generarea alternativelor: Elevii propun situații noi, adaptate noului spațiu, analizând impactul asupra personajului și comicului;
d) Prezentare și concluzii: Se discută variantele create și se formulează concluzii privind importanța locului acțiunii în interpretarea textului literar.

Activitatea nr. 6 (Anexa 20)

Tip de activitate: de scriere creativă; de interpretare a textului literar în baza generării de alternative

prin descriere

Obiective:

a) Să identifice elementele descriptive (personaje, comportamente, situații) din basmul „Zâna munților” de Petre Ispirescu;
b) Să genereze alternative descriptive pentru personaje, locuri și situații folosind gândirea laterală;
c) Să analizeze efectul modificărilor descriptive asupra semnificației textului și asupra atmosferei lui;
d) Să formuleze interpretări personale, argumentate prin raportare la textul literar înțelegerea relației dintre descriere și caracterizarea personajelor.

Tehnici de stimulare a gândirii laterale: generarea de alternative prin descriere

Procedura de desfășurare a activității:

a) Reactualizarea conținutului operei: Profesorul reamintește elevilor personajele principale și întâmplările esențiale din „Zâna munților”.
b) Lansarea sarcinii: Elevii sunt invitați să modifice descrierea unui personaj, a unui loc sau a unei situații (ex.: Zâna, munții, peisajul, acțiuni ale personajelor);
c) Generarea alternativelor: Elevii formulează variante descriptive noi și analizează cum se schimbă atmosfera basmului și percepția asupra personajelor;
d) Prezentare și discuție: Elevii își împărtășesc propunerile, iar profesorul ghidează analiza impactului modificărilor asupra textului și asupra interpretării literare.

Activitatea nr. 7 (Anexa nr. 21)

Tip de activitate: de scriere creativă

Obiective:

a) Să identifice situațiile/întâmplările favorabile și nefavorabile din textul „Căprioara” de E. Gîrleanu;
b) Să genereze alternative creative prin transformarea unei situații favorabile în una nefavorabilă și invers;
c) Să analizeze efectul modificărilor asupra acțiunii, personajelor și mesajului textului;
d) Să formuleze interpretări personale argumentate, demonstrând înțelegerea relației dintre situație și desfășurarea acțiunii.

Tehnici de stimulare a gândirii laterale: Generarea de alternative în procesul de transformare a unei situații/întâmplări favorabile în una nefavorabilă și invers,

Procedura de desfășurare:

a) Reactualizarea textului: Profesorul recapitulează întâmplările principale și momentele favorabile și nefavorabile din povestirea „Căprioara”;
b) Lansarea sarcinii: Elevii sunt invitați să aleagă o situație favorabilă sau nefavorabilă din text și să imagineze alternativa opusă (favorabil → nefavorabil sau invers);
c) Generarea alternativelor: Elevii redactează variantele noi, analizând impactul situației favorabile și nefavorabile asupra personajului, asupra comportamentului acestuia, acțiunii și mesajului;
d) Prezentare și discuție: Elevii împărtășesc alternativele create, iar profesorul ghidează discuția asupra efectelor transformării situațiilor asupra cititorului.

Activitatea nr. 8 (Anexa nr. 22)

Tipul de activitate: de **i**nterpretare a legendei „Tezeu și Minotaurul”

Obiective:

a) Să identifice faptele și evenimentele principale din legenda „Tezeu și Minotaurul”;
b) Să exprime emoțiile, sentimentele și atitudidnile personajelor în diferite momente ale acțiunii;
c) Să genereze alternative creative și posibile scenarii pentru interpretarea operei;
d) Să analizeze avantajele și dificultățile întâlnite de personaje și să formuleze concluzii argumentate.

Tehnici de stimulare a gândirii laterale: „Pălăriile gânditoare”

Procedura de desfășurare a activității:

a) Reactualizarea textului: Profesorul recapitulează legenda, prezentând personajele principale și acțiunea;
b) Explicarea tehnicii „Pălăriile gânditoare”: Se prezintă cele 6 tipuri de pălării și ce tip de gândire reprezintă fiecare;
c) Aplicarea pălăriilor gânditoare: Elevii analizează textul folosind fiecare pălărie: fapte, emoții, critici, avantaje, creativitate, concluzii;
d) Generarea alternativelor: Elevii propun scenarii sau soluții creative pentru desfășurarea acțiunii (ex.: cum ar fi putut Tezeu să scape altfel din Labirint);
e) Discuție și concluzii: Elevii își prezintă ideile, iar profesorul ghidează analiza asupra efectului acestei tehnici, implicit asupra înțelegerii legendei și dezvoltării gândirii creative.

Activitatea nr. 9 (Anexa nr. 23)

Tipul *de activitate:* de interpretare a operei literare prin construirea de argumente („Vrem să vă dăruim câte o fereastră” de Matei Vișniec).

Obiective:

a) Să identifice ideile principale și situațiile esențiale din text;
b) Să formuleze ipoteze alternative pentru acțiunile sau deciziile personajelor;
c) Să construiască argumente coerente pentru ipotezele propuse, folosind elemente din text;
d) Să analizeze efectele posibile ale alternativelor asupra mesajului și semnificației operei.
e) *Tehnici de stimulare a gândirii laterale:* Generarea de alternative prin formularea de ipoteze

Procedura de desfășurare a activității:

a) Reactualizarea textului: Profesorul recapitulează acțiunea și personajele principale din „Vrem să vă dăruim câte o fereastră” de M. Vișnec;

b) Explicarea tehnicii: Se prezintă elevilor modul de generare a alternativelor și formulare a ipotezelor, precum și importanța argumentării;
c) Identificarea situațiilor-cheie: Elevii aleg momente semnificative din text pentru a construi ipoteze alternative;
d) Formularea ipotezelor și argumentelor: Elevii redactează posibile scenarii alternative pentru comportamentele sau deciziile personajelor și le argumentează.
e) Prezentare și analiză: Elevii își împărtășesc ipotezele și argumentele; profesorul ghidează discuția privind impactul acestor alternative asupra mesajului și înțelegerii operei.

Activitatea nr.10 (Anexa nr. 24)

Tipul de activitate: de interpretare a operei literare

Obiective:

a) Să identifice comportamentele și acțiunile personajului principal, formulând întrebări de tipul „De ce?";
b) Să analizeze cauzele și efectele situațiilor din text, prin explicarea relației dintre faptă și consecință;
c) Să interpreteze atitudinea personajelor adulte față de Dl Goe, justificându-și răspunsurile;
d) Să formuleze explicații argumentate, demonstrând înțelegerea mesajului satiric al schiței.

Tehnici de stimulare a gândirii laterale: „De ce?"

Procedura de desfășurare:

a) Reactualizarea conținutului: Profesorul reamintește elevilor acțiunea schiței „Dl Goe" și personajele principale;
b) Explicarea tehnicii „De ce?": Profesorul prezintă modul de lucru: formularea repetată a întrebării: „De ce?", pentru a ajunge la explicații mai profunde;
c) Aplicarea tehnicii: Elevii analizează situații din text (ex.: pierderea biletelor, comportamentul lui Goe), formulând lanțuri de întrebări și răspunsuri de tip cauză–efect;
d) Discuție și interpretare: Elevii își prezintă explicațiile, iar profesorul ghidează interpretarea semnificațiilor textului;
e) Concluzia: Se formulează concluzii privind rolul comportamentului personajelor și mesajul critic al operei.

3.2. Valorizarea competențelor interpretative ale elevilor în contextul aplicării tehnicilor de stimulare a gândirii laterale (rezultatele experimentului de formare)

Competența de gândire laterală, competența literar-lectorală, competența de comunicare, atitudinea corespunzătoare față de actul lecturii, spiritul de creativitate și de receptivitate la schimbare, motivația cognitivă, valorile general-umane, strategiile didactice specifice, precum și contextul relevant demersului vizat reprezintă coordonatele fundamentale ale formării interpretului unui text literar. Toate aceste dimensiuni devin operaționale în momentul în care, prin activități specifice de lectură, de interpretare și de scriere creativă, ele trec de la statutul de simple concepte și achiziții teoretice la cel de abilități și, ulterior, la cel de aptitudini. *Modelul pedagogic de formare a elevului ca interpret al operei literare prin stimularea gândirii laterale,* care a stat la baza experimentului de formare, reprezintă o confirmare a eficienței cercetării realizate. În consecință, rezultatele acestui experiment, având rol formativ în configurarea elevului ca interpret al textului literar prin stimularea gândirii laterale, au demonstrat că dobândesc valoare funcțională în măsura în care sunt introduse ca materie de studiu predată constant. De asemenea, s-a remarcat rolul determinant al acestor rezultate atât în obținerea performanțelor la Evaluarea Națională, la disciplina Limba și literatura română, în special în interpretarea și redactarea textelor, cât și în facilitarea integrării copilului în societate și în sprijinirea dezvoltării sale armonioase, permițându-i, implicit, să țină pasul mai ușor cu schimbările rapide ale lumii contemporane.

În cadrul activităților desfășurate la cele două cursuri opționale – *Rolul gândirii laterale în interpretarea textului literar”* și *Elevul – interpret al textului literar* – precum și în cadrul *Clubului de lectură*, elevii au dobândit un comportament favorabil gândirii laterale. Astfel, prin deslușirea mecanismelor de formare a acesteia, au ajuns la interpretări personale ale operei literare și la realizarea unor produse de scriere creativă. Prin activitățile de lectură, de interpretare și de scriere creativă, care au vizat aplicarea constantă și complexă a tehnicilor specifice gândirii laterale, copiii au reușit să-și depășească teama de a nu răspunde conform unui tipar prestabilit, să-și dea frâu liber gândirii și să transforme gândirea într-o abilitate, așa cum subliniază și Edward de Bono, care afirmă că „gândirea este o abilitate” iar abilitatea de a gândi este *„operacy”* [68, p. 134].

Dintre tehnicile din sfera gândirii laterale aplicate în cadrul activităților de lectură, de interpretare și de scriere creativă, se pot enumera următoarele: a) generarea alternativelor; b) generarea de ipoteze; c) generarea de alternative prin formularea de predicții; d) generarea de alternative prin descriere; e) generarea de alternative prin amplificarea complexității unui model;

f) contestarea presupozițiilor; g) suspendarea judecății; h) identificarea ideilor dominante și a factorilor esențiali; i) fracționarea; î) transformarea situațiilor favorabile în nefavorabile și invers; k) analogia; l) alegerea punctului de acces; m) concepte, diviziuni și polarizări; n) stimularea aleatorie; o) blocajul; p) tehnica diminuării și a amplificării; r) omisiunea și rearanjarea; s) tehnica concentrării atenției; ș) pălăriile gânditoare; t) tehnica „De ce?"; ț) descrierea și rezolvarea problemelor etc.

În cele ce urmează, vom prezenta câteva dintre rezultatele obținute în cadrul activităților proiectate. În tabelul nr 3.1 sunt reflectate câteva dintre ideile alternative propuse de elevi, în funcție de momentele acțiunii din legenda „Tezeu și Minotaurul" (Activitatea 1), precum și argumentele lor.

Menționăm că explorarea ideilor alternative propuse în cadrul activității asupra legendei „Tezeu și Minotaurul" a oferit elevilor oportunitatea de a-și dezvolta capacitatea de interpretare și de a înțelege mai profund structura narativă și mesajele textului literar, argumentele lor fiind o dovadă a afirmației respective. Prin utilizarea tehnicii de gândire laterală – generarea de noi idei – elevii nu doar că au fost provocați să identifice momentele esențiale ale acțiunii, dar au fost și stimulați să conceapă alternative la desfășurarea evenimentelor, la comportamentul personajelor și la deciziile acestora. Astfel, s-a creat un cadru propice pentru exersarea creativității, a flexibilității cognitive și a capacității de argumentare.

Tabel nr. 3.1. Rezultatele elevilor obținute prin generarea de alternative

Moment al acțiunii	Ideea mea alternativă	Argument / Justificare
Tezeu intră în labirint	Tezeu încearcă să negocieze cu Minotaurul pentru a evita lupta.	Această variantă ar arăta că eroismul nu constă doar în forță, ci și în inteligență și curaj moral.
Tezeu primește firul Ariadnei	Tezeu nu primește firul și trebuie să se descurce singur în labirint.	Aceasta ar demonstra că ingeniozitatea și curajul individual pot fi decisive, chiar fără ajutor extern.
Lupta cu Minotaurul	Tezeu și Minotaurul ajung la o înțelegere și Minotaurul nu este ucis	Această variantă ar evidenția importanța cooperării și a găsirii unor soluții pașnice, schimbând moralitatea poveștii.
Regele Minos decide sacrificiul tinerilor	Regele Minos găsește o soluție alternativă și nu mai trimite tinerii în labirint.	Ar transmite un mesaj despre responsabilitatea conducătorilor și despre dreptate, nu doar despre curajul

		eroului.
Întoarcerea lui Tezeu acasă	Tezeu rămâne în Creta și ajută la reconstrucția orașului împreună cu cetățenii salvați.	Această variantă ar arăta că eroismul implică și asumarea responsabilităților sociale după victorie.

Fiecare moment-cheie al legendei a devenit un punct de plecare pentru reflecție și inovație. De exemplu, propunerea ca Tezeu să negocieze cu Minotaurul sau să găsească soluții pașnice în loc de a-l înfrunta prin luptă a stimulat elevii să vadă eroismul dintr-o perspectivă diferită: nu doar curajul fizic, ci și curajul moral și inteligența strategică ce pot defini caracterul unui erou. În mod similar, imaginarea unei situații în care Tezeu nu primește firul Ariadnei i-a obligat pe elevi să se pună în locul personajului și să găsească soluții creative pentru ieșirea din labirint, ceea ce a întărit capacitatea lor de analiză și rezolvare de probleme.

Generarea alternativelor referitoare la lupta cu Minotaurul, cum ar fi stabilirea unei înțelegeri între personaje sau evitarea violenței, a permis elevilor să interpreteze povestea sub un unghi moral și etic mai complex. Prin acest demers, elevii au înțeles că mesajul unei opere literare nu este fix, ci poate fi reinterpretat prin schimbarea unor variabile ale acțiunii sau ale deciziilor personajelor. De asemenea, varianta în care regele Minos decide să nu mai sacrifice tinerii i-a ajutat să înțeleagă rolul autorității și al responsabilității sociale, lărgindu-le perspectiva cu privire la impactului deciziilor asupra comunității și asupra mesajului unei povești.

Argumentele pe care elevii le-au formulat pentru susținerea ideilor alternative au fost la fel de importante. Acestea au impus un raționament logic și coerență între alternativă și efectele ei în contextul narativ. Argumentarea a contribuit la dezvoltarea competențelor de comunicare și la consolidarea gândirii critice, deoarece elevii au trebuit să explice de ce propunerea lor ar fi fezabilă și cum ar modifica interpretarea textului. De exemplu, justificarea negocierii lui Tezeu cu Minotaurul sau alegerea unui final alternativ în care Tezeu rămâne în Creta pentru a reconstrui orașul au demonstrat cum o simplă modificare a acțiunii poate transforma sensul moral și educativ al poveștii.

Prin această activitate, elevii au trecut de la simpla receptare a textului la o implicare activă, creativă și critică. Tehnica generării de idei alternative i-a stimulat să privească textul ca pe un spațiu flexibil, în care pot explora multiple perspective și înțelesuri. Astfel, procesul de interpretare a devenit unul interactiv și personalizat, formând elevul ca interpret conștient al operei literare, capabil să aplice atât rațiunea, cât și imaginația în analiza unui text.

În concluzie, ideile alternative și argumentele formulate în cadrul acestei activități au contribuit semnificativ la dezvoltarea competențelor literare și interpretative ale elevilor. Prin

stimularea gândirii laterale, elevii au învățat să genereze, să analizeze și să susțină idei noi, să exploreze diverse perspective și să dezvolte o receptivitate mai profundă la mesajele operei literare. Această metodă nu doar că a facilitat înțelegerea textului „Tezeu și Minotaurul", dar a și creat premise solide pentru formarea unui cititor activ, creativ și critic, capabil să interpreteze opere literare în mod original și responsabil. Din perspectivă statistică, rezultatele obținute arată în felul următor: 88% dintre elevi au reușit să propună idei alternative pornind de la un moment sau altul al acțiunii legendei „Tezeu și Minotaurul", 9% au propus idei alternative, dar au întâmpinat dificultăți în argumentare, 3 % dintre elevi n-au fost în stare să propună idei, motivând că sunt de acord cu
varianta scriitorului. (Figura 3.1.)

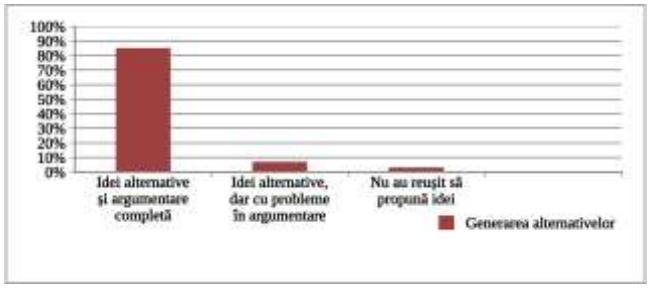


Figura 3.1. Capacitatea elevilor de a emite idei alternative

Activitatea nr. 2, desfășurată în baza textului-suport *„Fahrenheit 451"* de Ray Bradbury, a reprezentat un demers complex de interpretare literară și de stimulare a scrierii creative, axat pe dezvoltarea gândirii laterale a elevilor. Rezultatele obținute evidențiază modul în care aplicarea tehnicii de generare de alternative prin amplificarea complexității unui model a facilitat consolidarea competențelor de interpretare, analiză și creație literară.

În cadrul activității, elevii au fost invitați să identifice comportamente și trăsături de caracter ale personajelor, precum și situațiile-limită în care acestea se află, pentru ca mai apoi să le amplifice sau să le modifice prin introducerea unor elemente noi, menite să transforme cursul acțiunii originale. Această abordare a condus la dezvoltarea unei perspective active asupra textului, în care elevii nu se limitau la recepția pasivă a informațiilor, ci interacționau cu opera literară, reinterpretând-o și explorând posibile evoluții alternative.

Elevii au propus o serie de variante alternative care au amplificat semnificativ complexitatea textului. Unii elevi și-au imaginat apariția unui personaj mentor care îl ghidează pe Montag chiar înainte de a pune întrebări despre societate, ceea ce amplifică conflictul interior și construiește o progresie graduală a transformării protagonistului. Alții au inclus adăugarea

unui eveniment catastrofal suplimentar, cum ar fi o revoluție minoră, care sporește tensiunea narativă și pune în evidență presiunea socială asupra individului.

În ceea ce privește comportamentele personajelor, unele propuneri au relevat că Montag sabotează sistemul de ardere a cărților încă din primele capitole sau că Clarisse implică și alte personaje în discuții despre cultură, extinzând astfel rețeaua de influență și evidențiind ideea că schimbarea poate fi colectivă. De asemenea, Beatty a fost descris de unii elevi cu momente de conflict interior, ezitând între lege și conștiință, ceea ce adaugă profunzime antagonistului și crește ambiguitatea morală a acțiunii. Cu referință la trăsăturile de caracter, elevii au propus ca Montag să posede talente ascunse intelectuale sau artistice, Clarisse să fie mai pasionată de filosofie și literatură, iar Beatty să manifeste un conflict moral intens, citind în secret cărți pentru a-și justifica acțiunile. Aceste modificări au amplificat dimensiunea psihologică a personajelor, oferind multiple unghiuri de interpretare.

În acțiune, elevii au introdus situații-limită suplimentare, cum ar fi incendii accidentale ale unor biblioteci sau confruntări cu cetățeni care salvează cărțile, precum și ideea că Montag organizează o rețea secretă de cititori. Astfel, narațiunea devine mai bogată și mai complexă, iar elevii explorează interdependența dintre personaje și circumstanțe.

În ceea ce privește finalul, elevii au insistat pe unul optimist în care Montag și Clarisse contribuie la reconstrucția comunității sau transmit cărțile salvate, adăugând dimensiuni morale și educative suplimentare, care invită cititorul să reflecteze asupra valorii cunoașterii și a responsabilității civice.

Analiza acestor alternative a evidențiat mai multe direcții de învățare și de dezvoltare cognitivă. Elevii au demonstrat capacitatea de a identifica trăsături psihologice și comportamente complexe, precum și de a analiza consecințele modificărilor introduse. În același timp, au aplicat gândirea laterală în mod creativ, arătând flexibilitate cognitivă și capacitate de rezolvare a problemelor prin explorarea unor scenarii alternative care respectă logica internă a textului.

Un alt rezultat important a fost dezvoltarea competențelor argumentative. Fiecare variantă creată a fost susținută printr-o raportare critică la textul original, evidențiind cum modificările introduse afectează acțiunea și semnificația operei. Elevii au formulat justificări coerente, argumentând atât din perspectiva logică a acțiunii, cât și din cea morală sau tematică, consolidând astfel capacitatea de integrare a interpretării personale cu analiza obiectivă a textului literar.

Sintetizând, subliniem că activitatea nr. 2 a demonstrat că utilizarea tehnicii de generare de alternative, prin amplificarea complexității unui model, contribuie semnificativ la formarea interpretului de text literar. Elevii au dobândit nu doar competențe de analiză și interpretare, ci și

capacitatea de a crea, de a evalua și de a argumenta idei noi, integrând experiența creativă cu lectura critică. Rezultatele obținute în figura 25, respectiv: 67 % au propus alternative și argumente, 24% au propus alternative, dar au avut probleme de argumentare, 9% - au propus alternative relevante pentru interpretarea textului, confirmă faptul că stimularea gândirii laterale în context literar facilitează nu doar înțelegerea textului, ci și dezvoltarea abilităților cognitive, morale și creative ale elevilor, pregătindu-i pentru abordări complexe și flexibile ale operelor literare. (Figura 3.2.)

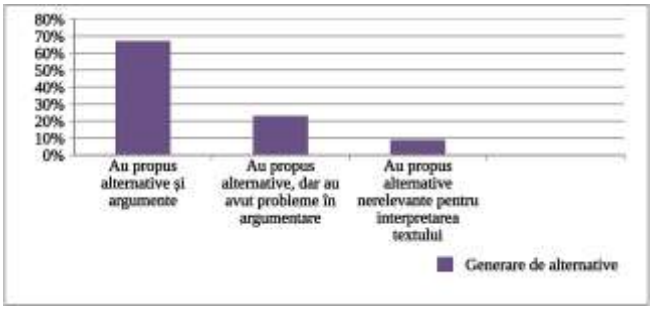


Figura 3.2. Capacitatea elevilor de a genera alternative prin amplificarea complexității textului literar

Axată pe scriere creativă, activitatea nr. 3 a evidențiat eficiența tehnicii de stimulare a gândirii laterale prin introducerea unor situații noi și neprevăzute în mitul „Tezeu și Minotaurul". Prin reinterpretarea mitului clasic, elevii au fost provocați să își mobilizeze inteligența, creativitatea și capacitatea de analiză strategică pentru a găsi soluții originale în fața unor circumstanțe imposibile, cum ar fi confruntarea cu patru Minotauri sau obținerea victoriei prin înțelepciune, fără a se baza exclusiv pe forță. Această provocare a favorizat o implicare activă și responsabilă în procesul de înțelegere și de recreare a textului literar.

În cadrul activității, elevii au propus variante alternative concrete care au amplificat semnificativ complexitatea textului. Un grup de elevi a imaginat apariția unui labirint mai complex, cu mai multe ramificații și capcane, ceea ce impunea lui Tezeu să folosească mai multă strategie și planificare. Această modificare a fost justificată de elevi prin faptul că sporește tensiunea narativă și pune în valoare inteligența protagonistului. În ceea ce privește comportamentele personajelor, elevii au propus ca Tezeu să manifeste mai multă prudență și să folosească observația și analiza psihologică a Minotaurilor pentru a anticipa mișcările lor. Un alt grup a propus ca Minotaurii să aibă trăsături distincte: unul foarte puternic, unul rapid, unul inteligent și unul cu simțuri ascuțite. Elevii au argumentat că această diversitate obligă cititorul să reflecteze asupra complexității conflictului și a necesității gândirii strategice, dezvoltând astfel o interpretare mai profundă a situațiilor-limită. Elevii au sugerat și introducerea unor aliați sau

personaje secundare care să sprijine efortul lui Tezeu. Un exemplu a fost apariția unor cetățeni din Creta care, observând strategia Minotaurilor, îi oferă indicii sau îl ghidează pe erou. Această soluție a fost argumentată ca o modalitate de a demonstra importanța cooperării și a inteligenței colective, ceea ce transformă mitul într-o lecție nu doar de curaj, ci și de strategie socială. Elevii au propus de asemenea și schimbarea finalului prin metode neconvenționale: în unele variante, Tezeu câștigă fără luptă directă, folosindu-se de înțelepciune, manipulând labirintul și punând Minotaurii unul împotriva celuilalt. Aceasta a fost susținută ca o modalitate de a sublinia importanța inteligenței și a gândirii critice, demonstrând că victoria nu depinde exclusiv de forță fizică. În ceea ce privește trăsăturile de caracter, elevii au propus ca Tezeu să manifeste abilități ascunse, precum viziune strategică și abilitate de negociere, iar Minotaurii să aibă personalități complexe, cu slăbiciuni și contradicții, ceea ce a adus o profunzime psihologică narațiunii și a stimulat gândirea analitică. În tabelul nr. 3.2. sunt reflectate o serie de propuneri/alternative și argumente ale elevilor.

Tabelul 3.2. Propuneri, alternative și argumente

Situație/Modificare introdusă de elevi	**Tipul modificării**	**Argumentul elevilor**
Labirint mai complex, cu mai multe ramificații și capcane.	Introducere / context	Cresc tensiunea narativă și evidențiază necesitatea gândirii strategice a lui Tezeu.
Patru Minotauri, fiecare cu caracteristici diferite (puternic, rapid, inteligent, cu simțuri ascuțite).	Comportament adversari	Diversitatea obligă la planificare și analiză strategică, dezvoltând gândirea laterală.
Tezeu folosește observația și analiza psihologică a Minotaurilor.	Comportament protagonist	Elevii argumentează că subliniază importanța inteligenței și strategiei, nu doar a forței.
Introducerea unor aliați care îl sprijină pe Tezeu.	Personaje noi	Demonstrează cooperarea și inteligența colectivă ca soluții alternative.
Victoria lui Tezeu prin înțelepciune și strategie, nu prin luptă.	Final alternativ	Evidențiază că inteligența și gândirea critică pot înlocui forța fizică în rezolvarea problemelor.
Minotaurii cu personalități	Caracterizare adversari	Permite dezvoltarea profunzimii

complexe, cu slăbiciuni și contradicții.		psihologice a narațiunii și analiza mai nuanțată a conflictului.
Tezeu folosește labirintul pentru a dezorienta adversarii.	Strategie / acțiune	Demonstrează aplicarea creativității și a planificării în situații limită.
Introducerea negocierii și a pașilor de evitare a conflictului.	Final / moralitate	Sublinează importanța deciziilor morale și a gândirii critice, nu doar a violenței.

Aceste alternative au demonstrat eficiența tehnicii de stimulare a gândirii laterale în mai multe direcții. În primul rând, elevii și-au dezvoltat capacitatea de a identifica probleme complexe și a propune soluții inovatoare, aplicând analiza strategică și creativitatea în situații imaginare, dar credibile în contextul mitului. În al doilea rând, activitatea a stimulat gândirea critică, prin compararea variantelor proprii cu versiunea clasică a mitului și evaluarea impactului modificărilor asupra mesajului și asupra trăsăturilor personajelor. Mai mult, activitatea a favorizat dezvoltarea competențelor de exprimare și argumentare, elevii prezentând soluțiile în grup și justificându-și alegerile cu exemple din narațiunea modificată. Propunerile referitoare la patru Minotauri, cooperarea cu aliați sau victoria prin înțelepciune au fost susținute prin argumente solide, analizând logica acțiunilor și impactul moral al deciziilor lui Tezeu. Această etapă a confirmat rolul gândirii laterale nu doar în generarea de alternative, ci și în consolidarea capacității de a evalua, argumenta și comunica idei complexe.

Așadar, integrarea situațiilor noi și neprevăzute în mitul „Tezeu și Minotaurul”, prin variantele propuse de elevi, a demonstrat că tehnica de stimulare a gândirii laterale contribuie semnificativ la formarea interpretului de text literar, dezvoltând creativitatea, capacitatea de analiză și de rezolvare a problemelor, precum și competențele de argumentare și reflecție critică. Variantele concrete propuse au oferit exemple clare de aplicare a tehnicii, relevând atât flexibilitatea cognitivă, cât și implicarea activă în procesul de interpretare și rescriere creativă a textului.

Tipul de activitate nr. 4, desfășurată în procesul experimentului de formare, a vizat interpretarea textului literar, urmărind nu doar înțelegerea narațiunii clasice, ci și dezvoltarea capacității elevilor de a transfera semnificațiile mitului „Tezeu și Minotaurul” în situații analoage, care se regăsesc în viața cotidiană sau în contexte simbolice. Această abordare se înscrie în sfera stimulării gândirii laterale, punând accentul pe tehnica analogiei, recunoscută pentru capacitatea sa de a genera conexiuni noi între elemente aparent distincte, favorizând astfel

o interpretare creativă și profundă a textului literar. Or, De Bono, considera analogia „ vehicule pentru relații și procese” [59, p.187].

Activitatea s-a desfășurat în mai multe etape, începând cu reamintirea de către profesor a situației literare – labirintul, Minotaurul și modalitățile prin care Tezeu a depășit obstacolul. Ulterior, elevilor li s-au prezentat analogii sugerate de profesor, menite să inițieze procesul de gândire: de exemplu, gestionarea unui proiect complex la școală, unde obstacolele și termenele-limită sunt echivalente cu labirintul, iar problemele neașteptate și dificultățile întâmpinate echivalează cu Minotaurul. Profesorul a explicat modul în care trăsăturile lui Tezeu – planificarea, răbdarea, inteligența – pot fi transferate în aceste situații, oferind astfel un model de interpretare a analogiilor. Ulterior, elevii au fost invitați să creeze propriile analogii, demonstrând capacitatea de a gândi creativ și de a aplica în mod autonom strategii de interpretare. O serie dintre acestea sunt incluse în tabelul nr. 3.3.

Tabelul 3.3. Analogii propuse de elevi („Tezeu și Minotaurul”)

	Problema/Situația din textul literar	**Analogia propusă de elevi**
1	Labirintul în care Tezeu trebuie să găsească ieșirea.	O rețea complexă de tuneluri subterane dintr-un oraș vechi, în care cineva trebuie să se orienteze pentru a ajunge la ieșire.
2	Minotaurul – obstacolul periculos care trebuie deposit.	Un animal sălbatic într-o pădure sau o situație periculoasă întâlnită într-o excursie în natură.
3	Necesitatea de strategie și planificare a lui Tezeu.	Planificarea unei călătorii cu mai multe opriri într-o țară străină, unde deciziile greșite duc la rătăcire sau întârziere.
4	Curajul și inteligența personajului în fața pericolului.	A înfrunta frici personale sau situații emoțional dificile, cum ar fi a susține un discurs în fața unei audiențe mari.
5	Adaptarea și improvizația în lupta cu Minotaurul.	Reacționarea rapidă la situații neașteptate în natură, cum ar fi o furtună bruscă sau pierderea orientării într-un traseu montan.
6	Victoria prin perseverență și înțelepciune.	Rezolvarea unei enigme complexe sau a unei situații dificile în viața de zi cu zi, prin gândire creativă și perseverență.

7	Necesitatea de a cunoaște labirintul și obstacolele.	Planificarea unui traseu de explorare urbană sau participarea la o vânătoare de comori în care indicii trebuie descifrați corect.
8	Cooperarea cu alți eroi sau personaje.	Lucrul în echipă pentru a depăși un obstacol comun, cum ar fi salvarea unei persoane sau colaborarea într-o situație de criză.

O etapă imporantă din cadrul acestei activități a vizat argumentarea de către elevi a analogiilor propuse de ei înșiși. Astfel, ei au argumentat modul în care trăsăturile lui Tezeu – curajul, inteligența, răbdarea și capacitatea de planificare – se reflectă în abordarea situațiilor analoage. De exemplu, unul dintre elevi a remarcat că în competiția școlară, „Tezeu folosește planificarea și observația pentru a evita greșelile colegilor, analog cu strategiile aplicate în labirint" (I.B), iar alt elev a comparat „Minotaurii multipli" cu problemele multiple dintr-un proiect colectiv"(C. T), subliniind necesitatea cooperării și a comunicării.

La etapa finală, profesorul a facilitat o discuție de grup, evidențiind importanța analogiilor ca instrument de aprofundare a mesajului literar, dar și a rolulului lor în dezvoltarea capacității de reflecție critică. Elevii au identificat că analogiile nu doar că facilitează înțelegerea textului, ci contribuie și la dezvoltarea creativității, a expresivității și a capacității de argumentare.

Analiza lucrărilor elevilor, discuțiile colective au scos în evidență impactul semnificativ al tehnicii analogiei asupra formării elevului ca interpret al operelor literare. În primul rând, această tehnică a permis elevilor să realizeze transferuri conceptuale, consolidând capacitatea de a percepe structuri narative și semnificații în contexte diferite. În al doilea rând, elevii au fost stimulați să adopte o perspectivă critică, analizând atât episodul clasic al mitului, cât și propriile lor variante analogice, identificând similarități și diferențe, ceea ce a facilitat o înțelegere mai profundă a conflictelor, strategiilor și soluțiilor literare. De asemenea, propunerile elevilor au demonstrat un nivel ridicat de implicare creativă: elevii nu s-au limitat la simple parafrazări ale mitului, ci au creat situații complexe, în care obstacolele și trăsăturile personajelor au fost transferate în contexte realiste sau simbolice, crescând astfel capacitatea de aplicare a învățării literare în viața reală. Exemplele includ: strategii de cooperare în grupuri, analiza problemelor complexe din proiecte școlare, interpretarea conflictelor sociale prin prisma trăsăturilor lui Tezeu sau gestionarea fricilor și limitărilor simbolizate de „Minotauri".

Analiza argumentelor elevilor relevă faptul că tehnica analogiei a stimulat gândirea laterală, permițând identificarea de conexiuni noi, generarea de alternative și justificarea acestora

prin raționament logic și creativ. Elevii au fost capabili să susțină propriile perspective, să compare analogii și să extragă învățăminte, consolidând atât capacitatea de interpretare, cât și competentele de exprimare argumentată. Totodată, integrarea analogiilor a permis nu doar aprofundarea textului mitologic „Tezeu și Minotaurul", ci și dezvoltarea competențelor transversale ale elevilor, făcând legătura dntre literatură, gândire strategică și situații reale, ceea ce demonstrează valoarea pedagogică a acestei tehnici în formarea cititorului critic și creativ.

Activitatea nr.5, desfășurată pe baza nuvelei „Dl Goe" de Ion Luca Caragiale, a avut ca obiectiv interpretarea textului literar prin generarea de alternative, concentrându-se asupra modificării locului desfășurării acțiunii. Elevii au fost provocați să-și exercite gândirea laterală, imaginând scenarii în care mijlocul de transport al personajului principal și al familiei sale e altul decât cel din operă: autobuz, automobil, vapor sau avion. Această abordare a stimulat creativitatea, dar și capacitatea de a analiza modul în care contextul influențează comportamentul personajului și succesiunea evenimentelor, oferind o înțelegere profundă a mecanismelor comicului caragialian.

Procesul a început cu lectura atentă a textului, cu evidențierea momentelor-cheie: năzbâtiile lui Goe în tren, reacțiile mamițelor și interacțiunile cu ceilalți pasageri. Elevilor li s-a solicitat apoi să propună alternative narative, argumentând fiecare alegere. În cazul autobuzului, un elev a precizat: „Dl Goe ar fi mai vizibil pentru ceilalți pasageri, iar mamița și tanti Mița nu ar mai putea să-l ignore (C. D.). Alt elev a propus automobilul, argumentând că „într-un spațiu mai restrâns și privat, conflictul dintre Goe și mamițe ar deveni mai concentrat, iar comicul s-ar baza pe dialoguri tensionate și pe izbucniri neașteptate ale copilului" (P. E.).

Scenariile propuse pentru vapor și avion au oferit oportunități și mai variate de analiză. Un grup de elevi și-a imaginat că Dl Goe, aflându-se pe puntea vaporului, ar putea încerca să se cațere pe balustradă, generând panică printre pasageri și momente de umor fizic și vizual. Alt elev a sugerat că, „într-un avion, copilul ar putea provoca haos în cabina de pasageri, încercând să deschidă geamul sau să se joace cu centurile de siguranță" (O.R.), că „părinții ar trebui să intervină rapid" (G. B.). Un alt mijloc de transport a fost un avion cu turbulențe, în care Goe își manifestă energia necontrolată, în timp ce pasagerii adulți reacționează cu uimire și panică controlată, creând un contrast comic între comportamentul copilului și al adulților.

Dialogurile imaginare generate de elevi au evidențiat înțelegerea mecanismului comicului caragialian. Propunem un fragment de dialog:

Elev 1: Goe, puiule, nu te urca pe scaune, că ne prindem toți de centurile de siguranță!

Elev 2: Dar eu trebuie să văd harta zborului și să verific dacă pilotul a luat corect rotația!

Elev 3: Exact! Comicul apare din contradicția dintre regulile stricte și dorința lui Goe de a le încălca.

Aceste exemple au demonstrat că elevii nu au creat doar alternative, ci au analizat efectele lor asupra comportamentului personajului și asupra succesiunii întâmplărilor, integrând în scenarii elemente caracteristice comicului: exagerarea, contrastul dintre personaje și situațiile-limită. De asemenea, elevii au înțeles că modificarea spațiului narativ poate schimba dinamica conflictului și poate genera noi tipuri de umor, fără a altera esența caracterului lui Goe.

Impactul acestei activități asupra formării elevilor ca interpreți ai operei literare a fost semnificativ. Prin generarea de alternative, elevii au dezvoltat capacitatea de a analiza un text nu doar pasiv, ci activ, observând cum fiecare element narativ poate fi reconfigurat pentru a produce efecte diferite. Ei au învățat să argumenteze alegerile lor, să observe relațiile cauză-efect între mediul în care se desfășoară acțiunea și comportamentul personajelor și să formuleze interpretări personale, bazate pe înțelegerea profundă a textului și a comicului specific lui Caragiale.

În plus, activitatea a stimulat creativitatea și gândirea laterală, încurajând elevii să exploreze scenarii neprevăzute și să-și exprime ideile într-un mod coerent și argumentat. Prin compararea situațiilor propuse cu textul original, elevii au dezvoltat o gândire critică și au învățat să observe subtilități narative, cum ar fi reacțiile psihologice ale personajelor și impactul spațiului asupra desfășurării acțiunii. De exemplu, elevii au remarcat că, în scenariul cu vaporul, izolarea lui Goe pe punte ar putea accentua dramatismul, dar și comicul situației, prin reacțiile exagerate ale părinților sau ale altor pasageri, ceea ce demonstrează capacitatea de a identifica mecanismele umoristice în contexte alternative.

Concluzionând, putem afirma că rezultatele activității de generare a alternativelor cu privire la locul desfășurării acțiunii au demonstrat eficiența tehnicii de stimulare a gândirii laterale în formarea elevilor ca interpreți ai operei literare. Elevii au înțeles că textul literar este un sistem flexibil, că fiecare schimbare de context poate modifica dinamica narativă și că interpretarea activă contribuie la o formare complexă a competențelor literar-critice, creative și argumentative. Prin scenariile propuse și dialogurile imaginare, activitatea a transformat procesul de lectură într-un exercițiu de analiză, creație și reflecție critică, consolidând astfel rolul elevului nu doar de cititor, ci și de interpretor activ și creator al textului literar.

Activitatea nr. 6, desfășurată pe baza basmului „Zâna munților” de Petre Ispirescu, a avut un impact semnificativ asupra formării elevilor ca interpreți ai operei literare, prin utilizarea tehnicii gândirii laterale de generare a alternativelor descriptive. Scopul acestei activități a fost nu doar familiarizarea elevilor cu elementele descriptive ale basmului – personaje,

comportamente și situații – ci și stimularea capacității lor de a propune și analiza alternative, dezvoltând astfel atât creativitatea, cât și gândirea critică.

Prin aplicarea tehnicii de generare a alternativelor prin descriere, elevii au fost provocați să identifice mai întâi elementele descriptive centrale ale basmului: aspectul Zânei munților, mediul natural al pădurii, dificultățile întâmpinate de erou în drumul său și trăsăturile personajelor secundare. În etapa următoare, ei au formulat alternative care modificau aceste elemente, dar păstrau coerența narativă și sensul acțiunii. De exemplu, unii elevi au propus o descriere alternativă a Zânei munților ca fiind nu doar frumoasă și blândă, ci și autoritară și exigentă, argumentând că această schimbare ar permite explorarea unui conflict interior al eroului, subliniind maturizarea și curajul său. În mod similar, locul acțiunii a fost imaginat în variante precum un tărâm de munte mai înfricoșător, cu păduri dense și stânci abrupte, ceea ce ar fi intensificat tensiunea aventurii și ar fi evidențiat curajul protagonistului.

Elevii au mai generat alternative pentru personaje secundare, precum zânele ajutătoare sau forțele malefice, modificându-le trăsăturile pentru a crea contraste mai puternice între bine și rău. De exemplu, unii și-au imaginat zânele ca fiind inițial reticente sau jucând jocuri de inteligență cu eroul, ceea ce ar fi provocat acestuia dificultăți suplimentare și ar fi evidențiat inteligența și strategia sa, argumentul elevilor fiind că astfel se dezvoltă capacitatea cititorului de a analiza multiple fațete ale personajului principal și ale relațiilor dintre personaje. Impactul acestei activități asupra formării elevilor ca interpreți ai textului literar a fost complex și multiplu. În primul rând, elevii și-au dezvoltat capacitatea de a observa detaliile descriptive, înțelegând cum acestea conturează atmosfera și caracterizarea personajelor. În al doilea rând, prin generarea alternativelor și argumentarea alegerilor lor, elevii au exersat gândirea critică și au conștientizat că o schimbare a unui element descriptiv poate modifica semnificația întregului text sau modul în care cititorul percepe eroul și lumea basmului. În al treilea rând, prin compararea textului original cu variantele proprii, elevii au dobândit abilități de interpretare argumentată și au învățat să susțină puncte de vedere personale, fundamentate pe analiza textului. În același timp, această activitate a stimulat creativitatea elevilor și a contribuit la consolidarea motivației pentru lectură. Prin formularea de alternative descriptive și prin explorarea efectelor acestora asupra atmosferei și semnificației textului, elevii au realizat că interpretarea literară nu este un proces pasiv, ci unul activ și personal. Fiecare alegere descriptivă le-a permis să devină cocreatori ai lumii narative, înțelegând mai profund relația dintre descriere, caracterizarea personajelor și structura acțiunii.

Astfel, activitatea de interpretare a basmului „Zâna munților” prin generarea alternativelor descriptive a avut un efect semnificativ asupra dezvoltării elevilor ca interpreți. Alternativelor propuse le-au fost atașate argumente pertinente, ceea ce a demonstrat capacitatea elevilor de a

realiza conexiuni logice între modificări și efectele narative (tabelul nr. 3.4.). Astfel, tehnica gândirii laterale nu doar că a facilitat înțelegerea textului literar, dar a contribuit și la formarea unor cititori activi, creativi și critici, capabili să interpreteze și să valorifice potențialul textului în mod original.

Tabelul 3.4. Alternative prin descriere și argumente formulate de elevi *(Basmul „Zâna munților", de Petre Ispirescu)*

Alternativă prin descriere	Argument al elevilor
1. Zâna munților este descrisă ca fiind severă și distantă, nu doar frumoasă și blândă.	Elevii au argumentat că această descriere evidențiază ideea că binele nu este oferit automat, ci trebuie câștigat prin fapte și maturitate.
2. Munții sunt prezentați ca un spațiu ostil, primejdios.	Elevii au considerat că un cadru periculos accentuează curajul eroului și transformă drumul într-o adevărată probă de inițiere.
3. Eroul este descris inițial ca temător și nesigur.	Elevii au susținut că această descriere face evoluția personajului mai credibilă și mai
4. Zâna are o natură ambivalentă, protectoare și pedepsitoare.	Elevii au argumentat că ambiguitatea personajului sporește tensiunea și îl obligă pe erou să ia decizii responsabile.
5. Palatul Zânei este rece și lipsit de strălucire.	Elevii au explicat că această descriere sugerează singurătatea Zânei și adaugă profunzime psihologică personajului.
6. Probele sunt descrise ca încercări psihologice, nu doar fizice.	Elevii au motivat că astfel se evidențiază inteligența și autocontrolul eroului, nu doar forța sa.
7. Natura este personificată și intervine în acțiune.	Elevii au susținut că această descriere transformă mediul într-un participant activ la acțiune, accentuând caracterul mitic al basmului.

8. Zânele ajutătoare au slăbiciuni omenești.	Elevii au argumentat că personajele devin mai credibile și mai ușor de înțeles, iar ajutorul primit nu mai pare automat.
9. Atmosfera basmului devine întunecată și tensionată.	Elevii au explicat că această schimbare subliniază conflictul interior al eroului și dificultatea drumului său.
10. Finalul evidențiază oboseala și maturizarea eroului.	Elevii au considerat că un astfel de final accentuează ideea de inițiere și de transformare interioară, nu doar recompensă.

Activitatea nr.7, desfășurată pe baza textului „Căprioara” de Emil Gârleanu, a avut un impact formativ semnificativ asupra elevilor, valorificând scrierea creativă ca instrument de interpretare literară și aplicând tehnica gândirii laterale prin generarea de alternative în procesul de transformare a situațiilor favorabile în unele nefavorabile și invers. Această abordare a depășit nivelul unei lecturi reproductive, plasând elevul în postura de interpret activ, capabil să analizeze, să modifice și să reevalueze semnificațiile textului în funcție de schimbarea circumstanțelor narative. În prima etapă, elevii au identificat situațiile favorabile și nefavorabile din text: sentimentul de protecție maternă, decizia căprioarei de a-și duce puiul pe vârfurile muntelui pentru a fi în siguranță, întâlnirea cu lupul, sacrificiul final al mamei. Acest demers a facilitat o înțelegere clară a structurii narative și a raportului dintre eveniment și consecințele sale asupra personajelor. Ulterior, elevii au fost invitați să genereze alternative creative prin inversarea acestor situații, ceea ce a activat procese complexe de analiză și interpretare.

Printre alternativele propuse, unii elevi și-au imaginat o situație în care momentul favorabil al apariției lupului devine nefavorabil pentru acesta: căprioara reușește să-l inducă în eroare, conducându-l departe de ied. Argumentul elevilor a fost că această inversare accentuează inteligența instinctuală a animalului și transformă mesajul textului dintr-unul al sacrificiului într-unul al supraviețuirii prin adaptare. Alți elevi au propus transformarea unei situații nefavorabile într-una aparent favorabilă, imaginând că lupul ezită și renunță temporar la potențiala pradă/hrană, ceea ce creează o falsă impresie de siguranță, urmată de o amenințare reînnoită. Argumentul acestora a fost că o asemenea variantă sporește tensiunea narativă și evidențiază fragilitatea echilibrului dintre viață și pericol.

O altă alternativă relevantă a constat în modificarea finalului: sacrificiul căprioarei este înlocuit cu o rănire ușoară, care permite salvarea iedului, dar lasă urme permanente. Elevii au

argumentat că această schimbare menține dimensiunea dramatică a textului, dar deplasează accentul de pe moarte pe suferință și maturizare, atât a puiului, cât și a cititorului. În acest mod, mesajul devine unul al responsabilității și al memoriei sacrificiului, nu doar al pierderii definitive.

Prin aceste alternative, elevii au demonstrat capacitatea de a analiza relația dintre situație și desfășurarea acțiunii, observând cum o singură modificare influențează comportamentul personajelor și mesajul textului. Mai mult, argumentele formulate au indicat o înțelegere profundă a dimensiunii simbolice a operei: căprioara ca simbol al maternității, lupul ca reprezentare a amenințării externe, iar puiul ca figură a fragilității și continuității vieții.

Impactul acestei activități asupra formării elevilor ca cititori-interpreți a fost evident. Prin exercițiul de transformare a situațiilor, elevii au înțeles că sensul unui text literar nu este fix, ci se construiește în relație cu structura narativă și cu perspectivele de interpretare. Gândirea laterală i-a ajutat să depășească lectura emoțională unidirecțională și să analizeze textul din unghiuri multiple, dezvoltându-și gândirea critică și capacitatea de argumentare.

În același timp, activitatea a contribuit la consolidarea empatiei și a sensibilității estetice. Prin reinterpretarea situațiilor favorabile și nefavorabile, elevii au reflectat asupra valorilor umane fundamentale – sacrificiul, protecția, responsabilitatea, integrându-le într-o lectură personală și conștientă. Astfel, tehnica generării de alternative prin inversarea situațiilor s-a dovedit eficientă nu doar în stimularea creativității, ci și în formarea unei relații active și reflexive cu textul literar. Analiza rezultatelor activității respective a demonstrat că scrierea creativă, fundamentată pe tehnici ale gândirii laterale, reprezintă un instrument valoros în formarea elevilor ca interpreți ai operei literare. Alternativele propuse de elevi și argumentele asociate acestora (tabelul nr.3.5.) au facilitat o înțelegere aprofundată a textului „Căprioara”, transformând lectura într-un proces de explorare, reinterpretare și asumare a sensurilor literare, cu impact durabil asupra dezvoltării competențelor literar-interpretative ale elevilor (tabelul 3.5).

Analiza tabelului evidențiază faptul că transformarea situațiilor favorabile și nefavorabile a stimulat gândirea laterală a elevilor, determinându-i să înțeleagă rolul decisiv al fiecărei întâmplări în economia textului și în construirea mesajului tragic. Prin argumentarea alternativelor propuse, elevii au demonstrat o lectură profundă, capabilă să coreleze structura narativă, simbolismul și impactul emoțional al operei literare.

Tabelul 3.5. Situații favorabile și nefavorabile în „Căprioara” de Emil Gârleanu și alternativele generate de elevi prin gândire laterală

Situația din textul literar	**Tipul situației**	**Alternativa opusă (generată de elevi)**	**Argumentele elevilor**
Căprioara stă jos, lângă iedul ei, care se lasă dezmierdat.	Favorabilă	Căprioara își caută de ale sale, iar iedul nu are parte de acest moment de liniște.	Elevii au argumentat că lipsa acestui moment afectiv ar diminua legătura mamă–pui și ar slăbi încrederea iedului în situațiile de pericol.
Căprioara se îmbărbătează și pornește spre țancurile de stâncă.	Favorabilă	Căprioara ezită și rămâne pe loc.	Elevii au considerat că ezitarea ar crește pericolul, deoarece timpul este esențial în fața amenințării lupului.
Căprioara aleargă în salturi pentru a-i încerca puterile iedului.	Favorabilă	Iedul nu ține pasul și rămâne în urmă.	Elevii au explicat că neexperimentarea puterilor iedului ar face fuga ineficientă și ar compromite salvarea.
Căprioara contenește fuga și pășește prevăzătoare.	Favorabilă	Căprioara continuă fuga fără prudență.	Elevii au susținut că lipsa prudenței ar trăda prezența lor și ar atrage atenția lupului.
Ajungerea la luminiș; iedul o ia înainte bucuros.	Favorabilă	Iedul rămâne temător și nu înaintează.	Elevii au argumentat că bucuria și curajul iedului contribuie la salvare, iar frica excesivă ar fi paralizantă.
Căprioara simte prezența lupului și îi vede ochii.	Nefavorabilă	Căprioara percepe pericolul mai devreme.	Elevii au explicat că anticiparea ar reduce dramatismul, dar ar diminua tensiunea

			narativă.
Un salt și iedul ar fi fost sfâșiat.	Nefavorabilă	Iedul scapă datorită neatenției lupului.	Elevii au argumentat că o asemenea variantă ar slăbi mesajul tragic și ideea de sacrificiu.
Căprioara atrage lupul asupra sa prin zbieret și salt	Nefavorabilă (pentru mamă)	Lupul nu este distras și continuă urmărirea iedului	Elevii au susținut că sacrificiul mamei este decisiv pentru mesajul moral al textului.
Căprioara moare sub colții lupului, cu capul întors spre ied.	Nefavorabilă	Căprioara supraviețuiește, final deschis.	Elevii au considerat că finalul tragic intensifică emoția și valoarea simbolică a iubirii materne.
Iedul, înspăimântat, se topește în adâncul pădurii,	Favorabilă	Iedul rămâne pe loc, incapabil să se ascundă.	Elevii au considerat că instinctul de a se ascunde este esențial pentru supraviețuire.

Activitatea nr. 8, centrată pe interpretarea legendei „Tezeu și Minotaurul” prin tehnica „Pălăriilor gânditoare”, a demonstrat un impact semnificativ asupra formării elevilor ca interpreți ai operelor literare. Tipul de activitate, care a combinat interpretarea textului cu stimularea creativității, a oferit cadrelor didactice posibilitatea de a valorifica diferite dimensiuni ale gândirii laterale, consolidând competențele literar-interpretative și dezvoltând capacitatea de reflecție critică a elevilor.

Prin aplicarea tehnicii „Pălăriilor gânditoare”, elevii au fost conduși să abordeze legenda din multiple perspective: identificarea faptelor și a evenimentelor principale (pălăria albă), explorarea emoțiilor și a sentimentelor personajelor (pălăria roșie), evaluarea critică a acțiunilor și deciziilor (pălăria neagră), identificarea avantajelor și obstacolelor (pălăria galbenă), generarea de idei originale și alternative (pălăria verde) și formularea concluziilor generale (pălăria albastră). Această structură organizată i-a ajutat pe elevi să-și canalizeze gândirea în moduri diferite, să fie conștienți de mecanismele narative și să-și exprime opiniile cu argumente solide.

Rezultatele activității au fost vizibile în propunerile creative formulate de elevi. Aceștia au și-au imaginat scenarii alternative pentru modul în care Tezeu ar fi putut să iasă din Labirint, să evite Minotaurul sau să interacționeze cu Ariadna într-un mod diferit, demonstrând flexibilitate cognitivă și abilitatea de a transforma situații fixe într-o serie de posibilități. De exemplu, unii elevi au sugerat ca Tezeu să fi folosit o serie de semne vizuale pentru a-și marca drumul, alții au imaginat o soluție prin cooperarea cu alte personaje din Labirint, în timp ce alții au propus utilizarea inteligenței și a strategiei pentru a dezorienta Minotaurul fără confruntare directă. Fiecare dintre aceste alternative a fost însoțită de argumentația elevilor: nevoia de supraviețuire a personajului, logica internațională a acțiunii, creativitatea în găsirea unei soluții și înțelegerea contextului mitologic. Aceste argumente au reprezentat indicii ale gândirii laterale a elevilor, evidențiind capacitatea lor de a analiza un text complex și de a produce idei noi, bine justificate, în relație cu structura și mesajul operei.

Impactul acestei activități asupra formării elevilor ca interpreți ai operelor literare a fost profund. În primul rând, tehnica a stimulat atenția elevilor asupra detaliilor narative și asupra relațiilor cauză-efect din legendă, ceea ce a dus la o mai bună înțelegere a structurii acțiunii și a trăsăturilor personajelor. În al doilea rând, generarea alternativelor le-a permis să exploreze multiple perspective, dezvoltând empatia față de personaj și abilitatea de a aprecia diferite strategii și decizii. Mai mult, prin argumentarea propriilor propuneri, elevii au învățat să-și susțină punctul de vedere și să-și justifice alegerile, ceea ce a consolidat gândirea critică și competențele de exprimare argumentativă.

În final, activitatea respectivă a demonstrat că tehnica „Pălăriilor gânditoare” nu doar că încurajează creativitatea, dar și structurează procesul de interpretare, oferind elevilor un cadru clar de reflecție. Alternativa creativă, argumentată și raportată la textul original, le-a permis elevilor să-și dezvolte capacitatea de analiză, flexibilitatea mentală și înțelegerea profundă a operei literare. În plus, această activitate a contribuit la formarea unui cititor activ, capabil să transforme lectura într-un proces interactiv și reflexiv, consolidând atât competențele literare, cât și pe cele cognitive. Astfel, elevii au trecut de la simpla receptare pasivă a textului la interpretarea critică și creativă, dobândind abilități esențiale pentru a deveni interpreți compleți ai literaturii.

Aplicarea tehnicii „Pălăriilor gânditoare” a condus la o creștere semnificativă a capacității elevilor de a identifica faptele și evenimentele principale din legendă (de la 41% la 89% dintre elevi), de a exprima emoțiile personajelor (creșterea elevilor cu performanță ridicată de la 20% la 60%, tabelul nr. 3.6.). De asemenea, elevii au generat în medie 3,8 alternative creative – aproape

de trei ori mai multe decât la etapa de până la aplicarea tehnicii – și 78% dintre ei au formulat argumente coerente susținute textual, ceea ce atestă transformarea lor în interpreți activi.

Tabelul nr.3.6. Rezultate privind descrierea de către elevi a emoțiilor personajelor

Nivel de performanță	Până la activitate	După activitate
Performanță slabă	38%	10%
Performanță medie	42%	30%
Performanță ridicată	20%	60%

În cadrul activității respective, elevii au fost solicitați să identifice dificultățile cu care se confruntă personajele din text și avantajele care le permit să depășească aceste obstacole. Analiza răspunsurilor a relevat că aproximativ 75% dintre elevi au reușit să identifice corect atât problemele majore întâmpinate de personaje, cât și resursele sau strategia acestora de rezolvare. Această constatare indică faptul că tehnica „Pălăriile gânditoare" a facilitat dezvoltarea abilităților de analiză critică, permițând elevilor să reflecteze asupra contextului narativ, să distingă factorii de dificultate și să argumenteze modul în care aceștia sunt depășiți de personaje. Rezultatele demonstrează eficiența metodei în formarea gândirii critice și a capacității de interpretare literară aprofundată, evidențiind implicarea activă a elevilor în procesul de evaluare și reflecție asupra acțiunii.

Activitatea (nr. 9) de interpretare a operei literare „Vrem să vă dăruim câte o fereastră" de Matei Vișniec, fundamentată pe construirea de argumente prin formularea de ipoteze, s-a dovedit un demers didactic relevant pentru stimularea gândirii laterale și pentru formarea elevului ca interpret activ al textului literar. Tipul de activitate a depășit cadrul unei lecturi explicative tradiționale, propunând elevilor un model de analiză flexibil, deschis, orientat spre explorarea sensurilor latente și a posibilităților interpretative generate de text.

Tehnica generării de alternative prin formularea de ipoteze a fost utilizată ca instrument central al activității, având rolul de a provoca elevii să regândească situațiile esențiale ale operei și să problematizeze relația dintre aparență și semnificație. Textul lui Matei Vișniec, construit în jurul metaforei ferestrei și al ideii de deschidere simbolică spre cunoaștere, s-a dovedit un suport adecvat pentru acest tip de abordare, întrucât invită la reflecție, ambiguitate și interpretare multiplă.

În etapa inițială, profesorul a propus câteva ipoteze-cadru menite să orienteze gândirea elevilor, fără a o constrânge. Printre acestea s-au numărat ipoteze precum: „Copiii nu vedeau ferestrele bibliotecii pentru că nu erau pregătiți să le vadă", „Ferestrele există doar ca simbol al

unei schimbări interioare”, „Biblioteca nu are ferestre fizice, ci doar ferestre ale imaginației”. Aceste ipoteze au funcționat ca puncte de plecare pentru analiză, stimulând elevii să caute în text indicii care să confirme sau să infirme sensurile propuse.

Ulterior, elevii au formulat propriile ipoteze, demonstrând capacitatea de a genera alternative interpretative originale. Unele dintre ipotezele elevilor au vizat planul simbolic al operei, de exemplu: „Copiii văd ferestrele abia atunci când înțeleg rolul cărților în viața lor” , „Ferestrele apar în momentul în care personajele renunță la o percepție rigidă asupra bibliotecii”. Alte ipoteze au vizat dimensiunea psihologică: „Ferestrele nu erau vizibile pentru că personajele erau închise în propriile temeri și prejudecăți” , „Schimbarea perspectivei este declanșată de dialogul colectiv, nu de un personaj anume”. De asemenea, au fost formulate ipoteze critice, care au pus sub semnul întrebării chiar realitatea ferestrelor: „Ferestrele sunt o iluzie colectivă, creată de nevoia copiilor de sens și libertate”.

Fiecare ipoteză a fost însoțită de argumente construite prin raportare directă la text, la replicile personajelor și la evoluția situației finale. Elevii au fost puși în situația de a selecta fragmente relevante, de a explica relația dintre ipoteză și mesajul operei și de a anticipa efectele alternativei propuse asupra sensului global al textului. Acest proces a favorizat dezvoltarea competenței de argumentare, dar și a unei lecturi reflexive, în care textul nu este perceput ca un sistem închis, ci ca un spațiu al posibilităților interpretative.

Impactul tehnicii asupra formării interpretului de operă literară a fost vizibil la mai multe niveluri. În primul rând, elevii au demonstrat o înțelegere mai profundă a ideilor principale și a situațiilor esențiale din text, depășind nivelul descriptiv al receptării. În al doilea rând, formularea de ipoteze alternative a stimulat flexibilitatea cognitivă, elevii fiind capabili să accepte simultan mai multe sensuri posibile ale aceluiași element simbolic. În al treilea rând, construirea de argumente pentru ipotezele propuse a contribuit la consolidarea gândirii critice și la asumarea unei poziții interpretative personale.

De asemenea, activitatea a avut un rol important în schimbarea raportului elevului cu textul literar. Elevul nu a mai fost un simplu receptor al interpretării „corecte”, ci un participant activ la procesul de construire a sensului. Ipotezele formulate, chiar și atunci când erau divergente, au fost valorizate ca expresii ale gândirii laterale și ca dovezi ale unei relații autentice cu textul. Astfel, lectura a devenit un act de explorare și negociere a sensurilor, nu un exercițiu de reproducere a unor explicații prestabilite.

În concluzie, activitatea de interpretare a operei „Vrem să vă dăruim câte o fereastră”, realizată prin tehnica generării de alternative prin formularea de ipoteze, a demonstrat o eficiență ridicată în formarea elevilor ca interpreți ai textului literar. Prin stimularea gândirii laterale,

această tehnică a favorizat dezvoltarea competențelor de analiză, argumentare și reflecție critică, contribuind la formarea unui cititor activ, capabil să interogheze textul, să propună sensuri noi și să înțeleagă literatura ca spațiu deschis al interpretării.

Compararea rezultatelor obținute înainte și după aplicarea tehnicii formulării de ipoteze indică o evoluție semnificativă a competențelor interpretative ale elevilor. Astfel, procentul elevilor capabili să formuleze interpretări personale argumentate a crescut de la 34% la 64%, iar utilizarea consecventă a argumentelor textuale s-a dublat aproape, de la 31% la 69%. (Figura nr.3.3.) Aceste date confirmă eficiența tehnicii în stimularea gândirii laterale și în formarea elevului ca interpret activ al operei literare.

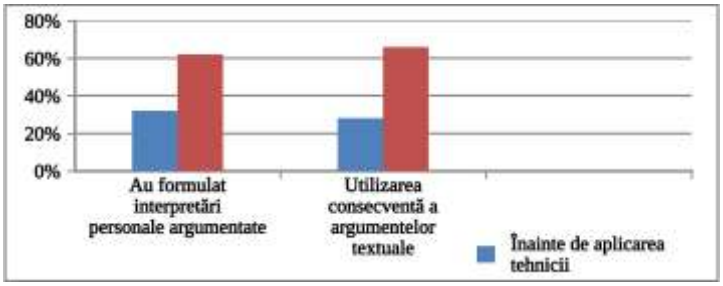


Figura 3.3. Rezultatele elevilor obținute în urma aplicării tehnicii formulării de ipoteze

Aplicarea tehnicii „De ce?" în interpretarea schiței *D-l Goe* de I. L. Caragiale (activitatea nr. 10) s-a dovedit un demers didactic cu valoare formativă ridicată, întrucât a facilitat trecerea elevilor de la o lectură superficială, centrată pe comic și pe succesiunea întâmplărilor, la o lectură reflexivă, analitică și axiologică. Tehnica „De ce?", specifică gândirii laterale, presupune suspendarea răspunsurilor imediate și stimularea unui lanț de interogații care vizează cauze, motivații, implicații și consecințe, determinând elevii să problematizeze textul literar și să-l reinterpreteze din perspective multiple.

În cadrul activității, profesorul a inițiat procesul interpretativ prin formularea unor întrebări-problemă de tip „De ce?", menite să destabilizeze lecturile stereotipe și să provoace gândirea elevilor. Astfel, lectura textului a fost însoțită de întrebări precum: *De ce Caragiale alege trenul ca spațiu aproape exclusiv al acțiunii? De ce Goe este permanent supravegheat, dar niciodată corectat eficient? De ce adultii din jurul copilului reacționează exagerat la gesturile lui, dar nu îi impun limite reale? De ce comicul de situație este dublat de un comic de caracter?* Aceste întrebări au orientat elevii spre identificarea relației dintre spațiu, comportament și mecanismele comicului caragialian, evidențiind funcția educativă a satirei.

Trebuie de menționat că aplicarea tehnicii „De ce?" în interpretarea schiței *D-l Goe* a presupus construirea unui lanț coerent de întrebări, fiecare derivând logic din răspunsul anterior,

cu scopul de a conduce elevii de la observarea comportamentelor personajului principal la înțelegerea mesajului satiric al operei. Activitatea a debutat cu identificarea faptelor și acțiunilor concrete, pentru ca ulterior să fie analizate cauzele, efectele și implicațiile acestora.

Ulterior, profesorul a aprofundat analiza prin întrebări care au vizat intenționalitatea autorului și dimensiunea critică a textului: *De ce Caragiale nu sancționează direct personajele adulte? De ce Goe nu este pedepsit pentru comportamentul său? De ce finalul schiței nu aduce o rezolvare moralizatoare explicită?* Astfel de întrebări au determinat elevii să înțeleagă că mesajul operei nu este transmis prin judecăți explicite, ci prin ironie, exagerare și contrast, iar lipsa sancțiunii devine ea însăși o formă de critică socială.

Pe acest fundament, elevii au fost încurajați să formuleze propriile întrebări „De ce?", pornind de la situații concrete din text. Unii elevi au problematizat comportamentul personajului principal, întrebând: *De ce Goe nu înțelege gravitatea faptelor sale? De ce nu respectă regulile, deși este permanent avertizat? De ce nu învăța nimic din experiență?* Aceste întrebări au condus la interpretări care au depășit nivelul moralizator simplist, elevii ajungând la concluzia că Goe nu este doar un copil neastâmpărat, ci rezultatul unui sistem educațional deficitar.

Alți elevi au formulat întrebări centrate pe personajele adulte: *De ce mamițica, tanti Mița și mam'mare confundă afecțiunea cu indulgența excesivă? De ce justifică permanent greșelile copilului? De ce reacționează isteric la pericole minore, dar ignoră problemele reale de educație?* Prin aceste interogații, elevii au identificat sursa reală a comicului și a conflictului, mutând accentul de pe copil pe adulți, ca purtători ai unei mentalități sociale criticate de Caragiale.

Un alt set de întrebări formulate de elevi a vizat structura narativă și repetiția situațiilor: *De ce Goe este mereu în centrul incidentelor? De ce trenul este oprit din cauza unui gest copilăresc?* Răspunsurile formulate au evidențiat rolul repetiției ca procedeu comic, dar și ca mijloc de accentuare a ideii de lipsă a progresului moral și educativ.

Prin aplicarea sistematică a tehnicii „De ce?", elevii au fost determinați să construiască explicații cauzale, să stabilească relații între elementele textului și să formuleze ipoteze interpretative personale. De exemplu, unii elevi au susținut că *Goe reprezintă copilul nepregătit să se integreze într-un sistem de reguli*, în timp ce alții au argumentat că *personajul este o caricatură a viitorului adult incapabil să-și asume responsabilități*. Astfel de interpretări au fost generate direct din lanțul de întrebări „De ce?", care a funcționat ca mecanism de explorare a sensurilor profunde ale textului.

Impactul acestei tehnici asupra formării elevilor ca interpreți ai operei literare a fost semnificativ. Elevii au demonstrat o capacitate sporită de a problematiza textul, de a argumenta

cu exemple relevante și de a depăși lectura reproductivă. Întrebarea „De ce?” a devenit, în acest context, un instrument cognitiv de investigare, care a favorizat gândirea critică, gândirea laterală și autonomia interpretativă. Prin interiorizarea acestei tehnici, elevii au învățat să nu accepte sensurile ca date, ci să le construiască activ, în dialog cu textul literar.

În concluzie, tehnica „De ce?” aplicată asupra schiței *D-l Goe* a contribuit decisiv la formarea elevului ca cititor reflexiv și interpret competent al operei literare. Prin multiplicarea întrebărilor, prin explorarea cauzelor și consecințelor și prin argumentarea interpretărilor personale, elevii au depășit nivelul descriptiv al lecturii și au accesat dimensiunea axiologică și critică a textului caragialian, confirmând eficiența acestei tehnici de stimulare a gândirii laterale în educația literară. Drept dovadă sunt și rezultatele reflectate în tabelul nr.3.7.

Tabelul 3.7. Rezultatele elevilor înainte și după aplicarea tehnicii „De ce?” („D-l Goe” de I. L. Caragiale)

Indicator evaluat	**Până la aplicarea tehnicii „De ce?”**	**După aplicarea tehnicii „De ce?”**
Identificarea corectă a comportamentelor și acțiunilor personajului principal	38%	62%
Capacitatea de a formula întrebări explicative („De ce?”) pornind de la situații din text	27%	73%
Analiza relației cauză–efect (faptă – consecință)	41%	59%
Interpretarea critică a atitudinii personajelor adulte	33%	67%
Formularea unor explicații argumentate, susținute cu exemple din text	29%	71%
Identificarea și explicarea mesajului satiric al schiței	40%	60%
Coerența interpretării (construcția unui raționament logic în lanț)	26%	74%

Creșterile procentuale semnificative indică faptul că tehnica „De ce?” a avut un impact direct asupra aprofundării lecturii, facilitând trecerea elevilor de la descrierea faptelor la interpretarea cauzală, critică și axiologică a textului literar. Capacitatea elevilor de a construi un

șir coerent de întrebări și explicații demonstrează importanța mecanismelor gândirii laterale și formarea unei atitudini active față de textul literar.

3.3. Evaluarea impactului demersului psihopedagogic asupra formării competențelor interpretative ale elevilor prin stimularea gândirii laterale (rezultatele experimentului de control)

Cercetarea pedagogică este definită drept „o strategie proiectată și realizată în ideea de a surprinde relații și fapte noi între componentele acțiunii educaționale și de a elabora, pe această bază, soluții optime pentru problemele procesului educațional” [50, 6]. În contextul de față, accentul cercetării se situează asupra identificării și aplicării de soluții menite să stimuleze gândirea laterală în formarea elevului în calitate de interpret activ al textului literar. Acest demers nu vizează doar achiziția de cunoștințe, ci și dezvoltarea unei capacități de reflecție critică, a unei judecăți independente și a competențelor de argumentare ale elevului, componente esențiale ale formării unui cititor-interpret.

În cadrul cercetării, centrul atenției l-au constituit cei doi poli fundamentali – profesorul și elevii – precum și transformările continue și rapide din sistemul educațional, determinate de nevoia imperativă de adaptare a elevilor la cerințele tot mai complexe ale învățământului modern. Variabilele introduse în experimentul de control au susținut în mod activ acest demers, permițând evaluarea directă a progresului elevilor în ceea ce privește aplicarea gândirii laterale în interpretarea operelor literare. În acest cadru, experimentul de control a urmărit să evidențieze în ce măsură strategiile specifice gândirii laterale au fost integrate ca achiziții ale elevilor, prin realizarea unei serii de obiective concrete și măsurabile, care să reflecte atât procesul de învățare, cât și rezultatele obținute.

Astfel, obiectivele urmărite au inclus: identificarea răspunsurilor la o situație dintr-un text dat prin explorarea tuturor perspectivelor posibile și generarea de alternative noi; redactarea de enunțuri și texte care să reflecte intuitivitate, creativitate și flexibilitate în gândire; stimularea apariției unor modele alternative prin utilizarea de strategii, tehnici și instrumente specifice, fie pornind de la materiale cunoscute, fie de la texte și imagini prezentate la prima vedere; construirea de argumente coerente și logice menite să restructureze punctele de vedere inițiale; aplicarea principiilor fundamentale ale gândirii laterale în manipularea și reorganizarea informației; precum și evitarea soluțiilor previzibile și a liniilor de interpretare uzuale prin declanșarea deliberată a unui proces de schimbare și reconfigurare a perspectivei asupra textului literar.

Evaluarea performanțelor elevilor a fost realizată pe baza unor criterii clare și precise, menite să surprindă atât competențele cognitive, cât și creativitatea în interpretare:

a) Capacitatea de a explora multiple rute și perspective pentru a găsi răspunsuri originale la probleme literare (generare de alternative);
b) Aptitudinea de a produce schimbarea și de a depăși blocajul cauzat de familiaritate cu textele literare (blocaj determinat de familiaritate);
c) Abilitatea de a identifica și aplica analogii relevante care să genereze noi moduri de rezolvare a situațiilor din text (analogie);
d) Utilizarea eficientă a conceptelor și comparațiilor independente de contextul imediat al problemei, pentru a stimula reflecția laterală;
e) Capacitatea de a selecta și urmări puncte de acces alternative în text, analizând rezultatul acestor rute interpretative (punctul de acces);
f) Modificarea deliberată a circumstanțelor pentru a stimula restructurarea și reinterpretarea textului (stimularea aleatorie);
g) Crearea de aranjamente neașteptate, amânând judecata, pentru a permite emergența unor perspective inovative (instrumentul PO);
h) Obținerea unui nou aranjament al mesajului pentru a provoca restructurarea modelului inițial al interpretării (fracționarea);
i) Progresul elevilor în deprinderile de interpretare a textului literar, evaluat prin coerență, argumentare și capacitatea de a susține puncte de vedere originale.

Modalitățile de control au fost diverse și complementare, menite să ofere o imagine complexă asupra eficienței tehnicilor aplicate. Acestea au inclus: analiza răspunsurilor elevilor, observația directă a comportamentului în activitățile de interpretare, aplicarea de chestionare, utilizarea metodei biografice pentru a identifica experiențele anterioare de lectură, teste de aptitudini și capacități, desfășurarea experimentelor și analiza interpretărilor realizate prin texte create și itemi rezolvați. Repetarea probelor a asigurat validitatea rezultatelor și a permis evidențierea progresului continuu.

Măsurarea rezultatelor s-a realizat prin note, calificative și judecăți de valoare exprimate de elevi în cadrul dezbaterilor, completate de observațiile profesorilor privind capacitatea de a genera alternative, de a aplica analogii și de a formula argumente coerente. În acest fel, experimentul de control a oferit o imagine clară asupra modului în care aplicarea sistematică a strategiilor de gândire laterală contribuie la formarea elevului ca interpret activ al operei literare,

capabil să relaționeze între faptele textului, consecințe, context și posibile alternative interpretative.

Prin integrarea acestor tehnici, elevii au dobândit nu doar competențe de analiză și sinteză, ci și flexibilitate cognitivă, capacitatea de a imagina scenarii alternative, de a formula ipoteze și argumente originale, precum și de a depăși tiparele de interpretare uzuale. Aceste abilități au confirmat eficiența metodelor utilizate și au evidențiat impactul gândirii laterale asupra dezvoltării unui cititor-interpret complet, capabil să construiască sensuri complexe și să participe activ la discuții argumentate despre textul literar.

Demersul metodologic al cercetării s-a articulat pe raportarea la un sistem teoretic cu valoare explicativă, realizarea de investigații empirice prin metode și tehnici variate de colectare a datelor, precum și pe analiza și interpretarea acestora în vederea determinării ipotezelor și elaborării de noi enunțuri teoretice. În acest context, obiectivul principal a constat în formarea și dezvoltarea competențelor comunicative și literar-lectorale ale elevilor, precum și evaluarea modului în care aceste competențe se manifestă în procesul de interpretare a textelor literare. Competențele comunicative au vizat atât cunoștințele de ordin lingvistic, comprehensiunea mesajului, aptitudinea de a produce texte adecvate, cât și capacitatea de a selecta și organiza strategii eficiente pentru atingerea scopului comunicativ. În paralel, competențele literar-lectorale au presupus aptitudinea elevilor de a integra și structura cunoștințele dobândite, de a atribui cunoștințelor valori operaționale și de a realiza conexiuni între elementele textului, context și experiența personală.

Noțiunea de competență, introdusă în lingvistică de Chomsky, a fost conceptualizată ca „aptitudine de a produce și de a înțelege un număr infinit de enunțuri” [31, p. 85]. În modelul urmat în cadrul cercetării, competențele vizate au fost extinse asupra celor de comunicare și literar-lectorale. Competența lectorală presupune totalitatea cunoștințelor necesare pentru citirea și înțelegerea textelor, cu două perspective complementare: normativă, a lectorului implicit, și descriptivă, a lectorului real. În formarea competențelor lectorale la elevi, s-a avut în vedere pătrunderea în structura compozițională a textului, reproducerea și expunerea diegezei, elaborarea planului de text, toate acestea realizându-se prin aplicarea de tehnici specifice gândirii laterale și prin pregătirea elevilor pentru utilizarea acestora în mod conștient.

Competența literară este direct legată de creativitate, deoarece lectura literară presupune capacitatea de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături între elemente, de a formula inferențe și de a dezvolta interpretări personale. Această competență se consolidează prin utilizarea strategiilor specifice gândirii laterale în activități de lectură, interpretare și scriere creativă, care permit elevilor să-și extindă orizontul de receptare și să se apropie de text într-un

mod activ și inovativ. Competența comunicativă, introdusă de Dell Hymes [189, p. 269], implică nu doar cunoașterea limbii, ci și capacitatea de a adapta limbajul, de a traduce idei și de a selecta stilul adecvat în funcție de situație. Aceasta include organizarea și integrarea informațiilor, utilizarea strategiilor preferențiale și mobilizarea cunoștințelor lingvistice „în situație".

Conform schemei lui Roman Jakobson [164, p.192], competența de comunicare literară presupune luarea în considerare a contextului (lumea prezentată de autor), a mesajului (înțeles în funcție de nivelul de pregătire al cititorului și dificultatea textului), a emițătorului (autorul), a receptorului (cititorii), a codului (limbajul utilizat) și a funcțiilor comunicării (referențială, poetică, emotivă, conativă, fatică și metalingvistică). În acest mod, competențele de comunicare și lectoral-literale se formează și se dezvoltă prin pregătirea elevilor, cu aplicarea constantă a tehnicilor specifice gândirii laterale, adesea sub forma unor activități ludice, care facilitează însușirea conceptelor și stimularea creativității.

Gândirea laterală, definită ca o atitudine generală a minții, poate fi predată într-un cadru formal, exersată și explicată prin tehnici variate, utilizând materiale specifice și itemi diverși. Astfel, elevilor li se oferă un cadru propice dezvoltării capacității de a utiliza informația pentru a stimula creativitatea și pentru a realiza restructurări intuitive ale cunoștințelor. În plus, conform lui Hembrey Shea, scrierea creativă implică trei dimensiuni interconectate: capul – activitate cognitivă, inima – proces afectiv, și mâna – deprindere practică, care necesită exersare constantă [166, p. 2]. După cum subliniază C. Șchiopu, întreaga arie de dezvoltare prielnică gândirii laterale se suprapune cu pilonii evaluării performanței elevului [164, p. 211].

Activitățile desfășurate au urmărit simultan însușirea de cunoștințe și formarea de abilități specifice, dezvoltate prin exerciții repetate, astfel încât aceste deprinderi au devenit parte din rutina elevilor, creând un mediu propice gândirii laterale. Rezultatele au demonstrat că elevii au înțeles importanța operationalizării tehnicilor laterale, dezvoltând în special competențele literar-lectorale și de comunicare. Evaluarea a vizat nu doar calitatea răspunsurilor și motivația elevilor, ci și capacitatea acestora de a rezolva probleme, de a genera idei noi și de a percepe profund semnificația textului literar. În consecință, introducerea gândirii laterale în procesul didactic s-a dovedit esențială pentru dezvoltarea orizontului cultural și a abilităților critice ale elevilor, oferindu-le instrumente pentru a interpreta textul literar într-un mod complex, inovativ și argumentat.

Datele experimentale au fost prelucrate prin metode de descriere, prin tehnici experimentale, statistice și analitice, precum și prin sinteze complexe, ceea ce a permis generarea de noi perspective de cercetare și formularea unor concluzii relevante pentru demersul pedagogic. Această abordare a facilitat nu doar evaluarea competențelor elevilor, ci și conturarea

unor direcții ulterioare pentru aprofundarea studiului gândirii laterale în contextul interpretării textelor literare.

Astfel, având în vedere obiectivul central al experimentului de control, care vizează identificarea răspunsurilor la o situație problematică prezentată în cadrul unui text dat, prin explorarea tuturor rutelor posibile și obținerea de noi puncte de vedere, am realizat o evaluare detaliată a răspunsurilor oferite de elevi. Această evaluare a fost realizată prin analizarea volumului răspunsurilor, a gradului de restructurare intuitivă și a calității argumentării, în conformitate cu cerințele metodologice stabilite pentru testul aplicat (Anexa nr. 25). Rezultatele au demonstrat că, pentru primul item al testului, 80% dintre elevi au oferit răspunsuri corecte și complete, 14% au oferit răspunsuri corecte, dar incomplete, 6% au oferit răspunsuri incorecte, iar 0% nu au răspuns, ceea ce indică faptul că toți elevii au participat activ, având încredere în propriile idei. Aceste rezultate subliniază și rolul determinant al contextului de desfășurare a activității, care a creat un cadru favorabil exprimării gândirii independente.

Un exemplu concret al aplicării tehnicii de stimulare aleatorie prin cuvinte a fost ilustrat prin analiza textului „Tezeu și Minotaurul” de Florin Bican. Elevii au identificat problema centrală – hrănirea monstrului cu tinerii Atenei – și, prin alegerea aleatorie a unui cuvânt, de exemplu „gheață” din DEX [35, 420], au fost provocați să genereze idei creative pentru rezolvarea situației. Fiecare elev a lucrat individual, notând modul în care cuvântul aleatoriu a influențat perspectivele sale asupra problemei. Rezultatele centralizate au evidențiat diversitatea ideilor generate, ceea ce confirmă eficiența tehnicii în stimularea gândirii laterale. În etapele ulterioare, folosind alte cuvinte aleatorii, dar aplicate aceleiași probleme, s-a observat o variabilitate semnificativă a soluțiilor propuse, reflectând capacitatea elevilor de a explora multiple alternative și de a-și restructura intuitiv punctul de vedere.

În contrast, analiza răspunsurilor oferite de grupa de control a evidențiat diferențe substanțiale: 29% au oferit răspunsuri corecte și complete, 24% răspunsuri corecte, dar incomplete, 25% răspunsuri eronate, iar 22% nu au răspuns deloc. Această comparație între cele două grupuri subliniază impactul semnificativ al tehnicilor de stimulare a gândirii laterale asupra formării elevilor ca interpreți ai textului literar.

Rezultatele obținute sunt ilustrate în figurile 3.4 și 3.5 și evidențiază clar progresul elevilor în dezvoltarea deprinderilor de gândire critică și creativă, esențiale pentru rezolvarea problemelor și situațiilor identificate în texte literare diverse. În mod explicit, activitatea a demonstrat că integrarea metodologiilor inovatoare, cum sunt stimularea aleatorie și generarea de alternative, contribuie nu doar la consolidarea capacității de analiză și interpretare, ci și la

crearea unui context educațional în care elevii sunt motivați să exploreze, să argumenteze și să-și exprime ideile într-un mod coerent și original.

Prin urmare, aplicarea acestor tehnici a evidențiat faptul că elevii nu doar că înțeleg mai profund structura și semnificația textului literar, dar dezvoltă și competențe esențiale de gândire laterală, capacitatea de a formula ipoteze și de a analiza multiple perspective, elemente indispensabile formării interpretului activ al operei literare.

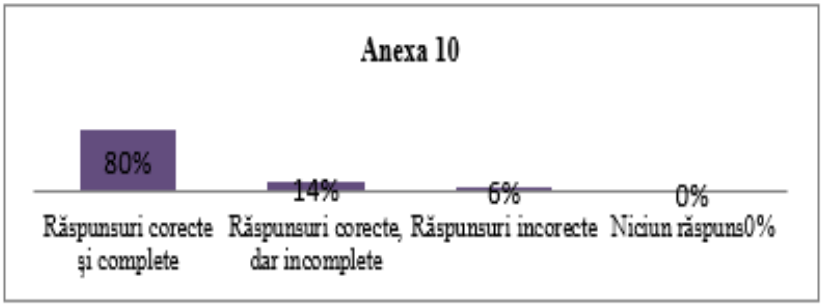


Figura 3.4. Răspunsurile elevilor privind problema „hrănirea monstrului cu tinerii Atenei" (clasele experimentale)

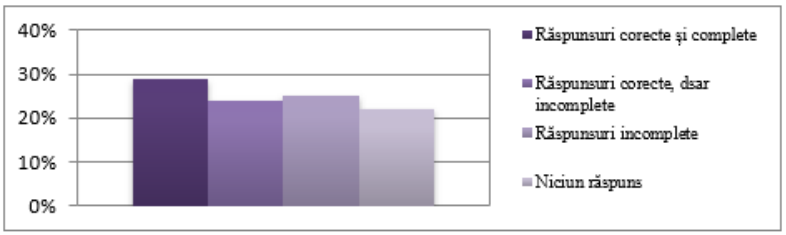


Figura 3.5. Răspunsurile elevilor privind problema „Hrănirea monstrului cu tinerii Atenei" (clasele de control)

În cazul celui de-al doilea item, s-a utilizat tehnica „Contestarea", care reprezintă o provocare a gândirii elevilor, solicitându-le să identifice ce este greșit într-o situație pentru a putea propune ulterior modalități de îmbunătățire sau de schimbare a modului de desfășurare a acesteia. În acest context, elevilor li s-a cerut să precizeze cum ar fi trebuit să se procedeze cu Minotaurul, astfel încât acesta să nu fie ucis, dar și pentru a evita ca regele Atenei să fie constrâns să plătească tributuri sub forma fetelor și băieților necesari hrănirii monstrului.

Analiza răspunsurilor grupului experimental a evidențiat rezultate semnificative, care reflectă în mod clar eficiența tehnicii aplicate. Astfel, 83% dintre elevi au indicat o soluție completă, abordând atât modul de gestionare a Minotaurului pentru a nu fi ucis, cât și evitarea obligativității regelui Atenei de a plăti tributuri sub formă de fete și băieți; 11% dintre elevi au

propus o soluție parțială, vizând doar protejarea Minotaurului, fără a considera și impactul asupra regelui Atenei; 6% au oferit răspunsuri superficiale, care nu au demonstrat o analiză profundă a situației, iar 0% nu au răspuns, ceea ce indică implicarea totală a elevilor în procesul de reflecție.

În contrast, rezultatele grupului de control au relevat o distribuție mai puțin favorabilă: 25% dintre elevi au propus soluții complete, incluzând ambele aspecte ale problemei; 36% au oferit răspunsuri parțiale, limitându-se la protejarea Minotaurului; 22% au furnizat răspunsuri superficiale, iar 17% nu au oferit niciun răspuns, evidențiind un nivel mai scăzut de implicare și de mobilizare a gândirii critice. Rezultatele sunt evidențiate în cadrul figurilor 3.6 și 3.7.

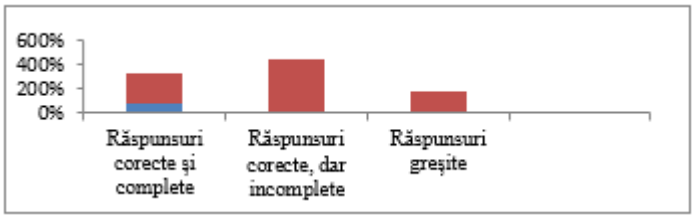


Figura 3.6. Capacitatea elevilor de a propune alternative de comportament al personajului (clasele experimentale)

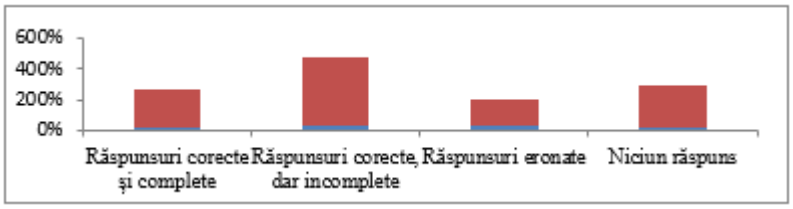


Figura 3.7. Capacitatea elevilor de a propune alternative de comportament al personajului (clasele de control)

Această comparație între grupul experimental și cel de control subliniază impactul semnificativ al gândirii laterale asupra dezvoltării capacității elevilor de a analiza critic situațiile literare și de a propune alternative argumentate. Elevii din grupul de formare au demonstrat nu doar o înțelegere profundă a textului și a implicațiilor acțiunilor personajelor, ci și abilitatea de a opera cu mai multe dimensiuni ale problemei simultan – protejarea Minotaurului și considerarea efectelor asupra societății ateniene. În plus, gradul ridicat de răspunsuri complete și argumentate reflectă formarea competențelor de gândire laterală, capacitatea de a construi scenarii alternative și de a genera soluții creative, aspecte esențiale în dezvoltarea elevului ca interpret activ al operei literare.

Prin urmare, aplicarea acestei tehnici a oferit elevilor un cadru stimulant pentru exercitarea judecății critice și a creativității, confirmând necesitatea integrării metodei în strategii didactice menite să consolideze competențele interpretative și analitice în lectura literară. Comparativ cu

rezultatele grupului de control, se poate observa clar că stimularea deliberată a gândirii laterale conduce la o mai bună capacitate a elevilor de a analiza situațiile complexe, de a anticipa consecințele și de a propune soluții complete și argumentate.

Pentru a evidenția tabloul complet al rezultatelor obținute în urma aplicării tehnicilor de stimulare a gândirii laterale, vom ilustra câte un exemplu din răspunsurile elevilor atât din clasele experimentale, cât și din cele de control. În cazul primului item, prin tehnica administrării unor cuvinte noi în textul „Tezeu și Minotaurul" (ex. cuvântul „gheață"), elevii din lotul de formare au propus idei creative și diverse, precum: „monstrul a înghețat și nu mai poate mânca tinerii" (D.P.), „gheața a provocat decesul monstrului" (IU. F), „gheața a făcut imposibilă deplasarea Minotaurului, el fiind nevoit să se alimenteze doar cu plantele din jur, nemaifiind nevoie de sarificiul ființelor umane" (V. S.). Elevii din clasa de control au oferit răspunsuri mai rigide, nelegând cuvântul aleatoriu de problema textului: „Monstrul și gheața nu au nimic în comun", „monstrul este foarte puternic, gheața nefiind o piedică neînsemnată" (S.C) etc.

Răspunsurile elevilor din lotul de formare, la itemul nr. 2, au fost destul de semnificative pentru felul în care elevii înțeles și interpretat textul: „Minotaurul mulțumește zeilor" (G. M), „Minos oferă afecțiune soției sale, evitându-se astfel nașterea Minotaurului" (D.G.), „ Regele Egeu duce o viață fericită cu soția și cu fiul lor, bucurându-se ambii de nepoții fiului lor, Tezeu, care nu a mai luptat cu Minotaurul" (F.P.). Răspunsul unui elev din lotul de control, reprezentativ pentru majoritatea variantelor propuse, ilustrează o abordare superficială: „Minotaurul este puternic, dar Tezeu a reușit să-l ucidă" (C.G.).

Prin itemul al treilea s-a urmărit evaluarea capacității elevilor de a inversa rolurile personajelor din textul studiat și, prin stimularea gândirii creative, de a construi perspective interpretative alternative, de a restructura semnificațiile textului literar și de a propune soluții narative originale, susținute prin argumente coerente și pertinente. Răspunsurile elevilor din lotul experimental au evidențiat un nivel ridicat de imaginație, susținut de argumentare. Propunem câteva dintre acestea:

a) *Minotaurul nu este un monstru, ci o ființă blândă, închisă pe nedrept în labirint. Oamenii îl numesc „monstru" doar pentru că este diferit. Tezeu devine agresorul, iar lupta nu mai este un act de eroism, ci o nedreptate comisă asupra unei ființe nevinovate" (M.V.);*
b) *Tezeu nu este un erou, ci un tânăr care intră neinvitat într-un spațiu ce nu îi aparține. Minotaurul apără labirintul, care este casa lui. Prin inversarea rolurilor, Minotaurul devine protector, iar Tezeu este cel care amenință echilibrul (T.D.);*
c) *Minotaurul este doar un instrument al regelui Minos. În această variantă, Minos este adevăratul „monstru", deoarece el provoacă suferință atât atenienilor, cât și propriei creații.*

Minotaurul este prizonier, iar Tezeu luptă, de fapt, împotriva unei consecințe a puterii abuzive;

d) *Ariadna nu îl ajută pe Tezeu să-l ucidă pe Minotaur, ci îl ajută pe Minotaur să evadeze. Tezeu rămâne pierdut în labirint, iar Minotaurul devine simbolul libertății câștigate prin inteligență și solidaritate.*

Majoritatea variantelor propuse de elevii din lotul de control sunt formale, fără coerență logică, fără consecințe narative sau simbolice. Iată câteva dintre aceste variante:

a) *Minotaurul nu ar mai fi atât de rău, iar oamenii nu ar mai fi trimiși la el. Totuși, povestea rămâne la fel și Tezeu îl învinge* (V.S.);

b) *Minotaurul este un monstru periculos care mănâncă oameni, iar Tezeu este un erou care vine să-l omoare pentru a salva tinerii Atenei. Rolurile nu pot fi schimbate, deoarece așa este povestea.*

c) *Ariadna nu îl mai ajută pe Tezeu cu firul, iar Tezeu trebuie să se descurce singur în labirint. În final, el reușește să-l omoare pe Minotaur fără ajutorul Ariadnei* (A.S.).

Analiza variantelor elevilor din lotul respectiv confirmă un nivel scăzut de implicare cognitivă, fiind caracterizate prin reproducere mecanică a textului, absența argumentării și incapacitatea de a opera modificări semnificative asupra structurii narative sau asupra relațiilor dintre personaje. Spre deosebire de elevii din lotul formativ, care au demonstrat flexibilitate interpretativă și creativitate, elevii din lotul de control rămân ancorați în lectura literală, confirmând astfel eficiența tehnicilor de stimulare a gândirii laterale aplicate în cadrul experimentului.

Statistic, rezultatele obținute evidențiază diferențe semnificative între cele două categorii de elevi. În cadrul grupei experimentale, 78% dintre elevi au realizat semnificativ inversarea rolurilor personajelor și au susținut-o prin argumente coerente și pertinente, 14% au propus inversări, însă argumentarea acestora s-a dovedit superficială sau incompletă, iar 8% au formulat răspunsuri sumare, fără dezvoltare interpretativă. În contrast, în clasa de control, doar 23% dintre elevi au inversat rolurile și le-au argumentat, 47% au realizat inversarea într-o manieră parțială și evazivă, iar 30% nu au formulat niciun răspuns. Aceste date indică un nivel redus de implicare cognitivă și creativă în rândul elevilor din lotul de control. Rezultatele, sintetizate în figurile 3.8 și 3.9, confirmă impactul diferențiat al aplicării tehnicilor de stimulare a gândirii laterale asupra dezvoltării elevilor ca interpreți activi ai operei literare.

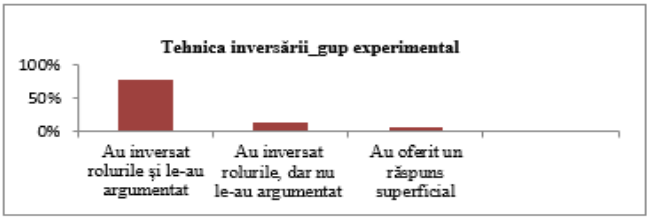


Figura 3.8. Capacitatea elevilor de a inversa rolurile personajelor („Tezeu şi Minotaurul)

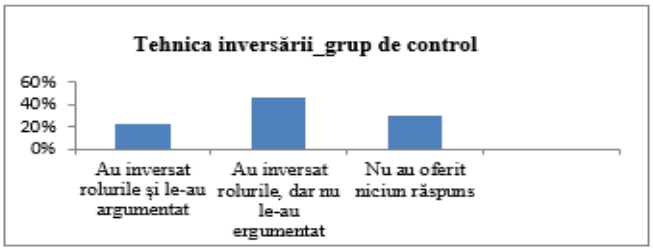


Figura 3.9. Capacitatea elevilor de a inversa rolurile personajelor („Tezeu şi Minotaurul")

În cadrul itemului al patrulea, elevii au avut sarcina de a combina idei și fapte într-un ansamblu coerent, demers care a vizat înțelegerea semnificației fiecărui detaliu narativ în configurarea mesajului textului. În acest context, li s-a solicitat să răspundă la o întrebare ipotetică, precum: *Care ar fi fost destinul lui Tezeu dacă: a) tatăl său nu ar fi fost învins de regele Atenei, Egeu; b) nu ar fi abandonat-o pe Ariadna pe insula Naxos; c) nu ar fi uitat să schimbe pânza neagră; d) autorul nu l-ar fi investit cu rolul de eliberator al tinerilor atenieni sacrificați Minotaurului?*

Răspunsurile elevilor din clasa experimentală evidențiază o interpretare profundă și integratoare: *Tezeu ar fi dus o viață obișnuită, asemenea unui tânăr de vârsta sa, fără a fi nevoit să demonstreze constant forță, milă sau spirit de sacrificiu față de comunitate; Tezeu s-ar fi căsătorit cu Ariadna și nu ar fi trăit sentimentul vinovăției care a determinat uitarea schimbării pânzei, vinovăție ce a generat o nouă pierdere, respectiv moartea tatălui său; Tezeu, deși puternic, frumos și apreciat de cei din jur, rămâne marcat de suferință, pierzând succesiv tinerii atenieni, pe Ariadna și, în final, pe tatăl său. Această succesiune a pierderilor îl conturează ca pe un personaj profund, capabil să îndure orice încercare, fiind pregătit să facă față durerii și sacrificiului.*

În ceea ce privește răspunsurile elevilor din lotul de control, acestea nu includ analiza cauzelor și efectelor, nu explorează posibilele alternative și consecințele morale sau sociale, și demonstrează lipsa stimulării gândirii laterale: *Tezeu ar fi trăit normal şi nu ar fi avut probleme, pentru că totul ar fi fost bine şi nimeni nu l-ar fi deranjat; Dacă tatăl său nu ar fi fost învins şi Ariadna nu ar fi fost uitată, Tezeu ar fi fost fericit; Tezeu nu ar mai fi avut de luptat cu*

Minotaurul și ar fi rămas rege sau s-ar fi căsătorit, dar nu știu exact cu cine; Tezeu ar fi avut o viață normală, ar fi fost puternic și curajos, dar nu s-ar fi întâmplat nimic special.

Din punct de vedere statistic, în grupa experimentală, 80% dintre elevi au rezolvat complet sarcina, 15% au oferit răspunsuri parțiale, iar 5% nu au reușit să finalizeze itemul (Figura 3.10). În clasa de control, rezultatele indică 47% răspunsuri corecte și complete, 23% răspunsuri incomplete și 30% răspunsuri greșite (Figura 3.11).



Figura 3.10. Capacitatea elevilor de a combina idei, fapte într-un ansamblu

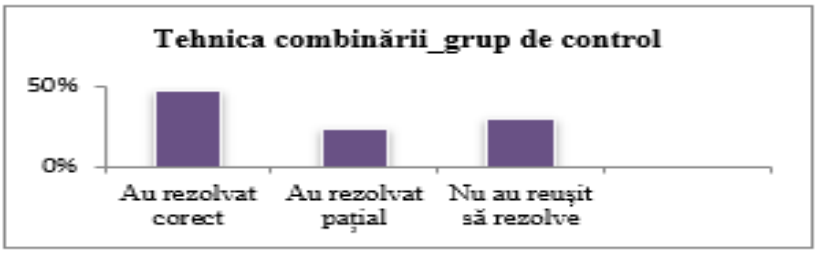


Figura 3.11. Capacitatea elevilor de a combina idei, fapte într-un ansamblu

În continuare, pornind de la textul-suport „Platanos” de Doina Ruști, elevii au fost solicitați (Anexa 26, itemul 1) să îi atribuie personajului Platanos o trăsătură de caracter pe care acesta să o manifeste în situația în care află că Sisinel e în pericol. Totodată, elevii a trebuit să imagineze comportamentul lui Platanos, profesorul recurgând la tehnica *Restructurarea modelului prin reorganizarea și/sau includerea unor comportamente noi ale personajelor*. În cadrul grupei experimentale, majoritatea elevilor – 84 % – au rezolvat complet itemul, 10 % l-au rezolvat parțial, iar 6 % nu au reușit să ofere un răspuns complet (Figura 3.12). Elevii din clasa de control au înregistrat următoarele rezultate: 51% răspunsuri corecte și complete, 24 % răspunsuri incomplete și 25 % răspunsuri incorecte (Figura 3.13).

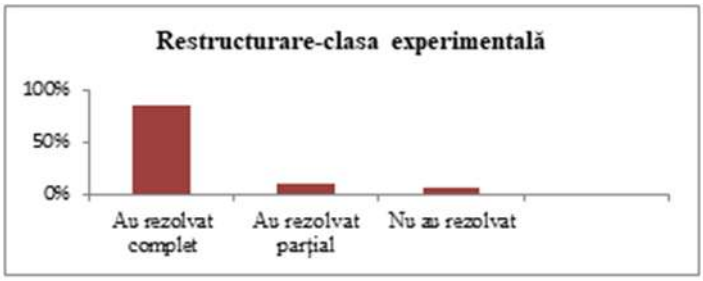


Figura 3.12. Capacitatea elevilor de a-i atribui lui Platanos alte trăsături (clasă experimentală)

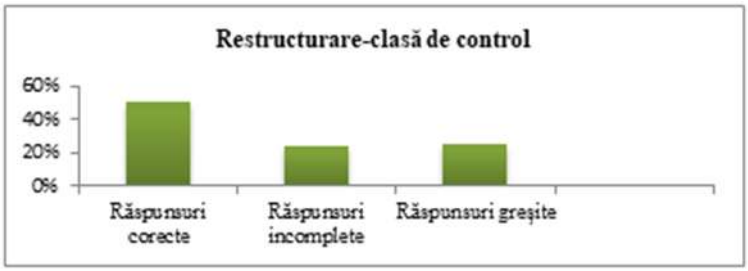


Figura 3.13. Capacitatea elevilor de a-i atribui lui Platanos alte trăsături (clasă de control)

Propunem câteva din răspunsurile oferite de elevii din clasa experimentală: *Platanos se simte onorat de dorința lui Sisinel de a-i fi alături și, pentru a-i proteja sănătatea, îi sugerează să rămână la distanță, astfel putând să se cunoască mai bine și să se bucure de compania reciprocă; La aflarea deciziei lui Sisinel, Platanos îl roagă pe Cati să nu îl susțină, considerând decizia pripită și dorind să se bucure de prietenia și respectul pentru Sisinel.*

Variantele elevilor din grupa de control s-au redus la următoarele: *Platanos se bucură că Sisinel vrea să stea aproape de el și îl lasă să vină, fără să se gândească prea mult la consecințe; Platanos îi spune lui Cati că decizia lui Sisinel nu contează foarte mult, acceptând situația fără a explica efectele asupra sănătății sau relației lor* .

Analiza rezultatelor demonstrează că răspunsurile elevilor din grupa experimentală au un nivel ridicat de analiză, imaginație și argumentare, Platanos fiind caracterizat prin trăsături complexe și comportamente justificate în contextul relației cu Sisinel. În schimb, răspunsurile elevilor din grupul de control au fost mai superficiale, axându-se pe acțiuni simple și explicate succint, fără a evidenția implicațiile deciziilor personajelor. Această diferență evidențiază impactul pozitiv al tehnicii de restructurare a modelului, prin tehnica *Reorganizarea și includerea comportamentelor noi,* asupra dezvoltării capacității de interpretare și de creativitate literară a elevilor.

Un alt obiectiv din cadrul experimentului de control a vizat evaluarea competenței elevilor de a formula opinii referitore la un comportament/ o decizie etc. al/a personajului. În cazul itemului propus de profesor: „Ce credeți despre decizia lui Sisinel de a-și părăsi prietenii, pe

care-i consideră plictisitori? Cum ar reacționa Vio și Năsosu la aflarea acestei decizii?" (Anexa 26, itemul 2), itemul 2) - elevii din grupul experimental: *Sisinel ține la prietenii săi și ar dezaproba ideea de a-i părăsi; Vio și Năsosu sunt convinși că prietenia lor rămâne neafectată; Sisinel este devotat și conștient de limitele sale; Vio și Năsosu prețuiesc prietenia și speră să rămână împreună cât mai mult timp.*

Variantele elevilor din grupul de control vizează următoarele aspecte: *Sisinel poate să plece oricând; Vio și Năsosu vor accepta fără să se certe;Sisinel se gândește la el; Vio și Năsosu vor fi supărați, dar nu vor spune nimic.*

Comparativ, răspunsurile elevilor din grupul formativ au fost mai nuanțate și mai complexe, evidențiind înțelegerea relațiilor dintre personaje și anticiparea reacțiilor emoționale, în timp ce variantele elevilor din grupul de control au fost mai simple, sumare și mai puțin reflexive, indicând un nivel redus de analiză și de gândire laterală.

Statistic, răspunsurile oferite de elevi la acest item au fost următoarele: 79 % din numărul total de respondenți din grupele exeperimentale au oferit răspunsuri complete, 12 % răspunsuri incomplete, iar 9 % răspunsuri vagi, fără sens. În grupele de control, doar 17 % au oferit răspunsuri reprezentative, 69 % au dat răspunsuri generale, iar 14% nu au oferit niciun răspuns, conform figurilor 3.14. și 3.15.

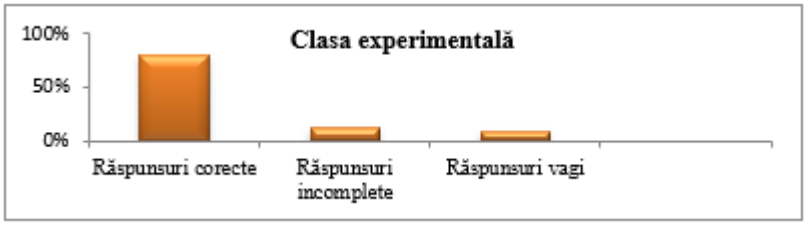


Figura 3.14. Capacitatea de a formula opinii în rezolvarea unei probleme

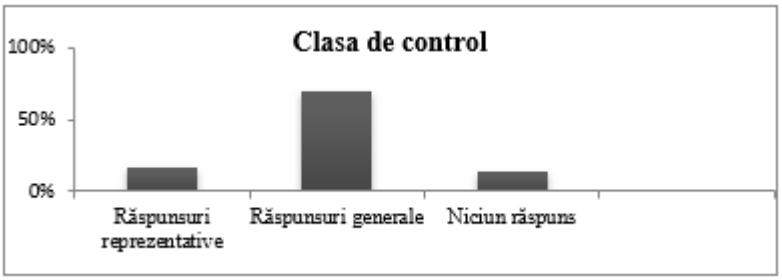


Figura 3.15. Capacitatea de a formula opinii în rezolvarea unei probleme

Conform itemului trei (Anexa 26), s-a urmărit evaluarea capacității elevilor de a formula ipoteze privind o situație, un comportament al personajului. În urma soluționării itemului respectiv, elevii din grupul experimental au formulat diverse ipoteze privind destinul lui Sisinel,

în cazul în care acesta nu ar fi luat decizia de a se muta lângă Platanos. Mai jos propunem câteva exemple din variantele elevilor:

a) *Sisinel nu trebuie să-și schimbe locul, acesta fiind selectat pentru binele său; schimbarea poate genera consecințe negative simbolizate prin „moartea" copacului;*
b) *Alături de Vio și Năsosu, Sisinel ar fi avut o viață fericită și armonioasă, fără dezamăgiri și fără plictiseală în prezența prietenilor.*

Elevii din lotul de control au susținut următoarele:

a) *Sisinel ar fi rămas alături de prietenii săi, dar viața lui ar fi continuat la fel, fără schimbări*

semnificative; nu s-ar fi întâmplat nimic deosebit, iar Platanos ar fi rămas doar un element pasiv în poveste;

b) *Dacă Sisinel nu s-ar fi mutat lângă Platanos, el ar fi continuat să se joace cu Vio și Năsosu,*

fără să învețe nimic nou sau să treacă prin experiențe importante; situația nu ar fi avut impact asupra relațiilor dintre personaje."

Analiza răspunsurilor elevilor a demonstrat că cei din lotul experimental au manifestat o capacitate superioară de a formula ipoteze creative, argumentate și coerente, reușind să modifice situații din operă literară cu imaginație și profunzime, în timp ce elevii din lotul de control au generat răspunsuri mai formale, superficiale și cu puțin impact asupra semnificației textului, evidențiind un nivel redus de interpretare.

Itemul patru a vizat analiza reacțiilor prietenilor lui Sisinel față de decizia sa, care a ignorat sfaturile lor și ale lui Cati. Consecințele deciziei au fost simbolic reprezentate prin „uscarea" copacului, iar Sisinel a realizat ulterior corectitudinea opiniilor prietenilor săi. Printre răspunsurile elevilor din lotul de formare s-au regăsit:

a) *Prietenii ar trebui să-l lase să se adapteze și să-l ierte, deoarece nu mai experimentase astfel de situații și a fost surprins de consecințe;*
b) *Prietenii ar putea să-l pedepsească pe Platanos, tăindu-i ramurile, ca lecție pentru neascultarea sfaturilor.*

Variantele elevilor din lotul de control au fost următoarele:

a) *Prietenii lui Sisinel ar putea să-l certe pentru că nu i-a ascultat;*
b) *Prietenii ar trebui să-l lase singur și să nu mai intervină în deciziile lui.*

După cum lesne se poate de observat din variantele exemplificate, elevii din lotul de formare au demonstrat o capacitate superioară de a genera ipoteze complexe și argumentate,

integrând consecințele deciziilor în cadrul narativ, pe când elevii din lotul de control au oferit răspunsuri sumare, lipsite de profunzime și de analiză a impactului deciziilor asupra personajelor și acțiunii. Faptul în cauză afirmă eficiența tehnicilor de stimulare a gândirii laterale în dezvoltarea elevilor ca interpreți creativi și responsabili ai textului literar, capabili să integreze reflecția critică cu imaginația în procesul de interpretare.

În cadrul rezolvării itemului cinci a fost aplicată tehnica „De ce…?”, concepută ca o succesiune logică de întrebări cauzale, fiecare întrebare derivând din răspunsul celei anterioare, cu scopul de a aprofunda semnificațiile textului literar și de a evidenția motivațiile profunde ale comportamentului personajelor. Această tehnică a urmărit depășirea nivelului descriptiv al lecturii și orientarea elevilor spre o interpretare reflexivă, bazată pe relațiile de cauzalitate dintre fapte, intenții și consecințe.

În clasele experimentale, elevii au reușit să construiască lanțuri coerente de întrebări și răspunsuri, care au condus la o înțelegere nuanțată a mesajului textului. Astfel, aceștia au pornit de la întrebarea „De ce autorul îl aduce pe Platanos lângă cei trei prieteni?”, identificând rolul perturbator al acestuia în echilibrul relațiilor existente. Din această constatare a decurs firesc întrebarea „De ce Sisinel este atras de Platanos?”, răspunsul vizând fascinația pentru noutate, forță și aparență. Ulterior, elevii au formulat întrebarea „De ce această atracție devine periculoasă?”, ajungând la concluzia că ignorarea sfaturilor prietenilor adevărați conduce la pierderea echilibrului interior, simbolizată în text prin „uscarea” personajului. Într-o altă succesiune de tip cauzal, elevii au analizat „De ce Platanos îi prezintă lui Sisinel ideea de prietenie extremă?”, explicând că aceasta reprezintă o formă de manipulare afectivă, menită să-l izoleze de ceilalți. Din această perspectivă, a derivat întrebarea „De ce Sisinel acceptă această viziune?”, care evidențiază incapacitatea personajului de a distinge între prietenia autentică și cea posesivă. Ultima întrebare din lanțul respectiv:„De ce autorul sancționează această alegere?” a permis elevilor să concluzioneze că textul propune o lecție morală despre valoarea echilibrului relațional și al discernământului.

În clasele de control, succesiunea de întrebări „De ce…?” a fost rareori valorificată în sensul ei profund. Elevii au formulat întrebări și răspunsuri preponderent formale, fără dezvoltare interpretativă, de tipul: „De ce apare Platanos?, „De ce Sisinel se mută?”. Lanțul cauzal se întrerupe rapid, iar explicațiile rămân la nivel constatativ, fără raportare la semnificațiile simbolice sau la relațiile dintre personaje. În alte situații, întrebările au fost repetitive și circulare („De ce i-a plăcut Platanos?”), fără a conduce la o restructurare a sensului inițial al textului.

Prin urmare, aplicarea tehnicii „De ce…?” a evidențiat diferențe semnificative între cele două loturi. Elevii din lotul formativ au demonstrat capacitatea de a construi lanțuri cauzale complexe, de a interpreta textul în profunzime și de a formula explicații argumentate, în timp ce elevii din lotul de control s-au limitat la răspunsuri superficiale, lipsite de coerență interpretativă. Aceste rezultate confirmă eficiența tehnicii „De ce…?” în stimularea gândirii laterale și în formarea elevului ca interpret activ și reflexiv al operei literare.

Tot în clasele experimentale, prin utilizarea tehnicii *Generarea de alternative prin diminuarea complexității unui model*, având ca suport textul narativ literar *Popa Tanda* de Ioan Slavici, elevii au fost solicitați să identifice modalități alternative de atenuare a comportamentului rigid și aspru al preotului Trandafir față de săteni, personaj „cam greu la vorbă, cam aspru la judecată: prea de-a dreptul, prea verde-fățiș” și să propună soluții de remediere coerente. Elevii din clasa experimentală au demonstrat capacitatea de a analiza critic comportamentul personajului, de a corela atitudinea acestuia cu reacțiile comunității și de a imagina transformări graduale, verosimile, care să conducă la îmbunătățirea relației dintre preot și enoriași, prin empatie, dialog și autoreflecție. (Anexa 27)

Dintre variantele de diminuare formulate de elevii din clasele experimentale, pot fi menționate următoarele: *Preotul Trandafir, observând scăderea numărului de enoriași, își reevaluează comportamentul, devine mai înțelegător și adoptă un limbaj mai blând, realizând că oamenii vin la biserică pentru sprijin moral, nu pentru a fi judecați, ceea ce conduce treptat la recâștigarea încrederii comunității; Personajul conștientizează, prin reflecție personală, că severitatea excesivă îi îndepărtează pe săteni, intră în dialog cu aceștia, le ascultă problemele și își adaptează discursul și atitudinea, fapt care determină creșterea respectului reciproc și consolidarea statutului său în sat.*

În contrast, elevii din clasa de control au formulat variante de diminuare limitate, cu un grad redus de profunzime interpretativă și fără dezvoltarea unor soluții coerente. Dintre acestea, pot fi exemplificate: *Preotul Trandafir ar trebui „să fie mai bun” cu oamenii”; Personajul ar putea „să nu mai certe sătenii”.*

Analiza procentuală a răspunsurilor evidențiază diferențe semnificative între cele două loturi. În clasele experimentale, 82% dintre elevi au oferit răspunsuri complete și creative, 11% au formulat răspunsuri inovatoare, dar incomplete, fără a preciza explicit soluțiile, iar 7% au răspuns evaziv, fără o legătură clară cu cerința. În clasele de control, doar 31% dintre elevi au oferit răspunsuri complete și creative, 45% au formulat răspunsuri inovatoare, însă incomplete, iar 24% au prezentat răspunsuri lipsite de coerență sau de relevanță pentru sarcina propusă.

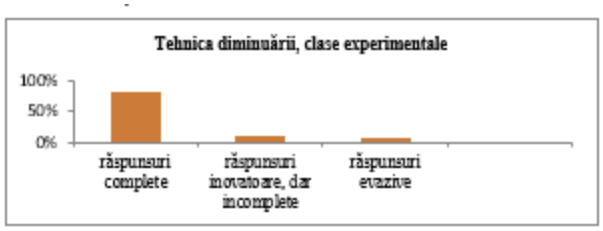


Figura 3.16. Capacitatea elevilor de a genera alternative prin diminuarea complexității modelului (lotul formativ)

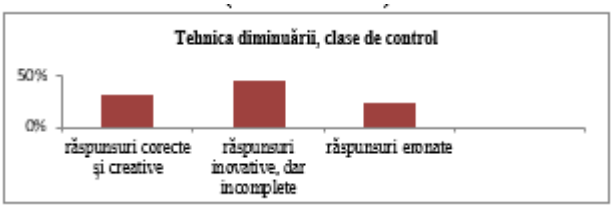


Figura 3.17. Capacitatea elevilor de a genera alternative prin diminuarea complexității modelului (lotul de control)

Cât privește capacitatea elevilor de a genera alternative prin amlificarea modelului/ textului literar, 82 % dinitre elevii din clasele experimentale au răspuns corect și complet, 12 % - corect, dar incomplet, iar 6 % - nesemnificativ. În clasele de control, 38 % au răspuns corect și complet, 47 % - corect, dar incomplet, - 15 % - nesemnificativ.

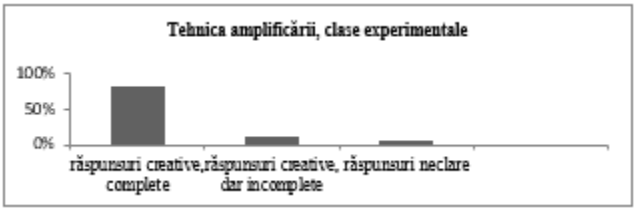


Figura 3.18. Capacitatea elevilor de a genera alternative prin amplificarea modelului (lotul formativ)

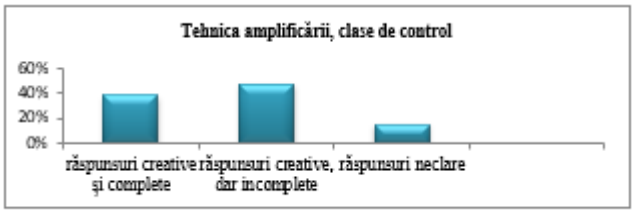


Figura 3.19. Capacitatea elevilor de a genera alternative prin amplificarea modelului (lotul de control)

Generarea de alternative prin omiterea unor informații, situații sau elemente din opera literară este o tehnică de stimulare a gândirii laterale, prin care se urmărește capacitatea elevilor de a reconfigura sensurile de a anticipa unele evoluții alternative ale personajelor. În acest context, elevilor li s-a solicitat să răspundă la o serie de întrebări orientative: *Ce trăsătură de*

caracter a personajului Trandafir ați omite-o? Cum s-ar fi configurat destinul acestuia în absența respectivei trăsături? Ce tip de relații s-ar fi stabilit între preot și enoriași? Care ar fi fost impactul asupra personajului?

În urma rezolvării sarcinii, elevii din clasele experimentale au demonstrat o capacitate ridicată de operare cu ipoteze și de restructurare a modelului narativ. Printre trăsăturile de caracter omise de aceștia s-au regăsit: impulsivitatea, rigiditatea morală, severitatea excesivă sau lipsa empatiei. De exemplu, unii elevi au considerat că, în absența impulsivității, părintele Trandafir ar fi devenit un lider spiritual echilibrat, capabil să îmbine autoritatea cu înțelegerea, ceea ce i-ar fi permis să rămână preot în sat și să câștige respectul comunității. Alți elevi au omis trăsătura rigidității morale, argumentând că personajul ar fi adoptat o atitudine flexibilă și adaptată nevoilor sătenilor, relațiile cu aceștia devenind armonioase și bazate pe dialog. În aceste ipoteze, conflictul psihologic al personajului s-ar fi diminuat semnificativ, fiind înlocuit de o stare de echilibru interior și de satisfacție profesională și morală.

În contrast, elevii din clasele de control au formulat variante mai puțin elaborate, limitate adesea la enunțuri generale și insuficient argumentate. Trăsătura omisă a fost frecvent formulată vag (de tipul „răutatea" sau „asprimea"), fără o raportare clară la mecanismele psihologice ale personajului. În consecință, ipotezele privind destinul lui Trandafir au rămas la nivel superficial, de exemplu: „ar fi fost mai iubit" sau „nu s-ar mai fi certat cu oamenii". Relațiile cu enoriașii au fost descrise în termeni generici, fără a fi explicată dinamica schimbării, iar impactul asupra conflictului interior al personajului a fost rareori analizat explicit.

Diferențele dintre cele două loturi evidențiază rolul formativ al tehnicii aplicate: elevii din lotul experimental au reușit să integreze coerent omiterea unei trăsături într-un ansamblu interpretativ complex, analizând consecințele la nivel narativ, relațional și psihologic, în timp ce elevii din lotul de control au manifestat dificultăți în depășirea interpretării lineare și descriptive.

Aceste rezultate confirmă eficiența tehnicii de generare a alternativelor prin omiterea informațiilor în dezvoltarea gândirii laterale și a competenței de interpretare literară.

Din punct de vedere cantitativ, în clasele experimentale, 83% dintre elevi au formulat răspunsuri libere, coerente și cu o conexiune creativă clară la situația analizată, 12% au oferit răspunsuri creative, însă insuficient corelate cu problema propusă, iar 5% au formulat răspunsuri confuze. În clasele de control, 48% dintre elevi au răspuns ținând cont de situația analizată, 31% au propus răspunsuri aparent creative, dar fără o raportare clară la problematica textului, iar 21% au oferit răspunsuri neclare, fapt ce indică un nivel mai redus de coerență interpretativă și de operare cu ipoteze alternative (fig. 3.20, 3.21).

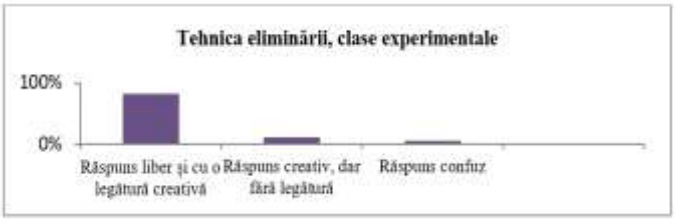


Figura 3.20. Capacitatea elevilor de a genera alternative prin omitere (lotul experimental)



Figura 3.21. Capacitatea elevilor de a genera alternative prin omitere (lotul de control)

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Designul experimentului de formare se conturează ca un cadru integrat de instruire, orientat către dezvoltarea elevului ca interpret activ al operei literare, prin stimularea capacității de analiză critică, reflecție și creativitate. Organizarea pe dimensiuni complementare – lectură, interpretare și scriere creativă – permite consolidarea conexiunilor dintre înțelegerea textuală și elaborarea de perspective originale, permițând însușirea și operarea cu procesele interpretative complexe. Prin combinarea cursurilor opționale cu activitățile din cadrul Clubului de lectură, profesorul poate crea un mediu formativ care să contribuie la interacțiunea elev-elev-profesor și la implicarea activă în construcția sensurilor, astfel înlocuindu-se receptarea pasivă cu o abordare reflexivă și integrativă. Structura progresivă a activităților, adaptată nivelului de dezvoltare cognitivă și particularităților individuale ale elevilor, subliniază importanța personalizării demersului educațional pentru sporirea eficienței în formarea competențelor interpretative. Prin abordarea situațiilor problematice, a scenariilor alternative și a relațiilor cauzale dintre elementele textului, elevul poate dobândi capacitatea de a analiza complexitatea narațiunii, de a anticipa efectele deciziilor personajelor și de a valorifica perspective multiple în construirea interpretărilor. Acest model pedagogic evidențiază, de asemenea, importanța unei strategii sistematice și continue, în care exercițiul repetat și integrarea materialelor variate permit dezvoltarea metacogniției, a flexibilității cognitive și a creativității interpretative. În plus, designul urmărește formarea unui cititor reflexiv, capabil să opereze cu abstracții, să relaționeze între dimensiuni contextuale și să emită judecăți argumentate asupra textului literar.

2. Experimentul de formare a demonstrat că organizarea sistematică a activităților de lectură, interpretare și scriere creativă, prin aplicarea tehnicilor de stimulare a gândirii laterale, favorizează dezvoltarea proceselor interpretative complexe, transformând conceptele teoretice în abilități funcționale. Rezultatele obținute indică faptul că abordarea secvențială, susținută și contextualizată, favorizează dezvoltarea raționamentului etic, a responsabilității sociale și a capacității de a corela acțiunile personajelor cu efectele asupra comunității și asupra sensului textului, de a înțelege și de a valorifica relația dintre cauză și efect. Designul pedagogic implementat – prin cele două cursuri opționale, prin Clubul de lectură – evidențiază necesitatea unui cadru coerent, continuu și progresiv pentru formarea competențelor interpretative, în care actul lecturii devine interactiv, creativ și personalizat. Impactul formativ al acestui demers se manifestă nu doar în competențele cognitive și comunicative, ci și în capacitatea elevilor de a se adapta contextelor complexe, de a argumenta și de a relaționa informațiile, pregătindu-i pentru performanță academică și integrare socială. În concluzie, experimentul reconfirmă că dezvoltarea elevului-interpret nu poate fi separată de un demers pedagogic planificat, care îmbină exersarea constantă, analiza critică și explorarea creativă a textului literar, evidențiind relevanța unui model educațional integrat, orientat spre formarea competențelor transversale și a autonomiei intelectuale.

3. Rezultatele experimentului de control demonstrează că elevii din lotul experimental au dezvoltat competențe interpretative semnificativ superioare celor din lotul de control, manifestând capacitatea de a analiza, restructura și interpreta textul literar. Activitățile desfășurate cu elevii din lotul experimental au facilitat generarea de alternative creative, formularea argumentelor coerente și aplicarea flexibilă a judecății critice, consolidând rolul elevului ca interpret activ și reflexiv. În contrast, lotul de control a prezentat abordări rigide, limitate la lectura literală și la reproducerea mecanică a textului, cu un nivel scăzut de implicare cognitivă și creativă. Rezultatele statistice confirmă diferențe semnificative dintre grupuri, evidențiind eficiența tehnicilor aplicate în stimularea gândirii laterale și în dezvoltarea capacității de anticipare a consecințelor, precum și a flexibilității cognitive. Integrarea sistematică a acestor strategii s-a dovedit esențială pentru formarea competențelor literar-lectorale și comunicative, oferind elevilor instrumente pentru interpretarea inovativă și argumentată a textului.

Concluzionăm că modelul pedagogic testat nu doar că amplifică creativitatea și autonomia intelectuală a elevilor, dar stabilește și premisele unui demers educațional orientat către formarea unui cititor-interpret responsabil și capabil să opereze cu multiple perspective asupra operei literare.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRACTICE

Valorile principale ale cercetării sunt sistematizate de următoarele concluzii:

1. Implementarea și analiza teoretică a conceptului de gândire laterală relevă caracterul său inovator și complementar gândirii verticale. Or gândirea laterală nu se limitează la raționamentul logic sau secvențial, ci presupune explorarea alternativelor, flexibilitate cognitivă și restructurarea modelelor mentale existente, generând soluții creative și originale. Aceasta valorifică asocierea liberă, intuiția și imaginația, contribuind la dezvoltarea unei gândiri complexe, capabile să se adapteze la situații noi și să depășească blocajele cognitive generate de rutină. Studiile și teoriile conexe subliniază importanța gândirii laterale ca instrument esențial pentru stimularea creativității, explorarea problemelor din perspective multiple și pentru formarea unei mentalități deschise, capabile să integreze tradiția cu inovația. Astfel, gândirea laterală se conturează drept un concept central în dezvoltarea intelectuală și creativă, oferind cadrul teoretic necesar pentru înțelegerea și promovarea unei abordări cognitive flexibile și inovative.

2. Gândirea laterală se conturează ca o paradigmă cognitivă esențială în procesul de formare și interpretare a sensului operei literare, oferind cititorului posibilitatea de a explora multiple perspective asupra textului. Aceasta valorifică operativitatea mentală, contribuie la generarea soluțiilor originale și la înțelegerea profundă. În cadrul lecturii literare, gândirea laterală facilitează descifrarea sensurilor implicite, reconstrucția semnificațiilor și negocierea interpretărilor, prin stimularea reflecției critice și a imaginației. Procesul de comprehensiune devine astfel un demers activ și interactiv, în care cititorul se angajează nu doar în descifrarea literală, ci și în explorarea posibilităților multiple de înțelegere. Integrarea acestei forme de gândire în educație sprijină dezvoltarea flexibilității cognitive, contribuind la formarea unor indivizi capabili să rezolve probleme complexe și să se adapteze la contexte diverse. Gândirea laterală cultivă capacitatea de a identifica și construi alternative inovative, încurajând depășirea modelelor mentale rigide și a stereotipurilor conceptuale. Ea este, totodată, complementară limbajului, care susține interpretarea nu doar a ceea ce este explicit, ci și a ceea ce este latent în text. Prin aceste mecanisme, cititorul își dezvoltă autonomia intelectuală și competențele de analiză critică, dobândind capacitatea de a aprecia nuanțele și complexitatea operelor literare. Prin urmare, gândirea laterală reprezintă un instrument cognitiv fundamental, indispensabil atât pentru înțelegerea profundă a literaturii, cât și pentru formarea unei gândiri creative, flexibile și inovative, implicit a cititorului.

3. Interacțiunea dintre creativitate și gândirea laterală relevă faptul că procesul creativ nu se limitează la acumularea de cunoștințe, ci presupune reorganizarea și reinterpretarea informațiilor într-un mod original. Gândirea laterală funcționează ca un catalizator, facilitând desprinderea de schemele rigide și stimulând abordări neconvenționale. Aceasta permite identificarea unor soluții neașteptate și favorizează apariția insightului, esențial în procesele complexe de învățare și rezolvare de probleme. În contexte educaționale, cultivarea acestei forme de gândire contribuie la dezvoltarea unei mentalități flexibile și la consolidarea capacității de adaptare la situații diverse. Modelele pedagogice contemporane care integrează problematizarea, proiectele și atelierele creative oferă un cadru propice manifestării și exersării gândirii laterale. Ele transformă procesul de învățare într-o experiență exploratorie, în care elevii devin actori activi ai propriei cunoașteri. Această abordare nu se limitează la formarea abilităților cognitive, ci influențează și atitudini, motivație și autonomie intelectuală. Interacțiunea dintre creativitate și gândirea laterală devine astfel un principiu de bază pentru conceperea strategiilor educaționale inovative. În perspectivă, integrarea consecventă a acestor dimensiuni poate conduce la dezvoltarea unor indivizi capabili să gestioneze complexitatea, incertitudinea și schimbarea într-o manieră creativă și responsabilă.

4. Analiza manualelor școlare, a răspunsurilor elevilor și a practicilor didactice atestate în cadrul experimentului de constatare evidențiază existența unui decalaj semnificativ între finalitățile curriculare declarate și realitățile instruirii literare. Predominanța exercițiilor cu răspuns prestabilit și orientarea preponderent reproductivă a sarcinilor de lucru limitează dezvoltarea autonomiei interpretative și a flexibilității cognitive a elevilor. Nivelul preponderent reproductiv al interpretărilor formulate de elevi confirmă faptul că gândirea laterală nu este suficient valorificată ca instrument cognitiv în lectura literară. În același timp, discrepanța dintre familiarizarea teoretică a cadrelor didactice cu acest concept și aplicarea sa metodologică indică necesitatea unei reconceptualizări a formării inițiale și continue a profesorilor. În acest context, devine imperativă restructurarea manualelor și a strategiilor didactice, astfel încât acestea să includă explicit sarcini deschise, problematizante și creative, capabile să stimuleze explorarea pluralității de sensuri și să transforme interpretarea literară într-un proces activ, reflexiv și personalizat.

5. Modelul pedagogic al formării elevului ca interpret al operei literare prin stimularea gândirii laterale se conturează ca o soluție integratoare, capabilă să răspundă limitelor identificate în practica educațională curentă. Prin articularea coerentă a fundamentelor teoretice, a principiilor pedagogice și estetico-literare și a componentelor metodologice, acest model propune o schimbare de paradigmă de la receptarea pasivă a textului la interpretarea activă,

creativă și critică. Accentul pus pe descoperirea autonomă, pe flexibilitatea cognitivă și pe valorificarea experienței personale a elevului susține dezvoltarea competențelor literar-lecturale și de comunicare într-o manieră funcțională și durabilă. Integrarea sistematică a unor strategii didactice active și a unor criterii de evaluare centrate pe proces permite nu doar monitorizarea progresului, ci și consolidarea unei relații autentice cu textul literar. În ansamblu, modelul propus oferă premise solide pentru modernizarea didacticii literaturii, contribuind la formarea unui interpret capabil să construiască sensuri multiple, să comunice reflexiv și să valorizeze dimensiunea estetică a operei literare în interacțiune cu exigențele cognitive și culturale ale societății contemporane.

6. Designul experimentului de formare se configurează ca un cadru pedagogic integrat și coerent, orientat spre formarea elevului ca interpret activ și reflexiv al operei literare. Structurarea demersului pe dimensiuni complementare – lectură, interpretare și scriere creativă – favorizează articularea înțelegerii textuale cu elaborarea de perspective originale, susținând însușirea și operarea cu procese interpretative complexe. Integrarea cursurilor opționale cu activitățile Clubului de lectură contribuie la crearea unui mediu formativ stimulativ, centrat pe interacțiune, cooperare și implicare cognitivă, înlocuind receptarea pasivă cu o abordare reflexivă și constructivă a lecturii. Caracterul progresiv și adaptativ al activităților, raportat la nivelul de dezvoltare cognitivă și la particularitățile individuale ale elevilor, evidențiază importanța personalizării demersului didactic pentru eficientizarea formării competențelor interpretative. Acest design pedagogic susține dezvoltarea metacogniției, a flexibilității cognitive și a creativității interpretative, contribuind la formarea unui cititor capabil să relaționeze sensuri, contexte și perspective într-un demers analitic argumentat.

7. Experimentul de formare confirmă că organizarea sistematică și susținută a activităților de lectură, interpretare și scriere creativă favorizează transformarea achizițiilor teoretice în competențe funcționale de interpretare literară. Abordarea secvențială și contextualizată a textului stimulează dezvoltarea raționamentului critic și etic, precum și capacitatea elevilor de a corela acțiunile personajelor cu efectele acestora asupra sensului operei și asupra dimensiunii sociale a mesajului literar. Cadrul pedagogic implementat, prin intermediul cursurilor opționale și al Clubului de lectură, evidențiază necesitatea continuității și coerenței în formarea competențelor interpretative, transformând lectura într-un proces interactiv, creativ și personalizat. Impactul formativ al acestui demers se reflectă nu doar în dezvoltarea competențelor cognitive și comunicative, ci și în capacitatea elevilor de a argumenta, de a relaționa informații și de a se adapta unor contexte complexe. Astfel, experimentul reconfirmă

relevanța unui model educațional integrat, orientat spre autonomie intelectuală și formarea competențelor transversale.

8. Rezultatele experimentului de control demonstrează diferențe semnificative între lotul experimental și cel de control, în favoarea elevilor implicați în modelul pedagogic propus. Elevii din lotul experimental au manifestat competențe interpretative superioare, concretizate în capacitatea de analiză aprofundată, restructurare a sensurilor și formulare de interpretări argumentate și originale.Activitățile desfășurate au facilitat generarea de alternative, exercitarea judecății critice și valorificarea flexibilă a perspectivelor interpretative, consolidând rolul elevului ca interpret activ și responsabil. În contrast, elevii din lotul de control au manifestat abordări predominant reproductive, centrate pe lectura literală și pe reproducerea informației, cu un nivel redus de implicare cognitivă și creativă. Datele statistice confirmă eficiența demersului experimental în dezvoltarea flexibilității cognitive, a capacității de anticipare și a competențelor literar-lectorale și comunicative. În concluzie, modelul pedagogic testat se dovedește pertinent și eficient, oferind premise solide pentru formarea unui cititor-interpret autonom, capabil să opereze critic și creativ cu multiple perspective asupra operei literare.

Recomandări practice:

1. Conceptorilor de curriculum (și de piese curriculare): integrarea explicită și progresivă a obiectivelor privind formarea interpretului de literatură artistică și stimularea gândirii laterale, prin structuri curriculare flexibile, care să susțină lectura reflexivă, interpretarea multiplă și creativitatea elevilor.

2. Profesorilor de limba și literatura română: proiectarea unor demersuri didactice centrate pe interpretarea activă a textului literar, prin valorificarea sarcinilor deschise și a situațiilor problematizante, în vederea stimulării gândirii laterale și a formării cititorului autonom, capabil de reflecție critică și interpretare creativă.

3. Cercetătorilor din domeniul educației literar-artistice: aprofundarea investigațiilor privind rolul gândirii laterale în dezvoltarea competențelor interpretative, prin studii empirice și modele teoretice care să evidențieze corelațiile dintre creativitate, receptare literară și performanță educațională.

4. Instituțiilor/centrelor de formare continuă a cadrelor didactice: includerea sistematică, în programele de formare, a unor module dedicate aplicării strategiilor de stimulare a gândirii laterale în studiul literaturii, cu accent pe transpunerea conceptelor teoretice în practici didactice eficiente.

BIBLIOGRAFIE

1. ADAM J-M, REVAZ FR. *Analiza povestirii.* Iași: Institutul European, 1999, 120 p. ISBN 973-586-146-1
2. ALBULESCU I, ALBULESCU M. *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicativă.* Iași: Polirom, 2000, 224 p. ISBN 973-683-566-9
3. ALLPORT GORDON W. *Structura și dezvoltarea personalității.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 160 p. ISBN 973-30-1151-7
4. ANIȚEI M. *Fundamentele psihologiei*. *Mecanisme psihice cognitive.* București: Editura Universitară, 2010. 492 p. ISBN 978-973-749-887-8
5. ANTONESEI L, LABĂR A–V. *Ghid pentru cercetarea educației*. Iași: Polirom, 2009. ISBN: 978-973-46-1279-6
6. APRODU D., CIUCHI M.L., CRĂCIUNESCU M. ș.a. *Psihopedagogie - actualizări, conexiuni, perspective*. Bacău: Casa Corpului Didactic, 2015. 113 p. ISBN 978-606-619-172-2
7. ARMAȘU C. L. *Formarea gustului estetic prin intermediul operei literare în a doua jumătate a sec XX.* În: *Pro Didactica*, 2009, nr 9 -10. ISSN 0235-9111
8. BACON F. *Cele două cărți despre excelența și progresul cunoașterii divine și umane.* București: Humanitas, 2022. 91 p. ISBN 978-973-50-7782-2
9. BARTHES R. *Plăcerea textului*. Chișinău: Cartier, 2006. 228 p. ISBN 978-9975-79-400-8
10. BĂRBULESCU G., BEȘLIU D. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Corint, 2009. 240 p. ISBN 978-973-135-513-9.
11. BEJAT M. *Activitatea creatoare*. București: Editura Științifică, 1971, 178 p.
12. BEJAT M. *Ce este talentul?* București: Editura Științifică, 1967
13. BERCA I. *Metodica predării limbii române, ediția a III-a.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971. 320 p.
14. BOBOC A. *Stil şi stiluri de gândire în cultura contemporană*. Cluj-Napoca: Editura Tribuna, 2016. 18 p. ISBN 978-973-1878-67-6
15. BOCOŞ M. *Teoria şi practica cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2003. ISBN: 973-686-483-9
16. BOJIN A. *Îndrumări metodice privind studierea limbii și literaturii române în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980

17. BOLOCAN V. *Modalităţi de predare-asimilare a operei epice în şcoală*. Rezumatul tezei de doctorat. Chișinău: UPSC „Ion Creangă, 2007
18. BOTEZATU L. *Retroacţiunea în educaţia lingvistică şi literar-artistică a elevilor*. Comrat: CEP US Comrat, 2008
19. CARAMAN D. L. *Libertatea gândirii şi libertatea cuvântului.* În: *Filosofia lui John Stewart Mill*. București: UniCredit Bank, vol 10, 2022, nr 1, pp. 376 -384
20. CAROLL, J.B. *Limbaj şi gândire*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1979
21. CARONI C., FRIMU-POPOVICI V. *Metode şi procedee pentru creşterea eficienţei lecţiilor de compunere liberă în şcoala generală*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1968
22. CATALANO H. ALBULESCU I. *Pedagogia jocului și a activităților ludice*. București: Didactica Publishing House, 2022. ISBN 978-606-048-566-7
23. CĂLINESCU G. *Cronici literare și cu recenzii*. București: Minerva, 1991. ISBN 973-21-0209-8
24. CERGHIT I. *Metode de învățământ*. București: Polirom, 2006. 320 p. ISBN 973-46-0175-X
25. CHELCEA S. *Metodologia elaborării unei lucrări ştiinţifice*. București: Comunicare Ro, 2003. 195p.
26. CHIRA V., LORENA L. *Diferențe de gen în educație*. Cluj-Napoca: Universitatea „Babeș Bolyai", 2012
27. CIOFU C. *Interacțiunea părinți-copii*. București: Editura Medicală,1998. ISBN 973-98167-9-7
28. COJOCARIU V. *Note de curs. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*. Bacău: Universitatea „Vasile Alecsandri", 2012
29. COJOCARIU V. *Pedagogie I. Introducere în Curriculum. Teoria și Metodologia Instruirii*, Bacău: Universitatea „Vasile Alecsandri", 2012
30. CONSTANTIN A-S. *Eu și psihologia creativității*. Iași: Institutul Național de Inventică, 1995
31. CORNEA P. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Polirom, 1998. 256 p. ISBN 973-683-035-7
32. COSMOVICI A. *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 1996. 256 p. ISBN 973-9248-27-6
33. COTEANU I. *Gramatică. Stilistică. Compoziţie*. Bucureşti: Ed. Ştiinţifică, 1990. ISBN 973-29-0110-1

34. COTEANU I. *Gramatica de bază a limbii române*. Bucureşti: Garamond, 1994. ISBN 973-9140-43-2
35. COTEANU I., SECHE L., ș.a. *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*. București: Univers Enciclopedic, 1998. 420 p.
36. CRISTEA V. *A scrie, a citi*. Cluj: Dacia, 1992. ISBN 973-35-0171-9
37. CRISTEA S., COJOCARU B., M., SADOVEI L. ș.a. *Teoria şi praxiologia cercetării pedagogice*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2016, ISBN 978-606-31-0184-7
38. CRISTEA S. *Educația. Concept și analiză*, vol.2. București: Didactica Publishing, 2016. ISBN 5948489354922
39. CRISTEA S. *Dicționar Enciclopedic de Pedagogie,* vol.1. București: Didactica Publishing House, 2015. ISBN: 5948489353789
40. CRISTEA S. *Finalitățile educației. Concepte fundamentale în pedagogie*, vol 3. București: Didactica Publishing House, 2016. ISBN 948489355134
41. CRISTEA S. *Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației*. București: Didactica Publishing House, 2016. ISBN 5948489354915
42. CUCOȘ C. *Psihopedagogie pentru examene de definitivare și grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*. Iași: Polirom, 2004. ISBN 978-973-46-1403-5
43. CUCOŞ C. *Pedagogie*. Iaşi: Polirom, 2002. 464 p. ISBN 978-973-46-4041-6
44. *Curicilum național. Aria curriculară Limbă și comunicare. Disciplina Limba și literatura română, clasele V – IX*. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2019
45. *Curriculum Național. Programe școlare pentru clasele a V-a –a VIII-a. Aria curriculară limbă și comunicare*. București, 1999
46. DAN E. *Școlarul și particularitățile vârstei lui*. București: Editura Medicală, 1986
47. DAN-SPÂNOIU G. *Cunoașterea personalității elevului preadolescent*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981
48. DESCARTES R. *Reguli utile și clare pentru îndrumarea minții în cercetarea adevărului*. București: Editura Științifică, 1964. 125 p.
49. DIMITRIE T. *Probleme fundamentale ale pedagogiei*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982
50. DOBRE M. *Gândirea pozitivă vs scepticism elementar*. În: *Revista de filosofie*, 2019, LXVI, nr. 5
51. DUFRENNE M. *Semiologia experienței estetice*. București: Meridiane, 1976. 276 p.

52. DUMITRIU C. *Introducere în cercetarea psihopedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2004. 230 p. ISBN 973-30-1037-5
53. DUMITRU G., DĂNILĂ I., PUȘCAȘU P.C. *Metodica predării limbii și literaturii române în școala primară, gimnaziu și liceu*. Craiova: Editura Didactica Nova, 2005. 97 p. ISBN 973-7905-19-9.
54. DUMITRU G., TUREAN M., BUZAȘI I. *Literatura pentru copii și adolescenți - cu noțiuni de teorie literară*. Craiova: Editura Didactica Nova, 2008. ISBN 978-973-7905-41-3
55. DUMITRU G., NOVAC C. ș.a. *Proiectarea pedagogică a procesului de predare-învățare la limba și literatura română în ciclul primar, gimnazial și liceal*. Craiova: Didactica Nova, 2005. ISBN 973-7905-19-9.
56. DWECK C. *Mentalitatea învingătorului.* București: Curtea Veche, 2006. 384 p. ISBN 978-606-588-340-6.
57. ECO U. *Limitele interpretării*. Constanța: Pontica, 1996. 416 p. ISBN 973- 9224-12-1.
58. ECO U. *Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative*. București: Univers, 1991. 139 p.
59. EDWARD DE BONO. *Gândirea laterală*. București: Curtea Veche, 2018. 335p. ISBN 978-606-44-0166-3.
60. EDWARD DE BONO. *Gândirea laterală*. Cluj-Napoca: Curtea Veche, 2019. 143 p. ISBN 978-606-44-0413-8.
61. EDWARD DE BONO. *Creativitatea serioasă*. București: Curtea Veche, 2017. 464 p. 978-606-44-0000-0
62. EFTENIE N. *Introducere în metodica și studierea limbii și literaturii române*. Pitești: Paralela 45, 2000. 344 p. ISBN: 973-593-223-7
63. ENĂCHESCU E. *Cercetarea ştiinţifică în educaţie şi învăţământ. Întrebări cu şi fără răspunsuri imediate*. Bucureşti: Editura Universitară, 2012. ISBN 6065914711.
64. EȚCO C, FORNEA IU. ș.a.*Psihologie generală.* Chișinău: USMF, 2007. 188 p. ISBN 978-9975-9528-4-2
65. FABER A., MAZLISH E. *Comunicarea eficientă cu copiii*, ediția a IV-a. București: Cartea veche, 2013. ISBN 978-606-44-0224-0
66. FERDINAND DE SAUSSURE. *Scrieri de Lingvistică Generală*. Iași: Colegium Polirom, 2004. ISBN 973-681-436-X.
67. FLORU R. *Impulsul curiozității*. București: colecția „Știința și tehnica pentru toți”, 1971

68. FLUERAȘ V. *Gândirea laterală și scrisul creativ*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2008. 183 p. ISBN 978-973-133-229-1
69. FRUNZĂ L. *Dezvoltarea competențelor de comunicare în procesul analizei textului literar*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă", 2008. 30 p.
70. FURLAN I. *Învățământul modern și instruirea intensivă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 118 p.
71. GAVENEA A. *Cunoașterea prin descoperire în învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975
72. GÂRBOVEANU M., NEGOESCU V., NICOLA G. ș.a. *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 232 p.
73. GEISSLER E. E. *Mijloace de educație*. B: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 350 p.
74. GOIA V., DRĂGOTOIU I. *Metodica predării Limbii şi Literaturii Române*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1995. ISBN 973-30-4231-5
75. GOIA V. *Didactica limbii şi literaturii române pentru gimnaziu şi liceu*. Cluj-Napoca: Dacia, 2002. ISBN: 973-35-1332-6
76. GORAȘ-POSTICĂ V. *Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare.* În: *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: CE PRO Didactica, 2008
77. HADÂRCĂ M. *Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor*. Teza de dr. pedagogie. Chișinău: CEP IȘE, 2006
78. HEIDEGGER M. *Originea operei de artă*. București: Editura Humanitas, 1995. 383 p. ISBN 973-28-0539-0.
79. HOBJILĂ A. *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar*. Iași: Junimea, 2006. 369 p.
80. HUSSAR E., STAN G. *Pedagogia diversităţii şi dificultăţile de învăţare*. Bacău: Casa Corpului Didactic, 2011. ISBN 978-606-8104-88-1.
81. IANA. T-I. *Dezvoltarea expresivității vorbirii elevilor din clasele primare prin activități de creație literară.* Teza de dr. în șt. ed., Chișinău: UPS „Ion Creangă", 2025
82. ILIE E. *Didactica limbii și literaturii române*. Iași: Collegium-Polirom, 2014. 336 p. ISBN: 978-973-46-4331-8
83. IONESCU M., CHIŞ V. *Metodologia activităţii didactice.* În: *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. ISBN 973-35-1084-X.
84. IOSIFESCU S. *Lectura*. În: *Configurație și rezonanță. Un itinerar teoretic*. București: Univers, 1973. 100 p.

85. IORDAN I., ROBU V. *Limba română contemporană*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978
86. ISER W. *Actul lecturii*. *O teoria a efectului estetic*. Pitești: Paralela 45, 2016. 412 p. ISBN 973-47-0046-2
87. JAUSS H. R. *Pentru o teorie a receptării*. București: Univers, 1983. 104 p. ISBN 973-34-0063-5.
88. JAUSS H-R. *Experiență estetică și hermeneutică literară*. București: Univers, 1983. 503 p. ISBN 973-34-0064-3
89. JOHN H. *Învățarea vizibilă pentru profesori*. București: Editura Trei, 2015. ISBN 6067193698
90. JUNG C.G. *Opere complete*. *Tipuri psihologice*, vol 6. București: Editura Trei, 2004. 620 p. ISBN TRE973-707-007-0
91. KAYSER W. *Opera literară, o introducere în știința literaturii*. București: Univers, 1979
92. LANDAU E. *Psihologia creativității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979, 140 p. ISBN 973-30-2021-7.
93. *Legea educației naționale, nr.1/2011 cu modificările și completările ulterioare*. În: https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/LEN_actualizata_octombrie_2020.pdf
94. LEROY G. *Dialogul în educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974
95. JAKOBSON R. *Lingvistică și poetică. Aprecieri retrospective și considerații de perspectivă*. În: *Probleme de stilistică*. București: Editura științifică, 1964
96. LUCAS B., SPENCER E. *Predarea gândirii creative*. București: Didactica Publishing House, 2020. 204 p. ISBN 978-606-048-217-8.
97. LUCA M. R. *Curs de psihologia personalității: teoriile personalității*. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2015. 194 p. ISBN 978-606-19-0517-1
98. MACKENZIE N., ERAUT M. ș. a. *Arta de a preda și arta de a învăța*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975
99. MARCUS S., DAVID T., PREDESCU A. *Empatia și relația professor-elev*. București: Editura Republicii Socialiste România, 1987
100. MARIN M. *Valori cantitative și calitative în exprimarea atitudinii elevilor față de opera literară*. În: *Didactica Pro*, nr 2-3 (55), 2009. 84-89 pp. ISSN 1810-6455
101. MAȘEK V.E. *Receptarea artistică*. În: *Estetica*. București: Editura Academiei, 1983. pp. 238-262

102. MINDER M. *Didactica funcțională.* Chișinău: Cartier educațional, 2003, 393 p. ISBN 9975-79-274-4.
103. MOLAN V. *Didactica disciplinelor. Comunicare în limba română*. Bucureşti: Miniped, 2014. ISBN 978-973-85674-7-4.
104. MOLAN V., PENEȘ M. *Metodica desfășurării orelor de compunere-expunere*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983
105. MORAR V. *Estetică. Filozofie. Artă*. București: Editura Eminescu, 1981
106. MUSTER D. *Metodologia examinării și notării elevilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1969
107. NEACȘU I. *Instruire și învățare. Teorii. Modele. Strategii*. București: Editura Științifică, 1990. 344 p. ISBN 973-29-0070-9
108. NEACȘU I. *Motivație și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică,1978.236 p.
109. NEGOIȚESCU I. *Istoria literaturii române*. București: Minerva,1991.ISBN 973-21-0279-9
110. NICOLA GR. (coordonator). *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981
111. NICU A. *Strategii de formare a gândirii critice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 336 p. ISBN: 978-973-30-1658-8
112. NORBERT S. *La Rousse*. *Dicționar de psihologie.* București: Univers enciclopedic, 2000. ISBN: 973-9243-25-8
113. NOVEANU P., PANĂ L-IU. *Didactica limbilor moderne. Metodologia cercetării experimentale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 129 p.
114. ONOFREI M. *Compunerea în cinci pași simpli*. București: Booklet, 2017. ISBN 978-606-590-461-3
115. OPREA A. BENGA OANA ș.a. *Managementul comportamentelor și optimizarea motivației pentru învățare*. Cluj-Napoca: Editura Asociației de Științe Cognitive din România, 2015. ISBN 978-606-8244-90-7
116. OPREA C. L. *Strategii didactice interactive*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 2009. ISBN: 978 973 30 2447-7
117. PAGA T. *Formarea competenței literare a elevilor claselor primare prin valorificarea basmului*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2025. 199 p.
118. PAMFIL A. *Limba și literatura română. Structuri didactice deschise*. Pitești: Paralela 45, 2006. 232 p. ISBN 973-697-669-6

119. PARFENE C. *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală*. Iași: Polirom, 1999. 184 p. ISBN:973-683-225-2
120. PARFENE C. (coord.). *Aspecte teoretice şi experimentale în studiul literaturii în şcoală*. Iași: Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza“, 1999. 229 p. ISBN 973-9312-68-3.
121. PARFENE C. *Literatura în şcoală*. Iași: Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza“, 1997. 290 p. ISBN 973-9312-01-2
122. PAVELESCU M. *Metodica predării limbii și literaturii române.* București: Corint, 2010. 350 p. ISBN**:** 973-135-562-7
123. PIAGET J. *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică, 1963. 212 p.
124. PIAGET J, BARBEL I. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1968.
125. PÂNIȘOARĂ I. O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2004. ISBN 973-681-606-0
126. PÂSLARU VL. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București: Sigma, 2013. 198 p. ISBN 978-973-649-875-6
127. POPA M. *Statistica pentru psihologie. Teorii şi aplicaţii*. Iaşi: Polirom, 2008. ISBN 978- 973-46-1045-7
128. POPESCU-NEVEANU P, ZLATE M, CREȚU T. *Psihologie.* București*:* Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 57 p.
129. POPOVA V. *Dezvoltarea aptitudinilor creative ale elevilor în procesul studierii noțiunilor de versificație*. În: *Probleme actuale ale ştiinţelor umaniste. Analele ştiinţifice ale doctoranzilor şi competitorilor*, vol. XII, p. I. Chişinău: UPS „Ion Creangă”, 2013, p. 57-65
130. POSTELNICU C. *Fundamente ale didacticii şcolare*. București: Aramis, 2000. 368 p. ISBN 973-8066-45-X
131. *Programe școlare pentru învățământul gimnazial (clasele a V-a - a VIII-a).* București: 2017. 27 p.
132. PUFAN P. *General şi particular în gândirea copiilor*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1968. 94 p.
133. RADU I. *Psihologia învățării*. București: Editura Enciclopedică română, 1969
134. RAICU L. *Practica scrisului și experiența lecturii*. București: Cartea românească, 1978
135. ROCO M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2004. 248 p. ISBN 973-683-654-1

136. *Regulament cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar, aprobat prin ordin de ministru,* nr 5.447/31.08.2020. În: https://shorturl.at/WA08p (accesat 29. 09.2026)
137. ROMEDEA A. G. *Formes Discursives*. Bacău: Alma Mater, 2007. ISBN 978-973-8392-64-9.
138. ROȘCA A. *Creativitate*. București: Editura Enciclopedică Română, 1972. 141 p.
139. RUBAKIN N. ȘI KULIKOVSKI. *Teoria lui N. Rubakin.* Chișinău: Biblioteca Municipală „B.P. Hasdeu". În: *BiblioPolis*, vol 1, nr 1, 2002. 38 p. ISSN 1811-900X
140. SANDU E. *Compunerile şcolare pentru gimnaziu*. Iaşi: Polirom, 2009. 15p. ISBN 978-973-46-1412-7.
141. SECRIERU M. *Didactica limbii române*. Iași: Art, 2004. ISBN 973-86915-1-6.2012.1
142. SIGEL I. E.*Mintea şi creierul adolescentului.* București: Herald, 2022, 320 p. ISBN 5948417340379
143. SÂMIHĂIAN F., DOBRA S., HALASZI M. ș.a. *Manual de limba şi literatura română*, clasa a V-a. București: Art Klett, 2017. ISBN 978-606-076-392-5
144. SÂMIHĂIAN F., DOBRA S., HALASZI M. ș.a. *Manual de limba şi literatura română*, clasa a VI, București: Art Klett, 2024. ISBN 978-606-076-543-1
145. SÂMIHĂIAN F., DOBRA S., HALASZI M. ș.a. *Manual de limba şi literatura română*, clasa a VII. București: Art Klett, 2024. ISBN 978-606-076-828-9
146. SÂMIHĂIAN F., DOBRA S., ș.a. *Manual de limba şi literatura română*, clasa a VIII. București: Art Klett, 2025. ISBN 978-630-358-017-3.
147. SÂMIHĂIAN F., NOREL M. *Didactica limbii şi literaturii române*. Manual elaborat în cadrul „Proiectului pentru Învățământul Rural", 2011. 64 p. ISBN 973-0-04103-2
148. SKINNER B. F. *Revoluția științifică a învățământului.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971
149. SPÂNOIU D.-G. *Cunoașterea personalității elevului preadolescent.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981
150. **STANCIU C. *Dezvoltarea gândirii laterale - o necesitate a învățământului actual*.** În: *Revista de Științe Socioumane,* 2021, nr. 2 (48), pp. 25-31, Categoria C
151. **STANCIU C. *Gândirea laterală ca instrument hermeneutic în literatură*.** În: *Journal of Romanian Literary Studies*, 2026, nr. 44, Index: CEEOL, Copernicus, Crossref, BASE, SSRN, LivRe, ROAD, SCILIT, WorldCat, Science OPEN, Science Bib, Research Bib etc.

152. **STANCIU C.** ***Înțelegerea și interpretarea operei literare***. În: *Journal of Romanian Literary Studies*, 2026, nr. 44, Index: CEEOL, Copernicus, Crossref, BASE, SSRN, LivRe, ROAD, SCILIT, WorldCat, Science OPEN, Science Bib, Research Bib, Google Scholar, RefSeek, Journal Seeker, Semantic Scolar, SJIF, Internet Archive, IBN, AMU Research Portal.

153. **STANCIU C.** ***Tehnici innovative în formarea gândirii laterale*.** În: *Concepția ezultantei: importanța teoretică și practică*. *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, ediția a V-a, 1-2 decembrie, 2023*. Chișinău: UPS ,,Ion Creangă", 2024, pp.171-175. ISBN 978-9975-46-884-8

154. **STANCIU C.** ***Coeziunea dintre tehnicile gândirii laterale și formarea perpetuă a elevului.*** În: *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*. Materialele *conferinței științifice internaționale, 3-4 noiembrie, 2023*, Chișinău: UPS ,,Ion Creangă, pp. 137-143. ISBN 978-9975-46-867-1

155. **STANCIU C.** ***Extensiunea strategiilor specifice gândirii laterale cu rol în formarea elevului, interpret al textului literar*.** În: *Cercetare, Inovare, Dezvoltare*. *Materialele conferinței științifice internaționale, 19 aprilie, 2024.* Chișinău: UPS ,,Ion Creangă", vol. II, 2024. pp. 163-169, ISBN 978-9975-48-207-3

156. **STANCIU C.** ***Fereastra tehnologiei deschise stimulării gândirii laterale*.** În: *Asigurarea egalității de șanse prin management educational și servicii de asistență psihopedagogic în contextul provocărilor actuale*. București: PROUniversitaria, 2023.ISBN 978-606-26-1818-6

157. **STANCIU C.** ***Comprehensiunea și interpretarea operei literare*.** În: *Învățământul superior: Tradiții, Valori, Perspective*. *Materialele conferinței științifice internaționale, 29 – 30 septembrie, 2023*. Chișinău: UPS ,,Ion Creangă", 2023. vol. 1, pp. 296-302. ISBN 978-9975-46-816-9

158. **STANCIU C.** ***Creativitatea, gândirea laterală, metodele și tehnologia inovativă - pilaștri în eficientizarea lecției*.** În: *Educația din Perspectiva Conceptului Clasa Viitorului". Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 4-5 noiembrie, 2022*. Chișinău: UPS ,,Ion Creangă", 2022. pp. 53-61. ISBN 978-9975-46-681-3

159. **STANCIU C.** ***Inovative techniques in the formation of lateral thinking***. În: *Research–Innovation Inovative Entrepreneurship. Materialele congresului international.* Chișinău: UPS ,,I. Creangă", 2023

160. STERNBERG R. *Manual de creativitate*. Iași: Polirom, 2005. 286p. ISBN 973-681-808-X

161. STOICA D., STOICA M. *Psihopedagogie școlară. Scrisul românesc*. Craiova, 1982. 217 p.
162. STOICA M. *Psihopedagogia personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 213 p. ISBN 9733040711
163. ȘCHIOPU C. *Metodica predării literaturii române*. Pitești: Carminis, 2009. 332 p. ISBN 978- 973-123-095-5
164. ȘCHIOPU C. *Opera literară: receptare și interpretare*. Chișinău: Comb. Poligrafic, 2022. ISBN 978-9975-3207-4-0
165. ȘCHIOPU C. *Interpretarea textului literar prin tehnica generării de alternative*. Chișinău. În: *Limba română*, 2013, nr. 1-4, pp. 86-92. ISSN: 0235-9111
166. ȘCHIOPU C. *Dezvoltarea la elevi a aptitudinilor de scriere creativă.* În: *Pro Didactica*, 2019. nr 1, pp.131-137 ISSN 0235-9111
167. ȘCHIOPU C. *Formarea elevului-cititor prin tehnica generării de alternative*. În: *Didactica Pro*, 2015, nr. 1 (89), p. 12 – 15
168. ȘCHIOPU C., ȘCHIOPU-VÎLCU M. *Llimba și literatura română, clasa a XI-a*, Chișinău: Litera Educațional, 2025
169. ȘCHIOPU C. *Dezvoltarea gândirii afirmative a elevilor în procesul interpretării operei literare.* În: *Știință, educație, cultură. Conferința științifică-practică-internațională*. *Culegere de articole*, vol.2, Comrat: A&V Poligraf, 2024, p 330-333
170. ȘCHIOPU U. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică şi Pedagogică, 1967
171. ȚOPA L. *Creativitatea*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1980. 58 p.
172. WARREN A. ȘI WELLEK R. *Teoria literaturii*. București: Univers, 1974. 488 p.
173. VIANU T. *Estetica*. București: Orizonturi, 2010. 428 p. ISBN 978-973-915-471-0
174. VÂLCU M. *Lecția de tip atelier de creație*. În: *Limba română*, 2021. nr 2 (162), p. 186- ISSN 0235-9111
175. VRABIE D. *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975
176. WESTON A. *Creativitatea în gândirea critică*. București: All, 2008. 135 p. ISBN 9789735717377
177. ZLATE M, MITROFAN N. *Manual de psihologie*. București: Aramis, 25, 141-160 p. ISBN 973-679-234-X

În limba engleză:

178. AMABILE T. M. *The Social Psychology of Creativity.* New York: Springer-Verlag, 1983, 271 p.

179. AMABILE T. M. *Creativity in context.* New York: Harper Collins Publisher, 1996, 133p.
180. ARTHUR K. *The Act of Creation*. Library: Internet Archive Python, 2014, 321 p. ISBN 9781939438980
181. ARTHUR L. COSTA, ARTHUR L., KALLICK B. *Learning and Leading with Habit of Mind*. USA, Danvers: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2008, ISBN 1416607412
182. BAREZ-BROWN CH. *How to Have Kick-ass Ideas: Get Curious, Get Adventurous, Get Creative*. Editor Harper Element, 2006. ISBN 0007220944
183. CSIKSZENTMIHALYI M. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention,* Harper Collins Publisher, 1996, 456 p.
184. DONNA M., OGLE K-L-W. *A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text*. The Reading Teacher, 1986, no. 39
185. FEUERSTEIN R. *Intrumental Enrichment: an intervention peogram for cognitivemodifiabilitis*. Baltimore: Ubniversity Park Press, 1980. 471 p.
186. FISHER A. *Critical Thinking.* Cambridge: University Press, 2011. ISBN 978-1-107-187 40198-3
187. GUILFORD J. P. *The Nature of Human Inteligence.* New York: McGraw-Hill Book Company, 1967,183 p. ISBN 10: 0070251355
188. GUILFORD J.P. *Structure of Intellect.* În: *Creativity*. *American Psychologist*, 1956, 267- 293p.
189. HYMES D. *On Communicative Competence*. În: *Sociolinguistics. Selected. Redings.* part.2. Harmondsworth: Penguin, 1972. pp. 269 – 293 ISBN 0140806652
190. HOLLAND N. *The Dynamics of Literary Response*. Oxford University Press, 1968. 378 p. ISBN 0-231-06981-2
191. LEHRER J. *Imagine: How Creativity Works*. Editor HMH Books, 2012. ISBN 0547725833
192. MOORE W.E., MCCANN H. *Creative and Critical Thinking.* Houghton Mifflin College Div, 1985
193. NICKERSON R., PERKINS D., SMITH ED. *The Teaching of Thinking*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. 100 p.
194. NIKIFOROVA O. V. *On the issue of the safety of the developing subject-spatial environment of a preschool educational organization***.** Moscow: Pedagogical State University, 2025. Vol. 30, no. 6, pp. 182–193. ISSN 1814-2052 / 2311-7273

195. QUARTERLY M.P, PERKINS D. N. etc. *Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking.* Vol. 39, nr 1. Wayne State: University Press, 1993. 1-12 pp.

196. RHODES M. *An Analysis of Creativity*, 1961. nr 7, in The Phi Delta Kappan, 1961, p. 305- 310

197. RUNCO M. A. *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice.* San Diego: Elsevier/Academic Press, 2010. 504 p. ISBN 9780126024005

198. SIGEL I. E. ȘI HOOPER F. H. *Logical Thinking in Children: Research Based on Piaget's Theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968. ISBN 0030686504

199. STERNBERG R. J. *The Theory of Successful Inteligence*. În: *American Psychological Association: General Psychology*, vol 3, Educational Publishing Fondation, 1999. pp. 297-307

200. STERNBERG R.J., WILLIAMS W.M. *How to Develop Student Creativit.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1996. ISBN-10: 0-87120-265-4

201. STERNBERG R. J. ȘI LUBART T. *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity.* New York: Free Press, 1995. pp. 19-51 ISBN 0-02-931475-5

202. TAYLOR I. *The Nature of the Creative Process*. New York: Hastings House, 1959. 255 p.

203. THARP T., REITER M. *The Creative Habit: Learn It and Use It for Life* (Learn In and Use It for Life). 2006. ISBN 9780743235273

204. *The Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians.* În: *Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs*. Melbourne: Ministerial Council on Education, 2008. 6-16 pp. ISBN 978-0-7594-0524-0

205. *The Hobart Declaration on Educational Goals for Young Australians.* În: *Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs*. Hobart: Ministerial Council on Education, 1989, p. 186-187

206. *The Adelaide Declaration on Educational Goals for Young Australians.* În: *Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs*. Adelaide: *Ministerial Council on Education,* 1999. p. 227-230

Anexa nr. 1:

Test de evaluare a capacității elevilor de a genera alternative (experiment de constatare, clasa a V-a)

Avem textul „Prietenul meu” de Ioana Pârvulescu și o imagine atașată. Înainte de a deschide manualul, de a citi textul și de a vedea imaginea reală, prezentați jumătate din respectiva imagine.

Cerințe:

1. Determinați, în baza imaginii, starea personajelor și motivul acesteia.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Adăugați o a doua jumătate a acelui tablou, pentru a-l întregi, adică lângă cei trei copii din clasă care râdeau!

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anexa nr. 2:

Test de evaluare a capacității elevilor de a redacta texte literare/nonliterare (experimenul de constatare, clasa a VII-a)

1. Creați un text literar, în 10-15 rânduri, pe tema prieteniei sau despre un prieten sau o prietenă.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Realizați un text nonliterar, în 10-15 rânduri, pe aceeași temă, respectiv cea a prieteniei.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anexa nr. 3:

Test de evaluare a capacității elevilor de a modifica comportamente ale personajelor (experiment de constatare, clasa V-a)

1. Rescrieți, într-o lumină pozitivă, comportamentul personajului principal din „Vizită” de I.L. Caragiale.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexa nr. 4:

Test de evaluare a capacităților creative ale elevilor

(experiment de constatare, clasa a V-a)

Alegeți un coleg care să descrie imaginea ce este atașată la textul descriptiv literar „O stradă cu sentimente” de Ana Blandiana, fără ca voi să o vedeți, apoi rezolvați una din cerințele următoare:

Elaborați fie un text descriptiv, pornind de la descrierea realizată de coleg a imaginii care însoțește textul „O stradă de sentimente” de Ana Blandiana, fie o poezie de două strofe, inspirată de aceeași relatare verbală.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.

Anexa nr. 5

Test evaluare (experiment de constatare, clasa a VI-a)

Introduceți, în fiecare dintre cele nouă fragmente ale operei, câte un element definitoriu, apoi explicați desenele verbale realizate.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexa nr. 6

Test de evaluare a capacității elevilor de a formula ipoteze
(experiment de constatare, clasa a VIII-a)

Pe baza textului narativ literar în proză „Platanos” de Doina Ruști, copiii din clasa a VIII-a au avut drept sarcină redactarea unui text în baza unor ipoteze. În acest sens, itemul a fost:

Imaginați-vă că un coleg are nevoie de ajutor, dar nu îl cere și nici nu știe că îl considerați prieten. Ați interveni pentru a-l ajuta, chiar cu riscul de a fi refuzați? Precizați dacă vouă v-ar plăcea un astfel de gest, motivându-vă răspunsul.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anexa nr. 7

Tehnica răsturnării lucrurilor cu susul în jos, clasa a VIII-a

Prezentați textul epic „Fahrenheit 451” de Ray Bradburry într-o altă lumină, una pozitivă, indiferent de inversarea rolurilor.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexa nr. 8:

Test de evaluare a capacității elevilor de a rezolva sarcini în urma amplificării complexității unui model (experiment de constatare, clasa a VII-a)

1. Alcătuiți 2 propoziții cu termenul „școală” care să conțină și structura „cunoștințe de bază”. Adăugați la aceste propoziții alte 4 cuvinte din câmpuri lexicale diferite, având în vedere să aibă și sens integrarea lor.
2. Alcătuiți încă 2 propoziții, dar cu termenul „copil”, apoi completați enunțurile formulate cu expresia „zâmbet larg”. Adăugați alte 4 cuvinte din câmpuri lexicale diferite, dar aveți în vedere ca enunțurile realizate să nu fie lipsite de sens.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexa nr. 9:

Test de evaluare: interpretarea unor aspecte ale operei literare (cl. VI-a)

După ce ați citit textul narativ literar ,,D-l Goe”, de I.L. Caragiale, rezolvați sarcinile:

Grupul 1: Identificați momentele acțiunii și argumentați rolul acestora în dezvoltarea acțiunii;

Grupul 2: Identificați și explicate dacă în text se reflect în totalitate rolul modurilor de expunere sau nu;

Grupul 3: Identificați și interpretați indicii de spațiu și de timp ai acțiunii din fragmentul indicat;

Grupul 4: Imaginați-vă o altă succesiune a evenimentelor din operă.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anexa nr. 10:

Test de evaluare a gândirii asociative (experiment de constatare, clasa a VIII-a)

1. Asociați cuvântului „iarnă” alte 5 cuvinte.
2. Indicați 3 legături între „iarnă” și „ciorbă”.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexa nr. 11:

Test de evaluare a capacității elevilor de a realiza un text în baza unei structuri (experiment de constatare, clasa a V-a)

1. Realizați un cvintet în baza fabulei „Câinele și cățelul” de Grigore Alexandrescu, ținând cont de următoarele cerințe:

Versul 1: - un substantiv-cheie din fabulă;

Versul 2: două adjective care vizează tema fabulei;

Versul 3: trei verbe;

Versul 4: patru cuvinte ce exprimă starea starea afectivă a autorului fabulei;

Versul 5: un cuvânt care se referă la tema fabulei.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexa nr 12:

Test de evaluare a capacității elevilor de a imagina comportamente ale personajelor (experiment de constatare, clasa a VII-a)

1. În urma lecturii textului „Fricosul” de Emil Gârleanu, imaginați-vă un alt comportament al iepurașului în momentul în care în fața lui „se întinse pe pământ o arătare cu două coarne grozave”.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Numiți trăsătura definitorie de caracter ce reiese din comportamentul imaginat.

.....
.....
.....
.....
.....

Anexa nr. 13:

Chestionar pentru profesori despre gândirea laterală

1. Ați auzit de conceptul „gândire laterală”?
    a) da
    b) nu
2. Dacă răspunsul este afirmativ, spuneți de unde, alegând una din variantele următoare:
    a) din lecture individuale
    b) de la cursuri
    c) alt răspuns
3. Dacă răspunsul anterior a fost „alt răspuns”, vă rog să-l scrieți!Credeți că gândirea laterală ar putea fi încorporată ca disciplină de studiu/ inclusă în curriculum?
    a) da
    b) nu
    c) posibil
4. Credeți că elevii ar putea interpreta mai bine un text/ o operă literară/ i-ar putea înțelege mai bine mesajul prin stimularea gândirii laterale?
    a) Da
    b) Nu
    c) Posibil
5. În clasa/ clasele la care predați, în general, fetele sau băieții sunt mai colaborativi/-e, mai implicați/-te și/sau care găsesc soluții mai rapid?
    a) fetele
    b) băieții
    c) nu e o regulă/ un obicei
6. Detaliați cu un exemplu real, dacă aveți! _____
7. Care credeți că este factorul care contribuie cel mai mult la dezvoltarea gândirii laterale?
    a) identificarea elementelor principale ale problemei.
    b) abordarea elementelor dorite din perspective diferite.
    c) renunțarea la gândirea rigidă
    d) deschiderea față de orice idee, chiar și față de acela care prezintă o posibilitate mică de reușită în a rezolva problema
8. Care dintre factori contribuie la dezvoltarea gândirii copilului, Care este cel mai important? Puteți alege mai multe variante!

a) mediul familial
b) mediul social
c) ereditatea
d) motivația
e) exercițiul
f) educația
g) factorii volitiv-atitudinali
h) alt răspuns_____

6. Dacă ați ales ,,alt răspuns", vă rog să-l menționați pe scurt.

7. Credeți că putem contribui la îmbunătățirea factorilor ce stimulează gândirea laterală?

a) da
b) nu
c) posibil

8. Dacă ați răspuns da, vă rog să spuneți cum, printr-un răspuns scurt.

9. Care credeți că e cea mai importantă premisă privind dezvoltarea gândirii laterale? Dacă aveți mai multe opțiuni dintre cele enumerate, le puteti indica.

a) Asigurarea unei atmosfere permisive care să ofere elevilor acel climat optim pentru manifestarea spontană, fără teama de a greși.
b) Cultivarea încrederii în sine, încurajarea efortului creator al elevilor.
c) Contribuția la cultivarea spiritului de inițiativă, la formarea abilității de a aborda situații problemă într-un mod relaxant.
d) Insuflarea elevilor, prin modul de prezentare a informațiilor, prin specificul solicitărilor formulate, o atitudine și un stil de gândire liber, independent.
e) Orientarea și stimularea gândirii elevilor spre nou.
f) Alta: _____

10. Ce metode utilizați în flexibilitatea pedagogică? Menționați 2 sau mai multe metode.

11. Cum reușim să le insuflăm elevilor dorința de a fi responsabili, de a-și lua un angajament și de a și-l finaliza? Precizați o tehnică de lucru/ o metodă/ o strategie ce a fost utilizată la clasă și a avut randament!

12. Care din cele 5 obiceiuri ale minții, enumerate mai jos, credeți că este mai important în dezvoltarea creativității?

a) imaginația
b) disciplina
c) curiozitatea

d) tenacitatea

e) colaborarea

13. Explicați alegerea făcută

Anexa nr. 14.

Chestionar pentru profesori privind utilizarea tehnicilor de gândire laterală

1. Care din metodele tradiționale considerați că ar contribui la dezvoltarea gândirii laterale?

a. Comunicarea
b. Conversația
c. Învățarea prin descoperire
d. Problematizarea
e. Demonstrația
f. Învățarea prin exerciții
g. Instruirea programată
h. Jocul didactic

2.Ce metode moderne ați folosit și credeți că ar contribui la dezvoltarea gândirii laterale, astfel încât să-i stimuleze elevului interpretarea unui text literar?

a. pălăriile gânditoare
b. mozaicul
c. cubul
d. explozia stelară
e. cvintetul
f. minicazurile
g. cadranele

3. Ați auzit de tehnicile gândirii laterale ale lui Eduard de Bono?

a. Generarea de alternative
b. Metoda inversă
c. Analogia
d. De ce
e. Concentrarea atenției
f. Contestarea
g. Altele

4. Credeți că utilizând metode și tehnici specifice gândirii laterale, elevul ar avea mai multe șanse în rezolvarea unor sarcini de lucru și/sau în interpretarea unui text literar?

Da Nu Posibil

5. Dacă tehnicile de mai sus ar fi introduse în manualele școlare sau în culegeri de specialitate, concretizându-li –se utilitatea atât în deprinderile de compoziție, cât și în găsirea de soluții, le-ați aplica la clasă?

Da Nu Nu știu

Depinde de clasă sau de tipul lecției

6. Considerați că e de ajuns aplicarea acestor tehnici și/sau metode în cadrul unor lecții, pantru a forma deprinderi serioase ale gândirii sau e nevoie de o predare sistematică a gândirii? Alegeți din cele 2 variante de răspuns.

a. Da, aplicarea acestor tehnici este de ajuns

b. E nevoie de o predare sistematică a gândirii

7. În acest context, v-ați gândi la un cadru formal de predare a gândirii laterale?

Da Nu Probabil

8. Dacă răspunsul anterior este afirmativ, ați putea menționa câțiva pași pe care i-ați lua în calcul pentru o lecție de predare a gândirii laterale?

9. Credeți că manualele școlare ar avea o contribuție mai mare în formarea elevului, astfel încât să interpreteze o operă literară dacă ar conține tehnicile și/ sau metodele menționate mai sus ?

Da Nu Nu știu Probabil

10. Manualele școlare au destule exerciții/ metode/tehnici cu rol în stimularea gândirii laterale?

a. Nu

b. Chiar puține

c. Ar fi necesare mai multe

11. Referitor la cadrul formal, considerați că în funcție de tipului de material ales: vizual, verbal, de tip problemă, se dezvoltă mai rapid gândirea laterală?

Da Nu Nu contează

Depinde de tema abordată și de nivelul clasei

12. Un elev poate ajunge să interpreteze un text:

a. Doar dacă folosește clasificări fixe, la fiecare pas fiind nevoie de corectitudine;

b. Mai ales dacă nu folosește clasificări fixe, neavând o succesiune strictă.

13. Considerați că gândirea laterală poate fi mai eficientă la anumite tipuri de texte în detrimentul altora?

Da Nu Nu știu

14. Modul în care mintea procesează informația și în care alege s-o folosească, în mod creativ sau pentru a urmări un șablon are relevanță în interpretarea textelor?

Da Nu Probabil

15. *Care este rolul/ menirea profesorului în aplicarea metodelor și a tehnicilor ce vizează gândirea laterală, redat în procente?*

100%; 75%; 50%; 25%.

16. Credeți că vârsta elevilor este importantă în dezvoltarea deprinderilor de gândire? Cu cât sunt mai mici sau mai mari își formează mai repede aceste abilități?

a. cu cât sunt mai mici;

b. cu cât sint mai mari.

17. Pentru cei care ați răspuns afirmativ la întrebarea numărul 13, descrieți modul de utilizare a uneia dintre metodele precizate ca fiind utilizată în vederea stimulării gândirii laterale a elevilor (puteți face referințe la un text literar concret/sau la o temă predată), dacă ați aplicat la clasă.

……
……
……
……
……
……
……
……

Anexa nr. 15:

Interpretarea textului literar prin adăugarea unor elemente de transformare

1. Schimbă o trăsătură de caracter a regelui Cretei. Rescrie începutul povestei.

2. Adaugă 1 - 2 elemente noi, ce ar modifica scena în care Ariadna îi dă lui Tezeu un ghem de sfoară.

3. Adaugă o idee/ situație/ întâmplare pentru a schimba mesajul textului în cauză.

4. Comentează, în 4 - 5 enunțuri, opțiunea autorului în ceea ce privește următoarele momente ale acțiunii:

a) Regele Cretei îl închide pe Minotaur în labirint;

b) Ariadna îi dă lui Tezeu un ghem de sfoară;

c) Tezeu uită să ridice pânzele albe.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexa nr.16:

Generarea de alternative prin formulare de predicții

1. Citește fragmentul din „ Fahrenhrit 451” de Ray Bradbury. Imaginează-ți că Montag nu se întâlnește cu Clarisse. Cum s-ar fi constituit destnul personajului? Propuneți 1 - 2 variante.

2. Relatează (în scris) povestea, în 10-15 de rânduri, având în vedere varianta modificată.

3. Atribuiți-i soției lui Montag 1-2 trăsături de caracter pe care nu le are. În ce măsură trăsătura/trăsăturile de caracter adăugată/e o poate determina pe Clarisse să-l predea pe Montag lui Betty .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexa nr. 17

Interpetarea textului literar prin introducerea unor situații/ întâmplări/ circumstanțe noi

1.Pornind de la textul literar ,,Tezeu și Minotaurul”, imaginează-ți următoarele situații:

a) Ajuns în labirintul Minotaurului, Tezeu află că va trebui să lupte nu cu un monstru, ci cu patru;

b) Tezeu câștigă grație înțelepciunii sale lupta cu monștrii.

Relatați (în scris), în 10 - 15 rânduri, despre modul în care Tezeu a câștigat lupta.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexa nr.18:

Generarea de alternative prin analogie

1. Identifică elementele comune dintre lupta lui Tezeu cu Minotaurul și una dintre analogiile propuse (pericol, obstacol, soluție, calități ale eroului) și notează-le într-un tabel sau listă:

a) Un călător a rătăcit în pădure și încerarcă să găsească drumul;

b) Salvarea unuei pisici de la incec de o persoană care nu stie să înoate;

c) Un elev cu o reușită foarte slabă, dar care vrea să redrezeze situația;

d) Un drumeț rătăcit în pădure încearcă să găsească drumul

2. Alege o analogie și explică, în 5–6 enunțuri, cum ar acționa Tezeu în acea situație, evidențiind trăsăturile sale (curaj, inteligență, perseverență).

3. Creează o analogie proprie pentru lupta lui Tezeu cu Minotaurul, inspirată din viața cotidiană, și justifică asemănarea dintre cele două situații.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexa nr.19:

Generarea de alternative prin modificarea locului acțiunii

1. Unde se desfășoară cea mai mare parte a acțiunii din schița „Dl Goe”?

Bifează varianta corectă:

☐ în tren

☐ acasă

☐ la școală

☐ pe stradă

2. Notează două întâmplări care sunt posibile datorită faptului că acțiunea are loc în tren:

a) _____;

b) _____.

3. Imaginează-ți că Dl Goe călătorește spre București cu un alt mijloc de transport (autobuz, mașină, avion, vapor). Completează:

a) noul spațiu al acțiunii: _____;

b) o întâmplare din tren care nu ar mai fi posibilă: _____

c) o situație nouă, posibilă în acest spațiu, nou _____

4. Completează tabelul de mai jos:

Spațiul acțiunii	**Ce se întâmplă**	**Este comic? De ce?**
Tren (textul original		
Noul spațiu ales		

5. Imaginează o scenă scurtă (4–5 enunțuri) în care Dl Goe se află în noul spațiu al acțiunii.

Păstrează comportamentul personajului din textul original.

6. Care spațiu al acțiunii ți se pare mai potrivit pentru personajul Dl Goe: trenul sau spațiul ales de tine? Argumentează. Răspunde în 2–3 enunțuri.

7. Ce efect are schimbarea spațiului asupra mesajului textului? Explică în 2–3 enunțuri:

Anexa nr. 20:

Generare de alternative prin descriere

1. Notează două trăsături descriptive ale Zânei sau ale altor personaje: _____

2. Scrie două situații sau întâmplări importante care se petrec în basm: _____

3. Alege un personaj sau un loc din basm și imaginează o descriere alternativă:

a) Personaj/loc ales: _____

b) Descriere alternativă (3–4 enunțuri): ._____

4. Cum s-ar schimba atmosfera basmului, dacă descrierea ta ar fi reală? Răspunde în 2–3 enunțuri.

5. Redactează o scenă scurtă (4–5 enunțuri) în care personajul sau locul din descrierea ta alternativă apare în acțiune.

6. Care variantă îți place mai mult: cea originală sau cea creată de tine? De ce? Răspunde în 2–3 enunțuri:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexa nr. 21:

Transformarea /întâmplării favorabile în nefavorabile și invers

1. Notează două situații favorabile din povestirea „Căprioara” de E Gărleanu:

a) _____

b) _____

2. Notează două situații nefavorabile din același text:

a) _____

b) _____

3. Explică în câteva enunțuri cum influențează aceste situații personajele și desfășurarea acțiunii:

- Situațiile favorabile: .....

- Situațiile nefavorabile: .....

4. Alege o situație favorabilă și transform-o într-una nefavorabilă.

- Situația originală: .....

- Situația transformată: .....

5. Alege o situație nefavorabilă și transform-o într-una favorabilă.

- Situația originală: .....

- Situația transformată: .....

6. Răspunde în 2–3 enunțuri. Cum se schimbă acțiunea și comportamentul personajelor în urma transformării situațiilor? Care este impactul situației inițiale și a celei transformate asupra personajului/ asupra ta?

7. Răspunde în 2–3 enunțuri: Care versiune ți se pare mai interesantă: cea originală sau cea transformată? De ce?

8. Imaginează o scenă scurtă (4–5 enunțuri) în care situațiile transformate se întâmplă efectiv.

Anexa nr. 22:

Aplicarea tehnicii „Pălăriile gânditoare” (legenda „Tezeu și Minotaurul”)

Pălăria roșie - psihologul (emoții):

a) Ce te-a impresionat la lectura textului?

b) Ce sentimente crezi că au avut personajele principale (Tezeu, Minotaurul, Ariadna) în diferite momente ale acțiunii?

c) Ce ți-a declanșat seările trăite?

Pălăria galbenă - creatorul (avantaje, aspecte pozitive)

1. Notează evenimentele și faptele importante din basm.

2. Cum ar trebui să procedeze Tezeu lăsându-l în viață pe Minos, dar și punând capăt jertfelor umane cerute de monstru.

Pălăria albă - povestitorul (fapte)

1. Rezumă, în 5-6 rânduri, legenda ,,Tezeu și Minotaurul” de Florin Bican.

2. Notează evenimentele și faptele importante din basm.

Pălăria verde - gânditoru (creativitate)

1. Propune o variantă alternativă pentru cum ar fi putut să se desfășoare acțiunea (ex.: cum ar fi scăpat Tezeu altfel din Labirint, ce s-ar fi întâmplat dacă Minotaurul ar fi avut alte trăsături).

Pălăria neagră (critic, riscuri)

1. Care sunt dificultățile și pericolele cu care s-au confruntat personajele?

2. Cum ai fi reacționat, din perspectivă pesimistă, dacă ai fi fost în locul:

- Minotaurului;

- Ariadnei, uitate pe mica insulă Naxos?

Pălăria albastră - moderatorul

1. De ce personajele Minos și Tezeu sunt cosntruite de autor antitetic?

2. Dacă ar fi să ecranizezi/ să pui în scenă legenda, ce schimbări ai face?? Argumentează răspunsul în 8-10 rânduri.

Anexa nr. 23:

Generarea de alternative prin formulare de ipoteze

1. Ascunzându-se de ploaie, elevii, Eliza, Radu, Doinița, intră în cea mai apropiată de ei clădire. Formulează 1 - 2 ipoteze pentru cum s-ar fi putut comporta personajele din momentul ce înțeleg că se află într-o bibliotecă.

2. Pornind de la ipoteza: „Biblioteca are totuși ferestre… Ferestre pe care nu le văzuserăm până atunci…”, realizează un text argumentativ de 20–25 de rânduri.

Cerințe:

a) Alege unul dintre personaje: Eliza, Doinița sau Radu. Formulează două argumente din care să reiasă de ce copiii au văzut ferestrele abia în acel moment.

b) Susține argumentele cu date din text , care să reflecte punctul de vedere al personajului ales.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexa nr. 24:

Interpretarea textului literar prin tehnica „De ce?”

1. Alege o întâmplare din text (ex.: Goe se încuie în toaletă, scoate capul pe fereastră sau oprește trenul) și formulează 5 întrebări „De ce?” pentru a explica cauza și efectele situației.

2. Mai jos ți se propune o situație/întâmplare neplăcută. Continuă șirul de întrebări „De ce?” (total 5) pentru a imagina ce s-ar fi întâmplat dacă personajul/personajele s-ar fi comportaat altfel de cum se relatează în text.

Situația aleasă: Dl Goe pierde biletele.

Întrebări:

- De ce nu ar fi pierdut biletele ….?
- _____ etc.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexa nr. 25:

Stimularea gândirii laterale prin contestare și inversare

1. Identificați, pe baza textului suport „Tezeu și Minotaurul” de Florin Bican, cuvinte aleatorii, alegând un număr din DEX, de la o pagină anume, generând ulterior idei pentru problema „hrănirea monstrului cu tinerii Atenei”.

……
……

2. Răspundeți, în 7-10 rânduri, la întrebarea: Cum ar fi trebuit să se procedeze cu Minotaurul pentru a nu fi nevoie să fie constrâns regele Atenei să plătească tribute fete și băieți pentru a hrăni monstrul, dar cu fiul său pentru a nu merge să-și pună viața în pericol, luptând cu Minotaurul?

……
……
……

3. Imaginați-vă, într-un text de 5-8 rânduri, că lucrurile se întâmplă invers decât în modul prezentat de autor.

.....
.....

4. Care ar fi viața lui Tezeu dacă tatăl său nu ar fi fost biruit de regele Atenei, Egeu, dacă nu ar fi uitat-o pe Ariadna pe insula Naxos și dacă nu ar fi uitat să schimbe pânza neagră?

.....

Anexa nr.26:

Restructurarea modelului prin reorganizarea comportamentelor

1. Atribuiți-i lui Platanos o trăsătură de caracter pe care doriți s-o aibă și s-o manifeste în momentul în care Sisinel se pune în pericol pentru a-i fi alături și imaginați-vă comportamentul acestuia, în 4-5 rânduri.

.....

.....

2. Având în vedere decizia lui Sisinel de a-și părăsi prietenii, considerându-i plictisitori în momentul în care Platanos îi acordă atenție, ce ar putea gândi chiar Sisinel înainte de venirea lui Platanos despre ceea ce a făcut el? Dar Vio și Năsosu?

.....

.....

3. Formulați ipoteze despre cum s-ar fi constituit destinul lui Sisinel, dacă acesta nu lua decizia de a se muta lângă Platanos?

.....

.....

4. Fiind încântat de tot ceea ce-l viza pe Platanos, Sisinel vorbește cu Cati să-l mute, neținând cont de nicio părere ce nu o susținea pe a lui, nici de a lui Vio, nici de a lui Cati, deși s-a insistat că locul în care se află este cel mai bun. Îndeplinindu-i-se dorința, acesta se usucă, deoarece copacul îl umbrea și își dă seama că toți ceilalți au avut dreptate. Din text, se deduce că acesta este mutat din nou lângă prietenii săi, astfel revenindu-și. Pornind de la problema prezentată, precizați în 4-5 rânduri, cum ar trebui să procedeze prietenii care l-au sfătuit că nu-i o decizie bună?

.....

4. Răspundeți, în 4-5 rânduri, la întrebările următoare: De ce autorul îl aduce pe Platanos lângă cei trei prieteni? De ce Cati cedează la insistențele lui Sisinel? De ce Platanos îi prezintă lui Sisinel cartea ,,Singur pe lume” drept o carte despre ,,prietenia extremă”?

Anexa nr.27

Tehnicile: diminuarea, amplificarea și omisiunea

1. Având de bază textul narativ literar „Popa Tanda” de Ioan Slavici, căutați alternative de diminuare a comportamentului preotului Trandafir față de săteni, fiind „cam greu la vorbă, cam aspru la judecată: prea de-a dreptul, prea verde-fățiș” și găsiți moduri de rezolvare.

.....
.....
.....
.....
.....

2. Amplificați comportamentul preotului față de săteni.

.....
.....
.....
.....
.....

3. Răspundă la următoarele întrebări, având, de asemenea, textul suport „Popa Tanda” de Ioan Slavici: Ce trăsătură de caracter îi lipsește personajului Trandafir? Cum s-ar creiona destinul acestuia în astfel de situație? Ce relații s-ar fi stabilit între el și enoriași? Care ar fi fost impactul privind conflictul psihologic al personajului?

.....
.....
.....

DECLARAȚIA PRIVIND RESPONSABILITATEA ASUMATĂ

Subsemnata, Stanciu Carmen, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatele propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Stanciu Carmen



Curriculum vitae European



Informaţii personale

Nume	STANCIU CARMEN
Adresă	Sascut-Sat, comuna Sascut, județul Bacău, str. Prof. Dr. Ioan Athanasiu, nr 186
Telefon	0742624233
E-mail	geo.karmen@yahoo.com
Naţionalitate	ROMÂNĂ
Data naşterii	24.04.1981

Experienţă profesională

Perioada	2016 - prezent
Numele şi adresa angajatorului	Şcoala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoiţă”, Sascut
Tipul activităţii sau sectorul de activitate	Manager al Şcolii Gimnaziale „Explorator Teodor Gheorghe Negoiță”, Sascut
Funcția și postul ocupat	Director adjunct (din septembrie 2006), director (din ianuarie 2026)
Principalele activități și responsabilități	Managementul curriculumului, managementul resurselor umane, dezvoltarea generală a unității de învățământ, relații comunitare și alte atribuții.
Perioada	2008 - prezent
Numele şi adresa angajatorului	Şcoala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoiţă” Sascut, loc. Sascut, județul Bacău
Tipul activității sau sectorul de activitate	Activitate instructiv-educativă / Predarea limbii şi literaturii române la clasele V-VIII şi colaborarea cu întregul colectiv de

	cadre didactice
Funcția și postul ocupat	Profesor de limba și literatura română
Principalele activități și responsabilități	În activitatea de cadru didactic, am elaborat auxiliare curriculare, materiale didactice, fișe de lucru, teste și am pregătit elevii pentru examenul național de la finalul claselor a VI-a şi VIII-a, dar şi pentru performanța școlară. De asemenea, am participat, în calitate de evaluator, în fiecare an, la concursuri şi la evaluări, la cercurile de limba și literatura română, inlusiv la cursuri de perfecționare.
Educaţie şi formare	
Perioada	2020 - 2021
Numele şi tipul instituţiei de învăţământ și al organizației profesionale prin care s-a realizat formarea	Universitatea „George Bacovia”, Bacău
Domeniul studiat / aptitudini ocupaționale	Comunicare, relații publice și managementul situațiilor. Fundamentele managementului instituțiilor de educație. Marketing educațional. Buget și execuție. Control intern managerial. Metodologia cercetării.
Tipul calificării / diploma obținută	Managementul instituțiilor de educație
Nivelul de calificare a formei de instruire	Curs postuniversitar
Perioada	1 septembrie 2019
Numele şi tipul instituţiei de învăţământ și al organizației profesionale prin care s-a realizat formarea	Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava
Domeniul studiat / aptitudini ocupaționale	Limba și literatura română
Tipul calificării / diploma obținută	Gradul didactic I, certificat nr 1/29.10.2020

Perioada	24.05.2017 - 18.06.2017
Numele şi tipul instituţiei de învăţământ și al organizației profesionale prin care s-a realizat formarea	EDU ZECE PLUS
Domeniul studiat / aptitudini ocupaționale	Competența de a învăța, aplicarea normelor SSM şi PM, menținerea unor relații de muncă eficace, monitorizarea activității de învățământ.
Tipul calificării / diploma obținută	DIRECTOR UNITATE DE ÎNVĂȚĂMÂNT, certificat nr. 00326660
Nivelul de calificare a formei de instruire	Program de formare continuă
Perioada	1 septembrie 2015
Numele şi tipul instituţiei de învăţământ și al organizației profesionale prin care s-a realizat formarea	Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava
Domeniul studiat / aptitudini ocupaționale	Limba și literatura română
Tipul calificării / diploma obținută	Gradul didactic II / certificat nr 154/28.09.2016
Perioada	2008 - 01.07.2010
Numele şi tipul instituţiei de învăţământ și al organizației profesionale prin care s-a realizat formarea	Universitatea „Vasile Alecsandri”. Master postuniversitar „Ştiinţe ale comunicării şi ale limbajului”
Domeniul studiat / aptitudini ocupaționale	Managementul sistemelor culturale. Teorii moderne ale comunicării. Logica comunicării. Cunoașterea mai multor tipuri de limbaj. Dezvoltarea profesională, etc.

Tipul calificării / diploma obținută	Master postuniversitar „Științe ale comunicării şi ale limbajului”
Nivelul de calificare a formei de instruire	Studii postuniversitare
Perioada	August 2008
Numele şi tipul instituţiei de învăţământ și al organizației profesionale prin care s-a realizat formarea	Universitatea din Bacău
Domeniul studiat / aptitudini ocupaționale	Limba și literatura română - Definitivare în învățământ
Tipul calificării / diploma obținută	Gradul didactic definitiv / certificat nr 1100/24.03.2009
Perioada	2001 - 2005
Numele şi tipul instituţiei de învăţământ și al organizației profesionale prin care s-a realizat formarea	Universitatea „Vasile Alecsandri”, Bacău
Domeniul studiat / aptitudini ocupaționale	Limba și literatura română - Limba și literatura franceză
Tipul calificării / diploma obținută	Licențiat în Filologie
Nivelul de calificare a formei de instruire	Studii universitare
Alte aptitudini şi competențe	
Permis de conducere	Categoria B
Competențe ce nu au	Doctorandă la Școala doctorală „Stiințe ale educației”

fost menționate anterior	Universitatea Pedagogică de Stat „Ion creangă”, Chișinău (2021-2024)
Informații suplimentare	
Publicații	Alte lucrări publicate. 1. Structuri narative în poveștile lui Ion Creangă, referent științific, prof. univ.dr. Adriana Gertruda Romedea, editura Rovimed Publisher, Bacău, ISBN 978-973-1897-58-5; 2. „Vă rugăm, spuneți nu actelor violente!”, editura Rovimed Publisher, Bacău, ISBN 978-606-583-410-1 3. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă prin intermediul compozițiilor. Biblioteca Națională a României, Bacău, 2021, ISBN 978-973-0-3468-7 4. Strategii de prevenire şi/sau eliminare a violenței, a bullyingului și a cyberbullyingului, auxiliar curricular, ISBN 978-973-0-32038-1 5. Creativitate fără vârstă. În: Revista anuală, avizată de ISJ, aprobată de ISJ Bacău, cu ISSN, 16 numere 2010-2026, editura Rovimed Publisher, Bacău, avizată IŞJ Bacău, ISSN-7231-9741, coordonator: Stanciu Carmen 6. Două discursuri lirice „Gâza” şi „Un joc de ego-uri”, editura „Ateneul Scriitorilor” în cartea Bacoviana-130...viitor, Bacău, ISBN 978-606-92812-9-1 7. Rolul creativității, al transdisciplinarității, al interdisciplinarității și al pluridisciplinarității în descifrarea textelor, la Conferința Internațională „Orientări creative în învățământul și cercetarea românească la 30 de ani de la revoluție. O privire intra-, pluri-, şi transdisciplinară, Bacău, decembrie 2019 8. „Mihai Eminescu și Veronica Micle - cuplul rămas în eternitate”, în revista de cultură „Plumb”, XV, aprilie 2019, nr. 145 și „Literatura caragialiană este încă vie?” În: revista de cultură şi atitudine „Plumb”, an XVI, martie 2020, nr. 156. 9. Conferința științifică internațională „Condiții pedagogice de optimizare a învățării în postcriză pandemică prin prizma dezvoltării gândirii științifice”, cu articolul „Strategii didactice utilizate în postcriza pandemică ce stimulează gândirea laterală a elevilor”, din 18.06.2021. 10. Articol la Conferința internațională „Asigurarea egalității de

șanse prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică în contextul provocărilor actuale", 3-5 mai, 2023.

11. Articolul „Istoria gândirii laterale și o incursiune a necesității acesteia atât în prezent, cât și în viitor" la Conferința Ştiinţifică Națională „Securitatea psihologică la copii în perioada de criză", 26 mai 2023.

12. Articolul „Comprehensiunea și interpretarea operei literare" la Conferința Ştiinţifică Internațională „Învățământul Superior: Tradiții, Valori, Perspective".

13. Articolul „Școala - o fereastră deschisă tuturor" la Simpozionul Județean Interdisciplinar „Solomon Marcus", ediția 2023.

14. Conferința internațională „Ensuring equal opportunities through educational management and psyho-pedagogical asistance in the context of current challenges", cu articolul „Fereastra tehnologiei deschisa stimulării gândirii laterale", 3-5 mai 2023.

15. 2 opționale tematice: la clasa a V-a „Elevul-interpret al textului literar" şi la clasa a VIII-a „Rolul gândirii laterale în interpretarea textului literar".

16. Congresul Internațional „Research-Innovation_Inovative Entrepreneurship" with the communication: „Inovative techniques in the formation of lateral thinking", 13-14 octombrie 2023.

17. Conferința „Concepția rezultantei: importanța teoretică și practică", 1-2 decembrie 2023 Chişinău, 2024.

18. Conferința Științifică Internațională: „Știință și educație: noi abordări și perspective", 21-22 martie 2024.

19. Conferința Științifică Internațională „Coeziunea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare", 3-4 noiembrie 2023.

20. Conferința Științifică Anuală a Doctoranzilor „Cercetare, Inovare, Dezvoltare", 19 aprilie 2024.

21. Articolul Dezvoltarea gândirii laterale - o necesitate a învățământului actual. În: Revista de Științe Socioumane.

22. Lateral thinking as a hermeneutic tool in the study of literature. În: Journal of Romanian Literary Studies, nr. 44, 2026.

23. Articolul Understanding and interpreting the literary work. În: Journal of Romanian Literary Studies, nr. 44, 2026.